

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO POPULAR**

MARIA MARGARETH DE LIMA

**O SAMBA NA ESCOLA E A ESCOLA NO SAMBA:
CONFIGURAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR**

JOÃO PESSOA

2017

MARIA MARGARETH DE LIMA

**O SAMBA NA ESCOLA E A ESCOLA NO SAMBA:
CONFIGURAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

Co-orientador: Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira.

JOÃO PESSOA

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732s Lima, Maria Margareth de.
O SAMBA NA ESCOLA E A ESCOLA NO SAMBA: CONFIGURAÇÕES DE
UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR / Maria Margareth de
Lima. - João Pessoa, 2017.
295 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva SILVA.
Coorientação: Orlandil de Lima Moreira MOREIRA.
Tese (Doutorado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Arte/educação; Educação Integral; Educação Popular.
I. SILVA, Severino Bezerra da Silva. II. MOREIRA,
Orlandil de Lima Moreira. III. Título.

UFPB/BC

MARIA MARGARETH DE LIMA

MARIA MARGARETH DE LIMA

**O SAMBA NA ESCOLA E A ESCOLA NO SAMBA:
CONFIGURAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR**

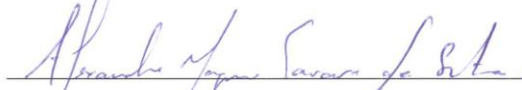
Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2017.

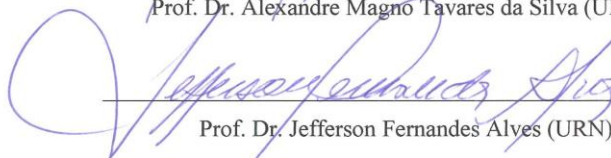
BANCA EXAMINADORA



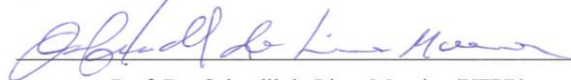
Profa. Dr. Severino Bezerra da Silva (orientador)



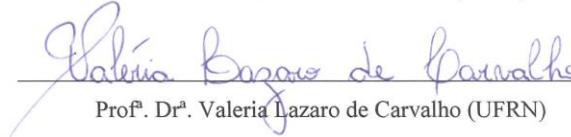
Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva (UFPB)



Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (URN)



Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira (UFPB)



Prof.^a. Dr.^a. Valeria Lazaro de Carvalho (UFRN)

DEDICATÓRIA

Às minhas ***raízes salgadas***,

Às minhas ***flores de Sal***

(in memoriam)

Marculino Gomes de Lima,

Antonio Gerson de Lima e

Guina de Lima

AGRADECIMENTOS

“Caminhando” - Lygia Clark (1964)¹

Faça você mesmo o “Caminhando” com a faixa branca de papel, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. À medida em que se corta a fita, ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho.

Os caminhos percorridos no decorrer da tessitura deste trabalho me puseram a fazer escolhas viscerais, cair em silêncio, prorrogar tarefas e decisões me desdobrando diante de muitas chegadas e partidas, encontros e desencontros, vida e morte, despedidas e saudades. Caminho que se fez “Caminhando” por entrelaçados movimentos de experiência afetiva e epistemológica que resultou na produção desta tese, nosso ato criativo.

Os meus agradecimentos são dirigidos a todos os amigos e demais pessoas com as quais convivi nessa caminhada e que possibilitaram, de perto ou de longe, a construção deste trabalho de investigação e de meu crescimento pessoal. A essas pessoas especiais, que construíram comigo essa especial caminhada, expresso o meu reconhecimento e gratidão.

À minha família de sangue que, entre afetos e conflitos, buscou compreender minha ausência com carinho.

Aos meus orientadores Severino Bezerra da Silva e Orlandil de Lima Moreira, por constituírem esse processo pela teia da cumplicidade, da amizade, do cuidado e do rigor epistemológico, ingredientes fundamentais à materialização desta tese.

Aos educadores e produtores socioculturais da Associação Cultural Império do Samba, nas pessoas de Jaciane Medeiros, Gildo da Silva e Mestre Mano, pela atenção e efetiva contribuição em todas as etapas do processo de pesquisa.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e estudantes da Escola Municipal Monsenhor Joaquim Coutinho, por compreenderem e se disponibilizarem e auxiliar no processo de realização da pesquisa.

Ao grupo de estudos e pesquisa “Observatório da Educação Popular” (UFPB/PPGE), cujo processo de interlocução e reflexão coletiva concorreu para a realização deste estudo.

¹ Artista brasileira, que viveu entre os anos de 1920 e 1988, e explorou a fundo, em suas obras, a participação do espectador e os aspectos sensoriais das matérias.

Às amigas Ana Célia e Edna Telma, por partilharem desse processo com forte desprendimento de tempo, de cuidado, de amorosidade e, principalmente, contribuindo com competência pedagógica para o andamento do trabalho.

A Danúbio que, “caminhando” nesse processo, nutriu em mim um amor feito Drão².

Ao gengibre, minha família de escolha, meu reservatório amoroso.

A Alexandre, Jefferson e Valéria, por aceitarem fazer parte desse processo, trazendo proveitosas reflexões e sugestões.

À Escola Municipal Djalma Maranhão, através da professora Linelva Teixeira, que plantou em mim o interesse por educação popular.

Ao Departamento de Metodologia da Educação (DME), na pessoa de cada integrante com os quais compartilho o exercício profissional de ensino, pesquisa e extensão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / UFPB), por me proporcionar constante atenção e diálogo no decorrer desse processo.

À professora Olga, pela atenta revisão linguística.

² DRÃO – composição de Gilberto Gil – 1981.

RESUMO

A tese **O samba na Escola e a Escola no Samba - configurações de uma educação integral popular** teve como objetivo central compreender a contribuição da arte/educação, na perspectiva da educação popular, para possibilitar uma educação integral popular geradora de participação sociocultural. O estudo se justifica tanto pela abrangência da Educação Integral, da arte/educação e da Educação Popular no território nacional, quanto pela necessidade de refletir sobre as bases que estão sendo construídas para a ampliação da escola pública de Educação Integral em tempo integral em interface com a arte/educação. A indagação sobre a contribuição da arte/educação à educação integral para a configuração de uma prática educativa popular favoráveis aos processos de participação sociocultural se constitui como a questão problema da investigação. O trabalho com *abordagem qualitativa* resulta do *estudo de caso* em dois distintos espaços educativos: um, a escola pública, Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC), e o outro, a Escola de Samba, Associação Cultural Império do Samba (ACIS), ambos localizados no bairro Roger, na cidade de João Pessoa-PB. O estudo salienta três campos de ideias: 1) *ampliação e ressignificação do tempo e do espaço da escola pública reconhecendo o território educativo como ampliação democrática*; 2) *a arte como mediadora sociocultural*; 3) *necessidade da socialização da arte condicionada à produção do conhecimento artístico-estético, pensada à maneira da Educação Popular e da Cultura Popular*. O cruzamento de ideias que articulam, simultaneamente, Arte/Educação e Educação Integral a partir dos fundamentos e princípios da Educação Popular, a começar pelo ideário freireano, configura, nesta tese, o que se denomina de Educação Integral Popular, uma abordagem fundamentada no pensamento de Paulo Freire, Ana M. Barbosa e Nestor G. Canclini em reciprocidade com Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Gramsci, Moacir Gadotti e Jaqueline Moll. Entre conflitos e contradições, compreende-se que as práticas educativas de arte/educação, ocorridas nas unidades-caso pesquisadas, guardam aproximações com o sentido próprio da educação popular uma vez que estão situadas em uma ordem social injusta às classes populares; em uma educação do ensino público, acenando – mesmo que fragilmente – para um projeto político de gestão democrática constituída por sujeitos da escola e da comunidade, tendo como base o poder público; em uma organização comunitária de educadores sociais tendo a cultura residente como base de acumulação de poder popular; etc. A pesquisa aponta alguns avanços e conquistas do ponto de vista do marco legal e da ampliação do número de escolas de tempo integral na rede pública de ensino do município de João Pessoa, salientando que: a perspectiva da Educação Integral ainda é um desafio posto em causa; o território investigado é fortemente identificado por um protagonismo artístico-cultural marcado pela estética da *cultura da tradição*; a mobilização da cultura popular residente no Roger contribui para maior integração entre a cultura escolar e os grupos artísticos da cultura comunitária, ampliando a participação de crianças e jovens da classe popular aos movimentos de cultura artística do seu território. Esse entendimento favorece a sustentação teórico-científica à tese de que a arte/educação vinculada à concepção de educação integral popular exerce forte poder de estimular a participação sociocultural.

Palavras-chave: Arte/educação; Educação Integral; Educação Popular.

ABSTRACT

The thesis **The samba in the School and the School in the Samba - configurations of a popular integral education** had as main objective to understand the contribution of art/education, from the perspective of popular education, to enable a popular integral education that generates sociocultural participation. The study is justified both by the comprehensiveness of Integral Education, art/education and Popular Education in the national territory, as well as by the need to reflect on the bases being built for the expansion of the full-time public school of Integral Education in interface with the art / education. The question about the contribution of art/education to integral education towards the configuration of a popular educational practice favorable to the processes of sociocultural participation constitutes the problem issue of research. The work with a qualitative approach results from the case study in two different educational spaces: one, the public school, Monsenhor João Coutinho Municipal School (EMMJC), and the other, the Samba School, Império do Samba Cultural Association (ACIS), both located in the Roger neighborhood, in the city of João Pessoa-PB. The study emphasizes three fields of ideas: 1) enlargement and re-signification of the time and the space of the public school recognizing the educational territory as a democratic extension; 2) art as a sociocultural mediator; 3) the need for the socialization of art conditioned to the production of artistic-aesthetic knowledge, intended in Popular Education and Popular Culture mode. The intersection of ideas that simultaneously articulate Art/Education and Integral Education, based on the foundations and principles of Popular Education, starting with the Freirean ideology, sets up, in this thesis, what is called Popular Integral Education. This approach is based on the thoughts of Paulo Freire, Ana M. Barbosa and Nestor G. Canclini in reciprocity with Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Gramsci, Moacir Gadotti and Jaqueline Moll. Between conflicts and contradictions, it is understood that the educational practices of art/education, that occurred in the researched case-units, have approximations with the proper meaning of popular education since they are situated in an unjust social order to the popular classes; in an education of the public teaching, aiming at - even in a fragile way - for a political project of democratic management constituted by subjects of the school and the community, based on the public power; in a community organization of social educators that have the resident culture based on the accumulation of popular power; etc. The research points to some advances and achievements from the point of view of the legal framework and the expansion of the number of full-time schools in the public school of the municipality of João Pessoa, emphasizing that: the perspective of Integral Education is still a challenge at stake; the investigated territory is strongly identified by an artistic-cultural protagonism that is marked by the aesthetics of the culture of tradition; the mobilization of Roger's popular culture contributes to a greater integration between the school culture and the artistic groups of the community culture, increasing the participation of children and young people of the popular class to the movements of artistic culture of their territory. This understanding favors the theoretical and scientific support to the thesis that art/education linked to the conception of integral popular education has a strong power to stimulate socio-cultural participation.

Keywords: Art / education; Integral Education; Popular Education.

RESUMEN

La tesis **La Samba en la Escuela y la Escuela en la Samba – configuraciones de una educación integral popular** tuvo como objetivo central comprender la contribución del arte/educación, en la perspectiva de la educación popular, para posibilitar una educación integral popular generadora de participación sociocultural. El estudio se justifica tanto por enlazar la educación integral, del arte/educación y de la Educación Popular en el territorio nacional, cuanto por la necesidad de reflexionar sobre las bases que están siendo construidas para el alargamiento de la escuela pública de Educación Integral en tiempo integral en interfaz con el arte/educación. La cuestión sobre el arte/educación a la educación integral para la configuración de una práctica educativa popular favorable a los procesos de participación sociocultural se constituye como la cuestión problema de la investigación. El trabajo con abordaje cualitativo resulta del estudio de caso en dos distintos espacios educativos: uno, la escuela pública, Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC), y el otro, la Escola de Samba, Associação Cultural Império do Samba (ACIS), ambos ubicados en el barrio Roger, en la ciudad de João Pessoa – PB. El estudio hace hincapié en tres campos de ideas: 1) Ampliación y resignificación del tiempo y del espacio de la escuela pública reconociendo el territorio educativo como ampliación; 2) El arte como mediadora sociocultural; 3) Necesidad de la socialización del arte bajo la producción del conocimiento artístico-estético, pensada a la forma de la Educación Popular y de la Cultura Popular. La intersección de ideas que articulan simultáneamente, Arte/Educación y Educación Integral a partir de los fundamentos y principios de la Educación Popular, a empezar por el ideario freireano, se hace, en esta tesis, lo que se denomina de Educación Integral Popular, un abordaje fundamentado en el pensamiento de Paulo Freire, Ana M. Barbosa y Nestor G. Canclini en reciprocidad con Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Gramsci, Moacir Gadotti y Jaqueline Moll. Entre conflictos y contradicciones, se comprende que las prácticas educativas de arte/educación, ourridas en las unidades-caso investigadas, guardan aproximaciones con el sentido propio de la educación popular, una vez que están ubicadas en un orden social injusto a las clases populares; en una educación de la enseñanza pública, señalando – aunque fragilmente – para un proyecto político de gestión democrática constituida por sujetos de la escuela y de la comunidad teniendo como base el poder público; en una organización comunitaria de educadores sociales teniendo la cultura residente como base de acumulación de poder popular; etc. La investigación señala algunos avances y conquistas desde el punto de vista del marco legal y de la ampliación del número de escuelas de tiempo integral en la red pública de enseñanza del municipio de João Pessoa, reafirmando que: la perspectiva de la Educación Integral aun es un desafío puesto en causa. El territorio investigado es fuertemente identificado por un protagonismo artístico-cultural marcado por la estética de la cultura de la tradición; la movilización de la cultura popular residente en Roger contribuye para más grande integración entre la cultura escolar y los grupos artísticos de la cultura comunitaria, alargando la participación de niños y jóvenes de la clase popular a los movimientos de cultura artística de su territorio. Esse entendimiento favorece la sustentación teórico-científica a la tesis de que el arte/educación vinculados a la concepción de educación integral popular ejerce fuerte poder de estimular la participación sociocultural.

Palabras-claves: Arte/Educación; Educación Integral; Educación Popular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - FINAL DE TARDE NO BAIXO ROGER	73
Figura 2 - BAIXO ROGER.....	73
Figura 3 - RUA DO BARRACÃO ESCOLA DE SAMBA – BASE DO CARRO ALEGÓRICO	74
Figura 4 - BARRACÃO DA ESCOLA DE SAMBA.....	74
Figura 5 - VIZINHOS DA ACIS	75
Figura 6 - COMPONENTES DA ACIS.....	75
Figura 7 - MUNICÍPIOS POR % DE ABRANGÊNCIA DAS ESCOLA DO E.F. NO PME 2014 ...	94
Figura 8 - EVOLUÇÃO DO IDEB.....	98
Figura 9 - FACHADA DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL IMPÉRIO DO SAMBA	116
Figura 10 - AÇÃO CULTURAL ACIS	119
Figura 11 - AÇÃO CULTURAL ACIS	119
Figura 12 - CRIAÇÃO DE COREOGRAFIA.....	120
Figura 13 - OFICINA DE MÁSCARAS	120
Figura 14 - PORTA BANDEIRA DA ACIS.....	121
Figura 15 - ALA DAS BAIANAS.....	121
Figura 16 - ALA DAS CRIANÇAS	121
Figura 17 - RETORNO DA ESCOLA À COMUNIDADE.....	122
Figura 18 - ENSAIO DA PERCUSSÃO - GINÁSIO DA COMUNIDADE.....	124
Figura 19 - RUA DO BARRACÃO DA ACIS	124
Figura 20 - ESCOLA MUNICIPAL MONS. JOÃO COUTINHO	125
Figura 21 - DESFILE DA ESCOLA IMPÉRIO DO SAMBA - 2014.....	201
Figura 22 - FESTA NA COMUNIDADE.....	201
Figura 23 - CAMINHADA PELA PAZ NA COMUNIDADE - EMMJC E ACIS	204
Figura 24 - TENDA DA LEITURA DA ESCOLA IMPÉRIO DO SAMBA	205
Figura 25 - AH, A RUA!.....	207
Figura 26 - OFICINA DE PERCUSSÃO DA ACIS NA EMMJC – GINÁSIO DA COMUNIDADE.	209
Figura 27 - AULA DE ARTES – PROJETO ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.	219
Figura 28 - CENTRO CULTURAL PIOLLIN	227
Figura 29 - OFICINA "A LA PIOLLIN"	229
Figura 30 - PROJETO "CAFÉ COM ARTES" - PIOLLIN	231
Figura 31 - PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA PEQUENO DAVI.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	76
Quadro 2 - AÇÃO INTERMINISTERIAL COMO POLÍTICA PROPULSORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	92
Quadro 3 DADOS EVOLUTIVOS DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA TEMPO INTEGRAL.....	108
Quadro 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES ÀS CULTURAS POPULARES ENTRE 2004 E 2016.....	172
Quadro 5 - BLOCOS TEMÁTICOS.....	222

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 - ITINERÁRIO ARTÍSTICO-CULTURAL DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR	198
Diagrama 2 – PROCESSO DE PARCERIA ENTRE A ACIS E A EMMJC	210
Diagrama 3 - PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO CENTRO CULTURAL PIOLLIN	228
Diagrama 4 - PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA PEQUENO DAVI.....	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas
ACIS	Associação Cultural Império do Samba
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infante-Juvenil
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CCP	Centro Cultural Piollin
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CDEs	Conselhos Deliberativos das unidades escolares
CE	Centro de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba

CGEST	Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONFAEB	Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
CPD	Casa Pequeno Davi
CREI	Centros de Referência em Educação Infantil
DAC	Diretoria de Arte e Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCOCEB	Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica
DDI	Departamento de Documentação e Informação
DFC	Departamento de Difusão da Cultura
DFC	Departamento de Formação da Cultura
DME	Departamento de Metodologia da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio

EMMJC	Escola Municipal Monsenhor João Coutinho
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
ESF	Estratégias de Saúde da Família
ETI	Escolas Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEM	Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento
ICA	Instituto Central de Artes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LOM	Lei Orgânica do Município
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MAE	Movimento de Arte/Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MCP	Movimento de Cultura Popular

MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEA	Movimento Escolinha de Arte
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MOVA	Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo
MP	Medida Provisória
NCDH	Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos
NEPECT	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Tecnologia.
ONG	Organização Não-governamental
PAIDÉIA	Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física da UFRN
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PBE	Programa Bairro-escola
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCC	Programa Ciranda Curricular

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Aberta
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PMCE	Programa Mais Cultura nas Escolas
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
ProUni	Programa Universidade para todos
PST	Programa Segundo Tempo
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEEL	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISFOR	Sistema Nacional de Bolsa / Formação
SME	Sistema Municipal de Ensino
SPPC	Secretaria de Programas e Projetos Culturais
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEx	Unidades Executoras
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1º MOVIMENTO – INTRODUÇÃO	21
1.1 Encontro com o tema	21
1.2 Apresentação dos capítulos.....	32
2º MOVIMENTO – ANUNCIANDO O ENREDO DA PESQUISA	35
2.1 Situando o objeto	35
2.2 Andamentos da pesquisa	67
3º MOVIMENTO – OS SOLOS DA PESQUISA	81
3.1 Base legal da política de Educação Integral no Brasil	81
3.2 A Educação Integral na Rede Pública de Ensino de João Pessoa/PB	96
3.3 Associação Cultural Império do Samba – ACIS.....	116
3.4 Escola Municipal Monsenhor João Coutinho – EMMJC.....	125
4º MOVIMENTO – MOVIMENTO DA ARTE/EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: NEXOS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	138
4.1 Educação Popular: nexos e relações em questão... ..	139
4.2 Arte/Educação no Brasil: tessituras históricas, pedagógicas e culturais	152
4.3 Arte/Educação e Educação Integral na perspectiva da Educação Popular	179
5º MOVIMENTO – CONFIGURAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR.....	196
5.1 Práticas educativas entrelaçadas pelos espaços escolares e não escolares nos programas de indução à Educação Integral no território	197
5.1.1 Prática Educativa em movimento na Associação Cultural Império do Samba (ACIS).....	199
5.1.2 Prática Educativa em movimento na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC)	209
5.1.3 Prática Educativa em movimento nas ONG's: Centro Cultural Piollin (CCP) e Casa Pequeno Davi (CPD).....	225

5.2 A Arte/Educação como eixo articulador de uma Educação Integral Popular	235
APROXIMAÇÕES (considerações finais).....	250
REFERÊNCIAS.....	258
ANEXOS	270

1º MOVIMENTO – INTRODUÇÃO

1.1 Encontro com o tema

“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”
(João Guimarães Rosa)

Acreditando que a educação é um processo de vermos a nós mesmos em interação com o mundo à nossa volta, como ensinou Paulo Freire, esta tese se inscreve, em primeiro plano, nessa premissa. Este é um momento em que me sinto impulsionada, pelo desejo pessoal e pela necessidade profissional, a investir na minha formação intelectual. Dar-me pelo próprio desafio frente às inquietações e possibilidades de atuação crítica e cidadã no contexto da universidade³ em que trabalho. Inquietação essa que toma de empréstimo o sentido poético de João Guimarães Rosa para encher-me de coragem frente às inquietações e provocações vividas, para retomar os caminhos já experimentados, desafiados, abandonados e projetados; para cair em campo com o interesse de investigar e construir novos porquês; para assumir o compromisso em desdobrar a vida, animar a ética, valorizar a harmonia entre os diferentes, transgredir o conservadorismo, contestar as desigualdades e, com a mesma utopia freireana, contribuir para mudar o mundo, que é, em seus termos, tão difícil quanto possível.

Portanto, a tese de doutorado “O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular” não foi tecida pela posse absoluta de uma tese, mas por um conjunto de vivência e questões decorrentes da minha atuação profissional na área de Arte, no campo da escola pública⁴, como professora e gestora da escola municipal Djalma Maranhão em Natal (RN) e da universidade pública⁵ na função de professora do Departamento de Metodologia da Educação no Centro de Educação da UFPB. Adveio, também, do igual envolvimento e da preocupação de minha parte com a construção, a apropriação e o acesso a

³ Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, João Pessoa/PB – Centro de Educação /CE. Ingresso em 2008.

⁴ Professora na Escola Municipal Djalma Maranhão – Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN (1990 a 2008).

⁵ Professora efetiva da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – João Pessoa/ PB (2008). Professora substituta no Dep. de Artes da Universidade Federal do Rio Grande Norte – UFRN –, Natal/RN (2002 e 2003 – 2005 e 2006).

esta área de conhecimento na escola e nos diferentes territórios educativos, estudando-a como geradora de educação artístico-estética e inserção sociocultural.

Logo, somente o empenho intelectual, por meio de uma pesquisa de natureza epistêmica, poderia processar a organização do conhecimento sobre o qual venho refletindo ao longo de alguns anos para configurar-se nesta síntese objetivada. Parte, primeiramente, da necessidade de aprofundar alguns questionamentos acerca dos estudos construídos sobre as práticas educativas em movimento relativo ao ensino de Arte no âmbito da Escola Municipal Djalma Maranhão, no município de Natal/RN, que tem a Educação Popular como crítica às práticas educativas dominantes e como alternativa à educação tradicional.

Uma escola pública que se referendava por um histórico de trabalho pautado na gestão democrática, no diálogo entre representantes da comunidade, estudantes, funcionários e pais, bem como com outras entidades da sociedade civil que constituíam seu território. De tal maneira que tomava para si as dimensões históricas, políticas e educacionais, buscando extrapolar o modelo tradicional de gestão por meio de um Coletivo Dirigente, que se expressava como órgão máximo e deliberativo para articular as ações colegiadas, visando à construção coletiva de um projeto educacional que refletisse o processo de democratização da sociedade (LIMA, 2003).

A experiência de trabalho nessa escola me motivou a pesquisar a sua prática para compreender: como se deu o seu processo de organização pedagógico-administrativa; como se organizava politicamente; como estava desempenhando seu papel na construção de conhecimentos da área de Arte; e como os estudantes estavam inseridos nesse processo, tal como se apresentava sua proposta. Essas indagações me impulsionaram a cursar uma Especialização em Artes, na UFRN, onde investiguei uma experiência com o ensino de teatro gerado pela ampliação do tempo e do espaço escolar, chegando à compreensão de que a parceria entre escola e comunidade contribuía para a constituição de novos espaços educativos e para a valorização do ensino de teatro como área incentivadora da permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola, aqueles que mais sofriam o fenômeno da evasão escolar. Já no mestrado em Educação⁶, tomei o Projeto Político-Pedagógico dessa escola para verificar de que forma o ensino de Arte estava nele inserido, analisando cinco projetos – Teatro Educação, Teatro Escola, Teatro Comunidade, Introdução à Capoeira e Cine Camarão – de arte/educação a partir das propostas contemporâneas para o ensino das Artes orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos eixos da

⁶ Mestrado concluído em 2003 no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Tecnologia (NEPECT). UFRN, Natal/RN.

Proposta Triangular sistematizados por Ana Mae Barbosa, tendo em vista indicar orientações para a organização de sua proposta pedagógica para o ensino das Artes.

Como consequência, os referidos estudos e pesquisas sobre temáticas relativas à importância do ensino de Arte na escola me levaram a compor o Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física – PAIDÉIA/ UFRN⁷ – como uma das professoras formadoras. O grupo atuava na rede de ensino do estado do Rio Grande do Norte e em outros estados⁸ brasileiros com oficinas pedagógicas, cursos de Atualização e Aperfeiçoamento, quatro cursos de Especialização, e produção de textos para cadernos, revista e livro didático⁹. Objetivava atender, dentro de sua área de atuação, às necessidades educacionais dos sistemas de ensino e às expectativas quanto à elevação da qualidade da aprendizagem na escola pública.

A experiência junto ao Paidéia possibilitou debater e escrever sobre “O ensino de arte na contemporaneidade”, a “Corporeidade e Ensino de Teatro”, e “Diálogos Contemporâneos entre o Cotidiano e a Arte no Universo Escolar”. O primeiro foi publicado no capítulo do livro didático: “O ensino de Arte do 6º ao 9º”, e os dois outros compuseram os cadernos referentes à Coleção Cotidiano Escolar, produzidos pelo MEC/PAIDEIA. Essas publicações descrevem experiências e discutem abordagens teórico-metodológicas que apontam a arte/educação como fundamental à cidadania cultural, compreendendo, em termo contemporâneo, que é por meio do processo de alfabetização artístico-estética que se favorece o entendimento dos panoramas sociocultural habitados pelos sujeitos sócio históricos. Ou seja, o papel da Arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Nesse sentido, uma das funções da arte na escola é possibilitar a leitura de mundo, tanto no aspecto cotidiano como extra cotidiano, refletindo e expressando o modo de ver, pensar e construir o que, até então, se encontrava alheio ao mundo das ideias, da percepção dando formatividade pelas linguagens artísticas.

Nesse curso de ideia, antecipa-se que a alfabetização estética refere-se ao exercício de leitura e fruição que possibilita compreender e dar significado a produções artísticas específicas ao universo da arte, assim como às visualidades, sonoridades, movimentos, gestos, palavras, ações etc., gerados no cotidiano cultural e que, portanto, fazem parte do campo de sentido da arte. Por sua vez, a alfabetização artística refere-se à criação que configura o objeto

⁷ Núcleo UFRN projetado para atender as áreas de Artes e Educação Física, via edital nº 001/MEC/SEF lançado pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – REDE/MEC.

⁸ Atuei entre 2004 e 2008 com municípios da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Sergipe e Pará.

⁹ Livro didático 4: O ensino de arte do 6º ao 9º ano, Coleção cotidiano escolar, Revista brasileira de ensino de arte e educação física – Produzidos pelo Núcleo PAIDEIA via REDE/MEC.

da arte e que também não se restringe à obra de arte. Ressalta-se, no entanto, que esses dois movimentos estético-artísticos não são indissociáveis e dialogam de modo interdisciplinar com os reservatórios de saberes da sua vasta área de linguagens, assim como é fértil ao diálogo com as demais áreas do currículo e das manifestações artísticas populares e não populares da cultura comunitária. Esse conteúdo referencial será retomado na sequência deste trabalho.

Ingressando na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Centro de Educação (CE) e do Departamento de Metodologia da Educação (DME), abrem-se oportunidades concretas de pesquisa e estudo para processar novas inquietações no campo das práticas educativas e pedagógicas, tanto no ensino superior, atuando na *área de linguagens*, especificamente com arte/educação, quanto em projetos de extensão junto ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) –, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA/UFPB-João Pessoa –, com programas do Governo Federal de incentivo à educação integral. Passo, então, a pensar e a articular arte/educação e Educação Integral, buscando nutrir, conforme Freire (1996), uma *curiosidade epistemológica*.

Dentro dessa conjuntura, fui Coordenadora do *Projeto de Extensão em Educação Integral Integrada* e Coordenadora adjunta do *Curso de Especialização em Educação Integral em Direitos Humanos*, aprovados pelo Fluxo e realizados no decorrer de 2012 e 2013 (UFPB / CE / CCHLA / NCDH). Em 2014 e 2015, essa atuação foi estendida aos municípios referentes às regiões de Campina Grande, Guarabira e do Sertão, por meio do Curso de Aperfeiçoamento Docência em Educação Integral na UFPB, proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pelo Sistema Nacional de Bolsa / Formação (SISFOR), e ministrado pela plataforma *moodle* da UFPB. Desta feita, tratava-se de elevar o nível de formação dos professores, dos agentes culturais e dos demais profissionais da educação, para que pudessem observar e introduzir nas suas reflexões novas concepções e práticas acerca da ampliação da jornada escolar e as implicações desta no âmbito das políticas públicas em educação.

A partir desse percurso, foi-se amadurecendo a perspectiva de uma pesquisa em nível de doutorado, o que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, na linha de pesquisa em Educação Popular. Com esta pesquisa, tenho a finalidade de estreitar e aprofundar, como já destacado anteriormente, os estudos iniciados acerca da arte/educação e de sua aproximação à Educação Integral, acrescentada ao campo de estudo e pesquisa em Educação Popular.

Interessada em estudar o campo teórico da Educação Popular, passei a constituir, em 2015, o Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório da Educação Popular¹⁰ (PPGE/UFPB), o que vem favorecendo compreender e teorizar esse campo tendo em vista fundamentar a arte/educação e Educação Integral nessa base conceitual. Principalmente porque o grupo vem desenvolvendo de forma interdisciplinar as pesquisas e produções científicas tendo como objetivo a produção do conhecimento na área da educação escolar e não escolar, e como foco os processos sociopolíticos e culturais que perpassam o rural e o urbano. Busca ser um espaço de problematização da realidade, observação e sistematização de experiências educativas, desenvolvimento de projetos e assessorias a grupos, movimentos, ONGs e instituições educacionais. Para atingir tais objetivos, o grupo tem desenvolvido pesquisas e produções científicas na área da Educação do Campo, Educação Integral, sustentabilidade, gestão democrática e participação popular, com pesquisa no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) com o projeto Arquitetura da Educação Integral na Paraíba: espaços e tempos educativos na Educação Básica, publicação de livros e realização de seminário para divulgação da produção do grupo.

A articulação com a Educação Integral, a ponto de tomá-la como parte do objeto de pesquisa neste estudo, deu-se, em primeiro lugar, por se tratar de um fenômeno da educação básica brasileira que vem ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas de redes municipais e estaduais, provocando e repercutindo o debate sobre a política pública de Educação Integral no contexto atual.

Tal perspectiva ficou evidenciada na pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”. Essa pesquisa do Ministério da Educação (MEC), realizada entre 2010 e 2014, por meio de um grupo de universidades¹¹ públicas federais, investigou 5.564 municípios de todas as regiões brasileiras sobre as experiências de ampliação de jornada escolar no ensino fundamental, trazendo elementos importantes para compreender o processo de ampliação da jornada escolar nos municípios brasileiros. Um dado importante dessa pesquisa se refere à diversidade das experiências, que aparece claramente no tipo de atividades, nos espaços utilizados, na organização do tempo, na escolha dos alunos, e também na diferença de realidades entre as regiões brasileiras. A parte qualitativa, através dos estudos de caso, permitiu conhecer, de forma mais contextualizada e detalhada, algumas das experiências detectadas na primeira

¹⁰ Observatório de Educação Popular (CNPQ).

¹¹ UFPR, UnB, UNIRIO, UFRJ, UERJ, UFMG, UFPE, UFLA.

etapa da pesquisa, considerando a percepção dos vários sujeitos nelas envolvidos (BRASIL, 2010a).

Outro dado levantado pela pesquisa que tem grande importância para o delineamento de um panorama da educação de tempo integral no Brasil é o que informa que a maior parte das experiências (80,1%) desenvolve as atividades associadas à jornada ampliada no turno contrário ao “regular”. Significa que atualmente ainda é predominante o modelo no qual a criança ou jovem tem aulas das disciplinas do currículo formal em um turno e atividades diversificadas em outro, sendo estas últimas associadas aos projetos de ampliação da jornada escolar. Diversas hipóteses podem ser levantadas na tentativa de explicar e compreender os motivos dessa forte predominância (BRASIL, 2010a, p. 04).

Conforme a análise geral desta pesquisa, esse panorama revela um novo momento da Educação Integral no Brasil, o qual evidencia a necessidade de políticas e ações reflexivas que subsidiem os projetos em andamento e estimulem novas experiências, tendo em vista a garantia do direito à educação numa perspectiva integral.

Estudar a Educação Integral nesse cenário dá-se, em segundo lugar, por compreender ser esta uma política prioritária, pois ainda não se conseguiu garantir para todas as crianças e os jovens o acesso digno aos bens educacionais e socioculturais a que têm direito. A Educação Integral chega como proposta para minimizar essa dívida histórica com os excluídos, premissa esta que exige verificação e análise para melhor entender sua diversidade, suas tendências, suas especificidades e seus impactos. Portanto, ampliar e aprofundar a discussão sobre a Educação Integral, como está posta, faz-se fundamental, sobretudo considerando-se ser esta um direito. Um direito que resulta, principalmente, do movimento das lutas populares por mais proteção, mais tempo educativo, mais cultura, mais lazer etc., em função de mais qualidade para a educação da infância e das juventudes populares.

Em terceiro lugar, porque a Educação Integral emerge de diferentes concepções políticas – Conservadorismo (Integralismo), o Socialismo (Anarquistas) e o Liberalismo (Pioneiros da Escola Nova) – e conjunturas históricas nutridas por desigualdades, complexidades e diversidades, o que a torna, além de complexa, um grande desafio no presente contexto. Assim, de um lado, impõe-se considerar os avanços políticos no campo do marco legal; dos recursos orçamentários para construção de programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional; de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que se colocam na perspectiva da Educação Integral e que se materializam em significativas experiências em alguns estados brasileiros.

Por outro lado, pode-se também pontuar que a realidade da Educação Integral ainda é marcada por descontinuidades, exigindo maior diálogo com os movimentos sociais populares para o seu favorecimento, vez que não avançou a ponto de se constituir uma política pública de Estado para tratar mais radicalmente de situações sociais tão persistentes de precarização de direitos; por programas emergenciais que se realizam ainda de modo fragmentado e sem garantia de mais tempo compulsório; pela falta de rigor e capacitação de parte significativa dos profissionais da educação para entender o paradigma da Educação Integral e se vincular à sua proposta político-pedagógica; pela carência nas condições estruturais para adequação das ações educativas e da fragilidade ocorrida entre os poderes municipal, estadual e federal para dar estabilidade e qualidade à educação em tempo integral que vem emergindo na educação básica; e por outras tantas situações já conhecidas da realidade da educação básica no Brasil.

Esse foi o contexto paradoxal que pude evidenciar ao atuar nos últimos sete anos (2010 – 2016) na formação de educadores (coordenadores, gestores, professores e oficinairos comunitários) da rede pública de ensino na Paraíba, vinculados aos Programas de Educação Integral, inicialmente nas cidades de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo e Santa Rita, principalmente os participantes do Programa Mais Educação, com o macrocampo Direitos Humanos e Educação. Neste, discutia-se sua política pública na perspectiva de fomentar o processo de formação continuada dos educadores ligados aos programas de incentivo à educação integral.

Para a objetivação deste trabalho no âmbito da UFPB, o grupo vem gestando esses projetos de formação continuada em Educação Integral, imprimindo maior identidade ao seu processo de formação, trazendo para o foco das discussões em Educação Integral e Direitos Humanos o debate sobre Educação Popular de maneira que permita articular a educação/cultura da comunidade e a educação/cultura escolar. Também une o campo de interesses de pesquisa referente ao grupo de professores e alunos pesquisadores envolvidos, assim como as articulações decorrentes do diálogo com os interlocutores e os Comitês Metropolitanos, Regionais e Territoriais¹² de Educação Integral. Em seguida, decorreu o processo de formação continuada de educadores já citados anteriormente; as rodas temáticas de conversas; os encontros e seminários; a participação nos debates nacionais; as produções de monografias, dissertações e teses; as publicações de artigos e mais recentemente a publicação do livro “Educação Integral e Direitos Humanos: implicações pedagógicas e

¹² Portaria nº12, 11 de maio de 2016. Art. 1º - Os Comitês Territoriais de Educação Integral têm caráter consultivo e propositivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios.

culturais” – derivado de grande parte das monografias do Curso de Especialização em Educação Integral e Direitos Humanos em que participei como organizadora junto ao professor Orlandil de Lima Moreira, além de se constituir atualmente em uma das linhas do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Observatório da Educação Popular (PPGE/UFPB), como anunciado anteriormente.

Essas experiências com formação continuada de educadores aumentaram o meu repertório em relação à área de Educação Integral, Direitos Humanos, Educação Popular e temática correlata, o que me permitiu uma relação interdisciplinar que possibilitou conhecer e explorar novas vivências, relações e possibilidades de pesquisa, tomando a área de arte/educação como eixo articulador, para melhor conhecer e explorar esse vasto campo de conhecimento.

Destaca-se entre essas experiências na Universidade Federal da Paraíba o Curso de Especialização “Educação Integral em Direitos Humanos”, do qual participaram 50 educadores e educadoras envolvidas nas ações de ampliação da jornada escolar, realizada a partir do Programa Mais Educação, como fundamental para a definição e realização desta pesquisa, um processo de formação continuada que possibilitou conhecer diversas experiências relativas à Educação Integral nas escolas públicas na Paraíba. Entre os múltiplos diálogos sobre as experiências repercutidas, buscou-se identificar aquelas que possibilitavam maior aproximação ao debate sobre Educação Popular e Cultura Popular em conformidade com o nosso interesse de vir a processar uma pesquisa sobre essa temática. Esse interesse resultou na orientação de cinco trabalhos monográficos¹³, entre os quais se optou em conhecer uma das experiências realizadas no baixo Roger, no caso a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, em interconexão com a Associação Cultural Império do Samba que, conseqüentemente, tornou-se estudo de caso desta pesquisa.

Considerando essa minha trajetória de inserção com a arte/educação, os Direitos Humanos, a Educação Integral e a Educação Popular, evidencia-se que a concepção que nutre as malhas deste trabalho é constituída pelo movimento de identidade que vem sendo gestado

¹³ Temas das monografias: **Trilhas e experiências que chegam à escola Municipal Monsenhor João Coutinho e à Associação Cultural Império do Samba**: Um olhar sobre a Educação Integral (Jaciane M. S. da Silva); **Teatro e Educação Integral** – Um diálogo fortalecedor dos Direitos Humanos (Danielle da S. B. Quintão); **Educação Integral**: Possíveis contribuições da Aprendizagem Significativa e da Pedagogia Crítica (Kelson F. Sales); **O papel da dança na promoção do protagonismo infanto-juvenil**: Um olhar para a educação integral e os Direitos Humanos (Rosicélia A. Vieira); **O Futsal no Programa Mais Educação**: um movimento de Educação Integral em prol da sociabilidade entre jovens em favor do contexto comunitário (Carla Lizandra. S. da Silva).

no grupo de pesquisa Observatório de Educação Popular e tem em vista colaborar com a ampliação do debate político e pedagógico da Educação Integral na perspectiva da Educação Popular.

A um só tempo entende-se que a Educação Popular é um movimento social, uma concepção teórico-prática e uma metodologia de educação que mobiliza diferentes *saberes* – (populares e eruditos) – *práticas* e *espaços* – (escolares e não escolares) –, as dimensões da *cultura* – (em especial a cultura popular) – e dos *direitos humanos*, o compromisso com as classes populares tomando-as como protagonistas do diálogo na construção do conhecimento e na busca de transformações sociais.

Conforme Rosas (2008), dentre os vários povos de diferentes continentes, são os da América Latina os que mais se aproximaram da educação popular.

Ainda no século IX, a educação popular eclode nas Américas, e é firmada no século XX, expressando as condições de resistência e luta pela libertação popular.

Suas características de resistência e confronto advêm da vida cotidiana, do trabalho campestre e posteriormente urbano, da experiência com produção artesanal à industrial. Nasce na oralidade e ganha maturidade na escrita e emprego de novas tecnologias (ROSAS, 2008, p. 101).

A Educação Popular se configura historicamente em uma crítica indignada à desigualdade social, ainda alimentada pela ordem social dominante, atuando a partir de um conjunto de práticas e experiências que se forjam junto às classes populares em múltiplos espaços educativos, em resistência às situações de pobreza, miséria e exclusão. Ela se dá em diversos espaços, seja em sindicatos, associações, grupos artísticos comunitários de periferias, ONGs, comunidades de bases e igrejas, universidades, no campo, na cidade e na floresta, com os mais diferentes grupos, como também em experiências que se realizam no âmbito das escolas públicas.

De tal modo, na passagem do século XX ao XXI, a Educação Popular, na América Latina, continua demarcando expressões teóricas e práticas como instrumento de resistência e

confronta as mais diversas formas de exploração, discriminação e negação da vida humana. Mantém-se fiel às utopias dos vários movimentos populares e de intelectuais que se envolveram com a causa popular. Trata-se de uma educação fundamentada na recusa dos modelos pedagógicos de orientação colonizadora, civil, dominadora. Diferente dos modelos pedagógicos tradicionais reserva-se a educação popular aos propósitos utópicos de libertação, justiça e respeito à diversidade cultural, étnica, religiosa (ROSAS, 2008, p. 101).

Nesse contexto, a atual escola pública é um dos seus campos de ação, vez que a maioria de seus sujeitos pertence às classes sociais subalternas, constituindo-se em sujeitos populares e que, de alguma maneira, são vítimas dos fenômenos de exclusão social. Portanto, coaduna-se com a ideia de educação popular libertadora, como propôs Paulo Freire, a qual se refere a processos educativos capazes de possibilitar a organização e a mobilização dos sujeitos, individuais e coletivos, para transformar as condições de injustiça a que são submetidos e mantidos como oprimidos e excluídos. Essa é uma perspectiva fundamental para que a escola pública contemporânea não se consolide predominantemente como instrumento de uma política de colonização de saberes.

Logo, reforça-se o entendimento de que a Educação Popular é uma concepção educativa emancipatória, um movimento educativo político com profundas raízes na América Latina, que eclode, especialmente, em torno das ideias de Paulo Freire e, há várias décadas, inspira reflexões e práticas de educadores de base, professores, animadores culturais, ativistas e militantes sociais, organizações civis e redes sociais. É uma abordagem pedagógica em vista da libertação das classes populares através da educação.

Sem desconhecer a heterogeneidade de atores, âmbitos, práticas e modos de entendê-la, podemos identificar um conjunto de ideias centrais que dão coerência à educação popular como concepção e prática educacionais: a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade, mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas. (TORRES, 2013, p. 19).

Nesse caso, a política pública de indução da Educação Integral proposta pelo governo federal em 2007 é dirigida aos territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Em suas diretrizes, aponta para a educação pública e democrática, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões, considerando-o como sujeito de direitos, eixos fundamentais para nutrir o estudo sobre as questões referentes a essa temática investigativa.

Para promover a política pública de indução da Educação Integral requerida emergencialmente pela população vítima da exclusão social, o governo federal intensificou programas e medidas legais cujos conteúdos apontam, em seu conjunto, as orientações para a implantação de escola de tempo integral. Essa questão foi articulada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB), que incorporou em seus desafios a promoção da Educação

Integral, e, com ela, a finalidade de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para qualificação da educação pública no Brasil. Suas metas sugerem a transformação tanto da escola em um espaço da comunidade quanto dos equipamentos públicos presentes no entorno da escola em ambientes de aprendizagem (MOOL, 2009).

Nessa perspectiva, foi constituído o Programa Mais Educação, regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e, posteriormente, disposto no Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), – assinado pelos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Esse programa tem em vista fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas – artes, esporte, cultura e lazer – a serem desenvolvidas no contraturno escolar (MOLL, 2009).

O Programa Mais Educação assumiu centralidade na política do governo federal para a concretização de um projeto político educativo em redes federal, estadual e municipal, tomando corpo na cultura educacional brasileira, especialmente por declarar compromisso em acionar em sua agenda ações voltadas à diminuição das desigualdades educacionais e também à valorização da diversidade cultural brasileira. Assim sendo, esse programa será retomado na secção referente à base legal da política de Educação Integral no Brasil e se constituirá em um conteúdo recorrente ao longo de todo o trabalho.

Destaca-se aqui que o conjunto dessas políticas de implementação da Educação Integral descreve, em suas diretrizes, a educação pública como promotora de cidadania, de participação popular, de protagonismo de crianças, jovens e adultos, de entrelaçamento entre a vida cotidiana e os PPPs da escola, de diálogos e aprendizagens no âmbito cognitivo e na ação cidadã dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse ponto de vista, como se evidencia o paradigma da Educação Popular nas redes de bases da Educação Integral?

Essa indagação despertou-me o interesse em pesquisar o cenário epistêmico e educativo da Educação Integral na rede pública de ensino de João Pessoa, interessada em saber qual a contribuição da arte/educação à educação integral para as configurações de uma prática educativa popular que favoreça os processos de participação sociocultural.

Como descrito, o encontro com essa temática de estudo resultou de diversos processos interessados em compreender as consonâncias e as contradições dessas três áreas no contexto da educação pública contemporânea. Assim, esta pesquisa se justifica tanto pela abrangência da Educação Integral, da arte/educação e da Educação Popular no território nacional, quanto pela necessidade de refletir sobre as bases que estão sendo construídas para a ampliação da

escola pública de Educação Integral em tempo integral em interface com a arte/educação. Assim, esta análise buscou identificar a participação sociocultural como fenômeno emergente desse processo.

1.2 Apresentação dos capítulos

Esta pesquisa investigou o fenômeno da participação sociocultural a partir do sistema de ideias referente à arte/educação, à Educação Integral e à Educação Popular na busca por respostas ao problema investigado e aos seus objetivos. Nessa interface, foi elaborada uma sequência de reflexões ao longo do estudo, buscando-se aproximações e estranhamentos entre esses três campos teóricos, que são também configurados aqui como as categorias de análises, empreendendo um diálogo entre a teoria e os dados investigados sobre “O samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular”.

O trabalho está organizado seguindo o fluxo dos seguintes movimentos interligados:

O **primeiro movimento** introduz o encontro com o tema descrevendo e argumentando os principais aspectos subjetivos e contextuais que orientaram a escolha desta questão de estudo. Assim, nesse movimento, estão expressos alguns relatos de experiências, fundamentos e justificativas que, juntos, compõem os argumentos que teceram o nosso encontro com o tema e como se chegou ao objeto desta pesquisa. Por último, apresenta a sequência dos capítulos.

O **segundo movimento** anuncia o enredo da pesquisa a partir dos seguintes andamentos:

- *Situando o objeto de pesquisa*: busca posicionar o tema de pesquisa no contexto sociopolítico em que está inserido, refletindo sobre sua importância para os avanços da transformação da educação escolar pública a partir das contradições sociais e em razão de sua função sociocultural no complexo cenário da educação contemporânea. Para tanto, tomou como aporte a leitura dos documentos legais e de referência à educação brasileira, especialmente a “Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996)”, o “Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas” (BRASIL, 2014), o “Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024”, o “Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, entre outros documentos e referências teóricas que consubstanciaram esse eixo. Nele estão delimitados o problema de pesquisa, a definição dos objetivos, as hipóteses, a

definição geográfica do espaço de investigação, e tem início a exposição dos aportes teóricos que fundamentaram o estudo.

- *Andamento da pesquisa*: explicita o processo metodológico da pesquisa, destacando os argumentos relacionados à base teórica, ao método de investigação e à análise de dados, à abordagem, às estratégias e às técnicas de pesquisa, às etapas referentes ao estudo exploratório, aos eixos da entrevista semiestruturada, aos elementos do estudo documental, ao universo da pesquisa e à delimitação da unidade do estudo de caso.

O **terceiro movimento** contextualiza os solos da pesquisa. Inicia situando o contexto nacional até 2016, apresentando as bases legais referentes às principais políticas públicas indutoras de Educação Integral no Brasil. Caracteriza a Educação Integral na rede pública de ensino de João Pessoa; assinala o “Baixo Roger” como campo de pesquisa buscando identificá-lo como território e comunidade educadora. Segue descrevendo a experiência com arte/educação ocorrida na unidade-casos, Associação Cultural Império do Samba (ACISA) e a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC), resultantes dos programas de incentivos à Educação Integral, buscando identificar as pistas que configuram uma prática educativa popular favorável à participação sociocultural, questão objeto deste estudo.

O **quarto movimento** discute o movimento da arte/educação e da Educação Integral na perspectiva da Educação Popular, buscando, a partir dos seus princípios históricos e concepções, estabelecer nexos e relações entre esses três campos de pertencimento da educação. Reflete-se sobre os elementos que justificam a articulação entre esses três campos conceituais, apontando a ampliação e a ressignificação do tempo e do espaço da escola pública, reconhecendo o território educativo como ampliação democrática. Ademais, aborda a socialização da arte condicionada à produção do conhecimento artístico-estético, pensada à maneira da Educação Popular e da Cultura Popular, tomando como referência principal Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Nestor G. Canclini. A partir desse entendimento e considerando o contexto deste estudo, destaca duas concepções usuais para a Educação Popular: primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade; e segundo como trabalho político de luta pelas transformações socioculturais, como campo das práxis escolar e não escolar (BRANDÃO, 2009, 2002). Aponta a Educação Popular de base freireana como resistência e oposição ao fenômeno da desigualdade social buscando conjugar, nesse campo epistemológico, um conjunto amplo de análises críticas sobre a educação em diferentes bases históricas e contextos contemporâneos. Seguem-se mutuamente as seções que compõem esse movimento: Educação Popular: nexos e relações em questão; Fragmentos históricos, pedagógicos e culturais da arte/educação no Brasil;

Arte/Educação e Educação Integral na perspectiva da Educação Popular. Apresenta um quadro com as principais políticas públicas referentes às culturas populares (2004-2016) compreendendo-as como parte da arte/educação integrada à cultura escolar e à cultura comunitária destacando o seu papel transformador para o desenvolvimento contemporâneo de Educação Integral.

O **quinto movimento** apresenta os dados da pesquisa resultante das entrevistas e observações da realidade pesquisada da Associação Cultural Império do Samba e da Escola M. M. João Coutinho; das constatações, dos questionamentos e das inferências confrontadas entre as categorias conceituais e analíticas: arte/educação – educação integral – educação popular. A análise foi construída a partir da questão: Qual a contribuição da arte/educação à educação integral para as configurações de práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação sociocultural? A partir dessa questão, buscou-se consolidar os argumentos de tese tecidos no decorrer dos capítulos anteriores. Para organizar as configurações de uma educação integral popular, este movimento está disposto em dois tópicos: 1) Práticas educativas entrelaçadas pelos espaços escolares e não escolares nos programas de indução à Educação Integral no território, com os subtópicos “Prática Educativa em movimento na Associação Cultural Império do Samba (ACIS)”, “Prática Educativa em movimento na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC)” e “Prática Educativa em movimento nas ONG’s Centro Cultural Piollin (CCP) e Casa Pequeno Davi (CPD)”; 2) A Arte/Educação como eixo articulador de uma Educação Integral Popular.

As aproximações – As considerações finais... Nesse ponto de chegada, retoma-se a tese e destacam-se os argumentos que lhe dão sustentação e que foram trabalhados ao longo do texto. Este movimento aponta as considerações construídas no percurso da pesquisa sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com o intuito de abrir brechas a novas investigações e interfaces entre arte/educação, educação integral e educação popular. Assim, pretende-se contribuir com o aprofundamento epistemológico necessário à práxis de uma educação integral popular para estimular a participação sociocultural.

A seguir, dando continuidade ao enredo deste trabalho, apresenta-se o segundo movimento, que busca situar o objeto desta pesquisa a partir de um tempo/espaço determinado, tomando como desafio pensar dialogicamente as inquietações derivando-as em indagações epistemológicas a serem posteriormente analisadas e finalmente apresentadas como novas compreensões e organização do conhecimento.

2º MOVIMENTO – ANUNCIANDO O ENREDO DA PESQUISA

2.1 Situando o objeto

A vida social é um fenômeno político-cultural. É preciso reconhecer, então, que a educação é parte desse fenômeno, e, como tal, vem sendo insistentemente criticada por não cumprir favoravelmente o seu papel em estruturar bases necessárias à vida social. Isso porque a escola não tem conseguido, de forma efetiva, garantir o direito à aprendizagem, ao mesmo tempo em que não consegue relacionar substancialmente os saberes escolares à vida cotidiana.

Sabe-se que, no decorrer dos anos 2007 a 2015, a educação brasileira vive um contexto de expansão no sistema público de ensino sendo oferecida à população como expectativa de integração ao mundo globalizado e à sociedade do conhecimento, criando uma esperança de futuro. No entanto, não se consegue consolidar substancialmente a concepção de escola que foi sendo pensada historicamente para promover duas funções básicas, quais sejam: a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e, desse modo, possibilitar a formação para a cidadania. Essa questão exige reflexão, tanto para melhor compreender esse contexto situando nosso estudo, como para provocar utopicamente a possibilidade de mudar a maneira de pensar e de sentir pelo abastecimento de uma nova forma de olhar e de ver a realidade em que se está inserido. Assim, apresenta-se a educação integral popular como importante oposição e alternativa à educação das elites em função de um projeto educativo coerente com a sociedade que se quer construir.

Em conformidade com a análise de Vera Maria Candau (2008), considera-se que a escola não vem realizando, de fato, essas duas funções básicas da escolarização até o presente contexto de 2016. Para ela, a escola está em crise porque resulta de um anacronismo em relação ao modelo social globalizado em que está situada, perspectiva a partir da qual a autora destaca que se deixou de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos de sociedades e de culturas. E do ponto de vista pedagógico, Candau reflete sobre o lugar da escola contemporânea indagando o que entendemos sobre os seus “saberes, práticas, valores e projeto de sociedade e humanidade que deve impregnar o seu dia a dia, como organizar a sua dinâmica, como formar os profissionais que nela atuam etc. para torná-la mais adequada às necessidades dos tempos atuais” (CANDAU, 2008; p. 09).

Para Candau (2008, p. 12), é grave a crise da escola pública e a crescente fragmentação do sistema de ensino em muitas sociedades. Grupos sociais, em geral, mais pobres só têm acesso a determinadas escolas públicas, e outras faixas da população, de maior poder aquisitivo, ou frequentam as melhores escolas públicas ou frequentam as escolas particulares consideradas de excelência. Essa crescente diferenciação do sistema traduz também uma equação de menor a maior qualidade e visibiliza a tendência à inserção da educação na lógica do mercado, como um produto de consumo que se compra, segundo as possibilidades econômicas de cada um. Quase duas décadas depois, verifica-se que essa análise tecida por Candau ainda é pertinente para se refletir sobre a qualidade da educação escolar, pois, tal como criticou, essa tal qualidade é apresentada como a solução da crise que atravessa os sistemas escolares sem que se problematize substancialmente essa expressão, relacionando-a com o tipo de sociedade e cidadania que se quer construir e com as diferentes abordagens que dela podem ser feitas. O que se pode entender é que as mudanças ainda não ocorrem de modo a romper com as velhas estruturas do capitalismo.

Gadotti (2009) discute sobre essa mesma questão relativa à qualidade da educação básica articulando-a ao projeto político de educação integral, ou de jornada integral, ou de escola de tempo integral, trazendo-a como fundamental ao projeto de sociedade que o Brasil pretende construir. Categoricamente anuncia que, na primeira década do século XXI, o Brasil ampliou o acesso à educação básica, mas sem avanço correspondente à qualidade. A concepção de qualidade da qual ele fala não é vaga e nem é neutra, visto que está associada necessariamente a um projeto político de sociedade. Denomina essa sua concepção de “qualidade sociocultural” da educação.

Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola (GADOTTI, 2009; p. 52).

Portanto, há de se compreender que as contradições relativas à educação escolar são contradições sociais mais amplas, marcadas por tensões, disputas de poder, práticas pedagógicas e teorias que atravessam os tempos, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades futuras para um projeto educativo contra-hegemônico. Questão esta que nos remete à concepção teórica gramsciana, vez que seu pensamento sobre

educação possibilita ver o passado, o presente e o futuro como integrante de uma totalidade histórica importante para análise de sociedades e culturas contemporâneas.

Nesse sentido, o pensamento de Antônio Gramsci ajuda a compreender a hegemonia como uma categoria que permite resolver as contradições fundamentais existentes na superestrutura, tanto em relação aos dominantes, quanto aos dominados. Entende-se, portanto, que manter ou modificar a superestrutura implica o exercício da hegemonia, em que a função educativa se torna importante e imprescindível (GRAMSCI, 1982).

Compreender com Gramsci o conceito de hegemonia como relação implica concordar que a supremacia de um determinado grupo social se manifesta ao mesmo tempo como dominação e consenso, assim como dominação e direção intelectual e moral. Nessa concepção, os elementos de dominação coexistem dialeticamente com os elementos de direção como polos de uma só relação (GRAMSCI, 2011). Ou seja, não se pode entender um conceito eliminando o outro.

No caso da educação, esta assume o lugar de instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder ou pela hegemonia, ficando evidenciado o seu valor não como força coercitiva, mas como parte efervescente da sociedade civil no âmbito de uma cultura social hegemônica.

Em Gramsci, o conceito de hegemonia é apresentado como uma ação que atinge não apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade.

[...] também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. É neste sentido que as relações hegemônicas são pedagógicas e, como a realização da tarefa pedagógica implica a compreensão das contradições para transformá-las em uma concepção do mundo unitária e coerente, as relações pedagógicas são igualmente hegemônicas. Neste contexto, a educação sai também renovada por uma nova relação que mantém organicamente com a hegemonia (JESUS, 1989; p. 42).

Como se pode ver, nessa concepção teórica, o conceito de educação está vinculado organicamente ao de hegemonia, sendo fundamental para compreensão e solução das contradições existentes nas relações de classe. A hegemonia para Gramsci é, portanto, o conceito chave para interpretar e elaborar o fato educativo de modo original, relacionando-o às estruturas sociais. Desse modo, não existe, para Gramsci, uma educação neutra no sentido de ser completamente isolada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe, mas o que a sua análise quer acentuar é o modo como o processo educativo é utilizado pelas classes sociais compostas tanto pelos dominantes como pelos dominados (GRAMSCI, 1982).

Nessa perspectiva, a concepção gramsciana considera a escola como um espaço privilegiado de disseminação ideológica. A partir dessa concepção, reforça e dá suporte teórico à visão segundo a qual a escola não se explica por ela mesma, mas pela relação com a sociedade, com a economia e com a política. Essa é uma concepção já consagrada consensualmente entre os intelectuais da educação, mas que continuará sempre em pauta para que se possam compreender as interfaces e os reflexos dessa relação de hegemonia ou contra/hegemonia, tendo em vista o projeto educativo, para o tipo de sociedade que se deseja construir criativamente.

Em os *intelectuais e a organização da cultura*, Gramsci explicita o advento da *Escola Unitária*, possibilitando refletir a partir do seu princípio *unitário* a necessidade da integração entre vida e cultura não apenas na escola, mas “em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982; p. 125). Ainda segundo o autor,

[...] a consciência da criança não é algo "individual" (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o "certo" de uma cultura evoluída toma-se "verdadeiro" nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Daí porque é possível dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos [...] (GRAMSCI, 1982; p. 131).

Nessa direção, Gramsci (1982) analisa também que, em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial,

as academias deverão se tornar a organização cultural (sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade profissional, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (GRAMSCI, 1982; p. 125).

Gramsci destaca que a educação socialista não visa formar nem eruditos desinteressados, que amontoam em suas cabeças dados desconexos ao acaso, nem meros operadores técnicos úteis às necessidades imediatas do mercado, mas homens cultos

“historicamente determinados, que compreendem o mundo do trabalho e seus processos produtivos” (GRAMSCI, 1982; p. 138).

A posição teórica de Gramsci (1982), que compreende o homem como relação social, exige considerar que o processo educacional demanda tempo integral e se desenvolve em dois níveis: 1- molecular, que se ocupa do homem como indivíduo, levando em conta sua personalidade, suas habilidades e capacidades; 2- coletivo, ou de massa, ou de macroeducação, que se refere à dimensão coletiva do indivíduo.

Nessa articulação, Gramsci discorre sobre uma educação que forme no indivíduo a consciência de que o conhecimento individual só terá valor em relação com o social que atenda, ao mesmo tempo, aos interesses particulares e aos coletivos. É nessa perspectiva que a educação, quer em nível de massa ou molecular, é hegemônica, pois tem como principal objetivo resolver as contradições (GRAMSCI, 1982).

Essa concepção ajuda a refletir sobre a necessidade de transformação da educação no contexto atual, especialmente no âmbito da América Latina, que, nos termos analíticos de Candau (2008), exige ser reinventada.

Assim, na busca de encontrar respostas aos desafios dirigidos à educação, que está sendo provocada “a enfrentar para construir sociedades onde a justiça, a solidariedade e a felicidade sejam direitos de todos” no contexto da América Latina, Candau (2008, p. 15 e 16) propõe como horizonte utópico: construir e/ou promover ecossistemas educativos diversificados, multiplicar os seus *locus* e reinventar a escola. Para tanto, defende uma configuração plural para o projeto educativo, assim como a necessidade do reconhecimento e das práticas educativas produzidas neste continente, fazendo da escola um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania.

A questão da *cidadania* é pensada por Candau (2008, p. 15) como eixo central, inclusive mais do que a apropriação do *conhecimento definido como socialmente relevante*. A autora concebe a cidadania como uma prática cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na expectativa de um projeto diferente de sociedade e humanidade.

À essa perspectiva de cidadania acrescenta-se a concepção de Gramsci sobre democracia e hegemonia, tal como destacado anteriormente entre hegemonia e educação, como sendo fundamental à compreensão das contradições existentes nas relações de classe.

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto é aquele que se pode deduzir em conexão com o conceito de “hegemonia”. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia, e, por conseguinte da legislação, que exprime este desenvolvimento, favorece a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente (GRAMSCI, 2000; p. 183).

Considerando que a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade, busca-se situar o tema desta tese no contexto da conjuntura sociopolítica brasileira. Para tanto, destacam-se, a seguir, alguns elementos em contraposição.

Em primeiro lugar, considera-se que, nos últimos dez anos (2005 a 2015), o país saltou da 13ª para a 7ª maior economia do mundo, triplicando a sua renda *per capita* e reduzindo a desigualdade, vez que 36 milhões de brasileiros saíram da situação de extrema pobreza, sendo notório, nesse sentido, o caráter progressivo no incremento do “investimento público para ampliar o direito à educação com maior justiça social; aumento dos espaços de participação e a ampliação da democracia; a democratização da educação superior e o consequente desenvolvimento social” (GENTILI, 2013; p. 12).

Segundo o IPEA, na pesquisa “De volta ao país do Futuro”, entre 2011 e 2012, mesmo num contexto de crise econômica, o Brasil reduziu 7,9% o índice de pobreza. Houve avanços na universalização do ensino básico e na oferta de vagas no ensino superior (NERI, 2012). Conforme o MEC, o Censo de Educação Superior (BRASIL, 2015a) indica que o número de vagas no ensino superior registrou um aumento de 110,1% no decorrer de 2001 a 2010. Ressalta-se a destinação de 75% dos *royalties* do petróleo extraído pelo pré-sal para a educação e 25% para a saúde, assim como a elaboração de marcos e políticas, como o Plano Nacional de Direitos Humanos, a Política Nacional de Participação Social, o Programa Juventude Viva, a política de cotas, as políticas e programas de economia solidária, de apoio à agricultura familiar, entre outros.

Para Gentile e Stubrin (2013, p. 20), a última década evidenciou a criação de um conjunto de canais e espaços de participação popular que contribuíram com uma maior intervenção da sociedade brasileira na política educacional. Os sindicatos docentes, o movimento negro, os movimentos do campo e os indígenas, entre outros, passaram a ter um espaço efetivo na gestão e deliberação das políticas educacionais. Essa participação popular se refere também às formas de luta por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias, intervenções urbanas etc., as quais abarcam a participação democrática de meninos e meninas nos centros educativos, de adolescentes e jovens, de mulheres, de gays, lésbicas, de

transexuais, transgêneros, atores políticos e sociais, e também quem constrói cultura, poesia e arte.

Do ponto de vista institucional, destaca-se a criação de alguns ministérios, tais como: Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, Ministério de Direitos Humanos, Ministério do Desenvolvimento Agrário, aos quais estão vinculadas algumas secretarias, comissões e comitês de Combate à Discriminação LGBT, de Juventude e Esporte, de Erradicação do Trabalho Escravo, de Economia Solidária, de Igualdade Racial e Direito da Mulher, da Educação do Campo, da Educação Indígena, etc.

Um exemplo significativo de conquista das políticas educacionais foi à instituição legal, em 2010, da Conferência Nacional de Educação (Conae) como um espaço democrático, aberto pelo Poder Público e articulado com a sociedade civil, que possibilitasse a participação de todos no desenvolvimento da Educação Nacional. A partir de então, essas conferências materializaram uma nova dinâmica participativa de alcance nacional.

Suas etapas preparatórias reuniram mais de 450 mil delegados e delegadas que intervieram de forma direta tanto das Conferências Nacionais de Educação Básica (Coneb), de Educação Indígena e da Educação Profissional e Tecnológica, como do Fórum Nacional de Educação Superior e das atividades, seminários e encontros preparatórios do Seminário Nacional sobre o Plano Nacional de Educação 2011-2020. Os 2.500 delegados e delegadas reunidos na Conferência Nacional elaboraram um Documento Final que resume os grandes desafios da educação brasileira para a próxima década. Nele se abordam questões como: o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade; a gestão democrática e a avaliação; a democratização do sistema educacional; a valorização dos profissionais da educação; o financiamento e o controle social do investimento educacional; e os retos abertos à educação como espaço de promoção da justiça social, a inclusão, a diversidade e a igualdade (GENTILI, 2013; p. 20).

Dessa dinâmica, compreende-se que, nessa conjuntura, os movimentos sociais e de educação popular se fazem presentes tanto para pressionar e avançar na superação dos entraves, como na relação de reconstituição intersetorial, num contexto político marcado pelo relacionamento entre a sociedade civil e o Estado no que se refere à formulação de políticas públicas na defesa incondicional da escola pública, assim como da saúde pública. Além dessas, a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, da moradia para todos, da reforma agrária, do direito ao trabalho digno, da liberdade de expressão religiosa, do acesso ao transporte público de qualidade, da tributação justa, do direito à participação social e à comunicação, da sustentabilidade ambiental, do respeito à orientação e à diversidade sexual, dentre tantas outras pautas caracterizam essa reconstituição como intersetorial.

Na comunidade internacional, o país teve participação intensa na integração latino-americana por suas conquistas frente à efervescente crise global do capitalismo, às rápidas

mudanças trazidas pelo fenômeno da globalização, às atuais tecnologias da informação/comunicação, à forte violência urbana, à negação do direito à educação pelo Estado brasileiro, sobretudo dos setores populares, entre outros desafios.

Em um segundo ângulo, vê-se que há controvérsia e contradições sobre os referidos avanços de políticas emancipatórias no modelo de desenvolvimento dos últimos anos. Nessa perspectiva, há críticas sobre o crescimento econômico e a continuidade do avanço da distribuição de renda, a melhoria da qualidade de vida dos mais pobres e trabalhadores junto com valores consumistas e individualistas. Essas críticas apontam também “a falta de problematização sobre o modo de produção capitalista e o modelo de consumo estimulado, resultante deste modo de produção” (BRASIL, 2014b).

Sobre essa controvérsia, Marilena Chauí (2013) analisa que os programas sociais do governo não criaram uma nova classe média no Brasil, como salientaram o ex-presidente Lula e a ex-presidenta Dilma Rousseff. A autora advoga que as políticas governamentais originaram uma *nova classe trabalhadora* heterogênea, desorganizada e precária no sentido de não possuir um ideário pelo qual lutar. Ressalta que a classe trabalhadora clássica do Brasil foi se tornando minoria, fenômeno dado pela fragmentação e pela precarização dos serviços, juntamente à desarticulação de suas formas de identidade, resistência e luta. Logo, essa nova classe trabalhadora é que absorve a ideologia da classe média: o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o isolamento e o consumo.

Nesse sentido, a despeito dos bons resultados conquistados nas últimas décadas no Brasil, aponta-se para a contradição desse cenário, vez que, mais recentemente, o país vem sofrendo uma desenfreada disputa de projetos pela hegemonia política em causa, gerando o estopim de uma cena explosiva que, depois do seu apogeu, poderá destroçar as conquistas sociais referentes ao estado democrático de direito. Essa crise político-econômica impacta a vida da nação e consequentemente abala a denominada “Pátria Educadora”, terminologia criada nesse contexto para valorizar e expressar o papel que o Estado tem na educação, assegurando a sua orientação, a sua provisão e o controle sobre o seu funcionamento.

Esses são aspectos que fornecem elementos de base para este estudo. Contudo, não se pretende adentrar nesse último quesito, principalmente porque esta pesquisa está situada em um espaço/tempo que se alarga até o ano de 2016. Dessa conjuntura, tomou-se a hipótese de que houve contribuições ao estado de direito para consolidar avanços à educação pública brasileira neste terceiro milênio e parte-se, principalmente, da enorme expansão do sistema educacional nas últimas décadas, tanto para a educação básica como para o ensino superior. Ademais, os seus elementos contraditórios foram igualmente observados no

processo da pesquisa para que se pudesse efetivamente tecer os argumentos necessários para conferir a proposição de que a arte/educação vinculada à concepção de Educação Integral Popular pode exercer forte poder de participação de crianças e jovens em seu contexto sociocultural.

Considerando-se a amplitude de significado a partir da qual a arte/educação se constituiu historicamente, ressalta-se aqui a sua pluralidade de sentido, ou seja, como área de conhecimento, como movimento artístico cultural e como disciplina. Principalmente por que se optou em pesquisar dois campos educativos que comungam essa triangulação de sentido da arte/educação.

Para tanto, considerou-se necessário refletir sobre a pertinência desses avanços para a transformação da escola pública brasileira em razão de sua nova função social na educação contemporânea. Consequentemente, necessário se faz, também, refletir sobre sua contribuição em opor-se à educação que conserva o paradigma liberal, fortemente traçado pela hierarquia, pelo autoritarismo e pela desigualdade social em função da permanência de uma estrutura escolar político-conservadora que assola o país há séculos e que insiste permanentemente em dominá-lo.

Por essa razão, há de se considerar que a realidade da educação escolar pública no Brasil contemporâneo se apresenta numa dupla encruzilhada, de onde se podem apontar:

a) de um lado, maior progressão na formação dos professores – ampliam-se investimentos na formação docente para se cumprir a exigência mínima para o exercício do magistério na educação infantil e em todo o ensino fundamental como já funciona no ensino médio¹⁴ Amplia-se também o número de vagas (BRASIL, 2015b), com a criação de um grande número de universidades, institutos federais e escolas públicas nos mais variados espaços: 422 escolas técnicas, 18 universidades federais, 173 novos *campi* universitários, totalizando mais de 7,1 milhões de estudantes em universidades. Entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação evoluiu de 16.505 opções para 32.049, o que representa um crescimento de 94%. O crescimento do número de cursos foi significativo tanto no setor privado (96,4%) quanto no setor público (91,6%). Cabe apontar que uma parte significativa das novas vagas e cursos foi ofertada no período noturno. De tal modo, destaca-se o investimento na ampliação do tempo escolar via programas de incentivo à Educação Integral – dando possibilidade de acesso aos mais excluídos/oprimidos. Introduz-se, assim, um novo perfil de aluno tanto no sistema de ensino público municipal e estadual, como nas

¹⁴ Conforme a LDB (Art.62), aos docentes é necessária a formação de nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

universidades: no primeiro caso, em busca da universalização da Educação Básica, desafios de que o sistema escolar não tem dado conta com qualidade; no caso das universidades, destaca-se a política de inclusão, “a chamada Lei de Cotas que consiste em marco legal que cristaliza e uniformiza iniciativas individualmente desenvolvidas por muitas universidades federais na última década” (BRASIL, 2015b). Trata-se de norma que define, desde 2012, a obrigatoriedade da reserva da metade das vagas oferecidas por essas instituições a grupos historicamente sub representados na educação superior.

b) de outro lado, a falta, por parte das novas diretrizes teóricas, de uma consistência necessária a indicar caminhos seguros e libertários para que possam corresponder às novas necessidades e aos problemas que hoje apresentam a educação escolar pública brasileira numa época de rápidas transformações, como explicitam os dados a seguir.

Em 2010, os resultados mostrados pelo PISA – Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – dizem que, embora o país tenha sido o terceiro que mais evoluiu nos últimos 10 anos, na média comparativa permaneceu muito mal, tendo obtido apenas o 54º lugar entre os 65 países participantes. Contudo, também destaca que os estudantes das escolas técnicas federais obtiveram desempenho melhor que o de alunos de países desenvolvidos, ficando com média superior a França, Estados Unidos, Reino Unido, Dinamarca, Alemanha e Canadá (CARA, 2011). Um paradoxo bastante estimulante para se pensar: o que faz um Instituto Federal ganhar esse “ranque” de “magnitude” internacional, enquanto as demais unidades escolares desse mesmo sistema ficaram na categoria de fracasso? Não é muito difícil de compreender, basta olhar comparativamente o modelo dos institutos, sua infraestrutura e a carreira dos professores em relação às demais escolas brasileiras, nos mais variados espaços em que os dois modelos se encontram. Portanto, os frequentes índices apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pela Prova Brasil, pela Provinha Brasil e pelo Exame nacional do Ensino Médio (ENEM) só serão positivos com mudanças radicais de ordem qualitativa no sistema público nacional. Até lá, sua natureza quantitativa estimulará muito mais a disputa de poder entre classes.

Ainda quanto aos dados estatísticos, até 2015 no Brasil, cerca de 2,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estavam fora da escola. Desses, aproximadamente 1,7 milhão são jovens de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o Ensino Médio.

Já em 2016, conforme o censo escolar – INEP – há 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil. O País conta com 1,9 milhão de matrícula na educação profissional, 5 milhões na pré-escola, 15,3 milhões nos anos iniciais de Ensino

Fundamental, 12,2 milhões nos anos finais de Fundamental e 8,1 milhões no Ensino Médio. Percebe-se que há uma recente melhora das taxas de fluxo escolar no Ensino Fundamental que faz aumentar o número de matrículas do Ensino Médio em 0.7%, mas o país ainda está longe de alcançar patamares ideais, tal como a universalização indicada pelo PNE. Altas taxas de evasão persistem no Ensino Médio.

