

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ RICARDO BARROS MARQUES

**Análise das propostas de oficinas de Arte em uma escola de Educação
Integral do interior paulista numa perspectiva Intercultural**

**SÃO CARLOS – SP
2023**

ANDRÉ RICARDO BARROS MARQUES

**Análise das propostas de oficinas de Arte em uma escola de Educação
Integral do interior paulista numa perspectiva Intercultural**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Fernando
Stanzione Galizia**

**São Carlos-SP
2023**

Barros Marques, André Ricardo

Análise das propostas de oficinas de Arte em uma escola de Educação Integral do interior paulista numa perspectiva Intercultural / André Ricardo Barros Marques -- 2023.
139f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fernando Stanzione Galizia
Banca Examinadora: Cristina Mie Ito Cereser, Márcia Regina Onofre
Bibliografia

1. Educação Integral. 2. Oficinas de Arte. 3. Interculturalidade Crítica. I. Barros Marques, André Ricardo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado do candidato André Ricardo Barros Marques, realizada em 28/03/2023

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galízia
Instituição: UFSCar

Profa. Dra. Cristina Mie Ito Cereser
Instituição: CEUCLAR

Profa. Dra. Márcia Regina Onofre
Instituição: UFSCar

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Agradecimentos

Começo meus agradecimentos a quem sempre acreditou e me apoiou em toda minha vida de estudante, meus pais Aguinaldo e Vera, o apoio, incentivo e carinho que me deram sempre foram essenciais em minha formação como ser humano.

Agradeço ao meu orientador professor Dr. Fernando que me guiou de uma maneira leve no decorrer da pesquisa, desde de o começo já existia minha admiração por sua didática e ao final posso dizer que além de ter aprendido muito o processo de escrita foi muito mais tranquilo do que eu esperava com sua ajuda.

Também sou muito grato as professoras que aceitaram fazer parte da banca e a disponibilidade em trazer contribuições a minha pesquisa na qualificação e defesa: professora Dra. Cristina Mie Ito Cereser e professora Dra. Márcia Regina Onofre, e as suplentes: professora Dra. Ana Francisca Schneider e professora Dra. Renata Prenstteter Gama.

Agradeço também minha amiga Patricia Rodrigues Breda, amiga que a pós-graduação me trouxe, e que se tornou uma grande parceira, a escrita e as disciplinas seriam muito menos legais sem sua presença e amizade.

À equipe do *Instituto Cerrado*, a Secretaria Municipal de Educação e principalmente aos professores, funcionários e amigos da Escola da Mata: Fabi, Lara, Sérgio, Everton, Marcela, Lu, Nice, Rê, Iriana, Roseli, Gabi, Ruana, Dora, Carla, Margarida, Adriana, Helô, Cleide, Dé, Elisângela, e em especial a Aninha, Josi e Márcia pelo apoio nos momentos da escrita da dissertação.

Por fim agradeço a todas as crianças da Escola da Mata, lugar que me fez acreditar que o sonho e a transformação são possíveis, e que nos desafiam a transformar e lutar por uma educação diferente e significativa.

MARQUES, A. R. B. Análise das propostas de oficinas de Arte em uma escola de Educação Integral do interior paulista numa perspectiva Intercultural. 2023. 139 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), Universidade Federal de São Carlos, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar os reflexos das oficinas de artes no desenvolvimento integral dos alunos de uma escola no interior de São Paulo sob a ótica dos professores numa perspectiva Intercultural. Buscou-se ainda analisar quais são as concepções de educação integral adotadas pelos professores das oficinas envolvidos no projeto; verificar o formato das oficinas e se estas contribuem para o desenvolvimento integral do aluno; examinar como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas propostas; e averiguar quais estratégias de ensino são utilizadas nas oficinas de Arte. Na revisão bibliográfica buscamos entender os modelos de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a função social da escola, o currículo, os conceitos de Educação Integral, e a importância do ensino de arte a partir de autores como: Antonilo (2012), Barbosa, (2016), Cavalcante (2013), Cavaliere (2009), Clemente (2013), Goncalvez (2006), Moll, Posser e Almeida (2016). Nosso referencial teórico tem como suporte a Interculturalidade Crítica proposta por Vera Candau. Foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo com a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras atuantes em oficinas de artes. Os dados nos permitiram concluir que existem na escola duas concepções de Educação Integral: a visão de educação integral mais ligada ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola e de caráter assistencialista; e a visão de uma educação que contemple aprendizados diferentes dos trabalhados no ensino regular de modo que desenvolvam o estudante de forma integral. Também foi possível apreender que as oficinas de arte pesquisadas colaboram para o desenvolvimento de habilidades diversas além das cognitivas e motoras, tais como sociabilidade, autonomia e inteligência emocional. Por fim, foi possível perceber que os temas e conteúdos trabalhados são livres e maleáveis, o que parece ser uma vantagem educacional e, dessa forma, as professoras parecem adaptar as oficinas de acordo com as necessidades das turmas e das crianças.

Palavras-chave: Educação Integral. Oficinas de arte. Interculturalidade Crítica.

ABSTRACT

This research sought to analyze the effects of art workshops on the integral development of students at a school in the interior of São Paulo from the perspective of teachers in an Intercultural perspective. It was also sought to analyze which are the conceptions of integral education adopted by the teachers of the workshops involved in the project; verify the format of the workshops and whether they contribute to the integral development of the student; examine how the themes and contents of the proposed workshops are chosen; and to find out which teaching strategies are used in the Art workshops. In the bibliographical review, we seek to understand the integral education models of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, the social function of the school, the curriculum, the concepts of Integral Education, and the importance of teaching art from authors such as: Antonilo (2012), Barbosa, (2016), Cavalcante (2013), Cavaliere (2009), Clemente (2013), Goncalvez (2006), Moll, Posser and Almeida (2016). Our theoretical framework is supported by the Critical Interculturality proposed by Vera Candau. A qualitative research was carried out with semi-structured interviews with four teachers working in art workshops. The data allowed us to conclude that there are two conceptions of Integral Education in the school: the vision of integral education more linked to the increase of the student's permanence time in the school and of assistance character; and the vision of an education that contemplates learning different from those worked on in regular education in a way that develops the student in an integral way. It was also possible to apprehend that the researched art workshops collaborate for the development of different skills besides cognitive and motor skills, such as sociability, autonomy and emotional intelligence. Finally, it was possible to perceive that the themes and contents worked on are free and malleable, which seems to be an educational advantage and, therefore, the teachers seem to adapt the workshops according to the needs of the classes and the children.

Keywords: Integral Education. Art workshops. Critical Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Mapa Intercultural

56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados das professoras entrevistadas

65

LISTA DE SIGLAS

CEI - Centro de Educação Integral

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

PCN – Parâmetros curriculares nacionais

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

PPP – Projeto Político Pedagógico

CFE - Conselho Federal de Educação

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 | A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ENSINO DE ARTE..... | 17 |
| 2.1 | ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL..... | 17 |
| 2.2 | FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 20 |
| 2.3 | CURRÍCULO INTEGRADO, TRANSDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE..... | 24 |
| 2.4 | EDUCAÇÃO INTEGRAL X DESENVOLVIMENTO INTEGRAL..... | 26 |
| 2.5 | ENSINO DE ARTE NA ESCOLA (OU A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA)..... | 30 |
| 2.6 | OFICINAS..... | 34 |
| 3 | A DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL..... | 38 |
| 3.1 | A CRISE NA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS NECESSIDADES DE TRANSFORMAÇÕES..... | 38 |
| 3.2 | GLOBALIZAÇÃO E MULTICULTURALISMOS..... | 39 |
| 3.3 | “NÓS” E OS “OUTROS”..... | 40 |
| 3.4 | MULTICULTURALISMOS E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL..... | 42 |
| 3.5 | IGUALDADE, DIFERENÇAS E TOLERÂNCIA..... | 44 |
| 3.6 | DALTONISMO CULTURAL, MONOCULTURALISMO, UNIVERSALISMO E IDENTIDADE CULTURAL..... | 47 |
| 3.7 | A PERSPECTIVA INTERCULTURAL..... | 48 |
| 3.8 | MAPA CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL..... | 52 |
| 4 | METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 57 |
| 4.1 | PARADIGMA DE PESQUISA..... | 57 |
| 4.2 | MÉTODO DE PESQUISA..... | 59 |
| 4.3 | TÉCNICA DE COLETA DE DADOS..... | 60 |
| 4.4 | CATEGORIZAÇÃO DE DADOS..... | 63 |
| 4.5 | LOCAL DE COLETA E PARTICIPANTES..... | 65 |
| 5 | ANÁLISE DE DADOS..... | 70 |
| 5.1 | CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS PROFESSORAS..... | 70 |
| 5.2 | CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS DE ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS..... | 79 |
| 5.3 | ESTRATÉGIAS DE ENSINO DAS OFICINAS DE ARTE..... | 96 |
| 5.4 | SELEÇÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS DAS OFICINAS DE ARTE..... | 110 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 121 |
| | REFERÊNCIAS..... | 131 |
| | APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas..... | 134 |
| | APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 136 |

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2009, ingressei como estudante regular do curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal de São Carlos. Inicialmente não pretendia me envolver com a educação e muito menos com escola, pois meu objetivo era fazer um curso de bacharelado que me desse oportunidade de me aperfeiçoar no meu instrumento musical. Porém, ao me deparar com um curso de licenciatura, as coisas começaram a mudar e, durante o período de graduação, comecei a reconhecer as possibilidades de atuação como professor. Apesar de já dar aula de guitarra há alguns anos, mas nunca ter tido contato com aulas para crianças, no segundo ano do curso comecei, através de um estágio, a participar de aulas de musicalização infantil para crianças de 5 anos de idade. Após esse período, passei a atuar neste mesmo projeto como bolsista e, posteriormente, como estagiário e meu envolvimento com a educação começou a crescer.

Após a conclusão do curso, durante alguns anos atuei em escolas particulares da cidade de São Carlos, como professor de Musicalização Infantil¹. Apesar de, nesse momento, já estar decidido que ser professor era o que realmente queria para mim, às vezes, por questões de desvalorização da profissão, das escolas entre outras coisas, não via sentido em meu trabalho por aparentemente não me adaptar às escolas. No final do ano de 2017, prestei um concurso para atuar como professor de Arte na prefeitura municipal de uma cidade do interior de São Paulo onde foi realizada a presente pesquisa.

Entretanto, em fevereiro de 2018, fui chamado para assumir o cargo deste concurso. Desde que havia começado a dar aulas não tinha pensado na possibilidade de dar aula na escola pública e muito menos ministrar a disciplina de Arte (ao invés da música), mas decidi tentar.

Ao chegar na cidade, já no setor do Departamento Pessoal da prefeitura, uma funcionária me perguntou “*Você é formado na música? Tem uma escola que é a sua cara aqui na cidade, eles têm um projeto diferente com oficinas no período da tarde*”. Mais tarde, na atribuição de aulas, fiquei sabendo que iria atuar nessa escola².

Cheguei na Escola da Mata numa tarde em que os professores participavam de

1 Entendemos aqui o conceito de Musicalização Infantil como sendo o mesmo utilizado por Josette Feres (1989, p.1); nas palavras da autora “a palavra musicalização infantil tem um sentido bem mais amplo do que ensinar noções de leitura e escrita musical. Pode-se dizer que uma pessoa musicalizada é aquela que tem a sensibilidade mais desenvolvida para perceber os fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento.”

2 A partir daqui, adotaremos o nome de “Escola da Mata” para nos referirmos à escola em que ocorreu a pesquisa, com o intuito de não identificar os participantes.

uma reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e fui apresentado à escola e aos professores que me explicaram um pouco de como a escola funcionava. Inicialmente achei que a escola não tinha nada demais comparada a outras, mas quando entrei na sala de aula para dar minhas primeiras aulas entendi o que era feito ali. O ensino e as relações com as crianças aconteciam de uma maneira diferente: as crianças eram respeitadas de acordo com suas particularidades e seus saberes, e todos eram tratados como alunos da escola e não alunos de uma sala ou de outra. Além disso, não existia uma preocupação dos professores em trabalhar o conteúdo porque tudo o que acontecia dentro da escola era considerado como aprendizado. Entendi que finalmente havia encontrado uma escola que trabalhava da maneira que eu acredito que a educação deva acontecer e que a Educação Integral dentro dos moldes da escola é muito enriquecedora.

Na escola aconteciam as aulas do currículo comum no período da manhã e, no período da tarde, eram ministradas oficinas de desenvolvimento integral. Essas tinham uma enorme variedade de temas; oficinas de horta, tambor, intervenções no espaço da escola, pintura, teatro, dentre outras. Comecei a entender que a escola tinha algo de diferente além da oferta para o desenvolvimento de conteúdos que normalmente não são trabalhados na escola, pois algumas coisas aconteciam de maneira diferente lá dentro. Era comum ver crianças andando e ocupando os espaços da escola, as aulas não aconteciam somente com os alunos todos sentados nas carteiras e dentro da sala de aula, as relações aconteciam de maneiras diferentes, os professores e as crianças pareciam se entender muito bem e tudo era muito livre. Tudo isso era muito diferente do ambiente que havia trabalhado em escolas particulares, com um ensino tradicional e às vezes muito autoritário. Porém, ressalta-se que meu início na escola foi um tanto difícil, pois as primeiras aulas foram marcadas por indisciplina dos alunos e falta de experiência minha em relação ao que acontecia naquele espaço.

A escola pôde oferecer essas aulas diferenciadas através de um projeto proposto à prefeitura, este foi uma parceria da prefeitura municipal com um instituto, que chamaremos a partir daqui de *Instituto Cerrado*³. Este era mantido pela iniciativa de um empresário da região, dono de uma fazenda, que buscou, através do Instituto, desenvolver um modelo de escola diferente dos moldes tradicionais.

Dentro de sua propriedade, pela necessidade de uma escola para os filhos dos

³ Assim como fizemos com a escola, não identificaremos o instituto para não identificar, também, os participantes da pesquisa.

funcionários, surgiu uma proposta de educação inovadora. Esta escola tinha como principal foco a Educação Integral e, com o passar dos anos, começaram a almejar a implementação de seu modelo educacional em um espaço de ensino público, surgindo então a parceria com a prefeitura municipal da cidade.

Na seção Local de Coleta e Participantes desta dissertação será explicado mais detalhadamente a respeito do projeto e da parceria entre o *Instituto Cerrado* e a Escola da Mata. Porém, cabe ressaltar aqui que, antes do projeto ser implantado na escola, a mesma era conhecida como a pior escola do município e nenhum professor queria atuar ali.

Depois de dois anos e meio de atuação, em julho de 2018, o *Instituto Cerrado* sofreu uma reformulação: a escola da fazenda fechou e, desde então, o Instituto deixou de atuar diretamente no projeto e junto à prefeitura municipal, passando a apoiá-lo de outras maneiras. Assim, a Escola da Mata, atualmente, tem trabalhado para dar continuidade ao projeto e se manter transformando aquele espaço em um local de desenvolvimento integral.

Após a saída dos professores formadores da escola comecei a me preocupar com a continuidade do ensino que era proposto. Passei, então, a tentar entender quais as concepções de educação integral presentes na escola, se os professores de fato haviam incorporado os aprendizados e se, de fato, acontecia a chamada Educação Integral dentro daquele espaço.

Além disso, em minha atuação como professor de Arte da rede de ensino, comecei a dar aulas em outras escolas do município e refletir sobre as aulas e conteúdos de Arte. Sabemos que na disciplina de Arte é exigido que o professor trabalhe com quatro linguagens artísticas⁴ mas, por conta da formação específica dos profissionais, da falta de um currículo estruturado e do tempo disponível nas grades escolares para a Arte, essas linguagens acabam muitas vezes não sendo contempladas de uma maneira satisfatória.

Assim, ao me deparar com o ensino integral na escola, começaram a surgir questões em relação à possibilidade dessa modalidade de ensino ser capaz de trabalhar dessas linguagens por meio de diferentes oficinas e, assim, possibilitar o chamado desenvolvimento integral dos alunos. A partir disso, portanto, surgiu a questão de pesquisa deste estudo: de que forma as oficinas de Arte na Escola da Mata colaboram com o desenvolvimento integral dos alunos? A partir desta questão, o objetivo geral desta

4 A LDB 9394/96 afirma que o ensino da Arte passa a ser componente curricular obrigatório da educação básica e, mais tarde, através da lei 13.278/2016 é especificado que neste componente deve ocorrer o ensino de quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro.

pesquisa é investigar os reflexos das oficinas de arte no desenvolvimento integral dos alunos da escola sob a ótica dos professores numa perspectiva Intercultural. Como objetivos específicos, pretende-se:

- Analisar quais são as concepções de Educação Integral adotadas pelos professores das oficinas envolvidos no projeto;
- Verificar o formato das oficinas e se estas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos;
- Averiguar quais estratégias de ensino são utilizadas nas oficinas de Arte
- Examinar como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas propostas;

Justifica-se este trabalho, no âmbito pessoal, pois, como foi apresentado, sempre acreditei numa forma de educação diferenciada em que o aluno fosse considerado um ser com diferentes saberes. Por conta disso, um aprofundamento na proposta de educação integral se mostra necessária para entender como a escola poderia trabalhar com cada aluno e como o pesquisador pode se apropriar dessa proposta para uma educação mais significativa para essas crianças. Além disso, considerando o aspecto social do estudo, este analisará as dificuldades enfrentadas pelos professores de arte na atuação como professores polivalentes, onde necessitam atuar em diferentes linguagens artísticas. Assim, a pesquisa pode trazer contribuições no sentido de apresentar como oficinas de desenvolvimento integral podem auxiliar o ensino de arte de forma mais completa.

No âmbito político, temos a crescente expansão de programas e escolas de educação integral principalmente no estado de São Paulo. Assim, é importante que se pesquise e conheça as potencialidades e desafios dessa modalidade de ensino, bem como se entenda que a educação integral vai além da simples ampliação do tempo de aulas.

Por fim, no âmbito acadêmico, podemos justificar a importância de nosso trabalho uma vez que, em nossa busca, poucas pesquisas que relacionassem a educação integral com o ensino de arte e oficinas. Assim, pudemos perceber como esta área ainda é pouco explorada por pesquisadores. Outro ponto a ser destacado é que, apesar da educação integral já existir em nosso país há algumas décadas, ainda são muito escassos os trabalhos científicos e acadêmicos deste tema.

Para buscar a reflexão, aprofundamento e resposta a essas indagações, desenvolveremos este trabalho em seis seções. Na introdução apresentamos uma breve trajetória do autor na área da educação, o processo de transformação da escola que é o

objeto de estudo bem como uma breve exposição do tema Educação Integral no contexto estudado. Em seguida, apresentamos a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos para nos guiarem no decorrer da pesquisa. A seguir, apresentamos brevemente as justificativas e a relevância do tema estudado.

Na seção dois procuramos buscar e apresentar alguns trabalhos acadêmicos a respeito do tema estudado em repositórios e bibliotecas de universidades. Depois, na seção três, apresentamos as ideias e principais bases da teoria utilizada que é a Interculturalidade Crítica proposta por Vera Candau.

Adiante, na seção quatro, indicamos a metodologia utilizada para a coleta de dados, sendo um estudo de entrevistas qualitativo onde, por meio de entrevistas com professores de oficinas de Arte atuantes na escola buscaremos encontrar respostas às nossas questões e alcançar os objetivos propostos.

Na seção cinco é apresentada a análise dos dados coletados nas entrevistas, e esta seção se divide em outras subseções que foram oriundas de categorias estabelecidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Por fim, na última seção, temos as considerações finais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Através dos objetivos específicos buscamos para compor a revisão bibliográfica da pesquisa; teses, dissertações e artigos referentes a educação integral. A partir destes foi possível nos aprofundarmos em temas paralelos relevantes ao tema que se transformaram em subseções. Também pesquisamos nesta seção sobre oficinas e a disciplina de arte no Brasil.

2.1 Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Educação Integral no Brasil

A urbanização e o crescimento industrial brasileiro do séc. XX escancararam, cada vez mais, a desigualdade social existente. Isso fez com que existisse uma busca por uma reforma na educação e um crescimento das escolas. Cavaliere (2010) comenta que essa visão reformista criou uma busca por “liberar o povo da ignorância” e que a alfabetização e a escolarização eram tidas como aquelas que operariam um “milagre” no país. Nesse sentido, criaram-se propostas de se aumentar o número de alfabetizados o mais rápido possível.

Foi, portanto, durante as décadas de 20 e 30 que a bandeira da educação integral se desenvolveu, adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, e sentido político, com o enfrentamento ao “fetichismo da alfabetização” (CAVALIERE, 2010, p.5).

A partir desse período, iniciou-se no Brasil um movimento de renovação da educação, que debatia inovações na escola buscando uma unificação para que esta fosse pública, laica e gratuita. A autora aponta ainda que, nesse período, existiam duas diferentes concepções defensoras da Educação Integral: a proposta defendida pela *Ação Integralista Brasileira* e a corrente *Liberalista* que, dentre seus fundadores, se destacava o nome de Anísio Teixeira. O *Integralismo* assumia a educação como um papel moralizador e tinha como intenção que os alunos fossem moldados para servir ao *Estado Integral*, ou seja, seria uma forma de doutrinação servindo a ideologia integralista. Nesse sentido a Educação Integral esteve representada nesse período como servindo a múltiplas

orientações de ideologias. Já as concepções do *Liberalismo* tinham como base uma ampliação das funções da escola da época. Sobre isso, a autora comenta:

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. (CAVALIERE, 2010 p.2)

As concepções de Anísio Teixeira tinham como referência e bases filosóficas as obras de John Dewey. Porém, é importante ressaltar que Teixeira não utilizou o termo Educação Integral, para que suas ideias não fossem associadas às ligadas ao *Integralismo*. Essas ideias foram sistematizadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento criado por intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, que apresentava uma renovação na educação do país.

A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações. (CAVALIERE, 2010, p.5)

Ainda em 1931, Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor da Instrução Pública Federal no Distrito Federal. Nesse período, por meio de dados, apontava como a educação pública no país estava defasada e ainda estava vinculada ao “fetichismo da alfabetização”. Começou, então, uma reorganização escolar, sempre destacando a importância do “ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar” (CAVALIERE, 2010, p.6).

Anísio começou, então, a concretizar suas ideias a partir de cinco escolas experimentais que serviriam como laboratório “para ensaiar e experimentar novos métodos de ensino que pudessem sustentar as mudanças desejadas em todo o sistema educacional do Distrito Federal” (MOLL, 2016, p.2).

Mais tarde, ao retornar à Bahia, aproximadamente em 1950, assumiu o cargo de Secretário Estadual de Educação e fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Apesar de o modelo dessa escola já aparecer antes em seus estudos, é a partir da criação desse complexo educacional que se torna possível concretizar a educação integral como desejava. Cavaliere (2010, p. 8) descreve:

Constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho.

As escolas-parque deveriam ser capazes de oferecer aos alunos uma vida em sociedade, e abrigava crianças de 7 a 15 anos de idade. Almeida (2007) comenta que a Educação Integral, nesse caso:

oportunizaria ao aluno participar de forma atuante, como estudante, na escola-classe; como trabalhador, nas oficinas de atividades industriais; como cidadão, nas atividades sociais, e ainda um esportista, no ginásio de educação física; como artista, no teatro e nas demais atividades de arte.” (p.28)

Assim, a ideia é que seria possível que o aluno desenvolvesse todas as suas potencialidades dentro da escola.

Após a criação das escolas-parque, o Brasil passou as próximas décadas sem enfatizar a ideia da Educação Integral. Somente nos anos 80 e 90 ocorreu uma retomada dessa modalidade com o programa de Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) do Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro no Governo de Leonel Brizzola.

O programa dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro se apresentou como uma espécie de *aggiornamento*⁵ da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. (CAVALIERE, 2010, p.11)

As CIEPs tinham a intenção de amenizar uma crise social no estado. Paro (1988 *apud* ALMEIDA, 2007, p. 36) cita a Coordenadora de Consultoria Pedagógica de Treinamento à época:

O desafio da escola de horário integral está aí. A justificativa de se ter uma escola de horário integral me parece, no caso do Rio de Janeiro, muito clara: é uma cidade aonde o abandono, a violência, a crise social chegou a um ponto onde as crianças e adolescentes estão no abandono [...] A gente acredita que a escola de horário integral hoje na Cidade do Rio de Janeiro é uma necessidade.

Um projeto educacional de tão grande pretensão necessitava de muito debate e, portanto, foi criado um Programa Especial de Educação (PEE) onde cerca de mil

5 Aqui a autora utiliza a palavra *aggiornamento*, termo italiano que significa “atualização” ou “renovação” uma vez que as CIEPs se apresentavam como uma atualização das escolas propostas por Anísio Teixeira.

representantes dos professores do estado se reuniram para encontros regionais, de onde surgiram cem professores para a redação final das bases do PEE, Segundo Almeida (2007, p. 37) os edifícios tinham uma “estrutura condizente” com as atividades propostas, os alunos tinham três refeições diárias, além de um banho, e à noite a escola funcionava para a alfabetização de adultos.

Podemos concluir, então, que esses modelos de escola de Educação Integral propostos tinham uma grande preocupação em ocupar e preencher lacunas na educação pública e equiparar as oportunidades das crianças em situações de pobreza e vulnerabilidade às oportunidades que as classes mais ricas e com maiores recursos financeiros tinham. Isso mostra que a Educação Integral sempre teve uma intenção de mudar a sociedade, numa perspectiva crítica, e de trazer mais qualidade à escola primária pública. Cavaliere (2010, p. 08) comenta que:

O incremento do ingresso das classes populares no sistema escolar causava grande impacto e suas propostas [de Escola Integral] tentavam responder a essa realidade. As crianças pertencentes a famílias não escolarizadas, sem intimidade com a linguagem escrita e a cultura escolar, não poderiam inserir-se num modelo de escola construído para as classes média e alta.

Com isso é possível entender porque Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são apontados em diversos trabalhos como grandes referências históricas da Educação Integral no Brasil, e ainda nos traz a necessidade de refletir a respeito da função social da escola de Educação Integral.

2.2 Função social da escola e da Educação Integral

Em se tratando das discussões a respeito das funções sociais da escola e, mais especificamente, da escola de Educação Integral, encontramos diversas questões para reflexão, iniciando-se pela reflexão do que vem a ser o conceito de educação. Para Clemente (2013, p.16), a educação é definida no Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano como sendo a “transmissão e o aprendizado de técnicas culturais de um grupo humano [...] por meio das quais este grupo é capaz de satisfazer suas necessidades, [...] de modo mais ou menos ordenado e pacífico”. O autor complementa ainda que, então, a educação pode se dividir entre “transmitir técnicas de trabalho e comportamento que já estão em poder do grupo social” ou “formar no indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas técnicas” (CLEMENTE, 2013, p.16). Se

analisarmos essa ideia à luz das propostas e conceitos de Educação Integrals apresentadas anteriormente, percebemos que seu objetivo e função são de “aperfeiçoar e corrigir” ou seja, mudar certos padrões sociais impostos, numa direção crítica, uma vez que a educação tradicional atua mais na primeira perspectiva, de neutralidade e ênfase na dimensão técnica do fazer pedagógico.

Historicamente, no Brasil, temos que a educação sempre teve como função o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho, além de formação moral e de valores. Mas, com o passar do tempo, outras demandas começaram a surgir como papel da escola (RIBEIRO, 2017). Este autor cita que isso se deu principalmente pela questão da pobreza e das desigualdades existentes em nossa sociedade:

A situação de pobreza geradora de vulnerabilidade social constitui, contemporaneamente, especialmente no Brasil, o cenário a partir do qual emerge essa concepção de educação integral. Acredita-se que em função da vulnerabilidade social muitas crianças têm dificuldades para manterem-se na escola e obterem sucesso escolar, tornando a pobreza um fator determinante para a melhoria da aprendizagem e para o êxito educacional dos estudantes (RIBEIRO, 2017, p.69).

Assim, decorrente dessas diversas vulnerabilidades sofridas pela população mais carente, a Educação Integral passa a ser uma alternativa e, em muitos casos, uma proposta de cunho assistencialista do Estado, numa tentativa de reparação dessas faltas. Desde as propostas de Anísio Teixeira pode-se perceber essas ampliações das funções escolares, e Cavaliere (2010) comenta que essa visão do educador vinha de sua base positivista. Segundo a autora, para Anísio Teixeira, as crianças fora da escola em período integral estariam praticamente abandonadas uma vez que as escolas, com seus períodos curtos de tempo, não seriam capazes de proporcionar uma educação efetiva. Para Castro (2009) podemos perceber essa preocupação de que a escola de Educação Integral deveria suprir uma deficiência de outras instituições passando a ter, então, a função de, através da sua ampliação, compensar outras formas de educação. Castro (2009) cita a fala de Teixeira quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde podemos perceber claramente essa concepção:

Tive, então oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso,

tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que deveríamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1971, p. 15 *apud* CASTRO, 2009, p. 48).

Junckes (2013) aponta que, na atualidade, esta tentativa de suprir necessidades da sociedade ainda acabam sendo assumidas em propostas de escolas de Educação Integral. A autora aponta ainda que algumas dessas demandas para a educação feitas pela sociedade vem se intensificando com o passar do tempo;

A retomada da proposta de “escola de tempo integral”, por governos estaduais e municipais vem sendo apontada como tentativa de enfrentar os graves problemas educacionais como: a dificuldade na alfabetização e baixa qualidade do ensino, reprovação e evasão dos alunos, acompanhadas da distorção idade/ série, entre outros (JUNCKES, 2013, p. 14).

Tratando das novas demandas da educação na atualidade, Castro (2009) nos apresenta reflexões muito importantes. Para a autora, o Estado não é neutro ideologicamente, ou seja, suas políticas públicas refletem diretamente nas lutas de classes. Assim, na atual sociedade, os trabalhadores necessitam de educação, moradia, saúde entre outras coisas para que possam se tornar consumidores de bens e, nesse sentido, algumas políticas sociais têm como objetivo “preparar esses proprietários de força de trabalho para que eles possam se proletarizar” (*id.*, p.108). Então Castro (2009) conclui, por meio de algumas respostas em seus questionários, de que, nessa concepção mercadológica ou economicista, a função da escola de educação integral é a de proteção das crianças e preparação para o mercado de trabalho. Em suas palavras:

Para os entrevistados a dupla função da Escola de Tempo Integral, guarda e educação, é clara. A primeira coibiria, de acordo com os depoimentos, a ociosidade que pode gerar marginalidade das crianças e adolescentes que estão fora do mercado de trabalho por força de lei, e a segunda serviria ao mercado com a formação de futuros trabalhadores, por meio da instrução básica (*id.*, p.108)

Nesta citação podemos perceber que essa intenção da Educação Integral de ocupar o ócio das crianças assume um caráter preventivo. Arroyo, em seu texto *Direito ao tempo de Escola* (1988), discute como essa escola educa através de relações sociais e, ao mesmo tempo, aponta que essa proposta indica uma desconfiança com o “mundo” e as relações que acontecem fora dessa escola. A Educação Integral é pensada como uma proposta de atingir os mais pobres da sociedade, filhos de trabalhadores e abandonados,

e ao mesmo tempo ela precisa ser vista como “inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implantadas em cada momento histórico” (p.2). Assim, a proposta de Educação Integral é muitas vezes a intenção criar um ambiente em que o aluno aprenda tudo que se espera em uma sociedade, e para Arroyo isso só é possível através das relações sociais que são desenvolvidas dentro desse espaço.

Cavalcante (2013) também lembra que a escola é lugar de reflexão sobre as relações sociais e serve para ampliar a leitura e capacidade crítica da realidade social atual, criando assim agentes capazes de intervir e transformar essa realidade. Para ela:

A se pensar em educação integral, redimensiona-se um novo olhar sobre a sociedade, já que se faz necessário refletir sobre a sua dimensão histórica e suas constantes transformações, na qual, sujeitos nela inseridos podem interferir no seu processo em busca de uma estrutura social diferente da vivenciada atualmente, podendo criar possibilidades para uma reconstrução social que viabilize uma interação humana mais equânime, onde haja respeito às individualidades redimensionando ações na busca do bem comum coletivo e do respeito à ordem democrática (*id.*, p.20)

Podemos concluir então que muitos dos autores defendem que a proposta de Educação Integral deve vir além do desenvolvimento e apropriação de aprendizagens propostas, mas também de uma formação que torne o aluno crítico e capaz de entender as relações da sociedade em que está inserido e suas possibilidades de mudanças. Gonçalves (2006, p. 7 – grifos do autor) define então a função da Educação Integral na seguinte citação:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se **ENGAJE POLITICAMENTE NUMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA QUE CUMPRA COM SUA FUNÇÃO SOCIAL**, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação.

É com esta perspectiva crítica de educação integral que trabalharemos nessa pesquisa. Definida a abordagem do termo, passaremos a discorrer sobre outros aspectos importantes para ele, como os conceitos de Currículo Integrado, Transdisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Interculturalidade.

