

ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

TEACHING OF ART IN FULL-TIME EDUCATION

Adriana dos Reis Martins ¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender a importância do Ensino da Arte na Educação de Tempo Integral. Para isso, é apresentada uma discussão conceitual sobre a Educação Integral, apresentando seu percurso em Tempo Integral. Também são abordados aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil, procurando apresentar fatores relevantes desse campo em construção, como saberes, currículo e aprendizagem. A base teórica fundamenta-se em Cavalieri (2010), Coelho (2009), Saviani (2007), Teixeira (1959) e em diversos documentos oficiais.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação de Tempo Integral. Ensino da Arte na Escola de Tempo Integral.

Abstract: This article aims to understand the importance of Art Teaching in Full-time Education. Therefore, a conceptual discussion about Integral Education is presented, by showing its course in Integral Time. They are also addressed by the historical, conceptual and legal aspects of Integral Education in Brazil, seeking to present relevant factors of this field under construction, such as knowledge, curriculum and learning. The theory is based on Cavalieri (2010), Coelho (2009), Saviani (2007), Teixeira (1959) and on several official documents.

Keywords: Integral Education. Full-time Education. Art Teaching at Full-Time School.

¹ Graduada em Educação Artística Habilitação em Música (UFG), Mestre em Música (UFG), Doutora em Artes (Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP – UFT) e Pós-doutora em Linguística e Literatura (Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Araguaína - TO). Atualmente é Professora na Universidade Federal do Tocantins e Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Observatório das Artes e no Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural (PRÁXIS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4795382232840623>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2021-35>. E-mail: adrianaarte@uft.edu.br

Primeiras palavras

Neste texto busca-se compreender o que é educação integral e educação de tempo integral no decorrer do percurso da história da educação. Para tanto, foi necessário realizar uma investigação bibliográfica a respeito da história da educação brasileira e sua trajetória. Fez-se um recorte no período da história da educação, iniciando no século XIX, que é quando surge o conceito de educação integral de origem libertária. O texto ainda apresenta algumas definições de educação integral de acordo com as ideias pedagógicas que são iniciadas nesse período. De acordo com Saviani (2007),

Em termos gerais, cabe observar que o desenvolvimento do movimento operário nesse período se deu sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias), nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920. (Saviani, 2007, p. 181)

Apresento o percurso que a educação integral desenvolveu no ensino brasileiro, desde o final do século XIX, chegando ao início do século XX, com os apontamentos de Anísio Teixeira (1959). Enfim, aponto ao século XXI, período em que se percebe a educação de tempo integral com uma proposta de ensino desafiadora, iniciada em 2004, por meio dos documentos oficiais e com os estudos de Moll (2012). Destaca-se que a educação integral pensada como formação integral do sujeito demonstra que a Arte como componente curricular contribui para essa proposta de formação.

A educação integral é vista por alguns autores como a busca por uma formação total do homem, respeitando seu aprendizado e o contexto em que vive. Maurício (2009) define esse termo da seguinte maneira:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (Maurício, 2009, p. 54-55).

O propósito deste texto é apresentar a Educação Integral, Educação de Tempo Integral e a Arte na Educação de Tempo Integral.

Educação integral no Brasil

Ao longo da história da educação, a educação integral perpassa por vários momentos. Inicialmente, refere-se ao desenvolvimento do processo educativo, no qual o ser humano é pensado em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, apresenta uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em toda sua integridade.

Coelho (2009) aponta que historicamente constatou-se que a educação integral, que se refere a uma formação mais completa, dimana o conceito de Paideia grega, perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos, como o filósofo John Dewey, que influenciaram fortemente o pensamento liberal de Anísio Teixeira, no Brasil.

Além disso, Coelho (2009) defende que, ao voltarmos nosso olhar para a antiguidade, a educação grega, objetivada por meio da Paideia, refere-se à formação humana mais completa. Ela já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito.

[...] na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude

que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo [...].

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: “o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (Coelho, 2009, p. 86).

Ao prosseguir na história, a discussão da formação integral do ser humano reaparece no final do século XVIII. As primeiras defesas da educação integral surgem na Revolução Francesa, feita pelos jacobinos. Coelho (2009) assevera:

Nesse sentido foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paideia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa (Coelho, 2009, p. 86).

