

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva – UNIRIO

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as concepções de educação integral e de arte/educação presentes no Programa Mais Educação (PME), tanto no campo teórico e legislativo quanto em seu contexto da prática. Para tal, foram desenvolvidas pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo em uma escola localizada no município de Niterói/RJ. Como resultados, esta pesquisa apresentou que no PME a educação integral e a arte/educação são influenciadas por ideias históricas e contemporâneas e que na escola pesquisada a educação integral foi associada às ideias de *proteção social*, *desenvolvimento do aluno* e *ampliação da jornada escolar*, e a arte/educação relacionada às ideias de *desenvolvimento do aluno*, *oferta de atividades lúdicas* e *ensino de artes*. Diante destas concepções, esta pesquisa buscou relacioná-las evidenciando assim que as possibilidades atribuídas ao Programa estiveram associadas às oportunidades educativas até então ausentes na escola, e os maiores desafios encontraram-se associados ao uso do trabalho voluntário.

Palavras-chave: Educação integral; Arte/educação; Políticas Educacionais; Programa Mais Educação.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Introdução

Atualmente, a proposta de educação integral e de tempo integral faz parte da agenda política nas três esferas da federação, tendo sido fortalecida pela aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) – que em sua sexta meta apresenta a necessidade de estados e municípios aumentarem a oferta do tempo integral para 25% dos alunos da educação básica e para 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014).

Neste contexto, apesar do tempo integral e da educação integral frequentemente aparecerem associados, existem diferentes concepções de educação integral em disputa (COELHO, 2009), visto que hoje temos uma definição no âmbito legal¹ sobre tempo integral, mas não temos uma definição sobre educação integral.

Assim, este estudo pesquisou a educação integral procurando compreendê-la em relação a outro tema presente em seu universo: a arte. Considerando a complexidade envolvida na sua definição encontrei no conceito de arte/educação o instrumento apropriado a esta investigação, compreendendo “a mediação entre a arte e o público.” (BARBOSA, 2008, p.98). Neste bojo, esta pesquisa focou no Programa Mais Educação² (PME), buscando a materialidade dos temas da educação integral e da arte/educação em sua dimensão concreta.

De posse desse cenário, destaco que as análises empreendidas são resultantes da minha pesquisa para a dissertação de mestrado, que teve como objetivos principais analisar as concepções de educação integral e arte/educação presentes nos documentos de referência do PME e em uma escola que aderiu ao Programa, identificando suas relações e evidenciando os desafios e possibilidades deste Programa.

Os dados empíricos foram coletados por meio de observação participante e entrevista semiestruturada e categorizados tendo como referência a análise de conteúdo sistematizada por Bardin (1977). Por fim, buscando refletir sobre as relações encontradas entre a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa de campo esta investigação realizou a triangulação dos seus dados, analisando as concepções de educação integral e arte/educação e suas possíveis relações. Com base nesse trajeto, apresento em seguida as concepções que se fizeram presentes no PME e as relações, desafios e possibilidades percebidos.

1. Concepções de educação integral no Programa Mais Educação

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), regulamentado pela Lei n. 11.494/2007, definiu que este é composto por no mínimo sete horas diárias, cinco dias por semana.

² Instituído pela Portaria 17/2007 o Programa Mais Educação visa ampliar a oferta do tempo integral nas escolas públicas e fomentar a criação de políticas educacionais nesta direção.

Para investigar as concepções de educação integral presentes na proposição do PME foram analisados: (1) a Portaria n. 17, de 2007, (2) a Lei n. 11.494 de 2007, que institui o Fundeb, (3) o Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para a obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/2011 (Brasília, 2011) e (4) o Decreto 7.083 de 2010. Em seguida, busquei referenciais teóricos que pudessem contribuir para o entendimento das concepções de educação integral presentes nos documentos do PME, entre os quais destaco: Carvalho (2006), Cavaliere (2007, 2009), Coelho (2009), Gadotti (2004), Guará (2009), Moll (2012), Ribeiro (1986, 1995) e Teixeira (1930, 1959).

De posse destas leituras foi possível perceber que, no âmbito do PME, a educação integral apresentou-se influenciada por (1) uma abordagem histórica, representada pelas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e pelas experiências da Escola Parque e dos Centros Integrados de Educação Pública; e (2) por uma abordagem contemporânea, marcada pela entrada de diferentes setores sociais na educação pública e representada pelas ideias de *cidade educadora* e *proteção integral*.