2.3 Currículo Integrado, (Transdisciplinaridade) Interdisciplinaridade e Interculturalidade

Como já pudemos evidenciar anteriormente nas propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na prática da Educação Integral é dada grande importância ao currículo. Ribeiro (2017) diz que o currículo escolar está diretamente ligado a concepções de educação presentes pois, para ele:

Sua composição, organização e desenvolvimento obedecem a lógicas socioeducacionais mais amplas. Por isso, entendemos que existe uma relação entre educação integral em tempo integral, enquanto concepção educacional, e currículo escolar. (*id.*, p.78).

O autor explica que os currículos não são somente documentos oficiais planejados, mas sim “um conjunto de atividades ou experiências pedagógicas, planejadas ou não, desenvolvidas na escola, organizadas ou não em planos, programas, projetos, vinculadas ou não a determinadas áreas do conhecimento humano” (RIBEIRO, 2017, p.78), sendo então um conjunto de ações articuladas na intenção da construção de conhecimento e formação dos educandos.

Essas ações articuladas são sempre intencionais, sejam individuais ou sociais e, assim, é importante que se entenda quais os objetivos a serem buscados de acordo com o conceito de Educação Integral apresentado. Ribeiro (2017 p.79) afirma ainda que muitas vezes a definição desses currículos integrais não acontecesse de maneira passiva, mas é alvo de disputas de poder e forças entre grupos, governo e classes numa tentativa de torná-los ferramentas de seus próprios interesses.

Clemente (2013) também defende que a Educação Integral só tem sentido com um currículo diferente do tradicional:

Para que a Educação Integral alcance o objetivo de garantir, qualitativamente, a formação integral do sujeito, torna-se imprescindível a reestruturação do Currículo Oficial, a fim de que nele possam se fazer presentes os momentos de manifestações culturais e as oportunidades de se contemplar as várias potencialidades humanas. (2013, p.9)

O currículo então precisa ser pensado como uma ampliação, buscando trabalhar de uma maneira que seja capaz de trabalhar as inúmeras demandas educacionais dos alunos na sociedade contemporânea.

Para Souza (2010 *apud* Ribeiro, 2017, p. 79) o currículo que se propõe a trabalhar a Educação Integral deve ser “assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar diferentes áreas” para que alcance as necessidades de cada aluno. Ribeiro (2017, p. 81) completa ainda que:

Assim, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, em geral, não podem deixar de compor essa proposta curricular. Trata-se de um currículo diversificado, composto por campos do conhecimento humano com os quais ele tem relação ou deles necessita para desenvolver suas faculdades, as quais se expressam nas ações, desejos, pensamentos, sentimentos e crenças desse mesmo ser. O currículo da educação integral, nessa perspectiva, almeja contemplar o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões das pessoas em formação, considerando não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos, mas também os afetivos, corporais, simbólicos, éticos, dentre outros.

Tavares (2009 p.2) acredita que para essa educação que tem como objetivo uma formação integral, é essencial que o trabalho seja interdisciplinar e intercultural. Explica que a interdisciplinaridade é um processo que possibilita o diálogo e que defende a necessidade de articulação entre as várias áreas de conhecimentos, buscando a superação de uma postura isolada de formação. Já a interculturalidade é a inter-relação entre as diferentes culturas presentes no espaço escolar, e a autora explica ainda que ela “reconhece a pluralidade cultural, a diversidade social e as diferentes realidades e possibilita um processo educativo no qual estas questões orientam a prática pedagógica.” (*id.*, p.3). Cita ainda que:

A interação entre áreas do conhecimento permite ultrapassar os limites da simples descrição da realidade, estimulando as análises e inferências, assim como a compreensão e a intervenção da realidade. Por outro, a interação entre as culturas e o reconhecimento da diferença possibilita valorizar as realidades plurais do país (TAVARES, 2009, p.6)

Então, para a autora, esses pilares – interdisciplinaridade e interculturalidade – são essenciais para que a Educação Integral tenha sucesso, porque eles são importantes ferramentas para que se trabalhe além do simples acúmulo de informações. Se considerarmos ainda a Educação Integral como um tipo de ensino que se propõe a educar através das experiências e práticas dos alunos, faz todo sentido que as disciplinas sejam pensadas de maneira que não sejam hierarquizadas e trabalhem de maneira que se completem entre si.

Nesse sentido, Fries (2007, p. 32) vai além e defende, ao invés da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade. Em suas palavras, isso é necessário:

Já que a mesma [a transdisciplinaridade] faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si, emergindo uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.

Para a autora, então, somente através dessa articulação é possível que se aprenda sobre a realidade e se crie uma visão global do mundo, dando valor a todas as disciplinas por igual. Assim, essa concepção de educação que busca a transdisciplinaridade e rompe com o ensino fragmentado é diretamente ligada à preocupação da Educação Integral em criar um ensino que seja pautado nas relações e experiências dos alunos para que assim possam aprender de uma maneira mais significativa.

2.4 Educação de tempo integral X desenvolvimento integral

No Brasil, atualmente, o conceito de Educação Integral compreende diferentes entendimentos e terminologias, e é importante apontarmos as relações e diferenças entre cada uma delas. Na literatura sobre o tema, encontramos os termos Educação de Tempo Integral, Desenvolvimento Integral e Educação Holística. A ideia de Educação Integral, como muito autores apontam, necessita de um maior tempo na escola e, por isso, ela acaba vinculada à ideia de Escola de Tempo Integral. Porém, esse tempo “a mais” na escola não necessariamente trabalha, de fato, o desenvolvimento integral, ou holístico, desses alunos.

Nessa pesquisa, entenderemos a Educação Integral como aquela que trabalha diferentes aprendizados e conhecimentos e não somente os conteúdos mais tradicionais, com especial foco em matemática e português. Junckes (2013) comenta que, em pesquisas na legislação brasileira, podemos perceber uma preocupação, nestes documentos, com uma retomada da ideia de Educação Integral como possibilidade de enfrentar problemas que tem se tornado frequentes na educação atualmente. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, por exemplo, no artigo 37, com o título “A educação em tempo integral” a autora cita:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência

social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2010, p. 10).

Percebemos então que, na legislação, temos a intenção de uma melhoria da educação e que se espera que a Educação Integral seja capaz de suprir determinadas necessidades. Além disso, espera-se também que ela seja capaz de dar oportunidades às populações mais vulneráveis a diferentes tipos de conhecimento.

Historicamente, o conceito de Educação Integral já era defendido no país por diferentes correntes políticas. De acordo com Junckes (2013, p. 12):

Religiosos católicos, os integralistas, os anarquistas e os liberais (entre eles Anísio Teixeira). Os dois primeiros defendiam a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina como princípios da “Educação Integral”. Os demais defendiam a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, sendo estas promovidas através da educação.

Destacaremos, mais adiante no presente trabalho, o movimento da Escola Nova e Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro por sua grande relevância ao movimento de Educação Integral no Brasil.

Junckes (2013) salienta que outros documentos e leis também surgiram como formas de padronizar e responsabilizar o Estado pela qualidade e ampliação da educação. Em 1990, a lei 8.069, conhecida com o título de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “reafirma a importância de uma educação que extrapole os conteúdos tradicionalmente abordados nas escolas, valorizando a convivência familiar e comunitária, as manifestações culturais e os movimentos sociais.” (JUNCKES, 2013. p.14).

Com o passar dos anos, no estado de São Paulo tivemos o Programa Mais Educação como um dos modelos propostos para a Educação Integral mas, como aponta JUNCKES (2013) ainda existe grande complexidade nos conceitos e definições sobre o que se entende como formação humana e o que essa educação reflete na formação dos sujeitos. A autora cita um trecho de 2009 com título: Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral.

No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de Educação Integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola

contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando a dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural política e cognitiva. Esta concepção de Educação Integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Cavalcante (2013) utiliza uma definição de Educação Integral próxima dessa. Para ela: “a proposta é a reestruturação de conhecimentos capazes de originar uma Pedagogia que contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões”(id., p.38).

O modelo do Programa Mais Educação é o mesmo apontado por Cavaliere (2009) como sendo o de *alunos em tempo integral*. A autora explica que, nesse caso, os alunos frequentam a escola em um período e em outro turno trabalham atividades diversas dentro da própria escola ou em locais próximos na comunidade, tais como parques, ginásios e centros culturais. Para ela, existe uma diferença entre esse ensino e o modelo de *escola de tempo integral* onde os alunos cumprem atividades variadas explorando o território da escola. Nesse segundo caso, essas atividades são previstas nos currículos.

Atualmente, temos a proposta do governo do estado de São Paulo de um novo programa chamado de Programa de Ensino Integral (PEI), criado em 2012. Este programa se apresenta como um modelo pedagógico inovador. De acordo com o site do governo do estado no programa “existe uma oferta de práticas variadas” e componentes curriculares que potencializam a formação integral dos alunos.

Porém, todos esses modelos de educação integral e atividades precisam ser coerentes com as necessidades dos alunos e intenções de aprendizagem. Como já defendido anteriormente, simplesmente uma ampliação da carga horária para o tempo integral não garante um desenvolvimento pleno desses alunos. Para Tavares (2009, p.2): “a educação integral considera o sujeito em sua condição multidimensional e se desenvolve a partir desta compreensão. Seu objetivo, portanto, é o de formar e desenvolver o ser humano de maneira integral e não apenas propiciar-lhe o acúmulo informacional”. Para a autora, esse objetivo só é possível de ser alcançado se essa escola se basear em vivências e experiências cotidianas dos alunos pois, assim, ela se torna um espaço que prepara o jovem para o exercício de sua cidadania.

Moll (2011, p.99 *apud* CAVALCANTE, 2013, p.17) afirma que a educação integral não pode ser vista simplesmente como aulas de reforço ou atendimento individualizado

para cada aluno. Para a autora “é uma ação que articula o projeto da escola com atividades esportivas, informática, arte, música, teatro, artesanato, entre outros, para melhorar a aprendizagem dos alunos”. A autora completa ainda que o conceito vai além de uma mera educação escolar, se tornando um espaço para a “educação integral e cidadã”.

A escola passa a ter como objetivo, então, uma educação que dê oportunidade ao educando para uma formação crítica, tendo oportunidades e contatos com variadas áreas de conhecimento para desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, Clemente (2013) define da seguinte maneira a Educação Integral:

[...] quando pensamos num indivíduo que se desenvolve integralmente, nos direcionamos a um modelo educacional que trabalhe o conhecimento de forma crítica, que traga reflexões a respeito de como o conhecimento foi produzido, a quem ele serve e de que forma ele pode ser alterado ou enriquecido por conhecimentos culturais (CLEMENTE, 2013, p.17).

Assim, o aluno passa a ter autonomia em seu aprendizado e sua vida, para que possa de fato exercer sua cidadania e criticidade na atual sociedade. Clemente (2013, p. 18) chama a atenção mais uma vez para isso quando diz:

Neste sentido, a verdadeira Educação Integral diz respeito a uma prática em que os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela sociedade são apresentados, de forma crítica e reflexiva, ao indivíduo, que também é estimulado a produzir novos conhecimentos e novas técnicas para se chegar aos mesmos. Neste processo, o educando tem a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades.

Além disso, é importante, se considerarmos a formação humana desses alunos, a preocupação com a formação de valores que muitas vezes são deixadas de lado no ensino tradicional. Assim, Ostrower (*apud* Clemente, 2013, p.21) afirma que a educação integral precisa, além da instrução científica, abrir espaço para desenvolver valores e para uma *educação da sensibilidade*, que estime a criatividade, e evoque emoções, uma vez que o espírito criativo é a “essencialidade do humano no homem”.

Em consonância com tudo o que foi exposto até aqui, para o presente trabalho, tomaremos como conceito de Educação Integral a seguinte citação de Moll, Posser e Almeida (2016, p. 1):

A educação integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais. Pois, ela assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural, moral, ético e humano científico produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações.

Podemos evidenciar então que o conceito de Educação Integral no Brasil, principalmente quando tratado na legislação, é muito amplo e, com isso, permite muitas variáveis e interpretações.

A seguir iremos apresentar uma breve trajetória do ensino de arte no Brasil e sua importância para o desenvolvimento.

2.5 Ensino de Arte na escola (ou a importância do ensino de Arte na escola)

Como já apontado, para que a Educação Integral aconteça de fato, é necessário uma transformação e reflexão a respeito do currículo presente, através da não fragmentação das disciplinas, da busca por aulas que trabalhem vivências e relações para que os estudantes desenvolvam outros aprendizados.

No Brasil, durante muito tempo o ensino de arte era voltado apenas para a aula de desenho e, ainda por cima, com o objetivo de preparação para o trabalho. Barbosa (2016, p. 03) afirma que, por volta de 1882 e 1883, foi elaborado um projeto educacional onde “o desenho era concebido para a preparação do trabalho, e o que se propunha na época era dar conhecimento técnico a todos os indivíduos, de maneira de, liberados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções”. Essa concepção só vai se transformar muito mais tarde, com o movimento da Escola Nova a partir das ideias de John Dewey, onde já se buscava desenvolver a capacidade de criação dos alunos.

Ainda segundo Barbosa (2016), na década de 1930, começaram a surgir escolas mais especializadas no ensino de artes, o que vem a ser, segundo a autora, o início da “pedagogização da arte na escola”. Mas, ainda nesse momento, existia uma “utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão” (*id.*, p.8). Já a partir de 1947 inicia-se um movimento que argumentava que a Arte seria uma forma de liberação

emocional e, a partir dessa ideia, começam a surgir o que Barbosa (2016) chama de “escolinhas de arte” por todo o Brasil. Segundo ela, “usando principalmente argumentos psicológicos, as escolinhas começam a tentar convencer a escola comum da necessidade da criança se expressar e criar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila, etc.” (*id.*, p.9). Mesmo assim, a autora ressalta que os programas das secretarias ainda eram muito limitantes, principalmente em relação à autonomia dos professores.

Em 1958 foi criado um programa que regulamentava em nível federal a criação de classes experimentais, que tinham como objetivo investigar e experimentar currículos em Arte através de técnicas diferentes. Segundo Barbosa (2016, p. 10), “o importante era que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor”.

Mais tarde, no período militar, essas escolas experimentais sofreram um grande desmonte e foram fechadas, e só a partir de 1971 a Educação Artística passou a ser obrigatória e foi criado o novo conceito de professor polivalente.

Barbosa (2016) comenta que os professores eram formados em cursos de licenciatura em Educação Artística com habilitação em artes plásticas, teatro, dança ou música. Somente a partir de 1981 acontece a criação da primeira pós-graduação em Artes no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP) e, nela, diversas pesquisas e conhecimentos foram gerados. Entre esses conhecimentos, podemos salientar a chama Abordagem Triangular (AT), que Barbosa (2016) explica:

A pós-modernidade em Arte-Educação caracterizou-se pela entrada de imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula, junto com a já conquistada expressividade, e também pela relação estabelecida entre o erudito e o popular, a arte local e internacional e pela atenção ao contexto, por mais marginal que ele fosse. A AT não é baseada em disciplinas mas em ações; fazer-ler-contextualizar” (p.13)

Somente no ano de 1996, com a publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, a nomenclatura Educação Artística é extinta e passa a ser considerada componente curricular obrigatório assumindo a nomenclatura de Arte. No artigo 26 temos: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Mais tarde, no ano de 1997, o governo federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶ e, segundo Barbosa (2016), a Abordagem Triangular foi

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino

adotada nestes documentos. Porém, foi alterada sua nomenclatura: no original, a proposta previa Fazer Arte (produção), Leitura da Obra ou Campo do Sentimento da Arte e Contextualização. Nos PCNs, utilizou-se os termos Produção, Apreciação e Reflexão da 1º à 4º série e Produção, Apreciação e Contextualização da 5º à 8º série.

Atualmente, na disciplina de Arte os conteúdos a serem trabalhados são estabelecidos através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷. De acordo com Godoy (2020), em 2018 as escolas passaram a se organizar para se adequar e cumprir as determinações da BNCC que nada mais é do que um conjunto de elementos considerados essenciais para a formação do cidadão na educação básica, que tem como objetivo formar uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Sobre o ensino de Arte na BNCC:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BNCC, 2018, p. 191).

Assim, de acordo com este trecho da BNCC, podemos perceber que a Arte passa a ser uma disciplina necessária para que os alunos conheçam a “complexidade do mundo”, fazendo com que os alunos sejam protagonistas e criadores, além de críticos para exercerem sua cidadania. Considerando que a Educação Integral possui uma proposta de escola que busca articular conhecimentos, o ensino de Arte torna-se uma

Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (1997, PCN, p.13)

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BNCC, 2018, p.7)

importante ferramenta para isso. Para Antonilo (2012), a Arte colabora para o desenvolvimento expressivo dos alunos, construção de sua poética pessoal e desenvolvimento de sua criatividade, e isso faz com que ele se torne um indivíduo mais sensível e capaz de “ver o mundo com outros olhos” (ANTONILLO, 2012, p.69).

Ainda para Antonilo (2012, p. 70) as relações entre a Educação Integral e o ensino de Arte estão relacionados aos PCNs, o autor cita que:

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal. Ainda de acordo com as orientações dos PCNs, os professores de arte precisam de vivências de criação pessoal em arte que lhes propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolve o fazer, a apreciação e a reflexão sobre a arte como produto cultural e histórico.

Clemente (2013) também chama a atenção para que a educação trabalhe manifestações sensíveis dos alunos. Para ela, o processo educativo, quando é capaz de articular a ciência e a Arte, abolindo assim a hierarquização dos conhecimentos, acaba envolvendo todas as potencialidades humanas, chegando à sua integralidade. Nas palavras da autora:

Sendo o homem um ser completo, formado por corpo, mente e sensações, não pode se desenvolver integralmente num Sistema de Educação que apenas evoca seu intelecto, negando suas necessidades de movimento e suas manifestações sensíveis. (*id.*, p.29)

Portanto, sendo a Educação Integral envolvida também no aprendizado de habilidades emocionais e afetivas, a Arte e o desenvolvimento da sensibilidade são, segundo a autora, tão importantes quanto outras habilidades intelectuais.

Antonilo (2012, p. 69) cita que a criatividade precisa ser trabalhada junto aos alunos e que as aulas de Arte têm papel fundamental nesse desenvolvimento: “Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade precisaria ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a Arte nas escolas que isso será possível. Para o autor, o professor de Arte é capaz de “despertar o olhar curioso do aluno” (*id.*, p. 71) e, assim, cria novas respostas, novos desafios e altera seu olhar para a sociedade e o cotidiano, já que, para ele, a Arte tem uma capacidade de comunicação tão grande quanto a linguagem escrita ou falada.

Por meio do ensino de Arte, é possível criar ainda uma expansão do conhecimento de mundo dos alunos. Para Antonilo (2012, p. 71); “o ensino de arte oferece a compreensão do modo de viver e agir de outras culturas, ampliando a visão do aluno, não de maneira pronta e acabada, ao contrário possibilitando novos questionamentos, levando a construção de conhecimentos”. Portanto, com o ensino de arte é possível despertar no aluno uma visão crítica da sociedade e do mundo onde está inserido, o que, como demonstramos, é tido como um dos principais objetivos da Educação Integral.

Resta então discorrermos sobre as oficinas de Arte, local onde ocorre seu ensino nas escolas de tempo integral e, particularmente, na escola onde foram coletados os dados para a pesquisa.

2.6 Oficinas

Como foi apontado, a Educação Integral necessita, para que ocorra de fato, de uma reestruturação escolar e de currículo e, nesse sentido, as oficinas pedagógicas são ferramentas comumente utilizadas em escolas que adotam este modelo.

Jacomini (2014, p. 105) salienta a diferença entre uma oficina e uma aula em sala, e ressalta sua importância para escolas que visem a educação integral de seus estudantes:

As Escolas de Tempo Integral do estado de São Paulo compreendem a extensão do tempo de permanência dos alunos na escola com a participação nas aulas das disciplinas regulares no turno da manhã e atividades diversificadas nas Oficinas Curriculares no turno da tarde. O termo Oficina Curricular denota uma aula diferenciada em atendimento a um currículo também diferenciado. Assim, não se trata apenas de um título, mas de uma maneira diferente de se trabalhar conteúdos em uma escola com tempo maior para dedicação ao aprendizado e assistência ao aluno em suas necessidades básicas educacionais.

Portanto, mais uma vez vemos a necessidade de entender que, tão importante quanto o tempo de permanência na escola, a Educação Integral necessita de dispositivos diferenciados para que ocorra o aprendizado de conteúdos diversificados e, assim, as crianças tenham aprendizado em diferentes áreas e dimensões.

As oficinas, segundo Cavalcante (2013), precisam, além de atender às demandas escolares, adequar o currículo para as necessidades dos alunos. Por meio delas, então, é possível que sejam trabalhados conteúdos de uma maneira mais aprofundada. Jacomini

(2014) aponta que, em um documento de 2006 elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, as oficinas são consideradas uma espécie de complemento às disciplinas básicas. Ela cita:

[...] E será sobre esse patamar curricular básico, que se faz necessário identificar quais os atributos, as relações e os desdobramentos que ainda demandam um aprofundamento, uma complementação ou um enriquecimento, para potencializar os ganhos e os avanços já conquistados (São Paulo, 2006 *apud* Jacomini 2014 p.103)

Porém, Jacomini (2014) comenta que algumas avaliações adotadas, como a Prova Brasil e o SARESP, muitas vezes criam uma orientação para um currículo único e isso acaba indo na contramão das transformações e engessando esses currículos. Mais do que uma inovação curricular, para a autora as oficinas devem estar alinhadas na proposta pedagógica da escola. A autora ressalta também que elas:

têm potencial para constituir diferencial que implica a qualidade da educação não somente por representarem inovação curricular mas por proporem novas formas de aprender a partir de atividades lúdicas e projetos de interesses do próprio aluno colocando-o como sujeito da ação educativa (JACOMINI, 2014, p.109).

Assim, mais uma vez vemos a importância de se entender as demandas e necessidades do ambiente e dos próprios alunos em que a escola de Educação Integral está inserida.

Outro fator essencial para as oficinas é a maneira lúdica e prática em que os conteúdos são apresentados aos alunos. Na Resolução SE nº 7 da secretaria do governo do Estado de São Paulo, de 18/01/2006, no Artigo 2º, temos que a Educação Integral acontecerá nos turnos da manhã e da tarde e que seu currículo será constituído por componentes do currículo básico do ensino fundamental e por oficinas curriculares que são definidas da seguinte maneira:

Artigo 2º - A organização curricular dos Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, es-

estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina.

Então, a partir disso Jacomini (2014, p.112) conclui que as oficinas devem apresentar características diferentes das disciplinas regulares e precisam ter “caráter prático para enriquecimento curricular utilizando-se de metodologias, estratégias e recursos didático-pedagógicos diferenciados”. Mais uma vez evidenciamos as preocupações com a não fragmentação de conteúdos e uma preocupação com que se mantenham características diferentes das aulas no período regular.

Jacomini (2014) aponta ainda que, segundo a Secretaria de Educação nas Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral – Tempo de Qualidade, as oficinas precisam estar articuladas aos planos de ensino dos professores e à proposta pedagógica da escola, uma vez que essas oficinas são parte integrante do processo formativo dos alunos. Além disso, podem ser um complemento aos conhecimentos apresentados nas disciplinas regulares. Então, para a autora, para que a Educação Integral aconteça de fato é de grande importância que as oficinas não sejam simplesmente uma ampliação do tempo escolar, mas que se articulem aos conteúdos básicos da escola.

Outra importante colocação de Jacomini (2014) se refere às diferenças individuais de cada aluno. A autora cita que, no próprio documento das Diretrizes para as Oficinas Curriculares em Escolas de Tempo Integral, salienta-se que a aprendizagem acontece de maneira diferente em cada aluno e que esses processos são singulares e complexos. Portanto, a ampliação do tempo e contato com os conteúdos são uma maneira de garantir esse aprendizado.

Da mesma forma, temos Cavalieri (2007) trazendo reflexões a respeito da ampliação do tempo e a qualidade das atividades oferecidas. Para a autora, é preciso entender a Escola Integral para além do ensino e da aprendizagem e sim “um caráter de experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (*id.*, p.1022). Isso só é possível através de um tempo maior na escola e da preocupação com as atividades propostas, entre elas as oficinas curriculares. Segundo a autora:

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. (CAVALIERI, 2007, p.1023)

Portanto temos nos apontamentos das duas autoras que essas diferentes vivências necessárias e essenciais aos aprendizados dos alunos acontecem de maneira muito significativa nas oficinas uma vez que estas têm um caráter mais livre e inovador.

Desta forma, consideramos ter abarcado, com esta revisão bibliográfica, os principais assuntos e conceitos que dizem respeito ao tema dessa pesquisa. O estudo dos autores selecionados permitiu que decidíssemos pela Interculturalidade como referencial teórico. Assim, na próxima seção, discutiremos esta teoria e como ela se adéqua ao estudo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção apresentaremos as bases teóricas adotadas como referência em nossa pesquisa. Acreditamos que a Interculturalidade Crítica de Vera Maria Candau dialoga e se conecta com muitas das concepções e apontamentos a respeito das inovações possíveis em que a Educação Integral vem buscando.

Para Candau (2012), a Interculturalidade vem se construindo e desenvolvendo a partir do reconhecimento da multiculturalidade. Esse movimento teve origem na América Latina desde 1970, principalmente a partir da educação escolar indígena e outros movimentos sociais de minorias como o movimento negro. Em nossa pesquisa tomaremos como principal referência os estudos da Interculturalidade Crítica de Vera Candau e seu livro “Didática Crítica Intercultural – Aproximações” (CANDAU, 2012). Nesta obra, a partir dos quatro primeiros capítulos, é possível nos aproximarmos de sua teoria e encontrar as possíveis contribuições para a esta pesquisa.

3.1 A crise na educação no Brasil e as necessidades de transformações.

Atualmente no Brasil existe uma visão de que a educação vive um momento de crise, e um sentimento de que as escolas, os professores e as práticas nesses espaços precisam se transformar para fazer algo significativo aos alunos. Para Candau (2012, p. 57) esta crise não pode ser reduzida somente à “inadequação de métodos, técnicas e introdução de novas tecnologias”, mas à necessidade de uma “reinvenção da escola”.

A autora explica que, historicamente, não só o Brasil como outros países de nosso continente, passaram por processos de construção através do contato de diversas culturas, e isso fez com que fosse criada uma base multicultural muito forte nas diversas sociedades. Porém, essa multiculturalidade foi marcada pela violência de determinadas culturas sobre outras. Essa formação aconteceu principalmente pela eliminação física do “outro”, a negação de suas representações culturais e muitas vezes sua escravidão indicando relações de poder assimétricas e, muitas vezes, ocultas.

Apesar disso, no campo da educação brasileira, a pluralidade cultural só foi reconhecida e incorporada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997, como temas transversais. A partir do próprio texto, mais especificamente na

página 22, temos o reconhecimento da dificuldade do debate do tema bem como a necessidade de combater a visão universalista da cultura brasileira e de igualdade que por muito tempo veiculou “uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’.

A partir desse reconhecimento da multiculturalidade e exclusão de culturas presente no país, torna-se necessário o debate de seus impactos na educação. Para Candau (2012), a educação precisa reconhecer essa diversidade atual que se acentuou de maneira significativa a partir dos processos de globalização. Portanto para a autora:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Nesse sentido não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada” (...). Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura/s. (CANDAU, 2012, p.69)

Ao mesmo tempo, com o passar dos anos, temos tomado consciência da visão escolar de caráter monocultural e da importância do debate e transformação dessa escola.

3.2 Globalização e Multiculturalismos

A globalização e o multiculturalismo, segundo a autora, “muitas vezes são apresentados como movimentos com lógicas contrapostas” (CANDAU, 2012, p. 25). Porém, essas relações não podem ser reduzidas e simplificadas sem que se entenda a complexidade das mesmas.

Para um entendimento aprofundado nas relações entre globalização e multiculturalismo seria necessário um estudo mais detalhado de alguns conceitos apontados por Candau (2012), como cultura, identidade cultural, diferença, diversidade cultural, identidades de fronteira e hibridização cultural. A seguir, faremos uma breve reflexão sobre alguns desses conceitos que por ventura possam ser relevantes para esta pesquisa. A autora toma por base em seus estudos de Interculturalidade ideias de Boaventura de Santos Souza e Stuart Hall, entre outros autores.

Santos (1997 *apud* CANDAU, 2012) distingue quatro formas do fenômeno da globalização, sendo que, dentro deles, existem duas lógicas distintas. A primeira seria a “globalização hegemônica” identificada como o *localismo globalizado* e o *globalismo*

localizado. Essas, como o próprio nome já diz, são formas de globalização que se dão da seguinte maneira: no primeiro caso quando um fenômeno local é globalizado com sucesso e no segundo quando acontece uma imposição de práticas ou culturas de países ou grupos mais poderosos a grupos ou países considerados inferiores. Essas duas práticas de globalização, consideradas hegemônicas, acabam por sufocar e dominar diferentes culturas e acabam se relacionando com o multiculturalismo tendendo a uma homogeneização cultural.

Um segundo caso seria a “globalização contra-hegemônica”, e esta tem como representantes a globalização chamada de *cosmopolitismo* e a chamada de *patrimônio comum da humanidade*. Ambas seriam contrárias às anteriores, onde o *cosmopolitismo* aponta para a defesa de interesses comuns dos grupos excluídos e vítimas de preconceito na sociedade. Já o *patrimônio comum da humanidade* defende a emergência dos temas que são ligados a todos os habitantes do planeta. As formas de globalização contra-hegemônica tendem ao reconhecimento das diversidades e das diferenças culturais.

Para entendermos essas questões relacionadas às diferentes culturas e as articulações entre as mesmas é necessário, primeiro, nos atentarmos à reflexão que Candau (2012) faz sobre o “nós” e os “outros”, sobre quem consideramos como “nós” e quem consideramos como “outros” em nossas práticas sociais e, conseqüentemente, em nossas práticas pedagógicas.

3.3 “Nós” e os “Outros”

Candau (2012) define como “nós” todas as pessoas e grupos sociais que tem referenciais iguais às nossas, e isso inclui valores, hábitos de vida e visões de mundo, mas também religiões, etnias entre outras coisas que nos aproximam. Já os considerados “outros” são aqueles que se confrontam com esses mesmos referenciais e maneiras de nos situarmos no mundo.

Considerando isso, temos uma relação entre a globalização e o multiculturalismo e, conseqüentemente, a partir disso um choque entre essas diferentes culturas que acabam interagindo entre si. Os autores Skliar e Dutchanszky (2000 *apud* CANDAU, 2012)

definem três formas em que essas diversidades se encontram: “o *outro* como fonte de todo mal”, “o *outro* como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o *outro* como alguém a tolerar”.

Essa primeira forma de reconhecimento do outro, segundo os autores, foi predominante nas relações sociais do século XX, desde a eliminação física à regulação de costumes. Se considerarmos a colonização brasileira pelos europeus, podemos perceber claramente esses choques e tentativas de dominação cultural. O “*outro*” que inicialmente foram as populações indígenas e pouco depois os povos negros traduzidos à força e escravizados no Brasil eram vistos como os inferiores, suas culturas eram consideradas primitivas, ignorantes e bárbaras. Já a cultura europeia era vista como autêntica, civilizada e culta, e necessitava prevalecer. As culturas consideradas inferiores e os “*outros*”, então, passam a ser “o *outro* como fonte de todo mal”, e essa visão muitas vezes ainda é presente nos dias atuais e se mantém enraizada em nossa sociedade.

No campo da educação temos essa perspectiva quando o fracasso escolar é associado a características sociais ou étnicas dos alunos. Candau (2012, p. 30) aponta que isso acontece quando um aluno é considerado melhor que outro, quando determinados alunos com maior potencial não podem se misturar com alunos de menor potencial, quando professores tem expectativas diferenciadas a partir da origem social desses alunos, quando se dá valor somente ao racional e desconsidera-se o aspecto emocional nos processos educativos e consideramos apenas a comunicação verbal e não valorizamos outras formas de comunicação como a corporal ou a artística entre outras coisas.

“O *outro* como um sujeito pleno de um grupo cultural” já parte de um conceito de cultura em que, segundo a autora, “representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida” (CANDAU, 2012 p. 31). Essa forma de entender o *outro* acredita que as diferenças são essencializadas e, portanto, tem um caráter conservador, por considerar que esses sujeitos são estagnados e são somente as suas próprias culturas. No âmbito escolar temos dois exemplos dessa concepção: quando o folclore do país, na escola, é considerado apenas como um percurso turístico de costumes ou quando a escola converte a diversidade cultural apenas em festejos em datas comemorativas. Em ambos os casos, ressalta-se a importância da Arte para se caracterizar este outro de forma conservadora e presa a um ideal de cultura congelado no tempo.