Com base nos estudos de Coelho (2009), constata-se que a educação integral no âmbito do pensamento educacional anarquista consistia na formação intelectual, física, profissional e moral, tendo em vista a transformação social. A integralidade nesse contexto estava nas dimensões da formação do indivíduo.

De acordo com Saviani (2007), na segunda metade do século XIX, as ideias socialistas começam a se movimentar no Brasil, embora o país ainda vivesse sob o regime monárquico e escravocrata. Surgem pouco a pouco jornais e livros com uma visão de mundo socialista. Essas ideias se difundem em nosso meio, em grande parte, devido à vinda para o Brasil de operários europeus.

Prosseguindo os estudos, encontra-se o período em que o regime republicano e o trabalho escravo são abolidos, surgindo, então, a classe proletária. Isso, por sua vez, favorece o surgimento de organizações operárias, a participação popular em Assembleia Constituinte de 1891 e a criação de partidos operários.

Nesse contexto, depara-se com o surgimento de ideias pedagógicas que são pensadas por grupos não dominantes da época, sendo essas elaboradas na perspectiva dos trabalhadores. Segundo Saviani (2007), emerge em 1890 o movimento operário, com ideias socialistas; o movimento anarquista (libertários) nas duas primeiras décadas do século XX; e o movimento comunista na década de 1920, com a criação do Partido Comunista do Brasil, que defendem um ensino voltado aos interesses dos setores populares da sociedade, que seja gratuito, laico e técnico-profissional. Os partidos operários e os partidos socialistas assumem assim uma posição de defesa, do ensino público e fomentando, posteriormente, o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares.

Os ideais libertários difundiram-se no Brasil na forma das correntes anarquistas e anarcossindicalistas. Saviani (2007) afirma:

No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (Gallo; Moraes, 2005, p. 89-91), e os traduzia na imprensa operária (Savani, 2007, p. 183).

De acordo com Moraes (2009), os ideais libertários traziam discussões que se centravam na educação no meio operário, fortalecendo a defesa por uma educação para todos como direito que deveria ser garantido pela sociedade. Para Robin (1901), pedagogo francês, era importante definir o que seria uma educação integral. Ele mesmo acreditava que, a partir da conceituação, seria criado o alicerce para a experimentação.

É importante destacar que, no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, determinados grupos, tais como anarquistas, integralistas e liberais, defenderam a educação integral a partir de diferentes propostas teórico-metodológicas. De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), para os anarquistas a educação integral possui um caráter crítico emancipador; para os integralistas, esses ancorados na ideologia conservadora, a educação era entendida como aquela que se propõe a educar o homem físico, o homem intelectual, o homem cívico e o homem espiritual; para essa abordagem, a educação integral se caracteriza em Deus, Pátria e Família.

Na concepção liberal, a educação integral foi representada pelo movimento da Escola Nova. Esse, por sua vez, tinha como propósito superar a escola tradicional. Dentre os defensores dessa proposta educacional, destaca-se a figura de Anísio Teixeira, que defendia a implantação de instituições públicas escolares, o que foi feito entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. Ainda no período de 1920, ocorre a crescente industrialização brasileira, o que propiciou a necessidade de preparar a população para essa nova realidade econômica, a qual demandava profissionais preparados para o trabalho. Surge então o escolanovismo, que se originou na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, com uma filosofia que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. No Brasil, esse movimento alcançou o ápice na década de 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova.

Essa fase de mudanças e transformações na sociedade ensejou a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano 1932. Este, que foi assinado por vinte e sete intelectuais explicita a relevância daquele momento histórico para a renovação da educação brasileira. No Manifesto já encontramos a defesa da educação integral, ou seja, aquela que articula as atividades manuais com as de natureza intelectual. A leitura cuidadosa do texto do Manifesto indica a busca por um modelo de educação que não fosse excludente e realizasse a formação integral do sujeito por meio da vinculação do trabalho escolar com o meio social a que esse sujeito pertence.

Entre os intelectuais da educação que se destacam nessa época estão Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão e Anísio Teixeira, representantes de uma forma de pensar a educação diferenciada e, a partir de suas ideias, trouxeram o tema da escola pública para a discussão no âmbito político-governamental. Eles contribuíram para muitas ideias do Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, algumas das quais são citadas abaixo:¹

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução

¹ Importante destacar, entre os 27 intelectuais signatários do Manifesto, a presença de três mulheres: Cecília Meirelles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy M. da Silveira (Azevedo et al., 2006, p. 194).

fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (Azevedo *et al.*, 2006, p. 193).