No que tange sua abordagem histórica este estudo revelou que alguns princípios defendidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são referenciados como um ideal do que deve representar a oferta do tempo integral sob uma perspectiva de educação integral, entre os quais destaco: (1) a centralidade da escola no processo educativo, (2) a valorização dos profissionais dessas escolas, e (3) o imperativo por políticas públicas que contemplem os aspectos indispensáveis à educação integral em tempo integral.

Notadamente, com o passar do tempo, as ideias e experiências apresentadas por estes dois educadores foram sendo modificadas, trazendo à educação integral uma abordagem contemporânea, que mobiliza diferentes setores da sociedade para a sua concretização, além de dirigir a oferta do tempo integral prioritariamente para alunos em contexto de vulnerabilidade. Nesta perspectiva, esta abordagem foi marcada no âmbito legal pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e no âmbito conceitual pelas ideias de *Cidade educadora*³ e *Proteção integral*⁴, além da intersetorialidade nas

³ O movimento das cidades educadoras teve início em Barcelona (Espanha) em 1990, considerando que o meio urbano deve ser visto como um palco dotado de diferentes iniciativas educadoras, englobando em seu cenário tantos as instituições formais, quanto as não formais. (GADOTTI, 2004)

⁴ Segundo Guará (2009, p. 65) “A interface da educação integral com a proteção integral [...] enfatiza a condição privilegiada de que goza a população infanto-juvenil em relação à

políticas para a ampliação da jornada escolar e da parceria com Ong's e fundações para a sua oferta nas escolas públicas.

Assim, considerando a existência de dois modelos para a oferta do tempo integral, denominados por Cavaliere (2009, p. 53) de *escolas de tempo integral e alunos em tempo integral* e a influência das abordagens histórica e contemporânea nos textos relativos ao PME; esta pesquisa evidencia que a educação integral vem sendo construída sobre o alicerce de diferentes concepções, que trazem a reboque intenções e configurações distintas.

2. Concepções de arte/educação no Programa Mais Educação

Para a investigação das concepções de arte/educação presentes no PME, foram pesquisados os documentos: (1) Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral (PDDE/2011⁵) e (2) *Caderno Pedagógico Cultura e Arte* (SECAD /MEC, s/d). Também foram fundamentais para esta análise os constructos teóricos realizados pelos autores: Barbosa, (2002, 2008), Bastos (2008), Silva e Araújo (2007) e ainda a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (BRASIL, 1997).

Adotando como referência o estudo realizado por Silva e Araújo (2007), que evidencia que as principais tendências da arte/educação no Brasil foram denominadas (1) *modernista* e (2) *pós-modernista* ou *contemporânea*; foi possível observar que as orientações contidas nos documentos analisados aproximam-se mais de uma abordagem de arte/educação contemporânea, do que da tendência modernista.

Dessa forma, nas indicações do Caderno Pedagógico e do PDDE/2011 os aspectos que se aproximaram mais da arte/educação contemporânea, foram: (1) o destaque dado ao desenvolvimento cognitivo promovido por meio do ensino de Artes e da valorização dos seus conteúdos e (2) as orientações para que essas atividades estejam conjugadas a uma investigação do contexto histórico. Por outro lado, a leitura desses documentos também indicou uma influência da tendência modernista, especialmente

exigibilidade de uma educação que supõe seu acesso prioritário à proteção do Estado no provimento de programas e serviços que promoverão seu pleno desenvolvimento”.

⁵ Apesar do PDDE ser atualizado anualmente, a pesquisa se debruçou sobre o documento do ano de 2011, pois no ano seguinte o macrocampo “Cultura e Artes” incorporou a educação patrimonial, que não foi objeto desta investigação. Corroborando com esta escolha, o caderno pedagógico desenvolvido pelo MEC foi referente ao macrocampo “Cultura e Arte” bem como o trabalho desenvolvido pela escola analisada.

quando a arte foi associada a atividades de contornos largos e a um facilitador para o ensino-aprendizagem de outras áreas mais tradicionais.