Por fim, teríamos “o outro como sujeito a se tolerar”, e essa terceira forma de entender o *outro* é a que admite a existência de diferenças. Porém, aqui Candau chama atenção para o cuidado que se deve ter nesta visão, uma vez que tolerar o diferente poderia ser usado como forma de justificar a aceitação de visões de mundo violentas e opressoras. Além disso, tolerar remete a apenas permitir sua existência, enquanto que, para a interculturalidade, é necessário reconhecer e valorizar, além de apenas tolerar o outro.

Essas formas de entender o “*outro*” vem se transformando pois, para a autora, o multiculturalismo vem rompendo com essa primeira visão do outro, mas ainda acaba ficando presa nas outras duas. Conclui que é importante “promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta a realidade dos ‘outros” (CANDAU, 2012, p.32).

Na atualidade esse tema do multiculturalismo tem se intensificado cada vez mais, porém o próprio nome multiculturalismo é um termo com várias definições diferentes. A seguir iremos apresentar uma breve explicação do multiculturalismo crítico de McLaren, por se tratar da visão que mais se aproxima da interculturalidade crítica de Candau – e a qual a autora utiliza em seus escritos.

3.4 Multiculturalismos e a Educação Multicultural

Dois autores estadunidenses são importantes por abordarem questões relacionadas ao multiculturalismo, são eles Peter McLaren e James Banks. Candau (2012) lembra que, nesse país, tem ocorrido diversas tragédias no ambiente educacional que muitas vezes são ligadas a questões étnicas e que, por isso, o debate da multiculturalidade é muito intenso por lá.

Como já citado, iremos nos direcionar aqui ao trabalho de McLaren. Este é um autor que trabalha com a pedagogia crítica e enumera quatro grandes tendências de multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda e o crítico.

O Multiculturalismo Conservador é aquele em que temos a visão colonial, encontrada principalmente (mas não exclusivamente) em países europeus e nos Estados Unidos. Essa visão tem como objetivo construir uma cultura comum que seria superior às outras e, assim, busca deslegitimar saberes, línguas, crenças e valores diferentes dos seus. Para McLaren (*apud* CANDAU, 2012, p. 35): “esta não é uma posição superada. Pelo contrário, apresenta atualmente muitas manifestações na sociedade estadunidense.”

A partir da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes grupos para que permita a todos competir na sociedade capitalista, temos o Multiculturalismo Humanista Liberal. O Multiculturalismo Humanista liberal parte da afirmação da igualdade intelectual entre diferentes grupos para que permita a todos competir em uma sociedade capitalista. Nessa perspectiva seria necessário remover os obstáculos através de reformas para que as populações dominadas tenham melhores condições econômicas e socioculturais.

Entretanto, Candau (2012, p.35) comenta que, na visão de McLaren, essa posição seria revestida de um humanismo etnocêntrico e universalista que, na verdade, privilegia os grupos dominantes por considerar suas culturas mais importantes que as demais.

Já o Multiculturalismo Liberal de Esquerda, apesar de ter grande ênfase nas diferenças culturais e buscar a igualdade entre estas, acaba, segundo McLaren, essencializando essas diferenças e, portanto, não considera as construções históricas e culturais que são diretamente ligadas às relações de poder.

A perspectiva do Multiculturalismo Crítico se difere das anteriores por buscar uma agenda política de transformação. Esta entende que as relações entre as culturas são conflitivas, e que a diversidade precisa ser entendida com uma visão crítica e de compromisso com a justiça social. O educador deve tornar-se, então, um agente revolucionário e as questões das diferenças culturais devem ser entendidas através de seus processos históricos, ideologias e das relações de poder.

Candau (2012), em seus estudos, se aproxima de McLaren, mas identifica apenas três tipos de multiculturalismo. O primeiro é o Multiculturalismo Assimilacionista, parecido com o conservador de McLaren, onde entende-se que vivemos em uma sociedade multicultural, entretanto todos devem se integrar a essa sociedade e serem orientados pela cultura hegemônica. Então deve-se aceitar o caráter monocultural da sociedade.

Outro Multiculturalismo para a autora é o Diferencialista ou Monoculturalismo Plural. Essa visão tem por base a consciência de que é necessário colocar ênfase nas

diferenças e garantir espaços para que as diversas culturas se expressem. Apesar de reconhecer e valorizar culturas consideradas excluídas e apagadas, essa abordagem acaba não privilegiando a interação e trocas entre as diversas culturas.

Por fim, a última abordagem é o Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade, e essa é, segundo a própria autora, muito similar ao Multiculturalismo Crítico de McLaren. É nessa abordagem que Candau se situa, e no decorrer dessa seção detalharemos essa perspectiva e como ela se relaciona com a Educação Integral por acreditarmos que esta pode ser uma educação transformadora e democrática que dialoga com as mudanças da sociedade atual. Através da Interculturalidade Crítica, acreditamos que seja possível “uma concepção diferente da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” (CANDAU, 2012, p.70).

Essas tensões se dão pelas constantes interações dos considerados “outros”, ou mesmo diferentes, e por isso é importante refletirmos sobre o conceito de diferenças e sua importância na Interculturalidade.

3.5 Igualdade, Diferenças e Tolerância

Como já vimos, o Multiculturalismo tem relação direta com a educação uma vez que, na escola, há muitas diferenças culturais entre estudantes e professores, o que gera choques cada vez mais presentes. Com isso, trabalhar as diferenças se torna o foco do multiculturalismo. Cabe ao Multiculturalismo Crítico a função de “romper com a ideia que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico.” (CANDAU, 2012, p.94).

Portanto as diferenças são consideradas fundamentais para a interculturalidade e

Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2012, p.90).

A Interculturalidade tem como preocupação a articulação entre igualdades e diferenças culturais e, por isso, é importante neste ponto apresentar qual o entendimento nesta teoria de alguns desses conceitos, uma vez que estes podem ter diversas definições.

Na Educação, temos uma cultura escolar dominante que dá grande ênfase ao comum, ao homogêneo e ao uniforme, que é considerado universal.

A escolarização tradicional, isto é, a pedagogia intelectualista, voltada primordialmente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pressupõe um certo grau de homogeneidade cultural prévia que garanta uma coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e à escola, necessários para um resultado eficiente de sua ação. Quanto mais homogênea, deste ponto de vista, for uma sociedade, mais chances tem a pedagogia tradicional de ser bem sucedida, mesmo quando sua função social efetiva é o aprofundamento ou a manutenção das clivagens sociais (CAVALIERI, 2002, p.10).

Para Candau (2012, p. 26), a articulação entre igualdade e diferença é essencial. Entretanto, salienta que “o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença”. Para a autora, não é possível que se fale em igualdade sem que se discuta sobre as diferenças. Nesse sentido, temos na frase de Santos (2001 *apud* Candau 2012) a síntese desse pensamento: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Então, a partir disso, temos que, a igualdade e a diferenças não são aqui vistos como opostos. A igualdade é oposta à desigualdade, enquanto que a diferença é oposta à padronização ou à uniformidade. Portanto, o que se propõe é a negação da padronização, a luta contra as desigualdades e discriminações. Candau (2012, p. 27) cita ainda que

a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as mesmos/as. Têm que ter suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

A autora defende que, para que se avance na democracia e na luta contra as discriminações, é necessário que esse debate esteja cada vez mais presente.

Hoje em dia não se pode mais pensar numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe enfrentar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação. (CANDAU, 2012, p.27).

Como já citamos, os processos de encontros de diferentes culturas em outras concepções de Multiculturalismo se caracterizam por negações, sufocamentos e mesmo eliminação dos considerados “outros” e, assim, na atualidade se faz necessário que esses diferentes se reconheçam e dialoguem entre si. Por isso, Candau defende que as diferenças não podem ser desvinculadas de suas realidades sócio-históricas, e comenta ainda que esses processos não são inacabados ou estagnados e estão continuamente atravessados por construções e desconstruções além das relações de poder envolvidas.

Na educação, é de extrema importância que se atente a essas diferenças culturais. Candau (2012, p.84) acredita que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para os alunos e alunas”. Esse diálogo com as dimensões culturais presentes na escola também é defendido por alguns autores da Educação Integral. Para Posser, Almeida e Moll (2016, p. 09):

Esse modelo educacional [educação integral] é democrático por seu caráter integrador das multidimensões humanas, potencializadas nas intersecções das relações sociais vivenciadas no interior da escola e da sociedade como um todo, sem excluir nenhum indivíduo das novas gerações, não importando a qual grupo social pertença.

Assim a Educação Integral deve promover articulações de diversidade cultural da sociedade dentro e fora da escola buscando a interculturalidade.

Importante nesse momento que seja apontado o porquê de usarmos a palavra *diferença* e não *diversidade*. Para Candau (2012), a palavra *diversidade* está diretamente ligada a *tolerância*, ou seja, ao respeito às diferentes culturas. Porém, ela não é suficiente por não entender que essas diferenças são processos sociais e que estão carregadas de relações de poder e autoridade.

No ponto de vista da Interculturalidade Crítica a homogeneização deve ser combatida, uma vez que ela acaba favorecendo visões universalistas e monoculturais que acabam criando o chamado “daltonismo cultural” na educação.

3.6 Daltonismo Cultural, Monoculturalismo, Universalismo e Identidade Cultural

Como já citado anteriormente, ainda é presente na escola a busca por uma igualdade que tem como objetivo a padronização dos alunos uma vez que, na visão de professores, essas diferenças só dificultam o trabalho docente e, por isso, devem ser combatidas. Essa tentativa de padronização tem como consequência a negação das diferenças e particularidades de cada aluno, criando assim uma educação monocultural e universalista.

Portanto, é necessário então que se perceba o conceito conhecido como “daltonismo cultural” e que se crie na escola uma visão do “arco-íris das culturas”. A analogia aqui se baseia na ideia de que é presente na escola uma visão de que só existe uma “cor”, que é comparada à cultura e, então, assim como um daltônico só vê uma cor, o daltônico cultural só percebe uma cultura. É necessário então que se amplie essa visão para um leque maior de culturas, que seria o arco-íris das culturas presentes na escola.

É importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exigem romper com os processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Romper com esse ‘daltonismo cultural’ e ter presente o ‘arco-íris das culturas’ (CANDAU, 2012, p.129-130).

Luisa Cortesão e Stephen Stoer (1999 *apud* Candau, 2012) acreditam que nas práticas educativas é de extrema importância que aconteça uma desconstrução desse monoculturalismo presente na escola que é por vezes naturalizada.

Candau (2012, p.130) articulada as ideias desses autores acredita que para que sejam criadas novas maneiras de intervir nas escolas é necessário que se “valorize a história de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular e professores/as e alunos/as se perguntem que situam na categoria de *diferentes*”.

Gonçalves (2006, p. 03), ao comentar sobre o que deve ser trabalhado como conteúdo na escola, diz: “só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define [estudante] como sujeito e o mundo que o rodeia.”

Nessa perspectiva temos também a importância que se dá aos saberes e conhecimentos presentes na escola. Alguns autores consideram os dois como sinônimos,

enquanto outros problematizam suas relações. Na Interculturalidade temos que, segundo Candau (2012, p. 130), o conhecimento é “em geral, constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências” enquanto que os saberes são “produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo”. Para a autora, é necessário que se reconheça a existência desses saberes e conhecimentos presentes no cotidiano escolar e é necessário que se estimule o diálogo entre eles, o respeito e a construção de pontes entre estes.

Nas discussões sobre currículo e didática temos ainda um objeto de grande discussão e tensão que são as questões do *universalismo* e do *relativismo cultural*. Segundo Candau (2012, p.28):

A educação como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, consideradas como portadoras da universalidade.

Assim, para a autora é necessário se discutir que universalidade é essa, e se, de fato, esses conhecimentos apresentados na escola são universais. Mas, ao mesmo tempo, a autora ressalta que não devemos cair num relativismo absoluto, que terminaria por negar a possibilidade de interação e articulação das diferenças. Faz-se necessário, portanto, que se tenha uma visão crítica em relação a esses conhecimentos considerados universais.

Até o momento apresentamos a importância do reconhecimento das diferenças culturais, do multiculturalismo, de como a escola tradicionalmente tem uma visão monocultural e como algumas culturas acabam sendo sufocadas dentro do ambiente escolar. A seguir, iremos apresentar como todos esses assuntos se conectam dentro da perspectiva Intercultural Crítica.

3.7 A perspectiva Intercultural Crítica

Um das questões consideradas fundamentais é entendermos qual a concepção de cultura trabalhada na perspectiva multicultural apresentada. Nos estudos de Garcia Castaño, Pullido e Montes del Castilho (1998 *apud* CANDAU, 2012) entendemos que o

conceito de cultura muitas vezes não está explícito e, junto com cada modelo multicultural, pode existir diferentes visões de cultura.

Candau (2012) comenta que, geralmente, as propostas de educação multicultural tendem a uma concepção de cultura estática e essencialista e, nessa visão, a cultura seria “um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera a eles pertencerem” (*id.*, p.41). Para a Interculturalidade com a qual Candau trabalha, ela assume a cultura tal como definida por Velho, na seguinte citação:

hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto ou inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros (1994, p.63 *apud* CANDAU, 2012 p.89).

Portanto, na perspectiva Intercultural de Candau (2012), a cultura é vista como crenças, valores e visões de mundo, mas só existe a partir do momento em que se depara com outra cultura diferente da sua e, assim, é necessário que se rompa com essa visão essencialista da cultura, é necessário que se perceba as diferentes culturas e seu contínuo movimento através dos processos de hibridização que ocorrem. Para Candau (2012, p.46) esses processos são “intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente” e, portanto, a autora entende que as culturas estão em constante transformação quando se encontram. O que é importante nessa ideia são as ações de negociação cultural, as identidades de fronteira, que sofrem a “hibridização” e, assim, acabam trabalhando as diferenças e não somente a tolerância ao “outro”. Essa interação entende que duas culturas em contato se transformam e podem dar origem a uma terceira cultura.

As diferenças precisam ser trabalhadas de uma maneira igual, promovendo uma relação democrática. Candau comenta que a Interculturalidade tem como base, então, o reconhecimento à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. (2012, p.46).

Conclui a autora que essa visão democrática da educação e luta contra as desigualdades sociais acontece através do fortalecimento de uma educação crítica.

Consideramos o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica,

valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. (CANDAU, 2012, p. 45).

Candau defende, portanto, que a Interculturalidade precisa ser também de natureza Crítica, que questione e busque transformações sociais. Nesse sentido, temos mais uma vez uma aproximação dessa teoria com algumas propostas defendidas na Educação Integral. Nessa perspectiva, Cavalcante (2013, p. 20) salienta o papel da Educação Integral no processo de visão crítica e transformação social.

Nessa perspectiva, almeja-se que os sujeitos se tornem atuantes, conscientes e responsáveis perante os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania. Assim, necessita-se instigar o desenvolvimento de cidadãos que pensem antes de agir, que sejam líderes de si mesmo e autores da sua história, capazes de gerir ações significativas no processo de transformação histórico-social.

Fundamental para a formação dessa visão crítica nos alunos é a percepção dos conhecimentos apresentados na escola, análise de suas raízes históricas e o desenvolvimento dos currículos presentes. Para Candau (2012), mais uma vez, é necessário que se reflita a respeito do relativismo cultural presente nas escolas, o caráter monocultural e as relações de poder que se ensina e aprende dentro desses espaços.

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes (CANDAU, 2012, p.77).

Somente a partir disso é que se torna possível transformar a escola num espaço onde diferentes culturas e linguagens dialogam entre si. Cabe aqui destacar a importância, na visão da Interculturalidade Crítica, do educador como agente cultural. Este deve estar preparado para oportunizar experiências de ampliação e interação cultural entre os alunos no objetivo de contribuir para a reinvenção da escola como um espaço de formação de novas identidades (CANDAU, 2012, p.79)

Para tal, Candau (2012) destaca a importância, na escola, de se oportunizar a interação entre os diferentes, os “outros”. Aqui a ideia é que se trabalhe a capacidade de relativizar a maneira de nos situarmos no mundo. Essa interação não deve acontecer somente em momentos pontuais e atividades específicas e nem focalizar somente em um grupo específico. Para ela, “trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo” (CANDAU, 2012, p.49). Assim, a Interculturalidade na escola tem reflexo direto na seleção curricular, nas linguagens

trabalhadas e utilizadas, na organização escolar, nas práticas didáticas, no papel do professor na escola, nas atividades extraclasse e na relação da escola com a comunidade.

No mesmo sentido, Gonçalves (2006) fala de como a Educação Integral tem relação direta com a organização de espaços, lugares e até mesmo de uma expansão para a comunidade:

E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos (GONÇALVES, 2006, p. 5).

Portanto, mais uma vez podemos destacar as relações diretas da Interculturalidade Crítica com a Educação Integral, pois esta, muitas vezes, vem atrelada a expectativas de uma escola diferenciada que também visa à transformação e reflexão dos aspectos citados anteriormente.

A proposta da Interculturalidade Crítica traz ainda a importância de se repensar alguns conceitos fundamentais utilizados na educação. Somente a partir dessas novas perspectivas é que se torna possível praticar uma educação diferenciada com uma proposta intercultural.

Candau (2012, p.72) propõe que se reflita sobre o que é *conhecimento, aprender, ensinar, educador, e escola*. O *conhecimento* precisa ser entendido como uma construção histórica, dinâmica, plural que está em processo constante de ressignificação e reelaboração. O *aprender* precisa ser “um processo ativo de elaborar significados sobre um objeto ou realidade, estabelecer relações e/ou modificar as já construídas”. Isso tudo deve acontecer de acordo com as informações, conhecimentos e saberes pessoais e ainda promover a interação entre estes.

Ensinar está atrelado com o despertar de desejos e buscas, oferecer e possibilitar formas de exploração de caminhos do conhecimento. O ensinar exige ainda do educador uma atualização constante, bem como, segundo a autora, “uma compreensão ativa e crítica dos diferentes conteúdos escolares, tanto no plano cognitivo, como afetivo e sociocultural” (CANDAU, 2012, p.72). O *educador* precisa ser um profissional atualizado, competente e participante ativo do debate social, além de um agente cultural e agente de mudança. Este precisa exercer uma função de desafiar os alunos para ampliarem seus horizontes, instigando-os a irem além das informações, buscando construir e interligar

conhecimentos.

Por fim, a *escola* deve ser entendida como um espaço de diálogo crítico e reflexivo, e dentro desse espaço é que deve acontecer as interações entre as diferentes culturas. Precisa ser um espaço de busca, de construção de identidades culturais, de confrontos e reflexões – é ali que acontece a articulação entre igualdade e diferença.

No decorrer de seus estudos e trabalhos realizados, Candau (2012) sentiu a necessidade de uma concepção de educação intercultural que servisse como referência aos trabalhos da equipe. e então, em uma construção coletiva com seu grupo de estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC), vinculado ao Departamento de Educação da PUC-Rio, optou pela criação de um mapa conceitual para que fosse possível, através deste, a compreensão da questão: “em que consiste a educação intercultural?” A seguir detalharemos as categorias presentes no mapa.

3.8 Mapa Conceitual da Educação Intercultural

De acordo com Candau (2012) a teoria dos mapas conceituais tem origem nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de Joseph Novak nos anos 1970. Estes são ferramentas que tem como objetivo organizar e representar determinado conhecimento.

O mapa conceitual deve ser estruturado a partir de conceitos fundamentais e de suas relações, e esses conceitos são destacados em caixas de texto que se relacionam por uma linha ou seta e que vem com uma palavra ou frase que os interliga. Candau (2012 p.128) cita que: “esta ferramenta está orientada a reduzir e concentrar a estrutura cognitiva subjacente a um dado conhecimento”.

O grupo de estudos da autora, a partir de encontros semanais no primeiro semestre de 2009, trabalhou no desenvolvimento do mapa conceitual tendo a questão focal já mencionada “em que consiste a educação intercultural?” Desses encontros, foi possível a criação de quatro categorias básicas da interculturalidade que são: sujeitos e atores; saberes e conhecimentos; práticas socioeducativas; e políticas públicas. O mapa pode ser conferido no anexo 1.

A categoria *sujeitos e atores* se refere às relações entre os sujeitos, sejam eles individuais ou grupos sociais e de diferentes grupos socioculturais. Essas relações tem o intuito de fortalecer e construir identidades abertas, dinâmicas e plurais e também de empoderar sujeitos que historicamente foram inferiorizados, buscando a construção de

autoestima e estimulando a autonomia para uma emancipação social.

A perspectiva intercultural da autora parte do reconhecimento das diferenças na escola e sala de aula e buscam romper com os processos de homogeneização que ocultam as diferenças presentes e reforçam o caráter monocultural do ensino. Assim, rompe com o *daltonismo cultural* e toma por base a percepção do *arco-íris de culturas* presente na escola, como já dito anteriormente. Busca ainda a desconstrução de práticas naturalizadas no cotidiano escolar dos professores, visando que se crie novas maneiras de nos situarmos e intervirmos no dia a dia na sala de aula.

Essa categoria também tem como exigência a valorização das “histórias de vida dos alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo” (CANDAU, 2012, p.130), e através desse reconhecimento passam a se perguntar quem situam na categoria de “outros” ou “diferentes”. Por fim, a interculturalidade nessa perspectiva defende favorecer uma dinâmica escolar aberta e inclusiva, onde os diferentes sujeitos se manifestam de acordo com suas especificidades dentro da sala de aula.

Na categoria *saberes e conhecimentos*, como já mencionado anteriormente, alguns autores consideram os dois termos como sinônimos enquanto que, para a Interculturalidade, os dois devem ser entendidos como diferentes e são de especial importância para a Didática. Nesse sentido, o que é considerado conhecimento é na definição de Candau (2012, p. 130) “constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências”. Porém, esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos e apresentam um caráter monocultural. Já os saberes são considerados práticas cotidianas, tradições e visões de mundo, são produções de grupos socioculturais e são vistos como particulares e assimétricos.

Para a Interculturalidade, esses *saberes e conhecimentos* devem ter uma ancoragem histórico-social, uma análise de suas raízes e desenvolvimento para que se entenda as relações de poder envolvidas. Candau (2012) afirma ainda que, mais importante do que discutir se são sinônimos, deve-se reconhecer a existência de ambos no cotidiano escolar e estimular o diálogo ao mesmo tempo em que se trabalha com os conflitos entre eles.

Nesse ponto temos a escola como espaço em que essas relações acontecem e a autora entende que, em consonância com Peres Gomes (2001 *apud* CANDAU, 2012, p. 131), é um “espaço vivo, fluido e de complexo cruzamento de culturas”. Esse cruzamento

se dá de diversas maneiras, inclusive em confrontos, e, portanto, deve-se estimular o “diálogo, respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar”.

Na categoria *práticas socio-educativas* a autora afirma que é necessário desconstruir e refletir a respeito das dinâmicas habituais que ocorrem na sala de aula e nos processos educativos, pois essas, muitas vezes, são muito padronizadas e desvinculadas dos sujeitos envolvidos, além de ainda serem baseadas no modelo frontal de ensino-aprendizagem. É necessário, então, que aconteçam dinâmicas participativas e construções coletivas em sala de aula.

Candau (2012) destaca ainda dois aspectos de especial relevância para as práticas sócio-educativas, sendo o primeiro a diferenciação pedagógica. Esta ideia propõe se utilizar de abordagens diferentes para alunos diferentes, ou seja, supõe, segundo a autora, “desengesar” a sala de aula, ampliando seus espaços e tempos de ensinar e aprender de acordo com as características e necessidades individuais dos estudantes. O segundo aspecto é a utilização de múltiplas linguagens e mídias, o que significa considerar a escola como um centro cultural e entender que diferentes linguagens e expressões culturais também acontecem nesse espaço. Em função disso, naturalmente deve-se dialogar com essas linguagens, que são reflexos dos processos de mudança cultural.

A última categoria do mapa conceitual sobre educação intercultural, *políticas públicas*, está relacionada às relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que estão inseridos. A Interculturalidade defende a articulação das políticas de reconhecimento, e de redistribuição e de ações afirmativas, por entender que essas fortalecem a democracia.

Por fim, Candau enfatiza que este trabalho com o mapa está em constante transformação. Em suas palavras, “no grupo de pesquisa que coordeno estamos trabalhando essa perspectiva e sou consciente de que existe uma série de temas e questões complexas e ainda pouco claras para nós mesmos” (CANDAU, 2012, p.129). Portanto, as categorias não devem ser tomadas como finalizadas e completas.

Assim, a partir das reflexões apresentadas e uma breve exposição sobre a Interculturalidade Crítica, temos esta como uma possibilidade de entender e modificar a educação para além da padronização, monocultura e distante da vivência dos alunos da atualidade. Como Gonçalves cita em seus apontamentos sobre Educação Integral:

A educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens. Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. (GONÇALVES, 2006, p. 03)

De acordo com Lerner (2007 *apud* CANDAU, 2012, p. 115), a Interculturalidade, ao defender o trabalho com as diferenças presentes na sala de aula, dialoga com as ideias de Emilia Ferreiro, quando esta autora diz: “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio futuro”.

Desse modo, a educação intercultural entende a escola como espaço de cruzamento e mediação de diferentes culturas, de necessidade de tomada de consciência e construção de identidades ao mesmo tempo em que se entende que essas identidades não são fixas e sofrem influência a partir das interações, passando por processos de hibridização. Nessa perspectiva, mudar o caráter monocultural e padronizador da escola, ainda enraizado no trabalho docente é papel fundamental do professor nessa perspectiva, tendo como principal ferramenta para este fim a ancoragem histórico-social dos conteúdos.

A seguir temos uma imagem do mapa conceitual:

Mapa Conceitual da Interculturalidade Crítica

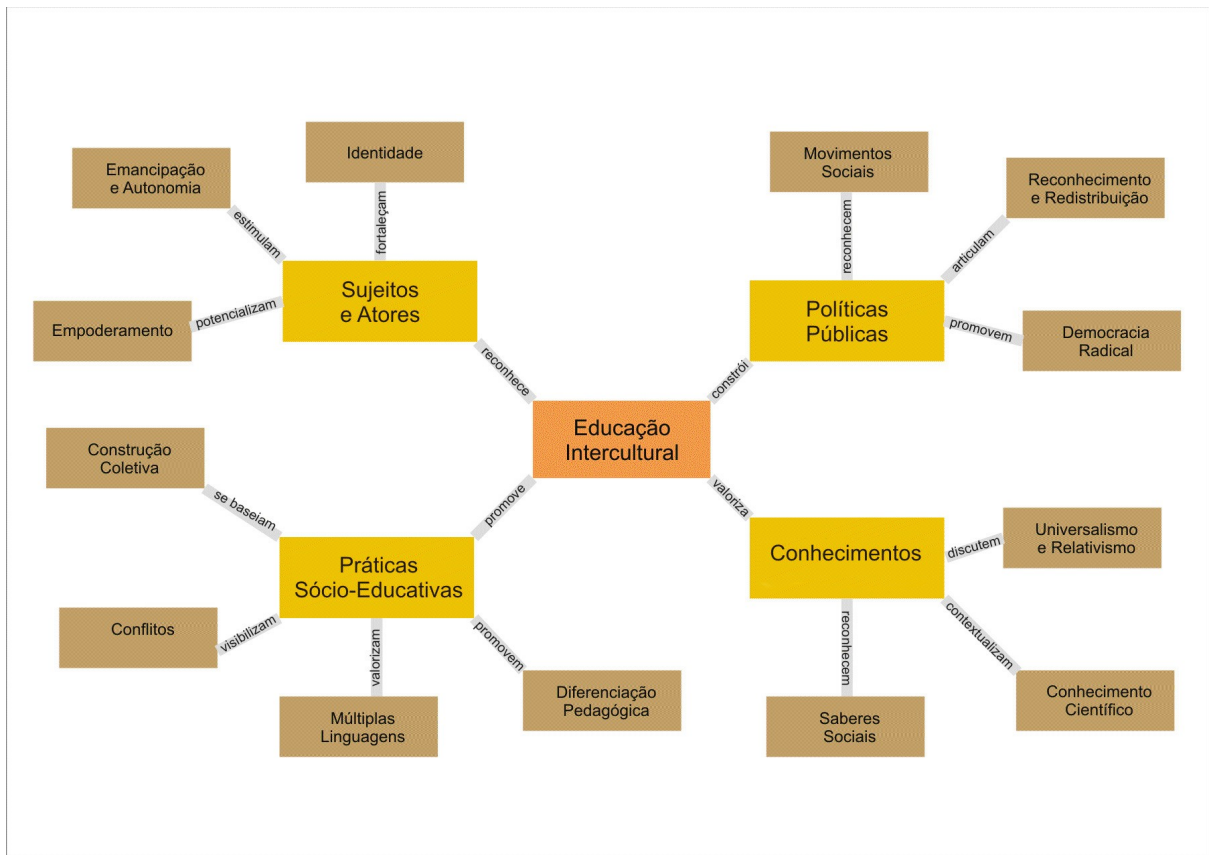


Figura 1: Mapa Conceitual da Interculturalidade Crítica

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção iremos apresentar a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, o que inclui o paradigma no qual se assenta, o método e as técnicas de coleta de dados utilizadas e a forma de categorização e análise dos dados, além da descrição do local de coleta.

4.1 Paradigma Qualitativo de Pesquisa

O paradigma adotado para nossa pesquisa foi o qualitativo, e a seguir iremos expor algumas de suas características e o porquê dessa escolha.

A escolha entre paradigma qualitativo e quantitativo está diretamente ligada à questão de pesquisa que é de que forma as oficinas de Arte na Escola da Mata colaboram com o desenvolvimento integral dos alunos? e seus objetivos que são analisar quais são as concepções de Educação Integral adotadas pelos professores das oficinas envolvidos no projeto, verificar o formato das oficinas e se estas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, averiguar quais estratégias de ensino são utilizadas nas oficinas de Arte, examinar como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas propostas. Então, a partir disso, temos que no presente trabalho foi possível delimitar a necessidade de uma pesquisa de caráter qualitativa. Essa modalidade tem um interesse maior em entender fenômenos sociais e humanos, de suas relações, crenças, opiniões e valores. Assim, a pesquisa qualitativa nos dá a possibilidade de compreender e refletir a respeito da subjetividade e valores dos sujeitos envolvidos.

Para facilitar o entendimento da escolha pelo paradigma qualitativo, retomamos nossa questão de pesquisa: “De que forma as oficinas de arte na Escola da Mata colaboram com o desenvolvimento integral dos alunos?” A partir daí foi possível delimitar então que a resposta para esta questão só pode ser obtida em uma análise qualitativa, uma vez que as respostas necessitam de reflexões diretamente ligadas a relações sociais e humanas.

Minayo e Sanches (1993, p. 09) comentam que o paradigma em questão é mais adequado para “aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.” Assim, a partir dos dados coletados, acreditamos que seja possível trazer reflexões a respeito do tema, uma vez que pretendemos investigar as

oficinas de arte que acontecem na escola e sua relação com o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma das complexidades e questões críticas referentes à pesquisa qualitativa é o fato dela lidar com uma realidade onde o investigador e os investigados são agentes e, portanto, poderia ocorrer de não existir uma neutralidade do pesquisador. Por isso, muitas vezes autores defensores do paradigma quantitativo consideram essa modalidade de pesquisa um processo não científico. Para responder a essas inquietações, Minayo e Sanches (1993, p.5) tomam como argumentos estudos de Durkheim e Weber. Para Durkheim (1978 *apud* MINAYO; SANCHES, 1993) nos estudos humano-sociais é possível traçar uniformidades e encontrar regularidades no comportamento humano e também que essas regularidades existem em qualquer fenômeno humano cultural e que, portanto, podem ser estudadas sem que se leve em conta motivações pessoais.

Porém, surge outra escola sociológica, defendendo a diferenciação dos estudos das ciências naturais e das ciências sociais que vinha em oposição ao positivismo. Um dos nomes importantes dessa corrente é Max Weber.

Minayo e Sanches (1993, p.5) afirmam que é de Weber a afirmação de que “cabe as ciências sociais a compreensão do significado da ação humana e não apenas a descrição dos comportamentos” como era comum no positivismo. Complementam as autoras que “o elemento essencial na interpretação da ação é o dimensionamento do significado subjetivo daqueles que dela participam”. Então, a partir disso temos que é importante no estudo de seres humanos entender como esses percebem as situações em que atuam. Portanto, a pesquisa qualitativa é uma investigação reflexiva onde o pesquisador busca entender uma situação a partir da análise e subjetividade dos sujeitos e o meio onde os dados são coletados.

Para reafirmarmos as particularidades da pesquisa qualitativa temos ainda a explicação de W. Dilthey (*apud* MINAYO; SANCHES, 1993, p. 06). Esse autor apresenta também a necessidade de separação das ciências físicas das ciências humanas, pois para ele “nas ciências físicas é possível procurarmos explicações e lidarmos com a compreensão de fenômenos através da análise de seus significados. Nas primeiras estabelecem-se leis casuais; nas segundas, configurações e interpretações.” Portanto, a pesquisa qualitativa se firma no campo da subjetividade e do simbolismo e, então, “realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 6).