A evolução positiva das taxas de aprovação nos últimos anos tem levado mais alunos a séries mais avançadas, diminuindo as taxas de distorção idade série e ampliando o número daqueles que concluem cada etapa na idade certa. Em 2016, apesar da melhoria das taxas de aprovação do ensino médio, observa-se uma elevação da distorção idade série do ensino médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016 (BRASIL, 2017c).

São inúmeras as causas de evasão e distorção no ensino médio, entretanto é coerente apontar que o modelo curricular ultrapassado, baseado em um número excessivo de disciplinas, e desinteressante também por que culturalmente não incluem os jovens como sujeitos construtores dos currículos, torna a etapa desinteressante para os jovens do século XXI (PNE, 2015b). Enquanto isso, os jovens estudantes deram, em 2016, um exemplo de protagonismo e sabedoria intelectual, quando ocuparam mais de mil escolas públicas em resistência à PEC 241, medida provisória que altera radicalmente a estrutura do currículo do ensino médio. Esses jovens discutiram sobre conjuntura dialogando com conteúdos de história, de filosofia, de literatura, de música e demais artes com espírito cidadão. Esse foi um provocante exemplo de currículo além das “grades” escolares, usando-se a metáfora foucaultiana.

Após essa curta reflexão, volta-se a pensar de modo mais exclusivo sobre a conquista de ampliação e acesso à educação pública tão amplamente divulgada, mas que não trouxe consigo o avanço correspondente à qualidade da educação em todos os níveis de ensino, tanto na educação básica, quanto na educação provida pelas universidades. O trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, elevando ao máximo o seu tempo de produção e incorporando ao seu trabalho novas funções e responsabilidades pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade. Todavia, não adianta colocar metas visando à melhoria do ensino básico se não forem modificadas as estruturas do currículo e as condições de trabalho docente.

Nesse contexto, ampliou-se consideravelmente o acesso, sobretudo daqueles socialmente excluídos, mas a estrutura do sistema público de educação com essa nova demanda se mostrou ainda mais frágil, pois não sofreu no decorrer desse processo alteração

substancial no seu núcleo estrutural, mesmo considerando alguns avanços substanciais de políticas públicas. Como exemplo, cita-se o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual foi oficialmente lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007, e que ganhou uma repercussão positiva por objetivar a qualidade do ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas de educação básica, agregando praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, com ações que compreendem também todos os níveis e modalidades da educação. Outro exemplo é o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007), que congrega vinte e sete fundos e é formado, na sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Esse fundo estende a todos os profissionais da educação escolar o direito ao plano de carreira e o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, além de piso salarial profissional, estabelecido em lei federal. Esse plano é considerado bastante significativo no que diz respeito a um maior avanço das políticas educacionais públicas.

Essa legislação aponta algumas garantias e mecanismos importantes, mas, como já salientado, não vem promovendo uma mudança de natureza estrutural do modelo curricular da educação pública. Há muito, as condições profissionais do professor e da educação escolar necessitam de superar fragilidades que impedem uma educação pública, para todos e de qualidade. De modo resumido, destacam-se ainda dois eixos que apontam essa fragilidade, quais sejam: a) a precariedade das infraestruturas físicas, técnicas e tecnológicas necessárias para responder as exigências advindas da diversidade sociocultural do contexto e dos fenômenos globalizantes em que se inserem os discentes e docentes; b) a necessidade de uma *política integral de magistério* que seja favorável à valorização do profissional da educação e que é constituída pela formação inicial, pelas condições de trabalho, pelo salário e pela carreira, além da formação continuada, princípios indispensáveis para avançar na qualidade sociocultural da educação.

Essa é uma questão que reporta ainda à época da redemocratização do Brasil, meados dos anos de 1980, quando as questões referentes às condições adequadas de trabalho e de remuneração foram tema de grandes reivindicações pelos trabalhadores docentes e ainda hoje continuam evidentes frente aos novos desafios postos ao currículo escolar, à sociedade contemporânea e conseqüentemente ao papel do professor. É inegável a necessidade de lutar em causa de uma política educacional para garantir dignidade nas condições de trabalho aos professores para que esses profissionais contem com as condições necessárias para

desenvolver uma prática docente alinhada criticamente ao contexto mais amplo da sociedade e ao *inédito viável*, necessário à constituição do mundo humanamente possível, segundo idealizou Paulo Freire.

Sobre o Piso Salarial dessa classe, é significativo destacar que tanto a CNTE – Conferência Nacional dos Trabalhadores em educação –, quanto a ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – consideraram frágil a proposta governamental sobre o Piso Salarial, tanto em relação ao valor, quanto em relação à ausência de clareza sobre a formação dos profissionais da educação.

Como chama atenção Saviani (2010), é necessário, além do piso salarial, considerar a carreira profissional dos professores, tendo em vista que o PDE não vem contemplando adequadamente esse princípio básico fundamental à qualidade da educação. Para ele, essa carreira deveria estabelecer condições necessárias ao desenvolvimento da profissão, tais como a jornada integral numa única escola e de 40 horas semanais, com destinação de 50% da carga horária voltadas a outras atividades que não as de ensino. Um pouco além do que aponta Saviani, compreende-se ser possível construir uma proposta curricular para a escola de educação básica articulada a um plano de carreira docente que preveja a possibilidade de *dedicação integral* de professores para atuarem com ensino, pesquisa e extensão, semelhante à chamada *dedicação exclusiva* que orienta a carreira e o currículo das universidades. Essa medida implica situar organicamente o professor da educação básica como intelectual.

Outro ponto dessa dupla encruzilhada refere-se à qualidade do ensino superior oferecido aos alunos mais pobres através do ProUni – Universidade para Todos. Franco (2011) critica esse processo por considerá-lo pouco inclusivo e destaca que está longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais. Além disso, recrimina o fato de este programa conceder a todas as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que aderem a esse programa a isenção de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição para Financiamento da Seguridade Social e para o Programa de Integração Social, etc. Dessa forma, repudia a privatização que o programa vem causando no sistema de educação superior e salienta que há uma quantidade de vagas públicas que poderiam ser criadas com o dinheiro perdido nas isenções fiscais das universidades particulares.

Essa é uma política de governo que se considera, por um lado, inclusiva e democratizante, por possibilitar um grande acesso de jovens das classes populares à universidade pública e privada. Por outro lado, é restritiva ao acesso desses alunos à universidade pública, levando-os a ocupar o grande número de vagas ociosas nas instituições

particulares, incentivando, com isso, o crescimento do setor privado em detrimento do público.

Embora dessa dupla encruzilhada permaneça em pauta a forte desvalorização da educação pública, continua vivo o horizonte contra-hegemônico da educação libertadora. Uma liberdade educadora no sentido da autonomia, da posição crítica da realidade e da emancipação como instrumento de hegemonia e como condição de educação. Um horizonte que gera resistência e experimenta a criação de práticas educativas e de produção de conhecimento situadas no campo da “educação escolar” e “não escolar”, atuando, por exemplo, na perspectiva da Educação Popular, da Educação Integral, da pedagogia social etc. Sabe-se que são experiências repercutidas exemplarmente por que apresentam bons resultados ao trabalharem com abordagens interativas e sociais na busca da construção coletiva do conhecimento. Ademais, são dirigidas àqueles que tradicionalmente foram excluídos e marginalizados ao acesso digno à educação cidadã, gerando expectativa de transformação da realidade e inserção sociocultural.

Portanto, no âmbito da educação, é importante que não caiamos na armadilha do pensamento único, pois, como alerta Candau (2008, p. 12), “a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas”.

Por esse prisma, vale rememorar quando, em 1989, havia oito milhões de crianças sem escolas no Brasil, e Paulo Freire analisou os *déficits* quantitativo e qualitativo que a educação brasileira enfrentava. Para ele, aqueles *déficits* castigavam, sobretudo, as famílias populares, pois, “mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas ‘bem nascidas’, são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desigualdade da educação” (FREIRE, 2005; p. 22).

Como já se disse anteriormente, o *déficit* de acesso das crianças e dos jovens à escola pública no Brasil diminuiu consideravelmente. Entretanto, a análise de Paulo Freire continua atual no que diz respeito à persistente negação do direito de aprender. Isso porque os resultados obtidos nos recentes “testes de avaliação externa pelos alunos das instituições públicas de todo o país nos últimos anos sugerem certa persistência do fracasso escolar, e que as metas educativas envolvidas na construção de uma educação de qualidade não têm sido concretizadas pelas escolas” (LEITE *et al.*, 2010; p. 71).

No entanto, essa discussão implica indagar também sobre as causas e os critérios de avaliação dessa denominada falta de qualidade no sistema escolar, para que se possa

compreender o que realmente muda no contexto atual, considerando que o recente fenômeno de inclusão das classes populares à escola pública provocou uma forte crise no seu papel. Um debate que se mostra fundamental quando se coloca a problematização da inclusão – tomando como ponto a universalização do ensino básico – associada à questão da qualidade da educação pública destinada às crianças e aos jovens pobres das denominadas camadas sociais populares.

Para compreender a questão relativa à *qualidade da educação* brasileira, é necessário problematizá-la com o tipo de sociedade que se quer construir e com as diferentes abordagens que dela podem ser feitas no sentido de superar a sua crise e realizar o projeto educativo na perspectiva de sociedade que se quer construir. Portanto, é importante destacar que a lógica cultural da escola tradicional foi configurada em um modelo padrão e unidimensional, que modela a educação até hoje pensando em atender unicamente a um grupo social hegemônico, dando ênfase à questão da igualdade fortemente balizada pela cultura ocidental europeia. De tal modo, sabe-se que o currículo escolar esteve marcado historicamente pela ausência de outras vozes, particularmente daquelas referidas às práticas originárias das culturas negra, indígena e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades, negando, assim, a diversidade cultural, cada vez mais efervescente e configurada pelas regras do mundo contemporâneo globalizado. Consequentemente, a presença de crianças e jovens das classes populares na escola, principalmente aquelas vindas dos 36 milhões de brasileiros que saíram recentemente da situação de extrema pobreza, desencadeou uma forte crise no seu papel visto que não consegue responder à complexa realidade cultural efervescente no seu novo contexto. Ou seja, à medida que a escola pública se torna menos restritiva e mais inclusiva aos pobres, fracos e oprimidos, ela passa a enfrentar mais problemas decorrentes das dificuldades em saber considerar e trabalhar as diferenças e a pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., trazidas pela multiplicidade de seus novos sujeitos ao seu contexto já condicionado a uma tradição escolar.

A tradição escolar conservadora reforça a formação política da classe dominante quando não considera a diversidade cultural e ajusta os estudantes à ordem social vigente, pela transmissão de um saber elitista e definido pelo poder estabelecido; oculta as contradições sociais por meio de discursos dissimuladores da realidade; mantém coesa toda a sociedade, através de discursos homogêneos, igualitários e até renovadores (JESUS, 1989).

Por isso, ressalta-se a necessidade de aprimorar o ensino e de modernizar a formação dos jovens e a própria escola. Compreende-se que, ao se falar da qualidade da escola, exige-se pensar o problema da desigualdade social face à escola e dentro da escola para opor-se à

lógica neoliberal muitas vezes dissimulada pela cultura da eficácia e da desigualdade urdida por essa perspectiva política conservadora e socialmente excludente.

É sempre bom ter claro, como salienta Gramsci (1982, p. 135), “que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou trabalhadores”.

Nessa perspectiva, Silva (1979) analisa que a “educação para todos” encobre uma desigualdade de meios, sempre em prejuízo dos mais pobres, porque a igualdade de acesso não confere realmente igualdade de chances. Estas estão sempre com os mais afortunados social e economicamente, pois têm mais condições de se apropriar do mundo cultural, todo ele voltado para os mais bem aquinhoados em todos os sentidos. Os sistemas escolares e as exigências metodológicas já são por si mesmos seletivos (SILVA, 1979; p. 25).

Esse prejuízo é bastante ilustrativo no campo da produção e da apropriação dos bens artístico-culturais da humanidade, visto que historicamente foi privilégio de uma classe social dominante. Portanto, essa desigualdade de meios, apontada por Gramsci (1982) e Silva (1979), remete à fragilidade do sistema escolar público no que concerne ao conhecimento artístico-estético, considerando-o como promotor do ego cultural dos educandos, necessário à sua cidadania artístico-cultural. Pode-se dizer que, apesar das conquistas, o atual sistema escolar ainda não consegue realizar uma educação democrática, assim como não projeta uma pedagogia que vislumbre alcançar experiências emancipatórias, trabalhando na ação libertadora para autonomia, como um *inédito viável*, necessária ao processo educativo interessado na transformação da realidade desigual e opressora, segundo idealizou Paulo Freire. O resultado é que tanto as práticas pedagógicas quanto os sistemas de ensino são, em certa medida, reprodutores da dominação de classe onde a cultura, e por extensão a arte, historicamente configuram essa marca, ao mesmo tempo em que também persistem algumas resistências e contraposição a essa hegemonia. Essa é uma questão a ser distendida no decorrer das reflexões que permeiam este trabalho, ganhando ênfase no quesito sobre a arte/educação na perspectiva da Educação Popular.

De partida, é importante situar que a escola pública é originária da cultura político-social dos séculos XVIII e XIX como instrumento para manutenção da hegemonia da classe dominante. É uma escola voltada para a elite, que já apreendia antecipadamente as chaves necessárias para construir os conhecimentos acadêmicos do currículo escolar referentes à sua cultura, e somente na efervescência do século XX, a crítica teórica se dirige contra os modelos positivistas e funcionalistas hegemônicos, que sempre impediram a noção de transformação

da estrutura educacional vigente. Nessa perspectiva, os movimentos sociais exerceram correlação de forças, tornando claras as correntes sociais e os rumos político-pedagógicos contra-hegemônicos que fundamentavam o papel da escola pública, e tomaram como desafio educar as crianças e os jovens em busca de propiciar-lhes um desenvolvimento, ao mesmo tempo, humano, sociocultural e científico.

Do ponto de vista dos marcos teóricos que sustentavam as mudanças nesse contexto, apresentavam-se à frente as bases para uma visão construtivista do conhecimento que, segundo Dezeheinzelin (1996), desencadeou ou foi originada por uma profunda revolução na arte e na ciência, no início do século XX. Segundo essa nova visão, o objeto de conhecimento é uma construção inteligente do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui na relação com o objeto numa mútua e inseparável interação. E, nesse processo interativo, não existe o real absoluto e verdadeiro, mas sim uma realidade interpretável em que, na busca de sua interpretação, sujeito e mundo se constituem por intermédio de linguagem.

Sob o referencial teórico gramsciano, esse sujeito cognoscível é constituído historicamente por uma relação hegemônica formada por força e consenso, necessidade e liberdade, dominação e direção, unidos dialeticamente em um todo. Nesse sentido, o papel que a educação desempenha visa às relações sociais que compreendem o homem e cujo objetivo é modificar ou manter a estrutura social.

O homem, historicamente, entra em relação com os demais homens e com a natureza, podendo, a partir desta relação, produzir e transformar bens a nível de estrutura, ou superestrutura, necessitando do concurso da “educação”. Devido, porém, à unidade orgânica entre os elementos desta relação, a modificação do homem se dá na medida em que se modifica o conjunto das relações do qual ele é o ponto central, podendo-se afirmar que ele “educa se educando” (JESUS, 1989; p. 43).

No sentido pedagógico e escolar, busca-se compreender como esse processo educativo é concebido por Gramsci. Para tanto, destaca-se, a seguir, uma das passagens de sua obra os intelectuais e a organização da cultura em que discute os fundamentos da escola elementar, situando o papel do corpo de professores nessa proposta de escola.

Para Gramsci (1982, 130-131) o processo de educação escolar resulta da relação ativa dos homens com a natureza “visando transformá-lo e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”, como forma de construção de conhecimento e tendo em vista a formação sociocultural. Nesse ponto de partida, toma como princípio educativo o conceito de trabalho que, conforme descreve, “não se pode realizar sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens [...]”.

Para ele, o “conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (p. 130). E completa que o “conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o funcionamento do trabalho, da atividade teórico prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria”. Segundo o autor, esse é o ponto de partida para o posterior

desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo para compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se proteja no futuro (GRAMSCI, 1982; p. 131).

Compreendendo que a educação é um processo integral em que “se educa educando”, Gramsci (1982, p.131) compreende que “não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação”. Critica, ainda, a insistência exagerada nessa distinção, o que foi um grave erro da pedagogia idealista, cujas consequências logo apareceram nas escolas que seguiram essa abordagem de cunho liberal.

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna verdadeiro na cabeça da criança (GRAMSCI, 1982; p. 131).

De forma semelhante, em um outro tempo histórico, Paulo Freire proferiu: “Daí a crítica permanentemente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia”. Por tal razão, esclareceu que discute a inconclusão do ser humano, a inserção deste num permanente movimento de procura, e que rediscute a curiosidade ingênua e a curiosidade crítica, como condição de vir a ser epistemológica. É nesse sentido que reinsistiu em que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (Freire, 1996; p. 14).

Na busca da integralidade entre instrução e educação na escola, Gramsci (1982) afirma que o nexos que resulta dessa relação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor,

na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o interior. Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação é relaxado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas de papel

nos quais se exalta a educabilidade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltara a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja, retórico [...]. Essa degenerescência pode ser ainda melhor vista na escola média [...] (GRAMSCI, 1982; p. 132)

Partindo-se de Paulo Freire e Antônio Gramsci, pode-se dizer que a escola não devia ser buscada ou negada na vontade expressa de ser ou não escola educativa, mas no fato de que sua organização e seus programas são a expressão de um modo de vida social, intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade por uma concepção já estabelecida de escola e de sociedade. O “fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições” (GRAMSCI, 1982; p. 133).

Nesse trânsito de forças contraditórias, com as quais os polos opostos são entrecruzados dialeticamente, busca-se a superação da educação escolar opressora, tomando-se como base a educação escolar popular e emancipadora acentuada pela visão ontológica gramsciana e freireana de que a educação do homem é algo que só vem pela dimensão social e coletiva. Concepção esta que veio orientar as diretrizes teóricas e as posições políticas, em defesa da escola pública gratuita, democrática, laica e voltadas à classe popular, em meio aos conflitos e insatisfações sobre a qualidade do seu papel.

Na realidade, a escola não chegou a romper com o currículo tradicional: continuou fragmentada e excludente para as crianças e os jovens pobres; não articulou com consistência a produção gerada pelo currículo da cultura escolar com o currículo que está em movimento na rua, no entorno da escola, nas praças, nos clubes, no organismo de grupos artístico-populares espalhados por diferentes territórios sejam urbanos ou rurais. Ou seja, a estruturação da educação pela escola pública ainda apresenta vários pontos de desencontro com as necessidades reais de sua classe social, quer nos métodos, quer nos conteúdos, para a consolidação de um espaço significativo de aprendizagem e de sociabilidade para as crianças e jovens no seu contexto.

Nesse sentido, aponta-se que o lugar da arte na cultura escolar pode ser favorecedor de uma interface com a cultura comunitária para garantir a aprendizagem sobre a cultura humana, tanto popular como erudita, no currículo escolar. Compreendendo, conforme Brandão (1995, p. 84), que a cultura é o trabalho vivo da experiência social e a particularidade por meio da qual os grupos sociais

reproduzem as suas condições de vida material, elaboram suas normas de organização da vida em sociedade e de conduta dos diferentes sujeitos como códigos de regras e princípios e, finalmente, atribuem sentidos e significados às suas experiências – traduzindo tudo isso nos seus sistemas de crenças, valores, visões do mundo e identidade social, étnica, sexual, profissional etc. (BRANDÃO, 1995; p. 84).

Sob esse ponto de vista, tomam-se as considerações de Forquin (1993) relativa às bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar, quando apresenta distinção tênue entre cultura da escola e cultura escolar, expressando que a “cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (FORQUIN, 1993; p. 168).

Para Forquin (1993), a cultura da escola refere-se à correlação com a cultura comunitária – envolve o diálogo com múltiplos espaços do território a qual está inserida –, com características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seus modos próprios de gestão. Enquanto que a cultura escolar define-se como um “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados e organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993; p.167).

Por esse prisma, investigaram-se dois distintos espaços educativos: um, a escola pública, Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC), e o outro, a Escola de Samba, Associação Cultural Império do Samba (ACIS), ambos localizados no bairro Roger, na cidade de João Pessoa-PB.

A preferência em eleger uma Escola de Samba como parte desse estudo de caso deu-se, em primeiro lugar, pelo interesse em investigar um espaço educativo que pudesse representar a cultura comunitária do baixo Roger em diálogo com a cultura escolar, alargando a ideia de escola, que é considerada o único espaço projetado pedagogicamente para educar. A ideia é extrapolar a concepção de que a escola é o único centro irradiador do processo educativo propondo ampliar a escala desse vetor para ideia de território educativo. Ou seja, pensar essas duas escolas em diálogo com o seu entorno e, quiçá, com outros centros irradiadores de cultura e ensino-aprendizagem do seu amplo território – baixo Roger –, acreditando que esse possa ser um caminho que possibilite haver múltiplas ações voltadas ao desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos para além dos muros da escola. Em segundo lugar, como já se ressaltou anteriormente, porque essa Escola de Samba é produtora de cultura artística em um espaço comunitário de um bairro considerado pouco favorecido

pela produção artístico-cultural da sua cidade. Em terceiro lugar, por se revelar interessada em dialogar com as escolas públicas do seu bairro buscando ampliar os seus espaços e tempos educativos, fazendo lembrar as perspectivas contemporâneas da educação integral, e, principalmente, por buscar compartilhar o trabalho vivo da sua experiência cultural, possibilitando favorecer o currículo escolar com a dimensão da sua tradição cultural.

De tal modo, vale reafirmar também que a escolha pela Escola Municipal Monsenhor João Coutinho como um lócus do estudo desta pesquisa deu-se por sua interconexão com a Associação Cultural Império do Samba, conforme pontuado anteriormente. Duas experiências desenvolvidas no mesmo espaço comunitário, especialmente com a educação, a arte e a cultura popular, e que, portanto, nos provocaram a curiosidade metódico-epistêmica no sentido de conferir a seguinte questão:

Qual a contribuição da arte/educação à Educação Integral para as configurações de uma prática educativa popular favorável aos processos de participação sociocultural?

Para desencadear a questão de pesquisa, elaboraram-se as seguintes hipóteses:

- A política de Educação Integral, ao alargar o tempo/espaço da escola pública, privilegiou a “cultura e arte” como linguagem socioeducativa possibilitando maior integração entre a cultura escolar e os grupos artísticos da cultura comunitária ampliando a participação de crianças e jovens da classe popular aos movimentos de cultura artística do seu território.
- A Escola de Samba (ACIS) se configura em um movimento de arte/educação, uma vez que, através da arte, mobiliza mestres da Cultura Popular, educadores populares, artesãos, grupo de crianças, jovens, adultos e idosos a produzir, a consumir e a socializar a cultura artística no seu território.

Nesse sentido, outras indagações foram sendo desdobradas a fim de melhor compreender o campo empírico e desencadear o argumento de tese sobre a questão da pesquisa. São elas:

- Qual a contribuição da Escola de Samba para as configurações de uma prática educativa popular em contextos de Educação Integral favoráveis aos processos de mobilização e participação sociocultural?
- Qual a direção apontada por essas duas escolas na sua tarefa específica de educar crianças, jovens e adultos populares como sujeitos socioculturais?

Essas são indagações decorrentes do processo de construção de conhecimento, dado pelo exercício de interpretação e compreensão da realidade pesquisada, mediado pelo

fundamento teórico a partir do olhar da pesquisadora, dentro de uma concepção dialógica freireana, interessada em dar novas significações ao fenômeno estudado.

É importante salientar que o ensino de Arte é parte integrante do que se denomina arte/educação, e é tomado neste trabalho como uma categoria e campo de investigação pelas seguintes razões: para que melhor se compreendam as questões relativas a este estudo; por se considerar que o que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o seu ensino é a necessidade da educação artístico-estética dos educandos; por se compreender ser essa área um campo de produção de sentido artístico-estético significativo para a formação do sujeito social; por se analisar que ainda persistem a manipulação e a negação do acesso ao universo dessa área por parte da maioria da população pobre brasileira; e por se achar que a Educação Popular pode contribuir na discussão sobre o fenômeno do analfabetismo estético-artístico, vez que se estabelece como uma radical crítica às práticas educativas dominantes e se consolida no campo educacional como importante alternativa à educação das elites. Essas são as razões que justificaram um esforço em aproximar a arte/educação da Educação Popular para melhor compreender a sua contribuição para a configuração de uma Educação Integral popular geradora de participação sociocultural.

Entre as razões acima listadas, sobre o campo da arte/educação destaca-se, entre outras problemáticas, o caso das escolas de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, cujo professor é formado pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, na maioria dos casos, atua como único interlocutor em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, estruturado para atender a esses níveis de ensino. Perceba-se que, mesmo quando a escola possui em seu quadro professores de arte com formação específica, seja em Teatro, Música, Dança e Artes Visuais, essa interlocução ainda é frágil ou instrumental. O que ocorre, na maioria das vezes, é que, compreendendo que esse nível de ensino tem como objetivo, tradicionalmente, instrumentalizar o aluno para ler, escrever e contar, esse professor busca se orientar por meio das disciplinas de Português, Matemática e, em menor grau, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Arte. Nesse contexto, as linguagens artísticas entram como adorno, apoio metodológico para outras disciplinas, ou atividades recreativas, e não como área de conhecimento, pelo simples fato de esse professor desconhecer os pressupostos metodológicos, objetivos e conteúdo dessa área de ensino. Sabe-se que o currículo dos Cursos de Pedagogia de grande parte das universidades brasileiras não contempla a área de Arte no seu projeto pedagógico, contribuindo para o que veio a ser denominado de “analfabetismo artístico-cultural”. Buscou-se investigar esse fenômeno no contexto desta pesquisa, uma vez que esta toma uma escola pública com Educação Infantil e

séries iniciais do Ensino Fundamental como uma das unidades de seu estudo de caso (essa questão será retomada no *terceiro andamento – os solos da pesquisa*).

Quando a escola experimenta ampliar seu tempo e seu espaço educativos com atividades de extensão em arte/educação, aproveitando, por exemplo, os programas de incentivo à Educação Integral, para dialogar com mestres da Cultura Popular ou com diferentes grupos artísticos, de modo articulado com seu currículo e contextualizado ao território em que estão inseridos os seus sujeitos, pode incrementar o interesse do estudante pela fruição e pela participação na Cultura Popular. Dessa forma, a escola pode contribuir com a socialização da arte produzida e identificada com os códigos da Cultura Popular. Nessa oportunidade, pode-se dialogar sobre o que afirma Canclini (1984, p. 142) ao sustentar que o verdadeiro artista popular é o que, além de saber produzir arte, deve saber ensinar o público a produzi-la, fazendo referência ao que já anunciava o teatrólogo Augusto Boal (1984, p. 94).

Essa concepção está bem articulada na cabeça do mais antigo mestre fundador da Escola de Samba ACIS, no baixo Roger, Mestre Freitas, conforme se pode verificar na sua declaração:

[...] se eu tenho espaço para trabalhar [...], se a Império do Samba tem uma quadra, a gente ia trabalhar com mais tempo com os jovens em todos os aspectos [...] usando instrumentos como a bateria, as fantasias, o ritmo do samba, o mestre sala e porta bandeira. Aí daria certo demais. Ia ter sempre aquele espaço de encontro ali ... Esse é o meu sonho, o sonho de JMS, o sonho de todos os outros da Império do Samba. Mas nunca conseguimos, nunca recebemos apoio para isso acontecer. [...] o sonho de ter uma quadra pra fazer isso com os jovens da nossa comunidade. Um espaço para trabalhar diretamente e diariamente com as escolas do baixo Roger. Seria muito bom professora, levar o samba para as escolas. Queria fazer isso.

Compreende-se, então, que o que deve ser popularizado não é somente o produto acabado, mas os meios de produção, distribuição e consumo. “As melhores condições para o desenvolvimento artístico podem surgir precisamente quando os artistas, em vez de se entrenchear em sua intimidade, integram-se organicamente na transformação social” (CANCLINI, 1984; p. 38).

Para melhor compreender a contribuição da arte/educação à educação integral para as configurações de uma prática educativa popular geradora de participação sociocultural, optou-se em investigar o papel da Escola Império do Samba (ACIS) como produtora de Cultura Popular no seu território, no bairro Roger, ganhando destaque também no campo da arte/educação na Escola M. M. João Coutinho por meio dos programas de indução de Educação Integral, sobretudo o Mais Educação e o Mais Cultura, programas resultantes das políticas do governo federal, sustentados pela intersetorialidade entre o Ministério da

Educação e da Cultura. Tais programas têm o objetivo de ampliar o tempo educativo do currículo escolar com mais atividades pedagógicas que privilegiem as linguagens artístico-culturais, orientem a importância do diálogo entre a cultura escolar e a cultura comunitária e considerem as vivências, problemáticas e necessidades dos estudantes como ponto de partida do processo educativo.

Reitera-se que a origem desta tese se refere: a) ao fenômeno da abertura da escola pública às camadas populares, pois, conforme salientado, ainda não se conseguiu garantir para todas as crianças e os jovens o acesso digno aos bens educacionais e socioculturais a que têm direito; b) ao problema da denominada falta de qualidade da escola pública no desempenho do seu papel; c) ao curso das políticas de indução da Educação Integral como a ampliação da jornada escolar e as suas abordagens teórico-metodológicas – intersectorialidade, comunidade educadora, cidade educadora, território educativo; e d) ao potencial da arte/educação como movimento educativo integrado à cultura comunitária do seu território e à cultura escolar.

Considerando-se, conforme Ivani Fazenda (2010), que a apropriação do conhecimento se dá através do círculo hermenêutico, no movimento de “compreensão – interpretação – nova compreensão”, os pontos acima foram constituídos em redes de argumentos e análise para sustentar a tese de que a arte/educação vinculada à concepção de Educação Integral Popular exerce forte poder de estimular a participação sociocultural. O cruzamento de ideias que articulam, simultaneamente, arte/educação e Educação Integral a partir dos fundamentos e princípios da Educação Popular, a começar pelo ideário freireano, configura aqui o que se está denominando de Educação Integral Popular, perspectiva que resulta de leituras de trabalhos de pesquisas que incentivaram a reflexão teórica sobre essas categorias partindo-se das ideias apresentadas a seguir.

A primeira ideia se refere ao andamento da *ampliação e da resignificação do tempo e do espaço da escola pública*. É importante compreender esse fenômeno como uma conquista resultante de lutas históricas por direitos coletivos, tais como aquelas pela democratização da escola pública, assim como pela conquista dos direitos populares à terra, dos direitos humanos, de moradia, de creche, de educação infantil, e especialmente por mais educação e mais cultura, contra a precarização dos tempos-espacos de convivência sociocultural para a população pobre.

Conforme Arroyo (2012), a criança e o jovem popular estão perdendo o direito a viver o seu tempo de infância, de adolescência e de juventude na comunidade. No entanto, aumentou a consciência popular de direito a mais educação e mais tempo escolar. O direito aos tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos.

Daí resulta o fato de os programas indutores de Educação Integral – *Mais Educação, Mais Cultura, Escola Aberta, Segundo Tempo* –, que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional, ocuparem centralidade no MEC com a oferta de mais tempos-espacos de educação para as crianças e os jovens populares nas escolas públicas municipais e estaduais. Essa questão exige múltiplos olhares críticos para compreender como se configura essa proposta governamental de Educação Integral no território educativo em que se insere esta pesquisa, que busca pensar a Educação Integral na perspectiva emancipatória – característica fundante da Educação Popular. Toma-se como principal referencial o pensamento de Paulo Freire, na sua pedagogia do oprimido, capaz de auxiliar na elaboração de uma proposta de Educação Integral contra-hegemônica que rompa com uma escola “bancária” e “prescritiva”.

Na concepção bancária, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem se pode verificar essa superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio, a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1987; p. 59).

Há um consenso contemporâneo sobre o papel da Educação Popular na construção de paradigmas emancipadores, no qual ficou acordado que não se deve buscar a dimensão emancipadora fora do campo político-pedagógico em que a Educação Popular vem atuando nas últimas décadas, visto que a dimensão emancipatória não é patrimônio exclusivo da Educação Popular (TORRES, 2013).

Ressalta-se que a Educação Popular se situa na tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação em múltiplos espaços educativos em resistência, escolares e não escolares, e a partir de uma opção política que dialoga com outros paradigmas críticos, ponto pelo qual se busca dialogar com a Educação Integral.

Compreende-se que a Educação Integral passou a se constituir em uma rede político-pedagógica que se constrói nas políticas públicas, primeiro por sua proposição intersetorial – compromisso articulado entre sociedade civil, poderes constituídos (executivo, legislativo e judiciário), comunidades escolares, universidades, organizações sociais etc. Segundo, por organizar fóruns nacionais e uma rede de comitês territoriais – metropolitanos, regionais e nacionais – que vêm se organizando politicamente para tentar respostas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação, ou seja, luta pela legalidade da Educação Integral como política pública. Terceiro, por suas inúmeras demonstrações de experiências fundamentadas em diversos princípios político-ideológicos, sendo, portanto, uma concepção

educativa e um direito social a ser garantido. Essas questões corroboram com esse primeiro campo de ideias.

A segunda ideia enunciada é o *reconhecimento do território educativo como ampliação democrática* desde o espaço interno escolar, nas suas relações e decisões coletivas (exemplo: eleições diretas para os diretores, a constituição dos conselhos com a participação de representantes dos estudantes, funcionários, pais e/ou mães etc.), assim como a sua relação mais próxima e madura com a cultura de movimento da comunidade, tomando-as como espaço de apropriação de saberes e construção de sociabilidades. Nesse contexto, pode-se apontar, nos termos de Singer (2015b), o movimento das escolas democráticas como forma de discutir o papel que a escola pode desempenhar no território e na comunidade em que ela está inserida. Ela discute o movimento de cidades educadoras, iniciado em Barcelona, em 1990, e experimentado em vários países, dando destaque às experiências brasileiras.

Em entrevista, Helena Singer (2015b) ressalta poeticamente:

Sem muros, uma escola se abre para a comunidade. Em simbiose com os demais equipamentos da região, com a rede de proteção à infância, com coletivos artísticos e organizações sociais, os habitantes desse local se articulam para garantir que a rua seja um espaço de aprendizado para todas as idades. A ideia de que só “os especialistas” detêm o conhecimento cai por terra e as pessoas que ali vivem adicionam suas experiências e saberes na construção de um projeto de desenvolvimento local que começa, mas não termina, no campo da educação. Para além do “Se essa rua fosse minha”, uma proposta: E se esse bairro fosse de todos? (SINGER, 2015b; p. 01).

Como acrescenta Singer (2015b), essa descrição acima pode parecer um pouco fantasiosa, mas já é realidade em diversas comunidades do Brasil que resolveram assumir sua vocação educativa e se converteram em territórios educativos. Seguem algumas dessas experiências apontadas por Helena Singer:

a) Recife, capital pernambucana, em 2010, deu início à primeira experiência brasileira de Bairro-escola. Esse programa nasceu fundamentado nos ideais do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, surgido na década de 1960, com objetivos de alfabetizar crianças e adultos e difundir a arte popular regional liderado especialmente por Paulo Freire. A partir dessa inspiração, nasceu o *Programa Bairro-escola (PBE)* do Recife com a finalidade de articular o currículo escolar com a valorização da cultura e dos saberes local. Esse programa teve início nas comunidades do Coque e do Pilar (também denominada de Brum). O seu desenvolvimento se deu por meio de acordos, cooperações e parcerias financiadoras e intersetoriais. Foi assumido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) como o Programa de Educação Integral do município, tendo como meta integrar esforços e

recursos dos Programas Mais Educação, Escola Aberta e Animação Cultural (SINGER, 2015b; p. 08).

b) Rio de Janeiro, capital fluminense, em 2009, deu início à segunda experiência de Bairro-Educador (BE). Foi implementado em quarenta e nove territórios e contou com o envolvimento de duzentos e trinta unidades escolares da rede municipal. “A iniciativa possibilitou, em diferentes níveis, a efetivação de processos de democratização das escolas, da articulação destas com a família e da efetiva apropriação, pelos estudantes, da cidade como espaço e agente educativo” (SINGER, 2015b; p. 09).

c) Belo Horizonte, Minas Gerais, já coordenou a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, e, em 2006, deu início ao Programa Escola Integrada, tomando como base as experiências vivenciadas anteriormente, tal qual a escola plural que já fazia uso da cidade como território educativo e educação integral. O Programa Escola Integrada “está articulada a uma ampla rede de parceiros com forte participação das universidades, o que vem possibilitando, aos estudantes das escolas municipais, o acesso a atividades educativas durante todo o dia, em diversos lugares da comunidade e da cidade” (SINGER, 2015b; p. 09).

d) Sorocaba, cidade paulista, sucedeu Belo Horizonte na coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, e, em 2005, deu início à política “Cidade Educadora, Cidade Saudável”, integrando Secretarias de Educação, Saúde, Esporte, Lazer e Cultura, Cidadania e segurança. O projeto incluiu a criação de parques, ciclovias e academias ao ar livre; a despoluição de rios; a realização de caminhadas e megaplantios; criação de roteiros educadores pelos espaços da cidade; a integração de sistemas de gestão; a qualificação dos educadores e ampliação da jornada escolar (SINGER, 2015b; p. 10).

As experiências relacionadas acima integram uma rede de mobilização social a favor da educação, fortalecida no Brasil pelo *Movimento das Cidades Educadoras*, que teve origem na cidade de Porto Alegre, em 2001, e que também sofreu forte impulso com o *Movimento da Escola Cidadã*, que se constituiu em 2002, em Porto Alegre, no Fórum Mundial de Educação. Importante se faz ressaltar que o *Movimento de Escola Cidadã* resulta das ideias e do projeto de escola baseada no princípio *freireano* de cidadania, que advém do final dos anos 1980 e início de 1990, fortemente enraizado nos movimentos de educação popular, que traziam uma concepção e uma “prática da educação ‘para e pela democracia’, que, sob diferentes denominações, são realizadas, em diversas regiões do país, principalmente [...] onde o poder local foi assumido por partidos do chamado campo democrático-popular” (GADOTTI e PADILHA, 2004; p. 122).

Considerando que não se pode separar “cidadania” de “autonomia”, a escola cidadã se espalhou sob múltiplo nomes pelo Brasil afora: “Escola pública Popular” (São Paulo), “Escola democrática” (Betim, MG), “Escola Plural” (Belo Horizonte), “Escola Candanga” (Brasília-DF), “Escola Mínima” (Gravataí, RS), “Escola Sem Fronteira” (Blumenau, SC), “Escola Guaicurú” (Estado do Mato Grosso do Sul), “Escola Democrática e Popular” (Estado do Rio Grande do Sul), “Escola de tempo Integral” (Colatina, ES), “Escola Desafio” (Ipatinga, MG) (GADOTTI e PADILHA, 2004; p. 123, 124).

O Brasil ganha, então, dois movimentos da práxis educativa integrada à perspectiva contemporânea de educação integral, o *Movimentos da Escola Cidadã* e o *Movimento das Cidades Educadoras*, que buscavam salientar “a cidade como espaço de cultura educando a escola e a escola como palco do espetáculo da vida educando a cidade” (GADOTTI e PADILHA, 2004; p. 128).

Em Brandão (2002, 2008, 2012), busca-se acentuar o potencial educativo das cidades no debate sobre a temática cultura popular e educação, uma questão a ser desdobrada no quarto movimento deste texto.

De modo mais radical, a posição de Jaume Martínez Bonafé (2014) impõe a ousadia de pensar a própria cidade como um sistema de currículo, ou seja, pensar os territórios, seja urbano ou rural, como espaço pedagógico e de aprendizagem. O autor exige considerar, inicialmente, que há um currículo fora da escola, que pode ser construído a partir das diferentes experiências e práticas culturais, e que leva em conta as diferentes formas de entender e vivenciar o mundo. Essa perspectiva da cidade como currículo implica radicalizar ou priorizar a ideia de intersectorialidade trazida, de modo ainda muito tímido, para a rede pública de Educação Integral no Brasil. Portanto, essa radicalidade do Bonafé possibilitou importantes provocações e, conseqüentemente, contribuiu ao círculo de ideia que se buscou constituir neste estudo.

A terceira ideia refere-se à necessidade da *socialização da arte condicionada à produção do conhecimento artístico-estético*, pensada à maneira da Educação Popular e da Cultura Popular. Para a tessitura desse campo de ideia, tomaram-se especialmente as considerações teóricas de Canclini (1984), Barbosa (2002, 2005, 1998) e Freire (1987, 1989, 1996).

De início, tomam-se as considerações em que Canclini (1984, p. 44) anuncia taxativamente que “enquanto não forem abolidas as diferenças de classes, não se poderá eliminar a distância entre os donos dos meios de produção artística e os consumidores”. Sobre, o que fazer até lá? Aponta que “os movimentos de libertação oferecem a melhor

possibilidade de se irem construindo relações igualitárias e de mútua compreensão entre artistas e público, mas de uma ação do artista no povo”. Para ele, a diferença básica das experiências de socialização tal qual se dá, por exemplo, em relação à mera popularização nos meios de comunicação de massa, é que,

enquanto nestes o povo é convertido em público, permanece alheio à produção e só se levam em conta seus gostos mais fáceis, a arte socializada é aquela que transfere para o público o papel de produtor. Os artistas não só adotam a perspectiva cultural da classe trabalhadora, não só destroem seu elitismo ideológico; compartilham os meios de produção (CANCLINI, 1984; p. 44).

Sobre o que fazer até lá, indagado acima por Canclini (1984), Barbosa (1998) aponta a educação como um movimento de libertação que, em suas palavras, pode ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento local. No entanto, alerta sobre a educação pautada na visão liberal dominada pelos códigos culturais europeu e norte americano. Ela critica, por exemplo, que

a cultura indígena só chega a escola sob forma de folclore, de curiosidade e de esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria [...]. As culturas de classes sociais baixas continuam a ser ignoradas [...] mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes (BARBOSA, 1998; p. 13-15).

O aporte teórico, constituído por Canclini (1984) a partir de sua interface com as ciências sociais, filosofia, ciências políticas, teorias da linguagem, da comunicação, da filosofia e da estética, constituiu-se em uma forte contribuição ao campo da cultura artística, consequentemente ao debate sobre arte/educação como movimento artístico e como ensino de arte em espaço escolar e não escolar. Sua reflexão sobre a função social da arte deixa claro que a produção artística é resultante das condições materiais e culturais de cada sociedade e, portanto, advoga a necessidade de democratização da arte, referente à produção da arte popular e da arte erudita, situando-a na correlação de força da hegemonia de classe como fator importante para compreensão e, quiçá, a solução das contradições existentes nessa relação.

Em termos não ortodoxos, pode-se dizer que a arte popular é aquela

produzida pela classe trabalhadora ou artistas que representam seus interesse e objetivos, põe toda a sua tônica no consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda; a qualidade da produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso, à satisfação de necessidades do conjunto do povo. Seu valor supremo é a representação e a satisfação solidária de desejos coletivos. Levada as suas últimas consequências, a arte popular é uma arte de libertação (CANCLINI, 1984; p. 49 e 50).

Essa perspectiva reforça o entendimento de que se faz necessária a atuação conjunta de artistas, artesãos, educadores sociais, professores etc., para garantirem a organização e a mobilização sociocultural, além de bases teóricas sobre as relações da arte com o social, para a educação popular. Essa atuação teria como objetivo constituir bases práticas seguras acerca da educação artístico/estética, com base na educação libertadora salientada pela perspectiva de Paulo Freire e Ana M. Barbosa, considerando o que salienta Canclini sobre os *movimentos de libertação* como possibilidade de se construírem relações igualitárias e mútua no campo da produção, distribuição e consumo da arte.

Em síntese, os três campos de ideias anunciadas acima podem ser de tal modo resumido:

1. *ampliação e resignificação do tempo e do espaço da escola pública;*
2. *reconhecimento do território educativo como ampliação democrática;*
3. *necessidade da socialização da arte condicionada à produção do conhecimento artístico-estético, pensada à maneira da Educação Popular e da Cultura Popular.*

As ideias que compõem a base de análise desta tese buscam orientar-se, conforme já apontado, por dois movimentos, um de base hermenêutica referente ao exercício de *compreensão – interpretação – nova compreensão*, e outro de base dialógico-freireano, que toma como referência dois entre os três eixos de base do *círculo freireano*, quais sejam: *Estudo da Realidade* e *Organização do Conhecimento*. Não se considerou o terceiro eixo desse círculo referente à *Aplicação do Conhecimento* porque não se trabalhou com pesquisa-ação ou pesquisa participante.

A opção por se trabalhar o processo de análise a partir desses dois eixos deu-se, primeiro, por ser a epistemologia freireana a base para a concepção de educação popular, de arte/educação e de educação integral, que constituem o enredo desta tese. Segundo, por que já havia estudado essa referência no GEPEM – Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento –, linha de pesquisa na qual cursei o mestrado em Educação na UFRN e que estudava, pesquisava e atuava a partir dos três momentos do círculo freireano: problematização inicial [estudo da realidade], organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. O GEPEM contou com a coordenação da Professora Marta M. C. Almeida Pernambuco, que trazia consigo a experiência de compor a equipe gestora de Paulo Freire, quando secretário de educação da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina (PT), contexto em que foi criada a abordagem pedagógica desses três momentos originados da epistemologia freireana.

Embora tenha se originado da ação-reflexão-ação desenvolvida em espaços escolares, a metodologia dialógica dos três momentos pedagógicos também orienta a formação de professores; a pesquisa científica; a interação com a comunidade escolar (pais – alunos - educadores) e com os movimentos sociais; a produção de textos e livros teóricos e didáticos e desencadeia políticas educacionais para as redes de ensino (SILVA, A., 2004; PERNAMBUCO, 1994).

Esse círculo dialógico-freireano, mobilizado pela ação-reflexão-ação, está voltado para a educação da participação do sujeito histórico, para a transformação da realidade em que está inserido. Portanto, a práxis para Freire (1987, p. 38) é a reflexão e a ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. Ou seja, “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas a ação se é humana, mais que um puro fazer é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão”. Desse modo, como salienta Freire (1987), é fundamental compreender que essas ação e reflexão não podem dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, pois, necessariamente, é uma construção coletiva.

Reafirma-se que, nesse campo de ideias, tomou-se como referência para discussão e compreensão conceitual a confluência entre o pensamento de Paulo Freire, Ana M. Barbosa e Nestor G. Canclini. Através das ideias *freireanas*, busca-se alicerçar a reciprocidade entre os demais autores que fundamentam o conjunto deste estudo, tomados especialmente pelo ponto de vista da Educação Popular.

Compreende-se que esse reservatório de ideias contribui com a ampliação do debate sobre a realidade da cultura escolar e a cultura comunitária no contexto dos projetos de Educação Integral. Principalmente porque implica interrogar-se sobre o papel que os grupos artísticos populares, educadores populares – emergentes de comunidades próximas às escolas públicas envolvidas com programas de Educação Integral –, desempenham ou podem desempenhar no seu contexto comunitário para garantir um processo gerador de conhecimento, de confiança, de autonomia, de qualidade na convivência e maior mobilização e participação sociocultural de crianças e jovens ao que é seu por direito. É essa a realidade cultural escolar e comunitária que este trabalho se propõe a investigar na cidade de João Pessoa – PB, no bairro Roger em duas unidades-caso, conforme já nomeadas anteriormente.

Nesse ponto, é necessário voltar agora à questão e ao objetivo geral deste estudo, de onde se delinearam algumas hipóteses que serão tratadas especialmente no capítulo referente à análise do material de pesquisa. Por consequência, este estudo indaga sobre “qual a contribuição da arte/educação à Educação Integral para as configurações de uma prática educativa popular favorável aos processos de participação sociocultural” e toma como objetivo geral “compreender a contribuição da arte/educação, na perspectiva da educação

popular, para possibilitar uma Educação Integral Popular geradora de participação sociocultural”.

A partir desse objetivo geral, construíram-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil da Educação Integral na rede pública de ensino de João Pessoa.
- Identificar eixos estruturantes à Educação Popular nas experiências de arte/educação entre as escolas pesquisadas, a ACIS e E.M.M.J.C.
- Inferir sobre as contribuições da arte/educação, reconfigurada pela educação popular, para a participação sociocultural dos seus sujeitos.
- Configurar uma Educação Integral Popular enquanto geradora de participação sociocultural.

Esse debate sobre arte/educação e Educação Integral Popular remete à necessidade de repensar a maneira de fazer a arte/educação e a Educação Integral na educação tradicional (bancária), tentando a superação desta pela Educação Popular através de uma práxis libertadora, inspirada no construto teórico freireano. É um debate que implica o desafio da contraposição, da problematização, da incompletude e, portanto, da diferença entre duas dimensões teórico-epistemológicas: uma, a Educação Popular, e a outra, a educação tradicional, as quais representam interesses sociopolítico-culturais antagônicos.

A Pedagogia Tradicional, configurada por Paulo Freire como educação bancária, constitui uma visão de educação em que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Essa doação se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que conforme Paulo Freire, constitui a alienação da ignorância, a qual se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, 58).

A educação tradicional/bancária reflete a sociedade opressora pela dimensão da cultura do silêncio, mantendo e estimulando a contradição. Nela:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que as escuta docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987; p. 59)

Ao modo de Rosas (2008), ressalta-se que, ao adjetivar educação pela dimensão popular, assume-se a posição teórico-epistemológica contrária à unificação conceitual de Educação Integral e de arte/educação no cotidiano das práticas pedagógicas, sedimentadas ainda nos moldes da educação tradicional. Temática esta que exige ser situada no âmbito da produção acadêmica contemporânea para que se possa compreender a sua pertinência e a sua contribuição ao debate da educação pública brasileira na atualidade.

2.2 Andamentos da pesquisa

Compreende-se que a pesquisa científica tem seu ponto de partida intermediado pela identificação de um problema, mas ela se consolida quando são traçados os pontos de chegada com base na relação e na aproximação que se cria com o objeto pesquisado no decorrer do processo. Desse modo, a questão desta pesquisa toma como ponto de partida o desafio de repensar a escola pública defendendo o direito à Educação Integral em tempos integrais, por acreditar que essa é uma modalidade propositiva para corrigir as desigualdades de direitos de crianças e jovens das camadas populares ao acesso à educação. Por essa razão foram escolhidas a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho e a Escola de Samba (ACIS), que desenvolvem um trabalho que envolve os alunos da escola e demais crianças, jovens e adultos com a Cultura Popular. É, sobretudo, uma escolha pela educação das classes populares, comprometida com um projeto pedagógico contra-hegemônico, mediada pela Educação Popular na perspectiva freireana. Exatamente por isso, como já se disse, o campo desta pesquisa está localizado em um território periférico da cidade de João Pessoa, no bairro Roger, mais especificamente a comunidade do denominado “Baixo Roger”.

Geograficamente, o bairro Roger apresenta uma topografia marcada por grande desnível no solo. A área com uma altitude bem elevada do nível do solo é popularmente denominada de “Alto Roger”, e a outra, abaixo do nível do solo, é denominada de “Baixo Roger”, sendo esta última claramente marcada pelo estigma da marginalização e da exclusão sociocultural. Alguns desses estigmas serão assinalados no decorrer do trabalho, no entanto apontar-se-á, desde já, aquele que foi muitas vezes repetido pelos moradores dessa comunidade no decorrer da pesquisa: o fato de a penitenciária modelo Desembargador Fóscolo da Nóbrega (conhecida como presídio do Roger) ser o principal motivo de registro do

bairro na mídia da cidade faz com que seja fortemente identificado como o bairro mais violento da cidade.

Nesse campo de pesquisa situado no baixo Roger, interessa especialmente pensar a articulação entre dois espaços/tempos educativos: um, o tempo escolar, e o outro, o tempo de uma associação artístico-cultural por meio da arte/educação.

A metodologia desta pesquisa, **O Samba na Escola e a Escola no Samba: configurações de uma Educação Integral Popular**, compreende a articulação entre o seu campo teórico e os procedimentos metodológicos que representam e constroem uma visão de mundo e de conhecimento, situando o fenômeno social pesquisado como historicamente condicionado e culturalmente determinado.

Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, que se considerou mais pertinente à consecução dos seus objetivos: compreender a contribuição da arte/educação, reconfigurada pela educação popular, para possibilitar uma Educação Integral Popular geradora de participação sociocultural, uma vez que está comprometida com a construção do conhecimento a partir da problematização inicial da realidade pesquisada. Dessa forma, está interessada na compreensão e na interpretação da realidade estudada, tendo em vista investigar qual a contribuição da arte/educação à Educação Integral para as configurações de uma prática educativa popular favorável aos processos de participação sociocultural. Visa, portanto, apreendê-la no próprio processo e em interface com os pressupostos epistemológicos, assumindo aqui uma inter-relação entre sujeito/objeto em um diálogo *continuum*, termo usado por Boaventura de Sousa Santos (2010) em “Um discurso sobre as ciências modernas” para salientar que “[...] a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*” (SANTOS, 2010; p. 45).

Conforme Santos (2010, p. 38 e 39), a pesquisa em ciências sociais tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético¹⁵.

Nesse prisma, a abordagem qualitativa somada ao método, às estratégias e às técnicas usadas nesta metodologia, compreende a interpretação do fenômeno objeto de estudo por

¹⁵ Diz-se de método ou disciplina que formula ou trata de leis gerais para o entendimento de um determinado evento, circunstância ou objeto. Adj. Des. Relativo à legislação ou processo de fazer leis (nomóteta). Disponível em: <<http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>>.

meio de todas as etapas do processo investigativo e não somente pelos resultados alcançados ao final do percurso.

Trata-se de uma metodologia pautada na perspectiva paradigmática da Educação Popular pensada a partir de um conjunto de procedimentos e instrumentos que permite aproximação e reflexão sobre a realidade de pesquisa por meio da observação participante em interação entre os sujeitos. Nessa dimensão interativa do processo de pesquisa, percebe-se que tanto o conhecimento da experiência quanto o conhecimento elaborado são transformados em uma nova leitura da realidade constituindo-se o movimento circular hermenêutico de compreensão, interpretação e nova compreensão.

Ressalta-se que a abordagem qualitativa foi fundamental a esse processo de investigação, cujo paradigma toma a *relevância social* como elemento pertinente à sua própria metodologia, uma vez que a indica como essencial às pesquisas preocupadas em abarcar situações complexas e particulares. É, portanto, fundamental a este estudo, visto que este trata de uma realidade claramente marcada pelo fenômeno da desigualdade social e pela efervescência de movimentos artísticos culturais populares.

Zanelli (2002, p. 83) adverte que o principal objetivo da pesquisa qualitativa “é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”. O autor reforça que “é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções”. Por isso, conjugaram-se três diferentes instrumentos de pesquisa, quais sejam: observação participante, a entrevista semiestruturada e a investigação documental.

Com base nos procedimentos adotados para a coleta de dados, na observação dos fatos da realidade, na articulação entre a visão teórica e os elementos constatados, esta pesquisa toma como estratégia de investigação o estudo de caso.

Nessa perspectiva, optou-se em realizar uma pesquisa do “*tipo etnográfico*” ou “*etnografia educacional*”, que se refere ao uso da abordagem etnográfica pelos pesquisadores da área de educação. Sobre essa abordagem, André (1995, p. 24) justifica que existe uma diferença de enfoque entre essas duas áreas (antropologia e educação), o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Alguns desses requisitos sugeridos são, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, que

se leva a concluir que fazemos estudos do ‘*tipo etnográfico*’ e não ‘*etnografia*’ no seu sentido estrito” à área antropológica (ANDRÉ, 1995; p. 26).

Na pesquisa do tipo etnográfico, “o pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultado de testes ou material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma ‘descrição densa’ da realidade estudada” (ANDRÉ, 2010; p. 43).

Mas, para Geertz (1989, p. 15), não são esses aspectos que definem o empreendimento da pesquisa. O que a define é o tipo de esforço intelectual que ela representa. Portanto, a pesquisa do tipo etnográfica exige do pesquisador um grande esforço intelectual guiando-se por uma “descrição densa”, a qual significa, por exemplo, interpretar e elaborar uma leitura da leitura que os sujeitos fazem da própria cultura.

Partindo desse pressuposto, Clifford Geertz (1989, p. 20) ressalta que o pesquisador no processo de pesquisa etnográfica enfrenta

uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro. [...] Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 7).

Porém, como já se definiu, o que se quer da etnografia é sua contribuição à área de educação. Portanto, o esforço aqui é apresentar a descrição interpretativa de toda a vivência no processo de pesquisa, sabendo de antemão que se tratam de aproximações para garantir uma análise válida sobre a questão geradora deste estudo. Para o levantamento de dados e a busca da *descrição* pela interpretação do discurso e o registro dos relatos, foram usadas as técnicas etnográficas de observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos, tomando os princípios da aproximação e da interação entre o pesquisador e os sujeitos na cultura escolar e comunitária pesquisada. A pesquisa aqui dirigida configura-se mais especificamente para um *estudo de caso do tipo etnográfico*.

O *estudo de caso do tipo etnográfico* empregado nesta pesquisa ajudou a pesquisadora a planejar e a realizar sua investigação orientando-se, principalmente, pelo que André (1995, p. 45-46) configurou como suas principais vantagens:

- fornecer uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis;

- ter capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural [cultural];
- ter capacidade de oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao pesquisador os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências na perspectiva de virem a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área;
- ter potencialidade de contribuição para o esclarecimento dos problemas da prática educacional, focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, tanto de natureza prática como para as decisões políticas;
- depender da capacidade, da sensibilidade e do preparo do pesquisador no desenvolvimento do processo.

Descritos os motivos pelos quais se escolheu o *estudo de caso do tipo etnográfico*, aponta-se que a consecução da pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira delas foi o estudo exploratório sobre a realidade do baixo Roger, tomando como foco a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC) e a Escola de Samba (ACIS). Para tanto, usou-se a observação participante como base para consecução dos dados e sistematização das ideias, os quais foram registrados em caderno/agenda, gravador e câmara fotográfica.

A etapa do estudo exploratório do território de pesquisa deu-se adotando os passos explicitados a seguir.

Primariamente iniciou-se buscando situar o bairro Roger no espaço geográfico da cidade de João Pessoa como parte da fase exploratória para ter uma noção mais ampla sobre o seu perfil. Como retrata Nascimento (2008), alguns dos motivos para o Roger estar fortemente presente na mente dos pessoenses estão relacionados a este ser um dos bairros mais antigos da cidade e possuir três marcos de referência, positiva ou negativa, na cidade: a penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega, o antigo “Lixão do Roger” desativado em 1997, o parque Arruda Câmara (Bica), espaço de grande convívio sociocultural na cidade.

O Roger faz fronteira com o Centro, Tambiá, Mandacaru e Padre Zé. Dentro de seus limites, destaca-se a rua Padre Rolim (fronteira entre Tambiá e Roger), cruzamento da Elpídio Alves da Cruz com a ladeira Dom Vital (fronteira com o Centro) e a avenida Ayrton Senna da Silva (fronteira com o Padre Zé). Esta última também é considerada como uma linha de fronteira entre o Baixo Roger, a favela do “S” e o Buraco da Gia. O bairro é dividido em alto e baixo Roger a partir de uma linha fronteiriça, a av. Gouveia Nóbrega. Construída no governo Hermano Almeida, a avenida foi implantada para facilitar a circulação do centro para a cidade baixa (Varadouro) e orla de João Pessoa.

Assim, antes de ir ao campo de pesquisa, recorreu-se às *Cidades Invisíveis*, descritas poeticamente por Ítalo Calvino (1972, p. 09-29), onde se buscou inspiração para apreciar a visão do bairro “lançando o olhar sobre suas ruas como se fossem páginas escritas”. Parafraseando Calvino, um território vivo como o Roger “diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando” o Roger, “não faz nada além de registrar os nomes com os quais ele define a si próprio e todas as suas partes”. Nesse sentido, pode-se pensar sobre o modo de olhar o Roger e ver que pode ser a perspectiva de quem olha que dá a forma àquela comunidade. Para Calvino, por exemplo, “quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece a cidade de baixo para cima: parapeito, com unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas [...]. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que outro, porém, ouve-se falar de [...]” um alto e um baixo Roger... E isso não significa apenas uma divisão geográfica, mas, sobretudo, uma divisão de classe social do bairro.

Pode-se situar essa relação hegemônica estabelecida entre o Alto Roger e o Baixo Roger a partir do testemunho de Souza (ACIS) em um dos encontros resultante do processo da pesquisa de campo. Sousa assim descreve o baixo Roger:

Aqui estava localizado o antigo lixão, que por muitos anos representou a fonte de renda e alimentação para uma significativa parte da população que aqui residia. Dentro do lixão ou nas imediações, ainda hoje, permanece o acúmulo de material reciclável coletado pelos catadores junto às casas e edifícios da cidade [...]. A gente enfrenta problemas com prostituição, com dependência de álcool e drogas gerando graves conflitos [...] exigindo mais atenção da saúde pública, mas veja, aqui só existem três unidades de saúde da família. Infelizmente nossa comunidade é marcada pelo abandono das políticas públicas [...]. Ela não é violenta, é pouco cuidada [...].

Escuto em todos os lugares onde ando que o Roger é uma comunidade carente, marginalizada pelo presídio, marginalizada pela comunidade do S, pela comunidade do Asa Branca, pela comunidade do Terra do Nunca, mas eu não acredito nisso. A comunidade do Roger é uma comunidade riquíssima, de onde você pode tirar todo tipo de cultura popular. Aqui você encontra de tudo: canção sertaneja, sambistas, compositores, coreógrafos etc. Isso só na área do samba, mas ainda tem os grupos das festas juninas, pessoal de capoeira, de ala ursa, de teatro, de dança, de esporte etc. Esse é um bairro rico, rico! Posso dizer que é rico porque eu cresci vivendo aqui. Posso dizer que eu nasci e cresci dentro da cultura.

Tinha-se à vista um território comunitário popular, portanto, uma realidade marcada pelo fenômeno da desigualdade social predominantemente constituído por tensões dialéticas, que oscila entre polos antagônicos com beleza e ruína, construção e desconstrução, produção cultural criativa e massificação, movimento sociocultural e alienação, calma e violência,

trabalho/educação e exclusão etc., como parte paradoxal de uma mesma estrutura social. Seguem duas imagens desse espaço (Figuras 1 e 2).

Figura 1 - FINAL DE TARDE NO BAIXO ROGER



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 2 - BAIXO ROGER



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

- Caminhos da Pesquisa Exploratória

Quarta-feira, dia quatro de fevereiro de 2015, segue-se ao Roger para uma visita dirigida objetivando mapear diferentes contextos no campo da educação, cultura, esporte e lazer. Todo o trajeto foi guiado por um GPS até o Parque Público Zoológico Arruda Câmara (BICA) e, em seguida, pelas orientações dos moradores. No decorrer do trajeto, percorrendo avenidas e ruas do Roger, foi perceptível o contraste entre o alto e o baixo Roger. O primeiro é um bairro mais tradicional, e a arquitetura das residências, por exemplo, revela uma melhor condição financeira dos moradores. O segundo, por sua vez, é constituído por residências muito mais humildes. Daí seguiu-se o olhar para o “baixo Roger”, compreendendo que ali estava o interesse desta pesquisa. Lançava-se o olhar pelas ruas estreitas e íngremes de onde se via a presença dos moradores sentados em cadeiras, papeando em frente de suas casas, enquanto as crianças ainda pareciam manter o costume de brincar na rua. Ao anoitecer, chegou-se em frente ao barracão sede da Escola Império do Samba.

O clima era de festa e de sociabilidade, sendo notável a presença de relações estreitas de vizinhança, no sentido da solidariedade e troca afetiva de amizades. Falavam de uma atividade programada com feijoada, bingo, sorteios e música, com o objetivo de arrecadar fundos para a compra de material etc. Viam-se espalhadas as alegorias, os painéis, as esculturas, dentro do pequeno barracão (Figura 3), e a montagem dos carros alegóricos (Figura 4) tomava os espaços das calçadas da vizinhança.

Figura 4 - BARRACÃO DA ESCOLA DE SAMBA



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 3 - RUA DO BARRACÃO ESCOLA DE SAMBA – BASE DO CARRO ALEGÓRICO



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Parte dos ensaios acontecia na própria rua. Naquele momento, por exemplo, via interditar o cruzamento dessas ruas criando, de improviso, um pequeno largo. Para os

ensaios abertos, já bem próximos ao desfile oficial de carnaval, pagam uma taxa para usar o Ginásio de Esporte Guarani, conforme explicou um dos diretores da escola. Nessa noite, viam-se crianças, jovens e idosos juntos em clima de organização, expectativa e festa (Figuras 5 e 6).

Figura 5 - VIZINHOS DA ACIS



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 6 - COMPONENTES DA ACIS



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Acompanhada por uma educadora social da escola de samba (ACIS), seguiu-se para a Escola M. Monsenhor Joaquim Coutinho, onde foi possível reunir a direção, a coordenação pedagógica e alguns professores para uma breve conversa sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido naquele “território educativo”. O momento foi de acolhimento. O caminho ficou aberto para dar segmento ao processo de observações e entrevistas.

Pensando-se inicialmente em incluir a Casa do Pequeno Davi (ONG) como um dos estudos casos da pesquisa, então se seguiu a trilha para conhecê-la. Nessa visita, teve-se a oportunidade de conversar com a coordenadora geral, a coordenadora pedagógica e conhecer outros componentes da equipe, os quais falaram sobre o trabalho, os financiadores locais e internacionais, os parceiros da comunidade (escolas e grupos artístico-culturais) e parceiro da universidade (UFPB), assim como destacaram algumas campanhas voltadas, por exemplo, para o combate da violência às crianças e adolescentes e um grande projeto referente à exploração sexual que estavam realizando naquele momento. A casa tem um espaço amplo e bem planejado para o desenvolvimento das múltiplas atividades pedagógicas, sociais e artístico-culturais.

As visitas aos diferentes espaços educativos do Roger e as conversas espontâneas com os moradores foram fundamentais, pois prontamente deram pistas sobre as representações de suas práticas diárias em suas experiências partilhadas de usos dos espaços, permitindo começar a compreender suas perspectivas e concepções acerca do seu território educativo. No decorrer de três visitas, foi possível identificar e mapear os contextos educativos presentes no Quadro 1.

Quadro 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DA PESQUISA EXPLORATÓRIA

CONTEXTOS	ATIVIDADES	NATUREZA	OBSERVAÇÕES
Escola M. Mons. João Coutinho	Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos – Programa Mais Educação (PME), Programa Mais Cultura, Banda Marcial.	Municipal	(Fundada em 1967) Visitou-se a Escola identificando-a na rota das escolas que atuam com Programas de Educação Integral no Roger, tomando-a como um dos lócus propensos da pesquisa de campo.
Escola M. Frei Afonso	Ensino Fundamental para os Anos Iniciais e Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos e Supletivo – PME.	Municipal	A Escola foi identificada no itinerário da visita ao Roger.
Escola E. de E. F Ana Higina	Ensino Regular Fundamental: Anos Iniciais e anos Finais - Meio Período e Período Integral – PME.	Estadual	A Escola foi identificada no itinerário da visita ao Roger.
Associação Cultural Império do Samba (ACIS)	Ensaios sistemáticos, reuniões, oficinas artístico-pedagógicas, eventos culturais, projetos articulados às escolas: PME e Mais Cultura.	Associação	Fundada em 2004.
Escola de samba Unidos do Roger	Grupo organizado com fins de produção artística para o evento do carnaval. Os projetos e ensaios são sazonais acompanhando o período próximo ao carnaval.	Grupo	Não foi realizada visita ao grupo. Algumas informações foram favorecidas pelos moradores no itinerário da pesquisa exploratória no Bairro.
Parque Público Zoológico Arruda Câmara (BICA)	Espaço de visitas, caminhadas e de convivência.	Municipal	Construção: 1920-1924. Ligado ao Instituto do Patrimônio Histórico Estadual – 1980.
Centro Cultural Piollin	- Oficina escola; - Ponto de Cultura – Minc. Cia. - Circo Social e Teatro Grupo Graxa de Teatro, Quadrilha Junina Lageiro Seco - Espetáculos.	ONG	Fundada como escola de cultura em 1978. - Visitas: observação de aula do Circo Social e conversa com o professor, funcionárias e coordenação.
Casa Pequeno Davi - complemento escolar	Ativ. educacionais: - complemento escolar; - oficinas de dança, música, teatro, artes visuais e jogos; - intercâmbio cultural entre o projeto, parcerias e a comunidade em geral.	ONG	Fundada em 1985. - Visita: observação de uma atividade de teatro e música e conversa com equipe pedagógica.
Ginásio Guarani	- Espaço para a promoção de atividades esportivas, recreativas e eventos de múltipla natureza.	Privado	Estabelece convênio com a prefeitura para realização de eventos das escolas municipais. Visita: observação de 03 ensaios da escola de samba – ACIS.

Campo do Doze - Centro Recreativo	- Jogos e atividades recreativas		Fez parte da rota de visita ao Roger.
Quadrilha Junina Lajeiro Seco	- Projetos e ensaios sazonais acompanhando o período próximo às festas juninas da cidade.	Grupo	Não se visitou o grupo. A identificação deu-se no itinerário da visita por um dos seus componentes.
Capoeira Angola dos Palmares	- Roda de capoeira – participação sistemática dos eventos culturais.	Grupo	Fundado em 1998. Não se visitou o grupo no seu campo de reuniões e atuação. A identificação deu-se no itinerário da visita ao Roger.
Ala Ursa – sem lenço e sem documento	- Atividades: confecção de máscaras e roupas de ala ursa; oficinas de percussão e desfiles do grupo no período de carnaval no bairro e na avenida do carnaval da cidade.	Grupo	Fundado em 1997.

Fonte: Sistematização pela autora (2016)

Ressalta-se que os dados primários do mapeamento das atividades artístico-culturais, acima relacionados, são a demonstração de um primeiro levantamento referente ao estudo da realidade que se tomava, nesse ponto de partida, como campo de pesquisa.

Além das justificativas já anunciadas até o momento, adotaram-se como certificação das duas unidades-caso da pesquisa os seguintes critérios: para o primeiro caso, uma escola pública com experiência em Educação Integral e articulada com algum grupo produtor de cultura na comunidade; para o segundo caso, uma escola de samba constituída por um grupo cultural com autonomia institucional, com atuação na produção artístico-cultural na comunidade e bem articulado com projetos educativos em Cultura Popular e Educação Integral. A opção por essas duas escolas com configurações socioeducativas e culturais diferenciadas deu-se pela intenção de se evidenciar a educação integral como propulsora de integralidade, ou melhor, interculturalidade, e como geradora de territórios educativos. Acentua-se a educação integral como uma perspectiva político-educativa crítica e transformadora fundamental a qualquer currículo educativo, compreendendo que o currículo não é pertinente somente à escola, mas também a qualquer projeto político, social, cultural, econômico, administrativo, ecológico etc.

Nesse movimento de observação, descoberta e compreensão a partir das bases teóricas de referência e do estudo da realidade, foi planejada a segunda etapa da pesquisa com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados até aqui. Nesta segunda etapa, foi realizada a entrevista semiestruturada com os seguintes sujeitos:

- gerente executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE) e interlocutora do Programa Mais Educação junto ao MEC

(2007-2014) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que também é membro do Comitê Municipal de Educação Integral de João Pessoa;

- coordenadora geral dos programas de Educação Integral – Programa Mais Educação e Mais Cultura – na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC);
- educadores da Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC): duas (02) diretoras (sendo uma adjunta), uma (01) coordenadora pedagógica, quatro (04) professoras pedagogas, uma (01) professora de música, uma (01) professora de teatro e uma (01) monitora do Programa Mais Educação, uma (01) estudante da EJA;
- componentes da Associação Cultural Império do Samba (ACIS): 03 (três) jovens, uma (01) colaboradora sistemática da escola (ex-integrante), 01 (um) presidente fundador, um (01) diretor de patrimônio e uma (01) diretora financeira, também sócia fundadora. Os três últimos são interlocutores ativos via Programa Mais Educação e Programa Mais Cultura junto à Escola Municipal Monsenhor João Coutinho.
- Representante da comunidade: um (01) das colaboradoras permanente da ACIS (ex-integrante), um (01) vizinho do barracão da Império do Samba - ACIS (não integrante da escola) e um (01) educador social (Educador do Circo Social no Centro Cultural Piollin).

Para resguardar a identidade das pessoas que participaram da pesquisa, omitiram-se os seus nomes, usando-se códigos alfabéticos associados às instituições ou espaços dos quais fazem parte.

Tendo em vista caracterizar o perfil da Educação Integral no município de João Pessoa, a terceira etapa da investigação tratou da pesquisa documental.

A Pesquisa Documental, Segundo Severino (2007), caracteriza-se pela busca de conteúdos que não tiveram nenhum tratamento analítico, sobretudo documentos amplos, tais como jornais, documentos legais, relatórios, fotos, monumentos, filmes, cartas etc. A partir desta, o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A respeito da análise documental, Bardin (2011, p. 45) descreve-a como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Nesse sentido, tomou-se a Pesquisa Documental como uma das técnicas etnográficas por considerá-la importante para complementar as informações e desvelar aspectos novos referentes à questão de investigação dessa pesquisa de natureza qualitativa.

Assim, usou-se essa técnica de investigação com a finalidade de caracterizar o perfil da Educação Integral no município de João Pessoa.

Para tanto, realizou-se o levantamento da produção bibliográfica da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) referente à sua política de educação integral para o município de João Pessoa, da qual se tomou para a análise o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME), a resolução nº 008/2015, que dispõe sobre as diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) para a sua rede de ensino, e o Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Monsenhor Joaquim Coutinho. Tomou-se também, para constituir essa etapa de análise, as entrevistas com as interlocutoras / Coordenadoras Geral do PME no município de João Pessoa/PB.

Com o material de pesquisa consolidado, seguiu-se para a fase de construção da análise, que foi sistematizada a partir de inferências e interpretações dos dados. Para tanto, esta pesquisa se apoiou em um conjunto de técnicas da análise de conteúdo balizada pela abordagem proposta por Bardin (2011), considerando as seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e a fase de tratamento dos resultados obtidos, a evidência de indicadores que permitam a inferência e a interpretação.

O funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo, conforme aborda Bardin (2011, p. 48), podem resumir-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens, conteúdos esses geralmente simbólicos e polissêmicos, que, após serem tratados, são importantes fontes de ensinamentos.

Em síntese, o método aqui enredado foi se construindo ao longo da pesquisa. Como uma “complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos, do tempo e do espaço, não é algo à parte da pesquisa, [...] foi configurando-se constantemente no diálogo com e entre esses fatores” (STRECK, 2006; p. 273). Pode-se dizer que se atentou ao sentido dado por Matthias Preiswerk (1995), como citado por Streck (2006), sobre a necessidade de pensar o método

[...] como sistema de relações, como estrutura de pensamento e de ação, como inspiração que assume as rupturas, as defasagens, as distâncias entre os sujeitos com seus próprios desejos e necessidades, as metas que se pretende alcançar, os processos para se alcançar essas metas, os obstáculos oferecidos pelo contexto (PREISWERK, 1995; p. 283 *apud* STRECK, 2006; p. 273).