Desta forma, em síntese, as concepções de arte/educação presentes no macrocampo “Cultura e Arte” também apareceram influenciadas por as tendências modernista e contemporânea, reforçando o resultado da pesquisa sobre as concepções de educação integral presentes nos documentos do PME, e evidenciando uma heterogenia na definição da educação integral e da arte/educação propostas por meio do programa.

3. Concepções de educação integral e de arte/educação na prática: o caso da escola municipal A.T.

3.1. O campo pesquisado

O município de Niterói está situado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e conta com uma população estimada de 491.807 habitantes (IBGE, 2012). Sua rede pública de educação é formada por 73 escolas onde estão matriculados 24.924 alunos (SME, 2012). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aferido na última avaliação (2011) foi de 4,6 para o 5º ano e de 3,7 para o 9º ano, ambos abaixo da média projetada pelo MEC (INEP, 2013). O PME começou neste município em 2008 e atualmente abrange em torno de 43% das escolas de ensino fundamental (20 unidades), atendendo a cerca de 2.320 alunos.

A escola municipal A.T. foi selecionada a partir de uma pesquisa prévia sobre as oficinas oferecidas por meio do macrocampo “Cultura e Arte” e da indicação da coordenadora do PME no município, que apontara esta escola como destaque na consistência do trabalho com artes e na oferta de maior número de oficinas do macrocampo “Cultura e Artes”.

Situada na região central de Niterói, esta escola atende a cerca de 430 alunos e oferece os 1º e 2º segmentos do fundamental no período diurno e o Ensino de Jovens e Adultos, no período noturno. Nesta unidade o PME foi implantado em 2010 e atualmente conta com 125 alunos do segundo turno, que realizam pela manhã atividades do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, “Cultura e Artes” e “Cultura Digital”.

A coleta dos dados apresentados foi desenvolvida por meio de observação participante e entrevistas com os monitores das oficinas de Banda, Dança, e Grafite, e

com as coordenadoras do PME na escola e no município de Niterói. Assim, apresento a seguir as categorias e subcategorias que caracterizaram as concepções de educação integral e de arte/educação na escola A.T., bem como algumas de suas unidades de contexto.

3.2. Concepções de educação integral observadas na prática

As “concepções de educação integral” foram identificadas a partir de três subcategorias, associadas (1) à proteção social, (2) ao desenvolvimento do aluno, e (3) à ampliação da jornada escolar.

Quadro 01 – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Proteção Social”

Unidades de contexto
<i>... porque eu acho que o Programa Mais Educação é muito importante para o aluno, para estar afastando ele de perigos e de muitas coisas que estão lá fora. (Monitor da Banda, p. 3)</i>
<i>... o aluno recebe café da manhã, almoço, a tarde ele tem novamente merenda [...]. Então eu vejo que a educação integral nesse espaço físico, nessa comunidade ajuda muito.[...] o nosso público alvo é um público muito carente e para eles eu vejo que a educação integral é tudo. (Coordenadora do PME na escola, p. 4)</i>
<i>Aquilo que a gente fala (sobre os alunos atendidos pelo PME) da criança que tem a questão da vulnerabilidade social, que fica solta na comunidade, que precisa desse apoio, que precisa de reforço e agora também os que estão no (Programa) Bolsa Família. (Coordenadora do PME no município, p. 4)</i>

A associação entre a educação integral e a proteção social pôde ser inferida por meio de uma preocupação em tirar os alunos das ruas no tempo ocioso e proporcionar a eles a segurança oferecida pela escola. Neste sentido, muitos fatores acabaram influenciando a concepção de educação integral sob a perspectiva da proteção social, entre eles o fato de os locais de moradia dos alunos serem considerados “perigosos” e da necessidade dos pais trabalharem o dia inteiro.

Desta forma, a educação integral esteve associada à possibilidade de proporcionar a esses alunos uma assistência maior, incluindo a oferta de atividades no contra turno escolar, refeições ao longo do dia, bem como a garantia de um espaço com condições dignas para o seu desenvolvimento.

Neste âmbito, o PDDE/2011 ao indicar prioridade para os “estudantes que apresentam defasagem idade/ano [...]; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e [...] *estudantes beneficiários do Programa Bolsa*

Família” (BRASIL, 2011, p. 9, grifos meus) acabou fortalecendo a associação entre a oferta da educação integral e o atendimento de alunos com vulnerabilidades sociais e educacionais.