Considerando que nossa pesquisa tem entre seus objetivos entender quais as

concepções de Educação Integral que existem nessa escola, temos que a análise desses dados tende a ser subjetivo. Ao mesmo tempo, quando nos perguntamos de que forma as oficinas ministradas contribuem para o desenvolvimento dos alunos, entendemos que essas respostas e análises de dados necessitam de uma reflexão baseada nos valores, opiniões e crenças dos próprios sujeitos envolvidos. As interações com esses dados necessitam de respostas mais complexas do que uma simples classificação e não podem ser reduzidas a números sem um aprofundamento. Portanto, necessita-se nessa pesquisa de uma compreensão dos fenômenos sociais e seus processos e, assim, ela se caracteriza como qualitativa.

4.2 Método

Após a definição do paradigma qualitativo para nosso estudo, nos deparamos com a necessidade da delimitação do método a ser utilizado. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Marli André (2013) apresentando o entendimento da autora a respeito da importância do rigor científico.

Para André (2013) na busca de um rigor metodológico muitos autores na pesquisa qualitativa acabam se equivocando na escolha do método adotado para a coleta de dados. Para a autora, porém, simplesmente nomear um método sem um cuidado e atenção do pesquisador não traz este rigor necessário à pesquisa. Mais importante do que isso é a explicitação de cada etapa adotada, sua descrição detalhada para alcançar os objetivos e sua justificativa (ANDRÉ, 2013).

Assim como ocorreu na escolha do paradigma, em consonância com nossas questões e objetivos que norteiam a pesquisa e entendimento do problema apresentado, acreditamos que o método e as ações que possibilitam uma maior resposta para nossas inquietações seja o estudo de entrevistas.

De uma maneira simples, em um estudo de entrevistas o pesquisador necessita delimitar um número de entrevistados e, para isso, deve iniciar a coleta e, a partir do momento em que perceber que iniciou-se um processo de repetição de dados nestas coletas, este é o momento em que se encerra esta fase pois possivelmente já temos dados suficientes para análise.

O estudo de entrevistas é um método que já foi utilizado por Green (2001), Galizia (2006) e Godoy (2020). Ao nos depararmos com os textos dos autores citados pudemos perceber como este método se apresenta pertinente à nossa pesquisa.

De acordo com Galizia (2006) o termo entrevista é entendido não apenas como método mas também como técnica de coleta de dados e, portanto, iremos nos aprofundar na próxima seção nas características da entrevista como coleta. Este método não tem um único critério definido para o número de participantes, sendo considerado suficiente a partir do momento em que o pesquisador percebe que os dados começam e se repetir. Em nossa pesquisa foram levados em conta critérios como os temas das oficinas ministradas na escola, o contato com a formação ou não com o *Instituto Cerrado* e o tempo disponível para a finalização e, por isso, optamos por entrevistar quatro professoras que ministram oficinas de Arte.

Diante de todo o exposto, é possível perceber todas as vantagens do estudo de entrevistas como método de coleta de dados para a presente pesquisa.

4.3 Técnica de Coleta de Dados

Existem diversas maneiras e técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, cada técnica tem suas especificidades e vantagens, por se tratar de um estudo de entrevistas trataremos especificamente nesta seção da técnica de entrevistas. Nessa pesquisa, optamos por entrevistas semiestruturadas e estas foram feitas com os professores das oficinas de Arte da escola.

As entrevistas são uma maneira muito conhecida de coleta de informações, e são muitas vezes conduzidas de acordo com o tipo de informação que se pretende buscar, o número de participantes, o tipo de pesquisa e seus objetivos. Estas, segundo Stake (*apud* André 2013, p.6) são uma das principais vias de coleta, e tem como objetivo o entendimento dos significados que os participantes têm sobre o caso estudado. Para isso, o roteiro de questões precisa de basear em pontos críticos e é importante deixar claro que não se busca respostas simples do tipo sim ou não, mas visões pessoais e explicações dos participantes, pedindo sempre esclarecimentos que julgar necessário.

Apesar de entrevistas e questionários serem uma fonte de coleta de dados muito parecida em alguns aspectos, Penna (2017) explica que, quando se trata de entrevistas, estas tem uma vantagem: para a autora estas são mais interativas, pois através delas é possível se observar posturas corporais, faciais dos entrevistados e isso pode ser considerado informação e dados válidos de pesquisa.

Outro fator é a capacidade das entrevistas serem mais abertas e “flexíveis, capazes de refletir o dinamismo da interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado” (PENNA, 2017, p. 136). Em entrevistas deve-se levar em conta ainda o número de participantes, pois para um número muito extenso de pessoas pesquisadas é mais fácil que se mantenha o foco em perguntas mais fechadas, uma vez que essas são mais fáceis de tabular.

Maura Penna (2017) aponta ainda uma outra vantagem da entrevista em relação a um questionário que diz respeito à preocupação de que este só pode ser aplicado a uma pessoa alfabetizada, e que muitas vezes a responsabilidade de responder o mesmo pode ser encarada com um tom “ameaçador” e pode levar a tentativa do entrevistado de “buscar uma resposta correta” (*id.*, p.136). Em nossa pesquisa, por se tratar de professores de educação básica, não existe a possibilidade de nos depararmos com a primeira possibilidade, porém optamos somente por entrevistas pela capacidade de aprofundamento e flexibilidade já citados anteriormente.

As formas de elaborar as questões a serem utilizadas são diversas, podendo de acordo com Penna (2017) serem planejadas de modo mais ou menos rígido, mais aberto, padronizados, e esta nomenclatura variam bastante de autor para autor. Existem as entrevistas que, segundo a autora, são rigidamente padronizadas; aquelas que, em oposição, são muito livres e espontâneas e a autora aponta que, no meio termo destas, existe a forma semiestruturada. Esta se aplica somente a entrevistas onde existe um roteiro básico preparado previamente para a condução das perguntas, mas esse roteiro é flexível de acordo com o interesse do pesquisador, podendo acontecer de as perguntas mudarem de ordem ou mesmo serem reformuladas.

Maura Penna aponta que a entrevista semiestruturada é a proposta mais adequada em se tratando de pesquisas qualitativas pois, para ela, essas podem tratar de “informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar mais flexibilidade, suas concepções ou os significados que atribui a própria prática” (PENNA, 2017, p.138).

A estruturação de cada forma das perguntas tem suas vantagens e desvantagens que devem ser levadas em conta, e a autora lembra que, ao formular as perguntas, o pesquisador precisa se preocupar com “questões muito diretas ou apresentar alternativas fechadas, podemos estimular ou mesmo induzir respostas” (PENNA, 2017, p. 138). Outro cuidado deve ser com perguntas que permitam respostas muito diretas como sim ou não e que, assim, não dão possibilidades de aprofundamento.

Goldenberg (2000 *apud* Penna 2017, p.140) explica que, no processo de construção do roteiro da entrevista, é importante que o pesquisador crie um rascunho inicial de questões e discuta com pessoas, com seu orientador inclusive. Também chama a atenção para a necessidade de, para que se tenha segurança na aplicação dessas questões, se pratique por meio de um ou mais estudos-piloto. A partir disso, segundo o autor, é possível que se incluam novas perguntas, bem como, durante a execução deste piloto, o pesquisador é capaz de perceber a clareza dessas questões, o tempo necessário para as respostas, e por fim, nesse momento ele pode se familiarizar com a flexibilidade dessa entrevista semiestruturada e desenvolver prática e experiência.

Importante ainda apontar que as respostas encontradas precisam ser transcritas e, para Maura Penna (2017), essa tarefa não é simples, por isso a autora recomenda a gravação em áudio, que precisa ser autorizada pelos pesquisados. Neste momento, para a autora, o pesquisador precisa perceber o que de fato precisa ser transcrito, o que precisa acontecer através de interpretação etc. Além disso, deve-se ter cuidado para que a transcrição não seja tão fiel à fala do entrevistado a ponto de que não seja possível ler as respostas, ao passo que não se deve fazer uma “limpeza” do texto a ponto de descaracterizar a cultura do mesmo (PENNA, 2017, p.141). O conteúdo é mais importante do que a forma, e existem alguns critérios para tal que a autora aponta, tais como: transcrição na ortografia padrão, necessidade de se respeitar a construção das frases, dentre outros.

Para Maura Penna, as entrevistas, assim como outras técnicas, têm suas limitações, como por exemplo o entrevistado responder aquilo que acredita que o pesquisador quer ouvir. Diante disso, Goldenberg (2000 *apud* PENNA, 2017, p. 143) cita que “é bom lembrar que lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”. Assim, isso tudo precisa ser levado em conta na análise desses dados e, por isso, a importância desses serem analisados e cruzados com outras fontes.

As entrevistas foram feitas de maneira presencial na escola em horários combinados previamente com as professoras convidadas e foram gravadas com um celular. Levamos aproximadamente dois meses para completar as entrevistas, uma vez que estas ocorreram num período do bimestre em que as professoras tinham grandes demandas de documentação na escola. Em função disso, as entrevistas necessitaram ser marcadas e remarcadas algumas vezes, além de, em alguns casos, levarem mais de um encontro para serem finalizadas. Uma entrevista foi feita em um único dia, outras duas

foram feitas em dois dias diferentes devido ao tempo disponível pelas entrevistadas, e a quarta foi realizada em três dias diferentes. Cabe destacar que a principal dificuldade encontrada foi conseguir tempo disponível das professoras entrevistadas para participarem – a maioria só estava disponível em intervalos de aulas e antes de reuniões pedagógicas com as professoras.

Posteriormente, os arquivos das gravações das entrevistas foram armazenados em uma conta de *Google Drive* do pesquisador para transcrição. Esta foi feita em um arquivo no *Google Docs* com a utilização de uma ferramenta de digitação por voz – o pesquisador ouvia cada trecho no celular e repetia em voz alta para a captação, uma vez que não foi possível que a ferramenta de digitação por voz reconhecesse as vozes da gravação. Este processo levou aproximadamente um mês para ser concluído, contando desde a digitação por voz e uma segunda audição para editar e colocar as pontuações nas transcrições. Posteriormente, as transcrições foram novamente editadas e arquivadas para a futura categorização e análise de dados.

Finalizando este item, informamos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 56977222.5.0000.5504 e tendo sido aprovado sob o parecer número 5.762.999.

4.4 Categorização e Análise de dados

A próxima etapa metodológica de nossa pesquisa qualitativa diz respeito à categorização dos dados coletados. Como o próprio nome diz, a categorização se refere à maneira como se agrupam determinadas características em comum, e essa busca por afinidades de ideias e agrupamentos pode acontecer de algumas formas. Gomes (1994) cita que algumas dessas categorias podem ser criadas antes da coleta de dados, na chamada fase exploratória, sendo estas mais abstratas e gerais. Posteriormente, com a coleta de dados, é possível que se formule categorias mais específicas e concretas, que surgem do contato direto do pesquisador com esses dados.

As categorias se tornam evidentes a partir de falas e dos pontos em comum destas, indicando as afinidades das mesmas. Do conjunto de dados, em primeiro lugar, o

pesquisador seleciona as unidades de contexto, que são aqueles trechos mais amplos dos dados e que demonstram a ideia principal da mensagem. Depois, dessas unidades de contexto seleciona-se as unidades de registro, que são como decomposições de um conjunto de mensagens, que podem ser reduzidas a frases, conceitos, temas e até palavras que expressem o conteúdo de uma fala.

As categorias devem ainda, segundo Gomes (1994) seguir três princípios de classificação. O primeiro é seguir um único princípio de classificação, sendo então de muita importância o pesquisador ter claro seu interesse de investigação e objetivos. O próximo é permitir que todos os dados sejam incluídos em alguma categoria. O terceiro e último princípio diz que, dentro de um critério, as categorias precisam ser excludentes.

Para André (2013, p. 07), a sistematização dessas categorias é muito importante, pois “deverá resultar num conjunto inicial de categorias que serão reexaminadas e modificadas num momento subsequente”.

A partir daí se torna possível para o pesquisador iniciar a análise dos dados coletados. Utilizando-se da relação desses dados com os objetivos específicos da pesquisa e do referencial teórico, é possível para este apresentar considerações a respeito do tema estudado.

A análise acontece para o autor em três fases distintas: a pré-análise, a exploração e tratamento do material e os resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é o momento onde o pesquisador coleta todo o material e o transcreve. Após esse primeiro contato, começa o processo de exploração e tratamento onde são criadas as categorias gerais a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Depois, são criadas as categorias específicas, que podem surgir a partir das unidades de registro do pesquisador.

Por fim, é nesta etapa que o pesquisador busca estabelecer relações e conexões dos dados para que assim seja possível apresentar novas descobertas a respeito do fenômeno estudado. André enfatiza que “a categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto” (ANDRÉ, 2013, p. 07). É aqui que este deve fazer uma articulação entre a teoria estudada e os dados para que então se crie conhecimento e se dê sentido ao que foi pesquisado.

Após a transcrição das entrevistas, estabelecemos quatro categorias a priori, pensadas de acordo com nossos objetivos específicos. Assim, são elas: concepções de educação integral das professoras; contribuição das oficinas para o desenvolvimento integral dos alunos; seleção de temas e conteúdos das oficinas; e estratégias de ensino

utilizadas nas oficinas. Foi criado um arquivo de texto para cada professora e este foi dividido nessas categorias.

4.5 Local de coleta de dados e participantes

O local onde aconteceu a coleta de dados foi em uma escola do interior de São Paulo que passou por um processo de formação através de uma parceria da prefeitura municipal com um Instituto de educação mantido na região. Como já citado, adotamos o nome fictício de Escola da Mata para nos referirmos ao local. Esta escola situa-se em bairro periférico e atende alunos do Ensino Infantil (Pré I e Pré II) e do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano), com aproximadamente 182 alunos no ano letivo de 2022, atuando de segunda a sexta-feira, das 7h às 16h.

A comunidade atendida pela escola é diversificada, e se apresenta em camadas econômicas também diversas, com grande parte das famílias oriundas de camadas de baixa renda. Assim, é importante salientar que algumas famílias passam por necessidades extremas de pobreza. Muitas das crianças e famílias se encontram em situações de vulnerabilidade social, problemas de abuso de drogas, sexual, pobreza e o crime são constantes. A cidade tem dois presídios e o bairro onde a escola está situada é um bairro relativamente novo – existem relatos que este em sua origem foi criado para abrigar as famílias que vinham visitar a população carcerária de outros lugares do país.

No que diz respeito a funcionários, a escola conta em média com quatro funcionárias responsáveis pela limpeza e manutenção do prédio, cinco monitores de alunos, duas cozinheiras, duas auxiliares, dois orientadores de informática, três vigias e um jardineiro. Na administração, a escola conta com uma secretária, uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. No quadro de professores temos duas professoras de educação infantil, cinco professores de fundamental, duas professoras-assistentes, quatro professores de educação física, um professor de arte, uma professora de educação especial, além de dois professores da rede municipal que completam sua carga no período da tarde com as Oficinas.

Em se tratando de espaço físico, a escola conta com sete salas de aula, sala de informática, quatro sanitários para funcionários, quatro sanitários para alunos (sendo dois deles fechados por necessidade de reforma), cozinha própria para os alunos, um pátio

central, dois parques, um salão com barras de ballet e espelho, uma quadra e um campo de areia. Além desses espaços, a escola conta ainda com áreas verdes com hortas e locais para atividades ao ar livre.

No período das manhãs, os alunos são distribuídos em anos de acordo com seu grau de escolaridade. Além do trabalho em sala de aula, os alunos com necessidades específicas têm ainda acompanhamento de reforço individual e/ou coletivo neste período.

No período da tarde acontecem as Oficinas de Educação Integral e nelas os alunos são divididos em níveis, da seguinte maneira: nível 1 para os alunos dos prês, nível 2 para alunos do 1º, 2º e 3º anos e nível 2 para os alunos de 4º e 5º anos. As oficinas ofertadas são de conteúdos diversos e escolhidas por cada professor de acordo com seu interesse e dos alunos. Em todo começo de bimestre as crianças escolhem quais oficinas querem participar. As oficinas acontecem de segunda, quarta, quinta e sexta-feira.

Na terça-feira acontece o “*Dia do Brincar*” e neste dia as crianças podem trazer brinquedos de casa. Além disso, os professores ficam espalhados por espaços da escola com propostas diversas de brincadeiras. Sendo assim, crianças podem transitar livremente de um espaço para outro e procurar qual brincadeira desejam participar.

Cabe ainda enfatizar rapidamente os processos de formação pelo qual a escola passou até que se adotasse o modelo de Educação Integral atual. A escola foi fundada no ano de 2007 e desde então é uma escola de tempo integral.

Nos primeiros anos de funcionamento, os alunos tinham as aulas regulares de manhã e, no período da tarde, aulas de reforço. Com o passar dos anos a prefeitura municipal tentou adotar diferentes abordagens nesta escola, chegando até mesmo a existir uma parceria com uma universidade particular da região que financiava oficinairos para atividades diversificadas.

Nesta parceria, começou-se os primeiros modelos de oficinas na escola, onde os alunos tinham aulas de música, entre outros temas diversos que eram ofertados por oficinairos contratados pela instituição.

Depois de algum tempo, no entanto, essa parceria se encerrou e, após esse período, iniciou-se um trabalho articulado com o *Instituto Cerrado* e a Prefeitura Municipal de Educação.

Diante das vulnerabilidades já citadas, a Escola da Mata foi escolhida para esta parceria da prefeitura com o *Instituto Cerrado* uma vez que enfrentava muitos problemas: as crianças eram extremamente indisciplinadas e muitas vezes violentas, o nível de aprendizado era muito baixo, a escola – apesar de já ser uma escola integral desde sua

criação – não via resultados.

Então no ano de 2016, a Prefeitura Municipal, em parceria com o Instituto, iniciaram um projeto na Escola da Mata, o qual objetivava aplicar as inovações implantadas já na escola da fazenda e, conseqüentemente, buscar melhorias no ambiente escolar da escola pública em questão.

A *Escola do Cerrado* foi um projeto experimental criado em 2009 por um empresário em uma de suas propriedades e que teve como objetivo uma abordagem inovadora na educação para as crianças filhas de seus funcionários, baseada em três princípios norteadores: inspiração na natureza, respeito e apreciação da cultura da infância e o desenvolvimento integral.

Originalmente, a *Escola do Cerrado* atuava na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com uma estrutura dentro da própria fazenda, a escola tinha um espaço estruturado com um design baseado na permacultura⁸. Ali, tinham como premissa o que chamavam de “desenvolvimento integral” e a “alfabetização ecológica”.

Assim, os alunos tinham um contato direto e intenso com a natureza, permitindo que nessas atividades fosse possível desenvolver suas capacidades físicas, mentais, emocionais e espirituais. A abordagem Integral adotada na escola dava grande ênfase à cultura da infância, ao brincar como linguagem e desenvolvimento da autonomia, além do contato com a natureza que já foi citado.

Esta escola, com o tempo, se tornou em exemplo de educação diferenciada dos moldes tradicionais, uma vez que, como citado, privilegiava o contato com a natureza e a educação global dos estudantes. Porém, com o avanço da escola, passaram a sentir a necessidade de expandir suas inovações e provar que era possível aquela modalidade de ensino também em outros espaços.

Na implantação do projeto na escola uma equipe formada por 15 profissionais do instituto fizeram uma intervenção na Escola da Mata. Ao ingressarem na escola, estes encontraram um ambiente com ensino engessado, ênfase na transmissão de conteúdos nos processos de ensino/aprendizagem, desmotivação por parte dos alunos e dos profissionais, além de relações agressivas e conflituosas já citadas anteriormente. A equipe, então, iniciou um planejamento para a ação, procurando identificar os problemas iniciais para que fossem criados dispositivos para mudanças na escola. Foram criados

⁸ De acordo com o instituto IPOEMA a Permacultura consiste no planejamento e execução de ocupações humanas sustentáveis, unindo práticas ancestrais aos modernos conhecimentos das áreas, principalmente, de ciências agrárias, engenharias, arquitetura e ciências sociais, todas abordadas sob a ótica da ecologia. (IPOEMA, 2023)

grupos de formação coletiva com professores da escola e do Instituto, calendário de visitas a escolas de referência em educação inovadora e estabelecimento de horários de reuniões para planejamento conjunto de oficinas, projetos e formação.

Após esse processo inicial, a escola passou a trabalhar com dispositivos de mudanças; oficinas de desenvolvimento integral, assembleias com os alunos, oficinas de empreendedorismo social, entre outras coisas.

Apesar das dificuldades encontradas, as mudanças na escola começaram a acontecer, pois os profissionais começaram a entender a importância de uma educação que contemplasse as várias linguagens e particularidades de cada aluno.

Pouco a pouco, essas práticas começaram a se tornar parte do cotidiano através dos grupos de estudo e de formação dos profissionais envolvidos e transformaram a escola significativamente.

Uma vez inserido nesta escola, pude ter contato com professores que já atuavam antes da implantação do projeto. De acordo com estes professores, o desempenho e aprendizado dos alunos começou a mudar, os profissionais começaram a se sentir mais motivados e valorizados, a violência entre os alunos diminuiu.

Depois de dois anos e meio de atuação, em julho de 2018, o *Instituto Cerrado* sofreu uma reformulação: a escola da fazenda encerrou suas atividades e foi alterada sua nomenclatura deixando de ser *Instituto Cerrado* e, desde então, deixou de atuar diretamente na Escola da Mata passando a apoiá-la de outras maneiras.

Diante disso, a escola atualmente tem trabalhado para dar continuidade ao projeto e continuar transformando aquele espaço em um local de desenvolvimento de uma educação integral. Algumas mudanças aconteceram desde o início do projeto em 2016 até o momento atual.

No ano de 2022, a escola tinha em seu quadro em média 12 professores atuando nas oficinas. Assim, foi necessário que se criasse um critério para a escolha dos professores a serem entrevistados.

Para as entrevistas, foram selecionadas quatro professoras da escola, e os critérios de seleção adotados foram: convidar professoras que atuam na escola e que ministrem oficinas específicas de conteúdos relacionados ao tema Arte. Além disso, buscamos selecionar professoras que tiveram contato com o projeto e formação do *Instituto Cerrado* e professoras novas na escola, para que se obtivesse um contraste entre as abordagens e entendimento a respeito de educação integral. Optamos, em um primeiro momento, por entrevistar quatro professoras, sendo que duas destas são

professoras que atuam na escola desde o início do projeto e duas que assumiram aulas no ano letivo de 2022 e, conseqüentemente, não tiveram qualquer contato com o *Instituto Cerrado*, assim seria possível percebermos qual a influência da formação nos professores da rede em se tratando de uma escola integral.

As professoras serão chamadas por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, na tabela a seguir temos uma breve comparação entre elas, sua formação e o tempo de atuação na rede municipal de educação.

| NOME | FORMAÇÃO INICIAL | FORMAÇÃO EXTRA (Cursos de Especialização) | TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE | FORMAÇÃO COM O <i>INSTITUTO CERRADO</i> | OFICINAS MINISTRADAS |
|------------|------------------|--|--------------------------|---|--|
| Anna Clara | Pedagogia | Educação Integral | 7 anos | Sim | Pintura, massagem e relaxamento, jogos matemáticos |
| Nicole | Pedagogia | Contos e Contação de História | 20 anos | Não | Pintura, assembleia, culinária, empreendedorismo social |
| Ingrid | Ed. Física | Educação Física Escolar | 6 meses | Não | Dança, jogos e brincadeiras, jogos de construção, circuitos |
| Sophia | Pedagogia | Alfabetização e Letramento e Educação Especial | 10 anos | Sim | Pintura, recorte e colagem, habilidades artísticas e corporais |

5 Análise de dados

Nesta seção analisaremos os dados coletados a partir das entrevistas, sendo que cada subseção será escrita a partir dos dados referentes a uma categoria em que foram divididos os dados coletados. Buscamos neste momento responder, a partir dos objetivos específicos da pesquisa: quais as concepções de educação integral de cada professor, de que modo os formatos das oficinas contribuem para o desenvolvimento integral, como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas e como as estratégias de ensino impactam no desenvolvimento integral destes alunos.

5.1 Concepção de Educação Integral das professoras

Em se tratando da concepção de educação integral das professoras entrevistadas, no deparamos com diferentes entendimentos de cada uma. Inicialmente podemos perceber a partir de algumas falas da professora Nicole a visão de educação integral muito mais voltada ao tempo de escola do que uma educação que contemple e amplie as necessidades formativas dos alunos, como advogam alguns autores de nosso referencial bibliográfico (MOLL, 2011; CAVALCANTE, 2013; CAVALIERE, 2007). A professora cita que, no período da manhã, acontecem as aulas regulares e que, à tarde, nas oficinas, acontecem aulas complementares e que essas aulas, em sua visão, deveriam ser melhor aproveitadas com conteúdos de reforço e complemento do que foi trabalhado anteriormente. Sobre essa concepção de educação integral, a professora comenta: *“a escola integral seria aprender a ler e escrever de manhã e à tarde ter essas oficinas complementares que eu entendo que deveria ser de reforço... até brincadeiras, até ter oficinas, mas ser um complemento do que eles aprendem de manhã”*. Portanto, segundo sua fala, os conteúdos das oficinas seriam mais voltados para brincadeiras do que aprendizados propriamente ditos.

Importante apontar ainda que a professora Nicole faz uma relação da volta às aulas após o distanciamento por conta da pandemia de *Covid-19* com a necessidade de reforço. Em suas palavras:

Porque, como nós estamos agora no momento que a gente tá saindo de

uma pandemia, eu acho que, nesse momento, a gente teria que pensar mais no aprendizado mesmo das crianças, ter os momentos de brincar sim, mas não todas as tardes, né, eu acho que algumas tardes a gente poderia resgatar, né, uma ou duas horas, resgatar esse tempo que eles ficaram fora.

Com essa fala, a professora parece demonstrar que acredita que seria de grande importância que fosse dada maior ênfase no reforço de conteúdos disciplinares para esses alunos no período da tarde em vez de oficinas diversificadas.

Em outro trecho da entrevista, a professora Nicole cita: “acho que a escola integral seria tempo, né, ficarem o dia todo na escola e aprender mesmo e realmente aprender”. Com essa fala, a professora demonstra, mais uma vez, a visão de que a sua concepção de educação integral é de aumento do tempo na escola. Para Gonçalves (2006, p.4), a educação integral não deve ser vista apenas como um simples aumento de atividades já ofertadas e sim um aumento quantitativo e qualitativo, proporcionando também conteúdos diversificados:

Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem

Nesse sentido, é importante lembrar que essa concepção de educação integral como aumento do tempo de escola vai contra os apontamentos dos autores estudados como Moll (2011), Cavalcante (2013) e Cavaliere (2013). Para esta última, por exemplo, a educação integral deve ser vista como uma “oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar” (CAVALIERE, 2013, p. 09) e que, em uma escola integral, deve-se aproveitar as atividades ligadas à arte, lazer, cultura, organização coletiva e tomada de decisões como atividades potencializadoras e que adquirem dimensões educativas.

A professora Ingrid parece se aproximar desta concepção quando questionada sobre sua concepção de educação integral. Ela aponta que, para ela, esta é uma educação que proporcione experiências e vivências além do que se trabalha na escola tradicionalmente. Em suas palavras: “*eu acredito que a educação*

integral é aquela educação que proporciona ao aluno momentos de experiências, de vivências, conhecer e refletir sobre o que eles estão fazendo, entendeu? Educação que... que assim, vai além da escola, coisas que eles vão aprender ali e vão exercer fora da escola...". A partir desta fala, é possível perceber que, para ela, a educação integral também deve ir além dos aprendizados tradicionais e do currículo comum que é trabalhado no período da manhã.

A autora Cavaliere (2007), quando cita algumas ideias de John Dewey a respeito da educação pragmática, considera que esta pode colaborar para a elaboração de uma concepção de escola integral significativa. A autora acredita que as escolas “devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas”. Assim, para ela, uma escola deve ser preparada como uma espécie de “micro sociedade” para que habilidades sejam desenvolvidas. Por fim, a autora explica que são experiências partilhadas que adquirem real significado e, por isso, as escolas precisam potencializar essas atividades que levam ao conhecimento uma vez que a aprendizagem se dá pelo meio social (*id.*, p.8). Quando a professora Ingrid comenta a respeito das experiências e vivências que acredita que a educação integral seja capaz de trazer, ou seja, aprendizados que as crianças irão utilizar fora da escola, possivelmente esta sua concepção se aproxime desta visão de educação integral proposto por Cavaliere a partir de Dewey.

No mesmo sentido, na concepção da professora Anna Clara a educação integral é entendida como uma ampliação dos saberes trabalhados no currículo tradicional. A professora, quando questionada sobre sua concepção de educação integral, explica que esta vai além do ensino de português e matemática, que deve trabalhar diferentes habilidades, entre elas as artísticas e corporais. Em suas palavras:

[Educação Integral é] mais educação que tenha um foco nas várias inteligências da criança. A gente não tá aqui só para desenvolver habilidade cognitiva em relação ao português, matemática. Tem que aprender a se relacionar; a cuidar de si mesmo. Até o convívio bom com as outras crianças, a desenvolver habilidade artística.

A professora cita como aprendizados necessários, além de habilidades cognitivas, aprendizados referentes a relacionamento, convivência entre os alunos e autonomia dos mesmos, e esse dado também aparece em algumas falas da professora Sophia. Quando a professora Sophia é questionada sobre as

contribuições das oficinas para o desenvolvimento integral dos alunos, cita a respeito de formação de grupos para atividades:

Um exemplo: assim, eu dou uma oficina de arte onde as crianças têm que se organizar em grupo para fazer uma apresentação, eles vão saber como agrupar... talvez eles fazem... eles conseguem... vão eleger um líder do grupo, se consegue entrar num consenso. Então daí tem a questão.... da interação, de socializar

Isso nos mostra que as duas professoras entendem uma concepção de educação integral mais próxima de autores como Gonçalves (2006) citado acima. Além disso, é importante destacar que as duas professoras (Anna Clara e Sophia) tiveram formação com o *Instituto Cerrado* para a implementação do projeto, e possivelmente esta concepção se deva a isso.

Ainda para a professora Anna Clara, a educação integral é enxergar a crianças em sua totalidade, ou seja, desenvolver suas inteligências, dando atenção individual para que cada uma desenvolva competências. Ela acredita que educação integral é a “*Educação que enxerga a criança na totalidade, não só aspecto cognitivo, que tenta desenvolver as variadas inteligências que ela tem, né*”. Chama a atenção ainda na continuação deste trecho a diferenciação que parece acontecer do período da manhã e da tarde onde ocorrem as oficinas de arte. Sobre isso, Anna Clara comenta que:

No período da manhã a gente é um pouquinho mais engessado por conta até de demanda da Secretaria de Educação, a gente tem as aulas mais determinadas que a gente precisa fazer. Por conta disso, algumas coisas do integral acabam ficando atropeladas né, a gente tem que cumprir certos conteúdos. Muitas vezes a gente não consegue dar atenção necessária para criança, ajudar ela, por exemplo, desenvolver competências para resolver certos problemas, para ir adquirindo autonomia, para resolver os problemas, entre outras coisas né. Acaba sendo um período mais corrido que o período da tarde, mas a gente tem essa visão do integral no período da manhã também.

Diante disso, podemos supor que, para ela, as atividades das oficinas da tarde desenvolvem habilidades mais voltadas para o desenvolvimento integral, uma vez que, como cita a professora, o período da manhã é mais “engessado”.

Duas das professoras trazem falas parecidas quanto ao desenvolvimento e ritmo individual dos alunos. Para a professora Sophia, a educação integral inclui ainda reconhecer as diferentes habilidades de cada indivíduo. Ela define que:

A educação integral é enxergar no indivíduo as possibilidades que ele pode alcançar, não somente dentro da sala de aula, tendo como único parâmetro os estudos né, de português, matemática, que eu já citei que eu aplico de manhã, mas as outras possibilidades, deixar que o aluno possa descobrir nele mesmo as habilidades que ele tem nas outras áreas, tanto criando quanto recriando. Ele explorando a si mesmo e se redescobrando a cada atividade

No mesmo sentido, a professora Anna Clara comenta que esse respeito ao desenvolvimento individual e aos ritmos de aprendizagem de cada aluno acontece mais na oficina da tarde já que ali as atividades são menos cobradas: *“à tarde já é possível a gente fazer as coisas com mais calma, respeitando mais o desenvolvimento das crianças, principalmente quando a gente tinha menos alunos por turma”*. Porém, ela completa que, atualmente, este trabalho tem sido prejudicado pelo grande número de alunos por turma. Ela diz que *“agora, desde o ano passado que voltou a ser só cinco professores para o período da tarde, tá muito complicado fazer oficina”*. Com essa fala, a professora demonstra que existe uma dificuldade na escola devido a uma demanda de mais professores para que as turmas sejam menores.