Por esse prisma, buscou-se assumir o papel de pesquisadora compreendendo a pesquisa como construção pedagógica, cultural e sociopolítica colocando-me, nesse contexto situado pela desigualdade social, na perspectiva dos movimentos populares geradores de transformação pela luta de classe contra-hegemônica.

3º MOVIMENTO – OS SOLOS DA PESQUISA

Considerando que a Educação Integral é tomada como solo da unidade-casos dessa pesquisa no âmbito do município de João Pessoa-PB, no bairro Roger, e nele dois espaços educativos envolvidos com Programas de Educação Integral, então se inicia este andamento pensando o contexto nacional e apresentando especialmente as bases legais referentes às principais políticas públicas indutoras de Educação Integral no Brasil. Nesse ponto, buscou-se destacar os avanços e conflitos para o processo de ampliação da jornada escolar nas redes de educação pública na perspectiva da Educação Integral. Após percorrer as bases legais que respaldam e orientam a Educação Integral no âmbito nacional, segue-se para o contexto municipal a fim de caracterizar o perfil da Educação Integral na rede pública de ensino de João Pessoa: descreve-se como se deu sua implantação e sua consolidação a partir de algumas experiências publicadas e dos sujeitos da pesquisa, aqueles que foram ou são gestores desse processo junto à Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa. As secções seguintes descrevem o “Baixo Roger” como campo da pesquisa, pensando-o na perspectiva de *comunidade educadora*. Esse conceito será desdobrado no quarto movimento conjuntamente com o de *território educativo*, de *cidade educadora* e de intersetorialidade. Apresenta-se, nesse contexto, a unidade-casos, Associação Cultural Império do Samba (ACIS) e a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC), descrevendo como se constituem e se entrelaçam por meio dos programas de incentivos à Educação Integral, mas sem desprezar a especificidade de cada uma, institucionalmente, nesse processo educativo.

3.1 Base legal da política de Educação Integral no Brasil

A Educação Integral se impõe no contexto contemporâneo brasileiro com uma agenda possível para consolidação de direitos das novas gerações frente às enormes injustiças que persistem na educação pública. Para tanto, toma como base a perspectiva de 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 (União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios), e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos, apontando, para esse enfrentamento, sobretudo a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças.

Portanto, é imperativo compreender a arquitetura da escola de Tempo Integral como o vir a ser da Educação Integral que idealizamos; como política pública resultante de conquista de direito constitucional; associada à ideia de uma sociedade livre, justa e solidária; focada na perspectiva do desenvolvimento humano, na erradicação da pobreza e da marginalização, na redução das desigualdades sociais e regionais; no investimento de uma cultura sem preconceito e discriminação - prerrogativas que estão descritas amplamente no Artigo 3º da Constituição Federal de 1988 e que também se encontram no ponto de amarração de outras leis em vigor e das demandas e pressões sociais vindas de diferentes segmentos da sociedade.

Nesse sentido, esse andamento seguirá as bases legais que respaldam e orientam a Educação Integral no âmbito das principais políticas públicas nacionais para compreender o processo de ampliação da jornada escolar nas redes de educação pública na perspectiva da Educação Integral.

Começa-se pela Constituição Federal de 1988, principalmente por considerá-la um marco simbólico do movimento construído na esteira da redemocratização do país. Pode-se arriscar a dizer que, a partir dessa Constituição, a sociedade brasileira passou a ter mais consciência sobre o direito à educação pública de qualidade para todos.

Para Moll (2012), a Carta Magna representa um grito represado por décadas,

expressa desejos que deveriam (devem) nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz que ao longo do processo de colonização nos fizeram uma sociedade cindida, dividida, dilacerada pelo abandono com que foram tratados milhões de sujeitos nascidos aqui, por sua “condição de berço”. Ciclos de pobreza, até então nunca superados, reproduziram (reproduzem-se) fazendo com que a ausência de oportunidades de uma geração fosse como que “transmitida” à geração seguinte, em processo de reprodução de condições de existência simbólica e material, tal como *crônicas de mortes anunciadas*¹⁶ (MOLL, 2012; p. 130-131).

Por isso, buscou-se encontrar, no texto dessa carta constitucional, as tramas que podem anunciar e dar sustentação à Educação Integral que se reivindica no âmbito das políticas públicas contemporâneas.

A leitura de seu texto remete à garantia dos direitos sociais para toda a população. Compreende-se, portanto, que não pode haver privação de direitos para um grupo ou outro. E na redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, a educação é incluída como direito social, conforme se encontra no Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

¹⁶ Livro de Gabriel García Márquez, publicado em 1981 que reconstitui a crônica de um assassinato anunciado, sabido por todos e não evitado.

Além da ideia de *universalização* a atual Constituição Federal, do ponto de vista da formalização e da garantia de direito, traz a ideia de *indivisibilidade*, ou seja, não dá para separar o direito à saúde, do direito à assistência, do direito ao lazer, ao esporte e à cultura. Esses eixos são decorrentes do campo de atuação dos direitos humanos e favorecem as bases de conformidade às diferentes concepções de educação integral que circulam, tanto nas bases legais e documentos oficiais, como em outras distintas publicações nacionais sobre a temática na presente conjuntura.

Na perspectiva da universalização, da indivisibilidade e da gratuidade do Ensino Fundamental dos sete aos quatorze anos, e da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, a Constituição fornece uma ideia geral sobre os objetivos principais da educação no país, e, com isso, apresenta indicativos do que seria uma Educação Integral. Nesse sentido, o Art. 205 proclama o direito de todos à educação, colocando-a como dever do Estado e da família e contando com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Compreende-se esse artigo a partir de dois princípios básicos da Educação Integral: um se refere à *perspectiva política* acionando a ideia de um sistema educacional colaborativo, balizado pelo esforço da intersetorialidade entre os entes federados (Estado) e a comunidade por meio da participação política, em múltiplos espaços sociais e nos diversos movimentos coletivos (na família, na escola, nas reuniões de pais, nos fóruns e conselhos da cidade etc.). E o outro se refere à *perspectiva pedagógica*, à formação plena do sujeito social entendendo a Educação Integral como aquela que objetiva a expansão dos horizontes da aprendizagem visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e a partir da qual se podem definir os processos de ensino-aprendizagem em função desses objetivos mais amplos.

O Art. 206 cita a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a Educação Integral, que pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar na organização, na construção e no desenvolvimento de seu projeto político-pedagógico. Além disso, requer tecer parcerias, trabalho comunitário com espírito coletivo, alargamento das ideias para perceber e se inserir em múltiplos espaços educativos e tecer a formação cidadã.

Está no Art. 214 dessa lei a proposição da criação de um Plano Nacional de Educação, como meta de alcançar um padrão de qualidade para o nosso sistema educacional. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento

escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Do ponto de vista legal, a Constituição “fornece indicadores da proposição de um novo ordenamento social, ao recomendar novos mecanismos de proteção social para as crianças e adolescentes, em ações conjuntas e articuladas entre poder público e sociedade” (LEITE, 2010a; p. 64). Essa questão pode ser evidenciada no trecho do Art. 227 da Emenda Constitucional nº 65, de 2010:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010b).

Tal artigo desdobra-se nos seguintes parágrafos e incisos:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos: idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII; garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; garantia de acesso do trabalhador adolescente à escola; garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica; obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade; [...] (BRASIL, 2010b).

Outro importante organizador social é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), normatizado, em 1990, pela Lei nº 9.089, que, em seu texto, reitera os princípios constitucionais e também reforça a Educação Integral em alguns artigos, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola. Em seu Capítulo V, Art. 53º, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. O Artigo 59º ressalta que “os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Considerando que a concepção contemporânea de educação integral aponta a intersetorialidade como base estruturante para sua integralidade, destaca-se também o Artigo 4º desse estatuto, o qual aponta a corresponsabilidade da família, da comunidade, da

sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Essa lei em vigor, se bem articulada à proposta de Educação Integral, poderá contribuir com o aspecto relativo à ampliação do espaço e do tempo educativo necessário ao seu melhor desempenho.

A educação é um direito de todos e cabe ao poder público criar mecanismos que garantam as condições necessárias para o acesso e para a permanência dos estudantes na escola. Porém, como ressalta Leite (2010, p. 75), não basta mencionar nos documentos legais que a educação é direito de todos, pois, assim, corre-se o risco de ficar apenas no campo teórico. “Enquanto não forem incorporadas no cotidiano dos cidadãos, não serão efetivadas na prática. Por isso a importância da participação de todos por uma escola de qualidade”. É a partir dessa perspectiva política que se busca compreender a ampliação dos tempos e espaços na educação pública brasileira, para que se possa construir uma Educação Integral, que atenda seus estudantes em todas as suas potencialidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – LDB nº 9.694/96, – reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos (Art. 2º) e, ainda, prevê a *ampliação progressiva* da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), porém, a critério dos estabelecimentos de ensino. Também prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. No entanto, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela o faz no Art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Dessa forma, a LDB reconhece que as instituições escolares, em última instância, detêm a centralidade do processo educativo pautado pela relação ensino-aprendizagem (MOLL, 2009).

Reflete-se que, embora a LDB traga a Educação Integral por meio do termo “ampliação progressiva da jornada escolar”, essa premissa sozinha não é suficiente para assegurar uma concepção de educação preocupada com a expansão dos horizontes de aprendizagens garantindo a formação integral do estudante, ou seja, uma perspectiva de Educação Integral.

Sobre esse tema, Moll (2012) adverte que a LDB foi tecida entre tensões e contradições, mas conseguiu, de alguma maneira, colocar em marcha questões, historicamente pendentes, relativas à educação básica. Destaca, especialmente, o avanço relativo à ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim:

A escolarização obrigatória que, durante décadas, foi de 7 aos 14 anos, passou em 2006 a ser dos 6 aos 14 anos e em 2009, a partir da Emenda Constitucional 59 (novembro de 2009), passou a ser dos 4 aos 17 anos. A oferta diária do tempo escolar, durante décadas enraizadas na ideia e na prática do “turno”, de quatro horas e às vezes menos do que isso, portanto de uma escola parcial mínima passa a ter incentivo, através do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - instituído no âmbito do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação) para elevar-se à escola de, no mínimo, sete horas diárias (MOLL 2012; p. 131).

Agrega-se a esse importante momento para a Educação Integral, no âmbito das políticas públicas, a aprovação da Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010. Nele, como se vê, estão explícitas as diretrizes da Educação Integral para o Ensino Fundamental inicial e final:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esporte, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

Em suas metas 21 e 22, propôs: visando expandir a escola de tempo integral, ampliar progressivamente a jornada escolar para que abranja um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente; prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo, duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.

Tendo por base o PNE 2001-2010, foi lançado, em 2007, pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é avançar nas ações vislumbrando a qualidade da educação. É um plano executivo, composto por um conjunto de programas planejados para dar consequência às metas quantitativas projetadas pelo PNE.

Nesse sentido, estabelece as condições necessárias para o aumento da jornada escolar, na medida em que combate o fracasso escolar oferecendo, por meio dos programas de indução à educação integral, aula de apoio e estudos de recuperação no contraturno, prevendo, contudo, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. Destaca-se, nesse plano, o Programa Mais Educação, que atua como um indutor de Educação Integral em grande parte das escolas brasileiras.

De forma breve, seguem-se considerações relativas à Educação Integral e ao tempo integral, presentes no PDE, e dispostos no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Programa Mais Educação e no FUNDEB.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, alicerce básico do PDE, tem como objetivo conjugar esforço da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. Nesse Plano, no seu Art. 2º, encontram-se as diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV). Sua ideia básica, segundo o Art. 3º, consiste em estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, a partir de um diagnóstico de uma dada realidade educacional (Município, Estado ou Distrito Federal), com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal. Nessa perspectiva,

a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007a; p. 24).

No entanto, pode-se dizer que ações concretas sustentáveis para inserir a Educação Integral no âmbito legal foram realizadas somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que se constituiu em uma reserva de natureza contábil destinada à educação básica (BRASIL, 2007d). Aproximadamente sessenta por cento dessa reserva é destinada à valorização dos profissionais da educação. Por isso, inaugurou-se um novo cenário que deu

início, finalmente, a um amplo processo nacional de implantação da escola de tempo integral no sistema público de ensino.

Ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, o FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Agora finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. Se os valores previstos são suficientes para mobilizar os sistemas nacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto. O fato, entretanto, é que há base material para que isso ocorra (GIOLO, 2012; p. 96).

Reforçando o que ressalta Giolo (2012) sobre os valores previstos para a concretude da Educação Integral, sabe-se que a pouca atenção dada à educação pública brasileira é uma herança histórica, e que essa base material, embora significativa, ainda é insuficiente para uma mudança radical na sua estrutura básica. Também não é só a ampliação da jornada escolar que vai determinar a melhoria da educação pública, outros elementos se inserem nessa luta para o alcance de uma educação de qualidade. Sobre esse aspecto, Jaqueline Moll é categórica: “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e espaços escolares” (MOLL, 2009a; p. 19,).

Essa concepção de educação integral apresentada por Jaqueline Moll indica a possibilidade, se não de uma superação, ao menos de um enfrentamento às concepções e práticas educativas que instituíram historicamente um modelo de escola que Foucault (2007) associou ao modelo de fábrica, de prisão e manicômios, porque controla, vigia, reprime e dociliza os corpos. Portanto, a educação integral que ressurgiu no cenário contemporâneo tem o desafio de compreender a escola como parte expandida de um território educativo que exige não só aumentar o tempo escolar, mas principalmente derrubar seus muros para encontrar a cultura, a comunidade e a cidade, ressignificando o que tradicionalmente vem sendo compreendido como *tempo* e *espaço* escolar.

É nesse contexto que o tema da Educação Integral em tempo integral foi se constituindo no campo da política educacional. E nessa incessante busca de investimento e melhoria para a educação pública, institui-se o Programa Mais Educação (PME), “visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007f).

Essa portaria nº 17/2007 aponta como objetivo do Programa Mais Educação a “formação integral de crianças, adolescentes e jovens” para que possa voltar-se à tarefa de

contribuir com “a garantia da proteção social da assistência social e a formação para a cidadania”, como está previsto no Art. 1º.

Como parte desse processo de construção, em 27 de janeiro de 2010, o Decreto Presidencial nº 7.083 possibilitou um novo avanço importante para o PME, assegurando-o a partir de sua finalidade de “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (Art. 1º). Para tanto, essa finalidade considera os seguintes parágrafos:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010a).

Nota-se que, nesse decreto, a Educação Integral está mais voltada à melhoria da aprendizagem, enquanto a Portaria nº 17 estava centrada na formação socioafetiva das crianças, adolescentes e jovens. Entre os princípios apontados no decreto, destaca-se, no Art. 2º:

a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral [...]; a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis [...]; a afirmação da cultura dos direitos humanos [...] e a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento [...] (BRASIL, 2010a).

Nos termos desse decreto (Art. 3º), esses princípios devem balizar a implantação do Programa Mais Educação, que deve ter em vista os seguintes objetivos:

formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral. (BRASIL, 2010a).

Em 2007, o SECAD/MEC publicou um manual denominado “Programa Mais Educação: Passo a Passo” com o objetivo de orientar os Gestores sobre o funcionamento desse programa e como implantá-lo na escola de acordo com os seus diferentes contextos. Esse documento organiza-se em torno dessas doze orientações:

- 1- O que é o PME;
- 2- Como funciona: O PME deve seguir uma proposta de organização em macrocampos, distribuídos em Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigações no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2007, p. 9);
- 3- Critérios para a definição do público: estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2007; p. 13);
- 4- Os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação: Os profissionais que desenvolvem as atividades da Educação Integral do PME não mantêm vínculo empregatício com o Estado, apenas recebem um pagamento efetivado via contrato temporário. O trabalho conta com as ações de voluntários. Para o programa, o voluntariado é fundamental, pois “se trata de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem” (BRASIL, 2007; p. 14);
- 5- Quem pode ser o professor comunitário: “A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com preferencialmente 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral” (BRASIL, 2007; p. 14);
- 6- O papel do diretor da escola;
- 7- Como fazer Educação Integral na escola, sem o apoio financeiro do PME;
- 8- A escola sem espaço: O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as

crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, com toda a comunidade (BRASIL, 2007; p. 18);

9 - Diálogo entre PME e o Projeto Político-Pedagógico da escola: a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo. Para isso, é importante que seja mapeado o que a escola já faz (BRASIL, 2007; p. 21);

10- Na prática: as atividades do PME na escola;

11- O diálogo com as famílias;

12- Palavras finais: Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (BRASIL, 2007; p. 18).

Em acordo com o § 2º do Art. 4º dessa portaria, o Programa Mais Educação congrega o esforço em construir ações intersetoriais entre as políticas públicas educacionais e sociais. São ações conjuntas aos Ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MinC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME), de Ciência e Tecnologia (MCT), do Meio Ambiente (MMA) e, também, da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar, em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos e da Assessoria Especial da Presidência da República, esta última por meio do Programa Escolas-Irmãs. Para seu desenvolvimento, esse programa funciona em rede e conta com a contribuição de ações promovidas pelos Estados, pelo Distrito Federal, por Municípios e por outras instituições públicas e privadas, por meio de atividades que sejam desenvolvidas com crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das escolas e às demais instituições participantes.

O Ministério da Educação/SECAD estruturou sete Macrocampos – acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção – para dialogar diretamente com os programas de governo em busca de uma relação interministerial, conforme destacado acima. Por meio de cada Macrocampo, o MEC/SECAD apresenta os recursos e materiais

disponíveis para o desenvolvimento dos programas nas escolas (BRASIL, 2009, p. 49). As interfaces dessa política interministerial com as escolas e comunidades vêm se dando através dos programas de governo apresentados, a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2 - AÇÃO INTERMINISTERIAL COMO POLÍTICA PROPULSORA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ministérios do Poder Executivo do Brasil	Programas de Governo (Ano de implementação)
Ministério da Educação	– Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida (2014); – Salas Recursos Multifuncionais – Sec. Educ. Especial (SEESP) – (2007); – Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade (2006); – Educar na Diversidade (2006); – Juventude e meio Ambiente – SECAD (2005) – Escola que protege (2004); – Escola Aberta (2004); – Ética e Cidadania (2004); – Tecnologia Educacional – ProInfo (1997).
Ministério da Cultura	– Casas do Patrimônio – (SPPC) (2008); – Cineclube na Escola (2004); – Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva (2004).
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	– ProJovem Adolescente (2008); – Programa Atenção Integral à Família – PAIF (2004); – Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (2004); – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (1996).
Ministério da Ciência e Tecnologia	– Casa Brasil Inclusão Digital (2005); – Centros Vocacionais Tecnológicos (2003); – Centros Museus da Ciência (2000).
Ministério dos Esportes	– Esporte e Lazer da Cidadania (2003); – Segundo Tempo (2003).
Ministério do Meio Ambiente	– Município Educador Sustentável (2005); – Sala Verde (2002); – Viveiros Educadores (2003).

Fonte: Elaboração da autora (2016).

É importante compreender que o Ministério da Educação criou o referido programa, basicamente, para dar suporte aos sistemas estaduais e municipais de educação para que estes pudessem ampliar a jornada escolar até o limite mínimo de sete horas. Em função disso, os sistemas habilitavam-se a receber os recursos do FUNDEB, para, a partir daí, caminharem dentro da dinâmica desse fundo (GIOLO, 2012).

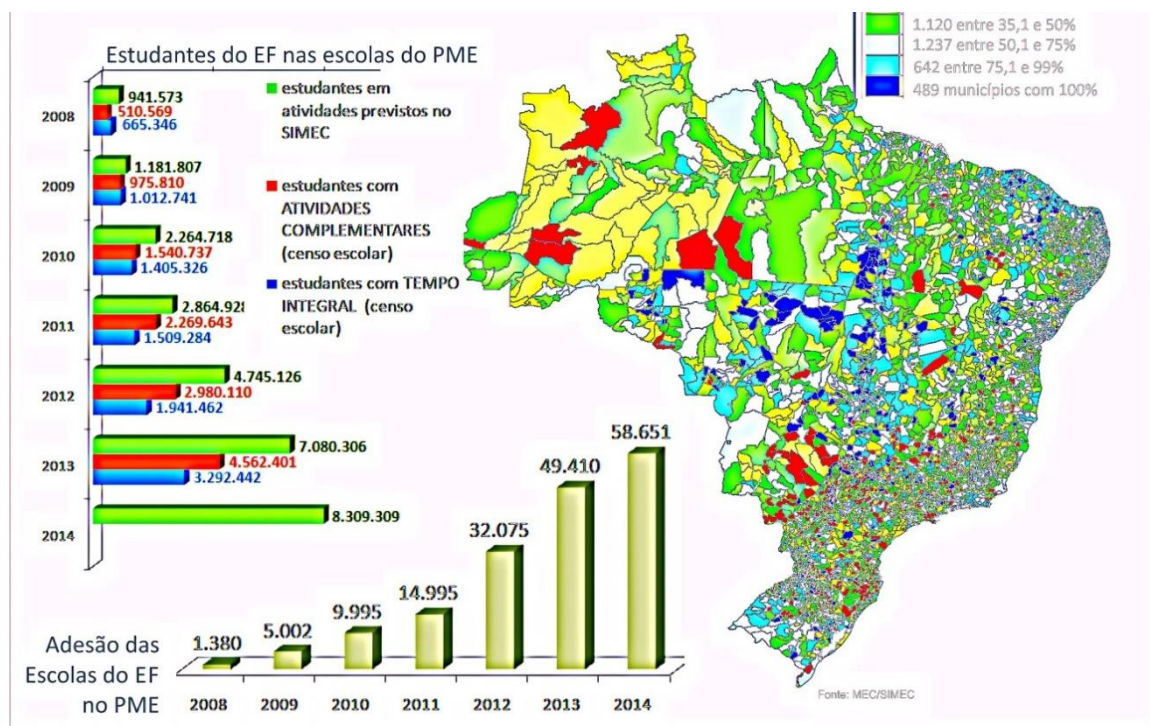
No Brasil, é possível notar que as matrículas em tempo integral vêm mantendo a trajetória de expansão ao longo dos anos de 2008 a 2015. Segundo dados disponíveis no relatório do Plano Nacional de Educação – PNE¹⁷ (BRASIL, 2016d), as atividades do Programa Mais Educação tiveram início em 2008, chegando a atender 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 26 estados brasileiros, atendendo, em média, 386 mil estudantes. Já em 2009, houve um acréscimo para 5.002 escolas, compreendidas em 126 municípios brasileiros, com aproximadamente 1,5 milhão de estudantes atendidos, os quais foram inscritos nas escolas das redes públicas de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo 9.995 escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos tendo em vista os seguintes critérios: as escolas que foram contempladas com o PDDE/Integral nos anos de 2008 e 2009; as escolas que, pela estatística, apresentavam baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; e, por fim, as escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas com mais de 90 mil habitantes. No ano de 2011, 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes aderiram ao Programa Mais Educação seguindo os mesmos critérios, mas nos municípios com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

Em 2013, contabilizavam-se 5.061.649 matrículas no Programa, ou seja, 13,5% do total de matrículas da educação básica. Já em 2015, foram registradas 6.743.612 matrículas em tempo integral, o que representa 18,7% do total de 35.974.216 matrículas – um crescimento de 5,2 p.p. em dois anos. Vale salientar que, durante o período de 2009 a 2015, observou-se uma redução das matrículas totais da educação básica, de 40.466.502 em 2009 para 35.974.216 em 2015.

O mapa na Figura 7, a seguir, sintetiza parte da configuração desses dados sobre o processo de implantação da educação integral no Brasil. São informações que possibilitam compreender, nessa linha temporal, o nível de sua expansão em termos quantitativos e, talvez, em termos qualitativos, se considerarmos que trazem pistas que possibilitam refletir o fenômeno de alargamento de tempo/espço em diferentes contextos geográficos, políticos, econômicos e culturais conforme se mostram no código de cores do mapa.

¹⁷ Os cálculos dos indicadores e as análises foram realizados com base no Censo da Educação Básica, produzido anualmente pelo Inep e disponível no portal do MEC.

Figura 7 - MUNICÍPIOS POR % DE ABRANGÊNCIA DAS ESCOLAS DO E.F. NO PME 2014



Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03/09/2015.

Essa amplitude do PME, na materialização do que está posto na política pública de Educação Integral, fez com que parte significativa dos educadores o tomasse não apenas como um instrumento articulador da *Escola de Tempo Integral* na perspectiva da *Educação Integral*, mas como a própria *Educação* adjetivada como “*Integral*”, já em ponto de chegada ao sistema de educação pública. Essa é uma questão que exige um olhar apurado e reflexivo sobre sua amplitude.

Hoje, pode-se afirmar que existe um aparato legal mais substancial para a consolidação da educação em tempo integral. Trata-se da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o exercício de 2014 a 2024. A exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, esse plano retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo para “ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, atividades educativas e oportunidades educacionais, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2015b; p. 97).

A Meta 6 do PNE (BRASIL, 2015b) prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica, seguida de nove estratégias específicas. Dentre elas, destacaram-se quatro, que têm como objetivo a produção das condições necessárias à ampliação da oferta de educação em tempo integral (BRASIL, 2015b; p. 98-99):

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2015b).

De acordo com o exposto, a Educação Integral acontece no Brasil por meio da articulação de múltiplas ações, de projetos e de programas que impõem a necessidade em constituir a Educação Integral em política pública na República brasileira. Nessa perspectiva, ressalta-se a provocação trazida por Jaqueline Moll (2012, p. 139) ao indagar: Que tarefa tal processo impõe para a construção da Educação Integral como política pública? A autora responde com a mesma sábia provocação:

Tal indagação não se presta a respostas simples, pois exige concertações sociais e compromissos assumidos entre sociedade civil, poderes constituídos (executivo, legislativo e judiciário), instituições escolares, coletivos constituídos pelas comunidades escolares, universidades; enfim, as forças sociais desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 [...]. (MOLL, 2012, p. 139).

Após essa breve apresentação e as reflexões sobre as principais políticas instituídas que respaldam e orientam a implantação da Educação Integral em território nacional, o item subsequente buscará traçar o perfil da Educação Integral na rede pública de ensino de João Pessoa/PB, situando-a nesse campo das políticas públicas indutoras de Educação Integral.

3.2 A Educação Integral na Rede Pública de Ensino de João Pessoa/PB

A rede de escolas públicas de João Pessoa, com base no Educacenso de 2015, é constituída por 176 unidades agrupadas em nove polos. Desse total de unidades educacionais, 81 são Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) e 95 são escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), e entre essas unidades, 16 são escolas em tempo integral. Em conformidade com o documento do Plano Municipal de Educação (2015), as escolas da rede municipal são normatizadas e fiscalizadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) criado como órgão colegiado desde o ano de 1974.

Esse órgão colegiado regulamenta e delibera sobre as matérias educacionais, no domínio do “sistema municipal de Educação, devendo ser composto, paritariamente, por representantes do Poder Público, e representantes das Associações de Pais, Alunos e profissionais da Educação, entidades comunitárias e sindicais”, segundo descreve o Art. 193 da Lei Orgânica do Município (LOM) de João Pessoa.

Salienta-se que, nessa LOM, o ensino na cidade de João Pessoa, “pautado nos ideais de liberdade, solidariedade e igualdade social, tem como objetivo o desenvolvimento integral do homem que, com o domínio do conhecimento científico e respeito à natureza, seja capaz de atuar no processo de transformação da sociedade.” (Capítulo III, seção I – Da Educação, Art. 186).

Assim, obedecendo aos princípios constitucionais, amparados pela LDB de 1996 e a Emenda Constitucional nº14 de 2006, primando pela gestão democrática escolar e pelo regime de colaboração com a União, os Estados, os Municípios e a sociedade civil, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do Município de João Pessoa integra e também assume a direção do Sistema Municipal de Ensino (SME) de João Pessoa, criado pela Lei nº 8.996/99. (SANTOS e MOREIRA, 2016).

Na direção do SME a SEDEC é designada a determinadas incumbências, entre as quais, o inciso I do art. 19º destaca:

organizar, executar, manter, orientar, coordenar, controlar as atividades do poder público ligadas à educação municipal, consubstanciadas no Plano Municipal de Educação, velando pela observância da Legislação educacional, das deliberações da Conferência Municipal de Educação e das decisões dos Conselhos Municipais ligados à Educação (PME, 2015; p. 07).

O referido Sistema Municipal de Ensino institui os espaços e mecanismos legais de participação da comunidade escolar e do contexto local, nas decisões da escola, como a

“Assembleia Geral da comunidade escolar, e ratifica outros mecanismos já existentes, como eleição direta para escolha de diretor e vice-diretores das escolas e reafirma a existência dos Conselhos Deliberativos das unidades escolares (CDEs)” (SANTOS e MOREIRA, 2016, p. 112).

Como parte do SME, os CDEs passaram a incorporar em suas atribuições e funções as “Associações de pais e Mestres, criadas por normativas do Ministério da Educação, os Conselhos de Classe, como espaço de democratização do processo de avaliação do rendimento escolar do aluno, como mais um espaço de efetivação da democracia no domínio escolar.” (SANTOS e MOREIRA, 2016; p. 112).

Conforme a breve análise realizada por Santos e Moreira (2016, p. 115) sobre o andamento do SME de João Pessoa, pode-se compreender que sua organização busca oferecer uma Educação de qualidade, especialmente na etapa da Educação Infantil em consonância com a realidade dos educandos. Além disso, aponta para o “compromisso com a universalização do ensino Fundamental, com o estímulo ao pluralismo cultural, à articulação entre educação, trabalho, cultura e cidadania, e investimento na melhoria da infraestrutura das escolas”, assim como na forma de atendimento ao estudante através de programas suplementares.

Nesse amplo contexto, situa-se a educação integral na Rede Pública de Ensino de João Pessoa, especialmente através do Programa Mais Educação. Um dos programas que chega à comunidade escolar possibilitando a ampliação de tempo e espaço educativo na perspectiva do desenvolvimento integral do estudante para que, com o domínio do conhecimento escolar e comunitário, seja capaz de atuar no processo de transformação da sociedade em conformidade com os princípios do SME.

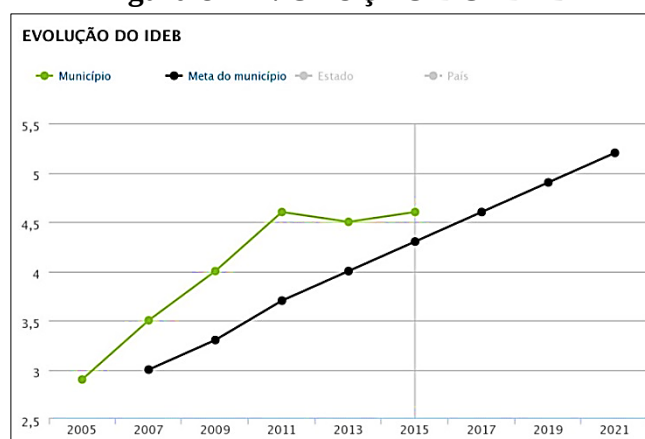
Para compreender como se caracteriza a educação integral no município de João Pessoa destaca-se que, em 2008, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), via Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), aderiu ao Programa Mais Educação (PME) junto ao MEC. Assim, dava início à política de educação integral na sua rede de ensino, “constituindo uma estratégia para a indução da construção da educação integral na rede municipal, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas de acordo com o projeto educativo em curso na escola” (PME, 2015; p. 45). Esse ato de adesão exigia que o município cumprisse os seguintes critérios: assinatura do compromisso Todos pela Educação; regularidade junto ao PDDE, conforme CD/FNDE nº13 de abril/2008; baixo Índice de

Desenvolvimento da educação Básica (IDEB¹⁸); e tivesse com mais de 99 matrículas registradas no Censo Escolar 2007-INEP. Esses critérios estão descritos no Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para aquele exercício.

No que se refere ao IDEB aferido em 2007, as notas das escolas municipais das capitais do Nordeste brasileiro ficaram longe da média de 3,9 preestabelecida pelo MEC. Nesse contexto, as escolas municipais de João Pessoa figuravam entre os menores índices da região Nordeste, com nota 3,5 nos anos iniciais e nota 3,0 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro impacto negativo avaliado pelo IDEB para esse mesmo período foi a distorção idade-ano, que diz respeito à defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para o ano que ele está cursando. Em 2015 a distorção idade-ano nas escolas de João Pessoa referente ao ensino Fundamental foi de 15% nos anos iniciais (1º ao 5º ano), ou seja, de cada 100 alunos, aproximadamente 15 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Nos anos finais (6º ao 9º ano), era de 28%, o que significa que de cada 100 alunos, 28 estavam com atraso de 2 anos ou mais. Comparando com os anos anteriores, a taxa de distorção idade-ano no município de João Pessoa veio diminuindo consideravelmente em todas as etapas escolares conforme dados do INEP de 2015, presentes na Figura 8, a seguir.

Figura 8 - EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: INEP – IDEB, 2015.

Mesmo considerando o claro avanço nos indicadores de desenvolvimento da educação básica de João Pessoa nos últimos anos, a sua sustentabilidade ainda é um elemento

¹⁸ O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

preocupante à gestão do município, porque esses resultados estão estritamente ligados às inconstâncias qualitativas e quantitativas que sofre o sistema educacional em decorrência das frágeis políticas públicas ainda em vigor. Resolver essa questão exige do município investimento e clareza sobre o projeto educativo que almeja construir para que toda a população aprenda e seja realmente sujeito construtor de seu território (PME, 2015).

Compreende-se, portanto, que essa conjuntura exige consonância entre a política dos governos Municipal, Estadual e Federal para que as diretrizes, os projetos e as metas educacionais tecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) conjuntamente com as especificidades do Plano Municipal de Educação (PME) possam ser cumpridos com celeridade. Desse modo, será possível garantir uma “João Pessoa que educa integralmente”, balizando-se pelos princípios da cidadania, o que exige “a universalização, a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação” (PME, 2015; p. 06).

Outro destaque que pode configurar a natureza do projeto educativo do município de João Pessoa é o modo como vem se construindo a política de educação integral para a sua cidade. Nessa perspectiva, relacionam-se a seguir os principais Programa e Projeto que integram sua rede e que vêm possibilitando a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral: Programa Mais Educação (PME) e Projeto Escola Tempo Integral (ETI).

O Programa Mais Educação (PME):

O Programa Mais Educação, realizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), tem início em 2008, logo no primeiro ano de execução do referido Programa. Nesse momento, cinquenta e nove escolas foram cadastradas por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), chegando a desenvolver atividades complementares em 92¹⁹ das 95 escolas da rede municipal de ensino, no ano de 2014, atendendo aproximadamente 14.558 alunos. Como já apontado anteriormente, 16²⁰ dessas unidades de ensino funcionam em tempo integral, organizadas em nove polos e distribuídas nos bairros da capital paraibana, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias ou 35 horas semanais (PME, 2015).

¹⁹ Em anexo, quadro das 92 Escolas atendidas pelo Programa Mais Educação.

²⁰ Na próxima seção, apresenta-se um quadro com os dados evolutivos de implantação do Projeto Escola Tempo Integral.

A partir de entrevistas com duas interlocutoras – CG1 e CG2 – que acompanharam a gestão desse processo, concluiu-se que a implantação desse programa nas escolas se deu através de múltiplas etapas, assim resumidas:

1. Formação da Coordenadora Geral do Programa que assumiu o papel de interlocutora mediadora entre a SECAD/MEC e a SEDEC para compreender o passo a passo do Programa e o processo administrativo/político/pedagógico necessário à sua implantação e acompanhamento;
2. Preparação da equipe da SEDEC responsável em coordenar, cadastrar e acompanhar o processo de adesão das escolas ao Programa por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC);
3. Reunião com os gestores das escolas municipais para apresentar a proposta do Programa Mais Educação com o objetivo de sensibilizá-los para a adesão da escola ao Programa;
4. Acompanhamento sistemático da SEDEC as escolas que aderiram ao programa;
5. Processo de formação;
6. Diálogos e parcerias.

Sobre as dificuldades e conflitos enfrentados nesse processo para iniciar o Programa nas escolas, as referidas interlocutoras criticaram a rapidez com que todas as etapas foram processadas. Destacaram, portanto, o curto prazo de tempo para caminhar em consonância com a agenda nacional estabelecida pelo MEC. Seguem alguns fragmentos reflexivos dos seus relatos:

A Proposta de adesão ao PME veio através do MEC de modo muito rápido. Tudo muito novo para a equipe técnica da Secretaria de Educação e Cultura. Então, a gente foi a Brasília para compreender o processo de implantação do PME no nosso município e lá tivemos reuniões onde assumimos o papel de interlocutora entre a SEDEC e o MEC [...]. A gente trouxe a proposta e apresentou aos secretários de educação, tanto do Município quanto do Estado. [...] rapidamente partimos para apresentar as linhas gerais do programa à equipe técnico/pedagógica da SEDEC buscando convencer sobre sua importância e sobre o imenso papel que teríamos à frente daquele Programa [...]. Exigências que demandavam estudar, romper limites e também aprender fazendo [...]. Uma rede que não tinha uma infraestrutura pronta para ampliar a jornada escolar [...]. Nesse curto tempo, outro desafio era o convencimento dos gestores e demais seguimentos das escolas, já que o procedimento era de adesão (Interlocutora CG1).

Operacionalizar as demandas do MEC em curto espaço de tempo, firmar parcerias com outros órgãos governamentais e não governamentais, assim como montar as equipes com perfil adequado considerando que a maioria não tinha domínio do teor dos documentos, assim como não sabia operar o sistema simec e os recursos financeiros, [...] dificuldades na definição e ajustes das ações técnicas, em avaliar e pensar os espaços físicos de acordo com a realidade das unidades de ensino [...] (Interlocutora CG2).

Em conformidade com Gadotti (2009), considera-se que o ponto de partida para a implantação de programas de tempo integral nas escolas deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Portanto, não podem ser impostos de cima para baixo: “As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação [...]”. (2009, p. 36).

Nessa ordem, destaca-se que de nada adianta pensar e implantar a escola de tempo integral sem mudar o paradigma da educação escolar no município, já que a educação integral é, antes de tudo, uma concepção da educação que deseja educar para e pela democracia. Portanto, precisa valer para toda a rede municipal, independentemente de ter ou não ter o tempo escolar ampliado. Caso contrário, o sistema municipal se constituirá na dicotomia entre o currículo escolar integral e o não integral.

Dito isso, volta-se ao que reflete a interlocutora CG1 sobre o referido processo de implantação do Programa: “não foi fácil construir os diálogos e romper a tradição da estrutura escolar para que pudesse se adequar à proposta desse Programa”. Ela rememorou o posicionamento dos gestores, naquele momento, sob dois prismas: de um lado, deparava-se com os gestores abertos a ampliar a interlocução entre a comunidade escolar e o seu território; e, de outro lado, estavam aqueles mais conservadores, ligados a uma concepção idealista e tradicional de educação escolar que reduz o papel da escola ao ensino desvinculado dos aspectos cotidiano e da realidade sociocultural. Nesse sentido, descreveu que as reuniões e adesões ocorridas com os gestores de escolas que já mantinham uma aproximação político-pedagógica com a comunidade em que está situada “ocorriam de modo bem mais tranquilas. Isto porque de alguma maneira já atuavam com a ampliação dos espaços e tempos educativos entre a escola e a comunidade. Com esses fomos conversando, entendendo e andando com o processo de efetivação da educação integral” (Interlocutora CG1).

Esses diretores nos procuraram na secretaria revelando interesse. Logo fizeram a adesão e escolheram as atividades que gostariam de implantar nas Escolas em diálogo com a comunidade. Claro que com alguns equívocos, porque como era tudo muito novo, alguns não tiveram a preocupação em reunir a comunidade escolar para discutir previamente as ideias do programa. Não, já foram pegando as atividades que julgavam mais importante para escola. Mas isso foi no começo, pois tudo era muito novo e com resultados desconhecidos. Portanto, são equívocos que julgo natural nesse ponto inicial da caminhada. (Interlocutora G1)

Por outro lado, essa mesma interlocutora destacou os diretores mais reticentes ao Programa Mais Educação, colocando-os como aqueles que desconsideravam a importância do trabalho coletivo e o esforço em construir diálogos e parcerias com a comunidade.

Algumas escolas eram fechadas às novidades e havia um medo em abrir suas portas à comunidade [...]. Esses diretores foram convocados a participar de reuniões. [...] a gente teve que fazer o convencimento visitando as escolas, descrevendo o passo-passo da proposta do Programa [...]. Alegavam e argumentavam taxativamente: aqui não tem espaço, aí a gente também argumentava que os espaços educativos não eram somente os espaços da própria escola, mas também o entorno escolar como as praças, descampados, quintais, anfiteatro, quadra, campinho, associações de bairro, mercados, largos de igrejas e terreiros... [...]. De início com esse grupo foi difícil [...]. Aos poucos foram vendo como outras escolas estavam funcionando e repercutindo positivamente, somente aí é que foram aceitando e se envolvendo [...] e também a comunidade começava a entender, a aceitar e também cobrar. Então, isso tudo foi uma construção. Acho que foi uma conquista.

Ainda sobre esse ponto, do diálogo entre a Interlocutora CGI e os gestores para adesão das escolas ao Programa, percebe-se que esse processo ajudou a elucidar as concepções de gestão a que cada diretor se afiliava até o momento. Ressalta-se, aqui, que a gestão democrática é estabelecida pela SEDEC como o princípio básico da administração das unidades escolares da rede municipal de ensino de João Pessoa, conforme se destacou na introdução dessa seção. Portanto, pode-se perceber um contrassenso dessas gestões quando resistem ou dificultam o diálogo com sua comunidade.

Como já apontado anteriormente, o Programa Mais Educação, na SEDEC, foi coordenado por uma equipe tendo à frente uma Coordenadora Geral. Nessa equipe, estavam também os coordenadores de mais três Programas: Escola Aberta, Segundo Tempo e Ciranda Curricular, que, por sua vez, contava com suas equipes de educadores que já desenvolviam atividades socioeducativa no espaço escolar. Colaboravam com a equipe as gestoras das quatro diretorias: de Gestão Curricular; Administração Financeira; Tecnologia da Informação e Comunicação e Centro de Formação dos Profissionais em Educação. Dito isso, as interlocutoras – CG1 e CG2 – destacaram que o principal desafio vivenciado pela equipe, naquele momento, foi reconhecer e buscar superar a falta de experiência e de conhecimento em Educação Integral para aperfeiçoar sua atuação mediadora entre a escola e os parceiros da comunidade, além de, igualmente, seu diálogo intersetorial em meio às secretarias do governo municipal e aos intercessores da política de educação integral do MEC.

Assim, a Interlocutora CG1 reflete: “Ao iniciar a ação do programa de educação integral, rapidamente compreendemos que aquele processo exigia tempo e saberes para

conferir a densidade das ideias que se apresentavam aparentemente simples, mas eram maiores que nós [...]”.

Nesse sentido, as duas interlocutoras confirmavam que aquele programa de educação integral exigia propriedade e agilidade, tanto no que diz respeito às leituras de embasamentos epistemológicos, como àquelas relativas aos manuais técnicos e tecnológicos que orientavam o passo a passo a ser seguido para adesão e desenvolvimento do programa. Para tanto, explicitaram que a equipe buscou agir de modo determinado para cumprir o calendário de assessorias, reuniões administrativas para planejamento e estudos. O grupo se debruçou com afinco sobre o manual operacional do Programa Mais Educação e a sua resolução, a fim de cumprir com as orientações nacionais para dar cabo à implantação do programa na rede municipal de João Pessoa. Para elas, o maior problema era se apropriar com clareza dos princípios e concepções de educação integral.

Nenhum de nós, nem das Escolas e nem das Secretarias, tinha formação e experiência nessa área, assim nos faltava base teórica que desse segurança para indicar os caminhos. [...] um momento em que a gente precisou buscar parcerias e literalmente pedir socorro, pedir ajuda. Ajudas práticas de grupos ou pontos de cultura populares [...], assim como espaços que pudessem favorecer às atividades relativas aos macrocampos do Programa, etc. Nessa busca a Universidade Federal da Paraíba se transformou em uma grande parceria por meio de diálogos que desencadearam em articulações políticas e processos formativos. (Interlocutora CG1).

[...] anos depois da criação do Programa Mais Educação e da criação do Projeto Escolas de Tempo Integral em 2011 os professores que coordenavam os projetos de robótica, banda, xadrez, libra, etc., não tinham entendimento básico sobre educação integral, mesmo estando na SEDEC há muito tempo [...]. (Interlocutora CG2).

Embora as interlocutoras CG1 e CG2 tenham declarado a falta de experiência e saberes necessários para atuarem com a educação integral, verificou-se que elas traziam uma longa vivência da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) na função de coordenadoras dos Programas *Escola Aberta*, *Segundo Tempo* e, atualmente, o *Mais Cultura*, do governo federal, e o *Ciranda Curricular*, da Prefeitura Municipal de João Pessoa como sublinhado e já discutido anteriormente. Tais programas, embora não estivessem fundamentados numa concepção de educação integral, atuavam com estratégias que podiam contribuir, de alguma maneira, com as diretrizes da educação integral, pois, tal qual o Programa Mais Educação, foram projetados para os contextos escolares localizados em territórios de vulnerabilidade social: para potencializar a presença da comunidade na escola por meio de atividades socioculturais, como esporte, lazer, linguagens artísticas, literatura, letramento; e para ampliar o tempo das atividades educativas da escola, etc. Esse ponto de vista sinaliza a dificuldade da

equipe do Programa Mais Educação, naquele momento, para tomar como referência a sua experiência com a realidade local. Momento este que demandava olhar quais Projetos e Programas a SEDEC desenvolvia no sentido de tomá-los como parte do desenho que se buscava projetar para construir a sua rede de educação integral.

O desenvolvimento desse Programa no âmbito da secretaria de educação e cultura de João Pessoa deu-se por meio das seguintes contrapartidas: a) a disponibilidade de funcionários para constituir a Coordenação Geral, uma equipe para coordenar o Programa nas escolas articulando SEDEC e escolas; b) a contratação de Professores Comunitários, preferencialmente, vinculados às escolas e com carga horária entre vinte ou quarenta horas, para assumir a coordenação do Programa no âmbito escolar e no comunitário, com objetivo de realizar acompanhamento administrativo e pedagógico, orientar as oficinas, a participação dos alunos, os monitores responsáveis por ministrar as oficinas, o material a ser comprado etc.; c) o fornecimento de refeições (lanches e almoço) orientado pelo Setor de Alimentação Escolar; d) e também oficializou a abertura da escola, disponibilizando os instrumentos técnicos para a realização de trabalhos educativos realizados pela comunidade (PME, 2015; p. 46).

De tal modo, a Coordenadora Geral do Programa Mais Educação na SEDEC, ao ser investigada/indagada sobre o processo de contrapartida entre PMJP/SEDEC e o Governo Federal/MEC, explicitou:

O professor comunitário é contrapartida da prefeitura; uma parte da alimentação, é contrapartida da prefeitura; a coordenação do Programa Mais Educação, é contrapartida da prefeitura, não é só do governo federal não. Mas o grosso, tipo o custeio do Programa é recurso do governo federal. [...] *nós temos cem por cento das nossas escolas com adesão ao Programa Mais Educação*. Portanto, não tem como esse Programa funcionar sem contrapartida. [...] *a coordenação do Programa Mais Educação coordena todos os Programas de incentivo à Educação Integral, como o Escola Aberta, o Mais Cultura, o Ciranda Curricular*. Os instrutores também coordenam tudo [...] o trabalho é colaborativo e com parcerias (Interlocutora CG1).

No decorrer da adesão das escolas ao Programa, a Coordenação do Setor de Prestação de contas da PMJP atuou dando assessoria à Coordenação Geral do Programa Mais Educação. Essa atuação tinha como objetivo contribuir na gestão dos recursos repassados às escolas a fim de que os gestores pudessem compreender os processos administrativo e contábil dos recursos do governo federal repassado às UEx (Unidades Executoras), que exigia saber gerenciar e realizar a prestação de contas junto ao MEC (PME, 2015).

Assim, a SEDEC foi seguindo os critérios estabelecidos pelos documentos oficiais do MEC/SECAD, fazendo as adaptações de acordo com as especificidades dos contextos da sua

rede escolar. Segundo a Interlocutora CG1, a equipe pedagógica adotou os mesmos critérios descritos no Manual Operacional, e sugeridos pelas UEx, para selecionar as crianças e jovens para participar do Programa. Quais sejam:

a) alunos que apresentassem defasagem série/idade em virtude de dificuldades de aprendizagem; b) alunos das séries finais da 2ª fase do ensino Fundamental, onde existe alto índice de abandono após a conclusão; d) alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência, e assim sucessivamente; e) a educação Integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos (BRASIL, 2014e; p. 2).

Conforme o Plano Municipal de Educação (PME, 2015; p. 45), o processo de ampliação da carga horária nas escolas municipais na perspectiva da educação integral “foi organizado buscando considerar o projeto educativo das escolas usando-se os ciclos de atividades optativas de acordo com os macrocampos indicados pelo projeto pedagógico do Programa Mais Educação”, em diálogo com as quatro áreas de conhecimento presentes no currículo da base nacional comum: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Em consonância com a indicação do MEC, a SEDEC vem orientando, para o projeto educativo da escola, a escolha de seis atividades, a cada ano, nos macrocampos assim distribuídos: “acompanhamento pedagógico (atividade obrigatória); educação ambiental; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção à saúde; comunicação e uso de mídias; investigação das ciências da natureza e educação econômica” (PME, 2015; p. 45).

Partindo dessas informações, considera-se imprescindível refletir sobre a falta de registro ou de delineamento para esclarecer essa proposta, que se diz marcada pelo diálogo entre os macrocampos indicados pelo Programa Mais Educação (PME) e pelas diretrizes pedagógicas do Projeto Escolas Tempo Integral (ETI) – conforme será descrito posteriormente – e as áreas de conhecimento presentes na Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Isto se deve ao fato de que não se percebeu explicitamente, por exemplo, uma proposta encarregada da interligação do macrocampo “cultura e artes” com a área de Linguagens, na qual está locada a disciplina de Artes no currículo escolar. Ressalta-se que cultura e artes são dois eixos que identificam fortemente o Programa Mais Educação e que também estão presentes em todos os demais programas ou projetos da SEDEC que ampliam o tempo escolar, sendo, consequentemente, usados também como mediadores das atividades de todos os demais macrocampos desse Programa nas escolas, mobilizando, de certa maneira, a cultura artística do território em que estas estão inseridas. Observa-se, ainda, que todas as escolas da rede municipal têm, no

mínimo, um professor de Artes (Teatro, Música, Dança, Artes Visuais) em cada turno, portanto essa é uma questão que exige maior clareza para que se possa compreender a produção desse diálogo anunciado no referido Plano Municipal de Educação (PME/2015).

Dando continuidade à configuração do Programa Mais Educação no sistema de ensino da SEDEC, destaca-se que a formação continuada dos educadores e gestores se tornou fundamental à construção de estratégias pedagógicas e de gestão para o cumprimento das metas apontadas por esse Programa tendo em vista impulsionar a educação integral/integrada. Dessa maneira, “o MEC em consonância com a SEDEC/PMJP tomou as universidades públicas como principal referência para essas ações”, como salientou anteriormente a Interlocutora CG1.

Considerando que, nessa última década, o avanço da educação em tempo integral vem ganhando espaço na cidade de João Pessoa, tornou-se imprescindível aos professores, agentes culturais, e aos demais profissionais da educação, maior investimento no seu processo de formação. Dessa forma, seria possível oferecer-lhes condições de observar e introduzir, nas suas reflexões, novas concepções acerca da ampliação da jornada escolar e as implicações dessa ampliação no âmbito das ações pedagógicas e das políticas públicas educacionais.

Vale repetir que, para essa objetivação, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH), iniciou, no ano de 2008, um processo de “formação de educadores/as voltados para a temática da Educação Integral e Direitos Humanos, tendo como objetivo contribuir para a capacitação dos educadores e educadoras já envolvido/as nas ações de fomentos de educação integral nas escolas públicas na Paraíba” (MOREIRA e LIMA, 2015; p. 12).

Em relação ao enfoque político-pedagógico, destaca-se a criação do Comitê Territorial Metropolitano de Educação Integral da Paraíba que, embora não tenha sofrido grandes avanços, resultou da organização e das ações do Comitê Metropolitano de Educação integral de João Pessoa, mobilizadas por vários órgãos: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH); Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) – PMJP e Secretaria de Educação do Estado (SEE) – PB, por meio dos coordenadores do Programa Mais Educação (PME); além de setores da sociedade civil etc. A trajetória do Comitê Territorial Metropolitano de Educação Integral de João Pessoa foi traçada pela promoção de debates que aprofundavam as questões relativas à educação integral na perspectiva de ações locais, em função da ampliação das políticas públicas para a educação integral.

O comitê surgiu em 2008 com a Escola Aberta. Na realidade, o Comitê era uma prioridade da escola Aberta que realizava essa atividade com a comunidade aos sábados e domingos [...]. Era preciso que tivesse o envolvimento das universidades e, assim, a gente se aproximou do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. Foi o que nos deu base para continuar com esse investimento. Mas foi com o Programa Mais Educação que o Comitê se voltou para a Educação Integral, o que foi excelente porque foi a partir daí que a gente começou a pensar na formação de professor, de monitor, do gestor e dos próprios articuladores municipais para esse entendimento e para a importância do embasamento teórico. Foi um movimento muito importante na época e ainda é até hoje. Mas principalmente na época, pois abriu os olhares de todos para esse ponto (Interlocutora – CG1).

Nessa perspectiva, compreende-se que esse comitê buscou se organizar em uma instância de gestão dos Programas de Educação Integral com os objetivos de enraizar suas propostas e ampliar as vivências de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre secretarias. Nessa direção, constituiu-se em um espaço de formação continuada, de troca de experiência, publicações e incentivos a mobilização político-pedagógica por meio de articulações entre os comitês Municipais, Regionais e Territoriais.

Escola Tempo Integral (ETI):

Considerando que o Programa Mais Educação ao ser implantado nas escolas públicas de João Pessoa objetivava concretudes político-pedagógicas para impulsionar a educação integral, pode-se analisar que o Projeto Escola Tempo Integral (ETI) implantado em 2011, pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), resulta dos avanços do Programa Mais Educação já em curso no município desde 2008.

O Projeto Escola Tempo Integral (ETI) criado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa para o seu sistema de ensino municipal está referendado na LDB, Lei nº 9394/96, e na Resolução nº 07 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação. Esse Projeto, que está sendo implementado gradativamente, visa a um atendimento educacional muito mais amplo e significativo para crianças e adolescentes que passam a ser atendidos pelas instituições educacionais não apenas em um turno (4h30), como é o convencional, mas em uma jornada ampliada de dez horas diárias, três horas além das sete horas mínimas estabelecidas pela lei (PME, 2015; p. 45).

No Quadro 3, abaixo, estão os dados evolutivos da ampliação do número de “Escola Tempo Integral” no município de João Pessoa, de onde se ressalta o Programa Mais Educação como indutor de seu desenvolvimento. Seguem dados do *Censo Escola – INEP de 2015*:

Quadro 3 DADOS EVOLUTIVOS DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA TEMPO INTEGRAL

ANO	ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROJETO TEMPO INTEGRAL	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ESTUDANTES
2011	- Escola Municipal Chico Xavier - Escola Municipal Cônego João de Deus - Escola Municipal Frei Albino - Escola Municipal Radegundis Feitosa - Escola Municipal Ubirajara Pinto	05	1411
2012	- Escola Municipal Ana Cristina Rolim - Escola Municipal Arnaldo de Barros - Escola Municipal João Santa Cruz - Escola Municipal João XXIII - Escola Municipal Oscar de Castro - Escola Municipal Paulo Freire - Escola Municipal Santa Emília de Rodat	07	2234
2014	- Escola Municipal Dom Marcelo - Escola Municipal Francisco Edward	02	3279
2015	- Escola Municipal Dom Marcelo - Escola Municipal Francisco Edward	02	3759
2016	- 03 Escolas Tempo Integral estão em construção com previsão de inauguração final 2016.		

Fonte: Censo escolar INEP

As Escolas de tempo Integral (ETI), em conformidade com a resolução nº 008/2015, que dispõe sobre as Diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, tem como objetivo:

- Promover a permanência do estudante na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar e a sua autoestima;
- Intensificar as oportunidades de socialização na escola e extra escola;
- Proporcionar aos estudantes alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania.

O Art. 4º dessa resolução (nº 008/2015) salienta que a “educação tempo integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização”. No entanto, chama atenção, no §1º, que a “ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não é uma questão de acréscimo de horas na escola, mas condições de ofertar oportunidades de acompanhamento pedagógico, de reforço, de experiências esportivas, culturais, artísticas, recreativas e temáticas”. Para tanto, estabelece, no §2º, que “o currículo deve estar inserido nos diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras de crianças, de adolescentes e de adultos, complementando o tempo necessário para preparar o cidadão para a vida”. E, no §3º, salienta que os “períodos reservados para as Áreas de Conhecimento e o outro para as Atividades Complementares o

foco determinante é a valorização do desenvolvimento geral e a vivência em grupo ressignificando a prática pedagógica para enfrentar os desafios da modernidade”.

Sobre o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI), os Art.7º, 9º e 10º dispõem que as unidades escolares que funcionarem com Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) terão suas matrizes curriculares constituídas:

- I. Dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias estabelecidas na Matriz Curricular nos termos da legislação pertinente;
- II. Das Atividades Complementares e Oficinas Curriculares, definidas para a parte diversificada, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos;
- III. A matriz curricular deve estar em sintonia com a proposta pedagógica da escola assegurando a total permanência do estudante;

Como descrito no parágrafo único dessa resolução, as aulas dos diferentes componentes que integram a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo deverão ser distribuídas alternadamente, ao longo dos turnos de funcionamento da escola, entre disciplinas, atividades complementares e oficinas pedagógicas com: orientação para estudos, formas de comunicação, esporte e lazer, cultura e artes, educação ambiental e educação em direitos humanos, desenvolvidas através do Programa Mais Educação, com recursos federais; Programa Ciranda Curricular e o Projeto de Tutoria, com recursos oriundos da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PME, 2015; p. 45).

Vale reafirmar, conforme se acentuou no item anterior, a falta de uma proposta pedagógica com maior clareza no sentido de explicitar o diálogo entre as atividades de extensão e os componentes curriculares da Base Nacional Comum nessas Escolas Tempo Integral (ETI) para que possa se afirmar, de fato, pelo princípio da integralidade, marca fundamental à educação integral.

Para continuar combatendo o insistente fenômeno referente à precarização da educação básica, avaliado tanto pelas frequentes análises referentes à baixa qualidade da educação pública quanto pelas pesquisas dos órgãos responsáveis em aferir os índices de desenvolvimento da educação básica nas últimas décadas, a rede municipal de ensino de João Pessoa integrou ao seu projeto-político pedagógico de educação integral outros Projetos e Programas em Redes.

Programa Escola Aberta (PEA):

O Programa Escola Aberta foi instituído em 2004, pelo Ministério da Educação/MEC em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Seu principal objetivo era “Apoiar o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos finais de semana nas escolas públicas da Educação Básica” localizadas em territórios de vulnerabilidade social, onde a oferta de espaços de lazer e cultura é escassa e, também, onde, na maioria das vezes, a escola é a referência do poder público na comunidade - o que a torna um espaço de garantia de um conjunto de direitos sociais.

A proposta pedagógica desse Programa propõe a formação integral, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade. Para isso, o Programa opta por estratégias pedagógicas que privilegiem o conhecimento local, o saber popular e a cultura regional para a superação do ciclo de exclusão em que está presa a educação, colaborando para a reversão do quadro de violência e a construção de espaços de cidadania (BRASIL, 2007h; p. 04).

A Prefeitura Municipal de João Pessoa, por meio da Secretaria de Educação e Cultura aderiu ao Programa Escola Aberta em 2016, em 59 escolas, o qual foi posteriormente usado como base de sustentação para iniciação do Programa Mais Educação (PME) e o cumprimento das atividades pedagógicas do Projeto Escola Tempo Integral (ETI).

Programas Mais Cultura nas Escolas (PMCE):

O Programa Mais Cultura nas Escolas é uma parceria interministerial entre os Ministérios da Cultura (MINC) e o Ministério da Educação (MEC). É uma das ações de Cooperação Técnica nº 001/2011. Os seus recursos são provenientes do Ministério da Educação, repassados por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), portanto, sujeitos às normas estabelecidas pela Resolução CD/FNDE nº 10, de 18/03/2013. Esse Programa visa proporcionar vivências artísticas e culturais com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas nos Programas Mais Educação e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais (BRASIL, 2014f).

Nesse sentido, a Secretaria de políticas Culturais criou a Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura e assumiu o desenvolvimento de políticas transversais de Cultura e educação, empenhando-se em promover a integração entre o Plano Nacional de Cultura – PNCC – e o Plano Nacional de Educação – PNE.

Conforme o manual do PMCE (BRASIL, 2014f; p. 04), os projetos inscritos no “Programa Mais Cultura nas Escolas deverão ser uma ação conjunta entre as escolas, artistas e/ou entidades culturais, que elaborarão o Plano de Atividade Cultural da Escola, com o objetivo de aproximar práticas artísticas e culturais do fazer pedagógico das escolas”. A construção e gestão do Plano de Atividade Cultural devem partir da realidade escolar considerando os seguintes eixos temáticos: Residência de artistas para pesquisa e experimentação nas escolas; Criação, circulação e difusão da produção artística; Promoção cultural e pedagógica em espaços culturais; Educação patrimonial - patrimônio material e imaterial, memória, identidade e vínculo social; Cultura digital e comunicação; Cultura afro-brasileira; Cultura indígena; Tradição oral; e Educação Museal. O desenvolvimento do projeto deverá prever duração mínima de seis (6) meses.

Dentre os múltiplos objetivos desta parceria MEC/MinC para a realização do PMCE destacam-se:

- Contribuir com a formação de público para as artes e ampliar o repertório cultural da comunidade escolar;
- Promover, fortalecer e consolidar territórios educativos, valorizando o diálogo entre saberes comunitários e escolares, integrando na realidade escolar as potencialidades educativas do território em que a escola está inserida;
- Proporcionar encontro entre vivências escolares e manifestações artísticas e culturais fora do contexto escolar;
- Fomentar o comprometimento de professores e estudantes com os saberes culturais locais [...] (BRASIL, 2014f; p. 04).

Em cada município, as Secretarias de Cultura são importantes mediadoras no desenvolvimento dos Planos de Atividades Culturais, podendo auxiliar nas Iniciativas Culturais Parceiras no suporte pedagógico para compreensão conceitual da proposta do Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE), contribuindo para a qualificação e o aprofundamento dos projetos culturais. Além disso, podem agir como importantes intercessoras entre parceiros culturais e Secretarias Municipais/Estaduais de Educação, uma vez que estão, ambas, sob a mesma gestão Municipal/Estadual.

No município de João Pessoa, a adesão ao Programa Mais Cultura nas Escolas ocorreu em maio de 2014. A SEDEC orientou a inscrição – via SIMEC – dos Planos de Atividades Culturais – criados em parceria entre a escola e a cultura artística comunitária – de cinquenta escolas da rede municipal de ensino nesse Programa para a avaliação da “Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura” de acordo com os seguintes critérios e conceitos:

Conceito A: Aqueles que atendem e/ou superam objetivos do Mais Cultura nas Escolas, considerados no processo de seleção, a saber: diálogo entre experiência

do(a) parceiro(a) cultural e Plano de Atividade apresentando; aprofundamento em relação às propostas já desenvolvidas por meio dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (SEB-MEC); valorização de práticas artísticas e culturais não hegemônicas ou não predominantes, embora representativas da realidade do território em que a escola está inserida; valorização de práticas artísticas e culturais não hegemônicas ou não predominantemente na cultura de massas (por exemplo, repertório musical no presente e/ou que não recebe destaque nos meios de comunicação em massa); aprofundamento do repertório cultural da comunidade escolar, em especial abrangendo outros atores além de estudantes, docentes, por exemplo;

Conceito B: Aqueles que atendem critérios considerados indispensáveis no processo de seleção, a saber: algum nível de aprofundamento em relação às propostas já desenvolvidas por meio dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (SEB-MEC); indicação de repertório e/ou práticas artísticas e culturais que apresentem potencial significativo, seja em relação à ampliação do repertório cultural da comunidade escolar, seja em relação à experimentação nas práticas pedagógicas da escola; Plano de Atividades Culturais priorizados em função de acordo com parcerias MinC/MDS.

Conceito C: Aqueles que não atendem critérios considerados indispensáveis no processo de seleção, a saber: não apresentam aprofundamento em relação às propostas já desenvolvidas por meio dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (SEB-MEC); apresentam parceiros (as) culturais cuja experiência é incompatível com o Plano de Atividades apresentado. (SEDEC, 2015a, p. 03)

Conforme esses critérios, entre os Cinquenta Planos de Atividades Culturais submetidos à avaliação do MINC e do MEC, 27 projetos foram aprovados com os conceitos “A” e “B”. A partir daí, o objetivo da SEDEC foi “orientar e organizar o desenvolvimento desses projetos acompanhando a realização das práticas artísticas (experiências culturais e artísticas) pedagógicas na escola” (SEDEC, 2015a; p. 02), desenvolvendo as seguintes ações: cadastramento do grupo (gestor, coordenador e parceiros) junto à plataforma; acompanhamento dos repasses dos recursos; reunião para apresentação do PMCE e orientação para o uso do recurso financeiro; monitoramento pedagógico dos projetos etc.

Conforme relatório da SEDEC (2015a), os Planos de Atividades Culturais foram planejados para serem realizados em duas etapas. No entanto, o atraso no repasse da verba fez com que o PMCE iniciasse somente no segundo semestre de 2014, indo até o primeiro semestre de 2015. Também por falta da liberação do recurso financeiro previsto para realizar a segunda etapa das atividades previstas para 2016, o referido Plano ficou sem conclusão e a equipe da SEDEC não soube informar sobre as decisões relativas ao PMCE tomadas pelo MINC e pelo MEC para dar retorno às escolas que estão com esses Planos de Atividades Culturais suspensos.

Programa Segundo Tempo (PST)

O Segundo Tempo é uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério do Esporte, destinada a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promovendo o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculadas na rede pública de ensino. O Programa tem como público alvo crianças e adolescentes a partir de 06 anos de idade, preferentemente aqueles matriculados nas escolas públicas e expostos aos riscos sociais. Tem como princípios: a reversão do quadro atual de injustiça, exclusão e vulnerabilidade social; o esporte e o lazer como direito de cada um e dever do Estado; a universalização e a inclusão social do esporte educacional; e a democratização da gestão e da participação. O objetivo é democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2016e; p. 06-07).

O PST é desenvolvido por meio da formalização de parcerias entre as entidades públicas e o Ministério do Esporte, com vigência pré-estabelecida de 24 meses, atendendo a grupos de 70 a 100 crianças e adolescentes, prioritariamente nas escolas públicas em situação de vulnerabilidade social. As suas “atividades são desenvolvidas no contraturno escolar em espaços físicos específicos às atividades esportivas definidas, podendo ser no ambiente da escola ou em espaços comunitários (públicos ou privados)” (BRASIL, 2016e; p. 08).

A Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) fez adesão ao Programa Segundo Tempo (PST) desde 2005 e vem desenvolvendo, por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), atividades esportivas educacionais para crianças e jovens. São 68 núcleos educacionais de esporte na capital que atendem 6.800 pessoas com o apoio do Governo Federal, por meio do Ministério dos Esportes. Como destacado pela coordenadora do Projeto Escola Tempo Integral (ETI) da SEDEC, “a finalidade desse Programa é a democratização das atividades esportivas incentivando o acesso de crianças e jovens às práticas do Programa por meio da implantação de núcleos de esporte educacional, objetivando o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de melhoria da sua qualidade de vida” (Interlocutora - CG2).

Ciranda Curricular (PCC)

Com recursos próprios, a Prefeitura Municipal de João Pessoa, por intermédio da Secretaria de Educação e Cultura, passou a desenvolver, em 2005, o Programa Ciranda

Curricular (PCC) tomando como desafio construir uma escola que atue como um centro de arte, cultura e lazer.

Conforme descrito no Plano Municipal de Educação (PME, 2015), é um Programa socioeducativo e cultural com o seu objetivo de promover integrações entre estudantes, familiares e comunidade por meio de oficinas lúdicas e pedagógicas ressaltando a escola como um centro de arte, cultura, esportes e lazer para a comunidade. Seu propósito é complementar a formação dos estudantes com saberes não incluso no currículo oficial, ajudando a diminuir índices de violência e suas consequências. Destina-se a escolas da rede municipal, preferencialmente, as Escolas Tempo Integral (PME, 2015).

Esse Programa conta com a assessoria pedagógica da Diretoria de Gestão Curricular que dá supervisão ao planejamento das oficinas pedagógicas a partir dos seguintes macrocampos: Comunicação e uso de mídias, cultura digital e tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental e sociedade sustentável; Esporte e lazer; e Educação em direitos humanos (PME, 2015; p. 48).

Por fim, entende-se que os Programas e Projetos, conforme descritos acima, são apontados pela SEDEC, direta ou indiretamente, como complementares ao Programa Mais Educação (PME) e o Programa Escola Tempo Integral (ETI). No entanto, percebe-se que essa configuração pode ser consequência da exigência feita pelo MEC/SECAD às secretarias municipais e estaduais sobre a necessidade de vincularem as escolas em que já havia Programas federais ao Programa Mais Educação como condição tanto para à renovação dos Programas em andamento quanto para a adesão aos novos Programas do governo federal criados para qualificar a educação e impulsionar a Educação Integral.

Esse sentido reforça o Programa Mais Educação como o centro estratégico do governo federal para estimular a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de uma política de educação integral no território nacional, conforme prevê a LDB (Lei 9394/96) como um direito de cidadania. Nessa direção, esse Programa vem contribuindo tanto para a criação como para a consolidação de projetos e experiências já existentes em diferentes regiões do país, possibilitando inserir a jornada de 7 horas diárias de trabalho pedagógico, ampliando e diversificando o currículo escolar com atividades sócio educativas, culturais e esportivas no cotidiano da escola pública. O Programa também potencializou a possibilidade de redefinir os territórios de aprendizagem existentes na escola e na comunidade onde as escolas estão inseridas.

Nessa perspectiva, transcrevem-se abaixo as falas das interlocutoras – CG1 e CG2 – para sublinhar algumas características da educação integral na SEDEC após oito anos de vigências do PME e cinco anos da criação dos Projetos Escola Tempo Integral:

Penso que quem trabalha com Educação Integral realmente acredita nessa abordagem e entende como um ideal que veio pra ficar, porque é uma educação que realmente traz bons resultados. Os dados estatísticos do IDEB é que as escolas que tem o Programa Mais Educação, que tem as escolas integrais tem um bom índice e vem crescendo estatisticamente, mas não é só essa questão do IDEB que é mais importante. A evolução a gente percebe [...] na mudança das rotinas da escola, [...] (Interlocutora CG2).

[...] Agora vejo as crianças nas escolas com tempo Integral envolvidas com projetos de leitura, música e vários outros projetos de atividades culturais e é uma coisa linda. Também emociona ver as mães irem ajudar na escola para que o Programa não pare; ver as crianças pedirem para não pararem as atividades; e ver os gestores entender que o PME é importante na escola [...] (Interlocutora CG1).

[...] Nesses últimos quatro anos que estou na coordenação, houve muitos avanços principalmente com os alunos. Há três anos nós temos realizado a partir do Programa Mais Educação uma amostra cultural. Trata de uma apresentação anual de produções culturais das escolas produzidas pelo Programa Mais Educação e Escola Tempo Integral (Interlocutora CG2).

Em outra direção, tomam-se novamente as palavras tecidas pelas Interlocutoras – CG1 e CG2 – desta vez, reflete-se salientando a fragilidade do Programa Mais Educação, que, embora venha se consolidando com bons resultados na política nacional e local, já começa a apresentar sinais de pouca resistência à desordem e à crise política em andamento no Brasil. Por essa ordem, destacam:

O Programa Mais Educação nesses dois últimos anos vem apresentando problemas quanto à manutenção financeira para manter a regularidade das atividades no município, e isso indica que enquanto a educação integral não se tornar uma política pública nós vamos continuar caminhando com dificuldade para realiza-la. Essa dificuldade está aí na nossa rede e nós estamos criando novas estratégias para mantê-la, mas não é fácil. [...] teve encolhimento dos recursos, mas não teve no entendimento e na ação dos educadores populares, pois a comunidade entendeu a importância da educação integral vendo o filho aprendendo mais [...]. As escolas que entenderam a importância da Educação Integral, continuaram as atividades mesmo sem os recursos que recebiam todos os anos do Ministério via PDDE (Interlocutora CG1).

[...] Veja, quando há uma interrupção a comunidade procura a secretaria para cobrar a manutenção da proposta que lhes foi apresentada, [...] gera todo um clamor à comunidade que precisa que o seu filho fique até cinco horas na escola para que possa trabalhar. A educação integral já é compreendida como um dever do estado e um direito da comunidade, mas nesse momento estamos enfrentando dificuldades [...] (Interlocutora CG2).

Nesse sentido, reflete-se que esse Programa chega a alguns municípios, mas não ganha força porque não consegue ser articulado a uma política ou a um programa de governo com força intersetorial e identidade local. Logo, parte-se do pressuposto de que implantar e consolidar o Programa Mais Educação como um projeto de educação integral exige estar bem situado na política pública nacional e local a fim de se ter influência nos resultados intencionados pela gestão municipal. Essa questão é instigante para continuar orientando o olhar sobre a educação integral que vem se processando no município de João Pessoa via SEDEC.

Por fim, pensando João Pessoa ao mesmo tempo como educadora e educanda, recorre-se a Paulo Freire para salientar que a cidade se faz educadora pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de amar etc., afirmando a autonomia e a cidadania como exigência à democracia.

Segue-se, portanto, ao encontro de um território educativo na cidade de João Pessoa no bairro Roger, mais especificamente no Baixo Roger, para conhecer a Associação Cultural Império do Samba (ACIS).

3.3 Associação Cultural Império do Samba – ACIS

Figura 9 - FACHADA DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL IMPÉRIO DO SAMBA



Fonte: Acervo ACIS

Quem disse que o Roger não dá samba?
Compositor: Mestre Mano (2004)

*A festa vai começar
A império se agiganta
No conceito popular
Sai pra lá
Sai pra lá tristeza
O trem da alegria chegou
Vem do Roger foi lá que tudo começou
Terra de gente bamba
Celeiro do samba
A ti conquistar
Roger que te quero Roger
Seu povo vive feliz a cantar*

*Vou me abalar nesta folia
Vai ser legal
Estou feliz da vida porque hoje
É carnaval
(...) (Letra completa em anexo)*

A Associação Cultural Império do Samba – ACIS – foi fundada no dia 07 de novembro de 2004, tendo como presidente Belizário Benvindo (nome social Fernanda Bevennuty), Vice-presidente Maria Penha Souza de Freitas e mais os membros que assumiram o lugar de Secretário geral, Diretor financeiro e de Patrimônio, Diretor de eventos e o Conselho fiscal. Além desses componentes, conta com o apoio de treze membros interessados em dar andamento ao seu processo de organização e atuação na comunidade em conformidade com seus objetivos.