Outro aspecto de destaque foi o fato do PME ter sido percebido pelos monitores como um projeto e não como um programa federal – sendo chamado por “Projeto Mais Educação”. Desta forma, foi percebido como uma ação benéfica para a escola, porém de caráter temporário. A caracterização da educação integral como uma ação socioeducativa, mesclando objetivos sociais com educacionais, também fortaleceu esta vinculação, uma vez que “o termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social [...]”. (CARVALHO, 2009, p. 10).

Desta forma, considerando que a educação integral deve desenvolver o ser humano em diferentes aspectos e que estes estão frequentemente associados ao seu contexto social, à educação integral também foi creditada uma função que ia além de ensinar os conteúdos curriculares, sendo responsável pelo amplo *desenvolvimento do aluno*, conforme destacado no quadro a seguir:

Quadro 02 - Unidades de contexto associadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”

Unidades de contexto
<i>Dentro dessas oficinas[...]nós temos crianças que se desenvolvem, que se desabroçam, [...]então o Mais Educação tem um papel super hiper importante com relação a essa oportunidade que eles têm de desenvolver essa coisa do chegar ali, do interagir, do socializar, [...] principalmente na questão pedagógica porque para nós o desenvolvimento deles é mais importante... não só o lúdico, mas também o pedagógico.” (Coordenadora do PME na escola, p. 4, 6)</i>
<i>Eu acho que os alunos, dentro de sala, têm se desenvolvido e melhorado bastante... Porque a gente vê assim, que tem aula de música, aula de artes, mas a grande ideia do projeto é preparar melhor o aluno, é educar melhor o aluno [...] Então eu acho que tem sido muito bom para as crianças (...). (Monitor de Banda, p. 3)</i>

Para os sujeitos pesquisados a concepção de *desenvolvimento do aluno* esteve associada principalmente ao avanço das suas dimensões educativas e sociais. Neste âmbito, a dimensão educativa foi caracterizada pelo avanço da aprendizagem dos alunos e pelo desenvolvimento dos seus aspectos lúdicos e criativos. Os sujeitos pesquisados

também creditaram à dimensão educativa uma oportunidade para ofertar apoio pedagógico àqueles alunos com dificuldade de aprendizagem, oferecendo na própria escola esta possibilidade e contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Já a dimensão social foi caracterizada pela intenção de desenvolver no aluno sua socialização, possibilitando um ambiente onde este possa ser desafiado a construir e adotar regras coletivas, bem como amadurecer a expressão de suas ideias e emoções. Por meio da atenção dedicada no tempo integral, os sujeitos pesquisados acreditaram ser possível contribuir com a formação de valores desses alunos – que as vezes encontravam na ampliação do tempo escolar oportunidades para melhorar suas relações afetivas e sociais.

Neste cenário, observei que o amadurecimento social do aluno esteve mais direcionado para um convívio pacífico e respeitoso com os outros e para a construção de valores, ao passo que a construção de uma consciência crítica acerca dos problemas da escola e da transformação destes pensamentos em ações que se revertam positivamente para a comunidade escolar, acabaram aparecendo enquanto objetivos secundários.

Este aspecto foi influenciado pela organização do tempo integral em turno e contra turno, dificultando diretamente o encontro entre as equipes de professores e de monitores voluntários. Destaca-se neste cenário que o regime de voluntariado não prevê tempo de planejamento para os monitores, dificultando assim a presença desta equipe na realização dos encontros pedagógicos promovidos pela escola.

Entro assim na intercessão com a terceira subcategoria apresentando suas unidades de contexto.

Quadro 03 – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ampliação da jornada escolar”

Unidades de Contexto
<i>Eu vejo que para você conseguir tirar o aluno de casa com a ideia de ficar na escola o dia inteiro é uma coisa complicada, que no começo pode ter aquela resistência “Pô, vou para a escola de manhã e de tarde pra quê? Se eu vou de tarde, pra quê vou estudar de manhã?” (Monitor de Grafite, p. 5)</i>
<i>Então, educação integral para mim é em princípio a criança na escola mais horas para que ela possa ter mais educação. [...] assim ele fica aqui nos dois horários, no horário do Mais Educação até o horário da tarde, [...]. (Coordenadora do PME na escola, p. 4)</i>
<i>Entendo que a proposta do Mais Educação que é uma ampliação de tempo com qualidade, não adianta manter a criança dentro da escola sem que esse tempo não esteja sendo bem aproveitado, bem trabalhado com todas as oportunidades que o governo pensou, planejou e está colocando em prática através da nossa experiência.(Coordenadora do PME no município, p. 6)</i>