A professora Sophia também comenta que, na escola de maneira geral, parece existir uma visão de educação integral em que este ensino mais próximo e individualizado do estudante é importante. Ela comenta que *“nossa visão de integral e das oficinas era para diminuir a quantidade de alunos por professora, até para poder dar mais atenção a cada um, né”*. Ela relaciona essa necessidade de atenção dos alunos ao entorno da comunidade escolar e vulnerabilidade social dos alunos:

Porque, como o entorno já não favorece, lógico que esse entorno acaba caindo sobre os nossos alunos e as crianças vêm com uma bagagem pesada. Ele não vê a gente só como professor, eles veem a gente como amigo, que eles trazem o que acontece com eles ali na vizinhança. Então, tem história que a gente tem que parar para ouvir o aluno, porque é algo necessário.

Para ela, é importante este momento e acolhimento dos alunos, pois em suas palavras *“se eles não se abrem, não vão aprender nada”*. O reflexo das vulnerabilidades presentes no entorno da escola também aparece na fala de outras professoras, e este fator também tem uma conexão com as concepções de educação integral da professora Sophia, pois esta acredita que é papel da escola

acolher os alunos das realidades difíceis encontradas no bairro onde a escola está e onde moram. Em suas palavras, ao falar a respeito de uma praça próxima à escola, ela comenta que *“as pessoas, infelizmente, estão fazendo uso de entorpecentes, ficam pessoas já dominadas pelo álcool”* e que isso é constante na vida dos alunos. Ela continua: *“as crianças ficam sabendo de tudo isso que acontece, né, é algo para eles que eles veem todo dia. Então, não são coisas boas e bonitas para criança ver, e essa é a realidade de todos os dias deles. Então a gente aqui, como educação integral, tem que mostrar um outro lado do mundo, né”*. Assim, em seu entendimento, parece que a educação integral também tem um papel de acolhimento aos estudantes.

Ao descrever o bairro em que a escola se situa, a professora Anna Clara diz o seguinte, confirmando assim as precariedades presentes no entorno escolar apresentados:

é um bairro periférico... de certa maneira a gente pode colocar assim. Não tenho dado concreto para falar isso, mas na minha percepção tem uma certa exclusão a outros locais da cidade por tá longe né, de alguns serviços. Então é uma população carente... que mais que eu posso falar? da escola... tem bastante gente que veio de outras cidades aqui para o bairro né, é um bairro... bastante imigrantes também; nordestinos, geralmente pelo que você observa com poder aquisitivo menor que outros bairros da cidade. Isso, assim, é uma percepção geral, não tem, não tenho dados concretos para provar isso, mas é o que aparenta ser pelo que a gente observa.

Aqui é importante citarmos a Interculturalidade de Candau quando nos traz a ideia de Skilar e Dutchansky (2000 *apud* CANDAU, 2012) que citam três formas de reconhecer o “outro” e, mais especificamente, “o outro como fonte de todo mal”. Para os autores, existe um apagamento da cultura do aluno quando os professores vêm com expectativas diferenciadas dos estudantes em função de sua origem social e quando é mais valorizado, na sala de aula, habilidades cognitivas e desvalorizado os aspectos emocionais e essas outras inteligências dos alunos. Assim, nos parece que, diante destas últimas falas das professoras, parece existir uma tentativa de valorização e respeito à cultura dos alunos através do acolhimento dos diferentes saberes trazidos, principalmente no que se refere aos saberes além dos cognitivos.

Ainda a respeito da concepção de educação integral da professora Nicole, pudemos perceber também em sua fala uma inclinação à visão da função da escola integral como assistencialista, numa perspectiva muito parecida com as ideias dos

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro nos anos 80 e 90 defendidos por Darcy Ribeiro. Como já citado em seção anterior deste documento, essas escolas tinham a intenção de suprir as necessidades básicas dos estudantes, oferecendo inclusive banhos e refeições com o objetivo de amenizar uma crise social daquela época. Nesse sentido, a professora, quando questionada a respeito do entorno da escola, dá ênfase à necessidade dos pais de terem onde deixar os filhos enquanto trabalham, além do fato da escola se mostrar um lugar seguro para essas crianças, considerando que o bairro é muito pobre e carente. Na fala da professora, a escola *“tá no local exato, teria que ser aqui mesmo porque é o maior bairro da cidade e é um bairro carente, onde a maioria dos pais realmente trabalha então a necessidade da criança ficar o dia todo na escola. É muito válido”*. Dessa forma, ela demonstra esse ponto de vista de que a escola seria um local seguro para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham. A respeito do local onde a escola se encontra, ela complementa: *“é um bairro bom, porém muito carente ainda, muito carente, muito humilde, então eu acho que a escola integral aqui foi uma ótima escolha”*. Assim, ela indica que o bairro passa por grande vulnerabilidade e questões sociais.

A professora Anna Clara também chama a atenção de que alguns alunos não têm acesso a necessidades básicas:

Muitas não têm acesso ao básico, então uma pobreza tão grande que elas têm a necessidade de coisas assim.... Que ela tem por exemplo; alimentação, quando elas estão na escola, chega nesse nível de necessidades e de algumas crianças, não todas, não tô falando que é uma maioria da escola.

Assim, como as outras professoras, ela aponta que essas questões refletem diretamente na escola.

Essa visão de caráter escolar assistencialista, segundo Cavaliere (2007 p.15), aparece como uma das concepções de educação integral predominante no Brasil. Para a autora, a escola é vista como um lugar para os desprivilegiados e que, em suas palavras, segundo esta perspectiva:

Deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da

cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”.

Portanto, apesar de não parecer ser o caso da escola pesquisada um local onde o conhecimento passa a ser segundo plano, é importante apontar essa relação presente nas falas das professoras. Ou seja, ao mesmo tempo que é interessante, segundo as premissas da interculturalidade, elas levarem em consideração a realidade cultural dos alunos, há uma perspectiva assistencialista de inserção da escola nessa realidade.

Ainda para Cavaliere (2007) existe também uma outra visão de educação integral que pode ser associada às falas das professoras, que é a “autoritária”. Para a autora, esta concepção é uma “espécie de prevenção ao crime”, e considera que estar presente na escola é melhor do que estar na rua. Ela cita que esta dá ênfase às rotinas rígidas e existe sempre uma associação à formação dos alunos para o trabalho.

Aqui cabe ainda citar que esta relação para a formação ao trabalho surge também na fala da professora Ingrid, quando cita que a educação integral é uma espécie de preparação para o mundo e o trabalho. Ela diz que a escola “*acaba sendo uma preparação para o trabalho e assim saberá lidar com o mundo que está lá fora, entendeu? Eles vão conhecer o mundo lá e vão saber lidar, vão saber agir, entendeu?*”. Apesar desta fala remeter a este modelo autoritário apontado por Cavaliere, não parece existir a rigidez e visão exclusivamente de uma escola para formação para o trabalho na concepção desta professora.

Por fim, Cavaliere (2007 p.15) nos traz ainda uma concepção democrática de escola de tempo integral. Esta visa cumprir um papel emancipatório e se assemelha muito às ideias da Interculturalidade Crítica no sentido de que pretende, de acordo com a autora, aprofundar conhecimentos, criticidade e vivências consideradas democráticas. Esta visão acredita que o tempo e permanência na escola proporciona melhor desempenho de saberes escolares, o que passa a ser uma ferramenta de emancipação e transformação.

Esta escola emancipatória e crítica aparece na fala da professora Anna Clara. Nela, temos a visão de que a escola, através de sua concepção de educação integral, promove momentos de discussão sobre respeito, igualdade, tolerância e

desigualdade social. A professora cita que *“a gente trabalha aqui na escola não só nessas aulas, mas principalmente na aula de artes, a gente tem tempo para discutir para colocar esses valores, né, valores de igualdade, solidariedade, tudo que vai contribuindo para, no final, lá na frente, que haja menos desigualdade social”*. A professora complementa ainda que entende que esta desigualdade vem de uma questão estrutural da sociedade, mas que acredita que seja possível uma transformação social através da formação dos alunos. Em suas palavras:

“pelo menos reproduzida pelos alunos que passam por isso, que a gente sabe que tem toda uma sociedade, né, não é só.... não depende só da própria pessoa. A desigualdade é uma coisa, assim, estrutural da sociedade. Mas, no que é possível, acho que a aula de artes contribui sim com a formação das crianças para valorizar a diferença, não ser intolerante, eu acho que tudo isso contribui para menos desigualdade”

Esta fala da professora, em específico quando aponta a “formação das crianças para valorizar a diferença e não ser intolerante” vai ao encontro com as ideias defendidas pela Interculturalidade Crítica onde se entende que a escola é um espaço de conflito multicultural e que isso deve ser aproveitado para se trabalhar a valorização e respeito às diferenças culturais presentes.

Temos ainda um dado interessante trazido pela professora Nicole a respeito do tempo de permanência na escola integral. Para a professora, esta carga horária acaba deixando os alunos muito cansados e, possivelmente, eles não teriam um resultado satisfatório se comparados a estudantes de uma escola de período regular. A professora comenta que trabalhou em outra escola integral e que existe uma semelhança no comportamento desses alunos que não é notada nos alunos em escolas de meio período. Diz ela:

Por estarem na escola o dia todo, porque eu trabalhava em outra escola que é período integral também e eu notava que tinha muita semelhança com essas [crianças da Escola da Mata], muita semelhança... muitas coisas que aconteciam aqui, quando eu trabalhei aconteciam lá também, e quando eu trabalhava numa outra escola que não era período integral eu não via isso. Então, assim, eu percebo que eles cansam também de ficar o dia todo na escola. Tem essa questão também, eles cansam muito.

Percebe-se, então, a partir de seu relato, que para a professora a escola de tempo integral não tem grande vantagem educacional se comparada com a de

período regular, uma vez que o rendimento e a concentração dos alunos se reduzem com o aumento do tempo na instituição. Este dado nos traz uma importante reflexão pois, sem dúvida, o maior tempo na escola pode trazer o cansaço e diminuição do rendimento das crianças. Porém, os autores estudados citam que mais tempo na escola sempre é uma oportunidade de proporcionar experiências de aprendizado. Para Cavaliere (2007), por exemplo, uma escola de turno parcial e que seja centrada unicamente em conteúdos escolares e com rotinas esvaziadas dificilmente poderia proporcionar as mesmas vivências de uma escola integral com atividades que fossem ligadas a necessidades ordinárias da vida como alimentação, higiene, arte, lazer e organização coletiva, que adquirem então dimensões educativas.

Finalizando esta subseção, pudemos perceber as diversas concepções de educação integral presentes na escola pesquisada. É possível perceber que, apesar de diferentes umas das outras, algumas professoras têm entendimentos parecidos e que às vezes se completam. É possível ainda concluir que, das quatro professoras, três delas entendem que a educação integral deve ir além dos conteúdos tradicionais presentes na escola de meio período, trazendo experiências diversas e aprendizados diferenciados dos trabalhados no período da manhã. Apenas uma das professoras acredita que a escola integral deveria ser uma escola onde, no período da tarde, fosse possível reforçar e revisar conteúdos tradicionais como português e matemática trabalhados de manhã.

5.2 Contribuições das oficinas de artes para o desenvolvimento integral dos alunos

Nesta subseção buscamos analisar os dados referentes ao que as professoras entrevistadas consideram que são as contribuições das oficinas de artes para o desenvolvimento integral dos alunos da escola.

Iniciamos com uma resposta da professora Nicole onde a mesma nos traz uma posição de que talvez a escola de Educação Integral não tenha tanta diferença de uma escola tradicional uma vez que o maior tempo de escola não parece ser

bem aproveitado pelas crianças. Para a professora as crianças não entendem o período da tarde como importante e segundo as palavras da mesma:

As crianças, elas têm, acho que elas têm essa ideia de que escola integral é só para brincar e comer, não tem muita ideia de que a escola integral de manhã eu vou aprender a ler e escrever e à tarde eu vou ter algo, assim, mais específico, vamos dizer assim, né. Porque chega no período da tarde, eles só querem brincar, nada mais chama a atenção deles. Então, eu acho que a escola integral teria que ter um olhar mais diferente para ela, assim... eu penso que as crianças, elas ficam muito tempo dentro da escola e com pouca coisa que chame a atenção delas.

Neste trecho anterior temos ainda a informação de que, para a professora, aparentemente as propostas de oficinas que são ofertadas não são interessantes para as crianças e que, por isso, os conteúdos parecem ser menos aproveitados para que o aprendizado seja significativo.

Sobre o interesse dos alunos, a professora Anna Clara traz uma informação importante e que talvez seja uma resposta para a fala da professora Nicole. Para ela o interesse:

Varia muito, né, aqueles alunos que são, assim, mais interessados, porque tem outra coisa que eu não falei também que é a questão da escolha. Eles escolhem as oficinas, mas dentro de um certo limite. Porque, muitas vezes, acaba a vaga daquela oficina e ele é obrigado a escolher entre uma ou duas ali que ele não... que não seria a primeira opção dele. Geralmente os alunos que conseguem escolher a primeira opção, eles têm um aproveitamento maior.

Portanto, podemos considerar que, de acordo com a fala da professora, se existisse uma oferta maior de oficinas o aproveitamento e o interesse poderia ser maior, possivelmente solucionando este problema apontado. Esse dado referente ao número de alunos por oficina e conseqüentemente o aproveitamento destes será melhor apresentado na próxima seção.

Já a professora Sophia diz perceber que, quando acontecem determinadas atividades na oficina de artesanato, um número menor de crianças se interessa e atingem o objetivo da atividade, muito devido à dificuldade de algumas atividades. Ela comenta ainda que:

Algumas [crianças] até fazem melhor do que eu espero, outras reclamam em todo tempo, se negam, porque acham que é difícil... [outras] mesmo que não está saindo do jeito que era para ser, não desistem e vão até o final mesmo que não chega no objetivo. Então é bastante da característica de cada um e... cada oficina dessa tem uma hora e meia de duração, né, para poder atingir a todos, para poder explicar e o que aquilo vai explorar em cada aluno e os conteúdos trabalhados.

Apesar disso, a partir de sua fala podemos notar que mesmo que o objetivo não seja atingido todos concluem a atividade de algum modo.

Por outro lado, professora Nicole aponta ainda que esse desinteresse por diferentes aprendizados que poderiam ser vistos em uma escola de educação integral vem de casa, uma vez que, para ela, é da cultura das famílias a falta de incentivo para a educação. Ela diz ainda: *“acho que pelo meio, pela cultura deles, né, eles não tem assim um estímulo em casa, até porque os pais foram pais muito jovens não, tiveram muito acesso.”* A professora aponta que, possivelmente, esse desinteresse seja reflexo da imaturidade dos pais, assim como da própria escolaridade dos adultos; *“acho que escolaridade mesmo é a palavra, para estar estimulando a criança, né”*. Assim, mais uma vez, ela traz à tona o ponto de vista de que, para ela, alguns dos problemas relacionados à educação são consequências de questões sociais que vem de outras gerações, como a cultura das famílias e a falta de escolaridade.

Quando questionadas a respeito das contribuições das oficinas de artes para o desenvolvimento integral dos alunos, todas as professoras trouxeram respostas próximas. Para a professora Nicole, as propostas das oficinas auxiliam na *“concentração, na coordenação motora, trabalhar em grupo, conhecer novas culturas, conhecer... vamos dizer, artistas, música, acho que Arte mexe com tudo isso, né, com corpo, com música, com dança...”*. É importante destacar, nesta fala da professora, a ideia de “conhecer novas culturas” que será aprofundada mais adiante neste documento.

A professora Anna Clara cita que suas oficinas contribuem para: *“coordenação motora, é uma das mais básicas... a gente vê sensibilidade artística...”*. Diante dessa resposta, questionamos o que seria a sensibilidade artística em sua visão, e ela completa:

Saber apreciar algum tipo de arte, seja música, literatura, desenho, vários tipos de artes. [É] saber apreciar, ter oportunidade de ter experiências com arte... ter acesso, muitas vezes, as coisas que eles não teriam fora da escola, ou teriam de uma maneira muito limitada, né.

Essa ideia, que a professora chama de sensibilidade artística, onde busca proporcionar experiências de fazer arte nas variadas linguagens, nos remete à citação de Ostrower (1998 *apud* Clemente 2009, p.27). A autora acredita que;

Todas as formas artísticas se nos apresentam como formas de linguagem: pintura, escultura, música, dança, poesia, arquitetura, e assim por diante. Dentro da especificidade de cada linguagem, as formas – visuais, musicais, cinéticas, arquitetônicas – nos comunicam um conteúdo, mas não ao nível ilustrativo ou anedótico, reproduzindo algum objeto ou episódio incidental. Seu conteúdo é bem mais profundo. Por isto nos comove. Pois a arte se refere em última instância à própria condição humana e a certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver. Ela sempre formula uma visão de mundo.

A professora Sophia, quando comenta a respeito das habilidades trabalhadas em suas oficinas, remete também à possibilidade de desenvolvimento de criatividade das crianças. Em suas palavras: *“as habilidades que eu pude notar durante as oficinas que eu apliquei [...] quando é algo relacionado a recorte e colagem e pintura, né, o que ele pode criar fazendo aquilo, não dando algo pronto para eles, mas dando espaço para eles criarem também”*. Para Antonilo (2012, p. 69), as habilidades de criatividade necessitam ser estimuladas na escola. Ele cita que *“os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade precisaria ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível”*.

A professora Ingrid oferece oficinas de dança para os alunos, por ter formação na área de educação física e, por conta disso, podemos perceber sua relação com atividades relacionadas ao desenvolvimento corporal. Quando questionada a respeito das habilidades trabalhadas em suas oficinas, respondeu que elas em: *“lateralidade, trabalho em ritmo, coordenação, acaba acontecendo, né, coordenação motora ampla”*. Ela cita ainda exemplos de atividades que são feitas em aulas como, por exemplo, *“dança das cadeiras”*. Nesta atividade, a professora acrescenta outras habilidades trabalhadas: *“porque ela ia trabalhar coordenação motora ampla, é.... ritmo também, porque aí [nesta atividade].... elas iam conforme a música, o que mais? Agilidade, vai trabalhar porque aí na hora de sentar, tem que ser ágil...”*. Assim, ela demonstra dar grande ênfase, em sua oficina, no desenvolvimento de habilidades corporais.

Isso vai ao encontro com as ideias de Tavares (2009, p. 2) no sentido de que a Educação Integral deve ser entendida “como uma estratégia de formação integral do ser humano, que coloca em destaque o papel que tem a educação no seu desenvolvimento integral”. Ou seja, deve considerar o ser humano em sua condição multidimensional, trabalhando também habilidades espaciais e do corpo.

Em outro momento da entrevista, a mesma professora, ao falar ainda sobre as contribuições de suas oficinas, diz que busca:

Desenvolver na parte de lateralidade, de noção do espaço, de ritmo, além de outras partes. [Também é importante] ele se socializar com os amigos... é o que mais... expressar sentimentos na dança, né, se expressando. [Na oficina] Tinha dança com manipulação de objetos, fazer com bexiga. Então, eles vão aprender a manipular um objeto.

Nesta fala, a professora se aproxima da fala de outras professoras quando diz trabalhar, além das habilidades corporais, a expressão de sentimentos com sua oficina. Quando questionada sobre isso, ela completa: “*na hora da dança, expressar os sentimentos [...] às vezes [o aluno] tá feliz, tá triste, não sei ali, sabe?*”. Assim, ela dá a entender que as oficinas são capazes de proporcionar essa expressão às crianças e, dessa forma, desenvolver também seu lado emocional e afetivo. Como é citado por Ribeiro (2017, p. 80), uma educação que busque o ideal de formação humana integral precisa considerar um currículo que “almeja contemplar o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões das pessoas em formação, considerando não apenas os aspectos intelectuais, mas também os afetivos, corporais, simbólicos, éticos, dentre outros”.

A Educação Integral propõe ainda que sejam trabalhados conhecimentos além dos tradicionalmente ensinados na escola. Essa concepção aparece quando a professora Anna Clara é questionada a respeito da importância de se trabalhar Arte na escola. A professora aponta que:

Ela [Arte] faz parte da vida, não tem como você desenvolver um ser humano sem estudar artes. Eu acho que é uma coisa, assim, importantíssima, equiparada a português e matemática, é desenvolver a sensibilidade da.... é desenvolver o ser humano. Apesar de eu não ter, assim, claro, nesse momento, por exemplo, que tópico de arte que eu vou desenvolver. Eu acredito que é uma coisa, assim, você trabalhar com a Arte mesmo sem você perceber tá contribuindo muito para o desenvolvimento da criança. Não é só a questão, assim, muitas pessoas colocam a Arte como um momento de extravasar da criança, de pintar um desenho ali para colocar no mural. Eu acredito que não seja só isso, acredito que o

desenvolvimento emocional, social do ser humano, que ele passa... não tem como não passar pela Arte.

Fica claro, por meio desta fala, que para esta professora o ensino de Arte tem papel fundamental no trabalho de Educação Integral, destacando que este deve ocorrer para além da simples atividade recreativa e de lazer, como algumas vezes acontece, pois é de extrema importância para o desenvolvimento humano. Como cita Clemente (2013, p. 29) a educação quando busca trabalhar as potencialidades humanas de uma maneira integral deve abolir a hierarquização de conhecimentos que ainda acontece muito na escola. A autora acredita que “Sendo o homem um ser completo, formado por corpo, mente e sensações, não pode se desenvolver integralmente num Sistema de Educação que apenas evoca seu intelecto, negando suas necessidades de movimento e suas manifestações sensíveis”.

Porém, a ideia de ensino de Arte como atividade recreativa e de lazer aparece na fala da professora Nicole, quando diz que as aulas de pintura são muito prazerosas pra as crianças: *“eu acho que [a aula de pintura] traz uma leveza também, né, que é um momento mais... como que eu vou dizer, assim, uma palavra... é muito mais agradável, mais sossegado, né. Então eu acho que é bem legal, bem gostoso essa... esse momento, assim, eu acho que seria prazeroso”*. Assim, ela demonstra que as oficinas de pintura também trazem um benefício recreativo. Não podemos afirmar, porém, se estas oficinas aliam esse caráter lúdico da pintura que a professora valoriza à preocupação com o desenvolvimento emocional e sensibilidade através do fazer artístico também.

A professora Sophia também considera importante a oficina de Arte ser agradável às crianças porque, para ela, é uma maneira de fazer com que as crianças sintam menos as dificuldades e precariedades do entorno da escola. Ela comenta que acha importante *“poder proporcionar esses momentos para as crianças, do lado artístico que eles explorem. Acabam se desvinculando um pouco de todo esse caos, essa precariedade que eles vivem, a gente consegue tá mais perto...”*. Assim, ela entende que as oficinas de arte contribuem também para o desenvolvimento emocional das crianças.

A professora Anna Clara chama a atenção ainda de que não existe, por parte dela, uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades artísticas específicas

e sim com outras aprendizagens, uma vez que ela não tem formação específica na área. Ela comenta: *“porque não tenho a formação para falar de ‘tal’ habilidade de arte que eu vou desenvolver com a criança. É mais assim, [trabalhar nas oficinas] coisas básicas, de aprender a se relacionar com os colegas”*. Assim, ela demonstra que existem outras preocupações e expectativas das contribuições das oficinas para as crianças. Porém, aqui se pode fazer uma reflexão sobre o esvaziamento de conteúdos artísticos por conta da falta de formação da professora na área. Se a educação deve ser integral, entendemos que todos os tipos de conteúdos sejam importantes, tanto os diretamente vinculados ao fazer artístico como os demais. Por conta disso, percebe-se a importância dos professores de Arte terem algum tipo de formação específica para atuar na área.

Outro ponto interessante é que esta professora comenta que os planejamentos só são feitos depois que ela sabe quem serão seus alunos. Em suas palavras: *“mas, nesse momento, a gente tá pensando nos alunos para depois ir pro planejamento e não fazer o planejamento e ver quem que vai escolher cada oficina”*.

Assim, é possível perceber na fala das professoras que muitas buscam, através das oficinas, trabalhar as relações e a sociabilidade das crianças, aspectos que, às vezes, não conseguem no período da manhã, de aulas regulares. A professora Anna Clara, mais uma vez, demonstra isso quando fala a respeito de como lida com as diferenças presentes na sala de aula. Para ela, o ambiente:

É muito rico isso e eu acho muito legal o aluno menor, às vezes, aprende na observação do maior e o maior aprende a desenvolver uma paciência, por exemplo, esperar aquele que é pequeno de acabar, coisa que às vezes durante a manhã, como todo mundo é mais ou menos da mesma idade, eles não tem essa paciência. O colega não acaba [a atividade], ele já grita com o colega, já tira um... e à tarde, um [aluno] do terceiro [ano] com um do primeiro [ano], muitas vezes eles conseguem ter essa paciência, desenvolver essa paciência, essa delicadeza de tratar quem é menor com cuidado maior.

A importância e ênfase dada nas relações e processos de socialização e autonomia das crianças também aparece na fala da professora Sophia quando ela cita os objetivos em suas oficinas:

As oficinas de arte, elas proporcionam para a criança desenvolver estratégias para chegar nos objetivos. É um exemplo: assim, eu dou uma

oficina de arte onde as crianças têm que se organizar em grupo para fazer uma apresentação. Eles vão saber como agrupar, talvez eles fazem... eles conseguem... vão eleger um líder do grupo, conseguem entrar num consenso, então daí tem a questão... da interação, de socializar ali, de se empenhar e daí quando a gente... quando coloca essa proposta né, nas atividades, eles ficam a todo momento perguntando, eles querem ter uma mediação em relação ao que pode e o que não pode, e eles conversam com o grupo. Aí, dentro desse grupo, eles se respeitam, eles vão formando o grupo por eles mesmos, sem eu ter que criar. Então, é a questão deles saberem liderar, porque sempre tem um que já vai chamando e aí tem os outros que são liderados, que sabem respeitar a liderança, e não foi imposta por ninguém, só por eles mesmos.

Nesta fala da professora podemos perceber, então, que ocorrem processos de aprendizagem em todas as etapas das atividades das oficinas. Para ela, a formação de um grupo ou equipe de uma maneira autônoma pelas próprias crianças também traz muitos aprendizados importantes, tanto para as crianças que lideram e para as outras que seguem as ordens dos colegas. Poderíamos aprofundar essa reflexão sobre a liderança nos perguntando se essa atitude de alguns alunos de se deixarem liderar vem atrelada a uma postura crítica ou passiva, mas os dados não nos permitem realizar esse aprofundamento.

De qualquer forma, essa percepção da professora nos remete à ideia de práticas socioeducativas na Interculturalidade Crítica, onde se busca romper com o modelo frontal de aprendizagem em que o professor é o centro da atividade. Assim, quando a professora dá a liberdade para as próprias crianças criarem seus grupos, acaba estimulando as chamadas dinâmicas participativas e a construção coletiva do grupo.

Possivelmente essa preocupação das professoras com as relações e socialização das crianças se deve ao fato de que, como aparece em algumas falas, existem muitos conflitos entre os alunos e, muitas vezes, não é possível que todos sejam mediados, principalmente no período da manhã. Então, essas professoras buscam, através das oficinas de Arte, uma maneira de trabalhar essas resoluções de conflitos. Por exemplo, quando as professoras foram questionadas a respeito das características dos alunos nas oficinas, surgem respostas parecidas a respeito de conflitos presentes. Como cita a professora Nicole, existem diferentes tipos de alunos;

Um aluno que é muito violento, vamos dizer, trazendo para a realidade mesmo, são violentos, e aí na oficina eles são mais agitados, acaba ficando mais violento. Daí a gente senta, a gente conversa, a gente expõe [que]

isso não é legal. E tem criança que já é mais de apaziguar, então a gente traz isso também [nas oficinas].

Na próxima seção, onde discutiremos as estratégias de ensino adotadas nas oficinas, retomaremos a análise a respeito dessa preocupação com a socialização e relações na sala de aula e as formas de se lidar com elas. No caso desta fala, percebe-se o diálogo como forma de se trabalhar.

Também aparece na fala das professoras a ideia de se trabalhar nas oficinas com conteúdos que são trabalhados no período da manhã, de cunho mais tradicional. Porém, estes conteúdos são trabalhados numa perspectiva mais transdisciplinar, intencionalmente ou não. Para a professora Nicole, por exemplo, parece existir uma preocupação de que esses conteúdos escolares mais tradicionais sejam trabalhados desta forma. Em uma de suas respostas, quando perguntada sobre outros conteúdos trabalhados além dos de Arte, a professora cita um exemplo de uma atividade específica:

Na semana retrasada eu dei uma atividade para eles de pintura onde eles tinham que ligar os números. Eles faziam uma conta, por exemplo 4 x 2. Depois o resultado, eles iam ligando, para eles verem qual seria o desenho que eles iam ali....quando terminasse as contas eles iam ter um desenho que ia sair ali, ia decodificar ali aqueles números. [Assim], consigo trabalhar sim outras disciplinas: matemática, português, ciências...

Esta fala da professora demonstra que esta transdisciplinaridade acontece de uma maneira intencional, possivelmente para que se reforce conteúdos trabalhados no período das aulas regulares, já que isto, como já citado na seção anterior, parece ser um dos entendimentos e preocupações de diversos autores que defendem a Educação Integral numa perspectiva não assistencialista.

Do mesmo modo, também surge na fala das professoras Anna Clara e Ingrid estes conteúdos transdisciplinares. Porém, para a professora Ingrid, isso acontece sem uma intenção direta. Ela comenta que, nas oficinas de dança, “*não tinha minha intenção, mas por exemplo: ritmo entra meio que na música, né, mas não era esse objetivo... [trabalhei] ritmo, mas meio que sem querer*”. Dessa forma, ela indica que os conteúdos de Arte, principalmente referentes às linguagens artísticas, acabam surgindo em suas aulas de maneira misturada.

Já a professora Anna Clara cita que suas oficinas de pintura acabam

colaborando no processo de escrita, mais especificamente na grafia das letras. Ela comenta que

Até aquelas [atividades artísticas] que acabam auxiliando na hora de escrever... tem crianças que tem, assim... dificuldade de avançar na escrita porque uma das coisas que atrapalha é a dificuldade da grafia das letras, e a gente... é muito difícil [desenvolver essa habilidade] no período da manhã, você não dá o tempo para criança conseguir desenvolver isso.

Mais uma vez, a professora indica que, no período da tarde, é possível se realizar atividades mais específicas que demandem mais tempo das crianças trazendo benefícios para sua alfabetização.

A professora Ingrid cita outras contribuições que poderiam ser trabalhadas em suas oficinas, mas completa que acaba não dando ênfase nisso. Ela comenta que poderia trabalhar a dança de uma maneira mais teórica:

Poderia, mas não acabei levando. Mas, tipo assim, conhecer sobre o que é a dança, entre outros tipos de conteúdo, assim, sabe? Aí vai entrar... aí vai entrar na parte da cultura, lá de onde que vem a dança. Aí tem vários tipos de dança, né, mas ali no caso não era meu objetivo. Mas dá para conhecer outras culturas, né? Sabe, dá para trabalhar tudo isso [...] de conhecer outra cultura de dança, não foi [trabalhado na minha oficina], mas pode ser trabalhado.

Ela demonstra acreditar que as oficinas de dança podem trazer um conteúdo mais teórico, relacionado a diferentes tipos de dança e, conseqüentemente, diferentes culturas das conhecidas pelos alunos, mas não entra em detalhes do porquê não se aprofunda nisso.

Da mesma maneira a professora Nicole também acredita que as oficinas podem contribuir com a apresentação de outras culturas às crianças. Ela comenta que suas oficinas contribuem para: “*concentração, na coordenação motora, trabalhar em grupo, conhecer novas culturas, né, conhecer, é.... vamos dizer, artistas, música, acho que Arte mexe com tudo isso, né, com corpo, com música, com dança...*”. A professora traz ainda, em uma continuação de sua fala, uma demonstração de preocupação com esta cultura das crianças. Ela comenta que “*além de aprender tudo isso, eu acho que a gente pode resgatar um pouco também da Cultura, trazer mais isso para eles, né, para a gente mudar um pouco. Porque essas crianças, elas precisam de um Norte. Eu acho que a Arte ajuda nisso também*”. Assim, ela demonstra acreditar que, talvez, a cultura predominante na escola não seja o que ela considera significativa para as crianças. Ela comenta

ainda que busca respeitar essas diferentes culturas que são trazidas pelas crianças, mas, ao mesmo tempo, cita que busca moldá-las para o que considera ser mais interessante. Ela diz:

Eu procuro respeitar, né, tudo que eles trazem, a gente respeita e no melhor momento a gente vai apresentando. Que nós não estamos aqui para impor nada e nem para tirar aquilo que eles trazem. Aquilo que é ruim a gente tenta modificar, a gente tenta dar uma moldada, o que é bom a gente aproveita, né, expõe, a gente coloca para todos, né, e o que não tá dando certo a gente senta também, a gente coloca.

Interessante nesta fala que a professora diz que tenta “moldar”, porém sem “tirar aquilo que eles trazem”. Entendemos que se refere principalmente à questão das letras das músicas apresentadas pelas crianças. Porém, sua fala gera uma certa ambiguidade já que entendemos que, quando surge uma manifestação cultural que não se encaixa e que, em suas palavras, “não está dando certo”, essa acaba, segundo a resposta da professora, sendo modificada.