Sobre a origem da Associação Cultural Império do Samba, Souza e o Mestre²¹ Freitas contaram que

A Associação Cultural Império do Samba surgiu do desmembramento de outra Escola de Samba do Roger intitulada Catedráticos do Ritmo, umas das Escolas de Samba mais antigas da cidade de João Pessoa, ministrada pela família Britam, na parte do alto Roger. A Império do Samba surgiu no meio de um desfile de carnaval em 2004 onde um grupinho começou a pensar sobre a possibilidade de formar uma nova escola de samba que representasse melhor a comunidade do Roger. A gente queria criar uma escola de samba que fosse aberta as pessoas residentes na parte baixa deste bairro [...]. O Baixo Roger é bem discriminado, muitas vezes é considerado uma comunidade de favelados, sujos e mortos de fome, entre outros adjetivos negativos. Isto por que residem aqui as conhecidas “Favela do S”, a comunidade “Asa Branca”, “Buraco da Jia”, “Terra do Nunca” e ainda um presídio. [...] essa escola já foi fundada enfrentando o preconceito e a discriminação, pois o nosso primeiro presidente era nada mais nada menos que um Idealista e muito bem assumido homossexual. Por esse motivo a associação sofria chacota sendo apelidada de *Escolinha de Samba de Favela e de Gays* [...].

Nessa mesma ordem, alguns dos seus dirigentes sublinharam que essa associação nasceu determinada a ocupar um papel cultural, social, pedagógico e político no baixo Roger. Com o objetivo de contrapor-se a qualquer tipo de discriminação e preconceitos, a escola de samba funciona como meio de desenvolver suas ações junto às crianças, os jovens e os adultos para que possam viver e movimentar a sua cultura de tradição popular.

Pensando diferente a Associação Cultural Império do Samba nasceu aberta a todas as pessoas excluídas e também interessada em realizar um trabalho cultural, social, pedagógico com a comunidade que é considerada um tanto quanto carente. Mas que ao se falar de cultura é uma comunidade riquíssima. Aqui no bairro a gente encontra de tudo. Então, juntamos treze pessoas e formamos uma diretoria aonde surgiu essa Escola de Samba. Uma escola de samba de tradição popular que é também uma associação que tem caráter de organização cultural e política. E do nosso esforço a gente começou a criar e a atuar movimentando a comunidade tendo em vista preservar sua cultura (Souza).

A escola foi fundada no intuito de melhorar e trazer alegria para o bairro trabalhando junto às crianças e os jovens daquelas comunidades mais carentes e sempre usando a arte da escola de samba [...] com projetos sociais junto às escolas e ONGs do bairro.

²¹ A denominação de “Mestre” antecedendo o seu nome vem por considerá-lo um mestre da cultura popular na comunidade do Baixo Roger, justificado pelo papel que desempenha como brincante e mobilizador da cultura da Escola de Samba na comunidade.

[...] é muito difícil ter a cultura para o povo e o que chega é muito frágil para os pobres, mas para os ricos não. Aí a gente fala, critica e tenta resistir. [...] A gente fica só levando maçada! Tem uns cantores que chegam aqui e levam o dinheiro todo, diz que faz cultura aqui e fica só enrolando e num sai nada importante para a cultura da comunidade (Mestre Freitas).

Hoje a Império do Samba movimenta a cultura da tradição do Roger e tem como presidente o mestre Freitas, que é o principal compositor dos tradicionais sambas enredos da escola e um dos principais articuladores de sua atuação junto à comunidade. Segue abaixo a letra de um samba enredo de sua autoria com Luizinho Pagode intitulada “A Império no Ciclo do Açúcar”, interpretado pelos seus integrantes, Edmilson, Eduardo e Danilo.

A Império vai voltar no tempo
Falar de um ciclo no Brasil Colonial
Se enveredar pelos caminhos dos engenhos
Contar em versos nossa história cultural
Vamos falar do ciclo da cana de açúcar
Que a tantos estrangeiros enriqueceu
Engenhos, casa grande e senzala
Capela para reza do Senhor

Traz garapa pra Sinhá
Mel de engenho e rapadura
Tem de ser cana caiana
Que é doçura pura

Quando o português aqui chegou
Trazendo a cana
Lá da ilha da madeira
Se instalou em Itamaracá

Capitania da cultura açucareira
No Brasil se fez presente
O Pau-Brasil, o gado, o ouro, o café e o algodão
Mas foi a cana de açúcar que
Que manteve o seu patrão
Cachaça boa tem
Pra se tomar
Vou tomar todas
Mas não vou me embriagar

Chegou a hora do turista conhecer
As iguarias que vem do canavial
Mel de engenho, alfenim e rapadura
O álcool hidro pro transporte nacional.

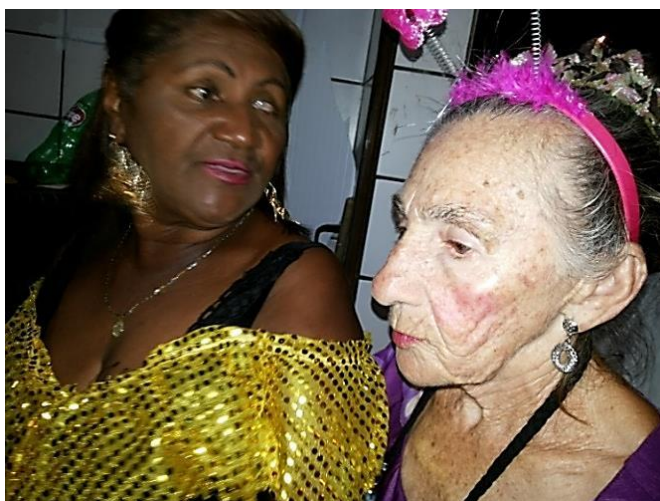
O mestre ressalta que, no decorrer desses treze anos à frente dessa escola de samba, pode dizer que viveu muitas emoções positivas e negativas e destaca que o mais forte e positivo desse trabalho é o que vem da relação com a comunidade.

Para esse mestre, é a força da comunidade que o faz continuar insistindo a suportar os descasos das políticas públicas para a classe social subalterna. O mestre Freitas desabafa:

As dificuldades do nosso bairro e de todos os outros da periferia existem graças à falta de atitude do poder público mesmo. E a nossa escola de samba hoje, a gente tá de mãos atadas porque os poderes públicos não nos deram condições pra continuar o nosso trabalho como a gente começou e queria fazer. A gente tentou várias vezes, buscar apoio escrevendo projetos, buscando políticos, os órgãos da cultura municipal, mas a gente acaba sendo usado e descartado [...]. Hoje, sou eu quem paga o aluguel do barracão da Escola, mas às vezes penso em desistir e encerrar, porque não é justo. [...], mas a comunidade ali da “Cabeça do burro” aqui próximo, vieram reunidos com mais de 20 pessoas me pedindo pra eu não deixar a escola Império do Samba acabar. Disseram que ela era a alegria daquela localidade, que é uma alegria do Roger. É, penso que a império representa muito bem o Roger, e é isso que faz ainda a gente caminhar. Porque pelos poderes públicos fica muito difícil.

É a força da comunidade que faz a Império do Samba ter alegria para sobreviver às dificuldades, continuar ativa na comunidade e sair na avenida com muitos participantes. É a força da comunidade que faz isso! É a comunidade que dá força, apoia e pede pra gente não encerrar nossas brincadeiras, projetos, ensaios, festas, atividades e o desfile na avenida. Ela faz a gente insistir e estar vivo ainda hoje. Isso por que se a comunidade desistir acaba tudo. Acaba tudo! É a comunidade que faz tudo. Ajuda e pede ajuda [emociona-se], pensa, vem, vai e faz uma brincadeira. Chega e diz: vamos fazer uma festa? Vamos! Ai, eles vêm traz ideia pra gente fazer pra arrecadar algum dinheiro, pra gente se manter e não parar de fazer cultura na comunidade.

Figura 10 - AÇÃO CULTURAL ACIS



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Figura 11 - AÇÃO CULTURAL ACIS



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Consensualmente os membros fundadores entrevistados ressaltaram que o principal objetivo da Associação Cultural Império do Samba é desenvolver ações culturais educativas para a cidadania, tendo como foco as crianças, jovens, adultos e idosos da comunidade Roger. Para eles, a multiplicidade de linguagens que a Escola de Samba e o carnaval favorecem sempre foi o ponto de partida e o meio para a realização do seu *projeto cultural educativo*, valorizando a cultura da tradição do Roger. Sua característica própria

possibilita ao grupo trabalhar junto às crianças e adolescentes de forma lúdica. Para isso utilizam uma abordagem da vivência com a cultura da tradição, com o jogo, a conversa, a arte popular e o debate sobre os vários temas a serem usados nos enredos da escola de samba. Acredita-se que além da produção artística, esse trabalho é educativo, vez que desenvolve culturalmente o grupo e aqueles que acompanham direta e indiretamente sua produção (SOUZA, 2014, p. 28).

As fotografias abaixo mostram dois momentos pedagógicos referentes às atividades artístico-culturais da ACIS. Uma (Fig. 12) remete à oficina de produção de máscaras no contexto da EMMJC, e a outra (Fig. 13) demonstra a criação do processo coreográfico do samba enredo com as crianças.

Figura 13 - OFICINA DE MÁSCARAS

Fonte: Acervo ACIS, 2013.

Figura 12 - CRIAÇÃO DE COREOGRAFIA

Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Mesmo que o desfile carnavalesco não seja o único objetivo da Associação Cultural Império do Samba, no ano de 2015, foi publicado no inventário do Paraíba Criativa²² que, entre 2004 a 2016, o seu crescimento foi fator crucial para que se destacasse como uma das maiores escolas de samba do município. Em seu histórico de carnavais, a Império do Samba já conquistou 06 títulos das onze participações no Carnaval Tradição, na capital paraibana. Com 250 componentes em 2015, a “Escola Império do Samba” apostou no samba-enredo “Mãos que entrelaçam o Nordeste” para adicionar o sexto título à sua coleção. “O samba destaca o papel do artesanato e do seu artífice, o artesão, para o engrandecimento regional”, explica o presidente da agremiação, mestre Freitas. A música foi composta por “Kojac do Banjo e Potyzinho Lucena, dois experimentados sambistas e “chorões”.

Desde a idade da pedra
Pelas mãos abençoadas a arte espalhou
O mundo inteiro viu nascer
Moldura em forma de esplendor

É o nordeste brasileiro
Deus pois a mão e abençoou
O artesão mais verdadeiro
Rico na arte e no amor

É tão bonito nosso artesanato
Virar destaque internacional
E a império tira o chapéu pro artesão nesse carnaval
Desde menino Mestre Vitalino deu forma ao barro
com muita dedicação
A avenida hoje é um mercado livre
Com criatividade e imaginação
(...) (Letra completa em anexo)

Hoje, “a escola que tem as cores vermelha, branca e amarela tornou-se um bem cultural do bairro do Roger, com seu trabalho e sua beleza”. (Mestre Freitas).

A Figura 14 destaca uma cena da Império do Samba na passarela, mostrando com plumas e paetês a beleza tecida por sua agremiação em parceria com outros grupos artísticos e amigos de sua comunidade.

²² Site, Paraíba Criativa: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/escola-de-samba-imperio-do-samba/>
A foto do desfile da ACIS está disponível no inventário do referido site.

Figura 14 - PORTA BANDEIRA DA ACIS



Fonte: Inventário Paraíba Criativa, 2015²³.

Nessa noite, foi possível verificar essa e várias outras cenas que marcaram o seu brilho na avenida com a participação das alas das crianças, que giravam e brincavam espontaneamente sob a orientação de uma jovem foliã que os preparou pedagogicamente para esse momento (Figura 15); dos idosos, que predominavam na evolução das baianas (Figura 16) e ala da velha guarda; dos jovens, que tomavam conta da bateria, mestre-sala e porta-bandeira e o samba no pé; das alegorias, adereços e fantasias, que resultavam de múltiplas mãos de parceiros da comunidade.

Figura 16 - ALA DAS CRIANÇAS



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Figura 15 - ALA DAS BAIANAS



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

²³ Disponível no Site, Paraíba Criativa: <<http://www.paraibacriativa.com.br/artista/escola-de-samba-imperio-do-samba>>. Acesso em: 05 de maio de 2015.

Estavam ali, também, outros que não se mostravam em primeiro plano na avenida, porque estavam vestidos pelas engrenagens, objetos, dirigindo carros ou simplesmente torciam na arquibancada. Todo um coletivo envolvido para que o sonho projetado pelos idealizadores daquela escola fosse concretizado.

Ao final da festa, mesmo com o encanto postado no corpo, a realidade já chegava pela madrugada sem plumas e paetês! Senhoras e senhores, crianças e jovens carregavam seus adereços e alegorias e se agregavam na carroceria de um caminhão de volta à sua comunidade... (Figura 17).

Figura 17 - RETORNO DA ESCOLA À COMUNIDADE



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Esse é um discreto ângulo desse registro fotográfico para ilustrar o que repetidas vezes falaram o mestre Freitas, Souza e Silva sobre o descaso das políticas públicas com a população que faz a cultura popular no município de João Pessoa.

[...] a Secretaria de Cultura disponibiliza uma verba para as escolas de samba, mas o valor é insuficiente e chega depois que o trabalho está pronto. Esse ano a prefeitura passou 20 mil e a gente gastou 36. Ficou faltando 16 mil! Esses 16 mil a comunidade é que se organiza e paga. A gente acaba fazendo empréstimo até a agiota (Mestre Freitas).

A gente precisa de incentivo, mas os poderes públicos não olham para a periferia (Souza).

Falta verba e incentivo público para a Escola de Samba desenvolver o seu trabalho sem tantos sacrifícios [...] (Silva).

Mas, o que se está querendo desvelar além desse ápice estético da Escola Império do Samba na avenida é o seu capital *cultural educativo* designado pelo mestre Freitas, Souza e Silva como sendo o seu principal objetivo.

Mas, pra melhorar a comunidade a gente só melhora levando o samba pra rua no momento dos ensaios, e isso aqui no Roger a nossa escola já vem trazendo alegria e transmitindo a todos. É aquela comunidade que pega sua filha e vai assistir os nossos ensaios, os batuques nas nossas festividades ali já transmite alegria e já melhora um pouco os aspectos da vida da pessoa. Às vezes tão em casa sofrendo, aí escuta o batuque e vai lá ao nosso barracão. Perguntam sobre as atividades: vai começar amanhã! Tua menina começa quando? [...] aí vem e vai tendo esse prazer de tá dentro do samba pelos menos três vezes na semana segunda, quarta e sexta. [...] trazendo os meninos já pra junto da gente começando a trabalhar intendo de manhã de tarde e de noite (Mestre Freitas).

[...] então a gente conhece a comunidade em geral. A gente sabe onde tá as dificuldades, quem tem aquela dificuldade, quem faz coisas que não deve fazer e aí a gente aconselha, aproveita e convida para ir participar da Escola de Samba com a gente para poder se envolver com o grupo para brincar, trabalhar e ocupar a mente. Quando a gente organiza a escola para sair na avenida os componentes são também os alunos dos colégios aqui próximos e também a gente tá integrado e faz tudo pra ver uma melhoria de vida pra eles. Assim, nossas atividades são integradas a nossa vida diária [...] (Silva).

Conforme seus diretores, as suas práticas pedagógico-culturais mais voltadas ao movimento arte/educação foram constituídas pelas seguintes parcerias e projetos:

- Escolas públicas: Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Higina e a Escola Municipal Frei Afonso;
- Projetos governamentais: Programa Mais Educação (2009) e Programa Mais Cultura (2014) – experiência na coordenação e ação pedagógica no espaço escolar e não escolar atuando com cultura e arte;
- ONG: Casa Pequeno Davi – Trabalho e Rede e a Rede Local do Roger/Varadouro: atuando com Educação Integral e constituindo essa rede de saberes que integrava cultura, arte, esporte, lazer, alfabetização e interfaces com temas sociais relativos à educação, à cidadania e aos direitos humanos da criança e do adolescente.

Entre essas parcerias citadas, a ACIS permanece realizando um trabalho de modo sistemático com a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho. Seus diretores contaram que essa parceria nasceu em 2005, quando começou a participar, a convite da Casa Pequeno Davi, da rede de educadores para desenvolver projetos culturais em arte/educação nas escolas públicas desse bairro. Daí em diante, “a gente se uniu pela educação e pela cultura e nunca mais parou. Hoje a gente não faz parte da rede, mas colabora nessa escola com o Programa Mais Educação e também realizou um projeto com o Programa Mais Cultura [...]”. (Souza – ACIS).

Em educação integral, a ACIS considera que já vem atuando com *mais cultura* para as crianças e jovens em sua comunidade desde a sua fundação, em 2004, afirmaram Freitas, Souza e Silva (ACIS). Destacaram também que essa experiência possibilitou a uma de suas diretoras coordenar, a partir de 2009, o Programa Mais Educação (PME) na referida escola, o que lhes possibilitou estreitar ainda mais o enlace com o seu projeto político/pedagógico atuando como mediadores entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, Souza (ACIS) explicitou que assumiu também junto a essa coordenação pedagógica o papel de professora comunitária, trazendo para realizar as atividades de cultura e arte desse Programa muitos integrantes da ACIS. Assim, além das oficinas pedagógicas em cultura da tradição, conquistaram alguns cargos na composição de seu conselho gestor, propiciando ainda mais a presença de um maior número de integrantes da Império do Samba no seu cotidiano e maior abertura da escola para a comunidade.

Nesse contexto escolar, a ACIS atuou, em 2014, com um projeto junto ao Programa Mais Cultura, desenvolvendo ciclos de oficinas com as linguagens referentes aos saberes dos educadores da escola de samba com música, explorando especialmente os seus enredos.

Souza (2014) conclui refletindo que a Associação Cultural Império do Samba constitui uma escola de saberes da cultura popular da comunidade do baixo Roger. Portanto, é fundamental para contribuir com a educação integral por atuar em contraposição à desigualdade social que exclui o justo direito de crianças e jovens a mais educação, a mais cultura e a mais lazer, direitos fundamentais para viver e se desenvolver com qualidade e dignidade.

**Figura 18 – ENSAIO -
RUA DO BARRACÃO DA**



Fonte: Arquivo pessoal – 2015.

**Figura 19 - ENSAIO DA PERCUSSÃO -
GINÁSIO DA COMUNIDADE**



Fonte: Acervo ACIS, 2013.

Ilustram-se acima alguns momentos (Figuras 18 e 19) referentes às oficinas e os ensaios realizados pela referida escola de samba, ou – como designou Souza – “escola de saberes”, em diferentes tempos/espços educativos.

Em linhas gerais a narrativa descrita até aqui aponta as principais características da Associação Cultural Império do Samba (ACIS) designando o lugar que ocupa no território educativo do baixo Roger e demonstrando, especialmente, o esforço feito em desenvolver práticas educativas populares favoráveis à participação sociocultural de crianças, jovens, adultos e idosos.

Segue-se a conhecer nesse mesmo território educativo a Escola municipal Monsenhor João Coutinho.

3.4 Escola Municipal Monsenhor João Coutinho – EMMJC

A Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (Figura 13) foi criada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, em 26 de julho de 1967, pelo Decreto Lei 1708/67 e a Resolução de Autorização Nº. 188/88 do Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Ato de Criação nº. 2.188 e do Ato de Autorização nº. 006/97. A escola tem a finalidade de oferecer o Ensino Fundamental I referente aos anos iniciais e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três turnos.

Figura 20 - ESCOLA MUNICIPAL MONS. JOÃO COUTINHO



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

O nome da Escola é uma “homenagem ao Monsenhor João Coutinho que, no ano de sua fundação, era o Vigário Geral da Catedral de Nossa Senhora das Neves e iniciou o processo de catequese no Bairro do Roger”. Na época, as escolas da rede municipal eram dirigidas por diretores nomeados pelo Prefeito.

A partir de 1988, começou o sistema de eleição direta para diretor de escola no município de João Pessoa, sendo a supervisora Maria do Socorro Ramalho a primeira eleita neste novo sistema que atuou por 27 anos, substituída interinamente pela Assistente Social, Maria Conceição de Lacerda e atualmente a Diretora é Odete de Lima Carneiro Barbosa, eleita pelo voto direto para o biênio 2013/2014, renovando seu mandato para a gestão 2015/2016 (PPP/EMMJC, 2016; p. 10.).

Geograficamente, a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho está situada na rua 19 de Março, no bairro Roger, especificamente no Baixo Roger, na periferia do centro da cidade.

Situado ao norte da cidade de João Pessoa, encontra-se o Roggers, florescente bairro, contando muitos milhares de habitantes. Bastante irregular, divide-se em alto e baixo Roger, este estendendo-se em forte declive até encontrar a linha férrea que liga a capital a Cabedelo. Da parte alta divisa-se formoso panorama até além da confluência dos rios Sanhauá e Paraíba e, ainda a cidade de Cabedelo. Era conhecido a princípio como “Sítio Maria Burinhosa”, sua antiga proprietária que o transferiu por venda ao cidadão Antônio de Melo Sufiniz. Este, por sua vez, transferiu-o em 1847 ao súbdito inglês Richard Roggers. Desta data em diante passou o bairro a denominar-se Roggers [...] (NASCIMENTO, 2008; p. 84).

Periferia, porque, embora o Roger esteja situado à margem do centro da cidade, a sua estrutura urbana apresenta-se com ineficiência no sistema de habitação, saneamento básico, asfaltamento, espaço de esporte e lazer etc., e é habitado por famílias pobres e de classe média baixa. No baixo Roger ficam as comunidades do “S”, Buraco da Gia, Asa Branca e a Terra do Nunca, na qual vivem centenas de pessoas em condições de subalternidade. Segundo os moradores, até 1997, na comunidade do “S”, estava localizado um lixão que representou fonte de renda e alimentação para a população dessas comunidades e que ainda hoje faz parte da sobrevivência de muitos que permaneceram nesse espaço como catadores de material reciclável. Por ser um grupo social considerado desempregado ou subempregado, a maioria recebe o Bolsa Família e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do Governo Federal, mas não contam objetivamente com uma política pública eficaz em sua defesa.

Outro destaque dado pelos moradores é ao estigma da violência sofrido pelo bairro por ter a penitenciária Desembargador Flósculo da Nóbrega situada em sua área. Na maioria das vezes, a mídia divulga o nome do Roger associado às páginas policiais e ao presídio, contribuindo, portanto, para o imaginário do medo e da insegurança da população em relação ao bairro (CAMPOS, 2008).

O perfil sócio econômico dessas famílias é marcado pelos seguintes aspectos: baixa escolaridade (grande número de analfabetos), baixo nível de renda (para sobreviver utilizam-se de estratégias como: a cata de material reciclável, prestação de algum tipo de serviço – biscate, venda de produtos de pequeno valor ou até mesmo a mendicância); as Bolsas que o Governo Federal oferece; precárias condições de moradia em aglomerado, esgotamento sanitário a céu aberto e casas com apenas dois ou três cômodos, dormindo, às vezes, toda a família em um mesmo ambiente (PPP/EMMJC, 2016; p. 12).

A intensificação das transformações urbanas ocorridas na cidade de João Pessoa acarretou o aumento dos problemas sociais de uma cidade cada vez mais desigual, gerando fenômenos como violência, prostituição, consumo e tráficos de drogas. Apesar de o baixo Roger ser vítima desse fenômeno sociocultural que o oprime em relação aos bairros de elite da cidade, nele pode-se ver expressar resistência e um modo de convivência que parece pouco presente nos valores dos bairros de elite. São valores como o interesse solidário, expresso nas relações de amizade entre vizinhos quando dividem rotineiras conversas nos espaços das ruas e calçadas; a maneira espontânea e direta de falar; a forma prática e cooperativa de organizar as festas, criar e preservar os grupos de cultura popular, etc. São valores que reforçam o sentido social da cultura e chamam a atenção porque estabelecem uma oposição à hegemonia do comportamento burguês.

Essas situações descritas acentuam a identidade de classe do baixo Roger, onde a cultura popular que dela emerge expressa sua resistência. Um olhar mais atento pode perceber o modo de ser e estar expresso também: pelas crianças correndo solta nas ruas, envoltas com os jogos populares como a pipa, o pião, a bila (biloca, bola de gude), a corda, a bicicletas, os jogos de bola no meio da rua, os brinquedos montados com refugos de madeira, latas, papelão, além dos sedutores jogos eletrônicos nos celulares e a forte presença nas *lan houses*; os adultos papeando nas calçadas ou nos bares de esquina, com os jogos de baralhos, sinuca, damas, etc.; os ritos religiosos, como festas de padroeira, a via sacra que sai em cortejo passando nas casas; o São João, o carnaval, os eventos artísticos populares e principalmente a permanência dos mestres e brincantes que organizam os grupos de capoeira, de quadrilhas, de escola de samba, de Ala-Ursa; e também os artesãos, os novos grupos como a escola de circo social, as bandas de música, assim como as diferentes congregações religiosas, as associações sociais e culturais, as ONG's, etc. Há um reconhecimento comum entre as crianças, os jovens e os adultos desse território de que o Roger é um bairro rico em cultura e “que essa cultura reverbera no bairro e o faz reconhecido na cidade. [...] principalmente nos períodos carnavalescos e juninos o bairro passa a ter mais espaço na mídia da cidade mostrando sua identidade cultural”, como afirma o professor do projeto Circo Social no Piollin e que é

morador do Roger. Para esse professor, o bairro é multicultural, porque congrega vários “grupos residentes”²⁴ de cultura popular” envolvendo o povo da comunidade e gera um forte movimento cultural. Destaca:

A cultura popular produzida no Roger é também a história de seus moradores. Ela é produzida pela própria comunidade e para a comunidade, não é objeto de venda. [...] O Roger está interessado em movimentar a cultura no seu bairro e aí, quando isso reverbera, é por consequência do trabalho e não pelo fato de querer mostrar e vendê-lo.

O Bairro conta com duas Organizações Não Governamentais que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes. Uma é o “Centro Cultural Piollin” e a outra a “Casa Pequeno Davi”. São duas instituições²⁵ que desenvolvem projetos socioeducativos e artístico-culturais de modo articulado com os grupos residentes de arte popular e as escolas públicas do bairro (PPP/EMMJC, 2016).

Como já descrito na subseção anterior, a Associação Cultural Império do Samba (ACIS) é também uma instituição que vem contribuindo, desde 2005, com a produção da arte popular e da cidadania cultural de crianças, jovens e adultos na comunidade do baixo Roger. Considerando o processo de parceria estabelecido com a Escola M. M. João Coutinho, destacam-se aqui dois eixos: o primeiro é aquele relativo ao Programa Mais Educação (PME) nesta escola e, junto a este, a realização do projeto “O Enredo do Samba na Escola”, relativo ao Programa Mais Cultura na Escola (PMCE) em 2016; o segundo refere-se à participação ativa de alguns diretores dessa associação na composição de coordenação e de representação comunitária nos conselhos que compõem a gestão dessa escola cumprindo o papel de articuladores para a ampliação do diálogo entre escola e comunidade.

Outro espaço de grande convívio social é o parque Arruda Câmara (A Bica), reconhecido como um bem de interesse histórico estadual pelo Instituto de Patrimônio Histórico da Paraíba, tendo a sua fonte (bica) tombada pelo IPHAN como um patrimônio histórico nacional. Conforme os moradores do baixo Roger, esse é o único espaço público de lazer na comunidade. Destacam ainda o Ginásio de Esporte Giselda Navarro e um Campo de Futebol. Esses três espaços citados, um público e dois privados, cobram taxas de entrada, o que inviabiliza o acesso da maioria da comunidade do Baixo Roger pela sua condição social. No caso da Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, há uma contrapartida da Prefeitura

²⁴ Termo que esse professor usa para diferenciar os grupos que são nativos (cultura de tradição popular) dos grupos que são organizados para atuar no bairro, como é o caso da Escola de Circo.

²⁵ Posteriormente serão apresentados alguns elementos básicos do trabalho realizado por essas duas ONG's no Roger.

Municipal para que possa usá-lo a fim de realizar alguns eventos, além de recreação e aula de educação física (PPP/EMMJC, 2016).

Não se pode esquecer que as escolas estão inseridas numa realidade socioeconômica, político-cultural e tecnológica que não é específica do bairro do Roger, mas um retrato de grande parte da população pobre brasileira. Logo, dessa realidade advêm os determinismos, os limites e os condicionamentos estruturais procedentes das condições sociais da educação. Sendo assim, a Escola M. Monsenhor João Coutinho situa-se nesse contexto contraditório tal como se pode verificar nos relatos das professoras e da educadora social (ACIS) a seguir.

Culturalmente falando, tem horas que a gente se espanta [...] a escola enfrenta problemas no campo da saúde pública, inclusive relacionados à higiene. Temos crianças que chegam à escola fedendo e como as salas de aula são bem pequeninhas [não tem janelas], às vezes os professores enfrentam dificuldades e chegam a não aguentar ficar muito tempo na sala. [...] tem o problema dos piolhos que inclusive temos uma parceria com o posto de saúde. O grupo de assistentes de saúde vem à escola para fazer os acompanhamentos básicos, mas ainda acho muito precário o trabalho que desenvolvem aqui. [...] acho insuficiente porque a comunidade é muito carente, exige mais orientações e assistência de saúde básica. (GJD-EMMJC).

[...] Sinto até uma tristeza em dizer isso, mas vejo nossos jovens desde cedo nas drogas e já se prostituindo. Como educadores sociais aqui a gente corre para tentar fazer algo preventivo por meio do trabalho da cultura, mas esse é um grande problema. Muitas vezes quando a gente vem ser ouvido já é tarde, o vício tem tomado conta. [...] aqui tem poucas políticas para qualificar a educação e a cultura. (SOUZA-ACIS/PME).

[...] observo a partir da vivência com meus alunos, que essa é uma comunidade muito carente. Carente financeiramente e também na questão afetiva [...]. Existe muita vulnerabilidade nessa comunidade. Já escutei vários depoimentos com relação à questão de agressão dentro de casa envolvendo os próprios pais, outros parentes e de pessoas que não são da família, mas que também chegam a agredir as crianças. Essa é uma questão séria e que infelizmente existe pouca defesa às crianças. A gente sabe que tem a prostituição que é muito forte, o problema do uso de drogas que vem associado à violência e que a gente sabe pelo comportamento e depoimento das crianças. (PAM-EMMJC)

[...] através de desenhos e falas das crianças pude verificar informações como: a família “A” mexe com tráfico, família “B” o pai é alcoólatra, etc. a maioria das crianças da turma mora na comunidade do lixão e desenha revolver e fala sobre violência naturalmente, sempre na tendência da marginalização, do tráfico de drogas demonstrando naturalização de convivência com armas, tornando a violência referência e exemplo de vida [...]. Parece que muitas crianças não têm outras referências e possibilidades [...] parecendo não ter sonhos [...] de um futuro melhor (PA-EMMJC).

Algo negativo é ver que muitos começam a estudar, principalmente os pais dos alunos, porque a gente incentiva que eles façam a EJA à noite, mas começam e quando chega ao meio do ano evadem. Essa é uma questão que se repete [...]. Mas tem outro problema, a família não tem cuidado de mandar os alunos para o colégio e a gente precisa estar direto chamando o conselho tutelar para ajudar a resolver esse problema. Quase todo dia tem uma lista preparada com os alunos que já tem cinco dias faltando; caso não apareçam a gente manda a falta para o bolsa-família. [...] a desistência é algo que vem afetando a escola.

Não acredito que tenha exclusão no Roger, a própria população é que se exclui de participar. Alguns buscam a qualidade e a possibilidade para as suas vidas e outros não. Não querem estudar. Tenho uma aluna, por exemplo, de 14 anos que me disse que não quer estudar e trabalhar, pois pensa em engravidar para ganhar a bolsa família e viver disso. Não traçam horizonte de boa vida, pois estão acostumados com a pobreza. Essa visão já vem da história familiar e aí acaba gerando uma profunda acomodação. Portanto, não há exclusão, o que há é acomodação. Aí a escola enfrenta dificuldade em manter esse aluno estudando.

Compreende-se que, embora esse grupo de estudantes de classe subalterna tenha conquistado amplo acesso à escola, isso não é suficiente para lhes favorecer a condição de se reconhecerem como sujeitos de direito, experimentando um lugar legítimo no seu contexto e projetando-se com protagonismo e possibilidade de emancipação. Portanto, as falas de grande parte dessas educadoras enfatizam que lhes falta ainda convivência com a dureza da experiência dos setores discriminados da sociedade e, sendo assim, apresentam dificuldade em refletir dialeticamente sobre a realidade das crianças, jovens e adultos que estão na escola.

Essas falas ilustram a necessidade de considerar que esse cenário resulta dos conflitos sociais, das contradições, dos jogos de interesse que se dão no corpo da sociedade e se refletem necessariamente no espaço das escolas (FREIRE, 2011). Exige, portanto, reposicionamento do projeto Político/Pedagógico a fim de que este seja compreendido como parte do projeto de sociedade que se almeja, ou seja, considerando-se que não se transforma a escola sem ter a utopia de transformar a realidade.

Partindo desses elementos que situam a Escola M. Monsenhor João Coutinho no seu território, segue-se pontuando aspectos que constituem a sua história e marcam a sua organização político-pedagógica acreditando na possibilidade de uma ação e de um efeito dialético pela intervenção educativa.

Conforme o seu Projeto Político Pedagógico essa escola atende a, aproximadamente, 418 alunos e funciona em três turnos, com um quadro de:

[...] quatro gestoras, trinta e um docentes, uma equipe técnica composta de uma orientadora educacional, um psicólogo escolar, uma supervisora escolar, um corpo técnico administrativo composto de um secretário e três auxiliares e um corpo técnico de apoio com vinte e dois integrantes, considerando monitores de informática, vigilantes, porteiros e ASG (PPP/EMMJC, 2016)²⁶.

Entre os trinta e um docentes, duas professoras são da área de artes: uma graduada em música e a outra em teatro. A professora de música tem sua carga horária distribuída nos dois turnos diurnos e a de teatro no turno noturno com a modalidade EJA. Assim, as disciplinas da

²⁶ Documento referente ao Projeto Político Pedagógico da E.M.M. J de 2016.

área de Artes estão organizadas no seu currículo considerando as especificidades das linguagens de acordo com o que está normatizado pela legislação nacional e municipal. No entanto, verificou-se que entre as quatro linguagens – Teatro, Música, Dança e Artes Visuais – referentes a essa área, a escola só oferece as linguagens de Teatro e Música.

Conforme observado, essa é uma escola bem pequena. Conta com apenas 06 (seis) salas de aula, 01(uma) sala de laboratório de informática, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 Biblioteca, 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório, 07 (sete) banheiros, 03 (três) pequenos depósitos, 01 (uma) sala do Programa Mais Educação e 01 (um) corredor coberto para circulação das pessoas entre os ambientes. Segundo os atuais gestores, essa escola já sofreu várias reformas na tentativa de minimizar as dificuldades relativas ao espaço físico inadequado.

Importante ressaltar que atualmente existem normas técnicas estabelecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através da Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional – CGEST, para a construção de escolas. Os critérios de acessibilidade, iluminação e ventilação são regras básicas a serem respeitadas, e as recentes construções de escolas creches têm seguido um padrão definido pela política para infância, o Proinfância. No entanto, as escolas de ensino fundamental não foram incluídas nessa política de construção (BRASIL, 2009).

Acerca desse ponto, ao visitar a escola, logo se observou a falta de espaço para a realização de atividades recreativas, até mesmo para simples circulação dos estudantes entre os ambientes e as áreas construídas. Ou seja, não há espaço para realização do tradicional recreio ou intervalo ocorrido nos turnos para promover uma pausa considerada importante para a integração coletiva entre os estudantes. De tal modo, os eventos festivos, as aulas de educação física, assim como as práticas de teatro, dança e música com as crianças nos turnos diurno são realizadas na quadra do Ginásio Giselda Navarro que fica próxima à escola. A sua locação é feita pela Prefeitura, no entanto, não é extensiva ao turno noturno, criando uma dificuldade para as aulas práticas de educação física e artes dos estudantes da EJA.

Em parceria com as instituições vizinhas, utilizamos o Ginásio Giselda Navarro cedido pela Direção da entidade também para as aulas de Educação Física e realização de eventos de grande porte e o Campo do Onze é cedido para as atividades do Programa Mais Educação. Dispomos também da Igreja de Santa Rita para as reuniões de pais (PPP/EMMJC, 2016; p. 15).

Pôde-se verificar na fala de estudantes da EJA, no decorrer de uma aula ministrada pela professora de Artes-Teatro, a insatisfação em relação a essa falta de espaço na escola para as

suas práticas corporais nas aulas de Educação Física e Artes. Também se pôde observar que a professora de teatro, frente a essa situação, acabou assumindo o papel de polivalente, privilegiando, nesse caso, muito mais a área de artes visuais e deixando a disciplina de teatro diluída entre as três outras linguagens de artes do currículo. Essa questão não se refere somente ao problema da falta de espaço, mas também de concepção da escola e da referida professora. Esse aspecto será retomado no capítulo de análise.

Volta-se, portanto ao problema do espaço.

Essa carência de espaço merece ser desdobrada para que se possa refletir sobre a presença do Programa Mais Educação (PME) nessa escola, vez que a ampliação do tempo e espaço é seu eixo fundamental para a indução da política de educação integral na escola. Vale, então, lembrar também que, desde 2008, a Prefeitura Municipal de João Pessoa, via Secretaria de Educação e Cultura, aderiu ao “Programa Mais Educação, constituindo uma estratégia para a indução da construção da Educação Integral na rede municipal, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas de acordo com o projeto educativo em curso na escola” (PME, 2015; p. 45). Portanto, essa realidade sofrida pela EMMJC exige maior atenção por parte do poder público municipal.

Nesse sentido, reflete-se que a arquitetura do prédio dessa escola não apresenta as condições necessárias para a materialidade desse Programa, que toma como foco a permanência das crianças na escola em tempo integral. Assim, fica claro que a implantação do Programa Mais Educação não veio acompanhada de uma política pública que possibilitasse resolver as dificuldades estruturais dos ambientes físicos e equipamentos escolares, com poucas condições para adequação das ações educativas. Isso porque não houve investigação prévia da situação estrutural das unidades escolares nem o reconhecimento do fenômeno da precariedade dos prédios das escolas como uma questão a ser resolvida e uma condição para iniciar esse Programa nas escolas públicas. Desse modo, esse fenômeno vem tomando centralidade no debate sobre o que vem dificultando a ampliação da jornada escolar e a perspectiva da educação integral, muito embora não tenha impedido o surgimento de algumas experiências importantes para o processo de mudanças que vem emergindo na educação básica brasileira.

Também se ressalta nesse debate a contribuição desse programa para se pensar uma nova perspectiva do conceito de *espaço* dentro da proposta de escola de tempo integral, a qual adota variados espaços da comunidade ou da cidade para desenvolver suas atividades e formar territórios e comunidades de aprendizagem, conforme indicado nas orientações dos

documentos do MEC/SECAD/ (BRASIL, 2010b). No entanto, essa questão não pode desconsiderar o ambiente físico da escola como espaço essencial à aprendizagem.

Sobre essa questão da educação integral, a diretora dessa escola se posiciona situando-a no contexto da comunidade do Roger:

Educação Integral completa não tem em nenhuma escola aqui no bairro porque nenhuma tem estrutura física minimamente adequada para isso. Aqui no Roger a gente precisa de pelo menos uma escola de tempo integral. Seria justo para essa comunidade onde as crianças e jovens precisam de mais proteção e porque aqui tem pouco espaço para assistência com esporte, cultura e lazer. Nessa escola a gente tem o Programa Mais Educação onde o aluno estuda pela manhã na sala de aula dele e a tarde vem fazer as oficinas do Programa Mais Educação, mas antes almoça aqui na escola e depois vai para casa tomar um banho e retorna à tarde no sistema de contra turno para participar de oficinas de judô, rádio, leitura, jornal, dança popular e de apoio pedagógico [...] (GO).

Mesmo com o Programa Mais Educação aqui a educação em tempo integral não tem como acontecer, pois a gente não atende a maioria das crianças [...] tem que ter uma estrutura grande e a escola aqui é pequena e precária, até o refeitório não cabe às crianças [...]. No intervalo as turmas vão classe a classe para o refeitório porque não tem espaço suficiente [...], assim não tem condições de ter uma educação integral [...]. Essa é uma dívida à comunidade [...] (GO).

Esse posicionamento esclarece a ausência, no PPP dessa escola, de conteúdos referentes à educação integral, até mesmo no que diz respeito ao papel que vem desenvolvendo o Programa Mais Educação nessa instituição. Não se pôde observar, no corpo desse documento, nenhuma referência sobre a articulação entre as disciplinas e o Programa.

Por outro lado, a coordenadora do PME nessa escola, embora reconheça as fragilidades estruturais citadas, refletiu sobre a importância desse programa para impulsionar a abertura da escola para a comunidade “para que uma pudesse aprender com a outra gerando um circuito de aprendizagem”. Ela acredita que esse programa provocou a escola a reconhecer e considerar a opinião dos alunos, dos familiares e de grupos de cultura da comunidade ampliando suas parcerias inclusive no que diz respeito ao uso de novos espaços na comunidade. De tal modo, chamou a atenção para o potencial que esse programa tem para contribuir com a gestão da escola no que se refere à “participação dos familiares que integram a comunidade nas reuniões de decisões da escola [...]”.

Para as Diretoras Geral e Adjunta, a proposta pedagógica dessa escola está inter-relacionada com a sua organização política porque é pautada em princípios democráticos por meio do incentivo ao diálogo, a participação coletiva e a integração entre o ambiente escolar e a comunidade em que está inserida. Ainda acrescentam como princípios ou eixos estruturantes para as abordagens metodológicas: “pluralismo de ideias”, “respeito às diferenças”, “identidades pessoais e coletivas constituintes de seu contexto sociocultural”, “solidariedade

humana pelo incentivo à colaboração”, “participação, respeito e responsabilidade”. Ademais, apontam como objetivo o desenvolvimento biopsicossocial e cultural dos estudantes (PPP/EMMJC, 2016; p. 08).

De forma genérica, essa proposta curricular (PPP/EMMJC, 2016; p. 54-55) aponta como referência a educação ao “longo de toda a vida” fundamentada nos quatro pilares pensados por Jacques Delors (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver com os outros e Aprender a ser) para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia. Desse modo, propõe, para a organização do conhecimento em disciplinas, a teoria de “habilidades e competências”, indicando os seguintes eixos orientadores:

1. Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e signos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida;
2. Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade;
3. Perceber a matemática em suas relações com o mundo, “matematizar” suas relações com os saberes e resolver problemas;
4. Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que a tornem apta a enfrentar inúmeras situações;
5. Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadão;
6. Valorizar o diálogo, as negociações e as relações interpessoais;
7. Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;
8. Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis;
9. [...] perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia [...];
10. Aprender o sentido de cooperação [...].

No entanto, o modo de organização dos conteúdos para a sistematização dos conhecimentos é listado tradicionalmente sem demonstrar articulação com a abordagem acima e sem fazer junção com os princípios democráticos e os exercícios de cidadania indicados como fundamentais nos eixos orientadores do seu PPP, conforme discute-se a seguir.

Compreende-se, a partir da discussão trazida por Santos e Moreira (2016, p.95) sobre a gestão democrática nas escolas públicas municipais de João Pessoa, que o desafio posto a Escola M. M. João Coutinho é caminhar a partir dos princípios da gestão democrática tendo como objetivo preparar os sujeitos para atuar no processo de transformação da sociedade. Para tanto, deve-se pautar nos ideais de liberdade, solidariedade e igualdade social, conforme está delineada no Capítulo III, seção I – Da Educação, Art. 186, da Lei Orgânica Municipal (LOM).

A partir dessa orientação dada às escolas públicas municipais, percebe-se que a gestão dessa escola se organiza em dois andamentos, quais sejam:

- Primeiro, pelo processo de eleição direta, no qual acontece a mobilização para a formação de pelo menos uma chapa, constituída por um diretor geral e três diretores adjuntos a concorrer ao pleito, incluindo posteriormente à equipe gestora uma orientadora educacional e duas supervisoras. Depois das chapas inscritas, os diretores são submetidos a uma formação política por meio de um curso promovido pela Secretaria de Educação como exigência necessária ao cargo. Os eleitores são os professores, os funcionários efetivos, os estudantes a partir dos dez anos de idade e os pais/mães. “Aqui na Escola não há disputa, normalmente só sai uma chapa. Não existe disputa, porque poucas pessoas têm disposição em assumir tamanha responsabilidade” (Diretora Geral).
- Segundo, pela formação do Conselho Deliberativo Escolar (CDE), que é constituído com o objetivo de contribuir para o processo de delineamento de sua gestão democrática. Tal como está descrito na Lei Orgânica Municipal (LOM) de João Pessoa, no capítulo III, Da Ordem Social, seção I – Da Educação, art. 184, § 1º, no inciso VIII, a

gestão democrática como princípio básico da administração das unidades escolares do Município, será assegurada na forma da lei, disciplinada a organização e composta do Conselho Deliberativo e o processo de eleição direta para a escolha de seus dirigentes, viabilizando a participação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar.

Os membros do Conselho Deliberativo Escolar, regidos pelo Art. 10 da lei 8.996/99, são eleitos por Assembleia Geral para mandato de dois anos. Esse conselho é constituído

pelo diretor, por um diretor adjunto; por um especialista em educação em exercício na escola e, para cada turno de funcionamento da escola um professor, um funcionário, um aluno de dez anos de idade acima e um pai ou mãe responsável por aluno representando a comunidade. O Presidente é eleito na primeira reunião do Conselho e as reuniões ocorrerão ordinariamente uma vez a cada semestre letivo e, extraordinariamente, a qualquer tempo. (PPP/EMMJC, 2016; p. 15).

Como descrito no PPP/EMMJC (2016, p. 39), são atribuições do Conselho Escolar como instância deliberativa: exercer a supervisão geral no âmbito da escola; propor medidas visando o eficiente funcionamento da escola; homologar decisões do diretor referentes à aplicação de penalidades aos servidores em exercício na escola e aos alunos; deliberar sobre proposta de destituição do diretor e vice-diretores, nos termos da legislação em vigor; e, por fim, aprovar o Plano de Ação dos especialistas.

Destaca-se que a atual *presidente* desse Conselho Deliberativo Escolar é a coordenadora do Programa Mais Educação nesta escola, parte integrante também da diretoria da Associação Cultural Império do Samba (ACIS), em evidência na subseção anterior deste trabalho. Igualmente o *representante da comunidade* nesse conselho é também um integrante da diretoria da ACIS. O que se quer sublinhar desde já é a relação entre essas duas escolas, sendo uma pautada na educação pela cultura escolar e a outra na educação pela cultura artística.

Seguindo a orientação proposta pela SEDEC a gestão desta escola está organizada com uma rede de conselhos assim nomeados: o Conselho Deliberativo Escolar, Conselho da Sociedade de Integração Comunitária Escolar (Uex), Conselho Fiscal e Suplente, o Conselho de Classe e um sistema dinâmico de “Assembleia Geral da Comunidade”. Essas assembleias são propostas para envolver a comunidade nas decisões da escola em razão de contribuir com

[...] o próprio processo de democratização da sociedade, ampliando os canais de participação. Outra razão é que a escola não está ilhada, mas inserida numa comunidade concreta que é o bairro Roger, cuja população tem expectativas e necessidades específicas que a escola precisa levar em conta (PPP/EMMJC, p. 45).

Acrescentam que realizar uma gestão participativa na perspectiva democrática significa acreditar que “todos juntos têm mais chances de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola. Ampliando o número de pessoas que participam da vida escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis e menos autoritárias entre educadores e comunidade escolar” (PPP/EMMJC, p. 43).

Em uma conversa sobre as parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade uma diretora adjunta relatou:

A escola é um espaço aberto para desenvolver um trabalho junto com a comunidade. A comunidade é muito presente na nossa escola. Aqui quando um aluno está dando trabalho, a gente chama os pais para dialogar. A escola também busca estabelecer uma parceria com alguns grupos da comunidade. Por exemplo, a gente procura a Casa Pequeno Davi para pedir ajuda no sentido de incluir algumas crianças da nossa escola, sobretudo as que estão exigindo mais atenção no aspecto socioafetivo para que tentem incluí-las em uma das suas atividades culturais e artísticas, pois a gente vem comprovando que isso ajuda bastante na formação das crianças. [...] a Império do Samba é nossa parceira, está sempre em sintonia com a nossa escola e desenvolve um trabalho rico ensinando ritmos, música, dança agregando leitura e tudo que integra a festa de uma escola de samba como expressão cultural popular.

Pode-se dizer que a Escola M. M. João Coutinho se configura pela proposição de um projeto político pedagógico regulado, por um lado, pelo princípio democrático e o exercício da cidadania e, por outro, pela indicação de uma pedagogia por competência enredada no seu

currículo, sem muita clareza quanto à sua abordagem didática. No entanto, compreende-se que a constituição de um currículo remete a questões complexas e conflituosas que não se referem unicamente à realidade dessa escola. De tal modo, fica evidente o potencial desta em buscar se tornar mais democrática e crítica sobre a sua função sociocultural e pedagógica.

4º MOVIMENTO – MOVIMENTO DA ARTE/EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: NEXOS E RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Neste quarto movimento, toma-se a Educação Popular como perspectiva para reconfigurar a arte/educação e pensar a Educação Integral, buscando, a partir dos seus princípios históricos e concepções, estabelecer nexos e relações entre esses três campos de pertencimento da educação.

Essa abordagem assume a perspectiva freireana, trazendo especialmente para esse campo de referência o construto teórico de Carlos Rodrigues Brandão e outros interlocutores que também marcaram ou marcam, nos tempos e espaços da Educação Popular em que se situam, uma visibilidade e uma aplicação na ação de muitos que atuam em Educação Integral e arte/educação.

Entende-se que a Educação Popular começa com sua origem popular, herança formadora vinda do povo e das experiências educacionais nascidas da elaboração conjunta entre educadores e educandos em contraposição à relação hegemônica que predomina hierarquicamente pelo poder da classe dominante, tendo a cultura popular como base de sua organização. Inscreve-se na luta por uma nova concepção de mundo em contraposição ao poder estabelecido e tendo em vista possibilitar a apropriação coletiva do conhecimento. Para Paulo Freire (1989), significa a educação como prática da liberdade, que se constitui como um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade, em que ressalta a emancipação dos oprimidos como resultado de sua própria práxis, de sua permanente luta e como grande conquista política.

Agregam-se a este capítulo três movimentos reflexivos nos quais se aponta a perspectiva da Educação Popular para demarcar o meu lugar na decisão e na disposição em trabalhar “em nome *de* ou a partir *da* construção social de outras formas de sentir o que se vive, de perceber o que se sente, de compreender o que se percebe e de, a partir do que se passa a compreender, lançar-se a fazer algo para transformar a própria vida e o mundo de suas representações” (CHAUÍ *apud* BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 08).

Seguem-se as seções que compõem esse movimento: Educação Popular: nexos e relações em questão, Elementos históricos da arte/educação no Brasil e Arte/Educação e Educação Integral na perspectiva da Educação Popular.

4.1 Educação Popular: nexos e relações em questão...

O tijolo é a molécula, com seus átomos virtuais à espreita. E desata sobre os homens essa espreita.

Ta-te-ti-to-tu
Já-je-ji-jo-ju
La-le-li-lo-lu

Esses homens forjados na pedra e agora do chão, do gado e das fêmeas, tinham letras e quando um tijolo ia junto do outro, conversavam entre si. A fala dura e perdura entre eles e é isso que lê natureza e cultura. Sujeito a sujeito. Transformação a transformação. A fala. Pontes. A combustão das ignorâncias em direção a uma liberdade buscada, visada, onde a luta e a vida estão postas como soluto e solvente. (SILVEIRA, 1993).

Essa criativa trama do poeta Silveira (1993) fortalece a compreensão de que, se todas as pessoas numa determinada sociedade compartilhassem da mesma cultura com as mesmas condições de produção e fruição, não haveria a mínima necessidade de se adjetivar a educação como popular. Portanto, o adjetivo *popular* vem marcar uma condição de classe que historicamente “adquire uma dimensão política e programática, buscando necessariamente, uma alternativa social” (MELO NETO, 2015 p. 64). Dimensão esta fundamental para que se possa entender como se constitui a Educação Popular nos diferentes contextos socioculturais.

Considerando que, desde o início, buscou-se demarcar na decisão e na disposição em situar esse trabalho em nome de ou a partir da Educação Popular, tecendo-a como uma base teórica fundamental, esta secção objetiva especificamente apontar, de modo sintético, alguns princípios e concepções de Educação Popular para constituir síntese à orientação de novas elaborações, sobre a relação que se pretende estabelecer entre a arte/educação, a Educação Integral e a Educação Popular.

De início, destaca-se que culturalmente a sociedade desigual buscou designar a Educação Popular como o modo de transferência de saberes – saber do povo como saber ingênuo – cultivado entre pessoas/grupos comunitários subalternos. Desse modo, demarca a divisão social do saber e, conseqüentemente, o antagonismo entre cultura popular e cultura erudita.

Essa concepção, conforme Paulo Freire (1987), buscou mitificar o mundo como sendo naturalmente desigual, causando a impressão de que o antagonismo entre as classes sociais não era causa de tensão, de opressão e de contradição. Procede desse pensamento o fato de o saber popular ser intencionalmente classificado como ingênuo, alienado e ontologicamente inferior. Uma visão que, nas palavras de Freire (1987) se esforça por eliminar nos homens, em condição de oprimidos, a sua qualidade de sujeitos “ad-miradores”, criadores e

transformadores do mundo. Destaca que, por essa via, tem-se uma classe representada pela elite empenhada em conduzi-la por todos os meios a ser “massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas” (FREIRE, 1987, p. 136). Para ele, essa tradição mítica, que não pode ser feita pela comunicação, faz-se pelos depósitos dos mitos indispensáveis à manutenção do poder hegemônico. O mito, por exemplo, de que:

a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita o direito da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários - mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas gritando: "doce de banana e goiaba" é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. [...] O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento dos seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. [...] O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento humano, desde, porém, que pessoas humanas, sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade "ontológica" destes e o da superioridade daqueles. [...] Já as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intensão de assegurar sua paz (FREIRE, 1987; p. 137-138).

Ressalta-se que uma das grandes tarefas da educação popular que atua na causa dos oprimidos, em busca de transformação social para a construção de um mundo comum, está justamente na ruptura dessa forma social que naturaliza as desigualdades. E, em conformidade com o efeito do sistema de ideias dominante que produz uma ideologia a ser interiorizada e propagada, até mesmo, pelas vítimas da opressão e exclusão sociocultural, como alertou Paulo Freire, a luta por liberdade e emancipação torna-se, então, um fenômeno social bastante complexo em seu tempo histórico determinado.

Paulo Freire (1987), ao propor uma pedagogia do oprimido, aponta e defende uma educação para todos, comprometida com os caminhos da luta de classe e como prática de libertação em função de emancipação. Para ele, essa luta só tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem reconquistar sua humanidade, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. Depreende-se, dessa análise, que a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores. Em seguida, ressalta: “estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmo. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 1987; p. 30).

Sobre o antagonismo entre cultura popular e cultura erudita, Brandão (2006, p. 15) questiona os valores e práticas atribuídos ao saber popular mitificado pela cultura dominante, tal como destacado por Freire, salientando que a produção de um saber popular se dá em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Ele argumenta que não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se empobrecido, um “saber do povo” (BRANDÃO, 2006; p. 15).

Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006; p. 15).

Ao discutir o que é educação popular, Brandão (2006) afirma ser complicado pensar a educação como apenas *educação*, esquecendo-se de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui. Nesse sentido, propõe pensar a educação popular articulada ao sentido próprio da educação. Entre outras razões, destaca que a educação popular não só existe fora da escola e à margem, portanto, de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. Essa questão aponta múltiplos campos para se situar a Educação Popular e, ao mesmo tempo, sem deixar de considerar, nessa complexa trama, as transformações culturais sofridas no e pelo mundo contemporâneo globalizado.

Nessa perspectiva, parte-se do princípio que a Educação Popular não pode ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, pois, para ser transformadora, exige um domínio de ideias e práticas regido pela diferença. Nessa concepção, Brandão (2006) propõe explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como Educação Popular.

Para pensar na sucessão de momentos em que uma determinada educação tem a ver com a Educação Popular, com a diversidade de situações e formas que ela tomou e possui hoje em dia, Brandão e Assumpção (2009, p. 11) exploraram, pelo menos, quatro diferentes sentidos da educação popular. Primeiro: como a educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber; segundo: a educação do ensino público, como o trabalho político de

luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública; terceiro: como a educação das classes populares; e quarto: como a educação da sociedade igualitária.

Esses sentidos, atribuídos por Brandão, vão ser consubstanciados na pedagogia de Paulo Freire (1987) a partir de dois princípios para o ato educativo: um é a dimensão do *diálogo quando estabelecido entre educador e educando* – marcado pela participação de ambos na problematização da realidade e na busca de explicações para as situações encontradas-, e pelo *respeito ao saber popular* – que considera o contexto como ponto de partida para a construção do conhecimento; o outro é *a dimensão política da Educação* – ponto essencial à formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social. Para ele, esses são dois atos que se constituem pelo movimento de criação e recriação de significados. Nessa perspectiva, esse movimento se estabelece por meio de um processo dialógico criativo, que, para ele, é próprio de todos os homens e mulheres e se dá por meio do exercício consciente de reflexão sobre a realidade.

Portanto, para se pensar em Educação Popular, é fundamental considerar-se o horizonte do contexto cultural em que se inserem o educador e o educando, que não pode ser entendido fora do seu corte de classe. Como já se disse, o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. O território comunitário dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo (FREIRE, 2011a; p. 118).

Freire (1987) assinala que o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes. Para tanto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é “o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas” (FREIRE, 1987; p. 45).

O diálogo entre os educadores e as classes populares vai tecendo a teia entre a ação e a reflexão, possibilitando a troca de significados e o aprofundamento na compreensão dos elementos constitutivos da realidade. Dessa forma, oportuniza a reconstituição simbólica do real, permitindo a construção de significados comuns, o aprofundamento da solidariedade e a elaboração de alternativas para a superação das compreensões fatalísticas a respeito do que se passa na vida cotidiana (FREIRE, 1987; p. 46). O diálogo se torna a concretização do próprio exercício para a liberdade. Portanto, a práxis é a reflexão e a ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo.

Para compreender historicamente alguns elementos da tessitura da Educação Popular no contexto brasileiro, destaca-se que, em meados do século XX, a concepção de Educação Popular emerge como movimento de trabalho político com as classes populares, por meio dos movimentos de Cultura Popular, tendo a conscientização como sua base comum.

[...] surgiu no Brasil no começo da década de 1960, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a governos municipais, estaduais ou da federação, um movimento de educadores, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009; p. 27-28).

Essa base cultural é originária do que se nomeava na época de *educação de base* e *educação libertadora*. Constitui-se, sucessivamente, das múltiplas efervescências dos movimentos sociais populares em que têm destaque as lutas históricas em defesa da escola pública, laica e gratuita para todos, articuladas à concepção de educação emancipatória como resistência e oposição ao fenômeno da desigualdade social. Entre outros movimentos e campanhas, optou-se em destacar:

- *Movimento de Educação de Base (MEB)* – movimento efervescente nos anos 1960, articulado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a partir de suas experiências de educação radiofônica realizadas no Nordeste pelas dioceses de Natal e Aracaju. Durante os primeiros três anos de funcionamento dessas escolas radiofônicas, mais de 400.000 estudantes haviam completado um ou mais cursos. Relacionava educação de base e Educação Popular buscando fornecer ao povo elementos que motivassem a tomar consciência de si mesmo, a fim de descobrirem seus próprios valores e aprenderem a lutar para obtenção do que consideravam serem os seus direitos. Esse era o sentido em que o trabalho de alfabetização dentro de um projeto cristão era considerado pelos seus praticantes: como um trabalho de cultura popular. Tal como retrata Brandão (2002, p. 148), “este é o momento em que, mais adiante, vários de nós nos reconhecíamos ‘fazendo cultura popular no cinema’, ‘na literatura’, ‘no teatro’ e também ‘na educação’”.
- *Movimento de Cultura Popular (MCP)* – criado, em 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife, para promover e divulgar a educação política e cultural dos trabalhadores. Administrativamente, era dividido em três departamentos: o de Formação da Cultura

(DFC); o de Documentação e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC). Participaram do MCP intelectuais e artistas conhecidos, tais como Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça. O movimento também contou com o apoio de instituições políticas de esquerda, como, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (GASPAR, 2009). Paulo Freire atuou fortemente nas campanhas comunitárias de *educação popular* e *conscientização política*, especialmente com educação de jovens e adultos para uma ação efetiva nas políticas educacional e sociocultural do país. Nesse contexto, Paulo Freire desenvolveu o seu método de alfabetização de adultos pautado no diálogo, na problematização, na reflexão-ação, que partia necessariamente do conhecimento dos educandos sobre o seu contexto cultural, transformando-o em palavras geradoras, o que possibilitou a participação e o diálogo dos educandos em Círculos de Cultura. A dialogicidade do ato educativo fundamentou, portanto, a sua prática de Educação Popular. É no Movimento de Cultura Popular – muitas vezes aliando educação e arte – e através dela que a adjetivação *popular* ganha forte lugar na cultura educacional, configurando, portanto, o sentido político do trabalho pedagógico. No Nordeste, “além dos trabalhos realizados pela equipe de Freire no Serviço de Extensão Cultural (SEC), de Recife, foram significativos os trabalhos da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), e o de Angicos, Rio Grande do Norte” (BARRETO, 2003, p. 91). A alfabetização desenhada por Freire chegou a lugares distantes do Nordeste, até quando o golpe de 64 o colocou no exílio (1964-1979). Teve retorno em 1979, com outros desafios revolucionários para a educação brasileira.

- *Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler* – movimento apoiado por Djalma Maranhão (primeiro prefeito eleito para o município de Natal-RN). Foi uma proposta educacional aliada à necessidade de investimento na alfabetização e na revalorização da cultura e dos autos populares e na iniciação profissional. Por isso, explorava o espaço de rádios locais, praças, bibliotecas populares, acampamentos cobertos de palhas e sobre chão de barro batido, onde se alfabetizavam crianças, jovens e adultos.
- *Centro Popular de Cultura (CPC)* – ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE), assumiu papel significativo na formação e na mobilização política dos intelectuais orgânicos, de educadores acadêmicos e não acadêmicos, artistas, militantes e estudantes (secundaristas e universitários). Atuava, à época que antecede o regime

militar e durante a resistência a esse regime, em contraposição às condições sociais das políticas culturais em vigor, afirmando a necessidade de uma proposta nacional de *cultura popular*. Renovou a concepção de cultura nacional-popular e, mesmo depois de sua extinção, com o golpe civil-militar em 1964, questões como engajamento político dos artistas e intelectuais e a função social da arte podem ser vistas em diversas lutas que se travaram contra o governo militar até o AI-5. Pode-se considerar que o CPC fez parte de um projeto político cultural contra-hegemônico dando um novo sentido ao que se entendia por “arte engajada”. A concepção de cultura popular do CPC pode ser sintetizada, nos termos apresentados por Gulart (1980), como a tomada de consciência da realidade brasileira. Significa compreender que o problema do analfabetismo, como o da deficiência de vagas nas Universidades, está ligado à condição de miséria do camponês, à dominação imperialista sobre a economia do país, etc. Em suma, é compreender que “todos esses problemas só encontrarão solução se realizarem profundas transformações na estrutura socioeconômica e, conseqüentemente, no sistema de poder. Cultura popular é, portanto, antes de mais nada, consciência revolucionária” (GULART, 1980, p.84).

Na análise de Brandão (2002, p. 147), decorre “daí, *educação como prática para liberdade*; daí, *ação cultural para a liberdade*. Educação Libertadora era um entre outros termos de experiências do tempo, como embriões do que apenas anos mais tarde começou a ser chamado de novo de educação popular”.

Em linhas gerais, retomar essa concepção teórico-metodológica de educação, que vem se processando ao longo da história juntamente com as lutas históricas em defesa da Educação Popular como educação do povo, exige situar que ela também advém dos múltiplos discursos dos liberais desde a Primeira República e se intensifica com outras bandeiras nos anos 1930, tais como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, além de outros atores sociais nas décadas de 1950 a 1970, dos movimentos populares e estudantis principalmente, como apontado anteriormente. No processo, sofre a repressão e o silenciamento impostos pela Ditadura Militar, e recupera suas bandeiras históricas no processo de reabertura política do país, sob a liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública. Nas últimas décadas, vem liderando uma mobilização por meio de instituições públicas, entidades de pesquisas e movimentos sociais organizados que, em diferentes fóruns de debate, ainda insistem na denúncia do não cumprimento constitucional da educação como um direito de todos.

Pode-se considerar que a educação brasileira esteve, durante toda sua trajetória, condicionada entre movimentos de fluxo e refluxo por jogos de interesses opostos que tendem

a atraírem-se como movimentos contrários. Nesse jogo, não há, conforme Rosas (2008), dominantes sem dominados, opressores sem oprimidos, assim como não há Educação Popular sem uma face antinômica dominante. Coexistem nos jogos de forças contrárias. Por esse mesmo motivo, destaca, ainda, o referido autor que a dimensão popular, associada às práticas educativas vai exigir clareza metodológica que possa diferenciá-la de qualquer outra lógica atribuída à educação. Historicamente, não padece como perspectiva ultrapassada, caduca, “pela mesma razão que torna presente os modelos de educação mais conservadores, bancários para Paulo Freire. Sua atualidade deve-se à manutenção de políticas públicas espelhadas na exploração, na normatização das desigualdades sociais” (ROSAS, 2008; p. 118).

Portanto, divergentes posições políticas foram firmando teorias, propostas e práticas que efetivamente conflitavam com a perspectiva do projeto político-social de Educação Popular e de Cultura Popular que buscava consolidar um projeto educativo. Este buscava novas formas de organização das classes populares a partir de críticas ao sistema vigente de educação pública brasileira e, especialmente, às formas tradicionais de educação de adultos e de trabalhos agenciados de desenvolvimento de comunidades e suas variantes, por exemplo, a Educação Popular. Dessa configuração, constitui-se, passo a passo, uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele. Conforme Brandão e Assumpção (2009):

Fundou não apenas um novo método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; Definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização [...] – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; Afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados” [...] (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009; p. 29-30).

Nesse sentido, a educação popular procura ser um trabalho político a serviço dos seus projetos de classe sem a pretensão de ter projeto pronto e ser diretor de ações pedagógicas para atuar sobre o povo. O que nem sempre consegue, pois sua característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinados a “trabalhar com o povo” acaba predominando culturalmente na ação de muitos (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Como vem sendo salientado no decorrer deste trabalho, compreende-se que a concepção de Educação Popular tem como princípio a educação libertadora do oprimido – a educação do oprimido libertado – em oposição à educação bancária, dogmática e sectária. A relação entre educação, libertação e utopia articula quatro princípios básicos do construto teórico freireano, conforme resume Gadotti (2003):

- a) Para construir o futuro, é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo. Não se pode curvar à fatalidade do neoliberalismo, negador da possibilidade de mudanças.
- b) A pedagogia é um guia na construção do sonho. Não basta sonhar, é preciso conhecer os saberes necessários para realizar o sonho.
- c) A pedagogia projeta primeiramente o futuro, um futuro melhor para todos nós, a utopia. Depois é que ela se dobra para o presente e para o passado.
- d) A pedagogia freireana é dialógico-dialética. Não mecânica. A dialética continua válida desde que não exclua a subjetividade.

Assim é que a pedagogia freireana foi tecida como proposta político-pedagógica do oprimido, junto com ele e não para ele, dando andamento aos ciclos de cultura, ciclos de alfabetização e de politização para a construção do conhecimento e da transformação social. Portanto, o pensamento pedagógico de Paulo Freire está aliado a um projeto social e político, à afirmação da incompletude do ser humano e de seu poder transformador. Para ele, toda educação supõe uma visão de mundo, um projeto de sociedade. Exatamente por isso toda educação é política. O que poderá decorrer desta é uma pedagogia que oprime ou uma pedagogia que liberta.

De tal modo, repete-se que a Educação Popular e a Cultura Popular, a partir desse contexto histórico, urdem novo paradigma de educação em contraposição à educação tradicionalista – bancária – e dominante, bem como se volta contra as condições sociais da sociedade desigual, em qualquer tempo e espaço, tendo a libertação como categoria central de sua concepção educativa.

Emprega-se aqui o sentido de paradigma usado por Maria da Glória Gonh (1997): um conjunto explicativo de teorias, conceitos e categorias, de forma a se constituir em uma interpretação sobre um determinado fenômeno ou processo da realidade social. No caso da Educação Popular, entende-se que o seu paradigma se constitui em um campo epistêmico resultante de uma interpretação crítica do paradigma da educação tradicional dominante, configurando-se, portanto, em reposicionamento ao seu princípio hegemônico. Ou seja, oposição ao modelo positivista que não dá mais conta de realidades sociais complexas e contraditórias, muito menos podem dar respostas ou soluções a problemas sociais urgentes.

A proposta consequente desse paradigma é inverter a lógica vigente de uma educação como transmissão ou doação de saberes, para uma visão de mundo pautada em um projeto libertador de consciências e de culturas, de pessoas e de sociedades. Concepção fundamental para a constituição de práticas educativas fundamentadas no ideário da Educação Popular, uma vez que, nesse ponto de vista,

[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, do ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (FREIRE, 1986; p. 146).

Ao tematizar a práxis educativa libertadora a partir das indissociáveis dimensões da política, da epistemologia e da estética, Freire (1986) integra a conscientização enquanto um processo de transformação permanente. Neste estão três dimensões que orientam a urdidura desta tese. Isso porque este trabalho toma, de maneira simultânea, o corpo teórico que abarca as experiências artístico-estéticas pensadas pela arte/educação em um contexto comunitário periférico – baixo Roger – tendo em vista a sua cultura comunitária – especialmente a Cultura Popular – e sua cultura escolar, tomando como objetivo compreender a contribuição da arte/educação, reconfigurada pela educação popular, para possibilitar uma Educação Integral Popular geradora de participação sociocultural.

Para tanto, compreende-se, a partir de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, que a Educação Popular não é uma atividade pedagógica *para*, mas fundamentalmente um trabalho coletivo em si mesmo possibilitando que a vivência do *saber compartilhado* crie a experiência do *poder compartilhado*. Tal princípio vem sendo continuamente apontado como fundamento deste trabalho por compreender ser fundamental para orientar sua base teórico-metodológica e sua posição político-cultural e pedagógica. Nessa perspectiva, destaca-se o que Brandão (2006) assinala como pontos atuais da Educação Popular:

1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular; 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente “dominados” e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe; 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito dos sujeitos populares de agentes econômicos a agentes políticos; 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de práticas pedagógicas entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (BRANDÃO, 2006; p. 71).

Como se vem afirmando no decorrer deste trabalho, as ideias de resistência e oposição traçadas neste estudo estão pautadas nos sentidos e valores atribuídos por Paulo Freire ao papel da Educação Popular. No transcorrer de mais de quarenta anos, Freire denunciava a educação bancária e propunha a educação experimentada pelo vasto campo da autonomia e da emancipação como sinônimo de libertação, ou seja, uma práxis construída pela *ação – reflexão – ação* para construção de mundo justo, solidário e democrático, e afirma ser esta uma “utopia concreta”, entendendo *utopia* como uma esperança emancipadora a ser conquistada.

Ressalta-se que o conjunto das teorias, conceitos e categorias de Paulo Freire foram também experimentados em sua atuação como Secretário da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991)²⁷, quando buscou tornar a Educação Popular uma política pública, sem, no entanto, abrir mão da dialética entre poder público e poder popular. Assim, assumido como gestor educador, Freire tomou São Paulo como uma cidade educadora.

Nessa experiência, os seus princípios pedagógicos possibilitaram intervenções estruturais significativas, de onde se podem destacar, principalmente: o programa de formação permanente do professor; a prática interdisciplinar como fundamento e perspectiva educativa; e o MOVA – Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo –, entre outras criações. Essa experiência na gestão pública com a escolarização de crianças ofereceu-lhe uma “extraordinária oportunidade de análise reflexiva sobre a teoria educacional crítica e a prática de um programa educacional libertador conduzido num meio social marcado por profundas contradições econômicas e políticas, e extremamente complexo nos planos social e cultural” (TORRES, 2002; p. 34).

Nesse contexto, a educação popular se apresenta como uma alternativa de gestão pública popular à diversidade sociocultural, ao mesmo tempo em que “há um progressivo afastamento da vizinhança da cultura popular”, – tal como foi pensada nos anos sessenta e setenta – e tornada um fator de ação da política, dando lugar a um novo e diferenciado vínculo de compromissos políticos com os movimentos populares, como analisa Brandão (2002, p. 150). Para ele, a questão da educação popular continua sendo uma espécie de educação do, para e através do partido revolucionário apenas entre os educadores de vocação mais definidamente partidária. Nos outros casos, a educação popular se diferencia tanto quanto tendem a surgir, ser e se multiplicar os movimentos e as frentes de alguma modalidade de presença e de ação popular (2002, p. 150 e 151).

²⁷ O Partido dos Trabalhadores assumia Prefeitura de São Paulo, tendo à frente a prefeita Luiza Erundina.

Aliada a Brandão (2002), compreende-se que as mudanças ocorridas na educação popular entre os séculos XX e XXI carregam, entre velhos e novos termos e propósitos, as vocações e experiências de todos os momentos anteriores. Nessa direção, Brandão (2002), compreende criticamente que a educação popular contemporânea não está mais pautada em uma proposta predefinida de direção política a que deveria servir uma educação popular. Concebe-se que o educador popular é e está no próprio movimento social, assim como o papel do educador intelectual de carreira é o de acompanhar e assessorar suas iniciativas, seus trabalhos e suas frentes de lutas populares. Nessa perspectiva, a educação popular amplia sua área de atuação em diferentes cenários de vocação equivalente “popular” assumindo múltiplas frentes, tais como:

Movimentos sociais de gêneros, de etnia, de cultura, de luta pelos direitos humanos, de ação comunitária, de vocação ambientalista, em muitos casos se reconhecem como incorporando, de algum modo, o espírito originário e o ideário das práticas atuais da *educação popular*. [...] concebe-se, então, que o *educador popular* é e está no próprio movimento social. E se assim é, o trabalho intelectual do educador (nós) é o de um acompanhante assessor de suas iniciativas, de seus trabalhos e de suas ‘frentes de lutas populares’. O advento das várias modalidades da pesquisa participante [...] difundiu-se da América Latina a todo o Planeta.

[...] Entre alguns sindicatos, a central única dos Trabalhadores e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, por exemplo, há um intenso trabalho de educação. Ele vai de uma formação de quadros urbanos e rurais, empapada de conhecimentos e, sobretudo, de valores associados a formas próprias de compreender o que chamamos de cidadania, com o propósito de se criarem espaços e tempos propícios à gestão de pessoas cidadãs com um perfil de classe, até a preocupação com a educação escolar dos filhos dos operários e dos trabalhadores rurais.

[...] quando uma tal alternativa de trabalho pedagógico – mas não necessariamente escolar – é destinada a ou é – melhor ainda criada por grupos sociais de trabalhadores, de pessoas pobres desempregadas, como a *associação de Catadores de Papel de Porto Alegre*, de homens e mulheres excluídos do mercado de trabalho e de círculos sociais de criação cultural e política da experiência cidadã, a experiência de uma tal educação toma, no dizer de seus praticantes, a identidade da *educação popular* (BRANDÃO, 2002, p. 151-156).