Tanto os sujeitos ouvidos quanto as práticas observadas apresentaram a *ampliação da jornada escolar* como a principal característica que se fez associar à educação integral, sendo frequentemente associada à ideia de turno e contra turno. Neste sentido, Cavaliere (2007) aponta que:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (p. 1.016)

Refletindo sobre este argumento, foi observado que a ampliação do tempo esteve associada principalmente à primeira e à segunda justificativas e ainda que o fato de a escola atender alunos moradores de comunidades – que convivem com situações de risco – contribuiu para que a segunda justificativa fosse identificada como um dos fatores preponderantes para a ampliação do tempo escolar.

Essa ampliação também representou uma alternativa para oferecer atividades diversificadas no contra turno a alunos que não teriam a possibilidade de fazê-las, se estas não fossem oferecidas pela escola – assemelhando-se a algumas das ideias defendidas por Darcy Ribeiro e voltadas à diminuição da desigualdade na formação dos alunos da escola pública (MAURÍCIO, 2009).

Por fim, mas igualmente significativo, a ampliação do tempo foi identificada pela denominação de “escola de dia inteiro”, organizada em turno e contra turno em que o tempo no primeiro era designado para o desenvolvimento intelectual do aluno e o tempo no segundo para um momento lúdico e de caráter prático. Porém, como adverte Menezes, “O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores” (2009, p. 71), evidenciando que as subcategorias que estão sendo apresentadas se inter-relacionam, fortalecendo uma a outra.

De posse da análise das três subcategorias apresentadas e que nesta investigação caracterizaram as concepções de educação integral, destaco que o PME trouxe uma mudança para o projeto original da escola sem proporcionar uma mudança incremental em sua estrutura; além da ampliação das funções da escola que passou a compreender a proteção social dos alunos e a promoção do seu desenvolvimento, por meio da ampliação da jornada escolar.

3.3 Concepções de arte/educação

Essa pesquisa identificou que a arte/educação foi compreendida principalmente como (1) desenvolvimento do aluno, (2) ensino de Arte, e (3) oferta de atividades lúdicas. Segue, assim, a análise das subcategorias que caracterizam as concepções de arte/educação, bem como a apresentação de suas unidades de contexto.

Quadro 04 – Unidades de contexto relacionadas à subcategoria “Desenvolvimento do aluno”

<i>Unidades de contexto</i>
<i>...a arte ajuda na formação de um adolescente, de uma criança, eu já tive alunos (...) assim “esse menino não dá para fazer aula de música, ele é muito avoado, faz muita bagunça” e quando ele começa a fazer uma coisa que gosta, voltada para arte, vai criando um desenvolvimento no aluno muito bom.. (Monitor de Música, p. 3)</i>
<i>(a arte) Pode contribuir bastante na formação desse aluno. Você pode até conseguir desenvolver o senso crítico através da arte. [...]. (Monitor de Grafite, p. 7)</i>
<i>O que eu tenho é o relato das próprias escolas, de que (a arte) melhora o comportamento, melhora a socialização dessa criança, [...]mas o principal é a questão do comportamento. Segundo os professores, as crianças que estão no Mais Educação e participam da parte de artes [...]tem uma melhora na conduta. (Coordenadora do PME no município, p. 7)</i>

Na escola pesquisada, a arte/educação esteve associada ao desenvolvimento do aluno, abrangendo fatores relacionados à socialização, ao comportamento, à criatividade, entre outros. Neste sentido, ao falarem sobre a importância da arte/educação para o desenvolvimento do aluno, os sujeitos pesquisados demonstraram

uma preocupação maior com a contribuição desta para aspectos mais amplos do desenvolvimento, do que para aspectos mais específicos às artes.

Neste contexto, a comunicação apareceu como uma habilidade importante para os alunos desenvolverem os conhecimentos relacionados às linguagem artística e principalmente para conseguirem se relacionar e se desenvolver em grupo. Ao longo das oficinas, foi possível identificar a preocupação dos monitores de manter uma boa comunicação entre os alunos, estabelecendo uma qualidade melhor de diálogo.