Em outra fala, a professora Nicole detalha um pouco mais a respeito das manifestações culturais com relação à música;

Eles são muito acostumados com essa modernidade dessas músicas modernas de Tik Tok, essas músicas aí que a gente sabe que tem muitas palavras vulgares, e se a gente trazer uma outra visão, assim, não seria a visão da palavra, mas uma ... outras opções por exemplo de música, eu acho que aí a gente consegue resgatar um pouco a cultura. Música boa, trazer música boa para a escola.

Essa fala evidencia, em primeiro lugar, o caráter universalista da escola e mesmo da cultura da criança, dando a entender que a cultura infantil atual está “perdida” por ser diferente das vivenciadas nas infâncias das professoras. Por outro lado, também nos alerta a respeito da tendência de que se crie na escola uma educação monocultural que venha a padronizar todas as culturas presentes ao apenas considerar uma a correta. Por fim, demonstra uma hierarquização de culturas, onde algumas são “boas” e outras “ruins”, o que vai contra as premissas da interculturalidade trazidas nesta pesquisa. Nas palavras de Dutchansky (2012 p.83);

a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz política-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados

como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver.

Portanto aqui temos o que é chamado de Daltonismo Cultural uma vez que a cultura das crianças não parece ser, de fato, percebida pela professora. Um dos desafios da Interculturalidade seria romper com essa ideia de que a homogeneização seria um facilitador pedagógico e que não é possível articular as diferenças presentes na sala de aula.

Por outro lado, a professora Ingrid também comenta a respeito da cultura das crianças presente na escola e como considera que as oficinas podem contribuir para sua ampliação, quando comenta a respeito da música *Funk* que é muito presente na cultura das crianças. Ela diz:

Eu penso assim ó: tudo gira um pouco em torno de conhecimento. Eu acho, por exemplo... é que daí, por exemplo, não preciso falar do funk, né, porque tipo assim, por exemplo: se você tem um conhecimento de tal coisa, sabe? Porque assim, o funk tem uma cultura, tipo assim, as letras que são muito ruins, mas tipo assim, você conhece certinho a cultura, de onde que vem ‘pam pam pam’. Aí, tipo, se a pessoa conhecer, ela não vai discriminar entendeu? Então gira em torno do conhecimento, só que nem... tipo... é que nem eu falei lá, eu não discrimino, eu uso, só que eu ofereço outras coisas [também].

Então, para ela, as oficinas podem contribuir também contra formas de discriminação de diferentes culturas que são presentes na escola, principalmente em sua oficina de dança onde o gênero musical *Funk* acaba aparecendo com frequência, e em seu entendimento o conhecimento a respeito da cultura e dos processos históricos são capazes de diminuir os preconceitos presentes na sociedade. Essa visão é a mesma defendida na Interculturalidade Crítica onde Candau propõe que as questões relativas as diferenças culturais presentes na escola devem ser entendidas e debatidas como relações de poder e seus processos históricos.

A professora Ingrid, em sua resposta, chega inclusive a citar que é preciso se entender o contexto histórico para assim diminuir os preconceitos. Ela cita que *“tudo tem um histórico, sei lá, e aí, a pessoa conhecendo.... aí eu acho que ela vai aprender a respeitar [...]”*. Para ela, muito da discriminação com o *funk*, por exemplo, vem da falta de conhecimento e que, em suas palavras, as letras “feias” devem ter alguma relação com isso. Ela diz que *“eu nunca procurei [conhecer a*

história do Funk], mas tipo assim, deve ter alguma história, alguma coisa, só que tem algumas letras que não dá entendeu?". Apesar de apontar e citar isso, a professora dá a entender que acaba não chegando nessa reflexão nas oficinas de dança.

Ainda em relação à cultura musical do Funk, que é muito recorrente na escola, a professora Sophia também comenta uma visão parecida com a de Nicole. Quando questionada sobre sua definição de cultura, a professora diz: *"Cultura, para mim, é aquilo que se arrasta ao longo dos anos, algo que transcende e é isso".* Alguns segundos depois, conclui: *"funk é cultura para as crianças"*. Então, quando o pesquisador questiona porque ela considera que funk é cultura só para as crianças e não para ela, a professora completa:

Porque eu não fui criada nesse meio, onde ouvir esse funk depravado, assim, né... é... as crianças vêm com essa Cultura, né, de casa. Porque na escola não é transmitido isso, é uma cultura que as crianças trazem para a gente, a gente tenta meio que mostrar para eles o porquê não é legal.

Assim, Sophia dá mais um exemplo de como as professoras acabam interpretando as relações com as crianças e suas manifestações culturais de uma maneira distanciada. Podemos ainda entender essa visão em especial a respeito do funk como um exemplo do distanciamento entre o "nós" e os "outros", onde as crianças são entendidas como "outros", já que suas manifestações culturais são muito distantes da dos professores. Na Interculturalidade Crítica, quando falamos de sujeitos e atores, é discutido a respeito do fortalecimento da construção de identidades culturais, principalmente quando estas são inferiorizadas e subalternizadas para que, assim, aconteça um processo de empoderamento e consequentemente aumento da autoestima e emancipação social.

Porém, quando surge o tema do combate à discriminação, a professora Nicole, por exemplo, acredita que as oficinas têm papel muito importante. Nesse sentido, ela, quando questionada, responde:

Eu acho que essa última pergunta, realmente ela vai casar com todas as outras né, porque daí ela entra naquilo que a gente já tava falando de trazer essa Cultura, né, de trazer tudo isso, que um é de uma forma e o outro é de outra. O outro, por ser negro, ele vai agir de uma forma, ter a sua cultura, o seu cabelo né, o jeito de se vestir. Então, ele vai trazer tudo isso e o outro ele tem que entender, respeitar né. Então, aí é dessa forma, a gente vai

colocando para eles né, que tem que respeitar e todos somos iguais, não tem diferença nenhuma. Então, eu acho que, com certeza, traz muito e é muito importante isso também.

Ela demonstra que existe um cuidado em se trabalhar as diferenças presentes na sala de aula em suas oficinas para que, assim, os alunos aprendam a respeitar o outro e entender que todos tem os mesmos direitos.

Também sobre a discriminação presente na sala de aula a professora Sophia comenta a respeito de oficinas de dança que foram ofertadas por ela em outros anos na escola. Ela diz que:

Quando foi no início [da escola como de educação integral], na oficina de habilidades corporais, na verdade não foi nem na oficina de habilidades corporais, foi quando teve aula de dança, que muitos meninos se inscreveram os que não estavam julgavam ficar lá, dançar coisa de menina, só que quando eles viram que não é assim que ninguém estava ali olhando o outro, até mesmo os que brincavam, assim, de uma maneira ruim, queriam participar depois.

A partir dessa fala, percebemos que existe uma discriminação de alguns dos meninos em relação às oficinas de dança, mas que aparentemente isso acaba deixando de existir no decorrer das aulas de uma maneira natural. Já em outra fala, ela cita que

Geralmente, na dança, às vezes o menino é bom de dançar ou vai ter uma habilidade maior no gingado, maior até mesmo que uma menina. E aí ninguém julga isso como errado, isso é natural, não é preciso ser menina para dançar melhor do que o menino, o menino pode dançar bem, tão bem quanto uma menina...

Porém, em nenhum momento a professora comenta a respeito de uma possível mediação de sua parte nesses embates culturais presentes nas oficinas.

É muito interessante ainda a resposta da professora Sophia quando questionada a respeito de como lida com essas diferenças na sala de aula. Para ela, aparentemente não existem diferenças entre os alunos. Para ela, os alunos parecem todos possuírem o mesmo conhecimento prévio e que, portanto, todos chegam iguais para as aulas. Ela cita que “*nunca chegam diferentes*” e, quando é questionada sobre conhecimentos prévios, ela dá um exemplo: “*correr? todo mundo sabe correr. Pular? Todo mundo sabe pular*”. E completa: “*ninguém tem conhecimento... hoje eu vou recortar, mas por que eu vou recortar? Eu vou fazer*

uma atividade diferente da semana passada, então ninguém nunca sabe o que eu vou fazer". Assim, parece que a professora entende que, por não saberem o que será trabalhado, todos os alunos são iguais em suas oficinas.

Candau (2012 p.92) comenta que, em suas pesquisas através do Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), essa visão dos professores de que "aqui são todos iguais" é recorrente quando são questionados em como lidam com as diferenças presentes na sala de aula. Para eles, segundo a autora, igualdade e diferenças são vistas como contrapontos. Da mesma maneira, quando perguntamos sobre diferenças culturais presentes, a professora parece inicialmente acreditar que isso acaba não aparecendo e influenciando diretamente em suas oficinas. Ela diz que: *"a diferenciação de culturas nas minhas oficinas, elas não se apresentam tanto por que o foco das oficinas é trabalhar as habilidades neles e a questão da cultura não interfere"*. Assim, ela dá a entender que existem outras preocupações como, por exemplo, trabalhar diferentes habilidades, como a mesma cita, mas de forma dissociada dos aspectos culturais a que estão ligadas. Porém, depois parece se lembrar de exemplos de choques de culturas presentes nas oficinas:

A única coisa cultural assim que eu já me deparei, mas que também não interferiu, foi quando surgiu a proposta... quando surgiu não, quando eu dei a proposta de fazer a dança, né? E alguns, por uma cultura religiosa, falaram "ah, tia, mas eu não posso dançar". E aí eu perguntei: "você acha que a dança se enquadra só em quê? Por que na igreja tem um grupo de coreografia, grupo de gesto, você brincando de escravos de Jó é uma dança de roda". Então expliquei isso para eles e abriu um leque, né, do que poderia ser uma dança em grupo. E aí deu super certo, todos participaram mais de uma vez.

Assim, a professora acaba demonstrando como lida com essas diferenças culturais, enfatizando as diferenças culturais relacionadas à religião das crianças:

Em relação à cultura, cada família existe algo falado diante daquilo que eles vivenciam e acreditam e na escola a gente mostra que, para você fazer uma dança coreografada, você não precisa dançar um funk, dançar axé. Você pode dançar outras coisas, até o que é da sua cultura. Se você tem uma cultura evangélica, você pode dançar uma música da igreja, entendeu? Então aí abre esse leque.

Desta maneira, portanto, a professora parece trabalhar no sentido da Interculturalidade Crítica, que busca apresentar o papel do educador como um

agente cultural no sentido de favorecer e mediar experiências de ampliação cultural, rompendo com o daltonismo e ampliando o que Candau (2012) chama de arco-íris cultural. Também demonstra que a professora tenta levar em consideração a cultura dos alunos nas aulas, reduzindo a distância entre o “nós” e os “outros”, no mesmo sentido da interculturalidade.

Também parece existir uma visão confusa por parte das professoras de que não existem diferenças entre os alunos quando são questionadas se acreditam que é possível combater a desigualdade social através das oficinas de artes. A professora Ingrid acredita que seria possível mudando-se a educação de uma maneira mais ampla ao se oferecer as mesmas oportunidades para todos. Ela diz que

Mesmo que a pessoa tenha condição de pagar uma escola particular, ela não poderia pagar, seria educação igual para todo mundo... agora na dança em si, ali, só para os alunos ali, não tem, porque eles estão todos ali mais ou menos na mesma situação, então não sei ali, na dança... eu não sei te falar.

Uma fala parecida também surge quando a professora Nicole é questionada sobre isso. Ela diz:

É, na questão de desigualdade, eu acho que ela fica um pouco, meio que.... É, assim, em aberto, porque, como a gente está inserido no bairro, que basicamente todos tem ali o mesmo nível social, vamos dizer assim, né? Vamos colocar assim, não tem muito aquela coisa, de ser muito diferente, ou ter mais ou ter menos do que outro, a questão da desigualdade social.

Assim, a professora dá a entender que, em seu ponto de vista, todas as crianças apresentam situação social parecida entre si e que, portanto, não existiria a necessidade de se trabalhar um combate à desigualdade social nas oficinas. Aqui, parece que Nicole não leva em consideração a desigualdade existente entre as crianças da escola ou do bairro e crianças de outros bairros e escolas.

Apesar disso, a professora, em outra resposta, cita situações em que nem todas as crianças têm o material necessário e que, neste momento, os próprios alunos intervêm para que todos consigam realizar as atividades. Ela diz que:

Quando acontece de uma amiguinha não ter [um material], todos se mobilizam para tentar ajudar para que ela também tenha. Isso é muito

importante, muito legal que eu vejo deles assim, né: “olha, eu tenho mas ele não tem, o que a gente pode fazer também para que ele tenha para que não fique fora, para que ele também seja inserido no nosso meio?” Né? Então, eu acho muito legal isso, muito importante as crianças saberem disso, isso é cultura deles também, né?

Assim, a professora demonstra que, apesar de surgirem os temas da desigualdade social entre as crianças, eles próprios tomam a iniciativa e resolvem entre eles, mas que aparentemente não existe um aprofundamento e entendimento crítico da questão.

A professora Sophia tem uma fala muito parecida nesse sentido, dando a entender que, possivelmente, o tema da desigualdade social entre as crianças é tratado da mesma maneira por seus alunos. Ela cita quase que a mesma resposta quando questionada:

Entre os grupos, eles se ajudam. Então, quem tem [um material], acaba emprestando para quem não tem. Quem não tem, fica grato e a socialização rola de uma maneira de um ajudar o outro. Até mesmo irracionalmente, de perceber que tá fazendo o bem. Então, eu creio que a Arte proporciona... até mesmo irracionalmente, na criança que tem mais, como se diz? O dom da caridade, de poder ajudar quem não tem, porque ele não sabe se o amigo dele não tem, mas a gente conhece cada aluno. Sabe quem tem, quem não tem. E aí, que tem ajuda quem não tem sem questionar nada. “Por que que você não tem?” Ele tá ali para fazer e, se ele tá junto, ajuda, empresta, e tudo sai perfeito.

Para a professora Anna Clara, o tema da desigualdade social surge espontaneamente. Em suas palavras, estes:

São temas que, às vezes, perpassam uma aula, você não tem aquilo como... no planejamento, você não coloca “vou trabalhar a desigualdade” por exemplo. “Vou trabalhar a percepção que existe desigualdade na sociedade”. Mas acontece, por exemplo, de uma criança... uma criança não tem o material ali necessário, muitas vezes a própria escola não tem o material suficiente para distribuir para todos, é triste, mas... às vezes nem na escola, as próprias crianças ali já são de alguma maneira solidárias e não tem material, vou deixar meu colega sem fazer atividade? O que que eu posso fazer? A gente não fala assim: “empresta”. A gente não obriga, mas a gente fala, por exemplo “o que que você.. que que a gente pode fazer, quem pode emprestar?” E eles ficam felizes em compartilhar, né? Isso, assim, é lógico que é um exemplo pequeno, mas é um exemplo de como agente na aula a gente pode ajudar a ir construindo esses valores, né? E tudo que é possível ser feito, compartilhado, a gente trabalha em dupla, em grupo. O que é feito também apresentado para poder socializar. O que é feito para não ficar tudo restrito no individual.

A professora, assim como as outras, busca trabalhar valores de solidariedade

e colaboração entre as crianças a partir dessas situações.

Podemos concluir, ao fim desta subseção, que as oficinas de artes das professoras parecem trazer muitas contribuições para as crianças, além das tradicionais citadas por todas como coordenação motora, apreciar e ter experiências ligadas à Arte. É dada grande ênfase, pelas professoras, nos aprendizados de relações, sociabilização e autonomia entre os alunos.

Percebemos ainda que, apesar das oficinas serem de conteúdos artísticos, muitas vezes as professoras não se preocupam tanto com o desenvolvimento de habilidades específicas ligadas à Arte. Por fim, temos também a importância dada à cultura das crianças, de uma forma ou outra. Algumas professoras parecem reconhecer as diferentes culturas presentes, enquanto outras consideram necessário que seja resgatada uma cultura da criança. Apesar desse reconhecimento da cultura das crianças nas oficinas, diante das falas das professoras percebe-se que parecem explorar pouco as possibilidades de ampliação cultural e da possibilidade de explorar essa diversidade cultural como uma ferramenta pedagógica.

5.3 Estratégias de ensino das oficinas de arte

Nesta subseção, discutiremos e analisaremos as estratégias de ensino adotadas pelas professoras das oficinas de arte e como lidam com as dificuldades encontradas para que consigam atingir o desenvolvimento integral das crianças. Para isso, tomamos como ponto de partida uma das questões que foi feita às professoras: se estas seguiam alguma teoria ou ideia central para o planejamento e execução das oficinas. Diante desta pergunta, as quatro professoras entrevistadas responderam que não seguem uma teoria específica.

A professora Anna Clara comentou a respeito dos tempos de formação com o *Instituto Cerrado*, onde tiveram contato com alguns autores, mas estes eram – de acordo com suas palavras – autores referentes à Educação Integral;

Olha, a gente estuda bastante para falar... não é só informal, a gente estudou bastante durante... quando é possível, nos HTPCs né, os teóricos, tudo, mas eu não posso dizer que eu sigo uma ideia central de algum

pesquisador. Teve informações lá, que tinha a teoria dos quadrantes lá, do desenvolvimento [integral], não vou lembrar ela agora direitinho. Mas seguir uma linha só, eu acho que não [sigo]. A gente pega, sempre tá estudando alguma coisa nova, sempre com a intenção de desenvolvimento integral, mas sem a se apegar especificamente a uma teoria, por exemplo. A escola lá construtivista, ou a escola Waldorf, eu acredito que aqui não tem uma teoria tão fechadinha assim, certo? O que eu falei de teorias, aqui não são tão ligadas a integral, mas acredito que não... pego [ideias] de várias coisas interessantes que eu estudo, mas não sigo um teórico, assim, para dizer “é tal linha que eu sigo do integral”.

Diante desta resposta, percebemos uma preocupação da professora no processo formativo e constante para as aulas. Também percebemos um cuidado individual da mesma com a Educação Integral. É curioso notar que ela não se lembra das ideias trabalhadas na formação junto ao *Instituto Cerrado*, o que nos permite refletir no quanto essa formação impactou o trabalho dos professores. Mesmo porque a professora Sophia, que passou pelo mesmo processo de formação com o *Instituto Cerrado*, não cita esse estudo. Nesta pergunta, ela respondeu; “*não eu não sigo nenhuma ideia central e nem teoria. Eu sigo oficinas através da observação naquilo que os alunos mais se sentem à vontade de fazer em relação ao corpo e no limite de cada um deles*”. Com essa resposta, a professora dá a entender que sua ênfase se dá mais na preocupação com as necessidades específicas e individualidades das crianças.

Já a professora Ingrid traz um teórico que acaba utilizando em suas oficinas. Como ela é professora de Educação Física e trabalha dança, aponta um autor específico para trabalhar habilidades que considera importantes em suas oficinas. Ela cita que:

Ah, pensando na dança em si, não, mas, tipo assim, que poderia ali... algum teórico na parte de habilidade... porque assim, de dança, em si, tem até uma que eu lembro que fala de dança mas eu não lembro o nome agora para falar. Mas [ela] pensa na parte física, tem uma parte da Educação Física... que como que ele chama... Go Tani⁹, que é parte de habilidade que eu também trabalhava né, parte motora, eu penso nisso... Aí ele, tipo assim, ele fala que é na parte de habilidades, de acordo com a faixa etária. Só que, como as oficinas são todas, tipo assim, são idades diferentes, então acaba caindo naquela coisa lá: quem sabe mais, eu tento falar para ensinar o que sabe, o que não sabe e eu falo para sempre no mesmo ritmo.

Assim, apesar de utilizar as ideias deste autor, a própria professora cita que não é possível seguir sua teoria à risca, uma vez que as oficinas são oferecidas

9 Para mais informações sobre Go Tani, ver: <<http://lattes.cnpq.br/0577522303896168>>. Acesso em: 01/03/2023.

para diferentes faixas etárias e, portanto, devem ser desenvolvidas habilidades diferentes de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

A professora Nicole também diz não utilizar nenhuma teoria específica em suas oficinas, e traz uma resposta parecida com a de Sophia quando diz que se baseia nas crianças. Em suas palavras: *“não, não, eu sigo, assim, pelo conhecimento prévio da sala. Então, aí eu vejo qual a necessidade maior deles né. Então eu não sigo nenhuma teoria, eu vejo a necessidade e, baseado na necessidade, aí eu vou procurar as atividades voltadas para aquela situação”*. Dessa forma, a professora deixa claro, então, que seus planejamentos seguem as necessidades de cada turma.

Assim, muitas das professoras entrevistadas enfatizam a necessidade de se conhecer as crianças para entender suas necessidades e levantar a informação a respeito de suas diferentes idades e dificuldades presentes na sala de aula a partir dessas diferenças. Nicole, por exemplo, diz o seguinte:

Na verdade, eu sempre procuro conhecer antes o público que eu vou pegar né, para que a atividade seja sempre voltada para todos, mesmo que seja muito fácil para um e de repente até um pouco difícil para um outro, mas que todos consigam fazer. Então, eu acho que essa investigação antes que faz a diferença, para não deixar eles totalmente perdidos, conhecer antes a turma que eu vou pegar, o ano que eu vou pegar, para as atividades serem sempre ali meio que direcionadas.

Ela complementa que, a partir desse conhecimento prévio sobre os estudantes, busca desenvolver atividades para que todos cheguem nas propostas de acordo com suas habilidades individuais. Ela diz: *“sempre para um vai ser muito fácil, mas que vai também conseguir atingir a minha proposta, e para o outro um pouco mais difícil, mas que também vai conseguir realizar, que o importante é que todos consigam realizar”*, demonstrando assim que adota estratégias onde todos aprendam algo na oficina.

A mistura de diferentes idades na mesma oficina parece se mostrar uma dificuldade atualmente para as professoras, como vimos na citação de Ingrid. Porém, na fala da professora Anna Clara é possível perceber que ela a entende como uma vantagem pedagógica que acontecia na época de formação com o *Instituto Cerrado*. A professora comenta que existiam grupos menores de crianças,

porém esses grupos eram diversificados com crianças de diferentes idades, o que trazia outros aprendizados. Ela cita que;

Era possível [na época da formação com o Instituto Cerrado] até a gente montar os grupos e colocar, assim, por exemplo, um aluno do terceiro ou do segundo ou do primeiro. A gente passava aquela instrução no geral e falava assim: “os terceiros anos olhem aqui”. Ou se um aluno tá mais desenvolvido naquela habilidade, mesmo sendo do segundo, do primeiro, a gente chamava ele para ajudar, e ficava meio como, vamos dizer, um ajudante de cada grupo. E aquele aluno, a gente não tem como ficar com cada grupo pequeno o tempo todo, mas aquele aluno que é mais velho [ou] que tem aquela habilidade mais desenvolvida consegue auxiliar os outros. E, muitas vezes, aquele aluno que é menor tem um pouco de.... é mais tímido, tem mais vergonha e pergunta para a gente, mas ele vendo o colega fazer, ele vai, por observação, e consegue fazer. Então, assim, eu acho que é uma coisa muito importante é essa... essa mistura de idade, de habilidade, de ritmo de realização de atividade no período da oficina.

Assim, com essa fala, a professora demonstra que a interação dos alunos era de muita riqueza de aprendizagens nesses momentos. Porém, no decorrer da pesquisa, a organização das oficinas na Escola da Mata passaram por um processo de transformação, onde as turmas de diferentes faixas etárias deixaram de se misturar e as professoras passaram a ofertar oficinas para turmas fechadas, como é explicado pela professora Anna Clara no seguinte trecho:

E aí segunda-feira estava acontecendo [a oficina] no nível 2, que é primeiro, segundo e terceiro anos. As atividades que a gente estava propondo não estavam acontecendo, por conta dessa indisciplina mesmo, simplesmente não estavam acontecendo... quando a gente chegava, organizava, chegava no final do dia a maioria dos professores relatando que não tinham conseguido desenvolver oficinas. Então, não adianta ficar insistindo se dessa maneira, não está... não tá sendo legal. Então, pelo menos no dia que eu fico, que é segunda e a sexta agora, eles estão fazendo turmas fechadas de primeiro, segundo e terceiro ano. Só vai ter escolha de oficina para o quarto e para o quinto [ano]. Então, por exemplo, eu vou ficar com primeiro e vou fazer atividades de artes com eles. Como eu conheço agora primeiro ano eu vou pensar em atividades que eu imagino que eles... que eles vão aderir, dentro daquela atividade, conforme a necessidade do dia, vou tentar trabalhar com eles, porque assim... o mínimo do mínimo que é a gente conseguir desenvolver uma atividade e não ficar pedindo silêncio assim os 50 minutos da aula... tá no nível bem básico do que a gente tá conseguindo mesmo. A gente já estava desenvolvendo um nível legal de atividade, assim, antes da pandemia, mas deu essa parada aí agora, tá indo praticamente a passo de formiga.

Podemos entender, a partir desta fala, que no ano de 2022 aconteceu essa mudança na organização das oficinas. As turmas de nível 2, como são chamadas as crianças de primeiro, segundo e terceiro anos, passaram a não se misturarem mais e, por conta disso, as oficinas não foram mais escolhidas pelos próprios alunos. Por

isso, aparecem nos relatos das professoras respostas referentes a planejamentos de acordo com as necessidades das turmas, já que, a partir de então, cada professora ficou responsável por uma turma específica.

Diversas falas das professoras foram a respeito do comportamento e conflitos existentes nas salas. A professora Anna Clara fala a respeito do tempo que tem em sala e da relação com as crianças nesse tempo. Ela comenta que:

O tempo de atenção que a gente tem com uma turma inteira é muito pequeno. Muitas vezes a gente acaba atropelando algumas coisas ali que são importantíssimas. É por isso, por exemplo, [que] precisa ajudar as crianças a resolver os conflitos.... é uma coisa que gasta um certo tempo, por que é importante que você sente, consiga conversar e não só tirar a criança da sala e pedir para ir conversar ali fora e daqui a pouco volta, e vai ficando... isso não resolve o problema, é uma das coisas que eu acho que a gente precisa de... ter menos crianças

Esta fala demonstra que a professora entende que, em uma escola de Educação Integral, é importante que se tenha um cuidado diferente com as crianças. Parece que a professora aponta haver uma vantagem pedagógica das oficinas, como já citamos nas possíveis contribuições desse formato de ensino, em relação ao tempo com as crianças e como mediar as relações e conflitos existentes. Porém, a professora conclui que, devido ao grande número de alunos por oficina, isso acaba ficando difícil de manter:

Não só de menos crianças, mas quando tem menos você consegue conversar, explicar, dá uma atenção melhor para cada uma né? Muitas vezes a gente faz uma coisa no coletivo, mal dá tempo para você ir nos pequenos grupos para você ir orientando, explicando, conseguir fazer uma intervenção legal com a criança. Porque muitos não pegam aquela explicação que a gente faz na frente [com a turma toda], tem que ser mais no grupo [menor], no individual, e com 29 [crianças] é muito difícil. Eu, por exemplo, tô com 29 [crianças na oficina] hoje de manhã.

A professora Anna Clara, quando questionada a respeito do comportamento dos alunos em sala, nos traz um dado importante a respeito dos planejamentos e estratégias que adota para as oficinas de Arte da tarde. Ela comenta que, como já conhece as turmas, as atividades das oficinas são adaptadas de acordo com o que julga ser necessário para a turma, trazendo mais uma vez a importância dada ao conhecimento prévio dos estudantes. Ela diz que existe:

Uma agitação, necessidade de atenção que muitas vezes a gente tem que ficar adaptando as nossas propostas para a necessidade da criança ali. A gente planeja já imaginando, porque a gente já conhece as crianças do período da manhã, já faz uma proposta que a gente acha que vai dar certo. Mas, muitas vezes, a gente ainda tem que fazer uma nova adaptação conforme a turma.

Portanto, as adaptações acontecem a partir das turmas. Em outro momento, a professora Anna Clara reforça esse planejamento a partir das características da turma, quando diz: *“a gente tá pensando nos alunos para depois ir pro planejamento e não fazer o planejamento e ver quem que vai escolher cada oficina”*. Assim, Anna Clara também diz que as oficinas precisam ser planejadas de acordo não só das características, como também dos interesses das próprias crianças pois, para ela, *“tem que ir também pelo interesse deles, tem criança que ama atividade de artes, tem crianças que já estão assim... já tem uma preferência por atividades mais físicas, lógico que isso não é bloco separado, tem coisas que tem interface”*.

Assim, percebemos que existe, nos planejamentos dos professores, um cuidado com os interesses particulares das crianças e, ao mesmo tempo, como já citado, com as necessidades de aprendizado, como fica evidente quando esta professora completa: *“eles estão tão desatentos nessa volta da pandemia que a gente tá tentando ver para cada grupo de crianças que a gente tá separando o que eles gostariam, o que seria interessante para eles para, a partir daí, desenvolver alguma coisa”*. Percebe-se, ainda questões ligadas à pandemia de Covid-19 que repercutem nas oficinas de Arte e na forma de trabalhar das professoras.

Anna Clara diz ainda que, muitas vezes, essas adaptações de acordo com as turmas acontecem coletivamente em horários de planejamento coletivo, e cita um exemplo:

A gente estava pensando na turma nesse último planejamento; tal turma tá muito agitada né, aí o professor falou “ah eu posso ir pelo lado de fazer uma atividade de circuito com eles”, aí os professores... a outra professora falou “não eu vou fazer uma atividade de relaxamento”... então nesse período que a gente tá na escola a gente, conhecendo bem os alunos que a gente já convive há muito tempo com eles, a gente planeja as atividades de acordo com aquela turma, que acha que vai dar certo com a turma. Não planeja as oficinas pensando “tais habilidades eu vou desenvolver”, [precisa ver] quais alunos vem [para a oficina], a gente tá assim... fazendo turmas fechadas e pensando para qual... para essa turma, qual atividade seria legal.

Essa fala parece demonstrar que as estratégias de ensino utilizadas na

escola contam com a vantagem de que os professores, pelo menos grande parte deles, trabalha na escola já há algum tempo e, por isso, conhecem as turmas bem. Assim, é possível que se planeje atividades que sejam necessárias para o aprendizado daquele grupo. Outro ponto a se destacar dessa fala é, mais uma vez, como se mostra importante o momento de planejamento e reunião coletiva dos professores pois, como podemos concluir, sem essa troca de informações possivelmente as oficinas seriam mais genéricas.

Para Jacomini (2014, p.113), de acordo com documentos da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as oficinas precisam ser um complemento aos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas disciplinas regulares. Portanto, notamos a importância do reconhecimento por estas professoras das próprias necessidades de aprendizagem de suas turmas. Nesse sentido, a professora Anna Clara chama a atenção para a importância dos horários de planejamento e reunião coletiva, chamados de HTPC (Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo), para o melhor aproveitamento das oficinas, mas acaba dando um alerta a respeito da diminuição desses horários por conta de formações obrigatórias da rede. Em suas palavras:

Principalmente no momento de... a gente procura fazer isso, mas, não sei nem se cabe falar aqui, muitas vezes por conta de algumas formações que são mais rígidas da Rede Inteira... a gente já tava perdendo um pouco desse período de troca, é feita muita troca de experiência... porque são os mesmos alunos, a gente dá oficina para aluno de outra professora no período da manhã. Então, às vezes a gente conversa com ela a respeito de alguma coisa, o que dá certo, o que aquele aluno se interessa, existe troca de ideia. Mas, muitas vezes, a gente tem que fazer isso nos nossos intervalos e em outros momentos porque, no período que era para ter um tempo reservado para isso, muitas vezes a gente tá fazendo uma formação interessante mas que no integral teria pouca aplicação. Mas é feita a troca... não tanto quanto a gente gostaria mas é feito.

Com isso temos que existe uma troca de informações mesmo que fora dos horários estabelecidos pelas professoras para que se melhore o desempenho das oficinas.

Interessante citar ainda que esta percepção de trabalho coletivo não é de todas as professoras entrevistadas. Para a professora Nicole, quando questionada se existe uma troca com outros professores, ela diz que “*muito pouco, é muito limitado porque, como oficina, cada um escolhe a sua, de repente os professores já não escolhem pintura porque porque não tem muito... é... como eu vou dizer,*

assim, aptidão, é uma coisa, assim, que fica difícil essa troca, né? Então, eu acho que é bem limitado”, deixando claro então que esta não é uma percepção de todas as entrevistadas.

Outra característica das oficinas, de acordo com a professora Anna Clara, é a liberdade para experimentar e explorar coisas que as crianças têm. Ela cita que existe uma *“liberdade de deixar a criança usar a imaginação dela de uma maneira mais livre”*, e cita ainda um exemplo das diferenças dos períodos da manhã e da tarde:

De manhã, se eu vou usar um lápis de cor para colorir uma legenda, é limitado o que eu posso fazer, vamos dizer, com lápis de cor dentro da minha aula, é uma cor certa. “Pinte de tal cor tal coisa, de outra cor tal coisa”. À tarde [na oficina], eu posso deixar eles usarem a imaginação com mais liberdade né? Não tem certo e errado, ele está desenvolvendo... ele tá fazendo experimentações.