Assim, Brandão (2002) afirma que, ao longo de sua trajetória e agora mesmo, na atual conjuntura, a educação popular diz o seu nome. Diz os seus nomes, pois, toma os seus sujeitos-educandos como atores ativos de um tipo de trabalho obstinado ao ensinar-e-aprender. Um exercício cultural através da educação onde a participação pessoal e

interativa nos próprios processos de decisão a respeito de tudo o que envolve a comunidade aprendente de que tais atores são parte, faz parte da essência do próprio trabalho pedagógico. Eis o momento em que iniciativas tais como: conselhos de escola, constituinte escolar, relação escola-comunidade, orçamento participativo na educação, deixam de ser (ou deveriam deixar de ser) figuras de retórica partidária, para se transformarem no próprio fundamento do processo de criação e de consolidação do que temos querido chamar de “escola cidadã”, de “escola plural”, de “escola candanga”, de “escola sem fronteiras” (p. 172).

Também motivado em refletir sobre os marcos norteadores da educação popular no presente e no futuro, Wanderley (2010, p. 115) salienta o protagonismo e o engajamento vigente dos agentes dedicados à educação popular ao encontro das novas veredas que se abrem face à realidade contemporânea que se apresenta complexa e diversificada. Além disso, avalia que “caminhar é preciso”, levando como signo que “é preciso reencantar o humano!”. E, então, sugere uma abordagem centrada

no local e global, no micro e macro, interligando-os com descortino, traçar um planejamento democrático e participativo, capaz de mobilizar segmentos progressivos de pessoas, grupos, associações, movimentos, escolas, igrejas, partidos, governos, no sentido de se conscientizarem da necessidade dessa concepção educativa e executarem planos e programas que a concretize (WANDERLEY, 2010, p. 115).

Por meio da educação libertadora e da utopia como uma esperança emancipadora a ser conquistada, tal como proposta por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, Wanderley (2010) toma como referência o *realismo utópico*²⁸, compreendendo-o como um modo de ver-julgar-agir consubstanciado pela compreensão e pelo compromisso social efetivo, tendo em vista a conquista dos objetivos pretendidos e considerando a complexidade da sociedade contemporânea. Para ele, essa é uma perspectiva que exige dar passos concretos para integrar a objetividade com a subjetividade, a teoria com a prática para a construção de uma humanidade mais justa, ética, livre, igualitária, fraterna.

Volta-se mais uma vez à Brandão (2002, p. 181) para tomar de empréstimo sua crítica reflexiva, ao dizer que “talvez não caiba mais falar de uma ‘educação do opressor’ oposta a uma ‘pedagogia do oprimido’. Talvez não faça sentido opor uma ‘educação popular’ a uma ‘educação da elite’ (ou elitista)”. Porém, seria desistência mais ingênua ainda, o não se dar conta da consciência de que este é, também, um momento de escolhas. “Um tempo de opções entre formas sociais de criar e viver a experiência polissêmica da educação, onde mais do que nunca projetos de reprodução ou de recriação de mundos sociais são divergentes, mais do que apenas diferentes”.

Nesse sentido, a pedagogia libertadora como condição para os processos educativos de autonomia e emancipação sociocultural das classes subalternas continua sendo, no presente momento, um convite revolucionário ao novo, a um novo *quefazer* político-pedagógico, implicando repensar continuamente o papel da educação e nela a Educação Popular, tendo em

²⁸ Essa concepção de *realismo utópico* pode ser aprofundada no 5º capítulo da obra Educação Popular: metamorfoses e veredas desse autor (bibliografia).

vista os inéditos viáveis. Por exemplo, a arte/educação repensada na perspectiva da educação popular que possibilita uma Educação Integral Popular e que dá ênfase à participação sociocultural dos sujeitos como construtores de uma realidade mais justa e mais humana.

4.2 Arte/Educação no Brasil: tessituras históricas, pedagógicas e culturais

*O passado foi ontem, mas o futuro é agora.
Não nascemos “para”, embora devamos ser sujeitos
Incuravelmente voltados ao desejo de construção da utopia.*
Carlos R. Brandão

Sem pretender revisar, neste ponto, a densa trajetória histórica, pedagógica e cultural que configurou a arte brasileira, discorre-se sobre alguns elementos que influenciaram a implementação do ensino da Arte no Brasil, dando ênfase à arte popular e ao movimento de cultura popular. Para iniciar, ressalta-se que o ensino da Arte deriva dos paradigmas estéticos resultantes das transformações sociais percorridas no período imperial, passando pela República até os dias de hoje. Primeiramente, com as invasões portuguesa, holandesa e francesa, teve-se o estabelecimento de uma política oficial de adoção de padrões estéticos eurocêntricos. As formas de expressão simbólica do neoclássico, trazido pela Missão Francesa, foram parte de um violento processo de transformação que decorreram da vinda da Família Real portuguesa, da presença da Corte no Rio de Janeiro, das novas relações com a Inglaterra e da extração de grandes riquezas, entre outros fatores. Tudo isso exigia um novo olhar para o cotidiano brasileiro por parte das autoridades regentes, o que se fez conforme parâmetros comportados do Neoclássico francês, laico, racional e erudito, negando, portanto, a tradição artística brasileira, predominantemente marcada pela expressão popular do barroco-rococó que trazia múltiplas influências das culturas indígena e afro-brasileira. Inicialmente, esse trabalho foi realizado pela Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que teve papel predominante na então Academia de Belas-Artes – Criada pelo Decreto Lei de 1816, começando a funcionar, em 1826, como uma das primeiras instituições de ensino superior, juntamente às escolas militares e aos cursos médicos (BARBOSA, 2012). Propagando a erudição da cultura artística, eminentemente pelo neoclássico, deu início ao ensino artístico oficial no nosso país, dirigido especificamente para a sua pequena elite.

Em 1835, conforme descreve Loureiro (2003, p.49), é criada a primeira escola normal em Niterói, e, no ano de 1847, ela passa a proporcionar uma formação mais diversificada para

os professores. São incluídas novas disciplinas em seu currículo, entre elas a música. A partir daí, a música passou a fazer parte do currículo da escola pública para crianças,

[...] com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade. Era preciso disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas funções estavam relacionadas aos interesses do Estado – usar a educação institucionalizada para estabelecer padrões e manter a ordem. E a música auxiliava nesse processo (MARTINEZ; PEDRIVA, 2013; p. 16).

Em 1890, através do Decreto nº 981 foram regulamentadas as instruções primária e secundária do Distrito Federal, na época, ainda o Rio de Janeiro. No caso da música, os conteúdos eram desenvolvidos em quase todas as etapas do ensino primário. A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes: o curso elementar previa cânticos e leitura das notas; o médio, notas, compassos, claves, exercício de solfejo e cânticos; o superior continuava o solfejo e o ditado. Na escola primária de 2º grau, continuou o solfejo, o ditado e o coro (BRASIL, 1890, *apud* MARTINEZ; PEDRIVA, 2013, p. 16).

No campo das artes visuais, foi criado, em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, com o objetivo específico de fomentar a Educação Popular pela aplicação da Arte às indústrias (AZEVEDO, 1958 *apud* BARBOSA, 2012; p. 30). Porém, somente com a abolição da escravatura (1888), iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual.

Esse fato coincidiu com o início da revolução industrial²⁹ brasileira, que incidiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo, conforme Barbosa (2012), os polos pré-conceituais da Arte popular e da erudita. A partir desse momento, a arte passa a ser caracterizada como um acessório, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma (BARBOSA, 2012).

Barbosa (2012) avalia que, muito lentamente, o ensino artístico no Brasil se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante os quase dois séculos que sucederam à sua implantação. Essa pesquisadora lembra que é sob o signo da argumentação para demonstrar e firmar a importância da Arte na educação que se inicia o século XX.

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este processo de mudança, porém, foi tão

²⁹ A Revolução Industrial foi a transição para novos processos de manufatura no período entre 1760 a algum momento entre 1820 e 1840.

lento, que alcançou o século seguinte. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século seguinte foram quase exclusivamente dedicadas a um emparelhamento das instituições educacionais com as novas ideias que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. Nos inícios do século XX, pelo menos até o final da primeira Guerra mundial, tivemos um prolongamento das ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária. [...] neste período, podemos constatar já uma tímida preparação para as ideias modernistas que eclodiram em 1922, data demarcadora em nossa cultura. Esta preparação se resumiria quase tão somente à chegada ao Brasil do pintor expressionista Lasar Segall, em 1913; o artigo de Oswald de Andrade, “Em prol de uma Arte Nacional”, publicado em 1917; e a exposição da artista expressionista Anita Malfatti, também 1917. Entretanto, estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da Arte na escola primária, secundária e superior (BARBOSA, 2012; p. 31).

Com o objetivo de promover a teatralização e a ritualização de vários símbolos nacionais, que vinham sendo construídos no Brasil dos anos 1930 nos projetos pedagógico-sociais, surge “o canto orfeônico”³⁰ de Heitor Villa-Lobos, que, na realidade, era a prática do canto coletivo em que se executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica” (MARTINEZ; PEDRIVA, 2013, p. 17).

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país (LOUREIRO, 2003, *apud* MARTINEZ; PEDRIVA, 2013; p. 17).

Entre avanços e contradições, compreende-se que as mudanças na arte e na sociedade, a partir do século XX, fizeram desmoronar as categorias estéticas produzidas pela filosofia dos últimos séculos, que ordenou o sistema das “belas-artes”, e reclamaram, conforme afirma Canclini (1984), para serem explicadas a partir de um novo marco teórico, apoiado na perspectiva teórica das ciências sociais. “Nessa época, passou-se da estética clássica (canônica, artesanal, intelectualista) à concepção moderna, caracterizada pela livre invenção de formas, pela ‘genialidade’ individual dos artistas, pela autonomia das obras e sua contemplação ‘desinteressada’” (CANCLINI, 1984; p. 01).

Destaca-se que o movimento modernista, que assinala a arte ocidental do século XX, caracterizou-se pelo posicionamento de renovações dos paradigmas da cultura artística por

³⁰ O canto orfeônico tem sua origem na França do século XIX. Ressalta-se que o canto orfeônico no Brasil já havia sido usado antes de Villa-Lobos por João Gomes, quando formou um orfeão de normalistas da escola normal de São Paulo. Entretanto, o canto orfeônico conquistou abrangência nacional por meio da ação de Villa-Lobos. (Martinez; Pedriva, 2013).

meio dos movimentos artísticos tais como: o cubismo, o futurismo, o construtivismo, o dadaísmo, o suprematismo, o neoplasticismo e o minimalismo. Esses movimentos procuravam, segundo Canton (2001, p. 17), “romper com a história, com a tradição, com o individualismo autoral e com os aspectos narrativos que banalizavam a arte, buscando uma espécie de pureza estética que pudesse transcender a mera representação”.

No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 representou uma ação coletiva de rejeição ao *status quo* das artes para criar novo ponto de vista estético às linguagens artísticas. Portanto, foi de fato um grande marco para aqueles que almejavam despregar-se das velhas estruturas socioculturais, exprimindo o anseio de instalação de uma nova mentalidade intelectual, moderna. Concretamente, esse movimento iniciou uma ruptura com os códigos da tradição acadêmica, que davam ênfase à técnica, à observação e à reprodução de modelos. Ademais, buscou inspiração nas fontes mais autênticas da cultura brasileira com o objetivo de defender a liberdade de pesquisa e criação estética, o que provocou fortes mudanças no campo da literatura, das artes plásticas, da fotografia, do cinema, da música, da arquitetura, entre outros.

No entanto, nas últimas décadas do século XX, a concepção moderna de caráter liberal passa a ser questionada pelas vanguardas artísticas e por críticas sociopolíticas, conforme repercutiu Néstor Garcia Canclini ao tratar do fenômeno da socialização da arte na América Latina.

[...] de acordo com as mudanças econômicas e sociais que procuram a democratização e o desenvolvimento da participação popular, novas tendências artísticas tratam de substituir o individualismo pela criação coletiva, veem a obra não mais como fruto excepcional de um gênio, mas como produto das condições materiais e culturais de cada sociedade, e pedem ao público, em lugar de uma contemplação irracional e passiva, sua participação criadora (CANCLINI, 1984; p. 01).

A respeito desse prisma crítico ao paradigma modernista e visando compreender as principais mudanças contemporâneas ocorridas no mundo da arte/educação e da estética, destaca-se ainda a análise de Parsons (1998, p. 3):

Elas incluem o aumento do interesse das artes tradicionais pela arte de muitas culturas, e até mesmo pela arte popular e estrangeira; uma mudança do sentido do movimento progressivo à frente na arte e a importância do estilo e da originalidade, para um interesse na história, de apropriação e citação; o aumento da arte comprometida com várias causas sociais e culturais; o uso de novos meios e um interesse relativamente grande tanto no conteúdo quanto no meio; a passagem da crença na objetividade embutida na obra de arte; as mudanças incluem também uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho.

É no desdobrar desse contexto histórico, gerado por profundas transformações impulsionadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas, que nasce o movimento de Arte/Educação no Brasil. Originou-se na área de artes plásticas, essencialmente entre museus e escolinhas de arte, até se configurar em um amplo movimento artístico e um campo integrado das linguagens artísticas, assumindo papel político preponderante para o reconhecimento de suas linguagens, especialmente como área de conhecimento obrigatória no currículo escolar. Em épocas de regimes autoritários sufocantes no período do Estado Novo (1937-1945), foi um movimento que se fez em meio ao anseio por liberdade de expressão e que provocou a adoção maciça do paradigma modernista, impulsionando o ensino das Artes pautado em atividades artísticas reduzidas, na maioria das vezes, ao espontaneísmo. Posteriormente, enfrentou toda a desordem decorrente dos anos da ditadura militar (1964-1983).

Ambas as ditaduras, a do Estado Novo e a militar, exterminaram as duas mais importantes experiências de Arte/Educação universitária no Brasil. Primeiro, fechou a Universidade do Distrito Federal, responsável pelo primeiro curso universitário voltado para formação de professor de Desenho, organizado por Anísio Teixeira e que contava com Mário de Andrade e Cândido Portinari como professores. Para garantir seus diplomas, os alunos foram obrigados a concluir o curso frequentando aulas de Arte na Escola de Belas Artes e disciplinas sobre educação nos cursos de Pedagogia. Depois dessa experiência, muitas faculdades e universidades criaram cursos de licenciatura em Desenho de modo muito convencional, até serem substituídas, na década de setenta, pelos cursos de Educação Artística e/ou Artes Plásticas.

Segundo, trata-se da Universidade de Brasília – UnB (1960-1965), no novo Distrito Federal, que conta também com Anísio Teixeira como um dos mentores –, em que se destaca um inovador curso de Arte com um currículo de ensino interdisciplinar, em que misturava o sistema de créditos e a orientação tutorial nos próprios ateliês dos professores. Nesse curso, as disciplinas optativas podiam ser frequentadas em qualquer unidade da universidade. Destaca-se, ainda, a importância político-pedagógica da UnB para o movimento Arte/Educação. Nela foi realizado, em 1965, o Primeiro Encontro de Arte/Educação em uma universidade brasileira. Esse encontro lotou o auditório do Instituto Central de Artes (ICA), e contou com a presença de Augusto Rodrigues, Maria Helena Novais, Glenio Bianchetti, sob a organização de Ana Mae Barbosa, entre outros colaboradores. Constitui-se, portanto, em um marco político e histórico para o movimento nacional dos arte/educadores. Contudo, nesse mesmo

ano, a ditadura fechou as portas do ICA, transformando-o apenas em um departamento de Desenho, assim como afastou das direções das políticas e gestões públicas os educadores de ação renovada ou progressista (BARBOSA, 2008; p. 04).

Mas, em princípio, o movimento Arte/Educação consociou-se com as bases da Educação Popular para dar ênfase ao potencial que a educação pela arte tinha para a humanização e a emancipação dos sujeitos, assim como, para mobilizar-se junto à cultura popular com vistas à democratização da arte e à integração da cultura. Poder-se-ia dizer, olhando por outro prisma, que o movimento Arte/Educação aproximou-se do movimento de educação popular e cultura popular em busca de sua força político-cultural aglutinadora, vislumbrando nessa interseção a democratização da arte e a integração da cultura a partir de sua atuação, especialmente, no âmbito da educação escolar e universitária.

Esse ideal foi rompendo ou se adequando às condições sociais de cada período posterior, sendo marcada pelas múltiplas concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas que consolidaram o tempo e o espaço da Cultura Popular e da arte/educação na contemporaneidade.

Ressalta-se, pois, que o paradigma estético, até meados do século XX, dividia radicalmente a cultura artística entre dois padrões valorativos: um fixado historicamente pelo padrão estético da tradição romântica, que identifica a obra de arte exclusivamente por sua erudição como obra prima, ou seja, aquela preservada em museus e galerias como parte categórica de uma beleza pré-estabelecida hegemonicamente por uma elite; e o outro padrão referente à arte popular, decorrente de uma cultura tida como anônima, mas, em boa medida, criada por conhecidos e reconhecidos mestres da cultura popular, da cultura do povo, da massa, da criação artístico popular autodidata que tanto são vividas nos próprios ritos de tradição popular (dos devotos, dos brincantes, dos artesãos, das brincadeiras, etc.), como também são apresentados livremente em feiras, mercados, eventos referentes às festas das culturas populares.

No final do século XX e início do século XXI, o forte movimento da arte contemporânea rompe com o paradigma de obra de arte como resultado exclusivo da beleza clássica e propõe o diálogo antropológico entre o objeto da cultura cotidiana, a linguagem artística e a cultura popular, considerando fundamental para a sua estética o contexto sócio histórico e o artístico-cultural. Por isso, é possível considerar que essa ruptura paradigmática causou, em certa medida, arrefecimento do preconceito entre os fazedores de cultura artística erudita em relação ao padrão estético da arte popular, muito embora a hierarquização ainda vigore ordenando a *arte popular* como folclórica, ou artesanal, ou de raiz, ou trabalhos

manuais, e *arte erudita* como arte clássica, arte moderna, arte contemporânea ou até mesmo de “verdadeira arte”.

Os discursos classificatórios e dicotômicos, para Leda Guimarães (2015, p. 84), podem ser danosos mesmo quando aparentemente enaltecem o popular, seja a produção ou a seus produtores, chamando-os de ingênuos, autodidatas, primitivos, e outras denominações presentes nos discursos artísticos, estéticos, culturais e pedagógicos. Outra questão que merece atenção é a relação a-histórica em que se coloca a chamada arte popular, como se assim existisse independente de fatores sócio-históricos, econômicos, culturais etc.

Assim, seria equívoco pensar que certa mudança de padrão estético-artístico mais conservador por outro menos conservador, por si só, resultaria na ruptura de um paradigma cultural que é abastecido pelo sistema político-social que promove a desigualdade entre classes sociais. Essa fratura social continua marcando claramente as diferenças e disputas hegemônicas entre esses dois campos o da cultura artística erudita, dominado pela elite que detém o controle do *saber*, e o da cultura popular formado pela camada subalterna onde predomina o *fazer* como atributo do viver.

No entanto, historicamente a arte popular e, portanto, a cultura popular não se resguarda de contentamento passivo sobre o seu lugar e papel sociocultural. No item 4.1, sobre “educação popular: nexos e relações em questão”, foram destacados algumas campanhas e movimentos políticos e culturais efervescentes no Brasil na década de sessenta, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, especialmente os educadores, que trouxeram, para o seu espaço de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que se consolidou como “educação popular” e passou a ser a base para o processo de politização e mobilização de setores das classes populares em uma luta contra-hegemônica. Relacionou-se nesse item o Movimento de educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler e o Centro Popular de Cultura (CPC), dentre outros.

Conforme Brandão (2008), basta uma percepção adequada sobre a produção artística da Cultura popular para identificar que elas são criações próprias, originais, interativas, dinâmicas e autorais.

- a) elas são próprias – não são imitações empobrecidas ou cópias de outras formas culturais mais eruditas, mais civilizadas, etc.;
- b) elas são originais – pois representam criações sempre integradas [...] em sistemas culturais mais amplos e mais integrados à vida social e simbólica, e apenas a partir do interior destes “contextos culturais” recebem o seu pleno significado e podem ser compreendidas e avaliadas;

- c) elas são interativas – mesmo quando aparentemente distantes de outras ou mesmo isoladas, [...] elas existem e se transformam através de intercâmbios com/entre outros sistemas culturais;
- d) elas são dinâmicas – existem na história, e vivem em seu fluxo; algumas podem variar pouco e preservar com maior zelo as suas tradições; e, de fato, a tradição é uma de suas características; mas as culturas mudam, transformam-se, atualizam-se e, como tal, para os seus atores e autores, são sempre atuais, pensam e representam o viver em um momento presente;
- e) elas são criadas – em seus planos, elas representam sempre uma experiência singular ou coletiva de criatividade popular. São as obras de artistas e de artesãos, cujos nomes podem, ao longo do tempo, terem sido esquecidos, mas suas obras são sempre, como um poema de Cecília Meireles ou uma música de Tom Jobim ou de Villa-Lobos, obras autorais de um artista popular (BRANDÃO, 2008; p. 16).

Mario de Andrade (1893-1945), um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, poeta, romancista, crítico de arte e pesquisador da cultura popular, junta-se a outros intelectuais da época e conseguem, por exemplo, impulsionar a criação do Departamento Municipal de Cultura em São Paulo (1935). Conforme a literatura, esse foi o primeiro órgão público brasileiro destinado exclusivamente a cuidar das questões culturais. Tinha como objetivo estudar e preservar as manifestações culturais populares brasileiras, envolvendo a música, a poesia, as danças, a religião sincretizada pelo povo, sobretudo a versão africana e tudo mais que representasse a espontânea participação dos homens e mulheres de todas as regiões do país, além de cuidar do “saber fazer” tradicional (SAMPAIO, 2006). Trazia, também, um enfoque histórico fundamental para se pensar a articulação entre os campos de produção da cultura e da educação, sob o prisma da Cultura Popular e da arte/educação, uma vez que a Cultura Popular, ou a cultura de tradição popular, é um campo de conhecimento que vem ganhando espaço nas escolas de tempo integral por meio dos projetos de incentivo à cultura. No momento, o Programa Mais Cultura nas Escolas (PMCE) busca promover o encontro das escolas da rede pública com iniciativas culturais diversas para fortalecer o diálogo entre a educação escolar e a diversidade sociocultural brasileira, uma questão discutida no âmbito deste trabalho.

Volta-se, nesse ponto, para o início da era modernista, quando são identificadas as primeiras tentativas de criação de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Nessa conjuntura, foi criada a Escola Brasileira de Arte em São Paulo, onde as crianças das escolas públicas de oito a catorze anos, após classificadas como talentosas, podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura (BARBOSA, 2008; p. 02).

Nesse contexto, a artista Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie, assim como ministrava aulas na Biblioteca Infantil Municipal

pelo Departamento de Cultura de São Paulo, quando Mario de Andrade era seu diretor e também criador do curso de Arte para crianças (1936-1938). Esses foram dois grandes modernistas fundamentais para colocar em prática e difundir muitas ideias defendidas pelo movimento modernista, uma abordagem fundamentada na Pedagogia Nova e balizada fortemente pelo princípio da livre expressão a qual foi dominando as Escolinhas de Arte.

No campo da arte e de seu ensino, o Modernismo se desenvolveu no Brasil sob a influência das ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, por meio dos educadores que eram enviados para estudar no Teacher's College da Universidade de Columbia (Nova Iorque, EUA), a partir de 1927. Estes passaram a influenciar fortemente o pensamento sobre a experiência do indivíduo como base da construção do conhecimento, ressaltando a necessidade da educação democrática (BARBOSA, 2002). Entre os educadores alunos de Dewey estava o baiano Anísio Teixeira (1928), principal referência de sua concepção filosófica no Brasil e grande articulador do movimento Escola Nova ou Pedagogia Nova (1927-1934), que balizou o paradigma da arte/educação brasileira, especialmente na segunda metade do século XX.

No processo histórico de reformas da educação brasileira, Anísio Teixeira assumiu papel preponderante, sendo visto, naquele período, como o mais importante para o movimento reformista. Desempenhou várias funções importantes dentro da administração brasileira e teve oportunidade de expandir por todo o país sua ação reformuladora. Entre 1932 e 1935, ocupou vários cargos públicos na área de educação no Rio de Janeiro, na época a capital política e cultural do Brasil, onde pôde pôr em prática muitas ideias projetadas por Dewey, tais como essas ressaltadas por Barbosa (1982, p. 33): “[...] democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação; [...] desenvolvimento da individualidade através da interação orgânica com o meio ambiente; e a ciência como forma de perquirição”.

Entre 1935 e 1946, Anísio Teixeira foi exilado da vida pública pela ditadura de Getúlio Vargas e só retorna com o processo de redemocratização do país, iniciando, do ponto de vista prático e teórico, a fase mais produtiva de sua vida (1947-1960). Foi o criador, nesse período, das

Escolas Parque, na Bahia e em Brasília, e do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas com escolas Laboratório em diferentes regiões do país. A mais importante foi a Escola Guatemala. Essas escolas, assim como aquela criada por Dewey na Universidade de Chicago, ensinavam carpintaria, culinária, trabalhos de tecelagem e muitas outras atividades manuais e corporais (BARBOSA, 1982; p. 33).

Nesse contexto, destacam-se os seus sucessivos investimentos nas experiências relativas aos ideais da Educação Integral, ainda em pleno exercício na atualidade.

Inspirado nas ideias da escola ativa introduziu novo mobiliário e material escolar e incluiu no currículo as disciplinas de desenho, geometria e trabalhos manuais. Anísio Teixeira combatia a educação baseada unicamente nos livros, era favorável à associação entre o conhecimento intelectual e o mundo do trabalho [...]. Em sua reforma de educação na Bahia, aplicou o conceito de “educação integral” – que incluía educação física, mental e moral – e dividiu o ensino público baiano em infantil, primário (elementar e superior), complementar (preparatório para o curso normal), normal, secundário e profissional, além de classes especialmente organizadas para crianças [com deficiência] (VEIGA, 2007; p. 256).

Barbosa (1982, p. 34) analisa que Teixeira, na perspectiva de reforçar a base teórica de Dewey, sistematiza seu construto teórico buscando a integração entre: indivíduo e sociedade, trabalho e jogo, mente e corpo, criança e currículo, o espontâneo e o reflexivo, o natural e o social, sentidos e inteligência, ciência e humanismo, ação e reflexão, cultura e eficiência, autoridade e liberdade, disciplina e interesse, o subjetivo e o objetivo, o saber e o fazer, teoria e prática, o precário e o estável, e assuntos referentes à realidade brasileira imediata, como utopia e ideologia, educação para a classe trabalhadora e educação para a classe alta.

Ressalta-se, portanto, que o Movimento da Escola Nova/Pedagogia Nova propunha um modelo educacional fundamentado no desenvolvimento cognitivo e crítico e na ótica liberal da formação do indivíduo como alternativa à abordagem fragmentada e mnemotécnica da escola tradicional. No dizer de Barbosa (1982), a própria análise de Anísio Teixeira, na sua obra *Educação e o Mundo Moderno*, confirma que Dewey “formulou uma filosofia da educação que concilia os velhos dualismos e dirigiu o processo da educação com espírito de continuidade através de um movimento de revisão e reorganização permanente, buscando as unificações básicas da personalidade em desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1969; p. 21).

Barbosa (1982) critica o silêncio de Teixeira com relação à arte ressaltando que talvez esse seja seu único aspecto intelectual e sensível em dissonância com as convicções de Dewey.

Infelizmente Teixeira nunca demonstrou especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética. A ênfase que deu a artes e trabalhos manuais nas Escolas Parque e na Escola Guatemala deriva antes da convicção sobre a importância de atividade manual que de um entendimento da “qualidade difusa” da experiência estética. Escreveu um artigo sobre as Escolinhas de Arte, baseado na figura de Augusto Rodrigues, mas não existe no artigo afirmação alguma que mereça destaque, ou que pudesse esclarecer seu entendimento acerca da “arte como experiência” (BARBOSA, 1982; p. 34-35).

Portanto, o conceito deweyano de arte como experiência consumatória foi pouco explorado por Teixeira e os demais intelectuais brasileiros. Isso gerou entre os educadores da Escola Nova uma interpretação reducionista e causou sérias confusões e equívocos a respeito dessa abordagem pedagógica na orientação dos seus projetos de ensino, como salienta Barbosa (2008):

De Dewey, a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não somente no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*. A experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não é apenas seu estágio final (BARBOSA, 2008; p. 01)³¹.

Junto a Anísio Teixeira, somam-se, entre outros grandes precursores da Arte/Educação no Brasil, Viktor Lowenfeld (a partir de 1939, nos Estados Unidos) e Herbert Read (a partir de 1943, na Inglaterra). Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos em defesa da “Educação pela Arte” e que fundamentou o denominado movimento de arte/educação. Influenciado por esse movimento, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma “Escolinha de Arte” no Rio de Janeiro (1948), estruturada pelos princípios da “Educação através da Arte”, gerando, então, a efervescência do movimento arte/educação (BARBOSA, 2008).

Barbosa (2008) descreve a iniciativa de Augusto Rodrigues, quanto à criação da Escolinha de Arte, destacando a contribuição de Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, assim como o apoio e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação. Ressalta Noêmia Varela, como criadora da Escolinha de Arte do Recife e, posteriormente, diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, foi grande influenciadora do ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/Educação. Lá permaneceu, por mais de vinte anos, pensando e atuando na Arte/Educação e se constitui, na atualidade, uma grande referência na história do ensino da Arte no Brasil.

A Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora nas práticas pedagógicas das escolas primária e secundária, consequência de sua iniciativa em cursos intensivos em Arte/Educação que formou toda uma geração de professores arte/educadores no Brasil e muitos na América Latina hispânica, como ressalta Barbosa (2008). A partir dessa influência, professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, “chegando a haver vinte e três escolinhas somente no Rio Grande do Sul [...], constituindo-se

³¹ Ana M. Barbosa aprofunda essa questão em sua obra “Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil” (São Paulo: Cortez, 1982).

no Movimento Escolinha de Arte (MEA). Usando principalmente o argumento psicológico, o MEA começou a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente [...]” (BARBOSA, 2008; p. 05).

Conforme Santana (2000, p. 79), os cursos da Escolinha de Arte eram marcados pela informalidade e, em termos metodológicos, pela sensibilização através do aprender fazendo. Duravam cerca de três meses, compreendendo os seguintes conteúdos:

fundamentos psicopedagógicos da arte na educação; análise da experiência realizada no campo da educação Artística; técnicas principais para o desenvolvimento da experiência criadora no processo educacional; análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola, seu significado e importância no complexo educacional; temas de estudo e pesquisa relacionados ao processo educativo (INEP, 1980; p. 91 – 90, *apud* SANTANA, 2000).

As múltiplas experiências escolares estatais e não estatais em artes, surgidas nesse contexto, pesquisavam e experimentavam alternativas para as abordagens metodológicas dos currículos e programas, o que pode ter contribuído para a regulamentação de uma Lei Federal (1958) que permitia, naquele momento, a criação de mais classes experimentais em artes. Esse foi um tempo em que a presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral, e se lançava cada vez mais a necessidade da implementação da área de Arte no currículo oficial. Barbosa (2008) aponta como registro desse contexto as experiências de arte/educação das seguintes escolas:

Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégio de Aplicação (anexos às faculdades do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escola Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (Especialmente de Pernambuco), Ginásio Vocacional (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambuco (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manoel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc. (BARBOSA, 2008; p. 06).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, publicada em dezembro de 1961, foi instituído um currículo para a educação básica formado por dois conjuntos de disciplinas: um obrigatório, formado pelas áreas específicas do Núcleo Básico da Educação; e o outro, optativo, formado por áreas consideradas complementares, tais como Música, Artes Femininas etc., para que cada escola pudesse escolher como complementação de seu currículo.

Sobre essa Lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam: “[...] depois de cerca de trinta anos de atividade em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela

Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados de 60” (BRASIL, 1997; p. 22).

Diante disso, Maura Penna (2015, p. 123) compreende que essa LDB é “a primeira lei de alcance nacional que pretende abordar todas as modalidades e níveis de ensino, além de sua organização escolar”. No entanto, essa premissa não se mostra verdadeira, uma vez que a citada Lei não faz nenhuma referência à Educação Musical. Apenas menciona, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio serão observadas”, entre outras, a norma definida no parágrafo VI, qual seja: o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961).

Apesar de se reconhecerem alguns avanços nas políticas públicas da educação brasileira, considera-se que seu sistema, do ponto de vista do direito ao acesso e, portanto, ao conhecimento artístico na escola, continuava restrito a uma pequena fração da sociedade. Persiste, portanto, a dificuldade em possibilitar uma educação pela arte aos grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino.

Assim, o movimento de arte/educação (MAE) no Brasil foi se constituindo pelo interesse de organização de classe dos arte/educadores, incluindo entres estes os educadores populares que atuam em espaços não institucionais, com o ensino de linguagens artísticas, tais como capoeira, escolas de samba, maracatu, *hip hop*, dança de rua, grafiteagem, etc. Essa inclusão se dá tanto no que diz respeito às concepções pedagógicas, filosóficas e estéticas relativas às práticas educativas das linguagens da arte, quanto pela razão político-cultural em garantir a organização de associações, sindicatos, fóruns, encontros, congressos, festivais etc., tendo em vista a mobilização desses educadores para garantir maior inserção da arte no currículo da educação básica como área de conhecimento e também a ampliação das políticas públicas culturais necessárias à democratização da cultura e à cidadania artístico-cultural do sujeito social. Nessa perspectiva, o movimento de arte/educação no Brasil incentivou e subsidiou a prática educacional escolar ajustada aos fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino das Artes como componente curricular. Esse movimento tomava como pressuposto básico a constituição da arte como um potencial meio para educar, e, desse modo, a educação por meio da arte foi e continua sendo sua base orientadora.

Apesar da aridez do contexto social, a Cultura Popular consegue forjar alguns espaços institucionais para a sua expansão. Em 1968, por exemplo, foi fundado o Museu de Folclore do Rio de Janeiro com a incumbência de “coletar, documentar, preservar e difundir objetos e testemunhos da cultura popular brasileira”. Nesse período, a artista Lina Bo Bardi realiza uma exposição histórica para a valorização das artes populares, intitulada “A Mão do Povo

Brasileiro”, quando da abertura da sede do MASP na Avenida Paulista, em São Paulo (SAMPAIO; LEMOS; PRADO, 2006; p. 19-20). A exposição simboliza, portanto, uma interface entre o lugar da arte popular e erudita, predominantemente marcada por uma relação de hierarquia e etnocentrismo em meio à diversidade das culturas brasileiras. Além dessas, surgem também

iniciativas regionais de valorização das identidades locais, feitas em várias universidades, como, em 1974, o Museu de Arte e de Cultura Popular da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, e o Museu Théo Brandão de Antropologia e Folclore, da Universidade Federal de Alagoas, em 1975.

Na década de 1970, sobressai-se a atuação do artista plástico e designer pernambucano Aloísio Magalhães que, atuando na área de cultura do governo federal (então ainda dentro do Ministério da Educação), constitui, em 1975, o Centro Nacional de Referência Cultural. [...] O CNRC desenvolve quatro programas de estudo: mapeamento da atividade artesanal; levantamentos socioculturais; história da ciência e da tecnologia no Brasil; e levantamento de documentação sobre o país. [...] O reconhecimento do aspecto intangível do patrimônio só começa a reverberar novamente e a se inscrever na legislação brasileira e na atuação dos órgãos públicos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 2012; p. 19-20).

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ainda em plena ditadura, as Escolinhas continuavam resistindo aos limites do autoritarismo político e criavam projetos educativos surpreendentes. Estes formaram os professores que vieram a atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e de licenciatura em Artes Plásticas, criados em 1973 (BARBOSA, 2008).

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino de arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5.692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo (BARBOSA, 2008; p. 10).

Frente ao estado de indigência do ensino da Arte naquele contexto, Barbosa (2008, p. 11-12) descreve que, em 1977, o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/Educação (Prodiart) com o objetivo de integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. No início de 1979, dezessete

unidades da federação tinham iniciado esse convênio. Mas, para a autora, em muitos casos, predominou o populismo. No entanto, destaca como consistentes os programas levados a efeito em 1978 nos “Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com a Diretoria de Arte e Cultura /DAC-SEC) e Rio de Janeiro (convênio com a Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ).” Ela resume como objetivo geral dos Prodiart concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de primeiro grau.

No caso do ensino de música, Penna (2015) reconhece a dificuldade na transformação do padrão do ensino dessa linguagem, tradicionalmente formatada como instrução técnico-profissionalizante e predominantemente pronta para espaços de conservatório. Portanto, no caso das escolas regulares, necessitaria sofrer uma transposição didática sem, no entanto, perder a sua qualidade no processo de adequação. Além disso, exigia considerar a realidade da escola pública, que, nesse momento, encontrava-se em estado progressivo de expansão, dando maior possibilidade de inclusão àqueles que não acessavam o conhecimento da música na escola. Nesse sentido, Penna salienta ser necessário não esquecer que a Lei nº 5.692/71 é a primeira a estabelecer, em seu artigo 44,

o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino por oito anos (por todo o 1º grau, atual ensino fundamental). Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado “milagre econômico” (PENNA, 2015; p. 127).

Sem querer negar a importância da Lei nº 5.692/71 no que diz respeito a introduzir a ideia de obrigatoriedade do ensino da Arte na escola pública, ressalta-se que essa legislação não a torna obrigatória à medida que não imprimiu no sistema as linguagens da arte como área de conhecimento, e sim como atividade. Além do mais, os seus termos pedagógicos foram estabelecidos por meio de um novo conceito de ensino de Arte: a prática da polivalência não garantiu aos estudantes das classes sociais economicamente desfavorecidas a condição de dominar minimamente os códigos artísticos culturais da sua própria classe, e menos ainda lhes permitiu os saberes básicos e necessários para conhecer e dialogar com os códigos hegemônicos da cultura erudita, também necessários à sua inserção sociocultural.

No entanto, reconhece-se que foi a partir da implantação da educação artística que surgiu a necessidade da formação de professores, colaborando decisivamente para a expansão do ensino das artes – artes cênicas, música, dança e desenho – em nível superior e

ocasionando a emergência da pesquisa acadêmica em um campo até então inexplorado (SANTANA, 2000).

Como acentuou Ana Mae Barbosa, a disciplina Educação Artística nasce de uma lei extremamente tecnicista e paradoxalmente se estabelece sob o ponto de vista da Escola Nova, fundamentada no humanismo e na perspectiva modernista. Além disso: constrói-se metodologicamente sem priorizar a reciprocidade entre professor e estudante; o foco da abordagem pedagógica está centrado no sentimento, no aspecto psicológico, no aluno; a arte não se aprende, é expressa por meio de uma prática enfocada no processo, na expressão espontânea, no desenvolvimento da criatividade, na emoção e na originalidade. Um debate que já vinha sendo processado entre os intelectuais e começava a ser repercutido colocava em cheque o paradigma modernista que sustentava as concepções de grande parte dos arte/educadores brasileiros nesse contexto.

A despeito dessa abordagem focada no espontaneísmo e na supervalorização da criatividade, é significativo pensar sobre o que aponta Penna (2015, p. 126) a partir de um diálogo com Fuks (1991) sobre o “movimento chamado criatividade”. Primeiro, situa que esse movimento nasce no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais desse período e às propostas de arte/educação, dando ao ensino de música um caráter experimental. Salienta, também, que a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustenta com o fim do Estado Novo. Em decorrência das mudanças em processo, a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função de sua frágil formação, que posteriormente assume as características da polivalência. Segundo, a autora critica que esse enfoque é marcado na educação musical pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios da linguagem musical, assim como das demais linguagens da arte, e que, de tal modo, a Lei nº 5.692/71 vem oficializar a pró-criatividade, tendência já dominante na prática pedagógica escolar. Essa questão nos parece curiosa e provocativa. Porém, ao analisar essa passagem histórica e teórico-metodológica, a questão se revelou pouco explorada na literatura da área de Arte, o que exige, portanto, maior aprofundamento.

Após um longo tempo de obscuridade polivalente, em 1980, o encontro referente à *Semana de Arte e Ensino* reuniu no *campus* da Universidade de São Paulo mais de três mil professores para enfrentar as questões políticas da arte/educação. Em meio à luta pela abertura política e à efervescência dos debates críticos sobre a função reparadora e equalizadora da educação naquele contexto, esse encontro discutiu o ensino de Arte, a sua histórica situação

de desvalorização na escola e questionou as práticas pedagógicas vigentes que oscilavam entre duas perspectivas teórico-metodológicas: a pedagogia nova, pautada na expressão com enfoque subjetivo, individual e espontâneo, e a pedagogia tecnicista, orientada pelo sistema técnico de organização com uma concepção mais mecanicista. Nesse emaranhado de questionamentos, evidenciou-se a necessidade de “um aprofundamento teórico sobre formação docente, a partir de conhecimentos atinentes à história de cada uma das áreas envolvidas, suplantando, aos poucos, o carro-chefe do ensino de artes na educação formal, qual seja a ideia de uma educação estética de cunho polivalente” (SANTANA, 2000; p. 93). O caráter de mobilização política desse encontro levou os professores a se denominarem *arte/educadores*, demarcando, a partir desse momento, a sua organização de classe. Nasce o Movimento de Arte/Educação (MAE), afirmação a que Ana Mae Barbosa resistiu, uma vez que o termo arte/educação já era usado por Noêmia Varela no âmbito do Movimento da Escolinha de Arte (MEA). Contudo, havia um consenso de que o seu sentido de movimento eminentemente político acabara de nascer naquele Encontro de Arte e Ensino. Portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais registram esse marco dessa maneira.

Quando li isto nos PCN, que o Movimento de Arte/Educação começou em 1980, disse para Hêlo Ferraz e Mariazinha Fusari “Pelo amor de Deus! Não digam isso!”. Porque aprendi o termo arte/educação com D. Noêmia, portanto já existia. Aí as duas me convenceram: “Não. A gente sabe que o termo já existia, mas o que havia era o MEA. Arte/Educação dentro do MEA. O MAE a gente data da Semana de Arte e Ensino porque se trata de um movimento eminentemente político, é diferente”. Concordo com os dois lados. O MAE é uma continuação do MEA, mas diferentemente direcionado. O MAE é diferente pela tônica política e pela adesão à pesquisa (AZEVEDO, 2008, p. 247).

Esse momento fortaleceu e desencadeou inúmeras organizações político-culturais e vários congressos e festivais. Vale transcrever alguns dos acontecimentos mais importantes daquele período sintetizados por Arão Paranaguá de Santana (2000):

i) Em 1981 foi realizada a **Semana de Arte e Ensino** na ECA-USP, oportunidade em que o tema da formação do arte-educador esteve em evidência; ii) em 1982 a **Associação de Arte-educadores** de São Paulo / AESP divulgou o relatório da pesquisa *A Formação do arte-educador*; iii) no **I Congresso Nacional de Arte-educação** em (Salvador, 1983) formou-se um grupo de trabalho sobre ensino superior, sendo aprovadas moções quanto a reestruturação do curso de educação Artística; iv) em 1984 a AESP promoveu encontros nacionais de diretores e professores de cursos de educação Artística; v) nesse mesmo ano realizou-se em São Paulo, com grande adesão dos professores das redes públicas e privada de ensino, o **Festival de Inverno de Campos de Jordão** (1983), evento que é simbólico de uma mudança paradigmática importantíssima no ensino da Arte, com a penetração de ideias e práticas pós-modernas no que diz respeito à educação continuada de docentes; vi) ainda em 1984 foi realizado o **Congresso Internacional Society for education through Art** / INSEA, organizado pela SOBREART, no Rio de Janeiro,

onde a discussão sobre a experiência internacional acerca da formação do educador tiveram espaço significativo; vii) no Documento proposta aprovado pelos participantes **do 2º Encontro de Arte-Educação do Nordeste** (João Pessoa, 1984), estão arrolados pontos importantes sobre o ensino superior [...]; viii) **Manifesto de Diamantina** (1985), na **Carta de São João Del-Rey** (1986) e também na **Carta-Protesto de Brasília** (1986), documentos que sintetizam moções aprovadas nos colóquios respectivos, constavam reivindicações atinentes à avaliação dos cursos superiores [...] (p. 94).

Nesse contexto, emergiu também a atuação de Associações Regionais e Estaduais articuladas à Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB (1987). A FAEB nasceu da finalidade de representar a luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino da Arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira (RICHTER, 2008). Para tanto, articula os congressos nacionais de arte/educação para mobilizar conceitual e politicamente os arte/educadores. Desse modo, fortificavam-se

politicamente os arte/educadores, e já em 1982/1983 foi criada na pós-graduação em artes a linha de pesquisa em arte educação na Universidade de São Paulo de doutorado, mestrado e especialização, com orientação de Ana Mae Barbosa [...]. Outra linha de pesquisa em arte/educação (visual) só veio a ser criada nos anos 1990 liderada por Analice Dultra Pillar, na pós-graduação da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...] oitenta pesquisas foram produzidas para mestrado e doutorado no país entre 1981 e 1993 e nos últimos dez anos este número deve ter quintuplicado (BARBOSA, 2008; p. 12-13).

Nasce da efervescência dessa história a Abordagem Triangular de ensino da Arte organizada por Ana Mae Barbosa, a qual objetivava organizar um projeto para o ensino de Arte que fundamentasse, no Brasil, uma prática consciente, crítica, com conteúdos específicos e bem definidos. No decorrer de trinta e seis anos de experimentação, a Abordagem Triangular sofreu múltiplas influências e modificações na sua nomeação, inicialmente designada por Metodologia Triangular, depois Proposta Triangular e, por último, Abordagem Triangular. Sua metamorfose se refere à necessidade de enfatizar as mudanças contextuais nas quais está situada. Essa abordagem tem como vértices articuladores para a produção do conhecimento em Arte o Fazer Artístico (a experimentação artística), a Contextualização (situar no tempo e no espaço) e a Leitura (leitura das obras artísticas e do campo de sentido *arte*). Pode-se dizer que, no atual contexto, essa é uma abordagem pedagógica que sugere os elementos que irão compor o processo de construção do conhecimento artístico/estético a ser trabalhado, deixando em aberto a seleção e o encadeamento de conteúdos que têm como instrumentos mediadores o professor, o aluno e a cultura em que estão inseridos os sujeitos do processo. Concebe arte como expressão, como produção e cultura, sendo essa percepção o

denominador comum de todas as propostas pós-modernas para o ensino da Arte que circulam na contemporaneidade. Mesmo emergindo da área das artes visuais, o enfoque da Abordagem Triangular proposto por Ana Mae Barbosa foi muito bem captado e muito bem transposto para as demais linguagens artísticas, como se pode observar nos relatos e pesquisas publicados na área de Arte/Educação.

Vale salientar que, nessa década, em 1985, o Ministério da Cultura foi separado do Ministério da Educação como forma de dar melhores condições para o desenvolvimento de políticas públicas de cultura, já que não havia integração entre as políticas dos dois ministérios, concepção bastante polêmica ainda hoje. Por um lado, essa separação foi considerada necessária, compreendendo as especificidades desses dois campos de conhecimento e alegando-se, portanto, a necessidade de políticas públicas sem diluições e prejuízos entre as duas pastas ministeriais.

Por outro lado, compreende-se a cultura como resultante do processo educativo que transforma o humano em ser simbólico e reflexivo. Assim, nos termos de Brandão (2008, p. 29), “somos e seremos sempre a educação que criamos e que recriaremos, para que ela continuamente nos recrie”. A educação como cultura representa as formas através das quais se processa a formação de seres humanos como partícipes da constituição social e dos meios que se cria para fazê-lo. Nesse sentido, parece contraditório separar cultura de educação. No entanto, o que está em jogo, nesses casos, é a concepção política em disputa, tal como se mostra, por exemplo, o recente contexto político brasileiro, em 2016, sobre esse mesmo fenômeno em causa. Na condição de presidente interino, Michel Temer anunciou a medida provisória 726 para a extinção do Ministério da Cultura, reincorporando-o ao Ministério da Educação com o *status* de secretaria, alegando a necessidade de corte nos gastos públicos. Diante dos imensos protestos do setor por meio do Movimento OcupaMinC, ocorrido em grande parte dos estados brasileiros, e, sobretudo, do furacão político que se seguia com o conflituoso processo político de afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, tem-se conquistado, portanto, o retorno do MinC³² à condição de ministério. Contextuar historicamente tal fenômeno referente à cultura e à educação brasileira leva a compreender que a história confirma ser um movimento vivo de articulação de sentido entre o presente e o passado tendo fundamental importância para as reflexões, questionamentos, lembranças e ações políticas necessárias à construção do futuro.

³² Em 23 de maio, o governo restabelece o Ministério da Cultura pela medida provisória número 728, publicada na edição extra do Diário Oficial da União. Medida provisória nº 728, de 23 de maio de 2016. Diário Oficial da União. Consulta em 20 de agosto de 2016.

Após o exemplo ilustrativo sobre a conjuntura atual, retorna-se, ainda, ao final da década de oitenta, da qual vinha se destacando a Cultura Popular, relativamente à conjuntura da arte/educação. Nesse contexto, situa-se que a promulgação em 1988 da “nova Constituição Federal Brasileira, trazendo, já em seu Preâmbulo, a opção pelo reconhecimento de uma sociedade composta por uma pluralidade de categorias sociais, de classes, grupos sociais, econômicos, culturais e ideológicos” (BRASIL, 2012; p. 20-21), significou, no âmbito do marco legal, a ampliação de direitos constitucionais às culturas populares sem prejuízo às denominadas culturas eruditas.

A atual Constituição é o primeiro marco legal brasileiro a utilizar a expressão “culturas populares”, e a acepção adotada no texto constitucional passa a ter fundamental importância. Em seu artigo 215, parágrafo 1º, já estão incutidas ideias de democratização cultural e diversidade, além da delegação ao Estado da função de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras [...]. Esse marco constitucional é ainda mais relevante considerando-se que até meados do século XX diversas manifestações de culturas populares constavam em legislações penais nacionais e estaduais, que proibiam a sua prática e as caracterizavam como infração criminal (BRASIL, 2012; p. 20-21).

Neste séc. XXI, grande parte das manifestações das culturas populares são praticadas por povos e comunidades tradicionais, que ocupam, de acordo com pesquisas, cerca de 25% do território nacional (BRASIL, 2012; p. 23).

Para atender a esses segmentos da população, o governo brasileiro criou, em 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Essa política foi fruto do trabalho da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída em julho de 2006. Essa Comissão, na qual o Ministério da Cultura tem assento, é composta paritariamente por representantes do governo e da sociedade, incluindo uma representatividade das culturas populares. Representando os povos e comunidades tradicionais, passaram a fazer parte dessa Comissão os seguintes grupos: agroextrativistas da Amazônia, Caiçaras, comunidades de Fundo de Pasto, comunidades de Terreiro, remanescentes de Quilombos, Faxinais, Geraizeiros, Pantaneiros, Pescadores Artesanais, Pomeranos, Povos Ciganos, Povos Indígenas, Quebradeiras de Coco de Babaçu, Retireiros e Seringueiros.

Em 2010, foi sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Plano Setorial para as Culturas Populares, integrando o Plano Nacional de Cultura e acrescentando-lhe diretrizes e ações específicas para orientar com clareza a elaboração e implementação de políticas públicas de cultura para esse segmento (BRASIL, 2012).

Este Plano Setorial para as Culturas Populares decorre do período 2003-2010, dos compromissos pactuados entre o Ministério da Cultura e o setor das Culturas Populares em momentos, tais como os dois Seminários Nacionais de Políticas Públicas para as Culturas

Populares, em 2005 e 2006, e das I e II Conferências Nacionais de Cultura, realizadas respectivamente em 2005 e 2010 (BRASIL, 2012; p. 07).

O referido Plano traçou como metas: mapear as manifestações das culturas populares; investir nos processos de transmissão de saberes; garantir fomento para a proteção e a promoção desses saberes; viabilizar a economia da cultura popular. Nesta última, as ações objetivam mostrar a importância das festas, do artesanato, da culinária, da construção de instrumentos musicais, dentre outros, para a cadeia produtiva que mantém em atividade os mestres, praticantes, grupos e manifestações. O plano prevê ações transversais que possibilitem um desenvolvimento em conjunto com as políticas de educação, saúde, comunicação, turismo e meio ambiente (BRASIL, 2012; p. 10).

A partir do Plano Setorial para as Culturas Populares, o Quadro 4 apresenta algumas políticas públicas referentes às culturas populares.

Quadro 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES ÀS CULTURAS POPULARES ENTRE 2004 E 2016.

PROGRAMAS – PLANOS – SECRETARIAS
Programa Cultura Viva (2004)
Programa de Promoção das Culturas Populares no Ministério da Cultura (2007)
Programa Mais Cultura (2007)
Programa Identidade e Diversidade: Brasil Plural (2004 a 2007) (2008-2011)
Programa Mais Cultura nas Universidades (2014)
Criação do Plano Setorial para as Culturas Populares, vinculado ao Plano Nacional de Cultura (2010)
Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC) – (2015)
Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural (2012)
ENCONTROS – SEMINÁRIOS – CONFERÊNCIAS
I Seminário Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares (2005)
I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares (2006)
II Seminário Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares (2006)
Teia ³³ "Venha Se Ver e Ser Visto", São Paulo (SP) – (2006)
Teia: "Tudo de Todos", Belo Horizonte (MG) – (2007)
Teia: "Iguais na Diferença", Brasília (DF) – (2008)
Teia: "Tambores Digitais", Fortaleza (CE) – (2010)
Teia: "TEIA Nacional da Diversidade" – (2014)
Encontro Sul-Americano das Culturas Populares – Venezuela (2008)
Parceria na realização do Encontro Mestres do Mundo – Ceará (2005, 2006, 2007, 2008- 2010)
Pré-Conferência Setorial das Culturas Populares (2010)
Seminário Nacional de Formação Artística Cultural' (2015)
Encontro Comissão Nacional dos Pontos de Cultura (2015)
Plenária Final da Reunião da Comissão Nacional dos Pontos de Cultura – Relatório – (2016)
COLEGIADOS – GRUPOS
Comissão Nacional dos Pontos de Cultura foi criada em 2007

³³ As TEIAs são Encontros (Nacional e Regional) dos “Pontos” e “Pontões de Cultura” e das “Comunidades” envolvidas com o “Programa Cultura Viva” em todo o país, para promover uma mostra da produção cultural dos Pontos, debater a cultura brasileira e suas expressões regionais, propor estratégias de políticas públicas culturais e analisar e avaliar o programa.

Processo de criação do Colegiado das Culturas Populares no CNPC (2009)
Eleição do Colegiado Setorial das Culturas Populares, órgão vinculado ao Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC (2010)
Grupo de Trabalho (GT) Cinema e Educação (2015)
Criação da Ação Griô Nacional (2006)
EDITAIS
Edital “Fomento às Expressões das Culturas Populares” (2005)
Edital Prêmio Culturas Populares – Edição Mestre Duda - 100 anos de Frevo (2007)
Edital Prêmio Culturas Populares – Edição Mestre Humberto de Maracanã (2008)
Edital Prêmio Culturas Populares – Edição Mestra Dona Isabel – Artesã Ceramista Jequitinhonha/MG (2009)
Programa Identidade e Diversidade: Brasil Plural: 18 Editais entre 2005-2010
Edital Prêmio Culturas Populares – Edição 100 Anos de Mazzaopí – Cultura Popular no Cinema (2012)

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Neste texto, alguns detalhes referentes à política da cultura popular são recorrentes por compreender que a cultura artística popular é – ou deveria ser – parte da área de arte/educação tanto no currículo escolar, quanto no ensino das linguagens artísticas desenvolvidas “espontaneamente” em diferentes espaços ou por grupos de organizações sociais, governamentais ou não governamentais, por meio de pedagogias sociais produzidas e ensinadas pelos mestres das culturas populares brasileira. É a esse entendimento que este trabalho está consociado, e, portanto, busca-se dar ênfase à perspectiva de uma arte/educação que objetive atuar com o mesmo rigor apreciativo dado à produção das denominadas artes eruditas e artes populares, estabelecendo uma interação entre a Cultura da Escola e a Cultura da Comunidade, por mais pobre que seja a comunidade. Essa é uma perspectiva que vem sendo anunciada no Programa Mais Educação especialmente no macrocampo Cultura e Arte, conforme está delineado no anexo I do PDDE/Educação Integral com a seguinte ementa: “Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (BRASIL, 2011; p. 19).

Essa dimensão artístico-cultural e pedagógica estimula a pensar sobre o potencial da Escola Império do Samba, tão aglutinadora de linguagens artísticas e manifestações cooperativas e que possui território para contribuir com a participação sociocultural de crianças, jovens e adultos, nutrindo sua identidade cultural a partir de uma posição contra-hegemônica. Também implica pensar o papel político/pedagógico da Escola M. Monsenhor Joaquim Coutinho na perspectiva de uma educação integral e de um ensino de arte integrado com a produção cultural de sua comunidade educadora nesse mesmo território.

Puxa-se mais uma vez o freio e retorna-se, ainda ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, para acentuar que os diálogos e discussões acadêmicas referentes à arte/educação e especialmente ao ensino da Arte seguiram emergindo em torno da extinção dos cursos de

licenciatura curta e da polivalência; da criação de cursos de licenciatura plena e de pós-graduação nas linguagens artísticas específicas (agora denominadas de artes visuais, música, teatro e dança); da integração de disciplinas voltadas para o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia; e da reformulação dos currículos de Arte, por meio da criação de uma comissão nacional (RICHTER, 2008; p. 324-325). Nesse sentido, o movimento da arte/educação, na década 1990, intensificou a mobilização dos profissionais da arte/educação por meio de uma longa agenda de encontros, debates e intervenções intermediada, especialmente, pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) conjuntamente com as Associações Regionais e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), buscando efetivar a presença da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse movimento político, conforme Barbosa (2012), teve papel preponderante tanto na integração do ensino da Arte como garantia constitucional, quanto nos amplos debates junto ao Congresso Nacional em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal nº 9.394/1996).

Assim, a obrigatoriedade da introdução da disciplina Arte na escola regular, com a LDB de 1996, Art. 26, parágrafo 2º, representou alguns avanços conquistados após longo processo de luta. “O ensino de arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997; p. 30). No entanto, ainda incidem algumas incógnitas a respeito das áreas e habilitações dos professores que deveriam estar presentes nas escolas, e, conforme Penna (2015, p. 130), continua a persistir a “indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”.

De tal modo, Barbosa (2002, p. 14) também critica alertando que a área de Arte na referida LDB/96 não assegura o seu cumprimento, vez que “no Brasil, como vemos, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”.

Mesmo reconhecendo-se os avanços, do ponto de vista do marco legal, para o ensino de Arte nas escolas públicas brasileiras, partiu-se do pressuposto de que ainda é bastante conflitante o lugar que a área de Arte ocupa na instituição escolar, visto que não representa, por si só, a consagração de uma política educacional que vise a avançar nas ações para essa área. No âmbito geral, a arte/educação ainda se constitui um emaranhado de conflitos sobre os saberes docentes, os currículos, as próprias experiências, as ciências da educação e a ação

pedagógica, necessitando, portanto, da complementação de novas leis para regulamentar e especificar melhor as determinações da atual LDB.

Do ponto de vista legal, ressalta-se outra conquista resultante da luta política dos arte/educadores no sentido de fortalecer cada vez mais a presença da arte na educação, entre outros contornos e desdobramentos: a aprovação das Leis nº 11. 769 (BRASIL, 2008) e nº 12. 287 (BRASIL, 2010), as quais trouxeram contribuição para alterar a redação do art. 26 da LDB/1996, aproximando a atual legislação da educação brasileira à concepção contemporânea de arte/educação. O novo texto enfatiza:

§ 2º O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2010d, 2008).

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (PCN), criados em 1997, como abordagem curricular para orientar os professores da área quanto às especificidades das linguagens, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, representaram, entre conflitos e acertos, uma pretensa contribuição. Objetivaram organizar uma base comum nacional fornecendo conteúdos, orientações para o processo didático e de avaliação tomando para a organização dos eixos orientadores a Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (BRASIL, 1997), questão que demandou graves conflitos entre a autora e os organizadores desse documento pelo uso indevido dos termos conceituais originados da referida abordagem.

Ainda relativamente à questão dos Parâmetros Curriculares, vale ressaltar que, mesmo depois de elaborados e implantados, persistiu uma grande lacuna na preparação dos professores que são formados para atuar com as séries iniciais da educação básica no que diz respeito aos conteúdos artísticos e estéticos, como já havia salientado. Tal fato leva a compreender que, novamente, a implementação da obrigatoriedade do ensino de Arte não foi suficiente, principalmente por não ter remetido aos órgãos competentes o compromisso de garantir adequadamente profissionais qualificados para atuar nas áreas específicas de Arte.

Para pensar o atual contexto da arte/educação nas políticas públicas mais recentes, destaca-se a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, trazendo, entre as suas 20 metas, a prioridade em construir até 2016 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acentuando como diretrizes pedagógicas:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitados a diversidade regional, estadual e local.

Nessa conjuntura, mais uma vez, destaca-se a necessária mobilização e a luta dos arte/educadores para garantirem e alargarem os direitos historicamente conquistados.

Na tessitura dessa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tal como fora na última LDB 9394 /96 e na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para educação básica e para a educação superior, novamente é instalado um campo de disputa para a garantia da arte no currículo como área de conhecimento. A Medida Provisória 746, de 2016, retirou a Arte do Ensino Médio, quando deu ao parágrafo 2º e ao artigo 26 da LDB 9694/96 a seguinte redação: “§2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Nesse campo, destaca-se a luta política da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) conjuntamente com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) para mobilizar os arte/educadores de todo o Brasil no sentido de garantir assento junto à comissão que vinha discutindo a reforma do EM e a elaboração das versões referentes à BNCC. Essa mobilização objetivou corrigir – entre outras confusões de ordem epistemológica, política e de limitações de pontos de vista e de concepções sobre a área de Artes – os equívocos referentes: ao uso indevido da expressão *subcomponente* para referir-se a Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (presentes nas duas primeiras versões do documento da BNCC); ao fato de a dança deixar de ser componente curricular da área de Artes e passar a ser conteúdo da disciplina Educação Física; e, por último, ao pleito de que o Componente Arte, alocado na Área de Linguagens, ficasse como área de conhecimento autônoma nas políticas públicas da educação do Brasil, questão pouco discutida nesse contexto da BNCC e, portanto, postergada para ser tratada com o Conselho Nacional de Educação (CNE) (FAEB, 2016).

Em meio aos múltiplos conflitos, diálogos e à disputa em defesa da área Arte no currículo da educação básica, conseguiu-se a promulgação da Lei 13.415/2017, que recolocou a Arte como componente curricular obrigatório, modificando o texto da MP 746: “§2º O

ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, **constituirá componente curricular obrigatório da educação básica**” (grifo nosso).

De tal modo, ficaram asseguradas as quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – na terceira versão da BNCC, que, até o final de 2016, tratava apenas das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental³⁴. Ficou compreendido que essas linguagens têm seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada (BRASIL, 2016e).

LEI nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26...” § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [...].

Apesar do retrocesso político e sociocultural, na visão da FAEB, o Movimento Arte/Educação saiu relativamente fortalecido frente aos órgãos estratégicos da política nacional para a Arte, Cultura e Educação integradas.

Sabemos que o caminho agora é caminhar, como diria Paulo Freire, rastrear e mapear os rumos, decisões e visões, e cobrar dos novos dirigentes o que compreendemos como direitos de aprendizagem em Arte Visuais, Dança, Música e Teatro para a Educação Básica Nacional, penetrando nas políticas públicas para transformá-las. Porque a luta é diária e o terreno brasileiro cada vez mais pantanoso. Porque a luta é a bandeira e a honra da FAEB (FAEB, 2016).

Como salienta a FAEB, esse processo se deu em meio a uma grande trovoadá política no cenário brasileiro, uma vez que, no dia 12 de maio de 2016, como descrito anteriormente, o Senado votou pela abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e o vice-presidente, Michel Temer, assumiu como presidente interino. Frente a essa conjuntura, o documento da CONFAEB destacou: “[...] se já estava difícil conseguirmos acertar a ‘Base’ para dignificarmos, ampliarmos e ajustarmos a Arte das políticas públicas ao cenário nacional, a situação mostra-se piorada agora, pós-desmonte do MEC e do MINC”. E continua o texto:

A partir daí, o MEC é disputado como espaço político e vai para o DEM; a extinção do MINC é decretada e, depois de muitos protestos, volta a ser ministério; milhares de funcionários do MINC e do MEC são exonerados e muitos dos projetos em desenvolvimento são engavetados, em um desmonte dos processos de conquistas

³⁴ A reforma do Ensino Médio adiou as discussões sobre as diretrizes referentes aos últimos anos da Educação Básica na BNCC. Portanto, o processo de construção das diretrizes dessa etapa estava previsto para ser finalizado até novembro de 2017.

democráticas e de busca de equilíbrio sociocultural na interculturalidade em fluxo; o novo ministro sinaliza a privatização das universidades públicas e há um acórdão que libera privatização de serviços públicos em geral; a nova direção da BNCC promete fazer uma “intervenção” no processo para melhor atender interesses da classe empresarial; “a escola sem partido” ganha corpo e se movimenta em Brasília.

De fato, o cenário se agrava. No transcorrer de 2016 a 2017, a política brasileira submergiu a uma virada na sua situação com a alteração da conjuntura econômica, política e social que leva o país a uma complexa crise, o que levou a inúmeros desafios à sua política educacional. Nesse contexto, a ação do governo Temer, com a Emenda à Constituição – PEC 241 – que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos, está articulada ao envio de MP 746, de 22 de setembro de 2016, ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma “formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do atual governo contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública”³⁵.

Na contramão da supracitada Lei 13.415/2017, que recolocou a Arte como componente curricular obrigatório, modificando o texto da MP 746, a reforma do ensino médio foi aprovada com as seguintes alterações para a área:

Art. 2º O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 26. [...]"

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Art. 3º [...] passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 4º e Art. 36 [...] passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

Para os arte/educadores brasileiros, essa reforma trata de mais um golpe, pois, de modo capcioso, o documento menciona a arte como obrigatória e condicionada à Base Nacional Comum Curricular, atrelando-a a "estudos e práticas de Artes" sem deixar compreensível o que denomina de “diferentes arranjos curriculares” para cumprir o que

³⁵ Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio – <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>

também assinala como “direitos e objetivos de aprendizagem” em Artes para o ensino médio (FAEB, 2017)³⁶.

Há uma preocupação de diversos segmentos da sociedade para que os direitos fundamentais, conquistados na constituição de 1988, não sejam submergidos por essa grave crise política que tem a corrupção como epicentro e que restaura privilégios de uma pequena elite em detrimento de direitos sociais da maioria etc. Esse fenômeno vem acarretando um índice de insegurança e insatisfação da população, tornando a política um objeto de criminalização, o que fragiliza e dificulta a organização das bases sociais para a resistência e manutenção de suas conquistas.

Nesse campo, a educação tem papel fundamental na luta por um tipo de cultura política que venha construir uma educação com cultura e uma cultura com educação para a constituição de um país solidário e comprometido com um ideal democrático necessário à justiça social.

Seguirá o fluxo da próxima seção com o objetivo de pensar a Arte/Educação e a Educação Integral na perspectiva da Educação Popular.

4.3 Arte/Educação e Educação Integral na perspectiva da Educação Popular

Uma arte de libertação necessita uma estética que não a contradiga (CANCLINI, 1984).

No decorrer da tessitura desses quatro movimentos, a educação popular vem sendo apresentada como base propositiva para se pensar o campo estendido da arte/educação e da educação integral como geradoras de participação sociocultural. Nesta subseção, apontam-se mais alguns elementos para que se possa reafirmar essa interface, evitando, nos termos de Freire (2011), Brandão (2002) e Barbosa (1998), a dicotomia entre os saberes – o popular e o erudito ou compreender e experimentar a dialética entre cultura popular e a cultura elaborada – como fundamental para considerar-se o horizonte do contexto cultural em que se insere o educador e o educando, que não pode ser entendido fora do antagonismo de classe.

Nessa perspectiva, o campo epistêmico da arte/educação aqui situado está comprometido com a socialização da arte, uma arte de libertação, como defende Canclini e a responsabilidade social da arte como aborda Ana Mae Barbosa. São duas concepções condicionadas à produção do conhecimento artístico-estético, pensada à maneira da

³⁶ Nota pública da FAEB sobre a aprovação pelo Senado da medida provisória do ensino médio. <http://faeb.com.br/documentos-faeb.html>

Educação Popular e da Cultura Popular. Portanto, seguir-se-á destacando o diálogo entre a cultura artística denominada como arte popular, ou arte do povo, associada à cultura popular, e a arte elaborada, associada à arte erudita, enfatizando os elementos que podem favorecer à questão desse estudo.

O debate sobre a arte/educação no Brasil – no âmbito escolar ou não escolar – consociada com a arte popular requer dialogar com a práxis, ou seja, com o aporte teórico e a produção artístico-cultural em que se destaca Ana Mae Barbosa como um forte símbolo dessa representação. Como já anunciado anteriormente, a trajetória dessa autora tem raízes entrecruzadas no movimento de cultura popular no Recife, onde foi professora alfabetizadora e arte/educadora por influência de Paulo Freire. Dessa influência, destaca: “Trabalhei alfabetizando através da arte, orientada por Paulo Freire, durante três anos, com as crianças dos Alagados dos Coelhos, bairro do Recife hoje recuperado [...]”. Acrescenta que teve “Paulo Freire como mentor, Aloísio Magalhães como inspiração e Abelardo Rodrigues como guia dos valores da Arte canônica e popular”, o que a levou a “trabalhar não só com a Arte do Povo, mas também com a cultura Visual do Povo desde a Escolinha de Arte do Recife [...]” (BARBOSA, 2010; p. 297). Nesse sentido, sua práxis se constituiu por uma dupla via: conseguir reconhecimento para a Arte e a Cultura Visual do povo no âmbito das instituições e sociedades de elite e, ao mesmo tempo, conseguir reconhecimento para a Arte erudita, ou de código alto, entre as comunidades populares buscando provocar o diálogo em ambos os contextos.

Barbosa (2011, p. 297) afirma categoricamente que se deve a Paulo Freire “a ideia de arte para qualidade de vida e conscientização social, assim como a livre expressão que defendiam que a [arte/educação] era comprometida com o viver melhor e com o aprender a ler as letras lendo o mundo”. Ressalta:

A contaminação da Escolinha de Arte de Recife, por Gilberto Freyre, Aloísio Magalhães, Abelardo Rodrigues, Paulo Freire, os presidentes, além de Augusto Rodrigues, levou-nos, desde os anos 50, a considerar como relevantes, veiculadores de expressão e sentido as imagens e objetos que compõem nosso meio ambiente. Devemos a Paulo Freire, desde a década de 60, a ideia de arte para qualidade de vida e conscientização social (BARBOSA, 2011; p. 297).

A partir daí, a autora narra que foi cada vez mais sendo fisgada pelas questões da arte/educação comprometida com a responsabilidade social e, portanto, implicada com a arte popular de onde prefere usar as seguintes designações: Arte do povo; Arte das minorias ou cultura visual do povo; e estética das Massas. Como já anunciado anteriormente, Barbosa (2011, p. 291) elege nominar arte popular de “cultura visual do povo” ou ainda de “culturas

visuais do povo” para falar da cultura visual ligada à arte/educação ou ao ensino da arte. Para ela, tanto em educação como em arte, pluralizar é preciso para se pensar dialeticamente e operar multiculturalmente.

Tal concepção está bem explicitada por Guimarães (2015, p. 85 e 86), que consegue esboçar as designações elencadas por Barbosa (2011) na seguinte chave conceitual:

- a) **Arte do Povo**, segundo a autora, é assim reconhecida pelos críticos como a arte dos produtores e produtoras que vêm das classes trabalhadoras e que reconhecem a si mesmos como artistas (ex. Vitalino e outros).
- b) **Arte das minorias e estéticas do povo** ou **cultura visual do povo** – aplica-se ao produto que tem alta qualidade estética, mas não é codificado como arte pela cultura dominante e os/as criadores/as não se consideram artistas. Por exemplo: trabalhos realizados com latas, as confeitadeiras de bolo e outros.
- c) **Estética das massas** (no plural) quando é relacionada com valores visuais dos grandes mitos e das manifestações populares, como o Carnaval [escola de samba] e os rituais de Candomblé.

Nessa abordagem, o que busca Ana Mae Barbosa é a interface entre a arte do povo e a arte erudita, destacando a necessidade de pensar a cultura artística constituída por um movimento pautado na diversidade cultural, na interdisciplinaridade e na interculturalidade e tomando como princípio fundamental a identidade cultural dos sujeitos a partir de sua história e do seu contexto sociocultural tendo em vista uma contra-hegemonia. A autora considera que “a interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade e a interculturalidade, a condição política da democracia” (BARBOSA, 2005; p. 111).

Nessa acepção, a proposta desafiante é fazer com que as experiências de culturas artísticas se intercomunique, tal como indica Brandão (2008) ao propor, por exemplo, misturar, no currículo escolar, Beethoven, Milton Nascimento, Villa-Lobos e uma Folia de Santos Reis para provocar que se intercomunique. Uma proposta que a perspectiva contemporânea, tanto no âmbito artístico/estético como no pedagógico vem assumindo e denominando de multiculturalismo, interculturalidade, pluriculturalidade, etc. Essas categorias conceituais vêm gerando diversidades de interpretações, mas são consensuais no tópico diversidade culturais, ideia a ser retomada logo adiante.

O desafio proposto por Carlos Rodrigues Brandão pode ser ilustrado no trabalho de curadoria de Ana Mae Barbosa à frente de instituições museológicas, nas quais ela articulou um diálogo intercultural entre as matrizes efervescentes da arte popular com os códigos eruditos provocando uma análise crítica sobre a hegemonia de uma estética sobre a outra. Em 1987, no MAC, Barbosa realizou a exposição intitulada “Carnavalesco”, com alegorias de escolas de samba dos carnavais carioca e paulista. No ano seguinte, montou a exposição

“Estética do Candomblé”, no qual sete artistas eruditos e conhecedores do sincretismo religioso brasileiro fizeram, cada um, uma instalação esteticamente representativa de um orixá, concebendo outro sincretismo resultante da simbiose arte-erudita e arte-popular (BARBOSA, 1998).

A utopia esperançosa de Ana Mae Barbosa é a educação como caminho eficiente para estimular a consciência cultural dos sujeitos sociais, começando pelo reconhecimento e a apreciação da cultura local. Contudo, ela compreende que a dominação cultural por meio, principalmente, dos códigos culturais europeus e norte-americanos impregnam a produção e a distribuição da arte brasileira, o que aprofunda o nível de alienação especialmente da classe popular e acaba renegando ao segundo plano a qualidade das culturas indígena, quilombola, cigana, etc. Em contraposição a esse movimento hegemônico, destaca que a “busca de identidade cultural passou a ser um dos objetivos dos países, [...] cuja cultura tinha sido, até então, institucionalmente definida pelos poderes centrais metropolitanos e cuja história foi escrita pelos colonizadores” (BARBOSA, 1989, p. 14). Entendendo que a cultura não é uma forma fixa, e sim um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e de trocas com outras culturas, a autora destaca que a preocupação com o estímulo cultural através da educação tem sofrido diferentes abordagens de acordo com o seu poder hegemônico. Então, defende o paradigma contemporâneo que vem tomando a ideia de *diversidade cultural* e *identidade cultural* como princípio articulador do conhecimento. Ela salienta, no entanto, que “sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural como uma leitura cultural existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica” (BARBOSA, 1998, p. 14) como vem proclamando os denominados países industrializados.