Também pude notar que a arte constituiu-se em estratégia para que alguns alunos, considerados “implicantes” ou “tímidos”, pudessem estabelecer novos contatos com sua turma, ampliando sua interação com a escola. Ana Mae Barbosa contribui para esta compreensão ao afirmar que “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem” (2008, p. 99).

Outro aspecto importante para o desenvolvimento dos alunos foi o comportamento, visto que o perfil de alunos atendido pelo PME incluía aqueles considerados mais “agitados” e “indisciplinados” e assim, a preocupação com a melhoria do comportamento acabava sendo uma condição para o avanço no aprendizado das artes.

A criatividade apresentou-se como um importante aspecto atribuído ao desenvolvimento do aluno, envolvendo a capacidade de manifestar suas ideias com propriedade, além da capacidade de criar. No entanto, esta também foi compreendida como um conceito amplo, abrangendo a sensibilidade e a auto expressão.

Ao favorecer o desenvolvimento dos alunos sobre os aspectos anteriormente analisados, a arte também foi vinculada ao desenvolvimento pedagógico e ao avanço na aquisição dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas “tradicionais”, como português e matemática. Por fim, outro aspecto associado a contribuição da arte/educação foi a formação do *senso crítico*, a partir do estímulo aos alunos para a refletirem sobre as artes e seus contextos de produção, suas mensagens, etc..

Diante dos aspectos levantados nesta pesquisa, destaco que a arte/educação compreendida enquanto desenvolvimento do aluno foi trabalhada tendo em vista duas possibilidades: uma sob a perspectiva do *ensino de artes* e outra sob a perspectiva da *oferta de atividades lúdicas*. A pesquisa avança assim para a análise destas duas subcategorias, destacando a seguir as unidades de contexto, relativas à arte/educação

enquanto oferta de atividades lúdicas.

Quadro 05 – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Oferta de atividades lúdicas”

Unidades de contexto
<i>Só que de uns tempos pra cá começou a ter um caráter mais lúdico. [...] na verdade a gente não tem uma programação. A gente vem pra cá e a partir de atividades que envolvam coordenação motora e ritmo vamos montando a coreografia, [...]às vezes eu até passo algumas técnicas para eles, mas não tem um caráter totalmente técnico, [...]. As coisas acabam sendo mais práticas do que teóricas, [...]. (Monitor de Dança, p. 2, 3)</i>
<i>Como a gente estava trabalhando com criança, a gente não teve muitos temas críticos [...] porque a gente tentou fazer com que fosse uma coisa mais lúdica, mais divertida. Sempre que possível a gente dava uns toques, algumas orientações, mas não teve aquele embasamento [...]. (Monitor de Grafite, p. 2, 3)</i>

A associação entre arte/educação e a oferta de atividades lúdicas foi observada por meio do caráter prático das oficinas, onde os alunos eram estimulados a “experimentar” as diferentes linguagens trabalhadas, de forma ativa e dinâmica, porém sem o compromisso de aprofundar esta prática.

Esta subcategoria apareceu basicamente sobre dois aspectos nesta pesquisa. O primeiro esteve relacionado ao formato das oficinas que, na condição de atividades, não precisavam estar vinculadas ao currículo escolar, conseguindo manter uma dinâmica mais prática e atraente para os alunos. O segundo esteve associado ao fato de o PME representar uma ação de fomento à ampliação da jornada escolar que oferece estas atividades, mas que não garante a incorporação em caráter permanente destes sujeitos e saberes à escola.

Porém a arte/educação promovida por meio do PME também se fez associar a aprendizagem de diferentes habilidades ligadas às artes, evidenciando o ensino dos conteúdos próprios de cada linguagem. Seguem assim as unidades de contexto que deram origem à subcategoria que compreendeu a arte/educação enquanto *ensino de artes*.