A professora não deixa claro porque, nas aulas da manhã, não há essa liberdade para as crianças fazerem as coisas de forma diferente mas, em outro momento da entrevista, a professora retoma a ideia de que não existe certo e errado nas atividades da tarde:

Por exemplo, um aluno que fez o desenho de um jeito diferente do que foi solicitado. Não precisa necessariamente dizer “tá certo, tá errado”, ele pode ter feito de uma maneira diferente e também eu encaixar aquilo dentro de uma apresentação que ele vai fazer depois.

Assim, nas oficinas, parece haver, para esta professora, a ideia de que, mesmo que o estudante faça algo diferente do que foi proposto, a atividade acaba sendo utilizada e valorizada. A professora Sophia, em uma fala, também traz que suas oficinas, por serem livres, acabam diluindo o conceito de certo e errado. Quando questionada sobre seus objetivos, ela cita que, às vezes, acontece do aluno *“ir além do que a gente espera da criança. Eles podem surpreender a gente em um aspecto positivo, fazendo coisas novas também, fora dos nossos conhecimentos prévios, mesmo nós sendo os professores mediadores”*. Assim, ela dá a entender que o produto final das inovações artísticas, às vezes, surpreende os próprios professores. Essa possibilidade trazida pelas oficinas é a mesma que Fries (2007, p.39) comenta. Para a autora, nas oficinas *“existe uma relação mais humana, em que a cultura e os valores dos alunos são respeitados”*. Isso se torna possível a

partir do momento em que o professor passa a reconhecer e valorizar as produções dos alunos.

Porém, podemos refletir sobre o que significa pensar que as atividades do turno regular são “engessadas” e devem ser “corretas”, no sentido de serem feitas da maneira como se espera, enquanto que, nas oficinas realizadas no contraturno, haver maior flexibilidade quanto ao resultado final do trabalho das crianças. Os dados coletados não nos permitem aprofundar esta reflexão, mas nos deixaram com algumas dúvidas: o currículo formal, expresso nos documentos que analisamos em seção anterior deste documento, é o que deixa essa aula da manhã mais “engessada”, nas palavras de Candau (2012)? Ao não considerar que há um “certo” em relação às produções das crianças nas oficinas, isso significa que as professoras entendem esse espaço mais como lazer do que educativo? Como dissemos, os dados não nos permitem responder a essas questões.

De toda forma, a professora Nicole, ao comentar a respeito do comportamento dos alunos, também fala sobre as dificuldades que as atividades mais livres da tarde trazem. Ela diz que as crianças:

São, assim, educados né, porém são muito falantes, muito agitados. Isso causa impacto na oficina porque, de manhã, a gente requer muita atenção deles, porque já é uma coisa muito cobrada deles. À tarde, como já é mais... o momento mais, assim, como eu vou dizer... mais à vontade, aí complica mais ainda da gente conseguir a atenção deles, da gente conseguir que eles fiquem sentados, prestar atenção, de como é para fazer, se tem alguma coisa que precisa recortar, por exemplo. Na pintura, acaba de pintar. Mas a gente tem que fazer um recorte, alguma coisa para a gente conseguir a concentração dele [aluno]. É muito difícil, né? Eles ficam muito agitados, eles são agitados.

Assim, a professora parece indicar que, talvez, essa maior liberdade das oficinas acaba dificultando no comportamento das crianças em sala. Mas, apesar dessas dificuldades, a própria Nicole comenta que as atividades das oficinas trazem a oportunidade de serem adaptadas no decorrer da aula de acordo com os interesses dos alunos. Ela diz que:

Às vezes, tem atividade que não dá certo, né? Daí a gente tem que mudar totalmente. Às vezes eles não querem fazer aquilo, eles querem fazer um desenho livre, não quer fazer nada, quer fazer um aviãozinho. Então, assim, tem tudo isso também, aquilo que a gente programa não é aquilo que vai dar certo, mas sempre pensando em acalmar eles, assim, deixar eles mais sossegados.

A professora comenta ainda que o comportamento da sala varia muito no decorrer do dia. Ela diz que:

Eles são muito imprevisíveis né, de manhã eles estão de um jeito e à tarde já tá de outro jeito. Então, de repente a gente combina que a gente vai fazer uma atividade de pintura no ar livre, por exemplo, a gente vai... fazer uma releitura do nosso jardim, vamos dizer assim. Daí chega no dia, é impossível sair com eles, e aí eu tenho que mudar isso na hora. A aula foi programada, mas isso não quer dizer que ela vai ser executada, [mas] muita das vezes a maioria [do que planejo] dá certo.

Assim, ela demonstra que a professora precisa estar preparada para adaptar suas atividades sempre. Ao mesmo tempo, ela deixa claro que tenta executar o planejamento prévio e que também utiliza como ferramenta o que os alunos trazem como demanda:

Eu sempre aproveito aquilo que eles trazem também, né? De repente, como eu disse, chega na segunda-feira eles estão muito agitados, eles não querem fazer nada, mas eles querem ouvir alguma música. De repente querem dançar, então eu mudo toda a estratégia. “Ah, eu programei isso, não vai dar certo”. Então eu deixo para uma outra semana. “Então hoje nós vamos dançar, vou colocar uma música que vocês vão dançar”.

A professora Ingrid também comenta a possibilidade de aproveitar para suas aulas o que é trazido pelos alunos. Ela comenta que, muitas vezes, os alunos em sua oficina de dança chegam com coreografias prontas. Ela diz: “*eu aproveito o que ele [aluno] traz, aí eu deixo ele falar o que ele sabe, e aí eu complemento...*”. Ela diz ainda que aproveita a oportunidade para incentivar as crianças a desenvolver danças diferentes das que conhecem:

É, eu falo “cria... cria um movimento”. Que eu falo para ele: “se não, você fica só naquele... naquela reprodução, naquela mesma coisa”. Eu falo: “cria um”. Porque tem aluno que fala assim: “Fulano fala assim ah, eu não sei dançar essa aí”. Eu falo “mas cria um movimento”, entendeu? Aí eu deixo, só que aí eu ofereço outras coisas também.

As professoras Nicole e Ingrid comentam ainda que as adaptações, às vezes, também acontecem para que os temas trazidos sejam ressignificados para o contexto escolar. Nicole diz:

Muita coisa a gente tenta mudar tipo “olha essa música não dá certo” mas tem uma que é parecida e tal mas não tem esse mesmo vocabulário. Então, a gente apresenta dentro desse contexto outros ritmos, outras danças. Por exemplo, a minha sala gosta muito de dançar, né, gostam muito. Então a

gente tenta, assim, sempre apresentar isso para eles.

E Ingrid traz uma fala muito parecida:

É porque, assim, a geração deles, na verdade, que tá agora, né, então eu deixo [eles tocarem músicas que gostam]. Mas, tipo assim, algumas que não falam palavrão. Tem algumas coisas que é, assim, que nem eu falei: a batida é gostosa, tal, de dançar, se movimenta, tal, mas a letra em si não tem muito conteúdo ali.

Essas falas mostram que, nas oficinas das duas professoras, é muito recorrente a cultura da música Funk e que as professoras buscam se utilizar disso como uma ferramenta pedagógica. Essa ideia apresentada pelas professoras onde buscam construir os aprendizados coletivamente seguem o que é proposto na Interculturalidade Crítica como sendo uma transformação na sala de aula através de práticas socioeducativas. Candau (2012, p.132) diz que essas práticas visam favorecer dinâmicas participativas em sala de aula, onde os alunos se utilizam de múltiplas linguagens e, principalmente, de construções coletivas de aprendizagens.

Outro fator a ser citado referente a essa construção também é apontada por Fries (2007, p.37) quando diz que, muitas vezes, na perspectiva de Educação Integral, a oficina acaba oferecendo oportunidades ao professor de rever sua própria prática e, a partir disso, reconstruí-la.

Nas respostas das professoras, também é recorrente o relato do grande número de alunos por turma e como isso acaba influenciando no aprendizado e nas estratégias adotadas. A professora Nicole comenta:

Chega a uns 25, 26 alunos, e a maioria, todos participam. Aí, tem aquela questão, né, que eu disse que alguns o tempo não são hábeis, não conseguem terminar. Mas todos se interessam e são alunos do primeiro ano, do segundo ano e do terceiro ano. Tá tudo misturado ali, uma sala mista”.

Com essa fala, a professora parece indicar que, às vezes, as atividades propostas não são concluídas pelos estudantes. A professora ainda demonstra que, neste período, as turmas eram montadas por diferentes faixas etárias e não por salas fixas por ano, como veio a acontecer logo em seguida.

Assim como foi citado na seção anterior, as professoras discutem a relação do aproveitamento das crianças a partir do número de alunos em sala e a

possibilidade de escolha de tema das oficinas. Para a professora Anna Clara, os alunos que “sobram” e acabam ficando em oficinas que não são sua primeira preferência acabam se mostrando menos interessados:

Varia muito né, aqueles alunos que são, assim, mais interessados, porque assim tem outra coisa que eu não falei também que é a questão da escolha. Eles escolhem as oficinas, mas dentro de um certo limite, porque muitas vezes acaba a vaga daquela oficina e ele é obrigado a escolher entre uma ou duas ali que ele não... que não seria a primeira opção dele. Geralmente os alunos que conseguem escolher a primeira opção, eles têm um aproveitamento maior.

Isto acontece por fatores variados, uma vez que existem dias para a escolha das oficinas e, assim, existe a possibilidade do aluno faltar bem nesse dia e acabar ficando em uma oficina que não é de seu tema preferido. Mas também existe o fator, já citado anteriormente, do número limitado de professores para ofertar as oficinas, o que acaba ocasionando um grande número de alunos em uma única opção e um limite no número de ofertas de oficinas.

Na fala onde a professora Anna Clara cita a formação com o *Instituto Cerrado*, já trazida anteriormente neste documento, esta salienta também que as trocas de aprendizagens das diferentes idades presentes nas oficinas só ocorriam porque existia um menor número de crianças por turma, à época da capacitação com o Instituto: “[...] quando a gente trabalhava principalmente quando o instituto tava aqui, até um ano após ela sair, a gente conseguiu manter uma média de 15 ou 20 alunos por turma. Era possível até a gente montar os grupos”. Mais uma vez, podemos concluir então que o número reduzido de professores, depois da saída do *Instituto Cerrado* do projeto, influenciou negativamente as atividades, já que a quantidade de alunos por turma aumentou. A professora Sophia, que também passou pela formação com o instituto, tem uma fala parecida. Ela comenta:

[...] chega a ser um descaso da prefeitura, né, com os nossos projetos. Aqui [na Escola da Mata] falta ainda mais professores. Por que o ideal seria dois professores para cada oficina. Isso já foi feito para nós quando o instituto, o projeto estava aqui, dando a formação para a gente, e após isso, com outra administração também isso foi proporcionado. Mas esse ano agora tá um pouquinho mais difícil, por que a nossa visão de integral e das oficinas era para diminuir a quantidade de alunos por professora.

Diante dessas dificuldades apresentadas, as professoras explicam como

lidam e como se organizam e buscam melhorar o rendimento das oficinas. A professora Anna Clara descreve a rotina de uma de suas oficinas:

O que eu faço: geralmente entro com eles, tento dar uma organizada no ambiente que a gente vai ficar, se a atividade é em dupla... bom, vamos tentar organizar... dessa agitação que eles já voltam do almoço e da recreação não consigo desenvolver diretamente a atividade que eu planejei sem fazer um momento de relaxamento. Então, a gente senta, faz uma respiração... é, como fala? Um alongamento, escuta uma música, alguma coisa que deixa os alunos ali no clima mais ameno, que a gente consiga, pelo menos, conversar, explicar qual que vai ser a proposta do dia. Porque se você entrar, eles já estão superagitados, tumultuados, vem correndo, porque eles almoçam e vão para recreação depois, aí depois bate o sinal uma música alta. Aluno para cá, aluno para lá. Se você não fizer isso, não acontece nada. Após esse momento aí vai ter aqueles que precisam ir no banheiro, beber água.... aí volta todo mundo, eu explico a proposta no geral ali... e distribuir os materiais, vou nos pequenos grupos para tentar fazer essa mediação, geralmente esses alunos mais velhos, eles ajudam muito: enquanto eu tô no grupo, um daquele grupo do aluno tem uma dúvida, ele vai lá, não fica me esperando, já tem essa autonomia...

A partir desta fala concluímos que, no período da tarde, a organização das crianças é mais complexa que no período da manhã. A professora relata que acaba perdendo um tempo da aula organizando a sala e acalmando as crianças da agitação do almoço. Em outra fala, ela demonstra mais uma vez que a própria organização escolar acaba atrasando sua aula:

A oficina oficialmente tem uma hora e a outra tem uma hora e meia, mas, na verdade, por conta da dinâmica da escola, a gente tem que buscar os alunos que às vezes, estão [dispersos, pois tem] um pouco de aluno da aula de artes em cada sala. No período da tarde, a gente vai buscar enquanto os [outros] professores também estão buscando vários, gastamos 15 minutos nisso. Vamos para a sala para fazer uma atividade, aí tem que dar uma acalmada para começar bem a atividade. Não adianta, no meio de uma gritaria, chegar e falar a proposta que aí a tendência é que não saia uma aula legal. Então, normalmente vai até uns 15 minutos nesse buscar os alunos para a sala, explicar a proposta e depois começar realmente a atividade, e ir mediando a atividade nos pequenos grupos.

Isso indica que o tempo das oficinas não são aproveitados somente com práticas educativas, mas perde-se muito desse tempo com organização e a agitação dos alunos.

A professora Sophia comenta que, entre as estratégias adotadas nas oficinas, ela procura fazer com que os próprios alunos tomem consciência de que estão perdendo tempo de aula quando estão agitados:

As minhas oficinas e atividades artísticas e corporais é para ver essa interação deles enquanto trabalho em grupo, da percepção, de que eles estão conversando, eles tão perdendo porque eu falo para eles que, enquanto eles estão conversando, se não tiver o silêncio a gente não vai começar. E um vai automaticamente falando “ah vamos prestar atenção na tia”. Então, vai puxando o outro, e aí é tudo pensado antes para ele ter esse crescimento, esse desenvolvimento

Diante disso temos que a professora busca desenvolver nos próprios alunos a preocupação com o aprendizado. Este exemplo pode ser entendido como uma prática socio-educativa – uma das categorias do mapa conceitual da Interculturalidade – onde o professor busca desconstruir dinâmicas tradicionais da sala de aula e ainda tem como objetivo desenvolver dinâmicas e construções coletivas para que as próprias crianças se tornem protagonistas.

Porém, é possível identificar no relato da professora Ingrid que, às vezes, apesar das tentativas, as crianças acabam não escutando e continuam com a indisciplina:

Aí, que nem, tem criança que, por exemplo, faz alguma coisa. Aí você vai lá e fala: “olha, pulando não pode, assim tal tal tal”. Só que tem uns que não dão nem bola e sai, não tá nem aí. Daí eu deixo ir embora, eu não sei o que eu vou fazer, entendeu? Agora tem alguns que aí faz alguma coisa, que nem faz bagunça, aí eu vou lá e tento conversar, pergunto “oh Fulano, por que você tá fazendo assim?” Aí eu tento elogiar, eu falo “você é uma pessoa boa, bonita tal tal tal, e por que você faz essas coisas aí? Eu vou deixar você fazer [a oficina], mas você tem que melhorar”. Converso mas se não melhora, eu mando para a direção. Mas tem situação que eu não consigo lidar porque aí vou ficar indo atrás, aí não.... ah... sei lá...

Percebemos então que, mesmo com a tentativa de diálogo e acolhimento das crianças, às vezes a professora necessita recorrer à direção da escola para que determinados conflitos sejam resolvidos.

Podemos concluir então, a partir dos dados analisados nesta subseção, que muitas das estratégias adotadas pelas professoras entrevistadas diz respeito ao controle de indisciplina e comportamento das crianças na sala de aula. Isso é reflexo, entre outras coisas, do grande número de crianças por turma, o que acaba inviabilizando certas propostas. Como vimos ainda na citação da professora Anna Clara, quando existia a parceria da escola com o *Instituto Cerrado* era possível se fazer oficinas mais diferenciadas. Mas com o final da parceria, as professoras acabam criando outras estratégias. Inclusive, no decorrer do ano de 2022, uma mudança decidida coletivamente foi parar de dividir as turmas por níveis e as

crianças ficaram em salas, fazendo com que a escolha das oficinas deixasse de acontecer neste período.

Importante destacar também que as professoras não seguem nenhuma teoria específica relacionada ao ensino de Arte. Entretanto, foram citados estudos de autores por duas professoras, sendo um deles um autor específico da área de Educação Física e autores relacionados à Educação Integral.

Pudemos concluir também que as oficinas seguem com temas mais livres em relação a conteúdos, o que possibilita às professoras fazerem adaptações de acordo com as necessidades da turma e também mudanças de planejamento de acordo com o comportamento da turma no dia, trazendo um modelo de aula mais flexível, inclusive para fazer ganchos com propostas de atividades que são trazidas pelas próprias crianças.

5.4 Seleção de Temas e Conteúdos das Oficinas de Arte

A próxima categoria de análise diz respeito a seleção de temas e conteúdos das oficinas de arte propostas pelas professoras. Antes de iniciarmos análise propriamente dita, é importante salientar que várias respostas das entrevistas trazem dados a respeito desta seleção de temas assim como das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras. Portanto, como veremos a seguir, as duas categorias são muito próximas.

Como era de se esperar, quando questionadas a respeito dos temas das oficinas que são ofertadas, as professoras trouxeram atividades muito próximas umas das outras, uma vez que as oficinas de artes, em sua maioria, são de temas parecidos. Nesse sentido, temos a resposta da professora Nicole exemplificando suas atividades: *“as atividades são pintura com lápis de cor, giz de cera, com guache, folhas impressas, né, a gente trabalha com... com folhas [de árvores], a gente trabalha também com a natureza, com folhas de colagem [...] e elementos da natureza”*. Da mesma maneira, a professora Anna Clara – que também ministra oficinas de pin-

tura – explica que trabalha “*recorte, pintura, desenho, algumas atividades.... com materiais da natureza – folha, galho, algum elemento que a gente consiga pegar na escola ou alguma coisa assim que possa ser preparada antes também, dependendo do tema*”. Essas falas demonstram que as duas professoras se preocupam em trazer em suas oficinas materiais diversos além dos tradicionais e que buscam trabalhar com elementos naturais presentes na própria escola.

A professora Sophia traz atividades parecidas, mas vai além dizendo que trabalha “*macramê, desenho de observação, desenho de autoconhecimento, autorretrato*”, indicando que seus temas vão além da pintura e demonstrando dar ênfase a outras habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. Já a professora Ingrid, em sua oficina de dança, aponta exemplos de atividades diferentes das anteriores: “*eu colocava música e dava bexiga para eles. Tinham que bater na bexiga em horas e momentos da música. Às vezes [com a mão] direita, [às vezes com a] mão esquerda e é isso...*”. Em outro momento da entrevista, ela exemplifica como trabalha outras atividades de dança:

A dança da cadeira não tem muito que explicar, né? Eu colocava as cadeiras e aí elas estão rodando e quando eu parava música ela tem que sentar numa cadeira. Tinha também [atividade] de ritmo que eu fazia, que eu falava para nós batermos em cada parte do corpo dó, ré, mi, fá... tem que falar mais? É, é isso assim, eu lembro mais isso... Escravos de Jó também eu fiz, brincadeira de escravos de Jó... bambolê, eu coloco no Bambolê e é mais ritmo né, aí primeiro coloca e vai dançando devagar, depois aumentava o ritmo, aí eles vão no ritmo. Eles vão pulando os bambolês que nem, tipo, colocava os bambolês em rodas e eles ficavam dentro, aí primeiro eles tentavam... ia devagar aí depois num ritmo mais rápido, depois mais lento.

Essas respostas nos trazem alguns exemplos de atividades propostas nas oficinas com foco mais voltado em atividades que desenvolvam habilidades artísticas e físicas, demonstrando que existe um cuidado das professoras em se trabalhar com materiais e conteúdos considerados de Arte, mesmo que estas não tenham a formação específica.

Em determinada resposta a professora Nicole responde que busca uma espécie de:

Despertamento pela arte. Porque as crianças não entendem que uma pintura é uma arte, né? Eles acham que é uma... que é perder tempo ali, que é só passar lápis ali de qualquer jeito. Mas não é, eu entendo que eles, que com o tempo, eles vão entender né? Que é nessas pinturas que a gente vai descobrindo, né, os artistas aí.

A partir desta resposta Nicole dá a entender que tem um olhar mais voltado para o desenvolvimento de uma técnica artística dos alunos. Porém, não fica claro se, quando ela diz “descobrir os artistas”, pretende reconhecer futuros talentos dos alunos ou descobrir pintores que possivelmente são estudados durante as aulas.

Na proposta de uma educação Intercultural, defende-se que o educador necessita ser um profissional que atue como um agente cultural e de mudanças nos alunos. Cabe a este educador, nas palavras de Candau (2012, p.73), “desafiar os alunos para ampliarem seus horizontes, instigando-os a irem além das informações, buscando construir e interligar conhecimentos.

No que diz respeito a um desenvolvimento técnico relacionado à pintura, temos ainda um possível contraste entre duas professoras. A professora Anna Clara comenta que, em suas aulas, não existe ênfase no ensino de habilidades técnicas. Ela comenta que:

A questão artística, ela é só... para mim, sendo sincera, é praticamente um pano de fundo. São algumas atividades que eu vou usar para desenvolver essas outras habilidades. Eu não tô me focando tanto assim... em tópicos de Arte, que eu vou desenvolver educação dentro da arte, que eu vou desenvolver... é uma atividade que eu vou usar para aprender a... por exemplo, que o aluno se relacione bem, que ele consiga resolver os seus problemas dentro de um certo limite, lógico. Porque o adulto tá aqui para ajudar a criança, mas certas questões ele tem que [desenvolver] uma autonomia para resolver. Então, desenvolver autonomia, resolução de problemas, relacionamento com os colegas, desenvolver a criatividade, ter mais liberdade [são coisas que procuro desenvolver na oficina de Arte].

Portanto, para esta professora, a oficina de arte especificamente parece ser uma ferramenta de educação. Nela, ela pretende, através da Arte, desenvolver outras habilidades que são necessárias às crianças.

Esses objetivos também surgem em outras falas da mesma professora. Para ela, parece importar mais a riqueza e vantagem da liberdade pedagógica que as oficinas trazem do que conteúdos mais específicos de Arte:

Eu não penso especificamente na oficina de artes... eu penso na oficina como todo período que a gente tem para tentar desenvolver várias coisas com as crianças. [É um momento] que a gente tem uma oportunidade, assim, de ter um período que tem menos cobrança legal a respeito daquilo, que a gente tem mais liberdade de planejar. Acredito que sejam coisas bem amplas. Eu não tenho, assim, formação na área de artes, eu fiz aqui uma disciplina dentro da pedagogia relativa a artes. Então não tenho muito, assim, conhecimento específico igual ao professor de artes teria para

desenvolver os objetivos dele com o planejamento... eu penso, nas oficinas de artes, em desenvolver igual eu penso em outras oficinas.

Ela demonstra, mais uma vez, que parece se utilizar das oficinas de arte como uma ferramenta para trabalhar outros aprendizados das crianças. Interessante ainda salientar que a professora, ao afirmar que não tem formação específica em arte e ser consciente de uma possível defasagem técnico-artística, busca desenvolver outros conteúdos relevantes e de seu domínio para que as aulas sejam melhor aproveitadas pelas crianças. Porém, apesar deste interessante movimento por parte da professora, essa passagem demonstra a importância dos professores de Arte terem formação específica na área, como já salientado anteriormente.

Anna Clara apresenta, em suas respostas, que, apesar de não ter uma grande preocupação com técnicas ou teorias relacionadas ao ensino de Arte, busca trabalhar com as possibilidades de expressão das crianças. Ela cita:

[Eu busco] mais eles se expressarem com que eles vão querer representar aquilo... já... já teve uma atividade dentro de uma oficina que eu coloquei para ser feito tipo uma releitura, mas, mesmo assim, o foco não era no pintor, para conhecerem ali a obra, era para ele ter como inspiração ali um ponto de partida para poder fazer uma atividade.

A professora indica que tem cuidado com a escolha dos conteúdos que traz como referência, mas podemos refletir se o fato dela optar por não trabalhar com o conceito de releitura de obras artísticas é, de fato, uma escolha ou é uma necessidade devido à falta de formação específica na área. Os dados coletados não nos permite concluir nada a respeito. De toda forma, ainda sobre esse assunto, ela também comenta que as escolhas são mais voltadas a atividades que parecem ser mais interessantes para as crianças. Nesse sentido, Anna Clara diz que:

Não tenho conteúdo que eu pesquiso específico de um livro de artes, é uma atividade que eu acho que vai trabalhar com os alunos assim é.... também dando abertura às vezes para alguma coisa que eu percebo que eles se interessam né, mas é trabalhar com esses materiais de uma maneira geral assim não é nada muito.... pontuar um estudioso, um pintor não é nesse sentido [a minha] oficina de artes.

Da mesma maneira, a professora Sophia traz em sua fala um cuidado parecido com o de Anna no que diz respeito a buscar atividades que sejam interessantes para as crianças. Ela comenta ainda que tem um diálogo e avaliação com as crianças para que os temas sejam interessantes:

Bom, eu procuro sempre me atentar ao que as crianças querem, porque eu acho importante também a gente fazer algo que vem ao encontro com o que vai proporcionar maior aproveitamento por parte dos alunos. Não adianta uma oficina para eles conforme o meu conhecimento, mas que não vai atingir uma totalidade; algumas crianças vão participar outros não..Não vou nem tentar porque não querem a proposta que eu.... o tema que eu escolho é sempre com base no diálogo, tanto é que é oficina de habilidades artísticas e corporais, e ela se repetiu por três baterias de oficina, por conta que os alunos me pediram para que ela continuasse, que foi feito uma autoavaliação de cada um deles, e a aceitação foi de todos. Então não teve nenhum aluno que falou “não, não quero, vamos mudar”. Todos eles entenderam a proposta e aceitaram.

Assim, as duas professoras apontam mais uma vez que os temas são sempre adaptados às realidades específicas das turmas e da própria escola. Isso se dá principalmente pela proximidade e interação de ambas com eles. Outra característica que pode ser observada é que, como já citado nas estratégias de ensino utilizadas pelas professoras, os temas e propostas são mais livres, e assim, passíveis de adaptações que sejam necessárias de acordo com cada turma. Para Anna Clara:

a oficina que tem a proposta... mas é o aluno ali que vai... a gente acaba seguindo conforme as necessidades da turma né, a gente vem com uma proposta mas não de uma maneira rígida, a gente vai... se a gente percebe que a turma está agitada, por exemplo, é uma turma que tá com uma agressividade grande, a gente usa aquela atividade para poder falar de um tema que está sendo necessário ali fazer uma mediação.

Assim, essa professora indica mais uma vez que a Arte passa a ser vista como ferramenta para que se trabalhe necessidades que possam surgir. Na Interculturalidade, Candau (2012) destaca a importância do que chama de diferenciação pedagógica. Segundo a autora, esta ideia tem como objetivo utilizar-se de diferentes abordagens para diferentes alunos, buscando assim ampliar os “espaços e tempos de ensinar e aprender de acordo com as características e necessidades individuais dos estudantes” (*id.*, p.132). Assim, diante das respostas das professoras, podemos perceber que as mesmas procuram colocar em prática também esta diferenciação pedagógica em suas oficinas. Porém, ressalta-se que ;, aprendizagem, além de diferenças culturais. E nas falas das professoras, percebe-se que essa diferenciação se dá em função de como os alunos estão no dia da oficina – se agitados, se precisam conversar sobre algum aspecto extraescolar etc.

Em uma resposta da professora Nicole também percebemos a mesma capacidade de adaptação de atividades em função de como os estudantes estão.

Ela comenta: “*eu sempre penso uma atividade que vai acalmar mais eles. Então as atividades são sempre baseados nisso. Como é só de segunda-feira, é sempre pensando em um... o que vai deixar eles mais calmos, mais sossegadas, né?*” Ela completa que considera a pintura uma maneira de trabalhar a agitação da turma:

Acho que pintura é uma oficina boa porque é mais sossegada, e os temas são, assim... eu nunca escolho muito antes. Eu sempre escolho uma semana antes porque eu vejo a necessidade, qual é a necessidade? Eles estão muito agitados? Eles estão... o que eles estão precisando? Ah, eu acho que segunda-feira é o dia que eles... na segunda-feira [são] as minhas aulas de pintura, então é o dia que eles estão, assim... mais agitados.

Em algumas respostas é possível perceber que essas necessidades das crianças parecem emergir em reuniões coletivas além das próprias percepções das professoras. A professora Anna Clara comenta que:

[Os] professores, nas reuniões, conversam bastante, né? A gente vê mais ou menos qual seria a necessidade das crianças, se elas tão precisando de uma atividade... tá tendo muita atividade, por exemplo, cognitiva de manhã. Então dá mais espaço nas oficinas para a questão corporal, questão de expressão, de arte né? Ou coisas diferentes também, que a gente não pode encaixar no período da manhã

Essa fala indica que existe um cuidado coletivo, por parte dos professores, para que as crianças tenham seus aprendizados contemplados integralmente, dentro das premissas da educação integral. Nesse sentido ocorre o que Fries (2007, p. 32) defende, de que as aulas das oficinas complementam os aprendizados das aulas regulares de uma maneira transdisciplinar. Nesse caso, de manhã os professores parecem trabalhar conteúdos mais cognitivos e, à tarde, mais procedimentais ou atitudinais.

Na percepção de Anna Clara, essa preocupação ocorre em todas as oficinas. Ela acredita que, em suas palavras, determinados aprendizados estão no “radar” de todos os professores:

Porque todas as oficinas aqui, pelo menos assim, as que eu participei, que eu observei, todos esses conteúdos são trabalhados, mas de maneiras diferentes. Criatividade, dentro da aula de artes, é trabalhada de uma maneira, mas também não deixa de ser trabalhada numa oficina de jogos e brincadeiras, numa oficina de fantasia... então assim, são conteúdos que eles são do integral, assim no geral, e cada oficina vai trabalhar de uma maneira diferente. Vai ter coisa que uma oficina dá mais ênfase que a

outra, mas eu acredito que são coisas que estão no radar de todos os professores. [Há] a preocupação da maioria, pelo menos que eu conheço, [em] desenvolver esse tipo de coisa.

Aparentemente, então, existe uma busca de todos os professores nas oficinas ofertadas por um aprendizado comum aos alunos, onde seria possível que estes desenvolvam criatividade, por exemplo, além de outras habilidades relevantes para o ser humano integral.

Porém, apesar dos apontamentos e reconhecimento das necessidades das crianças, surge uma outra questão nas falas das professoras, de uma possível falta de repertório com relação a diferentes possibilidades de atividades. Por exemplo, isso surge na fala da professora Sophia, quando comenta que uma de suas oficinas foi ofertada três vezes seguidas, todas do mesmo modo. A professora Anna Clara também comenta que, às vezes, os alunos pedem para repetir determinadas atividades. Ela cita:

eu fui no primeiro ano nesses últimos dias e os alunos pediram assim... coisa que já passou bastante tempo até, a data do carnaval... mas eles ficaram com muita vontade de trabalhar mais com máscaras, então eles me encontram no corredor da escola [e] eles falam: “Quando que você vai levar a máscara? Quando que a gente vai ter mais Máscara?” Então, esse daqui por exemplo, é um tema que eu sei que de alguma maneira vou ter que levar para eles, eles vão se interessar na próxima oficina, não igualzinho eu fiz antes né, no carnaval né, mas eu sei que eles estão muito interessados... agora, por exemplo, em fazer máscaras, não sei de que maneira vai dar para fazer.

Esta fala da professora nos remete a Gonçalves (2006, p.06) quando comenta que a educação necessita ser repensada para que sejam levadas em conta as vivências e interesses das crianças. Segundo o autor, quando se leva em conta os interesses pessoais, o aprendizado tem se mostrado mais eficaz. Para ele, não se trata de, simplesmente, trabalhar o que os alunos querem, mas as propostas curriculares precisam dialogar com os conhecimentos e cotidiano das crianças.

A professora Sophia também comenta a respeito da seleção de temas em uma de suas oficinas. Ela explica:

Quando eles fazem a escolha da oficina, na primeira oficina a gente já

conversa sobre quais temas vamos trabalhar no decorrer da oficina e já fica sempre [combinado]. “Oh, essa semana a gente vai”... a gente fez habilidade corporal, movimento, corrida, cantiga de roda, e ele tem que criar os passos ali, e na outra semana desenho de observação e na outra semana artesanato. Assim, então, a cada encerramento de oficina a gente já fala como que vai ser a outra.

Essa prática da professora pode ser vista como uma estratégia onde ela busca aumentar o protagonismo das crianças e romper com o modelo frontal de ensino-aprendizagem, indo ao encontro da ideia de práticas socio-educativas da Interculturalidade. Nela, entende-se que é necessário desconstruir as conhecidas dinâmicas habituais na sala de aula e nos processos educativos, uma vez que estes são muito padronizados e distantes dos sujeitos. Assim, essa prática da professora é exatamente o que Candau (2012) defende como práticas participativas e construções coletivas em sala de aula, onde os alunos assumem também o papel de planejamento das atividades.