Embora, no Brasil, o termo multiculturalismo venha sendo frequente usado para designar a ideia de diversidade, de pluralismo e diferenças, Ana Mae Barbosa e outros autores como, por exemplo, Canclini (2006) e Geertz (1978), compreendem que essa denominação tende a induzir uma concepção de sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, dando atenção às minorias, mas sem, necessariamente, provocar a integração delas. Por sua vez, esses autores defendem a ideia de interculturalidade por entenderem que essa denominação provoca a interação, a troca, as sucessivas transformações decorrentes da expressão do diálogo. Barbosa (1998, p. 14) reflete criticamente que “A interação entre as diferentes culturas deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural”. Então, conclui que, para atingir tal objetivo, “é necessário que a

educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos, que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”.

Nessa interface conceitual, a identidade cultural, para Barbosa (1998, p. 14), “significa necessidade de ser capaz de conhecer a si próprio, ou finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade”.

Esse *ser capaz de reconhecer a si próprio* remete à abordagem de Paulo Freire (1987, p. 159), o qual argumenta que os oprimidos só começam a reconhecer-se na sua identidade de sujeito social quando, superando a contradição em que se acham, se fazem “seres para si”. De tal modo, somente uma sociedade “sendo para si”, sociedade livre, poderá desenvolver-se culturalmente. Tal debate é fundamental para situar a tese de Néstor García Canclini de que *a arte socializada é aquela que transfere para o público o papel de produtor*. Nesse sentido, a alfabetização artístico/estética, comprometida com essa perspectiva político-educativa, contribuiria com a possibilidade desse “público” “ser para si” – nos termos de Paulo Freire. No caso, essa conquista do “ser para si” seria o ter consciência de sua *identidade cultural* – nos termos de Ana Mae Barbosa.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que Freire (1987) adensa a tese trazida por Canclini e reforça seu ponto de vista também quando argumenta que não é possível o desenvolvimento [artístico] cultural ocorrer de modo livre e democrático em sociedades duais, invadidas e dependentes da sociedade metropolitanas, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto da decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas, ou seja, sob o controle das sociedades metropolitanas. Para Freire (1987, p. 156), “a reconstrução da sociedade – que não se pode fazer mecanicamente – tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio da revolução cultural, o seu instrumento fundamental”.

Alinhada à concepção de educação como mediação artístico-cultural, Barbosa (2005), está engajada com o que consagrou Paulo Freire na contemporaneidade ao declarar que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendem-se uns com os outros mediatizados pelo mundo. A sua aposta, portanto, é que a arte/educação pode ser pedagogicamente a mediadora entre a arte e o público, visto compreender que a arte tem enorme *responsabilidade social* na mediação entre os seres humanos e o mundo. Destaca ainda que mediação cultural é consequentemente social, pois “o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (BARBOSA, 2009; p. 21).

É possível compreender, portanto, a urgência de um currículo escolar que facilite aos estudantes de classes sociais subalternas alcançar uma *arte de libertação*, começando, portanto, por aquela que configura a sua identidade de classe, a arte popular, sem, contudo, negá-los o conhecimento dos saberes artístico-estético referente à arte denominada erudita.

Pensando com Paulo Freire e Néstor Garcia Canclini, Barbosa (2002) reflete que uma educação libertadora, ou uma arte libertadora, só será realizada quando os participantes implicados no processo educacional forem capazes de identificarem seu ego cultural e se orgulharem dele, sem que, para isso, venham a criar guetos culturais negando o acesso da cultura erudita às classes populares. Ressalta, assim, a referida autora que todas as classes

têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do “outro”. A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular (BARBOSA, 2002; p. 20).

Alguns projetos sociais de educação no Brasil têm estado associados ao despertar da consciência e da identidade cultural dos educandos por meio da arte. Conforme anunciado sucessivamente neste trabalho, os programas de incentivo à educação integral vêm experimentando, de diferentes maneiras, o papel da mediação cultural e social como um movimento da arte para a reconstrução social. Desse movimento sucedem, por exemplo, o macrocampo *Cultura e Arte do Programa Mais Educação*, o *Programa Cultura Viva* e o *Mais Cultura na Escola*.

Essa perspectiva da “arte para reconstrução social” alinhada à ideia de “socialização da arte” trazida por Canclini (1984) e a ideia de “reconstrução da sociedade” discutida por Freire (1987) reforça o movimento educativo e sociocultural que vem demonstrando “a necessidade da arte para todos os seres humanos, por mais inumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém” (BARBOSA, 2008; p. 7).

No Brasil, alguns projetos sociais têm demonstrado o forte poder da Arte para a reconstrução social de crianças e jovens. Entre aqueles determinados a democratizar o poder dando voz aos oprimidos, Barbosa (2005) destaca o projeto de Roseana e Alembquerque Quindim, na cidade de Nova Olinda, no Cariri/Ceará, referente à criação de um museu de mitos e da arqueologia da região, além de uma rádio, de um grupo de música etc. Os jovens produzem os programas de rádio que vão ao ar, desenham os livretos a serem impressos,

coordenam as visitas guiadas. Não há violência entre os jovens e adolescentes de Nova Olinda. Uma das razões é que não se trata de exploração do trabalho, mas de projeto comunitário mesmo. As crianças têm poder de decisão. Elas têm cargos de diretoria e compõem o Conselho da Casa de Cultura denominada *Homem do Nordeste*.

Sobre suas pesquisas em Organizações Não Governamentais (ONGs), Barbosa (2005, p. 291) afirma que, “no Brasil, todas as ONGs que tem obtido sucesso na ação dos excluídos, esquecidos ou desprivilegiados da sociedade, estão trabalhando com arte e até vem ensinando às escolas formais a lição da Arte como caminho para recuperar o que há de humano no ser humano”. Entre outras experiências que reforçam a interface da arte com as causas sociais, discorre.

Os Projetos *Majê Molê*, *Nação Erê*, *Arricirco* e o *Cais do Parto* – Recife – se inserem nessa perspectiva reconstrutora. O *Cais do Parto* trabalha com mulheres, ensinando as parteiras, através das Artes, a melhor conhecer o corpo feminino para diminuir a taxa de mortalidade infantil nas regiões onde operam (BARBOSA 2005a).

Nessa direção, destaca-se, de modo especial, a pesquisa realizada por Livia Marques Carvalho³⁷, publicada com o título, “O ensino da Arte em ONGs”, em que aborda três projetos de ONGs do Nordeste do Brasil, tecendo uma análise sobre as concepções de diretores, professores e estudantes acerca da Arte/educação nessas organizações, discutindo também os perfis dos professores de Arte e as suas atividades artísticas. Discorre-se um pouco sobre essa pesquisa de Carvalho (2008, p. 47-77).

- 1) **A Casa Pequeno Davi (CPD)**, em João Pessoa/PB (criada em 1985) – **público alvo:** crianças e adolescentes de 7 a 18 anos, em situação de risco social, moradores do bairro Roger, seus familiares e educadores de escolas públicas. **Foco de ações:** contribuir para a promoção dos direitos através de ações de educação integral e de intervenção nos espaços políticos da Paraíba. **Ações artísticas:** Música, Teatro, Artes Plásticas, Dança de rua e Dança contemporânea, Design com arte em tecido, Marcenaria, Serigrafia. **Opinião sobre as ações artísticas:** Acho importante para o desenvolvimento da gente [...]. A partir do momento que você faz uma coisa criativa, você trabalha a mente, e isso leva a gente a se desenvolver [...] e ter suas próprias opiniões. Tudo isso vem com o desenvolvimento da mente que é justamente o que as atividades criativas incentivam (Grupo Focal – adolescente).

³⁷ Professora do Centro de Artes da UFPB – Projeto de pesquisa doutorado: “O ensino da Arte em ONGs: tecendo uma análise da reconstrução pessoal e social”, sob a orientação de Ana Mae Barbosa e defendida em 2005.

- 2) **Daruê Malungo no Recife /PB** (criada em 1990) – **público alvo:** crianças e adolescentes de 3 a 18 anos, em situação de risco social, moradores da comunidade Chão de Estrelas. **Foco de ações:** Promover a cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco, vítimas de violência familiar e etc., apontando possibilidades para nova perspectiva de vida. **Ações artísticas:** Teatro, Artes Plásticas, Dança e Percussão. **Opinião sobre as ações artísticas:** “[...] por ser situada em uma localidade onde a maioria dos habitantes é negra, enfatiza o ensino de batuques e instrumentos que os acompanham, para trazer à tona a historicidade do negro no Brasil, visando que se sintam valorizados e aumentem a autoestima” (Grupo Focal - Educador).
- 3) **Casa Renascer em Natal /RN** (criada em 1991) – **público alvo:** crianças e adolescentes de 7 a 18 anos, do sexo feminino, em situação de risco social, moradoras de Natal e da Grande Natal. **Foco de ações:** crianças e adolescentes e mulheres em situação de vulnerabilidade na perspectiva de gênero, objetivando monitorar e propor políticas públicas para contribuir no fortalecimento da cidadania e de uma sociedade democrática. **Ações artísticas:** Teatro, Música e Dança. **Opinião sobre as ações artísticas:** “a gente vê a arte como um instrumento de garantir nossos direitos, de resgate de cidadania, de autonomia” (Grupo Focal – adolescente).

Entre suas conclusões, Carvalho (2008, p. 138 e 139) descreveu que o ensino de Arte é considerado de fundamental importância na conquista de uma reconstrução pessoal. Sua pesquisa mostrou que a formação acadêmica não necessariamente implica a capacidade de ensinar arte nas ONGs, visto que o profissional pode ter o título de doutor, mas falhar ao ensinar os excluídos socialmente. Habilidades técnicas e interpessoais para estabelecer um diálogo estão em um mesmo nível de importância em tais programas de ensino. A autora identificou 134 ONGs trabalhando com Arte na Paraíba, Ceará e Pernambuco. Para Carvalho (2008):

A exclusão social penaliza toda uma geração de brasileiros [...]. Para enfrentar o desafio de oferecer alternativas reais de construção de um projeto de vida, é necessário empregar uma pedagogia, como a Educação artística, que tenha a força de inferir no plano da auto-imagem e da autoestima, que os leve a desejar e a acreditar na possibilidade de ultrapassar as barreiras que os excluem e buscar seu desenvolvimento como pessoa e como cidadão. [...] O nosso sistema educacional é convencional, não está montado para atender ao novo cenário que se forma, tendo como elemento importante as demandas por profissionais para o Terceiro Setor. [...] a arte nesse setor é um campo propício para se rebater o desânimo e acalantar o sonho de construir uma sociedade para além dos limites da exclusão Carvalho (p. 138-139).

Por outro lado, ressalta-se que a função social do ensino de arte em ONG's é uma questão polêmica e complexa, que exige reflexão para saber quem se beneficia com o trabalho social e com a contrapartida social, quando, em certos projetos, o que menos importa é realmente o aprendizado de arte e a transformação social. Como exemplifica Marques (2014): O balé vai para a favela; os desprivilegiados vão para os grandes palcos, no entanto, a maioria das outras crianças continuam sem ter o que comer em casa. “Os batuques de meninos pobres encantam os empresários do mundo todo, mas essas mesmas crianças não têm noção de quem são e do papel social que podem exercer [...]. Fazer ou ensinar arte, nesses casos, fez alguma diferença?” (MARQUES, 2014, p. 91).

A crítica radical dessa autora é dirigida ao Estado brasileiro por distribuir verba da política pública para o social aos donos de universidades particulares, políticos que apadrinham ONG's, empresários que constroem projetos, artistas famosos que se envolvem com o social, etc., sem necessariamente estarem empenhados politicamente com um sério trabalho sociocultural, salientando que, na maioria das vezes, esse penhor do Estado não se volta para qualificar o ensino de arte na escola pública. A esta e aos seus professores, predomina o mesmo descaso de sempre. Afinal, como indaga Marques (2014, p. 84): “O ensino formal da arte, nas escolas, não é também *social*? O que estará por trás desse empenho e ao mesmo tempo desse descaso?”.

Essas indagações exigem aprofundamentos, mas o que se pretendeu aqui foi problematizar essa contraditória realidade referente ao que se caracteriza um trabalho consistente no ensino de arte em diálogo com as causas sociopolítico-culturais. Nesse sentido, reforça-se o lugar da arte, no currículo escolar e no currículo não escolar, comprometida em ampliar o conhecimento e a consciência sobre as diversas linguagens artísticas por meio de leitura, contextualização e experimentos artísticos e possibilitando às crianças e aos jovens atuarem criticamente na construção, e não na valorização ingênua, dos valores sociais. Como salienta Marques (2014), o ensino de arte pode e deve estar presente na reconstrução e no reforço de outros valores que estão presentes no ato de criação, de apreciação, do conhecimento que amplia os horizontes e multiplica leituras de mundo.

Importante destacar que essa concepção em contraposição ao uso inapropriado das linguagens artísticas em instituições não escolares não se opõe à perspectiva assinalada anteriormente por Ana Mae Barbosa e Livia Marques Carvalho sobre suas pesquisas e análises a propósito das experiências em ONG's que trabalham com seriedade a interface da arte com as causas sociais. Isto por que as suas ideias, sugestões e questões colaboram para a

reflexão sobre a cultura pedagógica do ensino de arte nas diversas formas de escola assinalando o papel da arte para a transformação social.

Dessa maneira, as experiências ilustradas por essas duas autoras reforçam o entendimento de que a arte/educação baseada na cultura da comunidade e na cultura escolar emergente dos projetos de indução de educação integral pode gerar um movimento de participação de mestres da cultura popular, de educadores populares, de artistas residentes³⁸, grupos de crianças, jovens, adultos e idosos podendo se constituir em um importante instrumento para uma identidade cultural. O depoimento de Berg, educador do Circo Social do Centro Cultural Piollin – em João Pessoa no bairro Roger –, sobre a sua formação é reveladora desse entendimento:

A comunidade do Roger é acolhedora e tem muitos grupos culturais [...] a gente acaba participando de quase todos os grupos. Fiz parte de alguns grupos residentes como a capoeira, escola de samba, Ala Ursa, quadrilha [...], participei de cada um para conhecer de perto sua dinâmica e organização. O meu objetivo era dar prioridade ao trabalho da comunidade. Sempre me envolvi valorizando nossos grupos e foi a partir do que aprendi com cada um deles que cheguei ao Piollin e me encantei com a magia do circo. As aulas de circo me despertaram algo fenomenal. Fiz cinco anos de aula de circo onde passei a ser monitor das oficinas. Em 2010 completei oito anos e fui contratado pelo Piollin para ser educador. Hoje como educador social viajo para vários estados brasileiros ministrando cursos sobre o projeto de circo social desenvolvido pelo nosso grupo aqui na escola de circo social do Piollin. Digo que a minha escola de formação cultural foi o bairro Roger com a sua cultura residente. Essa é minha identidade que fortaleceu ampliar os saberes e práticas com diferentes sujeitos e espaços [...] (Trecho de entrevista com Berg, no Centro Cultural Piollin, em 07 de nov. 2016).

Neste relato, Berg se apresenta como sujeito refeito juntamente com o gozo de recriar e ampliar a capacidade de conhecimento da realidade, desenvolvendo sua identidade de classe, de consciência sobre a própria cultura sendo sujeito capaz de transformá-la. O seu depoimento corporifica o sentido atribuído por Néstor García Canclini sobre arte socializada que tem por finalidade deslocar o papel passivo do fruidor como consumidor para o papel ativo do fruidor, sujeito também produtor de arte. Essa concepção está associada à ideia de arte popular, de arte/educação libertadora, de autonomia e de identidade de classe.

Por essa ótica, compreende-se que a Educação Integral orientada pelas bases da Educação Popular pode vir a ser uma proposta educativa muito mais fortalecedora da qualidade da Escola Pública, uma vez que fomenta a educação política e considera a Educação como fenômeno social e histórico-cultural e que, portanto, exige incluir as

³⁸ Termo apreendido no decorrer de uma entrevista com um artista residente do bairro Roger que trabalha com Circo Social que trabalha atualmente no Centro Cultural Piollin.

crianças e jovens como sujeitos de direitos, cidadãos e partícipes dos processos de aprendizagem.

Incluí-los, mas ao modo de uma educação libertadora que implica ser, nos termos de Paulo Freire, uma educação dialógica. Uma educação que, conforme Brandão (2008), parte do princípio de que cada criança, cada pessoa é uma fonte original de saberes, é uma experiência única e irrepetível de saberes. Ao mesmo tempo, Carlos Rodrigues Brandão propõe uma relação de acolhimento da escola para com a comunidade destacando que algumas escolas conseguem estabelecer essa relação dialógica e que ganham muito com isso. Isso implica reconhecer e tomar o lugar social em que uma escola está situada – seja numa zona rural, numa periferia de cidade, em um lugar qualquer, um bairro –, não como aquele lugar em que a escola acidentalmente está, “mas como aquilo que eu chamo uma comunidade acolhida. Eu costumo dizer que antes de a escola ter vindo para cá, aquele lugar já existia, e se ela for embora ele vai continuar existindo”. Então, conclui: “a escola passa, pode ter uma vida longa, e Deus queira que tenha, mas aquela é uma comunidade que tem uma vida própria”.

Aí está a origem da concepção de Carlos Rodrigues Brandão sobre educação integral que passa necessariamente sobre a ideia de cidade educadora. Na sua visão, existem e também se difundem pelo mundo diferentes experiências de alargar os territórios de aprender-e-ensinar para os mais diferentes cenários de uma cidade, de um município. “A ideia de cidades educadoras soma-se a de outras tantas iniciativas que deveriam ser levadas à escola. E, dela, a todos os recantos da vida onde a aventura do saber seja de algum modo uma vocação essencial de busca de... felicidade” (BRANDÃO, 2012; p. 69). O autor está se referindo as diferentes ideias e iniciativas, tanto no contexto da Europa como da América Latina, que buscaram recriar a “cidade como múltiplo cenário de espaços-lugares diversos em que diferentes modalidades de vivência de saber através dos mais previsíveis e inesperados diálogos possam conviver”. Entre essas ideias e experiências estão aquelas as quais foram descritas no segundo movimento deste trabalho a partir dos relatos e da perspectiva teórica de Helena Singer (2015b) sobre o movimento das Escolas Democráticas e da Escola Cidadã, como movimento político e abordagem curricular, apontada por Gadotti (2009), em que se discutiu o papel que a escola pode desempenhar no território e na comunidade em que está inserida.

Para que se compreenda essa perspectiva de educação integral contemporânea, considera-se indispensável dedicar aqui algumas considerações que balizam o conceito de “território”.

Nesse sentido, buscou-se abordar o “território” a partir de Milton Santos (2000) e Raffestin (1993), nutrindo e dando enfoque à ideia de “território” como constitutivo de um espaço/tempo educativo. Ou seja, a concepção de um vir a ser “território educativo”, já amplamente anunciado por Brandão (2012), Gadotti (2009), Moll (2012) e Singer (2015b), na perspectiva da educação integral via Programa Mais Educação e movimentos de Cidades Educadoras, Escolas Democráticas e Escola Cidadã.

Ao refletir sobre o significado de território, pôde-se compreender que a sua definição não é fixa e nem igual em todas as culturas, portanto, vem se transformando ao longo do tempo. Para o geógrafo Milton Santos (2000), o território em si não é um conceito, “só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, a partir do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que dele se utilizam” (SANTOS, 2000; p. 120).

Conforme Santos (2000, p. 22), é importante compreender o conceito de território fora da visão burocrática e topográfica tradicional, o qual o toma apenas como espaço físico geopolítico, e passando a assumi-lo como resultado de um cotidiano local, onde as pessoas “interagem com seu próprio entorno, refazendo todos os dias essa relação e, também, sua dinâmica interna, na qual, de um modo ou de outro, todos agem sobre todos”. A partir desse prisma, apreende-se que o cotidiano das pessoas é elemento inerente ao processo de construção e reconstrução do território.

Como afirma Raffestin (1993, p. 150), “toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos, se traduz por uma ‘produção territorial’ que faz intervir tessituras, nós e redes”. É interessante destacar a esse respeito que nenhuma sociedade, por mais elementar que seja, escapa à necessidade de organizar suas ações. Os indivíduos ou os grupos sociais ocupam pontos no espaço e se distribuem de acordo com modelos pré-definidos, aliados à dinâmica do modo de produção, em determinado período histórico vigente (RAFFESTIN, 1993; p. 150).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o território é criação humana, produzido por meio das relações sociais e revela, conforme Raffestin (1993), relações de poder.

O território, (...), não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto um "processo" do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável, mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias.

De semelhante modo, Saquet (2003) entende que o território se constitui quando se expressa e se exerce qualquer tipo de poder, de relações sociais. Na sua concepção, “são as relações que dão o concreto ao abstrato, são as relações que consubstanciam o poder. Toda relação social, econômica, política e cultural é marcada pelo poder, porque são relações que os homens mantêm entre si nos diferentes conflitos diários” (SAQUET, 2003; p. 24).

Nesse sentido, na Educação Integral, o enfrentando da questão territorial se tornou obrigatório, uma vez que implica recursos necessários para estruturar projetos que tenham como princípio a inclusão de atores e espaços das comunidades objetivando o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, quando se fala em território educativo, fala-se do mesmo conceito, ou seja, também de relações de poder, “[...] só que estas são estabelecidas a partir de um interesse da coletividade pela agenda educativa daquele local e pelo desejo comum de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes de determinado espaço. Nesse sentido, amplia-se a concepção do território da escola [e da comunidade]” (BRASIL, 2010b).

Tendo em vista ser consensual que a identidade da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação é marcada pela necessidade da ampliação do espaço e do tempo educativo, exigindo resistência, tensão e conflitos para a sua concretização, considera-se, nessa relação de poder, que a “ampliação que deve ser feita no **espaço**³⁹ é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o espaço escolar atinja o status de **território educativo**” (BRASIL, 2010b; p. 18).

Tomando como referência as Cidades Educadoras, o Bairro Escola e o Programa Mais Educação (PME), apontam-se mais alguns elementos sobre a discussão de território usando-se, nos parágrafos a seguir, os termos de Singer (2015a, p. 06) e Xavier (2015, p. 27).

Para Helena Singer (2015a; p. 06), o território é identificado como o conjunto de usos que se fazem de um determinado espaço. Portanto, a autora explicita que, na perspectiva da educação integral, por ter o território um caráter predominantemente “educativo”, isso impõe a necessidade de viabilizar quatro condições básicas:

- 1) possuir um projeto educativo para o território criado de forma coletiva e participativa pelas pessoas daquele espaço. Por exemplo, em Heliópolis, existe o Sol da Paz que se reúne a cada ano e define quais são as prioridades do território educador e concilia comunidade e escola.
- 2) agregar escolas que reconhecem seu papel de transformar um território em educativo. Não é central, mas é importante ter uma escola que assume essa vocação e se reconhece com o território, que o vê como campo de pesquisa, currículo, lugar

³⁹ Grifos nossos

de estudo, que se envolve com as questões locais e propõe a ajudar na sua transformação.

3) multiplicar as oportunidades educativas oferecendo espaços de aprendizagem para todas as idades propondo processos permanentes de participação.

4) articular diferentes setores formando uma rede de proteção – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos.

Acerca do PME, Xavier (2015, p.,28) descreve que também tem como escala operacional o nível do território. Salienta que, nas escolas públicas, municipais e estaduais, que a ele aderem por opção, esse programa viabiliza recursos para estruturar projetos e programas por meio de macrocampos articuladores de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de incluir os atores sociais e os espaços das comunidades em que estão localizadas.

Os territórios educativos propostos pelo PME nascem do cotidiano das crianças dos adolescentes, e também de seus acessos a oportunidades de aprendizagem. Partindo das escolas, os territórios perpassam os serviços, programas, projetos e equipamentos das políticas de educação, cultura, assistência social, esporte, meio ambiente e ciência e tecnologia (BRASIL, 2007; p. 8).

Julga-se conveniente repetir que a concepção de território pautada no Programa Mais Educação é orientada por dois princípios da Educação Integral, conforme descreve o Art.2º:

II. a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

V. o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010b; p. 17)

Em conformidade com a Carta das Cidades Educadoras, Xavier (2015) sublinha que o limite territorial de uma Cidade Educadora é o do município. Nesse caso, a instância responsável pela concepção e pela prática dos princípios que regem essa estratégia dos territórios educativos é a administração municipal, como está descrito sucessivamente nos seus 2º e 7º princípios, colocados a seguir, respectivamente:

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas proveniente da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelam possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.

Essas duas experiências mostram a necessidade de discutir sobre a noção de território para que não se engesse algo que não é engessável por princípio – a escala territorial –, correndo o risco de criar uma estratégia equivocada para esse fim. A tentativa não é buscar encontrar uma definição fechada, mas tentar delinear o que é comum, em todas essas experiências, sobre as concepções referentes à noção de território, para que, assim, possibilite orientar aquelas que futuramente surgirão (Xavier, 2015; p. 29).

Segue-se ao debate sobre a temática *Cultura popular e educação*, em que Carlos Rodrigues Brandão ressaltava o potencial educativo das cidades como território educativo discorrendo:

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, e até mesmo uma grande cidade, se transformem num múltiplo, polissêmico lugar de experiências e de intertrocas de saberes, de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola deixe de ser esse lugar trancado, que esse cenário de aulas só para os alunos se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade (BRANDÃO, 2008).

Em boa medida, a proposta de *cidades educadoras* sonha com o resgate das praças, das ruas, do cinema em bairros etc. Não como espaço de oferta restritivamente pedagógico, mas um resgate integralmente educador. Não na pretensão de tirar as crianças e jovens das ruas, mas de tornar as ruas e as cidades um território educativo. Assim sugere Brandão:

Se alguma geração próxima ou vindoura com o tempo puder haver aprendido a gastar horas de seus momentos entre o pôr do sol e a noite envolvida com criar arte (corais, orquestras, oficinas de danças e de desenho), pensamento, festa e outras tantas formas de interação em que pessoas se reencontram como atores-autores de suas vidas, em vez de se deixarem ficar, entre entediados e rotinizados diante de algo semelhante a um *reality show* [...], uma boa parte do que se ousa sonhar aqui terá começado a ser realidade (BRANDÃO, 2012; p. 70).

Brandão (2008, p. 8) problematiza o diálogo da escola contemporânea com a cultura popular de sua cidade, de seu bairro e de suas comunidades educadoras a partir da seguinte indagação: “O que nessa comunidade, nesse bairro, onde nós estamos, nessa periferia, nessa zona rural, o que é vivido pelas pessoas? Isso é cultura popular viva. Não tem mais Congada, não tem Folia de Reis, mas tem hip-hop [...] nas periferias, bota então hip-hop”. É, portanto cultura popular

[...] o que as pessoas estão vivendo, no seu cotidiano, no seu pensar, no seu sentir, no seu vivenciar, nas suas festas, nas suas celebrações, quantas coisas lindas estão acontecendo numa casa, numa igreja, às vezes, até num bairro, num campo de futebol, a vida cultural de uma comunidade e a escola, as vezes é impermeável a esses acontecimentos. Não há comunidade, não há lugar nosso que não tenha os seus criadores populares de cultura, é preciso tentar incorporar a experiência

cultural que se vive na escola com a experiência que se vive na comunidade local (BRANDÃO, 2008; p. 8).

Esta análise crítica sobre o diálogo da escola com a cultura popular de seu território remeteu a fala de uma das coordenadoras do Programa Mais Educação – no decorrer da pesquisa de campo sobre a contribuição dos grupos de cultura popular às escolas públicas de João Pessoa que atuam com educação integral – assim transcrita: “A gente percebe que os jovens da escola hoje participam muito mais das suas danças, dos artesanatos, da sua cultura local, porque eles estão dentro da escola com o Programa Mais Educação que prioriza a cultura popular”. No entanto, a coordenadora pondera que “essas são ações pontuais” que foram muito fortes no decorrer dos anos de 2008 a 2014 com a efervescente presença dos grupos de capoeira e de quadrilha nas escolas. Ressalta que esses grupos ainda são marcantes, mas que, a partir de 2014, os jovens passaram a trazer para a cultura escolar a *suingueira*, o *street dance*, a *dança de rua* e um pouco de *funk*, fazendo essa estética disputar com as atividades da educação integral, marcadas predominantemente pela estética da arte popular, causando, a partir daí, um fenômeno dentro da escola. A *suingueira* “saiu abafando os outros fazeres de artes dentro da escola”. E acrescentou:

A *suingueira* é uma coisa forte que diz muito da energia dos jovens, principalmente dos jovens de periferia, de comunidade mais vulnerável, porque joga com a questão da força e com a questão da sexualidade. A gente vem percebendo e constatando o quanto isso vem crescendo [...] eles [os jovens] formam espontaneamente grupos dentro e fora da escola e saem se apresentando em alguns lugares públicos da comunidade e em eventos em outros bairros da cidade. [...] para os jovens é importante ser líder daqueles grupos, pois demonstra que têm força porque eles fazem disputas dessas danças fora da escola. A escola não está sabendo trabalhar pedagogicamente essa realidade. Penso que seria necessário a escola fazer disso uma base de estudo [...] os jovens precisam compreender esse conteúdo [...]. No entanto, a escola não está trabalhando a origem daquelas danças para saber de onde veio, por que surgiu no Brasil; por que os jovens se identificam tão bem com elas, isso precisa ser trabalhado no curriculum escolar (CG1).

Como descrito, a escola ensaia um diálogo com a comunidade, mas ainda permanece ligada a uma padronização, revelando, na maioria das vezes, dificuldades em lidar com a diferença e a pluralidade cultural. Pode-se dizer que “as escolas ainda, não sabem escutar e apoiar-se em expressões da diversidade cultural! Ainda, não sabemos como encarar a diversidade e, a partir dela, compreender nosso inacabamento [...]” (BRASIL, 2014d, p. 12).

Essa é uma questão que está no centro do debate dos autores trazidos a esta seção, que se abre a pensar o território educativo não somente como privilégio da escola, mas também da comunidade, do bairro e da cidade, sugerindo pensar sobre a cidade como fazedora de currículos e que, portanto, devem ser estudados tal como advoga Bonafé (2014). Esse autor

dimensiona a cidade como o ponto de partida para a definição do “território educativo” conforme abordado anteriormente.

Na perspectiva do território educativo para prover as condições que possibilitam o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, Brandão (2002) sugere a pedagogia do diálogo dentro da própria escola e com a comunidade para possibilitar a aproximação com a vivência das pessoas e o seu cotidiano rompendo com a ideia de descrever o território meramente como o cenário sobre os quais se organizam as relações sociais.

O autor propõe uma pedagogia dialógica sem estabelecer, no entanto, uma separação entre a “erudição do currículo escolar” e aquilo que parece mais singular do que poderia ser o “currículo popular da cultura comunitária” – usando-se aqui o ponto de vista assentado por Bonafé (2014) quando toma a cidade como território produtor de currículo – sem, no entanto tornar o conhecimento comunitário como “menor”.

Pois bem, a concepção de Carlos Rodrigues Brandão sobre cidades educadoras, comunidades educadoras, territórios educativos e cultura popular pensa a escola como instituição destinada a ser acolhedora à sua comunidade. As ideias inter-relacionadas a essa temática foram inspiradoras, contribuindo nas reflexões deste estudo de caso referente à “Comunidade do Roger” – denominação dos próprios moradores – considerando seu potencial educativo por meio da “Escola Império do Samba” e da “Escola M. Monsenhor Joaquim Coutinho”, como comunidade aglutinadora de cultura popular com múltiplas linguagens artísticas e manifestações cooperativas com crianças, jovens, adultos e idosos. Como já detalhado anteriormente, a Associação Cultural Império do Samba (ACIS) é uma instituição empenhada na produção da cultura popular de sua comunidade, atuando também em interação com a cultura escolar por meio do Programa Mais Educação (PME) e o Programa Mais Cultura na Escola (PMCE). A ACIS é partícipe também da coordenação da referida escola como representante comunitária nos conselhos que compõem a sua gestão, cumprindo o papel de articuladora para a ampliação do diálogo entre escola e comunidade. Ilustrativamente, repetiu-se a apresentação da Escola Império do Samba para encerrar essa subseção porque se optou em destacá-la entre os exemplos de grupos e ONGs, ilustrados anteriormente neste texto, por seu trabalho com arte/educação na perspectiva da reconstrução social. Salienta-se, no entanto, que esse grupo (ACIS) nasceu e se mantém pela organização e pela força comunitárias, dando-lhe um perfil de maior identidade cultural popular e contribuindo para o processo de territorialização educativa do baixo Roger. Ressalta-se que a experiência dessa Escola de Samba foi descrita no segundo e terceiro movimento deste trabalho e que será analisada no próximo movimento.

5º MOVIMENTO – CONFIGURAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL POPULAR

Este capítulo discute as configurações de uma educação integral popular a partir das práticas educativas escolares e não escolares nos dois espaços pesquisados.

Neste ponto de chegada, pode-se considerar que o território investigado é fortemente identificado por um protagonismo artístico-cultural marcado pela estética da cultura popular, ou da estética da “cultura da tradição”, usando-se a terminologia da maioria dos entrevistados envolvidos com esse protagonismo. Nesses termos, considera-se que este quinto movimento dará continuidade ao processo de análise, já iniciada nos capítulos anteriores, retomando o percurso do trabalho, na intencionalidade de superar a situação limite delineada até aqui, a fim de que se possa compreender a contribuição da arte/educação, configurada pela educação popular, para possibilitar uma educação integral popular geradora de participação sociocultural.

Do ir e vir entre o conteúdo gerado pelo território educativo do baixo Roger, especialmente pelos grupos da Escola de Samba e da Escola M. Monsenhor João Coutinho, os achados decorrentes da observação participante, das entrevistas, dos documentos analisados e integrados às questões de pesquisa, uma rede de ideias e sentidos foi sendo gerada pelo movimento de base dialógico-freireano, possibilitando uma reflexão que apontou para a emergência de práticas educativas populares no contexto da educação integral.

Trata-se aqui de buscar aprofundar a constituição e a emergência de uma prática educativa integral popular.

Para responder às questões e aos pressupostos emergentes dessa temática de estudo, foram sistematizados o tratamento dos dados coletados e, na sequência, a sua respectiva análise, recorrendo aos aportes teóricos explicitados especialmente nos segundo e quarto movimentos do trabalho. Sublinha-se a perspectiva da arte/educação alinhada à ideia de socialização da arte, de reconstrução da sociedade e da educação integral e educação popular como mediadora cultural e social da arte/educação para a participação sociocultural.

Busca-se, agora, enfrentar o desafio nas dimensões do entendimento que possam apontar as configurações de uma educação integral popular a partir das inferências que se seguem a respeito das práticas educativas no campo da arte/educação em espaços escolares e não escolares.

5.1 Práticas educativas entrelaçadas pelos espaços escolares e não escolares nos programas de indução à Educação Integral no território

Parte-se de uma concepção de prática educativa fundamentada em Paulo Freire (1987), em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado dialogicamente entre educador e educando, na direção de uma leitura crítica da realidade.

Desse modo, os educadores críticos, exigentes, coerentes, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, sempre a entendem em sua totalidade. Tal como descreve Freire (2011, p. 110), a prática educativa não está centrada exclusivamente no educando ou no educador, nem tão pouco “no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas”.

Por esse prisma, olha-se para os espaços educativos onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas, como um texto a ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito, como coloca Freire (1987), acrescentando que “neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem [...]”.

Apesar de o campo de pesquisa vir anunciando, desde o início, fragilidades nas condições em que se processam o trabalho pedagógico e a produção do conhecimento que organizam as práticas educativas no que se refere à educação integral, para além das informações já anunciadas anteriormente, toma-se, neste ponto de chegada, as experiências vivenciadas pelos sujeitos deste estudo buscando analisá-las. Desse modo, será possível encontrar elementos que favoreçam o exercício de compreensão e interpretação necessárias à finalidade desta tese.

Segue-se, portanto, ao território educativo pesquisado. Considerando inicialmente a amplitude das práticas artístico-culturais em movimento no território do baixo Roger, ilustra-se, no Diagrama 1, a seguir, um itinerário de espaços não escolares de *grupos residentes* indicados pelas gestoras, professores, funcionários e alguns estudantes da EJA da Escola M. M. João Coutinho (EMMJC), assim como os diretores e alguns integrantes e colaboradores da Associação Cultural Império do Samba (ACIS) como sendo os seus principais produtores e animadores de arte/educação.

**Diagrama 1 - ITINERÁRIO ARTÍSTICO-CULTURAL
DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR**



Fonte: Elaboração da autora (2017)

Conforme o itinerário artístico-cultural ilustrado, os sujeitos da pesquisa enfatizaram a Associação Cultural Império do Samba (ACIS) pelo trabalho que vem realizando junto à comunidade, favorecendo a cultura da tradição, e pela constante parceria com algumas escolas públicas, especialmente o vínculo que vem mantendo, ao longo de dez anos, com a EMMJC. Ressaltaram, de modo consensual, as ONG's Casa Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin como duas instituições que favorecem a comunidade no que se refere à integração de ações pedagógicas socioeducativas e artístico-culturais em parceria com outras redes e atores sociais. Indicaram os demais grupos residentes como fundamentais para disseminar a cultura local e valorizar sua identidade.

Importante esclarecer que as ONG's Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin, embora não sendo *lócus* específico desta pesquisa, acabaram ocupando um destaque pulsante na investigação, primeiro, por terem emergido significativamente dos depoimentos dos entrevistados e, segundo, por suas práticas se apresentarem alinhadas às ideias referentes às categorias de pesquisa deste estudo. Todavia, a opção em não incluí-las como unidades-caso do núcleo específico da pesquisa deu-se porque a escolha prévia da pesquisadora foi em investigar preferencialmente a Associação Cultural Império do Samba por ela apresentar as seguintes características: a) ser um *grupo de cultura residente* mobilizado pela *tradição cultural* do baixo Roger; b) ser constituída e gestada exclusivamente pelos próprios sujeitos

desse território; c) ter atuação com a educação escolar com práticas articuladas aos programas de indução à educação integral, conforme já explicitado na subseção 3.2 do terceiro capítulo.

Seguem-se subsequentemente as práticas educativas em movimento no *lócus* da pesquisa assinalando as possíveis interfaces com os programas de indução à educação integral no território educativo do baixo Roger.

5.1.1 *Prática Educativa em movimento na Associação Cultural Império do Samba (ACIS)*

Tomaram-se como referência para apresentar as práticas educativas culturais e político/pedagógicas da ACIS as dimensões que já foram anunciadas na sua caracterização. A primeira está vinculada à formação estético-artística da escola de samba, associada aos elementos da manifestação da cultura popular, tendo em vista o evento do carnaval; a segunda está mais direcionada à arte educação, com projetos culturais pedagógicos em parceria com a comunidade, as escolas públicas, os grupos de artistas residentes e ONGs, adotando como perspectiva a educação cultural para a cidadania.

Segundo os seus dirigentes, essas duas dimensões caminham em sintonia ou de modo inseparável, como se verá no movimento de suas práticas educativas delineadas a seguir:

1ª dimensão–

Podem ser destacadas, por exemplo, as *reuniões* de criação e deliberações relativas ao processo de criação do enredo, que discorre sobre o conteúdo que comporá a história a ser apresentada pela escola de samba ao público, conforme relatam os seus componentes. Contam que, nesse processo de criação, vão tecendo ideias cooperativas que definem as homenagens e temática que contribuirão com a criação do enredo a ser estruturado por um componente ou colaborador. Explicam que a história a ser contada pelo samba-enredo da agremiação articula os diferentes elementos visuais e musicais que compõem o desfile etc.; os *ensaios* relativos à coreografia de cada ala envolvem aprender a cantar, dançar e tocar o samba-enredo; as *oficinas* de confecções de alegorias, de adereços e de fantasias acontecem no decorrer de todo o processo de criação até a véspera do carnaval e envolvem todos os seus integrantes e conta com a cooperação de múltiplos sujeitos da comunidade; as *festas* e os *eventos culturais*, que acontecem dentro ou na rua do barracão (sede da ACIS), com samba, pagode, forró, comidas e bebidas, além de agregarem e mobilizarem a comunidade mais próxima, têm o objetivo de arrecadar fundos para financiar a produção da escola de samba, tendo em vista o tão esperado desfile de carnaval nos eventos da cidade.

Entre os múltiplos relatos decorrentes dos diálogos nesse campo de pesquisa, ressaltam-se inicialmente aqueles que explanam a maneira como realizam o seu trabalho artístico-cultural:

a) Um dos seus diretores detalha como mobilizam e conduzem as reuniões:

Nos sábados e domingos a gente sempre se encontra. Principalmente as pessoas mais antigas ou aquelas já bem ligadas à escola. Entendeu? Juntamos a diretoria e muitos outros. Tem gente da Escola que mora mais distante e aí vem menos. Os que moram aqui mais próximo todos os domingos telefonam e perguntam: e hoje terá encontro? Às vezes a gente faz um pagodezinho, tem uma roda de samba, então a gente tá sempre ali, quando não dá certo num domingo dá certo noutro, sempre a gente tá presente. Algumas vezes se encontra para papear livremente e outras para pensar a organização [...]. Hoje mesmo tem marcado uma reunião no nosso barracão para começar os trabalhos para o carnaval do ano que vem. Né? A gente começa agora em outubro, novembro e vai até fevereiro que já é o mês de carnaval. São cinco meses voltados para organizar as ideias sobre o enredo que a escola irá desenvolver e levar sua brincadeira para avenida [...]. Mas a gente começa conversando devagarinho e vai bolando as ideias. Um vai dizendo: começa isso assim e outro diz que dá certo ou não dá e aí a gente vai vendo o que é melhor e como vai movimentar o grupo para realizar todo o trabalho [...]. Domingo mesmo o grupo vem fazer um pé de serra. Mas Raimundo propôs botar um grupo de pagode porque o capital que eu arrumei foi pouco pra gente promover o forró. Então, decidimos botar um pagode, por quê? Porque o pagode nós já temos o cantor dentro da escola e também temos o resto da estrutura, o que já fica mais fácil [...]. É assim que acontece, aproveita pra conversar com o grupo e com quem mais quer ajudar a escola. [...] um traz uma ideia, outro traz outra e assim a gente vai costurando o que cada um diz pra ver a finalidade que a gente quer chegar. A gente decide tudo assim desde o enredo, o samba, o dinheiro, a ajuda e tudo mais. Sempre é assim e todo ano a gente faz acontecer (Mestre Freitas – ACIS).

b) Uma de suas colaboradoras que aprendeu e ensinou a tocar vários instrumentos percussivos ao longo de muitos anos na bateria dessa escola e atualmente tem filhos e netos integrantes nessa função, relata:

Vejo assim, uma escola de samba junta muita gente e, portanto a forma como ela se organiza exige disciplina, organização, união, reunião, colaboração e tem que ter muita força de vontade. Muita força de vontade para se virar nos trinta para conseguir recurso e colocar a escola na avenida com dignidade. Essa dignidade é coisa bonita. O Roger tem gente forte e corajosa. [...] A gente sonha, luta junto e vai aprendendo e vencendo as dificuldades na luta. Nessa escola aprendi e ensinei, aprendi a tocar vários instrumentos da bateria e também ensinei as crianças e jovens a tocar. É isso aí. Aqui a gente acaba sendo uma família (RC – ACIS).

c) Uma jovem integrante, coordenadora da ala das crianças há três anos, descreve:

A gente se reúne para pensar as atividades, a gente reúne para realizar as oficinas, a gente se reúne para promover as festividades para arrecadar dinheiro e produzir o carnaval. São muitas reuniões, mutirões para fazer as festas que acabam criando uma união no grupo permanente e também naqueles que participam pouco. Quase todo mês a gente faz uma feijoada com samba ou pagode para arrecadar dinheiro e comprar os produtos que precisa para montar a escola. Quando chega próximo do final do ano a gente acelera os encontros e os ensaios e em janeiro é produção total. A gente cria uma dinâmica em rede de colaboração. [...] O carnaval termina agora em fevereiro, mas aí a gente já começa a pensar ideias para o enredo e o que fazer no

carnaval do próximo ano. Aí a gente se empolga e continua unido para preparar o carnaval do ano que vem. (Jovem – 3).

Essas práticas artístico-culturais da ACIS são orquestradas seguindo o movimento sazonal do fenômeno cultural da festa de carnaval. Souza (ACIS) relata:

Posso dizer que a nossa Escola de Samba atua o ano inteiro. Não posso dizer que o ano inteiro a gente junta milhares de pessoas, mas posso dizer que a metade do ano a gente tem uma comunidade de quatrocentos a quatrocentos e cinquenta pessoas, além de outras pessoas que vêm só para contribuir no período do carnaval. Muitas pessoas contribuem até mesmo aquelas que não têm nenhum vínculo conosco. No carnaval quando a gente tá fazendo nossas fantasias e alegorias, as pessoas da comunidade tomam conta, ajudam a armar, a carregar, a arrumar, a guardar e também vão para a avenida aplaudir e torcer. É bonito de ver.

Nesse período específico do carnaval, além dos associados da Império do Samba, há grande procura de jovens e adultos interessados em partilhar esse processo que envolve criação, ensaios, vínculos afetivos, momentos de interação, construção de amizades, lazer, aprendizagens e também a adrenalina pela vitória da escola de samba no campeonato carnavalesco, adverte Silva (ACIS).

Figura 22 - FESTA NA COMUNIDADE



Fonte: Acervo ACIS, 2013.

Figura 21 - DESFILE DA ESCOLA IMPÉRIO DO SAMBA - 2014



Fonte: Acervo ACIS 2014.

Souza (ACIS) também reflete esse fenômeno dos ciclos de festas da tradição cultural como mobilizador da participação dos jovens na produção da cultura residente do baixo Roger, principalmente aqueles vitimados pelas contradições sociais. Argumenta:

Veja, quando chega o período do carnaval que passam quatro, cinco meses, esses jovens que a gente sabe que são viciados e que a gente recebe lá dentro da Escola de Samba, assim como a menina que se prostitui e também está lá dentro conosco, estão ali engajados com a arte e a cultura participando de tudo. Mesmo que o objetivo seja só brilhar na avenida e ser campeões, mas isso demonstra que eles

gostam e são capazes de interagir e se envolver com outras dinâmicas de vida que os respeitem. Para nós da Escola Império do Samba é importante tê-los ali desenvolvendo o samba com a gente e esquecendo o outro lado da marginalização. Esse é um processo educativo pela mão da cultura e da educação também. Da mesma forma acontece com os grupos populares de cultura junina. Nesse período das festas juninas esses jovens também se engajam dentro dos grupos de danças folclóricas do bairro. Eles percorrem esses grupos artísticos e vivem a sua cultura da tradição, porque sabem que serão bem recebidos e terão espaço para mostrar o que sabem e podem aprender sem ser tratados como marginais [...]. É isso que a gente acha.

Outro destaque trazido pelo Mestre Freitas (ACIS), conjuntamente com Silva e Souza (ACIS), é a importância que os demais grupos de arte popular – ou cultura da tradição – trazem à comunidade do baixo Roger e a solidariedade que esses grupos acabam construindo entre si. Explicaram que não querem barreira entre eles, porque entendem que todos, de alguma maneira, estão buscando colaborar para que a comunidade seja alegre, festiva e boa para se construir amizades e superar as dificuldades enfrentadas. Declaram que estão juntos acreditando e enfrentando semelhantes conflitos e dificuldades causadas pelos descasos dos gestores da cidade com o seu território. Segue relatando:

A rua do nosso barracão⁴⁰ é aberta a todos os grupos [...]. A gente faz as brincadeiras e as festas e eles chegam e participam. [...] A gente organiza o desfile e eles integram as diferentes alas [...]. A gente acha a briga e a competição entre nossos grupos uma coisa ridícula [...] o bom é unir para melhorar. (Silva e Mestre Freitas - ACIS).

Veja, a maioria sai tudo dentro da nossa escola de samba, sai alas com diferentes estilos. [...] A escola de samba se organiza com muitas alas temáticas. Tem alas de violino do pessoal lá da Casa Pequeno Davi (ONG), tem os alunos das escolas que a gente tem parceria [...]. Sai alas com muitos grupos da comunidade como o grupo de Ala Ursa que desfila lá atrás da bateria, o pessoal da capoeira, gente que participa de grupo de dança. Sai a ala dos idosos [...]. São muitas alas e é tudo uma coisa só [...]. As quadrilhas juninas, pra onde for tem componente da Império do Samba. Todos os grupos aqui da comunidade têm componente da império do Samba. É assim que a gente trabalha [...]. (Mestre Freitas - ACIS).

Nessa prosa, os coordenadores da ACIS salientaram que um dos princípios da Escola Império do Samba é interagir com os grupos de cultura da tradição que contribuem para a melhoria sociocultural da comunidade do Roger. Portanto, salienta que a Império do Samba é aberta para os grupos participarem e que fazem questão de convidá-los para compor a sua escola.

Do mesmo modo, em interação com os jovens integrantes da ACIS, foi possível compreender que eles circulam entre diferentes grupos de *cultura residente*. Afirmam que são associados à Império do Samba, mas que participam da produção de outros grupos artísticos,

⁴⁰ BARRACÃO, nome dado à sede da ACIS – pequeno espaço destinado a armazenar os materiais: instrumentos, adereços, fantasias etc.

como visitantes colaboradores, nos circuitos das festividades sazonais do carnaval. Por exemplo, com os grupos de Ala Ursa, das festas juninas com os grupos de quadrilha, dos Autos de Natal com grupos de música e de teatro, além de outros eventos esporádicos. Reafirmaram que, no carnaval, a Império do Samba também recebe vários componentes, seja individualmente ou em grupo cultural que, muitas vezes, é convidado para compor exclusivamente uma determinada ala temática da escola, como já anunciado anteriormente pelos seus coordenadores.

Ao serem indagados sobre essa inter-relação entre os grupos culturais residentes alguns jovens acrescentaram que a Império do samba

Junta muitas pessoas diferentes e rola união. Tem gente de várias comunidades aqui do Roger [comunidade do “S”, Asa Branca, Terra do nunca] e também de outros bairros vizinhos e mais distantes. Agora, no período do ensaio vem muita gente de outros grupos culturais participarem do ensaio, pois vão desfilar com a gente na avenida. Gosto dessa união. Digo que essa escola de samba ajuda no movimento cultural do bairro o ano todo. Veja, da mesma forma que a gente recebe as pessoas e muitos grupos aqui, a gente também é recebida em outros grupos culturais e vai continuar contribuindo com a cultura do Roger (Jovem 3).

É um espaço de lazer e diversão. Desfilo há três anos na Império do Samba, já participei do projeto de música “Baticumlata”, as vezes participo do Ala Ursa e hoje sou integrante da quadrilha Lajedo Seco. Aprendo um pouco com cada um. Gosto de participar porque é legal. É bom sair na avenida tanto no carnaval como na festa junina. Tem umas paradas que faz a gente ficar mais animado (Jovem 4).

Não sou [oficialmente] de nenhum grupo, mas gosto da aventura de participar e de competir. Encontro amigos e conheço mais pessoas [...]. É simplesmente distração poder chegar e fazer o que gosto. Esse ano eu vou tocar na bateria do samba. Estou ensaiando com a bateria. É maneiro (risos) (Jovem 2).

Essa forma de participação dos jovens na produção de cultura no baixo Roger demonstra o seu potencial criativo e afirma as bases que orientam sua identidade cultural, demonstrando um modo de não se render ao descaso das políticas públicas referentes à sua classe social.

Quando a arte local é produzida por meio de experiências interativas entre jovens, crianças, adultos e idosos a partir de seu contexto cultural, como explicitam os integrantes da Império do Samba, isso lhes possibilita viver nesse processo a expressão individual e a integração social como

um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2005, p.99).

2ª dimensão –

As práticas educativas político-culturais e pedagógicas produzidas pela ACIS, aquelas mais voltadas ao movimento arte/educação vocacionada ao ensino, constituem uma história marcada por algumas parcerias com escolas públicas, projetos governamentais e ONG's. De ordem dos seus diretores, enumeram-se aquelas que se constituíram, até 2016, como as mais representativas, sejam pela frequência e pela continuidade ou pelo valor dos resultados. Desse modo, assinalaram maior entrelaçamento com a Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC) e a Casa Pequeno Davi (ONG).

Souza (ACIS) relata que esse processo de aproximação e vínculo com essas duas instituições se deu a partir de sua própria experiência profissional com Educação Integral nesses dois espaços escolares e não escolares. Essa experiência conseguiu colocar a ACIS como uma instituição parceira para atuar nas práticas educativas referentes ao macrocampo “cultura e arte” no Projeto Educação, Cidadania e Direitos Humanos da Criança e do Adolescente e nos Programas Mais Educação (PME) e Mais Cultura na Escola (PMCE), como exemplificado na Figura 23.

Figura 23 - CAMINHADA PELA PAZ NA COMUNIDADE - EMMJC E ACIS



Fonte: Acervo ACIS, 2013.

Como já destacado anteriormente, a ACIS se associou a um trabalho na perspectiva da educação integral a partir de 2009, quando passou a atuar no Programa Mais Educação na EMMJC. Nessa atuação, colabora como representante da comunidade no que diz respeito à abertura do espaço escolar aos grupos culturais e compartilha com essa escola a sua experiência, apontando a tradição da escola de samba e o seu modo de explorar as ruas como ambiente socioeducativo.

Nessa direção, os integrantes da ACIS assumiram a centralidade entre os educadores sociais responsáveis em ministrar as oficinas referentes aos macrocampos do PME nessa referida escola. Seus esforços foram dirigidos para integrar os espaços educativos da

comunidade com os espaços educativos da escola para incentivar a educação integral nesse território. Seguem as palavras de Souza (ACIS):

Posso dizer que a gente conseguiu nesse processo ajudar a mudar o IDEB dessa escola. Foi um trabalho maravilhoso com a contribuição permanente da Associação Cultural Império do Samba. [...] Achei fascinante, a gente tinha dentro do Projeto Mais Educação várias ações com oficinas de música, de modelagem de máscaras e fantasias [...] uma ação com uma tenda da leitura em que a Escola de Samba era parceira dessa atividade voltada para o protagonismo infanto-juvenil, então a gente pegava parte desses jovens e realizava ciclos de leitura na escola João Coutinho e também saía com os baús de livros e armava a tenda em um determinado ponto do bairro e ia contando história para as crianças e adolescentes levando a criatividade que a escola sabia realizar com arte e cultura. A gente levava a tenda à comunidade do “S”, “Asa Branca”, “Terra do Nunca”, aqui mesmo pertinho de onde eu moro [...], e também no barracão da Escola [...]. Esse trabalho foi fascinante. Essa tenda foi maravilhosa até enquanto a gente conseguiu levar [...]. O PME contribuiu para Escola de Samba se aproximar e atuar mais fortemente da educação unindo educação e cultura. [...] fiz uma especialização em educação integral falando sobre essa experiência [...] (SOUZA, ACIS).

Historicamente, a Arte vem sendo considerada um ingrediente importante da educação civilizatória, aquela que desenvolve as potencialidades do indivíduo e prepara cidadãos críticos e participativos, que desenvolve autonomia e heteronomia (BARBOSA, 2005).

No projeto “Educação, Cidadania e Direitos Humanos da Criança e do Adolescente”, idealizado em 2011 pela Casa Pequeno Davi e realizado em parceria com o Centro Cultural Piollin, a ACIS fez parte da segunda edição, contribuindo com a realização de ciclos de oficinas culturais. Esse foi um grande projeto articulado com o “Trabalho e Rede” e a “Rede Local do Roger/Varadouro”, que mobilizou instituições públicas, tais como: Secretaria Municipal de Saúde, através do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil – CAPSi – Cirandar e das Estratégias de Saúde da Família (ESF’s I, II e III); Centro de Referência da Cidadania “Maria Borges”; Escolas Públicas (EEEF Ana Higina, Escola E. de Educação Especial; EMEF Frei Afonso; EMM João Coutinho e EM Santos Dumont). Esse projeto teve atuação através de educação em tempo integral realizando, entre outros eventos, uma série de oficinas voltadas para as habilidades de leitura e escrita de crianças e adolescentes em espaço escolar e não escolar (Figura 24), através de múltiplas linguagens e temas transversais do ensino fundamental, operando também com a formação de profissionais da educação.

Figura 24 - TENDA DA LEITURA DA ESCOLA IMPÉRIO DO SAMBA



Fonte: Acervo ACIS, 2013.

A análise dos coordenadores da ACIS e os dados identificados nos registros das ONG's casa Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin permitiram entender que essa rede atuou com práticas pedagógicas nos campos da proteção social, de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, da educação para os direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental e nos campos de proposição da permanência na escola com aprendizagem. Essa perspectiva corrobora com os objetivos e princípios do Programa Mais Educação, organizados – como já explicitado anteriormente – para fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas, orientando, conforme o decreto nº 7.083, “a integração entre as políticas educacionais e sociais; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas” (MOLL, 2012. p.135), entre outros princípios.

Em conformidade com as declarações de Souza (ACIS) e do Mestre Freitas (ACIS), a Associação Cultural Império do Samba foi participe desse “Projeto Trabalho e Rede” atuando em espaços escolares e não escolares. Os dois referiram-se empolgados sobre a experiência vivenciada nas diferentes fases desse projeto de formação atuando com círculo de cultura. Assim relataram:

[...] participei de um projeto na Casa Pequeno Davi, onde atuavam com Educação Integral abrangendo uma rede de saberes com círculo de cultura, arte, esporte, lazer, alfabetização etc., e lá consegui inserir a Império do Samba nessa rede de saberes. [...] levei o nome da Escola Império do Samba a muitos espaços do Roger, da cidade e até para outros estados brasileiros, trabalhando a cultura a partir da nossa experiência com a comunidade. O desafio era ver como é que a gente podia trabalhar a cultura do samba dentro do ensino regular, e a gente conseguiu. Quando a gente chegou dentro da escola e começou a desenvolver esse projeto, aí a gente viu que alguns alunos e alunas tinham sonhos em desfilar em uma escola de samba. Então, a gente começou a proporcionar esse sonho a partir da experiência que a Império do Samba possibilitava. [...] Dentro desse projeto a gente atuou com a Império do Samba tanto no espaço da Casa Pequeno Davi, como na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Higina, na Escola Municipal Frei Afonso, na Escola M. M. João Coutinho e em muitos espaços da comunidade e também no nosso Barracão. A gente planejou, trabalhou e viu que empolgava e funcionava bem com as crianças, jovens e também com os adultos (Souza - ACIS).

No projeto Trabalho e Rede a gente atuou no bairro com a cultura do samba, com o ritmo, construção de adereços [...] com o projeto de leitura usando as fantasias, jogos e realizando ações sociais em comunidades muito carentes. Foi aí que a gente educou no meio das ruas e começou a chegar às escolas animando as crianças e jovens a participar da cultura do samba. Foi bonito, foi animado. [...] A Pequeno Davi realizou uma ação juntando muitos grupos da cultura, da educação, de direitos humanos [...] muita gente envolvida com cursos para professores, famílias, crianças e jovens [...]. A gente aprendeu e também viu que sabe ensinar e que poderia fazer muito mais se tivesse mais espaços e condições (Mestre Freitas - ACIS).

Esses relatos pressupõem entender que, para além da escola, os espaços educativos compreendem os espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a estimular a experiência cultural e civilizatória dos sujeitos sociais com as praças, o cinema, o teatro, a

música, o museu, os parques, as casas dos mestres de cultura popular, os monumentos públicos, as brincadeiras espontâneas explorando as ruas – “ah, as ruas!” – e outros espaços vivenciados como parte da ação curricular (MOLL, 2012). Para tanto, um projeto curricular de caráter integrador exige compromisso da educação integral com a organização dos conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação para que se possa vislumbrar qualquer território – bairros, ruas, comunidades – urbano ou rural, fazendo currículo comprometido com a formação cidadã.

Sobre a importância das ruas como espaço educativo, recorreu-se mais uma vez às imagens da Rua Ladeira Dom Vital, no Roger, onde está situado o barracão da Império do Samba (ACIS) para destacar um rito pedagógico referentes aos ensaios públicos acompanhados no decorrer da pesquisa. Mostra-se mais uma cena de uma noite de ensaio em que a Império do Samba ocupa a rua, além do pequeno espaço do barracão. Muitos moradores vão chegando e formando vários pontos de encontro no decorrer da rua. A força dessa cena remeteu ao modo metafórico e lúcido de Paulo Freire refletir a rua como campo fértil de encontro, alegria e prazer, especialmente para as crianças. Imagens e poesia favorecem pensar que a abertura da escola ao mundo tem de afetar todas as relações sociais. A Escola Império do Samba, nessa noite enluarada, ocupou a rua pedagogicamente, demonstrando saber construir um processo de convivência, interação, cumplicidade e aprendizagem entre os seus componentes, colaboradores e contexto. Ali, no meio da rua, aconteciam microrreuniões e pequenos ensaios numa dinâmica que resultava na preparação para o ensaio geral.

Figura 25 - AH, A RUA!



Ah, a Rua!
Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre?
Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigo, dizem:
Violência, drogas...
E nós adultos,
Quem nos livrará dos perigos urbanos?
De quem eram as ruas?
Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo:
Um dia devolver a rua às crianças
Ou devolver às crianças as ruas;
Ficariam, ambas, muito alegres.

(Paulo Freire)



Fonte: Acervo pessoal, 2015.

Esse processo educativo convida a refletir sobre a educação popular de vocação cidadã, tal como explicita Brandão (2002, p. 95), como uma educação com intencionalidade política. Nos seus termos, uma educação destinada a formar pessoas para viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participar de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas.

Por imposição da realidade, pensa-se em construções de currículos não restritos ao espaço da educação escolar ou aos seus programas de disciplinas, mas como o conjunto de atividades/ações pedagógicas comprometidas com a formação cidadã implicando uma concepção político/educativa que possa tomar a cidade como educadora. Para educação integral na perspectiva da educação popular, essa premissa passa a ser um *inédito viável*, (FREIRE, 1987) de forma a melhor cumprir um papel sociointegrador.

Tal perspectiva exige investir em integração e articulação de políticas públicas no nível governamental – municipal/estadual/federal – e no nível de pequenos territórios – comunidades locais –, aproveitando os recursos, as dinâmicas e saberes prévios essenciais às políticas e ao território, ampliando, assim, as esferas públicas de participação. Em vista disso, a educação integral precisa se colocar em um campo de ideias e práticas pedagógicas a serem intencionalmente pensadas como educação cultural e político/pedagógica socialmente integradora.

Considerando esse campo de integração e articulação entre as políticas públicas geradoras de iniciativa interministerial, em 2014, através do Convênio Programa Mais Cultura na Escola, articulado pelo PDDE tendo em vista a qualidade da educação escolar, a SEDEC abriu edital para que as escolas públicas pudessem submeter projetos emergentes de sua comunidade. Assim, no âmbito da EMMJC, a ACIS conseguiu aprovar um projeto de educação cultural denominado “O Enredo do Samba na Escola”, apresentando em seu projeto a seguinte justificativa:

Os sambas enredos são trabalhados de forma lúdica e planejados por todos os educadores envolvidos no processo. De forma prazerosa e mais fácil possibilita o processo ensino aprendizagem através das habilidades dos mestres da cultura trazidas do próprio povo. Temos uma perspectiva de bons resultados na culminância do projeto. Objetivo é o resgate dos saberes populares e habilidades locais e a valorização da escola como espaço de múltiplas atividades culturais.

Souza (ACIS) salienta que esse projeto foi acompanhado pela coordenação pedagógica da EMMJC e as práticas artísticas foram realizadas por quatro componentes da Império do Samba, integrando as demais práticas pedagógicas dessa escola.

Na sala de aula, estava sendo trabalhadas as letras dos nossos sambas⁴¹ enredos enquanto outro grupo realizava oficinas lúdicas com a produção dos elementos visuais e sonoros na sala do Programa Mais Educação ou na quadra do ginásio explorando a prática da Escola de Samba. [...] A gente também integrou esse Projeto ao Programa Mais Educação para aprofundar as propostas já desenvolvidas valorizando a vivência artística dos mestres da escola de samba (SOUZA – ACIS).

Como se verá na descrição relativa às práticas educativas da EMMJC, a ACIS ocupa centralidade especialmente no que se refere às ações pedagógicas com o Programa Mais Educação e o Programa Mais Cultura, presentes no seu currículo com o objetivo de incentivar a educação integral.

5.1.2 Prática Educativa em movimento na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho (EMMJC)

Repete-se que as práticas educativas relativas aos Programas de indução à educação integral na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho têm centralidade no Programa Mais Educação, implantado em 2009, destacando-se, também, uma curta experiência no ano de 2014 com o Programa Mais Cultura na Escola, por meio do desenvolvimento do projeto comunitário “O Enredo do Samba na Escola”, coordenado pela escola Império do Samba.

Figura 26 - OFICINA DE PERCUSSÃO DA ACIS NA EMMJC – GINÁSIO DA COMUNIDADE



Fonte: Acervo do PME-EMMJC, 2013.

Ressalta-se, mais uma vez, que o Programa Mais Educação e o Programa Mais Cultura constituíram o processo de parceria entre a Associação Cultural Império do Samba e a Escola M. M. João Coutinho, tanto no que se refere à coordenação pedagógica e o desempenho das

⁴¹ A letra dos sambas-enredo estão em anexo.

práticas educativas referentes ao *macrocampo cultura e arte* (PME)⁴², quanto no que se refere à *gestão* no papel de agente mediador entre a escola e a comunidade, como ilustrado na Figura 26 acima e no Diagrama 2 a seguir:

Diagrama 2 – PROCESSO DE PARCERIA ENTRE A ACIS E A EMMJC



Fonte: Construção da autora (2017).

O delineamento dessas práticas educativas pode demonstrar um potencial político pedagógico gerador de integração de currículo e ampliação de tempo e espaço, que dão pistas para que se possa refletir sobre os modos de engendramentos criados para a indução da educação integral de crianças, adolescentes e jovens populares nesse território.

Descreve-se abaixo como os sujeitos da EMMJC relataram essas práticas experimentadas com a ACIS:

a) A coordenadora e professora comunitária do PME:

A Império do Samba foi a principal colaboradora do Programa Mais Educação aqui nessa escola. Ela realizou oficinas de máscaras, de fantasias, de coreografias; cursos de dança usando o samba como base; veio falar sobre a história da Império do Samba na Semana Cultural; participa das festas comemorativas da escola, da

⁴² Em conformidade com o Plano de Ação do PME – 2015 da EMMJC em anexo.

culminância de projetos que fazem parte do PPP [...] Combate à Violência, Feira do Conhecimento, Patrimônio, Semana da Criança [...]. No Projeto Ler por Prazer, a gente usou a tenda de leitura que é um Projeto Cultural da Império do Samba que a gente integrou nas atividade do Mais Educação explorando o espaço não escolar. [...] O grupo organizava um cronograma e armava essa tenda em um determinado ponto do bairro e ia contando história para as crianças e adolescentes levando a criatividade que a escola de samba sabia realizar usando música, fantasias de forma lúdica. A gente realizou essa atividade para a comunidade do “S”, “Asa Branca”, “Terra do Nunca”, no barracão da Escola [...]. Esse trabalho foi fascinante. Outro trabalho marcante foi com o samba-enredo aqui na escola. A gente trabalhou a letra de um samba-enredo da Império do Samba envolvendo os componentes da ACIS para ensinar o ritmo da música nas salas de aula. Os alunos ficaram empolgados e foi um sucesso a integração.

[...] hoje, a Império do Samba, aqui na João Coutinho, faz parte também da gestão, representando a comunidade. Participa dos Conselhos, escolar e comunitário, tanto com a minha presença, sendo ao mesmo tempo professora comunitária, coordenadora do PME e também integrante da Escola Império do Samba, como a de outros integrantes da Império. A gente aproxima essa escola à comunidade e a comunidade à escola buscando ampliar os espaços [...] isso é o que o PME orienta para construir uma educação integral.

b) Os gestores da EMMJC:

A Império do Samba é nossa parceira atuando no PME, está sempre em sintonia com o trabalho dessa escola desenvolvendo projetos culturais ensinando ritmos, música, dança, agregando leitura e tudo que integra a festa de uma escola de samba como uma expressão popular cultural. [...] a gente convida para eles participarem de nossas atividades comemorativas, de projetos e culminâncias. Eles estão sempre se apresentando para a nossa escola e ensinando os elementos que compõe o carnaval da tradição por meio da cultura da escola de samba. No carnaval a gente convida a Império do Samba e faz uma festa conjunta aqui no ginásio (GJD – EMMJC).

[...] No PPP da escola, a gente inclui um projeto específico da Escola Império do Samba com o objetivo de estudar e aprender o seu enredo, o seu ritmo, como se estrutura e se organiza a escola de samba. Daí o professor vai ensinar a ler e escrever através das letras das músicas que eles fizeram. Ou seja, dentro do projeto já tem especificado o que a gente vai fazer a partir da tradição dessa escola de samba. Esse projeto faz parte dos Programas Mais Educação que trabalha com cultura e arte e o Programa Mais Cultura que é um projeto aprovado pela secretaria de educação e acontece aqui na Escola ligado ao PME. Quem coordena e ministra as oficinas são os diretores da Império do Samba com seus componentes. [...] Todos os anos, no período de setembro em diante até fevereiro, a Escola de Samba vem para cá ensinar o seu novo enredo e também vem classificar as pessoas que querem participar do seu desfile no carnaval. [...] quem quer fazer inscrição para tocar os instrumentos da bateria, sambar e brincar na avenida. Muitos dos nossos alunos tocam nessa escola de samba. Essa parceria é significativa para a escola [...], todos ganham (GO-EMMJC).

Os relatos dos gestores conjugado ao das professoras, seguem configurando diferentes formas de dizer como é que o saber da cultura da tradição de artistas residentes do Roger repercute no seu currículo mediado pela ACIS.

A Escola Império do Samba mobiliza parte significativa da comunidade do Roger e tem uma forte atuação aqui na nossa escola com as crianças e os jovens. Todos gostam e participam das práticas artísticas que realizam aqui ou na quadra em frente à escola com dança, música, modelagens, jogos, leituras. (PA-EMMJC).

Percebo que parte de nossas crianças já participam de grupos da cultura popular aqui na comunidade e entre esses grupos a Império do Samba é bem badalada. É que seus pais, irmãos mais velhos, tios, amigos já fazem parte desde cedo desse meio cultural popular. Essa Escola de Samba é muito presente nas festas aqui da escola e também desenvolvem alguns projetos com as turmas explorando a letra de seus sambas, as danças e fazem aulas com confecções de máscaras. Então, vejo como algo muito positivo a sua participação aqui na escola [...]. Mas, essa prática ainda acontece de maneira assistemática com os professores. Poderia integrar mais as duas escolas (PF – EMMJC).

A Império do samba está sempre presente aqui na escola contribuindo com a realização das festas comemorativas com oficinas de máscara, de samba, de música. Mas não há uma integração específica com as aulas de arte e nem há um planejamento integrado com os conteúdos das aulas dos professores (PGI-EMMJC).

[...] a escola de samba, por exemplo, a gente trabalha o enredo da escola de samba explorando o seu conteúdo nas aulas e também os componentes dessa escola de samba vêm aqui e trazem a batucada e a gente promove uma culminância. Então, é uma interação até porque os nossos próprios alunos participam desses grupos tocando, dançando ou desfilando. Então, os alunos acabam achando muito lindo a gente trazer o pessoal deles para dentro da escola com essa finalidade. Dessa forma, [...] nossos alunos participam. Muitas vezes os próprios pais dos alunos também dançam e se não dançam, mas eles gostam de ver, então a gente tem esse trabalho realmente bem ativo aqui na escola (PG-EMMJC).

Já tive alguns alunos do ano passado que participavam da Escola Império do Samba e a gente via essa relação muito forte aqui na escola, principalmente na época do carnaval que é quando eles fazem muitas atividades, mas eu não conheço o grupo e também não sei sobre o trabalho que eles realizam. Tenho dois anos aqui e nunca trabalhei nas nossas aulas de música os elementos dessa escola de samba, porque a gente não discutiu isso no planejamento da escola. A gente não trata essas atividades do PME ou do Mais Cultura como parte do nosso planejamento. Portanto, sei pouco. Posso dizer que têm uma relação bem próxima com essa escola nas festas comemorativas e só (P-Arte1-EMMJC)

Não tive a oportunidade de conhecer de perto o trabalho dessa escola de samba aqui no bairro, mas conheço alguns integrantes que atuam aqui na escola no PME. Essa escola de samba vem se apresentar aqui nas festas comemorativas. [...] mostram seu trabalho de dança e música referente ao seu samba-enredo [...]. Não, não há aqui um trabalho sistemático com essa escola de samba de maneira a fazer parte dos planejamentos e de atividades integradas com minha disciplina e acho que também não há com as demais professoras. (P – Arte2 - EMMJC)

Do ponto de vista artístico-cultural, os relatos das professoras acima demonstram que a Escola Império do Samba é incentivadora da cultura artística na comunidade e que marca sua presença na EMMJC, principalmente por meio dos eventos em festas comemorativas e culminâncias de projetos. Mas, no que se refere ao Projeto político/pedagógico dessa escola, embora os componentes da ACIS sejam partícipes do PME, do PMCE e também dos Conselhos Escolar e Comunitário nessa escola, esse grupo de professoras não reconheceu essas atuações como parte de sua ação pedagógica nesse contexto. Algumas passagens desses relatos também sublinham que a escola não interliga as ações pedagógicas realizadas pela ACIS via programas de indução à educação integral como parte do seu processo de planejamento, conforme explicitam os seguintes fragmentos das referidas falas:

[...] Mas, essa prática ainda acontece de maneira assistemática com os professores (PF – EMMJC).

[...] não há uma integração específica com as aulas de Arte e nem há um planejamento integrado com os conteúdos das aulas dos professores (PGI – EMMJC).

[...] nunca trabalhei nas nossas aulas de música os elementos dessa Escola de Samba, porque a gente não discutiu isso no planejamento da escola. A gente não trata essas atividades do PME ou do Mais Cultura como parte do nosso planejamento (P – Arte1 - EMMJC).

[...] Não, não há aqui um trabalho sistemático com essa Escola de Samba de maneira a fazer parte dos planejamentos e de atividades integradas com minha disciplina e acho que também não há com as demais professoras (P – Arte2 - EMMJC).

Esse processo de investigação reforça o entendimento de que a educação envolve uma prática coletiva, participativa e deve ser inseparável do campo da cultura. Portanto, a prática de educação-cultural vivenciada na EMMJC impõe refletir sobre o papel da arte/educação como área de conhecimento do currículo para reiterar o valor da cultura. Esse pensamento corrobora o que está descrito na Lei nº 12.287 de 2010, a qual deu nova redação ao art. 26 da LDB/1996, situando que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Tal ponto de vista se retoma no sentido de ressaltar e valorizar a cultura local para o ensino de Arte, provocando a necessidade do diálogo entre a cultura escolar – destacando-se necessariamente a disciplina Arte e o movimento artístico cultural constituído pela dinâmica de seus programas, projetos e eventos culturais que envolvem as demais disciplinas do currículo escolar – e a cultura comunitária – por exemplo, os grupos da cultura residente do Roger, os movimentos sociais de jovens, de pais/mães, etc. Desse modo, aproxima a política pública da concepção contemporânea que incentiva a inter-relação entre diferentes expressões culturais e valoriza as manifestações regionais que fazem parte da constituição histórica e social.