Quadro 06 – Unidades de contexto associadas à subcategoria “Ensino de arte”

Unidades de contexto
<i>(...) a música é uma coisa fácil, mas ao mesmo tempo no início ela é difícil porque é como se você estivesse alfabetizando um aluno só que com música. Aqui a gente costuma ensinar tudo, teoria musical, solfejo, até o instrumento. Às vezes o aluno leva mais tempo para pegar a parte teórica, então eu só boto em um instrumento quando ele pega a parte teórica. (...), então, eu</i>

costumo dizer que cada etapa tem a sua importância, a parte teórica tem a importância dela e a parte prática tem a importância dela. (Monitor de Música, p. 1, 2)

A dança, [...] eles adoram, porque na dança eles aprendem o conceito da dança. São vários conceitos, como a dança popular, e na oficina o monitor trabalha a aula teórica, para depois aplicar na prática. Ele trabalha com DVDs de danças, ele mostra a dança dos estados... (Coordenadora do PME na escola, p. 5)

Esta subcategoria foi observada a partir do ensino dos conteúdos próprios de cada linguagem, considerados necessários para o “fazer” artístico. Nesta perspectiva, cada monitor procurou apresentar e desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos da sua oficina, trabalhados para que o aluno pudesse avançar na aprendizagem das artes.

Ao preocupar-se com o desenvolvimento cognitivo do aluno, a compreensão dos sujeitos pesquisados se aproximou da concepção de arte/educação contemporânea, procurando contemplar neste ensino não somente o lado lúdico e prático das artes, como também suas teorias e contextualizações. Este movimento também foi ao encontro das orientações do PCN – Arte, uma vez que “O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares [...]”. (BRASIL, 1997, p. 32)

Destaca-se, contudo, o desafio observado para os monitores ensinarem a parte teórica de seus conteúdos, uma vez que eram momentos onde os alunos tendiam a ficar dispersos e/ou agitados. Para tal, tinham que usar estratégias variadas para despertar o interesse dos alunos e levá-los a compreender que aqueles conhecimentos eram indispensáveis à prática.

Considerando que trabalhar com conteúdos novos à cultura escolar e torná-los significativos para os alunos se constituiu em uma tarefa no mínimo complexa, foi possível observar a desproporcionalidade entre a responsabilidade educativa/formativa desses sujeitos e suas vinculações oficiais ao sistema escolar – uma vez que o monitor do PME trabalha de forma voluntária.

Ainda que algumas vezes o ensino de Arte tenha se aproximado de algumas características da tendência modernista, como a arte enquanto técnica e expressão, a tendência contemporânea mostrou-se predominante por meio da identificação, nas oficinas mencionadas, dos seus conteúdos específicos, e ainda pela preocupação em proporcionar ao aluno a possibilidade de se apropriar da arte, tendo em vista sua cultura e identidade.

Por fim, diante das subcategorias que caracterizaram as concepções de arte/educação observadas na escola A.T., foi possível identificar que estas se relacionaram diretamente com as concepções de educação integral, assumindo posições ora antagônicas ora semelhantes e/ou complementares. Assim, esta pesquisa procurou avançar na reflexão sobre as categorias e subcategorias apresentadas, procurando compreender as relações entre as concepções de educação integral e de arte/educação mais significativas e como que estas relações acabaram indicando alguns dos principais desafios e possibilidades relacionados ao PME.

4. Relações, possibilidades e desafios

A fim de compreender quais foram as aproximações e afastamentos entre as concepções identificadas anteriormente, as concepções de educação integral foram relacionadas uma a uma às concepções de arte/educação, gerando inicialmente nove análises. Entre essas nove relações, duas se mostraram especialmente significativas merecendo destaque na seleção de seus resultados.

A primeira relação destacada foi percebida a partir da *concepção de educação integral enquanto proteção social* analisada sobre o viés da *arte/educação enquanto ensino de artes*. Estas concepções se relacionaram, evidenciando que a concepção de educação integral enquanto proteção social ao estimular a ampliação de tempos, espaços e equipe profissional, por meio de (1) parceiras com a sociedade civil, (2) do trabalho voluntariado e (3) da oferta de atividades socioeducativas no contra turno, não favoreceu a concepção de arte/educação enquanto ensino de artes; uma vez que esta na contemporaneidade assume o compromisso com a valorização da profissionalização do arte/educador – que como indicado nesta pesquisa é afetada pelo vínculo precário dos monitores – e em desenvolver no aluno sua capacidade de fazer, ler e contextualizar a arte – objetivo que vai muito além da oferta de uma atividade socioeducativa.