Falando especificamente das contribuições de Anísio Teixeira, Cavaliere (2010) assevera que a ideia da educação integral é encontrada no pensamento e em algumas ações desse educador em diferentes momentos de sua atuação política e administrativa, tais como no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola-Parque) e em sua atuação na aprovação da primeira LDB, em 1961.

Na obra de Anísio Teixeira há referência ao termo “educação integral”. Para ele, é na educação onde se encontra a possibilidade de uma formação integral do sujeito, o que acarretaria condições completas para a vida. Isso seria uma forma de reconhecer o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado, como por exemplo, entre corpo e intelecto.

De acordo com Anísio Teixeira (1959), a função da escola avança para o campo da educação total do sujeito, significando pensar em uma construção de currículo em que se desenvolvam atividades de cunho cognitivo, físico e estético, alicerçada em um horário que contemple, também, uma alimentação saudável. Para a efetivação dessa proposta, nota-se que é necessário que o currículo contenha mais do que apenas os conteúdos clássicos científicos, como leitura, escrita e ciências exatas. O currículo deve oportunizar o acesso a valores éticos e morais, ao ensino das artes e da cultura, aos hábitos de higiene, à disciplina e à preparação para um ofício. Vejamos o que diz Teixeira (1959) acerca disso:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos

melhores princípios da educação moderna. Nem tudo isto se pôde logo fazer. Em 1947, ficaram apenas concluídas três das quatro escolas-classe. Posteriormente, com auxílio do INEP, se construiu o pavilhão de trabalho e só muito lentamente, a seguir, se construíram os demais prédios. (Teixeira, 1959, p. 74).

Na citação anterior, Teixeira apresenta uma escola rica em experiências e sustenta que todas as atividades deveriam partir da experiência atual da criança. É na obra de Dewey que Teixeira se fundamenta para a proposta de uma educação total do sujeito. Ele destaca a arte, “o teatro e as demais atividades artísticas” na formação do aluno, e principalmente a necessidade de relacionar essas atividades com a experiência das crianças. Conforme Cavaliere (2010),

Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira. (Cavaliere, 2010, p. 250).

Destacam-se aqui alguns aspectos da teoria de Dewey (1859-1952) que foram apreciados por Teixeira e que perpassam em sua obra e que, muitas vezes, se relacionam com sua proposta de educação integral. A teoria de Dewey está embasada na educação progressista, que tem como objetivo educar a criança como um todo, sendo uma proposta do “aprender fazendo”. O princípio básico dessa forma de educação é estimular os alunos a experimentar e a pensar por si mesmos. Para a praticidade dessa proposta, a escola deveria estar totalmente ligada à comunidade local, aos seus problemas, mostrando-se envolvida com o dia a dia do educando e, dessa forma, respeitando a diversidade dos alunos, como sua origem social, idade e experiências.

Ainda em Dewey (2010), encontra-se a abordagem da filosofia da Arte como experiência. O trabalho artístico perpassa todo o organismo humano, iniciando no devaneio e na produção imaginativa, porém necessita de ordenação, ou seja, requer que o artista domine conhecimentos específicos, de natureza técnica e relacionados ao fazer artístico. O filósofo, no desenvolver de sua teoria, comenta sobre a tomada de consciência no processo da experiência estética, que consiste em ter o conhecimento de todo o processo de elaboração da obra de arte – da imaginação à técnica. A filosofia de Dewey centra-se principalmente em torno da experiência estética, que é intimamente ligada ao ato criador.

Todos esses aspectos apresentados aqui a respeito da obra de Dewey fortalecem a educação integral mencionada por Teixeira, uma educação que pretende trabalhar de forma integral com o aluno. Portanto, a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação que seja a mais completa possível para o ser humano. Coelho (2009) declara o seguinte:

Por esse motivo, ao refletirmos sobre educação integral, não é possível simplesmente realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado, como Anísio Teixeira. Antes de tudo, é preciso conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que engendram e, como dizia Oswald de Andrade, “em uma atitude antropofágica”, construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou descontinuidades que se pretende construir (Coelho, 2009, p. 90).