Nessa concepção, e conforme preconizam Canclini, Barbosa, Freire e Brandão, esta tese busca integrar uma perspectiva de ensino de Arte comprometida com a socialização da arte, com a responsabilidade social e com uma arte/educação libertadora que possibilite o direito à cidadania artístico-cultural. Como já enfatizado, esse processo requer um currículo que possa refletir as características dos estudantes e dos demais educadores envolvidos nessa ação. Requer, portanto, práticas educativas de mediação interculturais e interdisciplinares, sem perder de vista as experiências estéticas de culturas erudita e popular, necessárias às interpretações alternativas ao pensamento hegemônico, daqueles culturalmente excluídos do direito à educação artística e estética.

Compreende-se que a interculturalidade e a interdisciplinaridade nos currículos – escolares e não escolares – possibilitam integrar os compartimentos retalhados em áreas de conhecimento que são de competências altamente desenvolvidas e de interesses diversificados, mas muitas vezes antagônicos.

Esta integração é uma organização que tem lugar na mente do aluno, provocada pela forma como o conhecimento lhe é apresentado. O veículo mais adequado seria uma espécie de tessitura dos diferentes campos disciplinares através da busca da síntese. (BARBOSA, 1988, p. 71).

Essas bases teórico-metodológicas orientaram parte do diálogo com as professoras de Música e Teatro da EMMJC, o qual buscou a compreensão sobre como se posicionam, colaboram e constituem suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades da cultura local desse território e a proposta de Arte/Educação circunscrita no PME tendo em vista garantir o desenvolvimento artístico-cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como visto anteriormente, o Programa Mais Educação simboliza a proposta contemporânea de educação integral trazendo a intersetorialidade em sua gênese, o que representa uma conquista da intervenção pública no campo educativo. A sua concepção de educação afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2014).

Enquanto isso, o campo epistemológico da área de arte/educação procura cada vez mais se aproximar dos estudos sobre ensino/aprendizagem, fortalecendo a perspectiva de uma educação artístico-estética por meio do desenvolvimento da percepção e da imaginação para apreender a realidade cultural. Desse modo, favorece a reflexão crítica, permitindo aguçar a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade analisada. Nessa tendência contemporânea, a cultura tanto influencia quanto é influenciada pela arte e pela educação, assumindo um lugar de destaque no ensino de Artes. Passa, então, a fomentar um relacionamento mais estreito entre arte/educação e a cultura da comunidade ou cultura local, como também prevê os princípios da educação integral e da educação popular (BARBOSA, 2002).

Nessa direção, o caderno Cultura e Artes, do Programa Mais Educação, fundamenta e estrutura metodologicamente uma proposta pedagógica de ensino indicando as linguagens artísticas *visual, musical, corporal e dramática* para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais. Para explorar cada uma dessas linguagens, o PME aponta um campo de possibilidades de conteúdos e atividades pedagógicas que, além de possibilitar os diferentes

fazeres artísticos, promove a construção do seu conhecimento e apreciação. Relaciona-se, a seguir, uma síntese desses conteúdos e atividades sugeridos para trabalhar na Educação Integral:

I. Linguagem visual:

- *Conteúdo sugerido:* pintura, escultura, grafite, desenho, cineclube e mosaico.
- *Atividades:* desenho, pintura, escultura, cineclube, grafite, mosaico, colagem, relevo, instalação, cenário, figurino, fotografia, audiovisual, vídeo-grafismo etc.
- *Como explorar os saberes locais?* Podemos pensar essa questão tanto como fonte de inspiração para a produção artística e cultural, quanto para a pesquisa da produção local já existente. Quais são as expressões artísticas mais presentes na cultura da região? Que materiais são utilizados para essa produção local? Quem são essas pessoas artistas? Existem locais de exposição para esse tipo de trabalho? Como são divulgados? Vamos observá-los, interpretá-los, também, à luz da linguagem visual.

II. Linguagem corporal:

- *Conteúdo sugerido:* Noção corporal – a parte e o todo; Coordenação motora; Tipos de movimento – intensidade, variações etc.; Ritmo; Relação corpo/espço; Orientação espacial – direção, lateralidade etc.; Equilíbrio; Flexibilidade; Fluência; Relaxamento; Construção coreográfica; Danças folclóricas; Capoeira; Estilos; História da dança.
- *Atividade:* Danças diversas, clássicas, contemporâneas, folclóricas, capoeira, danças africanas, intervenções artísticas, prática circense, e tantas outras possibilidades de se comunicar utilizando o corpo, o movimento.

III. Linguagem dramática:

- *Conteúdos sugeridos:* Improvisações utilizando temas geradores do cotidiano dos alunos e de sua comunidade; Leituras dramáticas; Encenações; Teatro de fantoches; Teatro de sombras; Pantomima; Jogos dramáticos: objetos, situações, relações.
- *Atividades:* Teatro, teatro do oprimido, teatro de fantoches, teatro de sombras, teatro mudo, teatro do invisível, teatro imagem, teatro de bonecos, leituras dramáticas, análise de peças, filmes e programas de TV, intervenção, teatro de máscaras, teatro clássico, teatro do absurdo, teatro épico, teatro fórum, teatro legislativo, leituras dramáticas etc.

IV. Linguagem musical:

- *Práticas musicais:* Percussão, Canto Coral, Banda Fanfarra, Flauta e Hip-Hop, podendo articular-se com outros cadernos do Programa Mais Educação, como Acompanhamento Pedagógico, Direitos Humanos, Educação Ambiental.

- *Caminhos pedagógicos possíveis*: Exercícios respiratórios [...]; Práticas vocais [...]; Recursos e repertório [...]; Práticas rítmicas [...]; A construção de coreografias e letras de Rap [...]; Ler e escrever, cantar e declamar: práticas significativas de alfabetização e letramento.

Do ponto de vista metodológico, essa abordagem com Cultura e Artes orienta a valorização da interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas sugeridas e os demais conteúdos escolares. Também propõe, como caminho pedagógico, mapear, no contexto sociocultural do território, as festas populares e outras manifestações folclóricas, trazendo as raízes dos alunos para o cotidiano escolar, valorizando-as e aproximando escola e comunidade através das linguagens artísticas. A proposta é que, quanto mais circular e integral for o processo educacional, mais harmônica e fluída será a construção do conhecimento (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, entrar no cotidiano das salas de aula das professoras de Música e Teatro da EMMJC foi fundamental para análise e entendimento de suas práticas pedagógicas, percebendo-as como um espaço-tempo privilegiado de materialização das possíveis contradições existentes nessa área em relação à política de educação integral via PME e PMCE no contexto do seu Projeto Político-Pedagógico.

Assim, configuram-se, a seguir, algumas concepções e práticas educativas referentes ao ensino de Arte nessa escola:

Para a professora de música que atua nessa escola há três anos, o papel da Arte na escola é favorecer o conhecimento, a comunicação e a expressão para os sujeitos envolvidos aprenderem a se posicionar socialmente e culturalmente no mundo.

[...] o papel da arte seria de oferecer e de mostrar as diversas possibilidades que existem através da arte, de poder mostrar como uma cultura se organiza e como é que a gente pode se expressar através dela. Acho que o papel da arte seria de comunicação, de poder se expressar através dela e ao mesmo tempo se posicionar culturalmente no mundo. Seria mais ou menos isso de comunicação, expressão, de poder pensar e se posicionar no nosso mundo, que é o mundo social e cultural. Seria isso e, além disso, mostrar as possibilidades de ação de arte mesmo, de visões que se tem no mundo (P. Arte1).

Indagada sobre a sua prática pedagógica, a referida professora de música declarou usar como referência, para sua abordagem em educação musical, a prática artística, a contextualização e a apreciação conforme a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. No entanto, a professora relata que a base de suas aulas está muito mais pautada no fazer artístico. Para ela, a prática artística possibilita exercitar com as crianças um pouco de leitura e reflexão

sobre a cultura musical que eles consomem e também aquela que ela traz como acréscimo ao conhecimento deles.

A gente não tem - que eu saiba - um referencial curricular do município para o ensino de Arte e os nossos referenciais nacionais também são muito soltos. Não ajudam muito. Então, a gente tem que começar do velho, tentar montar um plano positivo. Confesso que ainda não cheguei com um plano curricular para a escola estruturado e sequenciado. Não consegui ainda fazer isso. E como é que eu elaboro a minha prática pedagógica? Pegando em livros algumas coisas que me interessam, indo muito pra esse viés da cultura. Também gosto muito de trabalhar com a cultura popular e aí vou organizando meus conteúdos (P. Arte1).

Apresenta-se, a seguir, o registro referente ao acompanhamento de uma das rotinas de aulas dessa professora de música, descrevendo como desenvolve sua abordagem pedagógica referente a uma aula sobre o “ritmo do maculelê”:

- Ambiente: Sala de aula pequena, janela e porta fechadas, impedindo a circulação de ar e a iluminação natural, dois ventiladores, carteiras, um quadro branco e cartazes informativos referentes aos conteúdos básicos das disciplinas de português e matemática, sem nenhuma exposição referente às linguagens da arte/educação;
- Tratava-se de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, com vinte e cinco (25) crianças cheias de energia, demonstrando dificuldade em se manterem integradas à rotina encaminhada pela professora. Nessa situação, a professora empreende muito tempo tentando harmonizá-las para conseguir dar início à aula;
- Sua prática pedagógica é iniciada conduzindo as crianças a cantarem uma música do folclore brasileiro “A dança das Caveiras” – “Quando o relógio bate a uma / Todas as caveiras saem da tumba / Tumba la catumba / Tumba lá colá [...]”;
- Ela canta e toca no pandeiro uma música no ritmo do maculelê. Depois, segue lembrando que a ideia é cantar juntos, seguindo o ritmo, para que os alunos completem a frase sonora. A maioria das crianças se empolga, mas logo se dispersa conversando e algumas rolam no chão. A professora dá início a outra música com a proposta de criação de rimas para que as crianças pudessem improvisar. Ao pedir que identificassem o ritmo, duas crianças disseram que era *Funk*. Daí sugeriu que consultassem o caderno indagando se era *Funk* ou Maculelê. Como o maculelê tem um ritmo próximo ao da capoeira, alguns começaram a dançar alguns passos da capoeira e foram improvisando e levando a professora ao ritmo da capoeira. As crianças demonstraram, nessa reação, através do canto e do movimento corporal, que vivenciam a cultura da capoeira no seu cotidiano. Na sequência, uma das crianças que afirmaram participar do grupo “Angola dos Palmares” puxou uma música do grupo fazendo a professora acompanhá-la no pandeiro. Em seguida, a professora retoma a sua proposta

rítmica, mas, novamente, as crianças pulam e dançam o movimento da capoeira, mudando mais uma vez a proposta rítmica da professora. Assim, a professora pergunta de onde surgiu a capoeira e alguns responderam que veio da África. A aula chegou ao final sem que a professora tenha conduzido nenhum ritual demonstrando a sua conclusão e também não conduziu nenhuma reflexão ou atividade para casa referente a um conteúdo específico que estivessem estudando.

O registro revelou a busca sistemática em trabalhar centrada no conteúdo tema da aula, que, embora não explicitado, foi possível denominar de “ritmo do maculelê”. No entanto, percebeu-se que a professora não tinha um plano de aula, não anunciou o tema de estudo que orientaria a aula, não socializou a rotina “programada” daquela aula com as crianças, não fez nenhum tipo de registro no decorrer da sessão e também não conduziu nenhuma atividade teórico-prática que pudesse lhes despertar o interesse sobre os possíveis conteúdos referentes ao tema de aula, ensinando-lhes “a pensar, a refletir, a formular problemas, a analisá-los, a buscar soluções alternativas e as compará-las, a contrastá-las com as opiniões dos demais, para que se possa avaliar quais delas são as melhores” (JUAN, 2006, p. 160).

No transcorrer dessa aula, os alunos demonstraram dificuldade na capacidade de desenvolver o espírito coletivo, especialmente importante para ampliar as competências sociais. Considerando que o Projeto político-pedagógico dessa escola coloca como eixo central de sua proposta a cidadania, a política de paz, a integração etc., então seria o seu papel ensinar a conviver, a compartilhar e a colaborar com os outros, buscando, nesse processo, propiciar uma boa inserção dos alunos nos seus espaços, preparando-os para o exercício como cidadão para a vida democrática. Além do ponto de vista cognitivo, responsável pela capacidade intelectual dos alunos, para Juan (2006, p. 160), esses “são os aspectos do trabalho educativo que não devemos perder de vista. Frequentemente as crianças menores pensam mais no prazer do momento do que no futuro, e cabe a nós ajudá-las a prever os efeitos de suas condutas”.

Essa professora criticou posteriormente que “a escola não tem espaço físico adequado para realizar minhas aulas de modo mais apropriado” e reclamou pelo fato de não poder utilizar a sala do Programa Mais Educação nos dias em que não tem programação. Nesse sentido, desabafou ser “desestimulante ver que a escola não consegue entender e encontrar uma forma de mediar o diálogo para resolver um problema desses. O próximo ano eu vou insistir para que as aulas de música sejam realizadas nessa sala”. Ainda chamou a atenção várias vezes para o fato de ter comprado os instrumentos que usa para realizar suas aulas. Referente a esses instrumentos, observou-se que a professora os utiliza como estratégia para

tocar para as crianças demonstrando os diferentes ritmos. Ou seja, os alunos “observam ou apreciam” para reconhecer e seguirem o ritmo cantando, mas, normalmente, as crianças não manuseiam os seus instrumentos como possibilidade de experimentar e construir ritmos, atividades necessárias à experiência estético-artística.

Enquanto a professora de Música assume sua disciplina como área específica de conhecimento artístico no currículo escolar, a professora de Teatro, que trabalha há seis anos nessa escola, assume uma postura didático-pedagógica polivalente, guiando-se pelos projetos temáticos e pelo calendário das festas comemorativas orientados pelo Projeto político-pedagógico da escola. Sua concepção acerca do ensino de Arte está refletida nesse relato sobre sua rotina pedagógica:

Ai, ai acho tudo muito corrido (suspira). Apesar de minha formação ser em Teatro, mas acabo trabalhando mais com Artes Visuais [...]. Trabalho com os ciclos I, II e o de Alfabetização explorando nas aulas atividades manuais, especialmente com recortes, colagem e montagem. Optei pela polivalência, portanto, trabalho misturando um pouco das linguagens de música, teatro e dança de acordo com a temática do projeto gerador que a escola está trabalhando. Exploro uma didática bem prática usando técnicas artesanais e simples para que possam aprender com facilidade e replicá-las. Recentemente ensinei uma técnica de impressão usando lixa e tecidos em que aplicaram em camisetas. Foi empolgante. [...] a opção por uma didática mais prática com produção artesanal é porque os estudantes da EJA já chegam na escola cansados após um dia de trabalho e já encaram as outras disciplinas que exigem muito esforço de escrita e leitura, portanto não quero forçar nas aulas de Arte com mais texto, escrita e leitura. [...] quando chego na sala digo que nós vamos brincar de fazer algo. Digo que estamos sempre brincando. Mas uma brincadeira que eles vão aprender e multiplicar [...]. Para mim o papel da arte na educação escolar é desenvolver, expressar, criar, integrar e participar para que possam ser mais organizados no seu cotidiano. Digo que a arte ajuda na organização da casa, do caderno escolar, do modo de se vestir etc. (P – Arte2).

Ilustra-se a seguir (Figura 27) uma das atividades pedagógicas conduzidas pela professora de teatro em uma das turmas da EJA relativa ao projeto “Alimentação Saudável”.

**Figura 27 - AULA DE ARTES – PROJETO ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL.
DESENHO (AULA 1) E TEATRO DE BONECOS (AULA 2)**



Fonte: Acervo Pessoal, 2015.

A imagem do desenho fotocopiado (aula 1) mostra uma prática pedagógica relativa à linguagem das artes visuais. A professora entregou cópias da imagem aos jovens e adultos orientando-os a pintá-las livremente e pediu que as colassem sobre uma cartolina e as recortassem criando um jogo de quebra-cabeça. Pelo que se pode observar, a atividade é inapropriada do ponto de vista cognitivo à idade dos estudantes da turma. Percebe-se, na condução da professora, um equívoco ao tratar os jovens e adultos da modalidade EJA como se a sua fase de alfabetização correspondesse cognitivamente à mesma dos ciclos de alfabetização voltados para as crianças e adolescentes, uma abordagem que subestima o repertório tanto de experiência cotidiana como dos variados níveis de conhecimento intelectual. Também desconsidera que em “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 2001; p. 15) que aguça potencialmente os sujeitos à construção do conhecimento, a que deve prestar atenção a escola para a formação integral dos sujeitos históricos e socioculturais.

A imagem das estudantes (aula 2) mostra uma aula sobre o mesmo tema – alimentação saudável – usando o teatro de bonecos como meio para explorar o assunto a ser apresentado posteriormente, na culminância coletiva entre as turmas do noturno. Essa atividade com o teatro de bonecos foi mediada, nessa turma, entre a professora de teatro e a professora de português. As duas trouxeram o texto teatral e as imagens para ensaiar com a turma, tendo em vista a culminância. Juntas, conduziram o processo de leitura e mobilização dos bonecos – imagens usadas como representação dos personagens da história a ser contada ou dramatizada – de modo harmônico. Era uma turma composta por doze estudantes distribuídos em um grande círculo ao redor das mesas, facilitando o processo de leitura e diálogo. Conforme mostra a fotografia acima, uma aluna segura a imagem de uma cenoura colada em um palito, com boca, olhos e nariz, que remete à estética do desenho animado, bem utilizado na fase infantil. Essa atividade evidencia o equívoco das professoras na condução de uma atividade com característica pouco apropriada à fase adulta.

Importante salientar que essa aula, embora usando a linguagem teatral, não remeteu a nenhuma referência teórico-metodológica dessa área – metodologia, método ou abordagem referente ao ensino de teatro. Ou seja, a leitura do texto teatral e o manuseio dos bonecos foram conduzidos metodologicamente de modo reprodutivo, pautado pela repetição dos atos sugeridos pelas duas professoras que conduziam o processo, as quais deixavam a aula ocorrer sem preocupação com o processo de aprendizagem artístico-estético referente a essa linguagem.

Sobre tal perspectiva, considera-se que uma proposta de ensino de teatro precisa possibilitar ao aluno experimentar essa linguagem em contextos favoráveis ao seu conhecimento prático e teórico, considerando os elementos históricos, teóricos e articuladores do processo artístico teatral, ou seja, seus autores, artistas e produtores. Defende-se, aqui, uma alfabetização artístico-estética que diz respeito à capacidade de o aluno apreender o jogo teatral por meio da fruição com a sua práxis artístico-estética e da experimentação de seu processo produtivo, de modo que aprenda a posicionar-se quanto à leitura, emitindo opiniões encorajadas pelo espírito crítico.

Considerando-se essa abordagem, somada ao argumento anterior dessa professora de teatro, em que afirma trabalhar com conteúdos leves e brincantes, sem exigir esforço cognitivo dos estudantes da EJA porque considera que trabalham e chegam bastante cansados à escola, põe-se como contraposição a análise de Gramsci ao defender tacitamente que o estudo é também um trabalho que, como tal, é igualmente cansativo:

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa (GRAMSCI, 2001, p. 51).

Essa realidade faz emergir as contradições do cotidiano de sala de aula e do processo educativo em arte, que a escola insiste em não considerar como área de conhecimento. Essas contradições refletem a realidade escolar segregada ao “senso comum”, a uma ação predominantemente artesanal por meio de um *fazer por fazer* mediado pela livre expressão, sem substância epistemológica. Entende-se, portanto, ser necessário ter clareza sobre a concepção que se pretende tomar como referência e sob que entendimento estético pretende-se trabalhar com arte na educação escolar ou não escolar.

Por essa razão, é importante refletir sobre a necessidade de organização do planejamento e da ação pedagógica do professor de Artes. Para firmar o ensino de Artes no Projeto Político-Pedagógico da Escola, o docente precisa ter clareza dos seus pressupostos teórico-metodológicos, uma vez que estes devem estar pautados em ideias e teorias educativas em Artes, as quais poderão orientá-lo no sentido de sistematizar seu processo de planejamento, optando pela organização de planos ou projetos. Para tanto, Lima (2008) adverte que o planejamento exige competência do professor sobre:

Escolha dos assuntos em Arte: tema gerador e conteúdos; contextualização dos temas de estudo; definição de métodos educativos; escolhas de materiais para o exercício artístico e estético; intermediação do professor com posicionamentos práticos e teóricos, com o intuito de cumprir com os objetivos do ensino de Arte. (LIMA, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, é sugestivo o professor de Artes responder às seguintes indagações:

É empenhado na democratização de saberes artístico-estético? - Considera, em relação ao estudante, as suas transformações sensíveis cognitivas, no processo de entendimento em Arte? - Possibilita aos estudantes experimentar o fazer artístico, exercitar a leitura e a contextualização das produções artísticas disponíveis pela diversidade cultural, assim como dos seus próprios experimentos artísticos? - Tem um posicionamento frente à história da educação em Arte, compreendendo as influências que marcam suas ideias e práticas, tanto estética quanto pedagógica? (LIMA, 2008, p. 22).

Considerando o que está previsto na proposta curricular das disciplinas de Música e Teatro, registrado no Projeto Político-Pedagógico da EMMJC, essas linguagens estão organizadas por blocos temáticos sem trazer, especificados aos conteúdos, orientações didático-metodológicas, eixos para o processo de avaliação e referencial teórico. Como mostra o Quadro 5, a seguir, a música é dirigida para todo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), no entanto, no programa, aparece apenas como um dos temas de um bloco temático referentes às demais linguagens da Arte. Do mesmo modo ocorre com o ensino de Teatro dirigido para Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Quadro 5 - BLOCOS TEMÁTICOS

Ensino Fundamental I: 1º ao 2º ano - MÚSICA -	
a.	Identifica e aprecia diferentes estilos musicais e reconhece a música como uma forma de linguagem e expressão;
b.	Reconhece a sua imagem corporal e usar movimentos, gestos e ritmos corporais variados em brincadeiras, danças, jogos e dramatização;
c.	Compreende e utiliza as artes cênicas como linguagem consciência, utilização/construção corporal e vocal através da improvisação e interpretação para o exercício do jogo dramático, do jogo teatral e a construção cênica, para comunicar ideias e fatos;
d.	Compreende a construção simbólica em artes visuais;
e.	Produz trabalhos em artes visuais, utilizando diversas formas de linguagem, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação;
f.	Respeita, valoriza e cuida dos trabalhos de arte produzidos individualmente e coletivamente.
Ensino Fundamental I: 3º ao 5º ano - MÚSICA -	
a.	Identifica e aprecia diferentes estilos musicais e reconhece a música como uma forma de linguagem e expressão;
b.	Reconhecer a sua imagem corporal e usar movimentos, gestos e ritmos corporais variados em brincadeiras, danças, jogos e dramatização;
c.	Produz trabalhos em artes visuais, utilizando diversas formas de expressão, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação individualmente ou coletivamente.

Quadro 6 - Blocos Temáticos (continuação).

Alfabetização – CICLOS I e II – ARTES	
a.	Compreender e utilizar artes como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e reflexão ao realizar e fluir produções artísticas;
b.	Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em Arte (artes visuais, dança, música, teatro), de modo a utilizá-los em trabalhos pessoais, identificá-los e interpretá-los na apreciação e contextualizá-los culturalmente;
c.	Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.
Alfabetização – CICLOS III e IV – ARTES	
a.	Entender a arte como campo de conhecimento e expressão que possibilita ao homem comunicar seus pensamentos, ideias e sentimentos;
b.	Compreender e utilizar arte como linguagem e fato histórico conhecendo e indagando sobre as relações entre arte e realidade.
c.	Compreender as diferentes funções da arte analisando e apreciando a riqueza e as diversidades artísticas, étnicas e culturais;
d.	Apropriar-se das linguagens artísticas, a fim de vivenciá-las nas diversas situações de vida; Desenvolver o respeito às diferenças pessoais contra eventuais preconceitos com relação aos indígenas e os africanos.

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Referente aos desafios teóricos metodológicos que envolvem as disciplinas de “Música e Teatro” e o macrocampo “Cultura e Arte” do Programa Mais Educação nessa escola, as professoras foram incisivas, conforme se pode verificar nos depoimentos a seguir:

Olha, aqui não tem educação integral, mas tem o Programa Mais Educação. Não sei dizer muita coisa, pois eu venho pra escola e passo o dia todo na sala de aula; então, eu não percebo muito bem esse Programa, porque ele funciona no contraturno e eu estou dando aula [...]. Não conversamos sobre as suas ações nos planejamentos e também nunca participei dessas atividades com minhas turmas. Mas o que eu via era que os alunos de fato ocupavam o tempo e eles reclamavam quando deixavam de oferecer as atividades. Os alunos almoçavam aqui na escola; é importante terem essa refeição, mas parece que está parado por falta de verba. Sei que há atividades de leitura e que alguns participam do judô também... Não sei te dizer, sinceramente... Não sei, mas o que eu ouvia era que muitos participavam, mas que ainda havia algumas dificuldades em relação à disciplina. No entanto, posso dizer que havia uma boa adesão dos alunos. É basicamente isso (P – Arte1).

A educação integral que você está falando é aquela que o aluno passa o dia todo na escola? Aqui não tem educação integral. Pelo menos até agora não. Aqui tem o Programa Mais Educação, mas o turno da noite é EJA, não tem nenhuma ligação com esse programa. O turno da noite é bem isolado do que acontece com o diurno. Parecem duas escolas. Acaba que nós ficamos muito isolados. De tal modo, nós professores também não sabemos muita coisa e com a vida corrida que temos, acabamos que não integramos as atividades entre os turnos. Minhas aulas de arte não têm como referência essas oficinas que esse Programa realiza no diurno. Não trabalho com nada da educação integral diretamente (P – Arte2).

Nessa direção, os assessores da área de Arte/Educação e Educação Integral da SEDEC confirmaram não haver, por parte dessa secretaria, uma orientação pedagógica aos professores

de Artes (disciplinas de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) no sentido de articular a sua proposta ao macrocampo Cultura e Arte em conformidade com o Programa Mais Educação e ao Programa Mais Cultura na Escola. Verificou-se, portanto, que essa secretaria desconsidera a orientação do caderno Cultura e Artes do PME que indica uma proposta pedagógica fundamentada e estruturada metodologicamente para o desenvolvimento de atividades artístico-culturais referente às linguagens artísticas *visual, musical, corporal e dramática*.

Como já sublinhado anteriormente, um dos princípios do PME para nortear as ações referentes à formação integral é a “articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais” (Portaria nº17/2007). No entanto, os relatos anteriores das duas professoras deixaram claro que a EMMJC apresenta dificuldade em construir essa articulação entre elas. Mesmo considerando que a Arte/Educação é uma área predominante no PME, essa escola tem fragilidade em promover esses diálogos entre as professoras de Música e Teatro e destas com o instrutor da Banda Fanfarra⁴³ e os educadores culturais responsáveis pela realização das atividades do macrocampo “Cultura e Artes” desse programa. Essa falta de diálogo dificulta a apreensão da realidade local, a articulação da comunidade escolar e não escolar e o compromisso com a educação integral. Dificulta, sobretudo, pensar as escolas como espaços da cultura, e, os educadores, independentes de sua área de atuação, como agentes culturais. Significa dizer que não se cumpriu adequadamente os seguintes objetivos do PME, presentes no Art.3º, “[...] II – promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; [...]”.

Compreende-se, a partir da educação integral, referenciada pela educação popular, que a constituição desses princípios no currículo escolar irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo que não pode ficar apenas nas mãos dos professores e no espaço escolar; exige que toda a sociedade ensine favorecendo a integralidade subjetiva e sociocultural entre os seres humanos.

Direção acolhida pela ACIS, conforme argumenta sua coordenadora:

[...] é necessário levar em conta os saberes encontrados nos variados espaços da comunidade envolvendo os grupos de cultura e familiares para fazer entender que podem ajudar a melhorar o processo ensino-aprendizagem de seus filhos e de muitas crianças e jovens para, assim, entender que a responsabilidade da ação educativa não está só na mão do professor e da escola. (SOUZA⁴⁴, 2014, p. 33).

⁴³ Técnico Regente de Banda Fanfarra e Percussão – SEDEC com carga horária semanal disponível à EMMJC.

⁴⁴ Integrante da ACIS e é a Coordenadora do PME na EMMJC.

Na perspectiva de levar a escola à cultura da comunidade, rompendo com a lógica costumeira de que a cultura é sempre convidada a vir a se apresentar na escola, buscou-se refletir sobre a mediação cultural e social também no “Centro Cultural Piollin” e na “Casa pequeno Davi”. Essas são duas ONG’s que estão fortemente enraizadas na cultura do Roger, construindo espaços de diálogos e parcerias entre as escolas e grupos de artistas residentes, conforme justificado anteriormente.

5.1.3 Prática Educativa em movimento nas ONG’s: Centro Cultural Piollin (CCP) e Casa Pequeno Davi (CPD)

O Centro Cultural Piollin (CCP) e a Casa Pequeno Davi (CPD) também ganharam unanimidade entre os sujeitos da pesquisa como mediadoras sociocultural e educacional. Eles as consideraram obstinadas na tarefa de mudar as condições que impedem a participação cidadã dessa comunidade no que diz respeito à produção artístico-cultural – local, regional e nacional –; no enfrentamento dos problemas político-sociais emergentes da própria comunidade; no empenho em discutir e trabalhar pedagogicamente os temas referentes às preocupações e aos debates da sociedade – trabalho infantil, tráfico de drogas, violência, abuso sexual, racismo etc. –, questões estas brevemente apontadas nos seguintes depoimentos:

RC-ACIS – [...] a Casa Pequeno Davi e o Centro Piollin são espaços de educação e cultura que todo mundo aqui respeita e sabe que favorece a comunidade [...]. Tem curso, tem lazer, tem esporte, tem arte, tem festa com os grupos de cultura [...]. Isso anima e valoriza as pessoas daqui. (Registro do caderno de campo).

E-EJA - [...] já faz tempo que a Pequeno Davi tá aqui no Roger. A gente gosta, porque ajuda na educação das crianças [...]. É bom. Além da escola, elas têm outro turno para o reforço, o esporte ou música e aí não ficam soltas na rua sofrendo má influência e até violência [...]. Nada de rua! Os meus filhos frequentaram e gostei muito. [...] se tivesse mais espaços de cultura assim para entreter e ajudar na educação das crianças aqui na comunidade seria diferente [...]. (Registro do caderno de campo).

PG – EMMJC – [...] tem a Casa Pequeno Davi, que faz um trabalho sociocultural com essas crianças atuando com todas as comunidades carentes discutindo sobre suas dificuldades, violência, abuso sexual, direitos humanos; tem também o Centro Cultural Piollin, que trabalha com educação cultural de crianças e jovens, mobiliza os artistas e grupos autônomos da própria comunidade e da cidade; têm ações culturais e movimentos sociais com processo de formação de educadores, cursos profissionalizantes. Aqui tem as igrejas com trabalhos pastorais que também ajudam [...]. Faço parte desse movimento social.

Nessa direção, uma das diretoras da ACIS e também Coordenadora e professora comunitária do Programa Mais Educação na EMMJC anunciou enfaticamente:

Hoje, a instituição que mais atua junto às crianças e jovens aqui no Roger é a Pequeno Davi. Essa casa tem uma estrutura grande e boa, porque recebe recursos financeiros de programas nacionais e internacionais. [...]. Portanto, tem uma estrutura já consolidada na comunidade pra receber as crianças e jovens. Lá dentro trabalham com diferentes projetos sociais, culturais e artísticos em parcerias com várias instituições locais e em especial com as universidades. O Centro Cultural Piollin também é uma ONG e ponto de cultura com incentivo do governo federal e outros financiadores que tem um trabalho já consolidado aqui na comunidade e que tem presença em toda a cidade (SOUZA, ACIS, 2016).

No decorrer da entrevista, ao mesmo tempo em que Souza (ACIS) refletiu sobre o valor do trabalho sociocultural desenvolvido pelas duas ONG's, também aproveitou para criticar a falta de prioridade por parte da gestão municipal de João Pessoa em concretizar políticas públicas de incentivo aos produtores da cultura popular, mobilizada pelos artistas residentes, para atuarem com dignidade em seus territórios comunitários. Dessa forma, torna-se muito mais incentivadora dessas e outras ONG's, que, embora importantes no seu desempenho, não substituem o papel dos demais grupos fazedores de cultura de tradição popular em sua comunidade. Conforme destacou, a sua crítica não é destinada ao trabalho dessas ONG's, pois as considera pertinentes à realidade do Roger, mas ao papel do Estado em não criar políticas públicas para corrigir os danos causados às comunidades marcadas por sua condição de classe subalterna.

Reforçando esse argumento, outra vez coloca-se a necessidade de o Estado investir em políticas públicas que favoreçam a cultura artística nos territórios daqueles que historicamente foram excluídos aos bens artístico-culturais da sociedade, destacando, nesse campo de prioridade, a área de conhecimento de Arte. Nesse contexto, a escola é um dos centros irradiadores de cultura, portanto exige melhorias na sua rede física, salário digno e educação continuada de professores de Arte que já estão na escola concursados, para que possam dialogar com competência com os produtores de cultura artística emergentes de espaços não escolares – grupos de cultura de tradição popular (estética das massas), grupos de cultura artística (Arte das minorias/estética do povo/cultura visual⁴⁵), associações, ONG's, institutos etc. – situados no território da escola.

Vale salientar que, na maioria das vezes, esses grupos mantêm algum tipo de vínculo com as escolas, principalmente considerando as atuais políticas de incentivo à educação integral via Programas de Governo que, geralmente, usam o campo da “arte e cultura” como meio para atingir suas metas socioeducativas. Nesse caso, chama-se a atenção para a

⁴⁵ Reforçam-se as designações usadas por Ana Mae Barbosa, conforme explicitadas anteriormente na sessão 4.3. No entanto, ressalta-se que a perspectiva teórica que consubstancia o conceito de “Cultura Visual” também pode ser transposta ou pensada para as demais linguagens artísticas, propondo-se o uso também de “Cultura Musical”, “Cultura Teatral”, “Cultural de Movimento”.

necessidade de esse vínculo ocorrer mediado pelo projeto político-pedagógico das escolas, traçando redes de relações com os programas curriculares de Arte, para que a arte dos projetos que atuam dentro da escola via educadores sociais – artistas ou artesão autodidatas –, com o objetivo de ampliar o tempo escolar com mais educação no contraturno, sejam discutidos coletiva e politicamente com os professores de Arte e a comunidade escolar. Dessa forma, juntos, poderão construir um projeto pedagógico amplo e significativo sem que a arte seja apenas mais uma atividade de ocupação do tempo ocioso ou da promoção de atividades desprovidas de conhecimento artístico-estético nos centros de cultura escolar e não escolar.

A arte nos centros culturais – escolares e não escolares – precisa de um currículo cultural integrado comprometido com o desenvolvimento sustentável, com os direitos humanos, com a convivência entre diversas culturas, com a cidadania cultural etc.

- O Centro Cultural Piollin:

O “Centro Cultural Piollin” (Figura 28) funciona em um antigo engenho com uma grande área onde há a Casa grande, o Teatro Piollin (arena), um bloco de salas de aula, um galpão e uma estrutura móvel com uma lona de circo. Sua criação contou com o apoio do fundo municipal de cultura de João Pessoa e a aprovação de dois importantes projetos da Escola Piollin, um na lei FIC Augusto dos Anjos e outro no edital dos Pontos de Cultura do Minc. Também depende da parceria com grupos artístico-culturais da cidade e de outras regiões, de projetos aprovados em editais a partir de concorrência pública no Brasil, de empresas financiadoras de cultura e de campanhas que mobilizem recursos materiais e financeiros.

Figura 28 - CENTRO CULTURAL PIOLLIN



Fonte: Acervo Centro Cultural Piollin.

Dentre as atividades de incentivo cultural na cidade, esse Centro acolhe iniciativas da agenda artístico-cultural, recebendo shows musicais, espetáculos de teatro, dança, circo, festas

e diversos eventos que favorecem um intercâmbio em escalas local, regional e nacional e possibilitam ao território Roger a construção de relações interculturais.

No fomento a atividades culturais, vem alargando uma rede de diálogo com os produtores de cultura popular do território Roger, abrigando permanentemente em seu espaço a Cia. Lua Crescente de Circo e Teatro, o Grupo Graxa de Teatro e o grupo de Quadrilha Junina Lageiro Seco (Berg – Educador do Circo Social Piollin).

A sua produção cultural indica haver uma preocupação em fazer com que a cultura artística de tradição popular – a arte popular – e a arte erudita se intercomunique, possibilitando, como defende Barbosa (2005), construir um movimento cultural artístico e pedagógico pautado na diversidade cultural e na interculturalidade, tendo como ponto de partida a identidade cultural.

Do ponto de vista pedagógico, o seu objetivo é desenvolver ações com arte/educação voltadas para crianças, adolescentes e jovens, prioritariamente dos setores populares, visando seu desenvolvimento pessoal e sua integração sociocultural, como afirma uma de suas coordenadoras.

As práticas educativas no Centro Cultural Piollin seguem o itinerário demonstrado no Diagrama 3:

Diagrama 3 - PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO CENTRO CULTURAL PIOLLIN



Fonte: Elaboração da Autora (2017).

A sua proposta pedagógica toma a arte/educação como mediadora cultural e social para possibilitar o diálogo com os sujeitos a partir de suas histórias, seu contexto social, sua cultura artística residente. Essa proposta valoriza o exercício da apreciação da arte erudita tendo em vista provocar uma reflexão crítica sobre a hegemonia de uma estética sobre outra em que é possível identificar um movimento de educação cultural contra-hegemônico.

A prática de mediação cultural e social ilustrada a seguir (Figura 29) é exemplo do diálogo estabelecido entre o Centro Cultural Piollin e a UFPB.

Figura 29 - OFICINA "A LA PIOLLIN"



Fonte: Acervo Centro Cultural Piollin.

Trata-se de uma ação do PAMIN – Patrimônio Memória e Interatividade – um projeto de pesquisa e extensão coordenado pela professora Luciana Chianca, do curso de Antropologia Social, com a temática educação patrimonial e inclusão digital com o objetivo de sensibilizar os educandos para a diversidade e o potencial da produção cultural do bairro onde residem.

A realização das oficinas contou com o apoio do Núcleo Lavid, do Centro de informática (CI), do Departamento de Ciências Sociais (DCS), do Departamento de Artes e do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA), além do CCHLA (diálogo com a coordenação do Piollin).

Vê-se que as ações pedagógicas e artístico-culturais desenvolvidas pelo Piollin acabam refletindo na prática educativa escolar, como é possível identificar no depoimento das gestoras da EMMJC:

[...] as crianças que participam do Piollin fazendo a escola de circo, teatro, pintura, computação, música, etc., a gente já aproveita o que elas aprenderam lá e busca compartilhar aqui para incrementar as atividades culturais da escola [...] (GO – gestora)

[...] no Piollin, funciona uma escola de cultura e arte, lá desenvolve atividades artísticas com as crianças e os jovens, e essas habilidades chegam até nossa escola de forma que ajuda no processo de aprendizagem [...]. Com a Casa Pequena Davi e o Centro Piollin a gente é convidado a participar de cursos de formação, de palestras, de atividades e busca também estabelecer parcerias (GJD – gestora).

[...] aqui no bairro tem uma escola de circo que envolve muitas crianças e jovens e é de grande referência no bairro, na cidade e também nacionalmente. Nesse centro cultural, tem produção artística com dança, teatro e música que favorece a cultura aqui na comunidade [...] (P – Arte2).

Refletindo sobre as ações educativas do Centro Cultural Piollin em diálogo com a EMMJC e a ACIS, observa-se que a sua política pedagógica se apresenta afinada com os pressupostos que fundamentam a política contemporânea de educação integral, assumindo o compromisso coletivo em contribuir com a formação de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa no território do Roger.

Infere-se das ações pedagógicas desenvolvidas no Piollin que os educadores veem nas linguagens artísticas a possibilidade de reinvenção dos caminhos sociais e individuais das crianças, dos jovens e demais sujeitos envolvidos no processo educativo. Logo, esses educadores não são vistos realizando uma educação simplesmente através das artes, mas também com elas, considerando-as como área de conhecimento. O processo pedagógico e o produto artístico parecem dialogar, completando-se na forma de vivenciar os experimentos e mostrar seus resultados estéticos ao público. Essa análise é construída a partir do diálogo com a coordenação pedagógica, das visitas ao site e face book, das observações de aulas-oficina do Circo Social e do relato de Berg sobre a sua abordagem como educador do Circo Social.

Aqui as crianças e adolescentes vivenciam e aprendem arte ao mesmo tempo em que experimentam formas de se expressar e comunicar sobre o seu papel social refletindo os conflitos, a vida em família, na escola, no lazer, nos diferentes espaços públicos [...]. Esses temas são trabalhados também em programações específicas para estimular o debate, a reflexão e a criticidade em roda de conversas, como acontece no “Cafê com Arte”. [...] discutimos sobre: “os artistas enquanto profissão”, “Literatura de Cordel e Cultura Popular” ouvindo e dialogando com os próprios artistas [...] (Coordenação Piollin – Registro caderno de campo).

(...) A Mostra Pedagógica do Centro Cultural Piollin é aberta ao público e tem bastante apresentação cultural dos nossos educandos. De acordo com o que aprenderam esse ano de 2016 nas oficinas de Arte da Palavra, Dança, Teatro, Circo e PAMIN, eles apresentarão sua versão de "A Caipora e o Fim do Mundo" e de "Cartas para Você". (...) os presentes poderão assistir ao documentário "A La Piollin", sobre a la ursa criada pelos alunos durante as oficinas do PAMIN. (Coordenação Piollin e Registro do face book do Centro Cultural Piollin).

O Projeto “Cafê com Artes”, citado pelo Coordenador do Piollin, encontra-se ilustrado na Figura 30, a seguir.

Figura 30 - PROJETO "CAFÉ COM ARTES" – PIOLLIN



C.C. Piollin - "Café com Artes"

Tema: Literatura de Cordel e Cultura Popular.

Artista convidado: Cordelista Nelson Barbosa compartilhou com os jovens a sua paixão pela literatura contando histórias e envolvendo-os [...]

O próximo "Café com Artes" terá como tema o teatro e será no dia 12/08/2016 – 16h.

Fonte: Acervo Centro Cultural Piollin.

Berg (Piollin) argumenta que, embora o projeto educativo do Piollin não se apresente orientado pela concepção de educação integral, é um colaborador dessa perspectiva educativa à medida que trabalha com as crianças e os jovens com arte e cultura, com ações socioeducativas e também porque o Centro funciona na lógica de “mais educação” e do uso do contraturno, tão explorado pelos programas governamentais destinados a impulsionar a educação integral escolar. Justifica:

Ampliamos a carga horária de educação para as crianças e os jovens com a oferta de saberes artísticos com métodos, processos e conteúdos educativos que valorizam a arte para a qualidade de vida e conscientização social explorando a identidade do Roger como celeiro cultural [...] explorando outras manifestações culturais [...]. Para participar de nossas atividades a criança e adolescente tem que tá matriculado na escola convencional em um turno e no contraturno vem para cá. Essa regra é uma forma de parceria para estimular a permanência delas na escola regular. Trabalhamos em parceria com as escolas públicas do Roger participando de suas programações culturais festivas [...]. Também conhecemos as escolas por meio das vozes das crianças e jovens [...]. Há uma movimentação do Piollin voltada para o centro cultural das escolas buscando se espalhar pelas ruas da comunidade. Também vejo as escolas abrindo espaços para os grupos residentes atuarem nas suas programações comemorativas o que é uma forma de valorização [...] (Berg - Piollin).

No entanto, Berg (Piollin) chama a atenção para a dificuldade das escolas em trabalhar com os estudantes que não se adaptam à sua rotina tradicional. Ele considera que as crianças e os adolescentes que são vítimas do abandono, do descaso, da violência e também do consumo de drogas ilícitas acabam não encontrando na escola um lugar de acolhimento que desperte seu interesse. Nesse sentido, esse educador avalia que a escola não está preparada para trabalhar pedagogicamente a realidade em que está inserida “[...] acarretando evasão de jovens e até mesmo de crianças do espaço escolar. É isso que venho analisando pelo que falam algumas crianças e jovens aqui na nossa roda de diálogo nas aulas de circo”.

- Casa Pequeno Davi (CPD)

A Casa Pequeno Davi foi fundada em 1985 pelos religiosos de São Vicente de Paulo para abrigar crianças e adolescentes que viviam nas ruas. Em 1995, uma equipe de jovens da Pastoral do Menor assumiu a instituição, iniciando um trabalho educacional com crianças e adolescentes do Roger com base no Estatuto da Criança e Adolescente. Hoje, é uma organização da sociedade civil, sem fins econômicos, que desenvolve atividades educacionais com 350 crianças e adolescentes do Bairro Roger e adjacências do Terminal Rodoviário em João Pessoa.

O seu trabalho é mantido pela relação de financiamento de projetos com agências de cooperação nacionais e internacionais, fundações, institutos e fundos internacionais. Segundo sua equipe pedagógica, o objetivo é contribuir para a efetivação dos direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com ações de educação integral, articulação comunitária e institucional, assim como com intervenção nos espaços de políticas públicas da Paraíba, na perspectiva de desenvolvimento sustentável.

Em 1998, foi criado um Setor denominado Casa Menina Mulher com o objetivo de desenvolver atividades voltadas especialmente para crianças e adolescentes do sexo feminino. Este é um trabalho de intervenção social articulado com projetos educativos por meio de oficinas temáticas sobre saúde e higiene, sexualidade e gravidez na adolescência, drogas, AIDS, cidadania, família e o estatuto da criança e do adolescente com o enfoque na formação humana (Coordenação Casa Pequeno Davi).

As práticas educativas da Casa Pequena Davi funcionam com campanhas, aulas-oficinas em arte/educação, esporte, alfabetização e práticas de leituras, formação profissional enfatizando a cidadania e direitos humanos, como mostram a Figura 31 o Diagrama 4 e, a seguir:

Figura 31 - PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA PEQUENO DAVI



"Por uma Convivência sem Violência".
Caminhada Cultural : Escola E. Ana
Higina, Casa Pequeno Davi e Centro
Cult. Piollin .



Diálogo: Tecendo uma Cultura de Paz nas
Escolas e na Comunidade.



Formação para integrantes da Rede de Proteção
Integral à Criança e ao Adolescente -
Roger/Varadouro. Tema "Conhecimento de si e dos
outros: desenv. de emoções".

Fonte: Acervo da Casa Pequeno Davi, 2016.

Diagrama 4 - PRÁTICAS EDUCATIVAS DA CASA PEQUENO DAVI

Fonte: Acervo da Casa Pequeno Davi, 2016.

Conforme revelam as imagens fotográficas e o diagrama acima, essa ONG é parceira do trabalho educativo das escolas neste território servindo como promotoras de atividades culturais no campo da arte/educação, do esporte, do lazer e da assistência social.

A Casa Pequeno Davi tem atividades permanentes que ajudam a fortalecer a cultura da comunidade com cursos de dança, música, pintura, reforço, marcenaria, feiras, palestras voltadas para os jovens, as famílias [...]. Os técnicos, diretores e professores são convidados a participar de cursos de capacitação em educação [...] (GO - MMJC).

[...] Já vi crianças bem rebeldes mudando de atitude depois de se inserir nas atividades da Pequeno Davi (PG7-EMMJC).

A escola mantém parceria com a Casa Pequeno Davi. [...] pede para incluir as crianças da escola, que estão exigindo mais atenção no aspecto socioafetivo, [...] em suas atividades culturais, pois temos comprovado que vem ajudando bastante no seu desenvolvimento [...]. A família gosta quando a gente consegue vagas lá, porque é difícil. O trabalho é bom, mas não tem como atender a todos os que precisam. Todos querem colocar seus filhos lá [...] (GJD-EMMJC).

Os sujeitos das unidades-caso da pesquisa destacaram que as suas atuações são importantes para elevar a autoestima das pessoas da comunidade e principalmente por que contribui para o enfrentamento à violência, ao uso de drogas, à prostituição e para a proposição de políticas públicas em defesa dos direitos das crianças e jovens que estão desprotegidos naquele território, como declara a professora:

A Pequeno Davi é considerada uma liderança no combate à prostituição, ao uso de drogas e a proposição de políticas públicas em defesa das crianças e jovens desprotegidas. É aberta as crianças e adolescentes das comunidades mais carentes aqui do Roger e de áreas próximas em condições precárias [...]. Recentemente aconteceu uma formação para os familiares ou responsáveis onde discutiram sobre a violência doméstica como um desafio na proteção e no cuidado de crianças e adolescente (PG - MMJC).

Conforme analisado anteriormente, a realização das atividades no contraturno faz com que os sujeitos da pesquisa situem essas duas ONG's (Casa Pequeno Davi e Centro Cultural Piollin) como auxiliares no desempenho da educação integral de crianças e jovens nesse território, principalmente porque atuam com práticas educativas que ampliam o espaço/tempo, além daquele convencionalmente disponível pela escola, para as crianças e jovens que conseguem ter acesso às suas atividades. Essa compreensão está registrada no PPP da EMMJC (2016, p. 13).

[...] iniciamos o nosso trabalho de parcerias com as Organizações Não Governamentais – ONG's: Casa Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin, onde parte dos nossos educandos participam, no horário oposto ao da escola, de atividades culturais e sócio pedagógicas que reforçam a aprendizagem e contribuem para o pleno exercício de cidadania.

Nessa direção, pode-se dizer que o entrelaçamento das práticas educativas geradas nos espaços da EMMJC e da ACIS e aquelas geradas no Centro Cultural Piollin e na Casa Pequeno Davi demonstram um potencial político-pedagógico possível de maior integração do tempo, do espaço e do currículo na perspectiva da educação integral no território do Roger para infância e adolescência populares. O desafio em pauta, como reflete Gadotti (2009), está em investir na qualidade sociocultural da educação, que é para ele sinônimo de qualidade integral. Em seus termos, “uma educação de qualidade é uma educação cidadã ativa, participativa, formando para e pela cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (p. 55).

Nessa perspectiva, o próximo tópico traz uma reflexão sobre o papel da arte/educação na proposição de uma educação integral popular geradora de participação sociocultural.

5.2 A Arte/Educação como eixo articulador de uma Educação Integral Popular

Para avançar na análise e tecer considerações relativas às configurações de uma educação integral popular, tal como vem sendo fundamentada neste estudo-caso, retomam-se as discussões já iniciadas sobre as práticas educativas populares em arte/educação. Ressalta-se, aqui, que este tópico é parte consociada ao quarto movimento, referente especialmente ao subtema “Arte/Educação e Educação Integral na perspectiva da Educação Popular” por tomar como centro da reflexão a tese que vincula a arte/educação à concepção de educação integral popular.

Entre conflitos e contradições, compreende-se que as práticas educativas de arte/educação ocorridas nas unidades-caso desta pesquisa, resultantes dos programas de incentivos à Educação Integral, guardam aproximações com o sentido próprio da educação popular à medida que estão situadas: a) em uma ordem social injusta às classes populares; b) em uma educação do ensino público, acenando para um projeto político de gestão democrática de caráter representativo por meio de conselhos constituídos por sujeitos da escola e de sua comunidade tendo como base o poder público; c) em uma organização comunitária de educadores sociais tendo a cultura residente – Coletivos, Associações e ONG’s – como ponto de partida e base de acumulação de poder popular; etc. Compreende-se, no entanto, que é difícil falar dos limites referentes às interfaces da educação popular com a arte/educação e a educação integral, pois sua atuação depende dos contextos, das conjunturas e dos sujeitos, em que se devem garantir seu caráter democrático e pedagógico. E, nesse caráter pedagógico, garante-se, ainda, sua interface e seu compromisso com processos emancipatórios e dialógicos, eixos fundantes à educação popular que toma a libertação como utopia viável ao seu projeto sociocultural.

Ao mesmo tempo, sublinha-se, mais uma vez, a arte/educação, a educação integral e a educação popular como um movimento sociocultural: uma concepção político-educativa crítica e transformadora fundamental as práticas educativas em movimento, no espaço escolar e no não escolar, interessadas em contribuir com os processos de convivência e participação sustentável dos sujeitos em seu território socioeducativo.

Nessa perspectiva, Barbosa (2008) concebe o entendimento da arte como produto social, e Canclini (1984), por sua vez, insiste sobre a necessidade da socialização da arte para a reconstrução social. Por essa razão, tomam-se essas referências para compreender o papel da arte/educação nesse contexto onde há uma efervescência de artistas residentes produtores de

arte popular, mas onde, contraditoriamente, a arte e a cultura têm limites para serem socializadas democraticamente.

Nesse campo epistemológico, as práticas educativas serão analisadas tendo como foco central a necessidade da *socialização da arte* para a reconstrução social e de uma *educação como mediação artístico-cultural*, condicionada à produção do conhecimento artístico-estético e pensada à maneira da Educação Popular e da Cultura Popular.

Nesse debate, a análise de Nestor Garcia Canclini ajuda a pensar o processo artístico, mediante a aplicação do modelo socioeconômico, identificando três momentos: *produção, distribuição e consumo*. Nestes, busca compreender como se articulam esteticamente e como é necessário que se modifiquem, cada um deles e suas inter-relações, para alcançar uma arte de libertação.

De modo próximo ao que denomina Ana Mae Barbosa, Canclini (1984) também compreende que o sistema estético burguês cindiu as atividades artísticas em “arte de elites”, “arte para as massas” e “arte popular”. Nesse sentido, chama atenção para o fato de que o caráter popular da arte não depende somente do consumo por muitos espectadores, mas, precisamente, das três etapas do processo artístico que as define do seguinte modo: “O sentido *elitista*, de *massa* ou *popular* é o resultado do modo como realizam a *produção*, a *distribuição* e o *consumo*, e da participação ou exclusão das diferentes classes sociais no conjunto do processo” (Canclini, 1984; p. 49).

Além de construir unidades empiricamente diferenciáveis e complementares, essas três modalidades, segundo o autor, desenvolveram estéticas antagônicas, nas quais as obras são julgadas com diferentes critérios de valor. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que essa distinção é, de certo modo, formal. Não funciona de modo separado, ou com total autonomia, pois essas modalidades influenciam-se reciprocamente pela relativa intercomunicação entre as classes sociais e também porque tanto a *arte para as massas* quanto a *arte de elites* resultam de uma mesma indústria cultural.

Tal concepção é explicitada por Canclini (1984; p. 49 e 50) na seguinte chave conceitual:

a) **Arte elitista**, originada da burguesia, mas que inclui também setores intelectuais da pequena burguesia, privilegia o momento da produção, entendida como criação individual: supõe que o artístico se realiza, inapreensivelmente, no gesto criador, e substancializa-se na obra de arte, que, por isso, é *fetichizada*. A distribuição é ignorada pela estética das “belas-artes” ou julgada um acessório posterior à obra, que não modifica a sua essência; o consumo carece de uma problemática específica, pois a única função do espectador é “recolher-se”, “elevant-se”, “colocar-se em atitude de contemplação” para receber a visão revelada pelo criador. Seu valor supremo é a **originalidade**.

b) **Arte para as massas**, produzida pela classe dominante, ou por especialistas a seu serviço, tem por objetivo transmitir, ao proletariado e às camadas médias, a ideologia burguesa, e proporcionar lucros aos donos dos meios de difusão. Tem como centro o segundo momento do processo artístico, a **distribuição**, tanto por razões ideológicas como econômicas: interessa-lhe mais a amplitude do público e a eficácia na transmissão da mensagem do que a originalidade da produção ou a satisfação de reais necessidades dos consumidores. Seu valor supremo é a **sujeição feliz**.

c) **Arte popular**, produzida pela classe trabalhadora ou artistas que representam seus interesse e objetivos, põe toda a sua tônica no consumo não mercantil, na utilidade prazerosa e produtiva dos objetos que cria, não em sua originalidade ou no lucro que resulte da venda; a qualidade da produção e a amplitude de sua difusão estão subordinadas ao uso, à satisfação de necessidades do conjunto do povo. Seu valor supremo é a representação e a satisfação solidária de desejos coletivos. Levada as suas últimas consequências, a arte popular é uma arte de libertação.

Sendo a arte popular uma arte de libertação, Canclini (1984) afirma a necessidade de se apelar não só à sensibilidade e à imaginação conforme paradigma da estética clássica e modernista, mas também à capacidade de ação e interação dos sujeitos com a produção artística situada em seu contexto sociocultural. De tal modo, esse autor compreende a arte como “produção porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho e para satisfazer uma necessidade social, de acordo com a ordem social vigente em cada sociedade” (1984; p. 35).

Canclini (1984, p. 42) analisa, ainda, que a “distância entre os padrões estéticos elitistas e a competência artística entre as classes média e baixa expressa – e reafirma – a separação entre as classes sociais”. Em contraposição a essa lógica, a perspectiva pós-moderna ou contemporânea vem construindo uma fratura paradigmática ao cânone estético hegemônico da arte clássica e moderna – rompendo com a ideia de originalidade, unicidade e autossuficiência da percepção. Assim, favorece, conforme Parsons (1998), o diálogo interpretativo com interesse em história, em apropriação e o crescimento e o compromisso da arte com causas sociais e culturais – arte étnica, arte de várias culturas, como também por arte popular e não convencional – possibilitando, nesse sentido, o acesso aos códigos das artes erudita e não-eruditas. Estas, ao serem estudadas, exigem serem situadas em seu contexto cultural, tendo em vista ampliar esforços para a capacidade de entendimento da arte por todas as classes sociais.

Nesses termos, o paradigma contemporâneo propõe claramente a necessidade de diálogo entre arte erudita e arte popular tendo em vista romper com o modelo hegemônico, fortalecer a diversidade cultural e afirmar uma educação democrática. Essa discussão remete à reflexão sobre a interculturalidade gerada no território do Roger destacando a cultura da tradição originada pela ACIS e a cultura escolar da EMMJC.

Para garantir uma abordagem pedagógica na perspectiva da socialização da arte ou de sua democratização, referente à produção da arte popular e da arte erudita, situando-a na correlação de força da hegemonia de classe como fator fundamental para um movimento de libertação, faz-se necessária a atuação conjunta dos profissionais da educação – professores de artes, educadores sociais, artistas, artesãos, gestores, etc. – para garantirem mobilização sociocultural, além de bases teóricas sobre as relações da arte com o social, necessária à educação popular. Reafirma-se que essa atuação teria como objetivo constituir bases práticas seguras acerca da educação artístico-estética pautada na *educação libertadora*, a partir das indissociáveis dimensões da política, da epistemologia e da estética e em conformidade com o *movimento de libertação* como possibilidade de se construírem relações igualitárias e mútuas no campo da *produção*, da *distribuição* e do *consumo* da arte.

Na busca de apontar possíveis caminhos para a constituição de uma arte socializada, uma arte de libertação, Canclini (1984) sugere didaticamente extraírem-se critérios para atribuir valores às produções artísticas, tais como:

- 1) a amplitude de consumidores que ela atinge;
- 2) a possibilidade que lhes oferece de converterem-se em produtores de arte, superarem a função de consumo – em seu sentido passivo – e participarem ativamente na criação daquilo que fruem;
- 3) a capacidade de fazer com que, juntamente com o gozo de recriar, os espectadores ampliem o conhecimento de sua realidade, desenvolvam sua identidade como classe e como povo, a consciência das possibilidades de sua própria cultura e a transformem por eles próprios

Nessa mesma ordem, seguem-se as produções artístico-estéticas referentes à Associação Cultural Império do Samba e à práxis pedagógica em arte/educação da Escola Municipal M. J. Coutinho, no território do Roger.

Destaca-se, de início, a fala de uma professora da EMMJC que é também integrante do movimento pastoral na comunidade dando a ver o potencial educativo do Roger para a constituição de currículos integrados e dialógicos, ligados a um projeto mais amplo de sociedade. Para essa professora,

[...] a comunidade tem o direito de produzir e de consumir a sua cultura, assim como tem o direito de conhecer e interagir com outras. Nossa comunidade busca investir na forte regionalidade que predomina nos seus grupos culturais, em suas festas de tradição popular. Temos uma cultura que deixa o povo mais forte. Buscar a força da cultura aqui mesmo e não fora, digamos assim, nos deixa orgulhosos. Buscamos em primeiro lugar o que tá perto, [...] as raízes da própria comunidade para a gente trabalhar mais a realidade da cultura local e se fortalecer com ela. Veja, mas não estamos excluídos do processo cultural da cidade de João Pessoa, [...] fazemos parte do nosso jeito. [...] o trabalho interno do Roger é forte e integrado e é isso que provoca extrapolar e chegar de alguma forma a toda a nossa cidade. Aqui você vê gente de fora que vem observar e conhecer o nosso trabalho. O trabalho do

Roger, [...] falo nosso trabalho porque também me incluo como sujeito dessa comunidade. Aqui no Roger é muito forte o trabalho com o carnaval, com o São João, com a Capoeira, Ala Ursa, artesãos, movimentos sociais, de igreja [...] vários grupos de teatro na páscoa e no Alto de Natal que está se tornando tradição [...], as ONG's Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin [...] isso vai ampliando o movimento cultural. Na tradição cultural talvez o Roger esteja bem mais inteirado de sua identidade do que os outros bairros (PG – EMMJC).

Sobre a prática de mediação cultural e social da produção artística no contexto do Roger, retoma-se também à análise do educador Berg, do Circo Social do Piollin. Esse educador chama a atenção para o fato de não haver interesse nos produtores de cultura artística do Roger em distribuir sua arte como produto de venda, tomando-a prioritariamente para identificar e fortalecer sua própria cultura. Ele afirma que essa razão denomina a sua cultura artística como uma *cultura residente*. Ao mesmo tempo em que esse educador social reconhece ser essa uma marca positiva para a constituição da cultura artística em sua comunidade, também a critica por considerá-la hermética e inclinada ao consumo de uma arte comercial, ou de uma arte feita *para as massas* a partir da ideologia burguesa, tal como denomina Canclini. A partir da proposta do Centro Cultural Piollin, sublinha a preocupação em fazer com que a cultura artística de tradição popular e a arte erudita – se intercomuniquem. Explicita:

[...] Isso para mim é um ponto negativo. Aqui só é valorizado o ciclo de festas [datas comemorativas] com a presença de bandas “mais comerciais” com “performances mais vulgar” ou pouco educativa. Talvez, isso ainda não tenha melhorado pelo fato da própria cultura não estar tão bem inserida no cotidiano das escolas. [...] quando acontece um evento com artistas que não são muito do circuito comercial, mesmo que os artistas do próprio bairro estejam compondo esses shows ou espetáculos, mas não é tão valorizado pela própria comunidade. Penso ser fundamental possibilitar o diálogo multicultural para favorecer a cultura de nossa comunidade. Mas sei que essa é uma questão que envolve múltiplos fatores desde o aumento da violência, a ausência de políticas públicas mais democráticas e às contradições sociais. Questão que exige aprofundamento [...] (BERG – Piollin).

As diferentes razões que justificam esse fenômeno são de diversa ordem, exigindo, como explicita o educador Berg, um estudo específico. Sabe-se que o acesso à arte é incipiente e precário à maioria da população. Esse fato já se constitui uma forte justificativa para causar o distanciamento das classes pobres aos centros culturais quando estes são comprometidos em ampliar o repertório artístico-estético dessa classe social, envolvendo-a em um esforço intelectual que costumeiramente não lhes é permitido.

No itinerário da produção artístico-estética e da mediação cultural e social da ACIS, pode-se dizer, de acordo com as falas dos sujeitos da pesquisa, que essa escola de samba se constitui um espaço aberto à participação dos diferentes sujeitos de sua comunidade para produzir e consumir o carnaval da tradição. A manifestação popular da Escola Império do

Samba resulta da criação coletiva de seu povo sendo, de tal modo, distribuída para a sua própria classe social como já descrito anteriormente.

Nesse contexto, retoma-se o relato de Souza (ACIS) para enfatizar que a Escola de Samba atua o ano inteiro contribuindo com o fortalecimento da tradição cultural do Roger como território cultural educativo:

Não posso dizer que o ano inteiro a gente junta milhares de pessoas, mas posso dizer que a metade do ano a gente tem uma comunidade de quatrocentos a quatrocentos e cinquenta pessoas, além de outras pessoas que vêm só para contribuir no período do carnaval. Muitas pessoas contribuem até mesmo aquelas que não têm nenhum vínculo conosco. No carnaval quando a gente tá fazendo nossas fantasias e alegorias, as pessoas da comunidade tomam conta, ajudam a armar, a carregar, a arrumar, a guardar e também vão para a avenida aplaudir e torcer. É bonito de ver.

Conforme relataram repetidas vezes Souza, Silva e Mestre Freitas, os diretores da Escola Império Samba, a produção artístico-estética dessa escola é tecida pelo empenho e pela força dos seus componentes e pelos múltiplos parceiros da própria comunidade. Eles afirmam que ensinam e aprendem no processo pedagógico e cultural da tradição dessa escola e, assim, vão se formando peças importantes na sua produção. E repetem que o empenho da comunidade é que faz animar e nutrir a coragem dos componentes dessa Escola de Samba a vencer as carências, os descasos, as dificuldades para permanecer aliada à identidade da cultura da tradição no Roger.

Reafirma-se, portanto, que essa escola de samba é constituída pelos sujeitos que tradicionalmente são excluídos do direito a consumir arte e cultura dignamente no seu território. Seus diretores e educadores sociais salientam que, além dos seus associados e dos agregados permanentes, mantêm suas portas abertas para receber os jovens que, embora não se vinculem especificamente a nenhum grupo artístico residente, “aparecem nos ciclos das festas da tradição como colabores, sendo frequentemente rotulados e excluídos por serem envolvidos com drogas, prostituição, morarem na favela, serem assumidos como *gays*, já terem antecedentes criminais, ou simplesmente por serem rebeldes [...]” (Souza e Silva – ACIS).

Retoma-se, outra vez, parte do que relata Souza (ACIS)

[...] esses jovens que a gente sabe que são viciados e que a gente recebe lá dentro da Escola de Samba, assim como a menina que se prostitui e também está lá dentro conosco, estão ali engajados com a arte e a cultura participando de tudo. Mesmo que o objetivo seja só brilhar na avenida e ser campeões, mas isso demonstra que eles gostam e são capazes de interagir e se envolver com outras dinâmicas de vida que os respeitem. Para nós da Escola Império do Samba é importante tê-los ali desenvolvendo o samba com a gente e esquecendo o outro lado da marginalização. Esse é um processo educativo pela mão da cultura e da educação também. [...] esses

jovens [...] percorrem esses grupos artísticos e vivem a sua cultura da tradição, porque sabem que serão bem recebidos e terão espaço para mostrar o que sabem e podem aprender sem ser tratados como marginais [...]. É isso que a gente acha.

Compreende-se, porém, que esses dados decorrentes da desigualdade social e das diferenças culturais anunciados pela ACIS não são convertidos pedagogicamente em ações político-educativas favoráveis ao diálogo sobre temas que lhes são pertinentes, tais como: patrimônio cultural e cidadania, orientação sexual, educação integral, direitos humanos, meio ambiente, cultura de paz, etc. Esses temas estão no discurso de seus diretores e nos conteúdos referente ao Projeto/político pedagógico da EMMJC, os quais são mediadores entre a cultura escolar e a cultura comunitária por meio de projetos pedagógicos e como representantes nos conselhos de sua gestão, porém não são abordados nesse processo. Acerca dessa questão, o processo de observação levou a ver que a ACIS apresenta, em sua abordagem pedagógica, elementos da pedagogia tradicional, ou, mais precisamente, da educação bancária.

Para ilustrar os elementos que configuram essa tendência tradicional bancária na abordagem da ACIS, aproveitam-se as narrativas de Sousa e do mestre Freitas (ACIS) sobre a campanha “Natal sem fome”, realizada no decorrer de 2006 a 2008, em que descrevem:

O grupo alugou um trio elétrico e saiu pelo bairro arrecadando alimentos [...] e fez várias cestas para distribuir nas áreas mais carentes [...]. Então, no Natal a gente fez um sopão, distribuiu as cestas e chocolates [...] quantas pessoas a gente pode ajudar e viu ficar feliz ali na nossa frente. Uma ação simples, mas solidária. Aquele trabalho foi maravilhoso [...].

Esse é um trabalho que a gente experimentou e julgou ser fundamental para gerar um movimento social e cultural em contraposição aos danos causados à nossa comunidade. A gente gostaria de dar continuidade, mas não há incentivo público consistente para essas ações [...].

Nessa mesma direção, destaca-se que a participação da ACIS nos conselhos deliberativos da “gestão democrática” da EMMJC é marcada por dificuldade em articular os produtores de cultura e demais sujeitos agregados a essa comunidade escolar, apresentando limitações no modo de construir os processos democráticos entre a cultura comunitária e a cultura escolar. Processo criativo fundamental para a ampliação de espaços educativos irradiadores de cultura, como proposto pela educação integral. Essa dificuldade acaba contribuindo para uma política de gestão mais burocrática, centralizadora e hierárquica, deixando as queixas relativas à dinâmica interna à própria escola guiarem a razão de ser desses conselhos, reduzindo o seu papel político-democratizante.

Esse ponto de vista não pretende rotular a abordagem da ACIS em uma tendência educativa tradicional-bancária, mas refletir sobre os elementos contraditórios que a afasta ou a

aproxima de uma perspectiva pedagógica progressista. Perspectiva que compreende a educação cultural para cidadania integrada – necessariamente – ao processo de emancipação dos sujeitos envolvidos em função da transformação da sociedade.

Por um ângulo progressista, acentua-se mais uma vez que sua prática pedagógica é predominantemente coletiva, cultiva o diálogo entre os seus pares, possibilita o compartilhamento de saberes entre eles, alarga experiências e parcerias solidárias, contribui para a ampliação de participação nos processos de produção cultural e é articuladora da indução da educação integral, contribuindo com a ampliação de práticas educativas em movimento em espaços-tempo escolares e não escolares.

Ainda que existam dificuldades, Souza (ACIS) acrescenta: “a gente segue enfrentando-as com a força coletiva do povo dessa comunidade, que tem na cultura da tradição seu modo de resistência”. Infere que essa resistência está espalhada nos indivíduos, nos grupos organizados, nas propostas educativas de escolas e projetos socioculturais de ONG’s, assim como nas produções festivas de lazer e nos espontâneos movimentos artísticos de rua etc. Afirma que foi nas brincadeiras festivas de carnaval de rua que nasceu a escola Império do Samba e hoje faz parte de projetos de cultura e educação integral no Roger, principalmente na “Escola M. M. J. Coutinho, atuando nas oficinas de cultura e artes [...], as crianças e os jovens envolvidas nesse processo passam a compreender a proposta da Império do Samba e acabam participando muito mais de sua criação e manifestação artística [...]”.

Sobre a contribuição da Império do Samba para a constituição de sujeitos socioculturais participativos e ativos capazes de ampliar o conhecimento de sua realidade, a agremiação ajuda essa comunidade a desenvolver sua identidade como classe e como povo, tendo consciência de sua própria cultura, buscando transformá-la, conforme convoca Canclini.

Primeiro considera-se que essa conversão de sujeitos passivos em ativos e em conscientes de sua posição social, a ponto de se assumirem como sujeitos transformadores da realidade por meio de sua cultura artística – popular e erudita –, é uma utopia que nutre todo movimento de arte/educação fundamentado na educação popular. Portanto, para não incorrer em análise reducionista, considerando somente as questões de ordem pedagógica, torna-se imprescindível considerar o antagonismo de classe que trava a constituição democrática necessária à socialização da arte.

Nessa perspectiva crítica, pode-se refletir que, mesmo atuando com a cultura da tradição de modo solidário, cooperativo, crítico e resistente, e com a falta de política pública favorável à democratização da cultura artística, a ACIS demonstrou estar pouco envolvida com o debate mais amplo sobre a conjuntura político-cultural de sua comunidade. Embora

realizando trabalhos com arte e cultura por meio de projetos pedagógicos em educação integral voltado exclusivamente aos grupos subalternos, percebeu-se que essa escola de samba não explora em sua prática o potencial político que o seu trabalho artístico e pedagógico possibilita. Principalmente porque essa comunidade constitui um movimento sociocultural – denominado “Rede Local Roger/Varadouro” – que mobiliza politicamente vários grupos sociais e de cultura residente, discutindo as problemáticas desses dois territórios. Mesmo já tendo participado dessa Rede com um projeto de arte e cultura em educação integral por meio da Casa Pequeno Davi – como descrito na subseção anterior –, não deu continuidade e nem se mostrou envolvida por esse movimento sociocultural comprometido com a dimensão política da Educação, ponto essencial à formação do sujeito para sua atuação crítica no contexto social. Dimensão que remete ao trabalho pautado na educação popular.

Igualmente, percebeu-se não haver uma aproximação mais consistente da ACIS com a proposta do Centro Cultural Piollin, expectativa gerada, uma vez que esse Centro abriga no seu espaço alguns grupos de cultura residente do Roger – quadrilha, circo social e capoeira –; realiza ações educativas privilegiando a arte/educação por meio de uma política pedagógica afinada com os pressupostos contemporâneos da educação integral e da cidadania cultural; desenvolve uma política de mediação cultural para a cidade de João Pessoa a partir do diálogo entre a cultura popular – privilegiando a produção artística residente do Roger – e a cultura erudita de repercussão local, regional e nacional experimentando intercâmbio internacional com o circo social. Debatem com a população desse território temáticas emergentes de suas problemáticas relativas à violência, à segurança, ao gênero, aos direitos humanos, à infância e à adolescência etc., descrição já explicitada também na subseção anterior. Embora os componentes da ACIS tenham se posicionado reconhecendo a importância desse para o incentivo da cultura artística em sua comunidade, no entanto não relataram e nem sinalizaram interesse em construir possibilidades de aproximação consistente, seja como fruidores de suas produções ou como partícipes de seus projetos, debates e intercâmbios.

Analisando que a ACIS é um grupo que trabalha com cultura, arte e educação em contextos marcados pela desigualdade social, a partir de projetos de incentivo à educação integral, considera-se imprescindível que compreenda e situe o seu projeto cultural em uma visão de mundo. Ou seja, em um projeto de sociedade.

Caso contrário, o seu significativo trabalho com a cultura da tradição no Roger pode, em concordância com o que ressaltam vários críticos pedagógicos, tornar sua ação cultural sujeitada à ideologia burguesa, tanto por razões ideológicas como econômicas, como reflete Efland (1998):

[...] a cultura popular torna-se mercadoria e produz pessoas à imagem de sua própria lógica caracterizada pela padronização, uniformidade e passividade (Freire e Giroux, 1994, p.4). Ao mesmo tempo, ela tende a reforçar uma dominância sexista, racista, e os estereótipos culturais, impondo visões da realidade que autorizam alguns grupos às custas de outros (EFLAND; 1998; p.6).

Isso porque toda educação é política e consequentemente a sua concepção constituirá uma pedagogia que pode oprimir ou pode libertar. Portanto, aí está a necessidade desses educadores sociais e os educandos assumirem, no processo educativo, uma posição político-pedagógica com a finalidade de libertar-se da opressão e da injustiça e transformar a realidade a ser construída a partir da ação política no processo pedagógico (FREIRE, 1987).