Em contrapartida, na segunda relação destacada: *a educação integral enquanto ampliação da jornada escolar* associada à *arte/educação enquanto desenvolvimento do aluno* foi observada uma convergência de intenções. Assim, ao oferecer a ampliação da sua jornada, a escola pesquisada acabou contribuindo para o desenvolvimento de seus alunos principalmente, no caso das artes, daqueles aspectos menos trabalhados na jornada parcial. Nesta perspectiva, à oferta de “mais tempo para a educação”, se faz

associar à oferta de um rol maior de oportunidades voltadas para proporcionar ao aluno um desenvolvimento amplo – representando assim uma relação de aproximação entre essas duas concepções.

Sobre os desafios e possibilidade encontrados, as relações estabelecidas entre as concepções indicaram que o formato do PME, principalmente no que tange ao aumento do tempo escolar por meio de parcerias (para a ampliação dos espaços) e do trabalho voluntário (para ampliação da equipe), foi percebido como um fator determinante para a forma como a educação integral e a arte/educação se apresentaram na prática.

Assim, enquanto as possibilidades atribuídas ao Programa estiveram associadas às oportunidades educativas até então ausentes na escola, como as oficinas de grafite, banda e dança, os maiores desafios enfrentados encontraram-se associados ao uso do trabalho voluntário e à ampliação dos espaços necessários à oferta do tempo integral.

5. Conclusões

Os dados levantados nesta pesquisa demonstraram uma composição híbrida na forma como os sujeitos caracterizaram as subcategorias encontradas, influenciadas muitas vezes concomitantemente por diferentes ideias. A pesquisa revelou com isso, que existem diferentes concepções de educação integral e de arte/educação que estão caracterizando o PME, tanto em seus textos e documentos quanto na sua prática.

Essa investigação apontou para o desafio representado pelo uso de monitores voluntários, no contra turno, e de professores, no turno, o qual se fez associar, principalmente, à falta de um horário comum para que estes sujeitos pudessem refletir e planejar em conjunto. Assim, somada à falta de tempo do professor, o vínculo instável do monitor acabou se configurando como uma dificuldade associada à constituição de uma equipe integrada, que desenvolve um planejamento integrado.

Durante as observações de campo foram percebidos os esforços empreendidos tanto pela equipe de professores e diretores, quanto pela equipe de monitores, com vistas a conseguir dialogar sobre os alunos que estão em tempo integral. Para tal, era preciso dedicar ainda mais tempo – geralmente nas reuniões pedagógicas, ou nos intervalos escolares – para abordar as questões associadas à integração curricular e a formação desses alunos.

Porém, como nos alerta Cavaliere (2009), a escola pública no Brasil tem a tradição de ser minimalista – poucos espaços, poucos profissionais e poucas horas – e o incremento destes aspectos isoladamente não representa necessariamente uma mudança nesta tradição. O PME, neste sentido, propõe a ampliação do tempo escolar sem que isto signifique uma ampliação do quadro permanente de funcionários e professores da escola ou a melhoria e ampliação de seus espaços físicos. Desta maneira, consegue atender a demanda pelo tempo integral e pelas oficinas de artes, observadas na escola A.T., mas não de forma permanente – uma vez que para isto seria necessário passar da condição de programa para política pública, situação que requer significativo empenho do município, especialmente no que tange a ampliação de sua contrapartida financeira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, F. M. C. **O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade**. In: *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, **Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990**: Dispões sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. DF, 1990

_____. **Lei 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

_____. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010.

_____, MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007

_____, MEC. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, Brasília, DF, 2011.

_____, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**, Brasília, DF, MEC, 1997.

_____, MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Macrocampo Cultura e Artes**, SECAD/MEC, s/d.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, p. 7-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GUARÁ, I. M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: *Em Aberto*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

INEP, **dados de IDEB de Niterói**. 2013

MAURICIO, L. V. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE**. In: Educação integral em tempo integral: estudo e experiências em processo/ Lígia Martha C. Costa Coelho (org.), Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **O Novo Livro dos Cieps**, Carta 15 [publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do senado], 1995.

SME, **Dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Niterói**. 2012

TEIXEIRA, A. **A Escola Parque da Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

_____. **Por que “escola nova?”**. Bahia: Livr. E Typografia do Comércio, 1930.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, RJ: v.31, n.73, jan./mar, p. 78-84, 1959.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. In. Anped, 30^o encontro nacional, Caxambú, MG, 2007.