Na década de 1960, no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, Teixeira esteve à frente da presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando foi convocado para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. Essa comissão organizou o sistema educacional da futura capital. Juscelino Kubitschek pretendia que esse sistema viesse a ser o modelo educacional para todo o país. Posteriormente, com o sistema educacional elaborado, foi criada a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para a educação integral foi concebido um modelo inspirado no que se fazia em Salvador, porém mais evoluído. “Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância” (Brasil, 2009).

Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes residentes nas quatro superquadras iniciais (Brasil, 2009, p. 16).

Na série “Mais Educação – Educação Integral”, publicada pelo MEC (Brasil, 2009), encontra-se o “Texto referência para o debate nacional”, que apresenta aspectos do desenvolvimento da educação integral no Brasil e que relata que, na década de 1980, surgiu a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), sendo uma das ações mais polêmicas que tinham em vista a implantação da educação integral no país. Os CIEPs foram criados por Darcy Ribeiro, surgiram a partir da experiência de Anísio Teixeira, e foram “[...] arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral” (Brasil, 2009, p. 16).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, percebe-se a existência de um acesso mais amplo ao ensino fundamental, e os sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal buscaram se organizar para ofertar o tempo integral na escola e cumprir o que determina a legislação nacional, nos artigos 34 e 872. Cavaliere (2007) constatou que alguns Estados possuíam aparatos legais que objetivavam a ampliação do tempo escolar diário no Ensino Fundamental, procurando desenvolver a educação de tempo integral.

A educação integral tem como característica a ideia de uma formação que seja a mais completa possível para o ser humano, considerando-o como um ser multidimensional.² Ao caminhar pela história da educação, nota-se que as concepções de educação integral circulantes até o momento fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém mantêm naturezas semelhantes em termos de atividades educativas. Verifica-se ainda que a formação completa que é abordada na educação integral é necessária no Ensino da Arte.

Um movimento pela arte na educação de tempo integral

No século XXI, no Brasil, iniciou um significativo movimento político e pedagógico, coordenado pelo governo federal, com vistas à ampliação da jornada escolar nas redes públicas. Esse movimento trouxe um significado novo, visibilidade e qualificação de projetos educativos já existentes, resultantes de iniciativas locais, especialmente de municípios.

Em 9 de janeiro de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo governo como sendo um conjunto de metas que apresentam como objetivo melhorar a qualidade do ensino, com uma proposta desafiadora tanto para a gestão educacional como para a área pedagógica, pois, dentre as prioridades, consta a oferta de educação em tempo integral visando preencher, no mínimo, 50% das escolas públicas em todo o país até 2024, atendendo pelo menos

² Entende-se por educação multidimensional aquela que leva em conta todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, em uma perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, dentre outras.

25% dos alunos matriculados na Educação Básica.

Como a justificativa para a ampliação do tempo de permanência na escola, os documentos apresentam a meta de melhorar a média escolar da Educação Básica e o nível de aprendizagem, alcançando um novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com médias escolares iguais ou acima de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais; e 5,2 para o ensino médio.

Conforme apresentado aqui, a educação integral, ao longo do tempo, é pensada e realizada de formas diferentes, seja por propostas governamentais de ampliação de tempo escolar, seja pelas reflexões de teóricos. Coelho (2009) e Cavaliere (2007) consideram que a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas de pelo menos três maneiras: 1) educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; 2) educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado; e 3) educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Percebem-se alguns desafios atuais da educação integral em tempo integral no Brasil, ao analisarmos os documentos oficiais com o objetivo de identificar e discutir os termos apresentados anteriormente e identificar a Arte nas propostas de educação integral em tempo integral apresentada pelo governo nos documentos elaborados.

A educação integral foi estudada a partir dos documentos oficiais. A seguir, apresento as propostas elaboradas pelo governo para a implantação da educação de tempo integral no ensino brasileiro. Na LDB nº 9.394, de 1996, lemos o seguinte:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Brasil, 1996, p. 12, 29-30).

O artigo 34, § segundo, da LDB, trata do tempo de permanência dos alunos na escola e prevê que o Ensino Fundamental seja ministrado em tempo integral. Aqui encontra-se a primeira referência ao termo “integral”, referindo-se não à educação integral, mas ao tempo integral de permanência na escola. Inicia-se, assim, a reflexão já mencionada na obra de Teixeira sobre a educação integral na escola de tempo integral.

No ano de 2004, o MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com a perspectiva de discutir e elaborar ações que visassem recuperar as injustiças encontradas na educação. A reflexão a respeito da educação integral iniciou com a seguinte proposta: “universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados” (Brasil, 2009a, p. 9).