Repete-se que, mesmo considerando os limites e contradições emergentes das práticas educativas da ACIS, compreende-se que esta tem grande potencial como mediadora cultural para mobilizar e ampliar uma ação intercultural no Roger a partir de sua cultura da tradição e de outras ações emergentes dos demais grupos de cultura residente, na perspectiva de uma “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1987), confluindo para uma educação integral popular.

Para ampliar o nível de consumidores e produtores de arte no território Roger, as escolas têm papel fundamental no processo educativo para desenvolver o conhecimento dos educandos, valorizando a democratização dos saberes artístico-estético, especialmente como mediadora da produção cultural da tradição artística dessa comunidade e de sua interface com outras estéticas artísticas. Perspectiva que pode cultivar processos interculturais fortalecedores da diversidade cultural.

Lembrando que, na contemporaneidade, está havendo um movimento internacional reivindicando a necessidade de uma educação democrática. Contudo, em conformidade com Barbosa (1998, p.80), “somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante”.

Nessa perspectiva político-cultural, considera-se que o Programa Mais Educação apresenta elementos propositores para que se possam gerar diálogos entre a cultura escolar e a cultura comunitária, tomando o campo da Arte/Educação como eixo central para a construção do conhecimento por meio de ações e programas indutores de políticas públicas. Esse é o caso do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, do Ministério da Cultura (MINC) –, que tem por objetivo “incentivar, preservar e promover a diversidade cultural brasileira, ao contemplar iniciativas culturais locais e populares que

envolvam comunidades em atividades de arte, cultura, educação, cidadania e economia solidária” (BRASIL, 2014, p. 08). Nessa rede orgânica de criação e gestão cultural, emerge – como já anunciado – o Programa Mais Cultura na Escola, cujos parceiros imediatos são agentes culturais, artistas, professores e militantes sociais interessados em potencializar o diálogo com as instituições escolares, propiciando a cidadania cultural. Nesse caso, a cultura não é entendida meramente como linguagens artísticas, mas também como direito, comportamento e economia.

Diante do desafio da educação cultural para a cidadania, compreende-se que esse programa assinala a importância da pesquisa em arte e investe na área de Arte/Educação, salientando seu campo epistemológico como fundamental ao conhecimento referente à produção cultural da humanidade a partir do exercício de experimentação, fruição, produção e contextualização, tendo em vista a constituição da identidade dos sujeitos – educadores e educandos – para que possam superar o estado de despersonalização e inserirem-se no lugar ao qual pertencem. Repete-se, com Ana Mae Barbosa, que não é possível entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

Nessa intencionalidade segue-se refletindo sobre a contribuição das disciplinas de Artes – Música e Teatro – e do macrocampo Cultura e Artes – PME e do PMCE –, que compõe o movimento de Arte/Educação no currículo da Escola Municipal M. J. Coutinho, para a participação ativa de crianças e jovens no processo de contextualização, produção e fruição artística, tendo em vista ampliar o conhecimento sobre a sua realidade, desenvolvendo, nos termos de Canclini (1984), sua identidade como classe e como povo.

Para dar coerência a essa concepção socializadora, transformadora e libertadora da arte/educação, tomando-se o desafio pedagógico da arte como mediadora social e cultural, Ana Mae Barbosa convoca a todos os profissionais da educação e educadores sociais envolvidos com as linguagens da arte, para a necessidade de refletir e buscar extrapolar as barreiras criadas para essa área, em muitos casos, pelo próprio currículo oficial, ao lhe enclausurar a um espaço/tempo escolar limitado a salas e a fragmentos de hora/aula; aos planejamentos e avaliações aleatórias; à carência de estrutura e materiais para realizar experimentos e pesquisas; à falta de diálogo e abordagem interdisciplinar entre as suas linguagens, às demais áreas e aos temas emergentes do contexto sociopolítico/cultural; além do pouco esforço para “ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca”, aguçando a necessidade do fazer/pensar arte de modo crítico e transformador, resultando “em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (BARBOSA, 2009, p. 21).

Nessa direção, os professores de Artes da EMMJC indicam algumas barreiras enfrentadas no âmbito da arte/educação na perspectiva da educação integral no seu currículo. Seguem alguns fragmentos de suas falas a partir dos seguintes eixos:

a) Referencial curricular para a área de Artes e educação integral:

A gente não tem [...] um referencial curricular do município para o ensino de Arte e os nossos referenciais nacionais também são muito soltos. A SEDEC não tem uma sistemática de formação continuada para os professores de Artes. Então, a gente tem que começar do velho [...]. [...] não tenho um plano curricular estruturado e sequenciado. Não consegui ainda fazer isso [...]. Gosto muito de trabalhar com a cultura popular e aí vou organizando meus conteúdos [...] (P. Arte1).

Não há por parte da Secretaria uma proposta ou uma orientação pedagógica aos professores de artes e principalmente para quem trabalha com EJA. Aqui fico a vontade para seguir o meu próprio caminho. Optei pela polivalência, portanto trabalho misturando um pouco das linguagens de música, teatro e dança privilegiando as artes visuais [...] de acordo com a temática do projeto gerador que a escola está trabalhando. [...] (P. Arte2).

b) Arte/Educação e o macrocampo Cultura e Arte do PME

A Secretaria de Educação e a escola não orientam os planejamentos de Artes de forma interdisciplinar articulando os conteúdos de Artes aos conteúdos do macrocampo “cultura e arte” do Programa Mais Educação. Não falam dessa questão nos planejamentos e o PPP da escola também não faz referência a nenhuma proposta de educação integral [...]. Sei que tem o PME com oficinas no contraturno, mas não sei como acontece detalhadamente. (P. Arte 1).

Aqui na escola não tem educação integral [...]. Trabalho com EJA à noite e aqui não se fala em educação integral. O PPP aponta o PME com uma lista de oficinas. Minhas aulas de arte não têm como referência essas oficinas de artes que o PME realiza no diurno. Não trabalho com nada da educação integral diretamente. (P. Arte2).

c) Espaço, estrutura e material didático:

[...] a escola não tem espaço físico e estrutura adequada para realizar minhas aulas de modo mais apropriado [...] Falta material, apoio e diálogo para integrar os espaços dentro da escola. [...] não posso utilizar a sala do Programa Mais Educação nos dias em que não tem programação [...]. Isso é um absurdo. [...] eu compro os instrumentos que uso para realizar as minhas aulas. A quadra em frente à escola que a gente usa só é disponível para educação física e para as festas comemorativas (P. Arte1).

[...] o espaço da escola é bem pequeno, a gente enfrenta dificuldade para desenvolver aulas práticas. Para as culminâncias dos projetos temáticos a gente usa o espaço da comunidade fora da escola, como a quadra ou a Casa Pequeno Davi. A gente tenta fazer o melhor com o pouco que tem [...] (P. Arte2).

Por outro lado, destacam-se das falas dos gestores, professores e educadores sociais algumas pistas que indicam contribuições do movimento de arte/educação nessa escola para a constituição de experiências favoráveis aos processos de participação sociocultural. Seguem algumas delas:

[...] dentro do Programa Mais Educação a escola de samba com a João Coutinho desenvolveu várias ações com oficinas de música, de modelagem, de máscaras e fantasias [...] realizou várias atividades com a “tenda da leitura”, voltada para o protagonismo infanto-juvenil [...], levando a criatividade que a escola sabia realizar com arte e cultura com a participação de crianças e jovens da comunidade. [...] O PME contribuiu para aproximar mais fortemente educação e cultura (SOUZA, ACIS).

O PME e o PMCE envolveu a participação de crianças em arte e cultura com oficinas integradas de rádio escolar, dança afro, banda rítmica, percussão, máscaras e adereços, judô, xadrez e apoio pedagógico envolvendo e ampliando as possibilidades educativas. [...] Ainda não se trata de educação integral, mas estende o tempo educativo para alguns alunos no contraturno escolar, gerando o interesse por mais educação [...]. Esse programa ajuda a integrar a escola com a comunidade e gera mais participação [...] (GO – EMMJC).

[...] A escola de samba é nossa principal parceira, tem a colaboração da Pequeno Davi e do Piollin, que recebem os alunos em suas atividades no contraturno [...]. Nossos alunos participam empolgados das ações da escola de samba aqui. Muitas vezes os próprios pais dos alunos também [...], então a gente tem esse trabalho realmente bem ativo aqui na escola (PG-EMMJC).

Com as experiências de educação integral a gente realizou ações sociais e educativas em comunidades muito carentes. Foi aí que a gente educou no meio das ruas e começou a chegar às escolas animando as crianças e jovens a participar da cultura do samba e da cultura da tradição da comunidade (SOUZA, ACIS).

Com a nossa atuação no PME e PMCE a gente aprendeu e também viu que sabe ensinar e que poderia fazer muito mais [...] para integrar a escola e a comunidade com a participação de crianças e jovens produzindo cultura [...] (Mestre Freitas - ACIS).

[...] hoje a Império do Samba aqui na João Coutinho faz parte também da gestão representando a comunidade. Participa dos Conselhos, escolar e comunitário [...] (GJD – EMMJC).

A Escola Império do Samba mobiliza parte significativa da comunidade do Roger e tem uma forte atuação aqui na nossa escola com as crianças e os jovens. Todos gostam e participam das práticas artísticas que realizam aqui ou na quadra com dança, música, modelagens, jogos, leituras. (PA-EMMJC).

[...] posso dizer que há uma boa adesão dos alunos ao PME. É basicamente isso. (P – Arte1).

Conforme acentuado anteriormente, mesmo considerando que a Arte/Educação é uma área predominante no PME, essa escola demonstrou dificuldade em estabelecer vínculos entre as disciplinas de Artes – Música e Teatro – e as atividades do macrocampo “Cultura e Artes” desse programa. Elemento que fragiliza sua proposta curricular na perspectiva de uma educação integral, considerando o seu contexto comunitário e a cultura escolar para além dos seus muros.

Nessa perspectiva da educação integral, a arte não pode ser engradada a serviço de pedagogias e projeto superficiais e burocráticos. Exige da pesquisa pedagógica e da prática educacional um conhecimento crítico das peculiaridades do contexto em que se pretende desenvolver o processo educativo integrado e integral.

Implica, portanto, a abertura da escola ao seu território, derrubando os muros, ampliando o tempo/espacos e as fronteiras entre as múltiplas áreas do conhecimento, experienciando saberes comunitários, constituindo novas comunicações, construindo diálogos, parcerias, interdisciplinaridades e projetos intersetoriais.

Nesse sentido, a contextualização em arte é uma abordagem que serve para situar os conhecimentos curriculares e, ao mesmo tempo, é conteúdo básico de aprendizagem. Na concepção de educação popular, considera-se como conteúdo básico de aprendizagem: “compreensão, interpretação, explicação e projeção da transformação da existência humano-social, no sentido de torná-la cada vez mais humana”, como descreve Souza (2006, p.244), a partir de Paulo Freire.

Nos termos de Freire (2011), não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino. Nessa lógica, compreende-se não ser possível democratizar a arte/educação, garantindo a socialização da arte às classes subalternas, sem a democratização da cultura. Compreende-se, no dizer de Freire, ser essa uma posição democrática e progressista que veem a presença crítica das classes populares nos debates sobre o destino da cidade, de que a presença na escola é um capítulo, como sinal relevante e aconselhável. O autor deixa claro ser impossível pensar a prática educativa sem pensar como usar a questão do tempo para aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança e do jovem na escola e em todo o seu território vivido.

Nessa ordem, é significativo refletir que o diálogo entre os educadores e educandos, entre os professores de arte e os educadores sociais, ocorrido em espaço escolar e não escolar, não os torna iguais, mas marca, conforme Freire (2011, p.162), a posição democrática entre eles. Assim, a diferença entre educadores e educandos, entre professores e educadores sociais, os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro, pois o “diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro”.

Na perspectiva de abordagens que privilegiem diálogos, parcerias, interdisciplinaridade e intervenções socioeducativas, Barbosa (2011) e Marques (2008) salientam que a área de “mediação cultural e social” está começando a se consolidar teoricamente no Brasil e que parte significativa dos projetos sociais de educação tem estado associada ao despertar da consciência e da identidade cultural dos educandos por meio da arte/educação.

Nessa direção, este estudo de caso situa a ACIS, assim como a Casa Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin, um testemunho eloquente da arte como mediação social no território do baixo Roger, em diálogo com as escolas públicas que também exigem ser pensadas como parte do processo educativo, tendo a arte/educação como mediadora social para possibilitar, conforme proposto nesta tese, a constituição de práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação sociocultural, tendo em vista a socialização da arte e a democratização da cultura.

Nessa análise, compreende-se que a arte/educação, na perspectiva da educação integral popular, pode favorecer o debate relativo ao fenômeno da falta de qualidade da educação – escolar ou não-escolar –, constituindo-se em uma forte contribuição para os processos de participação sociocultural contra-hegemônicos, necessário à superação da realidade denunciada.

APROXIMAÇÕES (considerações finais)

É o tempo de travessia e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado,
para sempre, à margem de nós mesmos.
(Fernando T. de Andrade)

Compreendemos, conforme expressam Gramsci (2001) e Freire (2001), que estudar é realmente um trabalho difícil e complexo, exigindo desdobramento não só intelectual, mas também muscular-nervoso, com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. Portanto, exige de quem o faz uma postura crítica e sistemática, assim como uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Neste trajeto acadêmico, o caminho trilhado até aqui resulta de decisões, conflitos, insistências, sociabilidades, prazer, resistências, aprendizagens e vontade de seguir buscando, nesse trânsito de forças contraditórias, a superação da educação opressora, tomando como base a educação popular e emancipadora acentuada pela visão ontológica gramsciana e freireana de que a educação é algo que só vem pelas dimensões política, social e coletiva. Nesse sentido, o presente estudo indaga sobre a contribuição da arte/educação à educação integral para as configurações de práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação sociocultural a partir do protagonismo artístico-cultural decorrente da Escola de Samba Associação Cultural Império do Samba (ACIS) e da Escola Municipal Monsenhor Joaquim Coutinho (EMMJC), ambas localizadas no bairro Roger, na cidade de João Pessoa-PB, objetivando compreender a contribuição da arte/educação para possibilitar uma educação integral popular geradora de participação sociocultural. A partir desse objetivo central e dos objetivos específicos enunciados no primeiro e segundo movimentos deste trabalho, construiu-se um itinerário teórico-analítico que possibilitou um estudo mais delineado sobre o perfil da educação integral na rede pública de ensino de João Pessoa e sobre as práticas de arte/educação em movimento em espaços escolares e não escolares nos programas de indução à Educação Integral no território do Roger.

Nossa referência inicial foram os programas e ações propostos em âmbito federal e municipal (2008-2016) configurados – principalmente – pelo Programa Mais Educação (PME) e o projeto Escola Tempo Integral (ETI), considerando sua materialidade para ampliar a educação em tempo integral na rede de ensino de João Pessoa; depois focalizou as práticas educativas em arte/educação no território do Roger, refletindo-se sobre as suas contribuições à educação integral para as configurações de práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação sociocultural.

O processo de construção do objeto e análise dos dados empíricos levantados durante a realização da pesquisa contribuiu para que se chegasse a algumas considerações que serão apresentadas a seguir.

Inicialmente, reforça-se a necessidade de compreender a arte/educação como área de conhecimento, como movimento artístico cultural e como disciplina, apontando o paradigma da educação popular como propositivo ao campo estendido da arte/educação e da educação integral, evitando a dicotomia entre os saberes populares e eruditos, imprescindíveis à socialização da arte. Compreende-se que esses três eixos correspondentes ao campo de atuação da arte/educação evidenciam na contemporaneidade a necessidade da alfabetização estético-artística dos indivíduos como condição para situar-se no mundo e com ele interagir em suas múltiplas dimensões, como ser social e cultural, transformando-se num sujeito criador e transformador de cultura.

Nessa direção, considera-se a educação integral um projeto de sociedade situado para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, assumindo uma perspectiva de maior participação sociocultural. Ou seja, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus sujeitos – crianças, jovens e adultos (MOLL, 2012), tendo em vista transformar a realidade excludente e fragmentada em um território educador.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma concepção de educação integral popular pautada na ideia de educação como prática da liberdade ligada às grandes utopias vindas da educação popular: libertação, emancipação, igualdade, respeito às diferenças, constituição de identidades, humanização, transformação da realidade opressora para que nenhum ser humano seja mais proibido de aprender, de construir culturas e apreender conhecimentos. Uma concepção epistemológica e uma abordagem educativa interessadas na práxis que se faz sintonizada com um projeto sociocultural e as necessidades e interesses dos educandos.

No que concerne à política pública de Educação Integral no município de João Pessoa, oficializada a partir de 2008, destacam-se como principais avanços a estratégia de ampliação do tempo escolar de sua rede de ensino, que vem sendo construída por meio de programas e projetos de incentivo à educação integral advindos dos governos federal e municipal; a abertura da Escola a ações comunitárias; e, a ocupação de novos espaços educativos.

Como garantia de direito, todas as escolas municipais de João Pessoa, até 2016, incorporaram o Programa Mais Educação no seu currículo; há um crescimento significativo no número de escolas com ampliação da jornada escolar; os Programas e Projetos da rede de ensino municipal são vinculados ao Programa Mais Educação e apontados como indutores de

mais tempo educativo na escola, incorporando outros territórios de aprendizagem; a criação das Escolas Tempo Integral (ETI) que oferecem jornada de 10 horas diárias destaca-se como protagonista da política de educação integral da PMJP. Compreende-se, contudo, que essa integralidade humana exige estabelecer um currículo que favoreça a rede escolar, conjuntamente com a gestão de sua cidade, levar em conta os problemas presentes na realidade na qual está inserida, podendo compreendê-los criticamente.

No que se refere à configuração da educação integral como “política pública” no município de João Pessoa, destaca-se a ausência de três princípios inerentes à constituição de uma política: universalidade, continuidade e efetividade. Isso evidencia as contradições decorrentes do processo de efetivação da educação integral e provoca as disputas por hegemonia no âmbito das políticas públicas de Educação.

Nesse sentido, o estudo evidenciou o reconhecimento da fragilidade do dever do Estado na promoção da educação pública de qualidade para todos, destacando a descontinuidade histórica da educação integral como um direito social e uma concepção educativa na política educacional brasileira. Coloca-se como desafio à contemporaneidade o processo de efetividade de uma política municipal de educação integral, imprimindo um debate sobre sua *práxis* como um paradigma da educação contemporânea, exigindo pensá-la como um território educativo gerado por uma cultura política integralizadora e intersetorial, sem perder de vista sua qualidade, sua continuidade e sua universalização.

Outro desafio ao poder público, e mais precisamente para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC), é garantir a capacidade técnica e política das equipes no sentido de serem efetivamente gestoras de uma política municipal de educação integral e não apenas executoras de programas ou ações federais. De tal modo, coloca-se a necessidade de formação continuada aos demais profissionais – gestores das escolas, professores, técnicos administrativos, professores comunitários, educadores sociais, parceiros – da educação e da cultura envolvidos com projetos político-pedagógicos de educação integral em espaços escolares e não escolares.

Considera-se que a escola pública, mesmo aquelas que ainda não garantiram a ampliação do tempo a todos os estudantes de sua rede, precisa considerar o paradigma da educação integral para ser integrador da cultura escolar com a cultura comunitária, dialogando com a dimensão de outras culturas para entrelaçar conhecimentos, saberes, identidades e valorizar a diversidade cultural para que possa ser possível se educar e educar integralmente. Com base nessa concepção curricular de escola pública, projetada com o desafio de ser de tempo integral e vocacionada à “educação integral/integrada” para a formação cidadã,

destaca-se que não se identificou o contexto da própria cidade de João Pessoa, e nem mesmo os espaços territoriais locais, nos quais as escolas estão inseridas, como objeto de estudo ou temas geradores ou conteúdo do currículo de educação integral indicado pela SEDEC.

No caso da área de arte/educação, mesmo o campo “cultura e artes” sendo considerado eixo mediador das atividades dos programas de indução à educação integral nas escolas, mobilizando, de certa maneira, a cultura artística do território em que estas estão inseridas, a SEDEC não apresenta e nem orienta pedagogicamente as disciplinas de Artes – Teatro, Música, Dança, Artes Visuais – de modo a articulá-las às propostas desses Programas. Nessa perspectiva, o currículo integral/integrador ainda não se mostra de modo consistente na proposta de educação integral da SEDEC. João Pessoa, como cidade educadora, apresenta-se pouco comprometida com o currículo que está na rua.

Entretanto, sabe-se que nenhuma cidade é essencialmente educadora; ela se torna educadora a partir de uma manifesta intencionalidade, ou seja, pela clareza do projeto político educativo que se propõe a construir. Nesse sentido, essa decisão é o desafio que se coloca à PMJP/SEDEC para possibilitar ao estudante pessoense, assim como a todos os demais sujeitos socioculturais, apreender a sua cidade como objeto de conhecimento e aprendizagem para formar-se, integralmente, cidadão do mundo. Isso evidencia que o projeto Político-pedagógico das escolas é necessariamente parte do projeto Político-pedagógico de um território – rua, bairro, cidade, campo – que tece a sociedade que se almeja construir. Logo, como refletem Paulo Freire e Antônio Gramsci, ao inter-relacionar hegemonia e educação, a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade, porque a escola não se explica por ela mesma, mas pela sua relação com a sociedade, com a economia, com a política. O que significa, também, operar sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas, moral, cultural e sobre o modo de conhecer.

Neste ponto, volta-se especialmente às hipóteses ou pressupostos levantados para desencadear a questão da investigação a partir das práticas de arte/educação em movimento no lócus da pesquisa, apontando os elementos que possibilitam ou dificultam uma educação integral popular geradora de participação sociocultural. Entre limites e tensões, o movimento de arte/educação no território do Roger apresenta aproximações com o sentido próprio da educação popular a partir das seguintes configurações: a) está situado em uma ordem social injusta, constituindo-se em uma contribuição para os processos de participação sociocultural contra-hegemônico necessários à superação da realidade denunciada; b) constitui-se em uma organização e mobilização solidária de educadores sociais populares, tendo a cultura da tradição e o protagonismo artístico-cultural marcados pela estética da cultura popular, tendo

os artistas residentes como ponto de partida e base de acumulação de poder popular; c) contribui com redes socioculturais integrando práticas pedagógicas nos campos da proteção social, de prevenção à violência contra crianças e adolescentes, da educação para os direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental e nos campos de proposição da permanência na escola com aprendizagem; d) pelo ensino público, acenando – entre forças contraditórias – para um projeto político de gestão democrática de caráter representativo por meio de conselhos constituídos por sujeitos da escola e de sua comunidade, tendo como base o poder público; d) em uma tradição pedagógica que se denomina interessada em extrapolar o espaço escolar experimentando parcerias solidárias, intercomunicações pedagógicas com alguns produtores de cultura do Roger, explorando outros espaços educativos; etc. Considerando que a produção artístico-estética de uma cultura é resultante da correlação de força da hegemonia de classe de cada sociedade, pode-se dizer que a cultura artística produzida, distribuída e consumida no Roger não se intercomunica com os códigos da arte erudita. Sua cultura artístico-estética se configura predominantemente pela “*estética das massas*”⁴⁶; “*Arte popular*”⁴⁷ e “*Arte para as massas*”.

Importante salientar que uma perspectiva educativa, cultural e artística, tal como vem sendo fundamentada neste trabalho, exige estar comprometida com a socialização da arte, a responsabilidade social e com uma arte/educação libertadora. Consequentemente, requer práticas de mediação interculturais sem perder de vista as experiências estéticas de culturas eruditas e popular, necessárias às interpretações alternativas ao pensamento hegemônico, daqueles culturalmente excluídos do direito à educação artística e estética.

O presente estudo compreende que a educação integral popular exige uma prática educativa que considere os espaços escolares e não escolares como centros irradiadores de cultura; que implique *intertrocas* de saberes, de valores, de experiências de vida, de culturas populares e de culturas eruditas; que reconheça o território educativo como ampliação democrática, possibilitando aos movimentos de arte/educação contribuir com a socialização da arte e a cidadania artístico-cultural. Nessa perspectiva contra-hegemônica, disputa-se o direito de acesso ao conhecimento da “cultura e arte erudita” reconhecida pela classe dominante, mas problematizadora enquanto conhecimento popular – tradicional –, emergente de sua identidade de classe.

⁴⁶ Conceitos trabalhados no Terceiro Movimento do trabalho.

⁴⁷ Conceitos discutidos no Quinto Movimento.

Outra evidência sobre os estudos de caso pesquisados refere-se às fragilidades concernentes às condições em que se processam o trabalho pedagógico e a produção do conhecimento em arte/educação e educação integral:

- as dificuldades estruturais dos ambientes e os equipamentos com poucas condições para adequação das ações educativas, tanto na escola como nos espaços públicos comunitários, produtores de cultura e arte;
- percebeu-se pouco investimento na formação e ou atualização dos professores para que compreendam, reflitam e dialoguem com a proposta pedagógica de educação integral através dos programas do MEC e dos projetos da PMJP, provocando maior distanciamento da escola com a perspectiva paradigmática da educação integral;
- as disciplinas da área de Artes refletem uma concepção de Arte e de seu ensino desarticulada dos fundamentos teóricos coerentes com os conteúdos relativos às questões estéticas, artísticas e cognitivas da arte numa perspectiva contemporânea. Não se define claramente como área de conhecimento e não se filia ao movimento de arte/educação, educação integral, cultura residente, gerados no “território educativo”, dificultando contribuir com as práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação socioculturais.

Nesse sentido, ressalta-se que a Escola Municipal Monsenhor Joaquim Coutinho necessita repensar a sua prática educativa no que se refere à área de conhecimento Arte, colocando-a no mesmo nível de implementação das demais disciplinas, por meio de um processo de discussão e avaliação sistemática, explicitando seu entendimento sobre a arte e a sua função social, assim como sua interface com o movimento arte/educação e com o campo “cultura e arte” dos programas de educação integral processados no próprio espaço escolar. Tendo em vista esse entendimento, é possível apontar as bases teórico-metodológicas para o ensino de arte nessa escola, em consonância com as propostas contemporâneas de ensino de artes – Teatro, Música, Dança e Artes Visuais –, e de educação integral, cujas bases foram apontadas como pressupostos teóricos neste trabalho.

Acerca das contribuições da arte/educação que possibilitam uma EIP geradora de participação sociocultural, podem-se acrescentar os seguintes elementos referentes a esta tese.

O movimento de arte/educação gerado pelos grupos de artistas residentes no território Roger é fortemente identificado pela ideia de pertencimento a um grupo com identidade própria – Escola de Samba, Circo, Ala Ursa, Quadrilha, Capoeira – favorecendo, portanto, diferentes modos de participação com a produção dos seus eventos socioculturais.

O delineamento das práticas educativas analisadas neste estudo demonstra um potencial político-pedagógico gerador de integração de currículo escolar e não escolar e a ampliação de tempo e espaço, que dão pistas para que se possa refletir sobre os modos de engendramentos criados para a indução da educação integral de crianças, adolescentes e jovens populares no território do Roger, ainda fortemente marcado por desigualdade social e ausência de políticas públicas necessárias a essa superação.

A pesquisa aponta que o princípio da coletividade, integralidade e solidariedade gerado pela cultura da tradição na ACIS, impulsiona a participação de crianças, jovens e adultos interessados em compartilhar de sua produção artístico-cultural. Essa participação constitui e inter-relaciona vínculos afetivos, lazer, criação, aprendizagem, disputas, conflitos, etc., oferecendo bases fundamentais para se transformar, como salienta Brandão (2007, p. 3), “num múltiplo polissêmico lugar de experiências e de intertrocas de saberes, de valores, de experiências de vida, de cultura, de culturas populares”.

Nessa direção, este estudo situa a ACIS, assim como a Casa Pequeno Davi e o Centro Cultural Piollin, um testemunho eloquente da arte como mediação social no território Roger, indicando-as como fundamentais para possibilitar, conforme proposto nesta tese, a constituição de práticas educativas populares favoráveis aos processos de participação sociocultural, tendo em vista a socialização da arte e a democratização da cultura.

Mesmo considerando os limites e contradições emergentes das práticas educativas no lócus da pesquisa – ACIS e EMMJC – é importante afirmar que a interação entre essas duas escolas constitui um forte potencial para mobilizar e ampliar uma ação intercultural no Roger na perspectiva da educação integral popular, podendo contribuir para os processos de participação sociocultural contra-hegemônicos, necessários à superação da realidade denunciada.

Importante afirmar, também, a força e a relevância dos avanços conquistados, nos âmbitos legal e político, ocorridos nas políticas educacionais e culturais, especialmente no decorrer dos anos 2003 a 2015. No entanto, o novo cenário político do país, pós 2016, passou a se configurar por um grande retrocesso educacional, político, econômico e social. No campo da educação, destaca-se a Medida Provisória 746/2016, que alterou a LDB e impôs uma Reforma do Ensino Médio que, entre outros problemas, minimiza as áreas de conhecimento do currículo, desqualifica a formação e a carreira dos professores. Mais uma vez, o Componente Curricular Arte sofre tensões e apresenta mudanças complexas no que diz respeito aos seus fundamentos epistemológicos e a sustentabilidade de sua área de conhecimento como obrigatória para a democratização da cultura artística.

Nessa conjuntura, a educação integral passa a atender os interesses pontuais das políticas neoliberais que determinam os rumos da educação básica e regem os interesses das políticas sociais no Brasil. Através da Portaria Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o MEC substitui o PME pelo Programa “Novo Mais Educação”, retira o macrocampo “Cultura e Arte” e elege a ideia de “reforço escolar” restrito a Língua Portuguesa e a Matemática, unicamente para o Ensino Fundamental. O controle estatal assume as regras e dita uma nova concepção para a formação integral de alunos das escolas públicas brasileiras.

Necessário ressaltar que esta pesquisa emergiu de outro contexto político, sendo concluída somente agora nessa profunda crise estrutural da conjuntura política brasileira. Antecipo, portanto, que desta pesquisa emergirão múltiplas contradições.

Caminhando, vai-se constatar que muito ainda necessita ser trabalhado para que se tenha uma *arte socializa*, para que se tenha um *ensino de arte* na *escola pública integral e cidadã* produtor de *alfabetização artístico-estética*. Até lá, necessita-se de uma educação adjetivada de “integral” e de “popular”! Ou seja, uma “educação integral popular” enquanto projeto de educação de classe que exige participação, enfretamento e resistência à educação liberal que se impõe de modo ditatorial aos brasileiros.

Muitos caminhos ainda hão de ser percorridos⁴⁸...

⁴⁸ Parafraseando Vera Rocha (2000)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos ... Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, F. A. G. Movimento Escolinha de Arte: em Cena Memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, Ana Mae *et al.* (Org.). **Ensino da Arte – memória e história**. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 2008. p. 217-258.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Recorte e Colagem**: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. S. Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad. 1988.

_____. **Tópicos utópicos**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. S. Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisas em Arte-Educação**: recorte sociopolítico. In: Educação & Realidade. Revista, São Paulo: E&R, julho/dezembro, 2005a, p. 291- 301.

_____. **Ensino da Arte – memória e história**. S. Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

_____.; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. S. Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. **Uma questão de Política Cultural**: Mulheres artistas, artesãs, designer e arte/educadoras. Anais 19 Encontro Anpap “Entre Territórios”. Cachoeira – Bahia. 2010.

_____. A Cultura Visual antes da Cultura Visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, nº3, p. 293- 301, set./dez. 2011.

_____. **Arte/Educação no Brasil**. 7. ed. S. Paulo: Perspectiva, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. S. Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & ciência, 2003.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas Políticas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **A cidade como currículo**: pesquisador espanhol desafia escola a olhar a rua. 12 nov. 2014. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense: 1981.

_____. **Em Campo Aberto**: escritos sobre educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Educação Popular na escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O Que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação. In: SILVA, René M. da Costa (Org.) **Cultura popular e Educação – Salto para o Futuro**. Brasília – BSB: SEED / MEC. 2008. p.25-38

_____; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **O outro ao meu lado**: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos ... Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRASIL. **Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Série Mais Educação - – 1ª. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, Secad, 2010a.

BRASIL, **Territórios Educativos para Educação Integral**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2010b.

_____. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Cadernos Pedagógicos. MEC/SEB. Brasília: 2014c. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf> Acesso em: 10. jan. 2017.

_____. **Cultura e Artes** - Série Cadernos Pedagógicos – nº 6, PDE MEC/SEB. Brasília: 2014d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12329-culturaartes-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10. jan. 2017.

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014.**

MEC/SESU. Brasília: 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CAMPOS, Ricardo. **Sociabilidade, Medo e Estigma no Contexto Urbano contemporâneo: O Bairro do Roger na Cidade de João Pessoa-PB.** 197p. Monografia (Departamento de Ciências Sociais). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis.** Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Biblioteca Folha, 1972.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Socialização da Arte:** teoria e prática na América Latina. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

_____. **Culturas Híbridas:** Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira:** um guia de tendências. São Paulo: iluminuras, 2001.

CARA, Daniel. **Educação nos oito anos de Lula.** O Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, publicado em janeiro de 2011, <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2011/janeiro/educacao-nos-8-anos-de-lula> - acesso em setembro de 2016.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista. Publicada revista eletrônica Carta Maior – outubro 2013. Disponível em: <<http://socialistamorena.cartacapital.com.br/marilena-chau-i-nao-existe-nova-classe-media/Entrevista>>. Acesso em: 15 set. 2016.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História da Educação Integral. **INEP**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com vontade de comer:** uma proposta curricular de educação infantil. Petrópolis: Vozes, 1996.

EFLAND, A. **Arte e Cognição:** Teoria da Aprendizagem para uma época pós-moderna. Trabalho apresentado no Curso Encontro: A compreensão e o prazer da arte. SESC Vila Mariana. São Paulo – SP, 1998.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura:** a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. da R.; LONGHI, S. M. Qualidade e Indicativos na Gestão da Universidade. In: _____; MOROSINI, Marília. **Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 12 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FUKS, Rosa. **O discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.o; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2016.

_____. Moacir. **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL – Inovações em Processo**. São Paulo: Ed. L Instituto Paulo Freire, 2009.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular**. Pesquisa Escolar Online. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>. Acesso em: 06 ago. 2014.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **As interpretações da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, Pablo; STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito à educação e cidadania: Quatro evidências de uma década. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, p. 15-25.

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos ...** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GONH, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Gramsci em Turin: a construção do conceito de hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Cartas do Cárcere** (Antologia). Trad. de Carlos Diegues. Brasil: Estaleiro, 2011.

GUIMARÃES, Leda. Chaves Conceituais e históricas na constituição de Arte e Artista popular no Brasil. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 83-104, jul./dez. 2015

GULLAR, Ferreira. Cultura Popular, Cultura e Nacionalismo. **Arte em Revista**, São Paulo: Kairós, nº 3, p. 98. 1980.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.** São Paulo: Cortez, 1989.

JUAN, Delval. **Manifesto por uma escola cidadã.** Trad. de Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006.

LEITE, Lúcia Alvarez et al. (Org.). **Educação Integral e Integrada: Módulo II – desenvolvimento da educação integral no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação - TEIA, 2010.

LEITE, L. H. A. et al. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo – Belo Horizonte (MG).** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010a.

LIMA, M. Margareth. **O Ensino de Arte no Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Djalma Maranhão.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, PPGED, UFRN, Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Natal-RN, 2003.

_____. M. Margareth. O Ensino de Arte na Contemporaneidade. In: Maurício, Dias de Pontes (Org.) **Livro Didático 4: O Ensino de Arte do 6º ao 9º ano – 2ªed.** Natal-RN: Paidéia, 2008.

_____. M. Margareth. Diálogos Contemporâneos entre o Cotidiano e a Arte no Universo Escolar – formação do professor de Arte. In: Maurício, D. de Pontes e Carvalho, C. da Silva (Org.) Coleção Cotidiano Escolar, v.3, nº4: **O Ensino de Arte do 6º ao 9º ano -** Natal-RN: Paidéia, 2009.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

MARQUES, Isabel. **Arte em Questão**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINEZ, A. P. de A.; PEDRIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM** - Associação Brasileira de Educação Musical, Londrina: v.21, n. 31, jul./dez 2013, p. 11-22.

MELO Neto, José Francisco de. **Educação Popular: Enunciados Teóricos**. João Pessoa: Editora do CCTA, UFPB, 2015.

MOLL, Jaqueline. Agenda da Educação Integral: compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto alegre: Penso, 2012, p. 129-148.

_____. **Ciclos na escola, tempos na vida**. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral: Texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. 52p. il. (Série Mais educação).

_____. **Caderno Gestão Intersectorial no Território**. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Coleção Mais Educação).

MOREIRA, Orlandil de lima; LIMA, M. Margareth (Org.). **Educação Integral e direitos humanos: implicações pedagógicas e culturais**. João Pessoa: Ed. Do CCTA, 2015.

NASCIMENTO, M. A. do. Lembranças do Vivido: Memória e Cultura Popular nos Bairros do Roger e Tambiá. 2008 SSN 1517-6916. **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 12, p. 46-125, set. 2008. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero12/REVISTA_12_2007_MAYK.pdf. Acesso em: 05 out. 2016.

NERI, Marcelo Cortes. **De Volta ao País do Futuro: Projeções, Crise europeia e a Nova Classe Média**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012.

PARSONS, Michael. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. Trabalho apresentado no Curso/Encontro: a Compreensão e o Prazer da Arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Programa de pesquisa do grupo de estudos de práticas educativas em movimento: GEPEM**. Natal: UFRN, 1994.

PREISWERK, 1995 apud STRECK, 2006 – (p.68) _____, Matthias. A questão do método na educação popular e na teologia da libertação, in: **Estudos Teológicos**, n.3, 1995, ano 35, p. 279-291.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular**: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFPB/Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2008.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular**: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFPB/Centro de Educação, João Pessoa-PB, 2008.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral; LEMOS, Carlos A. C. Renata; PRADO, Fábio. **A casa e a cidade**. São Paulo: Ed. do Museu da Casa Brasileira, 2006.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFAMA, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, L. Laureani; MOREIRA, Orlandil de Lima. **Gestão Democrática da Educação**: um olhar sobre a escola pública. João Pessoa - PB: Ed. Do CCTA, 2016.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000a. p.22.

SAQUET, Marcos A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. Porto Alegre: EST edições, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, jul./set.2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouveia da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação-Área Concentração-Currículo) – PUC/SP, São Paulo, 2004.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. **Cidade educativa**: um modelo de renovação da educação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SILVEIRA, Eli Celso de A. D. da. A educação pelo tijolo. **Educação em questão**. v.5, n.2. Natal, 1993.

SINGER, Helena. **Entrevista para o Portal do Educador** em 27/8/2015a. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/noticias/17-entrevista-helena-singer-para-o-portal-do-educador>>. Acesso em: 29 ago. 2015a.

_____. **Territórios educativos:** experiências em diálogos com Bairro-escola. São Paulo: Moderna, 2015. Coleção territórios educativos; v.1.

SOUZA, J. Francisco. A educação popular no mundo atual. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina:** diálogos e perspectivas. Brasília: Edição Eletrônica, BRASIL, 2006. P.240-247.

SOUZA, Jaciane M. da Silva. **Trilhas e experiências que chegam à Escola Municipal Monsenhor João Coutinho e à Associação Cultural Império do Samba:** um olhar sobre a Educação Integral. Monografia (Curso de pós-graduação lato sensu em Educação Integral em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB/CE/BS - João Pessoa, 2014.

STRECK R. Danilo. Pesquisar é Pronunciar o Mundo. In: STRECK R. Danilo; BRANDÃO C. Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. Aparecida - SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

STRECK R. Danilo; STEBAN, M. Teresa (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo Moderno.** São Paulo: Companhia das Editoras Nacionais, 1969.

TORRES, Alfonso. De uma pedagogia do Oprimido a uma Pedagogia da Esperança. In: TORRES, Alfonso; O`CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist (Org.). **Educação e democracia:** a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-39.

_____. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, R. Danilo; STEBAN, M. Teresa (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção social. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

TORRES, Carlos Alberto; O`CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia:** a práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: IPF/Cortez, 2002.

VEIGA, C. Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

WANDELEY, Luiz Eduardo. **Educação popular:** metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

XAVIER, Iara Rolnik. Um Olhar Sobre o Território na Estratégia do Bairro-Escola. In: SINGER, Helena. **Territórios educativos:** experiências em diálogos com Bairro-escola. São Paulo: Moderna, 2015. Coleção territórios educativos; v. 2. p. 25-44.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, revista n. 7, p. 79-88, 2002.

DOCUMENTOS

ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR JOÃO COUTINHO. Projeto Político Pedagógico. João Pessoa, 2015 - 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, Aprova Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE: 2001-2014) e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

_____. **Lei nº 8.069**, DE 13 de junho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.494/2007**, de 20 de junho de 2007d: Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o Art. 60 do ADCT; altera a Lei 10.195/2001, revoga dispositivos das Leis (.0424/1996, 10.880/2004 e 10.845/2004.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Lei Nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008: Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Lei Nº 12.287**, de 13 de julho de 2010d: Dispõe sobre as Diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. **Lei Nº 13.278**, de 02 de maio de 2010e: Altera o Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394/96, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

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

_____. **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. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. **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). 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 set. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 65**, de 2010. **2010c**: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Emenda Constitucional Nº 53**, de 19 de dezembro de 2006: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 726**, de 12 de maio de 2016. Brasília: Palácio do Planalto, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv726.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 728**, de 23 de maio de 2016. Brasília: Palácio do Planalto, 2016b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv728.htm>. Acesso em: 05 out. 2016.

_____. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17**, de 24 de abril de 2007f: Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

SEDEC. **Resolução nº 008**, 07 de abril de 2015. Dispõe sobre as Diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa: PMJP/SEDEC/CME, 2015.

SEDEC. **Relatório anual simplificado das ações 2014**: PROGRAMA/PROJETO/CONVÊNIO: Programa Mais Cultura nas escolas. João Pessoa: PMJP/SEDEC/CME, 2015a.

BRASIL. **Censo de Educação Superior**. Brasília: INEP/MEC. **2010a**.

_____. **Educacenso**. Brasília: MEC/INEP, 2015b. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> Acesso em 02/03/2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard> Acesso em 02/03/2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: www.inep.gov.br Acesso em: 10. Mar. 2017.

FAEB – **Federação de Arte-Educadores do Brasil**. Brasília: 2016. Disponível em: http://faeb.com.br/admin/upload/files/Boletim%20Faeb_%C3%83%C2%BAltimo%2009%2007%202016.compressed.pdf – acesso 10 de abril de 2017.

_____. **Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2014b. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Observatório do Plano Nacional da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>. Acesso em: 20 ago. 2016c.

_____. **Programa Mais Educação – Passos a Passo**. Brasília: Brasília: MEC/SECAD, 2007g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral para obtenção de Apoio Financeiro do PDDE/Integral**, no exercício 2011, Brasília: MEC/SEB, 2011a.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral, no exercício 2014**, Brasília: MEC/SEB, 2014e.

_____. **Programa Escola Aberta: Proposta Pedagógica**. Brasília: MEC/FNDE, 2007h.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília: MEC, 2007e.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC/Inep/Dired, Edições Câmara, 2015b.

_____. **Plano Setorial para as Culturas Populares**. Brasília: MinC/ SCC, 2012.

_____. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília: MEC, 2016d.

_____. **Programa Segundo Tempo - diretrizes -2016**. Brasília: Ministério dos Esportes, 2016e.

_____. **Programa Mais Cultura nas Escolas: manual operacional**. Brasília: MEC/Minc, 2014f.

BRASIL, **Instrução e procedimentos**: elaboração de projetos de implantação para construção de escola que utilizam os projetos-padrão do FNDE - Cartilha Técnica: Brasília, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. João Pessoa: PMJP/SEDEC/CME, 2015.

ANEXOS

1. Decreto nº 7.083, 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação (PME)

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o

estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.1.2010 - Edição extra

2. ESCOLAS MUNICIPAIS QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Nº	ESCOLAS	Nº ALUNOS	ESCOLAS TEMPO INTEGRAL	PROF. COMUNITÁRIOS
01	EMEF AFONSO PEREIRA	130	-	1
02	EMEF ANA CRISTRINA (INTEGRAL)	426	426	1
03	EMEF ANITA TRIGUEIRO	150	-	1
04	EMEF ANTONIO SANTOS COELHO	200	-	1
05	EMEF ARUANDA	120	-	1
06	EMEF DAVID TRINDADE	194	-	2
07	EMEF ÍNDIO PIRAGIBE	160	-	2
08	EMEF JOÃO GADELHA	150	-	2
09	EMEF LIONS TAMBAU	130	-	1
10	EMEF LUIZ VAZ	130	-	2
11	EMEF OLÍVIO RIBEIRO	150	-	2
12	EMEF VIRGINUS DA GAMA E MELO	152	-	2
13	EMEF ZUMBI DOS PALMARES	160	-	1
14	EMEF AGOSTINHO DA FONSECA NETO	130	-	1
15	EMEF AMÉRICO FALCÃO	225	-	1
16	EMEF ANALICE CALDAS	130	-	2
17	EMEF AUGUSTO DOS ANJOS	150	-	1
18	EMEF BARTOLOMEU DE GUSMÃO	140	-	1
19	EMEF DUMERVAL TRIGUEIRO MENDES	180	-	1
20	EMEF ROTARY FRANCISCO EDWARD (INTEGRAL)	103	103	1
21	EMEF FRANCISCO PEREIRA DA NÓBREGA	175	-	1
22	EMEF LEÔNIDAS SANTIAGO	135	-	1
23	EMEF PADRE PEDRO SERRÃO	120	-	2
24	EMEF SANTA ANGELA	130	-	2
25	EMEF UBIRAJARA TARGINO BOTTO	132	-	1
26	EMEF PROFº LUIZ MENDES PONTES	140	-	1
27	EMEF ANA NERY	72	-	1
28	EMEF ARNALDO DE BARROS (INTEGRAL)	148	148	1
29	EMEF EUCLIDES DA CUNHA	135	-	1
30	EMEF JOÃO MEDEIROS	150	-	1
31	EMEF JOÃO SANTA CRUZ (INTEGRAL)	184	184	1
32	EMEF JOÃO XXIII (INTEGRAL)	185	185	1
33	EMEF JOSÉ NOVAIS	120	-	1
34	EMEF LUIZA LIMA LOBO	150	-	2
35	EMEF NAPOLEÃO LAUREANO	119	-	1
36	EMEF SEVERINO PATRÍCIO	150	-	1
37	EMEF ANTONIA DO SOCORRO MACHADO	140	-	1
38	EMEF CARLOS NEVES DA FRANCA	151	-	1
39	EMEF CÍCERO LEITE	140	-	1
40	EMEF DOM HELDER CÂMARA	180	-	1
41	EMEF DOM MARCELO (INTEGRAL)	303	303	1
42	EMEF JOSÉ AMÉRICO DE ALMEIDA (INTEGRAL)	153	153	1
43	EMEF FENELON CÂMARA	140	-	1
44	EMEF JOSÉ EUGÊNIO	140	-	1
45	EMEF Pe. LEONEL DA FRANCA	120	-	1
46	EMEFRADEGUNDIS FEITOSA (INTEGRAL)	318	318	1
47	EMEF CÔNEGO JOÃO DE DEUS (INTEGRAL)	217	217	1
48	EMEF DAMÁSIO BARBOSA	150	-	1
49	EMEF FREI AFONSO	127	-	1
50	EMEF FRUTUOSO BARBOSA	180	-	1
51	EMEF JOÃO COUTINHO	15	-	1
52	EMEF JOSÉ PEREGRINO	150	-	1
53	EMEF LEONEL BRIZOLA	120	-	1
54	EMEF MATIAS FREIRE	110	-	2
55	EMEF SANTOS DUMONT	140	-	2
56	EMEF ANGELO FRANCISCO NOTARE	142	-	1
57	EMEF CHICO XAVIER (INTEGRAL)	269	269	1
58	EMEF FRANCISCA MOURA	120	-	1
59	EMEF FREI ALBINO (INTEGRAL)	283	283	1
60	EMEF RODRIGO OTÁVIO	135	-	2
61	EMEF HUGO MOURA	151	-	1
62	EMEF JOSÉ DE BARROS MOREIRA	162	-	2
63	EMEF LUIZ AUGUSTO CRISPIM	180	-	2
64	EMEF NAZINHA BARBOZA	120	-	1
65	EMEF RUY CARNEIRO	150	-	1
66	EMEF SERÁFICO DA NÓBREGA	150	-	2

67	EMEF VIOLETA FORMIGA	130	-	1
68	EMEF ANAYDE BEIRYS	180	-	1
69	EMEF CANTALICE LEITE	150	-	1
70	EMEF DUARTE DA SILVEIRA	110	-	1
71	EMEF DUQUE DE CAXIAS	151	-	1
72	EMEF ERNANI SÁTYRO	120	-	2
73	EMEF JOÃO MONTEIRO DA FRANCA	170	-	1
74	EMEF LYNALDO CAVALCANTI	117	-	1
75	EMEF MONTEIRO LOBATO	160	-	1
76	EMEF PAULO FREIRE (INTEGRAL)	246	246	1
77	EMEF PRESIDENTE JOÃO PESSOA	150	-	150
78	EMEF ANÍSIO TEIXEIRA	150	-	1
79	EMEF ANTENOR NAVARRO	155	-	1
80	EMEF CELSO MONTEIRO FURTADO	150	150	1
81	EMEF DARCY RIBEIRO	161	-	1
82	EMEF MOEMA TINOCO	150	-	1
83	EMEF PEDRA DO REINO	150	-	1
84	EMEF RAIMUNDO NONATO	135	-	1
85	EMEF THARCILLA BARBOSA DA FRANCA	180	-	1
86	EMEF ALMIRANTE BARROSO	156	-	1
87	EMEF ANALICE GONÇALVES	100	-	1
88	EMEF ANIBAL MOURA	130	-	1
89	EMEF APOLONIO SALES DE MIRANDA	153	-	1
90	EMEF CASTRO ALVES	180	-	1
91	EMEF OSCAR DE CASTRO (INTEGRAL)	198	198	1
92	EMEF ZULMIRA DE NOVAIS	180	3183	-
TOTAL		14.558	3183	109

Fonte: PDDE Interativo.

Observação: Os números referentes às escolas de tempo integral na tabela acima diferem na tabela abaixo, devido ao fato dos estudantes de educação infantil não serem incluídos no Programa Mais Educação, os mesmos são atendidos, no contra-turno, por monitores exclusivos para educação infantil.

DADOS EVOLUTIVOS DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA TEMPO INTEGRAL

ANO	ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PROJETO TEMPO INTEGRAL	Nº ESCOLAS	Nº ESTUDANTES
2011	- Escola Municipal Chico Xavier - Escola Municipal Cônego João de Deus - Escola Municipal Frei Albino - Escola Municipal Radegundis Feitosa - Escola Municipal Ubirajara Pinto	05	1411
2012	- Escola Municipal Ana Cristina Rolim - Escola Municipal Arnaldo de Barros - Escola Municipal João Santa Cruz - Escola Municipal João XXIII - Escola Municipal Oscar de Castro - Escola Municipal Paulo Freire - Escola Municipal Santa Emília de Rodat	07	2234
2014	- Escola Municipal Dom Marcelo - Escola Municipal Francisco Edward	02	3279
2015	- Escola Municipal Dom Marcelo - Escola Municipal Francisco Edward	02	3759

Fonte: Censo escolar INEP

3. RESOLUÇÃO Nº 008/2015 – DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL (ETI) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEDEC
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME – Tel: 3262-1155**

RESOLUÇÃO nº 008/2015

Dispõe sobre as Diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

O Conselho Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto na Lei nº. 9394/96 e na Resolução nº 07 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, e tendo como objetivos:

- I. Promover a permanência do estudante na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar e a sua auto-estima;
- II. Intensificar as oportunidades de socialização na escola e extra escola;
- III. Proporcionar aos estudantes alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV. Incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania,

RESOLVE:

Art.1º Esta Resolução contém princípios conceituais e operacionais que nortearão o processo de implementação das Escolas Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Art.2º Na Educação Básica (Educação Infantil/Ensino Fundamental) as dimensões inseparáveis do educar e do cuidar deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas, em função do educando;

Art. 3º É dever das escolas assegurar aos pais, conviventes ou não com os filhos, ou responsáveis, o acesso as suas instalações físicas, informá-los do Projeto Político Pedagógico/Tempo Integral;

Art. 4º A educação tempo integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização;

§1º A ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não é uma questão de acréscimo de horas na escola, mas condições de ofertar oportunidades de acompanhamento pedagógico, de reforço, de experiências esportivas, culturais, artísticas, recreativas e temáticas;

§2º O currículo deve estar inserido nos diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras de crianças, de adolescentes e de adultos, complementando o tempo necessário para preparar o cidadão para a vida;

§3º Os períodos reservados para as Áreas de Conhecimento e o outro para as Atividades Complementares o foco determinante é a valorização do desenvolvimento geral e a vivencia em grupo ressignificando a prática pedagógica para enfrentar os desafios da modernidade;

Art. 5º O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar de cada unidade de ensino devem ser elaborados e atualizados em conformidade com a legislação, assegurando a participação de todos os segmentos representativos da escola com o aval do Conselho Municipal de educação;

- I. O PPP e o regimento devem expressar com clareza os direitos do estudante, o fazer didático pedagógico, garantindo a melhoria no desempenho no processo

ensino aprendizagem, objetivando a continuidade do percurso escolar do estudante.

- II. Os profissionais da escola, devem se reunir periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela equipe gestora, para estudar, avaliar coletivamente as ações desenvolvidas e, se necessário, redimensionar o processo pedagógico.

Art.6º A Escola Tempo Integral funcionará diuturnamente, com a jornada de ~~08~~ (oito) horas diárias.

Art.7º As unidades escolares que funcionarem com Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e anos finais em tempo integral terão suas matrizes curriculares constituídas:

- I. Dos componentes curriculares e respectivas cargas horárias estabelecidas na Matriz Curricular nos termos da legislação pertinente;
- II. Das Atividades Complementares e Oficinas Curriculares, definidas para a parte diversificada, a serem desenvolvidas com metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos específicos;
- III. A matriz curricular deve estar em sintonia com a proposta pedagógica da escola assegurando a total permanência do estudante;

Art.8º A composição curricular das Escolas Tempo Integral, devem ser organizadas contemplando as seguintes Atividades Complementares/Oficinas:

§1º Ensino Infantil,- **Atividades Lúdicas:** Brincadeiras, hora do conto, hora das novidades, entre outras;

Atividades Culturais: Dramatizações, fantoches, peças teatrais, DVD, danças, música, entre outras;

Atividades Pedagógicas: Jogos pedagógicos, orientações das atividades de casa, projetos pedagógicos, datas comemorativas, entre outras;

Saúde e Qualidade de Vida: Ginástica rítmica, Educação Física, higiene pessoal, hábitos alimentares.

§2º Ensino Fundamental, **nos anos iniciais**: Orientação para o estudo e pesquisa; formas de comunicação; esporte e lazer, cultura e artes; educação ambiental; educação em direitos humanos, xadrez entre outros;

§3º Ensino Fundamental, **nos anos finais**: orientação para o estudo e pesquisa; formas de comunicação inserindo o estudo de Libras; esporte e lazer, cultura e artes; educação ambiental; escola sustentável, xadrez, direitos humanos entre outros.

Art.9º A Matriz Curricular deve garantir aos anos iniciais a carga horária mínima de 40 (quarenta) aulas semanais, assim distribuídas:

- I- 20 (vinte) horas semanais destinadas às disciplinas da base nacional comum;
- II- 20 (vinte) horas) semanais destinadas ao desenvolvimento da Parte Diversificada e Atividades Complementares/Oficinas Curriculares;

Art.10- Garantir que a Matriz Curricular do Ensino Fundamental, nos anos finais a carga horária mínima de 40 (quarenta) aulas semanais, assim distribuídas:

- I- 20 (vinte) horas aula semanais destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum;
- II 20 (vinte) horas aula semanais destinadas ao desenvolvimento da Parte Diversificada e Atividades Complementares /Oficinas Curriculares.

Parágrafo único – As aulas dos diferentes componentes que integram a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do currículo deverão ser distribuídas alternadamente ao longo dos turnos de funcionamento da escola, de forma a compor o horário de aulas de cada turno – manhã e tarde – como disciplinas, atividades complementares e oficinas pedagógicas.

Art.11- Avaliação do desempenho escolar do estudante nos componentes complementares e oficinas pedagógicas caracterizar-se-á por uma abordagem conceitual, processual e centrada em valores atitudinais de participação, interesse e compromisso do estudante na construção do seu conhecimento.

Art.12- Esta Resolução entra em vigor após sua homologação e publicação, revogadas as disposições contrárias.

Joao Pessoa, 07 de abril de 2015.

Gilberto Cruz de Araújo- Presidente

Lúcia Elizabeth P. Leon Mello –Vice Pres .

Maria Nazaré Machado de Araújo

Telma Lucia de S. Félix

José Mário Araújo e Caldas

Suênia da Costa

Aurineide Gonçalves de Vasconcelos

Eliene Dias da Silva

Joelma da Silva Santos

4. Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007



Ministério
da Educação



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 sócio-educativas no contraturno escolar.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, O MINISTRO DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, O MINISTRO DE ESTADO DO ESPORTE E O MINISTRO DE ESTADO DA CULTURA, no uso das atribuições conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal e

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e



Ministério
da Educação



sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento; resolvem:

Capítulo I Dos objetivos

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;
- V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;
- VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;
- VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e



Ministério
da Educação



VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.

Capítulo II Da execução

Art. 3º O Programa Mais Educação promoverá a articulação de ações do Governo Federal que tenham como beneficiários crianças, adolescentes e jovens.

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes Ministérios:

- I - Ministério da Educação;
- II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- III - Ministério da Cultura; e
- IV - Ministério do Esporte.

§ 1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§ 3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa.

Art. 5º O Programa Mais Educação será implementado por meio de:

- I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria;
- II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local;
- III - incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contratumo escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

Capítulo III Das diretrizes para o apoio a projetos e ações

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

- I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e
- IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.



Ministério
da Educação



Capítulo IV

Das atribuições dos integrantes do Programa

Art. 7º Compete aos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal:

- I - promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do Programa;
- II - prestar assistência técnica e conceitual na gestão e implementação dos projetos;
- III - capacitar gestores e profissionais que atuarão no Programa;
- IV - estimular parcerias nos setores público e privado visando à ampliação e ao aprimoramento do Programa; e
- V - sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação.

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
- IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa.

Art. 9º Fica instituído o Fórum Mais Educação, com a atribuição de coordenar a implementação do Programa.

§ 1º O Fórum será composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrem ou venham a integrar o Programa Mais Educação.

§ 2º Cada Ministério ou Secretaria deverá indicar um representante para compor o Fórum.

§ 3º O Fórum será coordenado pelo MEC e terá caráter consultivo.

§ 4º O Fórum poderá convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa.

Art. 10 Constituem atribuições do Fórum Mais Educação:

- I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa;
- II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e
- III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Art. 11 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD
Ministro de Estado da Educação

PATRUS ANANIAS
Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome



Ministério
da Educação



ORLANDO SILVA
Ministro de Estado dos Esportes

GILBERTO GIL
Ministro de Estado da Cultura

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.4.2007

5. Portaria nº 12, 11 de maio de 2016 – Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PORTARIA Nº 12, DE 11 DE MAIO DE 2016

Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;

CONSIDERANDO o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que regulamenta o Programa Mais Educação (PME), que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral;

CONSIDERANDO a aprovação da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e que evidencia em sua meta 06 um conjunto de estratégias para a oferta da educação em tempo integral na educação básica;

CONSIDERANDO que o Programa de Educação Integral, do governo federal, estimula a oferta da ampliação da jornada escolar na rede pública da educação Básica e a organização curricular na perspectiva da educação integral, bem como a articulação de projetos e programas federais e de outras instituições educacionais e sociais, voltados para o aumento da jornada escolar;

CONSIDERANDO a necessidade de aperfeiçoamento de práticas intersetoriais que fortaleçam a educação integral em jornada ampliada;

CONSIDERANDO o regime de colaboração entre os entes federativos e a contribuição da organização de coletivos nas unidades federativas para a formulação da política pública de educação integral na escola de tempo integral;

CONSIDERANDO a aprovação da Lei nº 12.343/2010, que trata do Plano Nacional de Cultura (PNC), que dedica 15% de suas metas para promover a intersetorialidade entre cultura e educação;

CONSIDERANDO o Acordo de Cooperação Técnica nº. 001/20119, firmado entre os Ministérios da Cultura e da Educação que assumiram o desenvolvimento de ações conjuntas para a implementação de uma política de cultura para a educação básica, com vista a fazer da escola o grande espaço para a circulação da cultura brasileira, acesso aos bens culturais e respeito à sua diversidade;

CONSIDERANDO a Lei nº 8.742/1993, de 07 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social) que dispõe sobre a organização da Assistência Social de forma integrada às políticas setoriais, promovendo a universalização dos direitos sociais;

CONSIDERANDO a necessidade de promover a articulação institucional entre os Ministérios da Educação e da Saúde para a execução de ações de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos nas escolas, bem como o caráter transversal da atenção à saúde e a necessidade de envolver a comunidade nas estratégias de educação para a saúde na rede pública de educação básica; e

CONSIDERANDO o esporte como parte do processo educacional, definido pela Lei nº 9.615 de 24 de maio de 1998, compreendendo as atividades práticas no sistema de ensino e em forma assistemáticas de educação, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, a sua formação para a cidadania e a prática do lazer, que tem como princípios sócio-educativos os seguintes pilares: Princípio da Inclusão; Princípio da Participação; Princípio da Cooperação; Princípio da Co-educação; e Princípio da Corresponsabilidade, resolve:

Art. 1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral têm caráter consultivo e propositivo e a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral nos territórios.

§1º Os Comitês Territoriais de Educação Integral constituem espaço de interlocução institucional para consolidação da intersectorialidade entre educação, cultura, saúde, esportes, meio ambiente, direitos humanos, assistência social e formação para a cidadania ativa, no âmbito da política de educação integral.

§2º Os Comitês Territoriais de Educação Integral serão instituídos a partir de ato das secretarias de educação estaduais, do distrito federal ou dos municípios, de acordo com o arranjo territorial estabelecido em cada localidade, e constituem polo de mobilização e apoio ao Programa de Educação Integral nos territórios, de modo a assegurar a representatividade e o diálogo na sua implementação.

Art. 2º A Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, reconhecerá, em cada Estado, os comitês territoriais de educação integral.

Parágrafo único. A Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, e a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) fomentarão o processo de instituição dos comitês territoriais de educação integral nos territórios em que eles não se constituíram por iniciativa local, bem como promoverão seu fortalecimento por meio de uma rede colaborativa de comitês territoriais de Educação integral.

Art. 3º Constituem os Comitês Territoriais de Educação Integral:

- I - secretarias de educação estadual, municipal e distrital;
 - II - secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas afetas à educação integral (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social, Saúde, Justiça e outras);
 - III - atores sociais e institucionais que colaboram para a implementação da educação integral;
 - IV - universidades parceiras de ações de formação para a educação integral no território;
- Parágrafo único.** Cabe ao Comitê Territorial definir o seu funcionamento de acordo com as necessidades e condições locais.

Art. 4º São atribuições dos comitês territoriais de educação integral:

- I - contribuir para o estabelecimento de redes de educação integral nos estados, por meio da instituição de comitês territoriais;
- II - promover articulação intersectorial das políticas públicas e ações voltadas para a educação integral em todas as esferas de governo;
- III - mapear oportunidades educativas do território – atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais - e desenvolver processos formativos a partir das demandas e realidades locais;
- IV - propor aos órgãos e setores envolvidos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações à educação integral, no âmbito territorial;
- V - estimular o planejamento integrado de estratégias de desenvolvimento da educação integral no território;

- VI - fomentar, mobilizar, sensibilizar sobre a efetivação da Base Nacional Comum Curricular no território;
 - VII - institucionalizar política de educação integral, a partir da discussão do sistema nacional de educação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do território;
 - VIII - assessorar e acompanhar a construção de currículo pautado pela BNCC, articulando os componentes curriculares na perspectiva da formação integral do sujeito;
 - IX - garantir a participação social efetiva na implementação da educação integral;
 - X - fomentar a organização de comitês locais nas unidades de ensino, em articulação com as demais instâncias existentes nas escolas, visando fortalecer a participação e controle social da educação integral;
 - XI - compartilhar informações dos programas e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes;
 - XII- assessorar os territórios na implementação e desenvolvimento das ações de educação integral;
 - XIII - fomentar, sensibilizar e efetivar a formação dos sujeitos e instituições com vistas a implementação e desenvolvimento da educação integral.
 - XIV - acompanhar a execução da política de educação integral e de suas ações com aos diversos setores envolvidos;
 - XV - sistematizar e compartilhar procedimentos e boas práticas de educação integral;
 - XVI - compartilhar, por meio de plataforma digital, informações, conteúdos e boas práticas entre os comitês territoriais de educação integral;
 - XVII- viabilizar o compartilhamento de informações, por meio de sistemas e eventos, entre os comitês territoriais de educação integral;
 - XVIII- promover estudos sobre a implementação da educação integral no país, por meio de relatórios, pareceres e recomendações, em parceria com órgãos de pesquisa e áreas de gestão da informação, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo da política pública de Educação Integral.
- Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
- Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

MANUEL PALÁCIOS DA CUNHA E MELO

6. LETRAS DOS SAMBA ENREDO DA ESCOLA IMPÉRIO DO SAMBA (2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014, 2015)

IMPÉRIO DO SAMBA - 2005

É chegada a hora
O samba já vai começar
Mim dê licença,
Para lhe apresentar
Sou a Império do Samba
Futuro dos carnavais
E aqui nesta avenida
Vamos farrear.

Com confetes e serpentinas
E vou brincar, pierrô e colômbina
Vão se amar.
Hoje a Império engalanada
Fazendo a alegria da rapaziada

Quero ver
Quero ver você
Feliz com a família imperiana
Neste mar de amor
A onda só nos traz felicidade

Vamos abrir a campanha *el'campanha*
E comemorar
Na beleza desta espuma
Vou mim banhar
Na esperança de (bis)
Um mundo bem melhor
Vou sambar.

Império do Samba

SAMBA ENREDO - ANO 2006

TÍTULO: JOCEMAR, UM REI NO
CARNAVAL IMPERIAL

AUTOR: NANO DO IMPÉRIO
PARTICIPAÇÃO: LUIZINHO DO PAGODE
INTERPRETE: LUIZINHO DO PAGODE

Que lindo amanhecer cantando
Feliz da vida
Veja só como é bacana
Fazer parte da família imperiana
Vem baiana!
Vem, vem, vem baiana, vem baiana
Vem mostrar o teu sambar
No balanço deste samba
Minha escola vai passar

Hoje o império está em festa
A ordem do Rei é brincar
E o Rei quem é?
É Jocemar
A chave deste carnaval

} BIS

Foi menino, foi esperto
Também com a vida
Foi travesso e brincalhão
Fez do samba sua escola, do frevo a sinfonia
Pra alegrar seu coração
Ama a arte e a cultura
Faz do esporte seu lazer
Para ele tudo é festa
Com maestria Jocemar sabe viver

} BIS

Comandando o seu império
Toda corte festejou
Ostentando na avenida a corôa imperial
Tornando em sonhos seu ideal
Faz a alegria neste carnaval

} BIS

Que brilho é esse
Olha lá eu quero ver
É o carnaval que o império
Vem trazendo pra você.

} REFRAO

QUE LINDO!

Miro Center

CNPJ 35.437.613/0001-28 — Insc. Est. 16.069.438-8
Rua Carlos Pessoa, 82-Roger-João Pessoa-PB
Fone: 3042-5177

Sal da Terra Gráfica e Editora 3222-5016

GRES: IMPÉRIO DO SAMBA CARNAVAL 2007

A Império no Ciclo do Açúcar (Samba enredo) Autores: Luizinho do Pagode e Mano da Imp

A Império vai voltar no Tempo
Falar de um Ciclo no Brasil Colonial
Se Enveredar Pelos Caminhos dos engenhos
Contar em versos Nossa História Cultural
Vamos falar do Ciclo da cana de açúcar
Que a tantos estrangeiros enriqueceu
Engenhos, casa grande e senzala
Capela para reza do Senhor } bis

Traz garapa pra Sinhá
Mel de Engenho e rapadura
Tem que ser cana caiana
Que é doçura pura } bis

Quando o Português aqui chegou
Trazendo a cana
La da ilha da madeira
Se instalou em Itamaracá
Capitania da cultura açucareira
No Brasil se fez presente
O Pau-Brasil, o gado, o ouro, o café e o algodão
Mas foi a cana de açúcar
Que manteve o seu padrão

Cachaça boa tem
Pra se tomar
Vou tomar todas
Mais não vou me embriagar } bis

Ghegou a hora do turista conhecer
As iguarias que vem do canavial
Mel de engenho, alfinim e rapadura
O alcool hidro pro transporte nacional

APCIO: Vereador Pedro Alberto Coutinho (Patrono da Escola)
Dep. Federal Luiz Couto / Engenho São Paulo

Samba de Enredo

2008

Tema: Da criação do mundo os quatro elementos,
a essência do universo

Compositor: Mano do Império

Intérprete: Ivanildo (Martins)

Bis { Chegou o samba chegou emoções
Chegou o grito desta multidão

Explode
Uma explosão surgiu
No espaço sideral
Era a criação ~~deste~~ ^{do} universo
Que a império traz para este carnaval
Chegando forte na avenida
Vem mostra seus ideais
Água, terra, fogo e ar
A essência do equilíbrio universal

A terra, que gira
A água que balança
O ar que sopra as lembranças
O fogo esquentar
A alma e o coração
Eu sou império amor
Eu sou paixão

Naveguei
Naveguei nas águas clara
Deste oceano
Desfrutei, dos seus mistérios e encantos
Uma estrela me guiou
Para o céu todo estrelado
Lá do alto eu vi
Este Planeta iluminado
Terra tão linda
Que me faz sonhar
Com as maravilhas
Do encontro do rio com o mar
Vamos dar as mãos lutar
Contra esta tal devastação
(Chegou)

Apoio

Luiz Couto

Pedro Alberto Coutinho

**Império do Samba
Carnaval 2010**

Enredo: Na odisséia do espaço Marte a desvendar

Compositor: Mano da Império

Interpretes: Edmilson, Eduardo

É de arrepiar, é de arrepiar
O som da bateria
Trazendo emoções
Em ritmo de alegria
O homem
O homem com a sua inteligência
Através da ciência
Que encontra
Água no planeta vermelho
E assim o explorar
Usando a razão
Com sua inspiração
Vivendo no seu mundo de ilusão
O amanhã como será
Não se pode imaginar
E nessa procura
Quem vai desvendar
Se há água ou não há

II

Vou voar
vou voar numa nave espacial
vou levar a Marte o meu carnaval
de confetes serpentina
pierrô e colombina e mostrar
o sambar que a Terra tem
no girar das baianas
igual não há
e nessa luta quero ser o primeiro
nesse planeta habitar
ta aí pra você ver
a Império acontecer
na era planetária
vem viver
e deste sonho
com toda certeza
só acordo quarta-feira
É de Arrepiar

CARNAVAL 2012
ASS. CULTURAL IMPÉRIO DO SAMBA
SAMBA ENREDO: CANDACES, MULHERES GUERREIRAS
COMPOSITOR: MARQUINHO DO CAVACO
INTÉRPRETE: EDMILSON DO IMPÉRIO

DEIXA MINHA IMPÉRIO ENTRAR
 NESTA AVENIDA PEÇO PAZ A OXALÁ
 VIDA, SAGA, LUTA, DEIXA O MEU SANGUE
 AFRICANO TE LEVAR

} **BIS**

ÓH MÃE ÁFRICA, MÃE FEITICEIRA, MÃE DA TERRA
 CÉU E MAR, QUEM NASCEU FOI A NEGRA
 QUE ACEDEU A RAINHA DO SABA
 QUE É RICA NO SABER, DONA DO PODER
 FEZ O REI SALOMÃO SE APAIXONAR
 NEFERTITI IMPEROU O EGITO ENCANTOU
 E ATÉ FEZ O DEUS SOL BRILHAR

BATE, BATE, MEU TAMBOR QUE CANDACES FAZ ESCOLA
 É GUERREIRA, É UMA FLOR, ME CATIVA E ME CONSOLA

} **BIS**

VIDA DE RESPLENDOR E FARTURA
 AS ÁGUAS DO NILO DOÇURA PRA SI TROCAR
 VIDA QUE RESISTIU COM BRAVURA
 IMPÉRIO ROMANO QUE JURA SE RETIRAR
 LIBERDADE É CANDACES, É A CHAGA EM CADA FACE
 O PASSADO E O FUTURO, É A CARA QUE VI NO ESPELHO
 CHAMADO BRASIL
 E ASSIM DEU AXÉ A BAHIA, OXUM É AMOR
 É NANÃ, IEMANJÁ E BAIANA, QUE SAMBOU
 GUARDIÃ E HERDEIRA DA RAÇA IMORTAL
 TIA CIATA, MÃE NEGRA DO CARNAVAL

É O BEM VENCENDO O MAL, É MEU IMPÉRIO
 VERMELHO E BRANCO AFRO-BRASILEIRO
 MEU CORAÇÃO É SÓ PAIXÃO NO MUNDO FEMININO
 CANDACES FAZ MEU DESTINO

ÓH DEIXA.

SAMBÁ N-03

Samba enrredo Império do Samba 2014- MÃOS QUE ENTRELACAM O
NORDESTE

(Kojak do Banjo e Potyzinho Lucena)

Desde a idade da pedra

Pelas mãos abençoada a arte se espalhou

O mundo inteiro viu nascer

Moldura em forma de esplendor

E o nordeste brasileiro

Deus pois a mão e abençoou Bis

O artesão mais verdadeiro

Rico na arte e no amor

É tão bonito nosso artesanato

Virar destaque internacional

E a império tira o chapéu pro artesão nesse carnaval

Desde menino mestre Vitalino deu forma ao barro com muita dedicação

A avenida hoje é um mercado livre — ?

Com criatividade e imaginação

Ô Rendeira

Ô Rendá

Tu me ensina a fazer renda

Que a império te ensina a sambar Bis

As mãos do nosso nordeste

É um universo de cultura popular

7. LETRA DO SAMBA “Quem disse que o Roger não dá samba?” (Compositor: Mestre Mano, 2004)

A festa vai começar
A império se agiganta
No conceito popular
Sai pra lá
Sai pra lá tristeza
O trem da alegria chegou
Vem do Roger foi lá que tudo começou
Terra de gente bamba
Celeiro do samba
A ti conquistar
Roger que te quero Roger
Seu povo vive feliz a cantar

Vou me abalar nesta folia
Vai ser legal
Estou feliz da vida porque hoje
É carnaval

(...)

Com a arte a cultura
Sua festa popular
Tem pagode tem esporte
Capoeira a brincar
És grande Pequeno David
Na essência de ensinar
Vivendo o artista
A nos divertir do teatro ao circo
Que maravilha a Escola Piollin

Quero ver você
Com o brilho no olhar
Ao me ver nesta avenida desfilar
Brilho de uma paixão
Que a Império faz pulsar
Neste canto de amor
Trago paz e união

(...)

As margens do Rio Sanhauá
Estes imensos manguezais
Roger mostra a sua cara
Os teus filhos imortais
Quem o conhece não
Te esquece jamais.