Para a realização da referida proposta, no final de 2007 e no primeiro semestre de 2008, foi criado um grupo de trabalho dirigido por Jaqueline Moll, que era formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de organizações não governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários.

Os encontros para a realização de estudos e debates fomentaram o texto referência sobre educação integral, que foi apresentado com o propósito de contribuir para o debate nacional acerca da intenção de formular uma política de educação integral. Um dos pontos a se destacar é que essa

proposta apresentava a intersetorialidade como possibilidade de envolvimento de outros setores das gestões públicas, criando a ideia de que a educação integral não é obra apenas da escola. Segue trecho do texto publicado no caderno “Gestão Intersetorial no Território” (Brasil, 2009b):

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2009b, p. 25).

Para a realização do programa, o MEC elaborou e publicou um conjunto de documentos por meio dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão. Esses documentos incluem: a Portaria Interministerial nº 17/2007, com o Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (Brasil, 2009b); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Brasil, 2009a); Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Brasil, 2009c).

No texto inicial desse programa, são apresentadas as situações de vulnerabilidade e risco social, baixo rendimento escolar, defasagem idade/série, reprovação e evasão escolar, além de demonstrar estudos que identificam a forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola (Brasil, 2009a).

Com a análise dos documentos, foi possível verificar que a retomada da proposta de educação integral no Brasil foi ao encontro das políticas de combate à pobreza, fazendo com que o governo federal elaborasse diversos programas e projetos com o objetivo de ampliar os direitos e garantir os investimentos para a melhoria da educação pública. Alguns desses projetos são: Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006); e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2007).

Com a implantação do Programa Mais Educação, o governo pretendia criar meios para atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2007), cujo objetivo era “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.”

O desafio para a educação é a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada (Brasil, 2009a, p. 22).

Percebe-se, também, a existência de uma política de indução de ampliação da jornada por meio do Programa Mais Educação, tanto para os municípios como para os Estados, o que leva as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos. Ampliando as funções da escola, ampliam-se também as tarefas dos educadores: “Esse conjunto de elementos desafia uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (Brasil, 2009c, p. 17).

Os documentos destacam que a ideia central do currículo é que parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola poderá orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da educação integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (Brasil, 2009a).

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (Brasil, 2010, p. 25).

De acordo com essa referência, o currículo é concebido como um projeto integrado, em que todas as áreas estão em sintonia para o desenvolvimento pedagógico. Conforme Guará (2006), conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre educação integral, a referida autora destaca que, para garantir a qualidade da Educação Básica, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreenda, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a sua comunidade.

No que se refere à organização curricular, observa-se que, para a elaboração de um processo pedagógico, os documentos buscam inspiração no livro *Obra Aberta*, de Umberto Eco (2013). Além disso, esses documentos fomentam a elaboração de um processo pedagógico fundamentado em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira.

Para Eco, a obra de arte contemporânea é intencional (ou seja, não depende da intenção de quem a criou, mas das possibilidades que oferece para quem se relaciona com ela, o espectador). Esses aspectos são importantes porque nos incitam a pensar um instrumento pedagógico sob a mesma condição: a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências, formas [...] transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (Brasil, 2009c, p. 28).

Destaca-se ainda que, nessa perspectiva de incorporação de diferentes saberes, há a possibilidade de incorporar diferentes leituras. Dessa forma, o documento não é apresentado como uma normativa, mas como uma obra aberta. Para que a proposta aqui referida se concretize, percebe-se que o currículo deverá abordar uma política pedagógica diferenciada, possibilitando diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares, pois os documentos oficiais apresentados para a implantação da educação integral em tempo integral buscam a democratização da Educação Básica. Esses propõem um currículo organizado em forma de “Mandala”.

Antes de iniciar a construção da Mandala seria importante que nos detivéssemos na compreensão da natureza dos saberes envolvidos. Trata-se de esforço necessário para que possamos garantir que as trocas entre saberes nos levem a uma prática pedagógica aberta ao contínuo processo de transformação, que não se caracterize como espaço de dominação e aprisionamento cultural/intelectual (Brasil, 2009c, p. 27).

Os documentos oficiais apresentam três cadernos que compõem a Coleção Mais Educação. Destacamos o caderno “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral”, feito para professores e diretores de escolas, que apresenta a proposta sobre integração no plano dos saberes, levando a um currículo integrado. Para uma estruturação da abordagem conceitual do texto, foi utilizado o símbolo da Mandala. De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012, p. 288).

No Programa Mais Educação, o Ensino da Arte se faz presente nas propostas elaboradas para contribuir com o processo de implantação da Educação Integral. Os cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação são pensados e elaborados para contribuir com o projeto político-pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da educação integral.

No que diz respeito à Arte como referência para a elaboração de documentos para o Programa Mais Educação, o Caderno Pedagógico de Arte e Cultura aborda a importância de uma formação em Arte, conforme podemos ver a seguir:

Promover a fruição e a expressão através da arte e da cultura: quando se produz cultura também se produz conhecimento, ou seja, saberes. O objetivo da educação na qual acreditamos não é somente dar acesso ao saber, mas também garantir espaço para a produção de saberes (expressão material e imaterial) (Brasil, [s./d.], p. 16).

Os aspectos da Arte encontrados no caderno estão na linha da arte contemporânea. O material apresenta que a “pesquisa em arte é uma experiência única e singular, uma experiência com nós mesmos: o que somos e o que são os outros” (Brasil, [s./d.], p. 16). É na experiência com a Arte envolvendo o fazer artístico que o referencial apresenta a significação de uma experiência com a História e, na criação, percebemos sujeitos capazes de provocar mudanças e rupturas.

No referido caderno, são utilizadas as linguagens artísticas visual, musical, corporal e dramática. Para o processo de Ensino da Arte, o caderno defende que é importante que os educadores se posicionem como pesquisadores, explicando que algumas linguagens artísticas se relacionam com a população de sua região e têm raízes profundas na cultura de uma localidade. O texto desse caderno oferece orientações para cada linguagem artística, no que diz respeito ao planejamento pedagógico. Não há clareza em relação ao Ensino da Arte como sendo de responsabilidade de um professor com formação específica em Arte ou de um professor de qualquer outra área.

Ao analisar os documentos no âmbito do Programa Mais Educação, notamos que a educação integral foi influenciada por algumas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, seguindo como referência as experiências da Escola-Parque e dos Centros Integrados de Educação Pública. As normativas elaboradas partem do combate às desigualdades sociais, buscando tirar os alunos do contexto da vulnerabilidade. Para isso, são implantadas ações como “Apoio Financeiro”, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola. Busca-se ainda pensar em um currículo baseado na figura da mandala, chamado de “Mandala dos Saberes”, “capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. A educação intercultural pode ser comparada a um sistema dinâmico, imprevisível, um árduo trabalho de liberdade, de devir histórico” (Brasil, 2009b, p. 23). Também é elaborada uma série de cadernos pedagógicos, fonte de orientação para o trabalho pedagógico das disciplinas.

Com todas essas orientações, nota-se que a proposta aqui estudada foi elaborada com o objetivo de implantação da educação integral em tempo integral, tornando-a uma política pública das escolas brasileiras nos municípios e Estados. No entanto, mesmo com todos os materiais elaborados para sua efetivação, cabe saber se esses chegam até as escolas, se essas propostas chegam efetivamente aos professores responsáveis pelo ensino em uma escola de educação de tempo integral, se eles fazem uma análise crítica do material, se esse professor compartilha da ideia da Mandala e se ele pode alterar as propostas ou contribuir com elas. Esperamos com esse texto ampliar o conhecimento a respeito do ensino da arte na educação de tempo integral.

Referências

AZEVEDO, F. *et al.* Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) – em tramitação**. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no município**. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Macrocampo Cultura e Artes**. Brasília: SECAD/MEC. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12329-culturaartes-pdf&Itemid=3019. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_

mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 27 jan. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010b.

BRASIL. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Dois estudos. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo quantitativo. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada – estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=artic&id=16727&Itemid=1119. Acesso em: 12 jan. 2021.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-265, maio/ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 25 jan. 2021.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 31 jan. 2021.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado –quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP *et al.*, 2009, p. 53-68.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2 n. 43, p. 137-152, jul./set. 2012.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP *et al.*, 2009. p. 53-68.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/18892/9988>. Acesso em: 7 fev. 2021.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. Dewey e a Filosofia da Educação. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 85, p. 1-2, dez. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

Recebido em 26 de novembro de 2023
Aceito em 22 de dezembro de 2023