A professora Nicole, quando questionada sobre como trabalha com as diferentes culturas na sala de aula, comenta a respeito disso. Para ela, as crianças:

eles não trazem essa cultura, né, essa arte, não trazem... o que eles mais trazem é a questão musical mesmo e é um ou outro que escolhe de repente um desenho, por exemplo. Nós temos aqui alunos que só querem pintar um tipo de desenho né, ele só conhece aquilo, não tem vivência de outra coisa, mas o que ele vai trazer eu acho que dentro da arte é mais música mesmo né? Não tem muito essa coisa da cultura de conhecer a fundo, ou de chegar aqui [e] pedir alguma coisa relacionado, eles não têm isso. É sempre a gente que apresenta para eles e é tudo muita novidade, tudo aquilo que a gente apresenta para eles é tudo novidade. Então eu acho que questão mesmo de cultura de arte mesmo eles não têm muito...

A partir desta fala, é possível perceber que talvez as crianças tenham um repertório limitado e ainda de acordo com ela sejam muito passivas no sentido de somente se interessarem por aquilo que já conhecem. É importante refletir, porém, que essa fala da professora remete a duas coisas distintas. Por um lado, ela afirma que os estudantes não tem contato com muitas linguagens artísticas, com exceção da música. Por outro lado, ela dá a entender que existe uma “cultura da Arte” à qual os alunos não tem acesso. Com isso, parece que a professora não considera os gêneros musicais que os alunos trazem para as oficinas como pertencentes a essa “cultura da Arte”. Parece transparecer na fala da professora um juízo de valor em relação às músicas que os alunos trazem, como se eles não tivessem acesso à “alta

cultura”, uma cultura “superior”, “da Arte”. Essa ideia, se confirmada, vai contra as premissas da Interculturalidade de Candau (2012), que prega a não hierarquização das diferentes culturas.

Porém, para além dessa suposta hierarquização das culturas, mais uma vez vemos aqui a importância do educador se apresentar como agente cultural, como também é proposto por Candau (2012) pois, assim, é possível que este seja capaz de oportunizar experiências e interações culturais entre as crianças para que, assim, como é proposto na educação Intercultural sejam formadas novas identidades culturais.

A respeito da cultura musical trazida pelas crianças, a professora complementa: *“essa coisa de funk, de forró universitário, apresentar eu acho que seria a palavra correta. Apresentar mais esse tipo de música [diferente destes gêneros citados] para eles, né? Contar história, tentar inserir isso no meio que eles vivem. Eu acho que isso seria mudar um pouco a cultura deles”*. Essa fala da professora reforça nossa impressão de que há uma hierarquização das culturas presentes na escola – onde a trazida pelos estudantes é inferior à apresentada pelos professores. Diante desta fala podemos refletir a respeito dos chamados saberes e conhecimentos e de sua ancoragem histórico-social e das relações de poder presentes no espaço escolar. A professora demonstra uma preocupação com as manifestações culturais na escola e busca apresentar diferentes culturas. Porém, fica a preocupação com o trecho onde diz que busca mudar um pouco a cultura dos alunos. Mais uma vez, essa fala pode ser interpretada de duas maneiras: como uma tentativa de transformação cultural, no sentido de articulação e hibridização de culturas, onde o conteúdo novo seria articulado com os saberes já apresentados pelas crianças; ou como um apagamento da cultura proposta por estes, como já refletimos anteriormente, que nos remete ao entendimento de que esta pode ser uma visão mais próxima do multiculturalismo conservador.

Já a professora Anna Clara, quando questionada a respeito das diferenças culturais e como lida com elas em sala de aula, diz:

Olha, é uma coisa assim esperada né? Quando se trabalha com um grupo de pessoas, seja crianças, seja de qualquer idade, vai ter em algum momento ali que lidar com culturas diferentes, com jeito diferente de

enxergar as situações, né? E tudo isso acho que é uma oportunidade para aprendizagem, são oportunidades que a gente tem. Ainda mais no período da tarde para deixar assim... esclarecer diferentes ponto de vista...Mostrar para eles que não é só de um jeito que a gente pode pensar... “oh, colega tá pensando de outro jeito” e não necessariamente tá errado. Pode ser uma oportunidade ali desenvolver a tolerância deles, né? Não só em relação a problemas que eu tô falando isso, pensando tem algum conflito, né, que geralmente para a gente sente mais assim essa dificuldade em lidar com culturas diferentes. Mas, assim, não só isso, tem muita coisa que enriquece também. Por exemplo: o aluno que vem de um estado diferente que chama, por exemplo, alguma coisa por um... um mesmo objeto por um nome diferente. A gente compartilha isso, ou tem um gosto musical diferente, por exemplo, tem oficina de karaokê já na escola, não fui eu que passei, aí os alunos pediram música que os outros colegas não conheciam e foi legal né, para poder ampliar um pouquinho o conhecimento deles. Então eu acho que é assim, é uma coisa que só tem a acrescentar quando tem diferentes culturas ali no ambiente escolar, no ambiente de oficina. Acho que é uma coisa bem bacana

Assim, temos na fala desta professora um exemplo de uma possível prática de articulação e aproveitamento de diferentes culturas, que é proposta da Interculturalidade, uma vez que, nesta perspectiva, se faz necessário transformar a diversidade presente na escola em uma vantagem pedagógica. Interessante notar que a professora reconhece que lidar com essas diferenças culturais pode gerar conflitos, como Candau (2012) já nos alerta. Assim como esta autora, Anna Clara tenta visibilizar e lidar com estes conflitos.

Se tratando ainda da cultura dos alunos, a professora Ingrid comenta que, em suas oficinas de dança, é possível que apareçam temas relacionadas a discriminação, machismo e racismo. Em suas palavras:

Assim, dá por exemplo, do machismo. Aí é uma coisa assim que é meio complicada de trabalhar numa escola, entrar nesse assunto assim. Mas tipo assim, igual dança: tem alguns que pensam que dança é só para mulher, aí dá para trabalhar nisso, o racismo dá para trabalhar.

Porém, a professora conclui que acaba assumindo uma posição de neutralidade nesses tipos de temas, por acreditar que são assuntos complexos para se debater. Ela conclui: “*eu acho e também com outros assuntos também que não entra aqui, que acaba infelizmente.... a gente acaba tendo que ficar um pouco neutro sei lá*”, indicando que possivelmente não tira proveito dos conflitos culturais que surgem no ambiente escolar, como é proposto na Interculturalidade Crítica. Como a própria Candau (2012, p.73) cita, “a escola é concebida como um espaço

de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens. De reflexão, análise crítica e construção de autonomia e trabalho coletivo. De articulação entre igualdade e diferença.”, portanto os conflitos culturais presentes neste espaço, na perspectiva Intercultural não podem ser deixados de lado.

Podemos concluir desta subseção constatando que os temas trabalhados pelas professoras nas oficinas de Arte são atividades artísticas que, em sua maioria, não tem grande ênfase em desenvolver habilidades específicas de artes, mas sim tem como objetivos serem ferramentas para que se trabalhe necessidades diversas que surgem das turmas e das próprias crianças. Concluímos ainda que, possivelmente, podem vir a surgir temas relacionados a debates e conflitos culturais presentes na sala de aula, mas que aparentemente as crianças não parecem trazer muitas manifestações culturais relacionadas à arte, e quando trazem ficam limitadas a manifestações musicais. Diante disso, uma das professoras aponta que tem como objetivo inserir novas culturas na vida dos alunos. Em se tratando também de manifestações culturais relacionadas à formas de discriminação presentes em sala de aula, surge na fala de uma professora que esta busca se manter neutra diante dos possíveis conflitos que possam surgir.

6. Considerações Finais

Nesta seção apresentamos nossas considerações finais a respeito desta pesquisa, a partir dos dados coletados e das reflexões destes. Inicialmente buscaremos responder aos objetivos geral e específicos, depois relataremos nossas dificuldades diante da pesquisa e, por fim, iremos apresentar como as reflexões podem trazer valiosos impactos em nossa atuação como professor.

Nossa questão de pesquisa é: de que forma as oficinas de Arte na Escola da Mata colaboram com o desenvolvimento integral dos alunos? Assim, a partir dela, nosso objetivo geral é investigar de que maneira as oficinas de Arte ofertadas aos alunos da escola contribuem para o seu desenvolvimento integral. Nossos objetivos específicos são: analisar quais são as concepções de educação integral adotadas pelos professores envolvidos no projeto; verificar o formato das oficinas e se estas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos; averiguar quais estratégias de ensino são utilizadas nas oficinas de Arte; examinar como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas propostas.

A partir desta questão e dos objetivos de pesquisa definidos, iniciamos uma pesquisa por teses, dissertações e artigos em repositórios. Os textos encontrados nos forneceram assuntos, temas e conceitos pertinentes para este estudo. Foram eles: educação integral; Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; a história da educação integral no Brasil; a função social da escola; currículo integrado; transdisciplinaridade e interculturalidade; o ensino de Arte e oficinas pedagógicas. Posteriormente escolhemos como nosso referencial teórico a perspectiva da Interculturalidade Crítica proposta por Vera Candau (2012) e, a partir das ideias propostas pela autora, pudemos refletir a respeito dos dados coletados nas entrevistas com as professoras.

Feitas as entrevistas, procuramos dividir as respostas em categorias de acordo com nossos objetivos específicos. O primeiro foi qual a concepção de educação integral adotada pelos professores envolvidos no projeto. Fomos capazes de concluir que, assim como os textos da revisão sugerem, o conceito de educação integral é muito amplo e mesmo dentro da escola as concepções das professoras são variadas.

Concluimos que uma das professoras entende educação integral como ampliação de tempo escolar, sendo que, em sua visão, esse tempo a mais na escola acaba não sendo de grande proveito para o aprendizado das crianças.

Ela sugere ainda que principalmente no atual período pós-pandemia, onde existe uma grande defasagem educacional o modelo da escola não apresenta vantagens.

Para as outras três professoras, a educação integral é entendida como uma ampliação dos saberes e do currículo tradicional da escola. Em suas falas, depreende-se que entendem que deve-se desenvolver outras inteligências e habilidades nas crianças para além das cognitivas, como habilidades sociais, artísticas, de autocuidado, criatividade e sensibilidade e motores, por exemplo.

As professoras também apontam a educação integral como uma possibilidade de trabalho mais livre de cobranças e burocracias e, assim, como uma chance de se trabalhar com temas mais variados e no tempo das próprias crianças. Trata-se, para elas, de uma educação ainda mais individualizada em determinados momentos. Também aparece como dado trazido pelas professoras que este trabalho mais próximo e individualizado com as crianças acontecia em maior quantidade no período em que a escola contava com a formação do *Instituto Cerrado* e assim, com mais professores, existia uma maior oferta de oficinas e conseqüentemente menos crianças por turmas.

Surge também um entendimento de que a educação integral, diante da situação de grande vulnerabilidade de alguns alunos e do entorno da escola, pode ser uma alternativa para que as crianças se distanciem destes problemas do bairro, dando a ela um caráter mais assistencialista. Nesse sentido, a escola é vista como um local seguro para as crianças, um local onde elas podem criar vínculos mais significativos com os professores pelo tempo que passam juntos ou mesmo para o suprimento de necessidades básicas das crianças, como alimentação. Assim, os dados dão a entender que, muitas vezes, a escola integral passa a ser vista também como um espaço que visa minimizar a falta de oportunidades das populações mais vulneráveis.

Na fala das professoras surge também a escola integral como sendo um modelo de educação, onde as crianças são preparadas para o futuro, como agentes

de uma possível transformação social, onde aprendem a respeito de valores como igualdade e solidariedade, e a respeitar as diferenças. Mais que isso, aprendem a articular e aprender com essas diferenças, que são ideias também da Interculturalidade Crítica (CANDAU, 2012).

Também aparece um dado interessante, mas que não pôde ser aprofundado na presente pesquisa por fugir de seu escopo, quando uma das professoras aponta acreditar que o tempo de permanência na escola não traz grande aproveitamento às crianças, pois esta considera que estes acabam ficando muito cansados e seu rendimento não é maior que o de crianças de uma escola de meio período.

O próximo objetivo específico era verificar o formato das oficinas e se estas contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos. A respeito do formato das oficinas, pudemos perceber, através das falas das professoras, que existe um maior interesse e aproveitamento das crianças nas atividades quando estas escolhem as oficinas que desejam participar. Seja por não ter mais vagas ou por faltarem no dia das escolhas, as professoras relataram que, quando estas crianças não conseguem estar na oficina desejada, elas perdem o interesse e muitas vezes atrapalham o andamento das atividades. Assim, as professoras comentam que às vezes, durante as aulas, os alunos não conseguem atingir os objetivos esperados, mas a maioria relata que todas as atividades são concluídas e valorizadas de alguma forma pelos estudantes.

Foi possível também constatar que existem objetivos comuns nas atividades de quase todas as professoras, pois elas buscam sempre trabalhar algo relacionado a: coordenação motora, expressão dos alunos, sociabilidade, autonomia e inteligência emocional. Uma professora relatou ainda tentar desenvolver sensibilidade artística. Aqui é importante apontar ainda que nenhuma das professoras tem formação em nenhuma área de Arte, e todas partem de conhecimentos adquiridos através de interesse pessoal e estudos por conta própria. Diante disso, parece não existir uma preocupação com um desenvolvimento artístico mais “técnico” nas crianças, pois todas apresentaram em suas falas se utilizarem das oficinas de Arte como ferramenta para desenvolver habilidades consideradas necessárias aos alunos.

Ainda sobre essas habilidades necessárias aos alunos, pudemos constatar

que essas demandas surgem quase sempre em diálogos e reuniões entre as professoras, para que coletivamente identifiquem quais as necessidades de aprendizagem de cada turma. Uma das professoras que atua na escola há mais tempo chamou a atenção ao fato de que esses encontros coletivos, chamados de HTPC, estão cada vez mais raros, uma vez que existe um movimento da própria rede de educação para que os professores façam formações coletivas – com toda a rede – nestes horários.

Essa crítica se mostra importante pois, aparentemente, essa falta de encontros dificulta o melhor andamento das oficinas e, conseqüentemente, da educação integral almejada pela escola. A professora relata inclusive que muitas vezes os professores acabam tomando tempo de intervalos e lanche para conseguirem essa troca de informações entre si. Isso demonstra que, apesar de ser importante para a rede em si, essas formações não parecem ter grande contribuição para a escola pesquisada, uma vez que, na visão das professoras, as demandas da Escola da Mata em especial pela sua proposta de desenvolvimento integral, são diferentes das outras escolas da rede.

Em relação às contribuições das atividades para a formação integral dos alunos, as professoras também apontam para o enriquecimento e valorização do repertório cultural das crianças, buscando apresentar novas propostas de culturas. Uma das professoras também citou que tem como objetivo “resgatar” a cultura das crianças e mudar a cultura delas, indicando que, em seu ponto de vista, algumas das manifestações culturais trazidas são inapropriadas, em supostamente uma possível tentativa de padronização cultural. Outra professora também comentou bastante em relação à cultura dos alunos, quando disse que em suas aulas muitas das crianças, em especial as meninas, traziam músicas e danças aprendidas na rede social *Tik Tok*, e que muitas vezes essas músicas tinham palavras e expressões inapropriadas para o ambiente escolar. Apesar disso, essa professora relatou que tentava sempre trabalhar com o que as próprias crianças traziam, tentando filtrar e retirar o que não era possível de ser aproveitado. Além disso, a mesma disse se utilizar desses momentos para incentivar as crianças a criarem diferentes passos e danças, buscando trabalhar sua capacidade de criação.

A respeito do trabalho com as diferenças, discriminação e desigualdade

social presentes na sala de aula, as professoras apresentaram opiniões divergentes. Duas inicialmente disseram que não existia desigualdade social presente na sala e aula, mas depois deram exemplos parecidos que, quando acontecia de algum colega não ter determinado material necessário para a atividade, os alunos que tinham eram incentivados a emprestar, sendo solidários, concluindo então que existe desigualdade no contexto escolar. Apesar disso, as professoras não disseram se utilizar deste fato como uma ferramenta para um debate ou desenvolvimento de pensamento crítico.

Ainda no que tange ao tema da discriminação, as professoras não comentaram se utilizar de fatos ocorridos na sala de aula para levantar este tema para as crianças. Uma das professoras comentou que, apesar de achar necessário trabalhar com ele, acredita que determinados temas acabam sendo deixados de lado em suas aulas. Em outro exemplo, de outra professora, esta citou que, em uma oficina de dança, alguns meninos se inscreveram e passaram a ser julgados pelos colegas, mas que naturalmente no decorrer das aulas isso sessou sem que fosse necessário uma intervenção da professora.

Uma professora apontou ainda que não enxergava diferenças presentes em sua turma já que, em seu ponto de vista, como todos os alunos não sabiam o que ia ser trabalhado, concluía então que todos eram iguais. Esta mesma professora também relatou em uma fala que não existia diversidade cultural em sua turma. Essas informações confirmam o que Candau (2012) comenta que, muitas vezes, a diversidade cultural e as diferenças não são entendidas e identificadas nas escolas.

Sobre as estratégias de ensino utilizadas nas oficinas, tínhamos como foco responder ao nosso objetivo específico – averiguar quais estratégias de ensino são utilizadas nas oficinas de arte. Inicialmente, é importante comentar a respeito de uma percepção nossa durante a análise de dados: pudemos perceber que esta categoria e a categoria seleção de temas das oficinas constantemente se misturavam. Isso, em nossa reflexão, se deve ao fato de que, a partir das respostas obtidas, entendemos que uma das estratégias utilizadas pelas professoras era a preocupação com temas que fossem interessantes e ao mesmo tempo importantes para o aprendizado das turmas, como já citado anteriormente. Parece existir uma grande preocupação na escola em se trabalhar com temas desta maneira e,

portanto, essa estratégia acaba impactando diretamente na seleção de temas das oficinas. Portanto, notamos que essas duas categorias se entrelaçam constantemente. Além disso, é importante ressaltar que a forma de ensino é indissociável do conteúdo, ou seja, a estratégia de ensino adotada depende da natureza do conhecimento trabalhado.

Das quatro professoras entrevistadas, todas disseram não seguir nenhuma teoria específica relacionada ao ensino de arte. Somente uma das professoras citou que, durante o período de formação com o *Instituto Cerrado*, eram feitos estudos de diversos autores, mas estes autores eram relacionados à educação em geral e à educação integral. Diante das respostas, podemos perceber que, atualmente, não existe um movimento coletivo na escola em realizar estudos e formações em metodologias específicas de ensino de Arte ou em dar continuidade aos estudos iniciados com o *Instituto Cerrado*. O que ocorre são falas individuais das professoras a respeito de determinados autores, indicando que este é um movimento de estudo particular de cada professor.

Como já citado, as professoras, em vários momentos da entrevista, indicam que uma estratégia adotada para que as oficinas funcionem é levar em consideração os conhecimentos prévios das turmas. Isso só é possível uma vez que as professoras entrevistadas atuam na escola tanto no período da manhã, em aulas regulares, quanto em oficinas à tarde. Além disso, duas das professoras atuam na escola há alguns anos, conhecendo as crianças e famílias de uma maneira mais próxima. Aparentemente, então, é importante essa proximidade das professoras de oficinas com o dia a dia da escola.

Uma professora também citou como considera importante a mistura de diferentes idades e turmas das crianças nas oficinas. Esse dado indicou que a professora procurava se utilizar das diferenças presentes na sala como uma estratégia de aprendizagem e, assim, dialoga com a Interculturalidade no sentido de articular as diferenças presentes. Entretanto, no decorrer da pesquisa, as turmas de diferentes idades deixaram de ser formadas dessa forma e os alunos passaram a ter oficinas ofertadas para cada turma e assim, conseqüentemente, não foi possível que pudessem escolher os temas das oficinas como era feito em outro momento na escola. Aqui é importante lembrar o dado de que, de acordo com as professoras, o

rendimento e aproveitamento dos alunos estava diretamente ligado a sua escolha em uma oficina de tema que a criança desejava. Assim, sem essa possibilidade de escolha, é possível que o interesse das crianças diminuísse. Por outro lado, considerando que, com uma turma já formada, a professora tem a possibilidade de trabalhar com as necessidades específicas da turma e seu tema seria escolhido em função disso. Não foi possível, nesta pesquisa, concluir se este novo modelo de oficinas adotado traria mais benefícios ou não ao aprendizado das crianças, pois esta forma de atuação foi implantada durante a coleta de dados, no ano de 2022, ou seja, ainda é uma iniciativa muito recente.

Outro dado importante que nos deparamos nas entrevistas foi a possibilidade de a oficina ser uma aula mais “livre” que as aulas do período regular. As respostas trouxeram que o fato de não existir uma cobrança de resultados imediatos, ou mesmo de suprir demandas da secretaria de Educação, faz com que as professoras possam explorar os temas e estratégias livremente, inclusive acontecendo de os professores serem surpreendidos com os resultados das atividades propostas. Essa liberdade das oficinas também é apontada como uma vantagem uma vez que todas as professoras responderam, no que tange ao comportamento das crianças, que estes são muito agitados. Assim, como cita uma professora, as oficinas se tornavam muito maleáveis para que os temas fossem totalmente modificados de acordo com o comportamento das crianças.

O número de alunos por turma também foi um dado importante levantado. Todas as professoras citaram trabalhar com turmas de 25 a 30 alunos. As duas professoras que tiveram a formação com o *Instituto Cerrado* citaram como isso acaba se tornando prejudicial para o desenvolvimento integral dos alunos, pois na visão destas, o projeto tinha como vantagem a proximidade e um atendimento mais individualizado junto aos estudantes. Uma das professoras comentou que, mesmo com a saída do projeto, existia com o passar do tempo um esforço para que se tivessem mais professores na escola e uma maior oferta de oficinas, mas no ano de 2022 esse quadro foi reduzido e, assim, o número de crianças por professor voltou a aumentar.

Existe também, na fala das professoras, um indicativo que muitas das estratégias adotadas visam desenvolver nas crianças autonomia e responsabilidade

para serem protagonistas de seu próprio aprendizado, como quando a professora escolhe junto com as crianças os temas das próximas aulas, ou quando faz com que eles mesmos chamem a atenção dos colegas ao pedir silêncio para uma explicação.

Nosso último objetivo de pesquisa era responder como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas. Além do que já foi apontado, as respostas nos trouxeram que são selecionados temas de pintura com materiais diversos e com elementos da natureza. Além destes, nas oficinas de artesanato e dança, existiam diferentes temas como macramê e desenhos de observação, além de danças com objetos.

Como já citado, nesta categoria ficou mais aparente que as professoras se utilizam das oficinas de Arte como uma ferramenta, ou como uma delas diz, “*um pano de fundo*”, para se trabalhar outras habilidades necessárias. Isso poderia soar como algo ruim, mas em nosso entendimento, pode se mostrar muito rico. Além disso, parece existir um foco de aprendizado em comum das professoras – em uma resposta, inclusive, uma cita que alguns aprendizados estão no “radar” de todas as oficinas, indicando uma possível unidade e direção no aprendizado proposto nas oficinas. Com isso, é possível identificar que os temas das oficinas acabam não sendo tão importantes para elas, já que possivelmente os aprendizados que estão no “radar” sempre são próximos, vão além dos conteúdos meramente artísticos e, possivelmente, visam um desenvolvimento integral. Porém, fica a reflexão de que, para que o desenvolvimento dos estudantes seja, de fato, integral, os conteúdos de cunho artístico – inclusive, aí, os de cunho técnico artístico – não devem desaparecer do currículo das oficinas. O que notamos é que, talvez por conta da falta de formação específica em Arte, as professoras podem estar abandonando estes conteúdos em detrimento dos outros.

As dificuldades encontradas para esta pesquisa dizem respeito às mesmas que a maioria dos pós-graduandos em mestrado profissional encontram, e dizem respeito à necessidade de desenvolver a pesquisa concomitantemente às atividades como professor na escola. Além destas, tivemos ainda as dificuldades decorrentes da pandemia de Covid-19 e do desafio de volta às aulas neste período. Paralelo a isto, durante esta volta, o pesquisador principal assumiu um cargo de gestão na

escola, o que aumentou a demanda de trabalho em um determinado período da pesquisa. Por outro lado, essa experiência na gestão da escola em que se fazia a pesquisa colaborou com uma ampliação de nossa visão e reflexão da escola como um todo.

As entrevistas como coleta de dados que inicialmente seriam feitas através do aplicativo *Google Meet* devido ao distanciamento social, acabaram ocorrendo presencialmente e gravadas no próprio celular do pesquisador, fato que facilitou esta etapa. Posteriormente, a transcrição e armazenamento de dados nos trouxe certas dificuldades menores com relação ao domínio de tecnologias, mas que foram superadas rapidamente.

Ao final, podemos considerar que foi possível responder aos objetivos específicos delimitados no início da pesquisa. Porém, acreditamos que ficam pendentes outras possibilidades de pesquisas ou dados que poderiam ser melhor aprofundados, mas que não foi possível em decorrência do tempo disponível ou por fugirem ao escopo do estudo. Sem nos focarmos na Educação Integral em outros locais, pensando somente dentro da própria Escola da Mata, surgem mais questões que poderiam ser melhores pesquisadas como, por exemplo; já que atualmente pudemos perceber que a escola passa por um processo de transformação, nos aprofundarmos em entender como os temas são escolhidos de acordo com as percepções das professoras para que se tenha um conteúdo que supra as necessidades de aprendizagem das turmas. Além disso, diante do fluxo de professores a cada ano, como as oficinas se transformam a partir da atuação destes professores que passam menos tempo na escola.

A atuação do pesquisador principal como gestor da escola foi capaz de ampliar nosso olhar como um todo e, assim, dar luz, por exemplo, à atuação das professoras de oficinas para as crianças de educação infantil, que não eram nosso foco nesta dissertação, mas que apresentam um trabalho muito interessante. Fica ainda o impacto desta pesquisa na atuação do pesquisador principal como professor de Arte da própria escola. Acreditamos que, diante de tudo o que foi apresentado, seja possível uma melhor atuação na sala de aula e em uma educação que procure desenvolver as crianças de maneira integral. Da mesma maneira, o estudo e pesquisa da Didática Intercultural Crítica de Candau (2012) nos traz um brilho e

vontade de atuar de uma maneira melhor, buscando cada vez mais entender e articular as manifestações culturais presentes na sala de aula.

É possível ainda perceber como através das oficinas de Arte oferecidas é possível que exista uma maior oferta de aprendizagens nas diferentes linguagens propostas ao professor polivalente de Arte, e conseqüentemente diante do trabalho coletivo de professores exista uma maior oferta de ensino em linguagens variadas.

Achamos pertinente ainda utilizar este momento das considerações finais para salientar como as políticas públicas se mostraram importantes para que um bom projeto de escola aconteça. Foi possível perceber em diversas respostas o contraste da estrutura escolar atual e durante a formação do *Instituto Cerrado*. Entendemos que o processo de saída do grupo e o abandono da formação dos professores para atuarem com Educação Integral aconteceu independente de questões políticas da cidade, uma vez que a própria escola do instituto veio a fechar as portas. Porém, fica evidente que a Escola da Mata enfrenta uma grande dificuldade em manter o projeto nos moldes em que foi concebido e sonhado.

Por nossa atuação na gestão escolar durante esta pesquisa, entendemos que existe uma estrutura e que a Secretaria Municipal de Educação tem demandas variadas junto à cidade, auxiliando o projeto dentro de suas possibilidades. Porém, não podemos deixar de frisar que, como já era conhecimento de todos os presentes na escola, o ensino na escola como acontece atualmente só se mantém na busca por uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das crianças através do esforço e coletividade por parte dos funcionários e professores da escola, dos que tiveram formação adequada e dos que acreditam no modelo de uma escola diferente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. **Escola de tempo integral**: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença? Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007

ANDRÉ, MARLI – O que é um estudo de caso qualitativo em educação - **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ANTONIOLO, A. S. - **Escolas de tempo integral**: oficinas de artes e seus professores, Campinas. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ARROYO, M. O Direito ao tempo de escola - **Caderno de Pesquisa**, São Paulo 3-10, maio de 1988.

BARBOSA, A. M. **Síntese de arte-educação no Brasil**: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonia**. v.21/2, jul./dez. 2016.

BORTOLUCCI, A. B, F. VALENZOLA, J. COLETTI, C, M. O ensino da arte na base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Eletrônica de Educação** - Reeduc, dez 2020.vol. 3, n. 1. Disponível em <http://portal.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/issue/view/12> Acesso em 31/03/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

_____. **RESOLUÇÃO Nº7 DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte**. Brasília, MEC/SEF. 1997

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera M. (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis:

Vozes, 2012.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, 2009

CAVALIERE, A. M. ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL VERSUS ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL, **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. 2010 **Paidéia** maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação básica **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007 1015 Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt>> Acesso em 10/01/2022

CAVALCANTE, R. **Educação integral: possibilidades e desafios**. Monografia Especialização, Florianópolis, 2013

CLEMENTE, R. S. **A presença de artes no currículo e suas contribuições para a formação integral do sujeito**. Monografia Especialização. Florianópolis, 2013.

FERES, Josette. **Iniciação Musical – brincando, criando e aprendendo**. São Paulo: Ricordi Brasileira AS, 1989.

FRIES, P. R. **Oficina pedagógica em uma abordagem transdisciplinar - repercussões na aprendizagem**. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, 2007.

GALIZIA, F. S.. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. Dissertação de Mestrado. Programa de PósGraduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GODOY, K. A. **Aula de Arte na Educação Básica: um estudo sobre as concepções de professoras atuantes em escolas públicas na cidade de São Carlos-SP**. 2020. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80

GONÇALVEZ, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.

Cadernos Cenpec 2006, vol 1, nº2

GREEN, L. **How popular musicians learn: a way ahead for music education.** Brookfield: Ashgate, 2001.

JACOMINI, M. L. **Oficinas curriculares nas escolas de tempo integral da rede pública estadual de são paulo: percepção dos gestores.** Dissertação para título de Mestrado, PUC, Campinas. 2014.

JUNCKES, C. R. G. **Educação integral, educação em tempo integral, ou escola de tempo integral** Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Florianópolis, 2013.

CJ, Claudio. Conceitos de Permacultura. IPOEMA – Instituto de Permacultura. 2023 <<https://ipoema.org.br/conceitos-da-permacultura/>> acesso em 20/04/2023

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MOLL, J. POSSER, J. ALMEIDA, L, H. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 17 | n. 28 | p. 112-126 | Jul. 2016.**

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

RIBEIRO, M. R. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral:** um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. Tese de doutorado. Instituto de Ciências em Educação. Universidade Federal do Pará. 2017

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE nº07/2006,** São Paulo, 2006.

SÃO PAULO, **Programa de Ensino Integral.** Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/pei>>. Acesso em 11/02/2023

TAVARES, C. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br>>. Acesso em 30/03/2021

Apêndice A – Roteiro de Entrevistas

Dados sobre o professor

- Formação – área, nível, cursos extras etc.
- Quanto tempo trabalha na rede
- Em quais escolas trabalha? Há quanto tempo?
- Tiveram contato com o projeto do *Instituto Cerrado*? Se sim, como foi esse contato?
- Quais aulas ministra na escola – disciplinas e oficinas

1. A Escola da Mata trabalha sob a lógica da Educação Integral. O que é educação integral para você?
2. Quais habilidades as oficinas de Arte promovem nos estudantes?
3. Como você caracteriza o entorno da escola, o local onde ela está inserida? Como isso impacta nas oficinas que você ministra?
4. Como você caracteriza os alunos? Como essas características que você elencou impactam nas oficinas que você ministra?
5. Qual é a sua concepção de cultura, ou seja, o que é cultura para você?
6. Pra que serve, na sua opinião, as oficinas de Arte? Qual é o objetivo delas?
7. As oficinas de Arte trabalham outros tipos de conteúdos, além dos artísticos?
Se sim, quais e por que estes?
Se sim, os outros professores te auxiliam com esses conteúdos de alguma forma?
8. Como é o aproveitamento dos alunos nas oficinas de Arte? Como você lida com as diferenças de conhecimentos prévios e ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos?
9. Você segue alguma ideia central ou teoria na oficina de Arte que ministra?
10. Por que ensinar Arte na escola? O que ela proporciona aos estudantes?
11. Como é o funcionamento ou a dinâmica das oficinas de Arte?
 - Que atividades são desenvolvidas?
 - Quantos e quais alunos participam?
 - Que materiais utiliza?

- Qual horário ela possui?
- Quais conteúdos ela trabalha?

12. Como são escolhidos os temas e conteúdos das oficinas?

13. Como você lida com as diferentes culturas dos alunos quando elas aparecem nas oficinas?

14. Você acha que a oficina de Arte pode ajudar, de alguma forma, na luta contra as formas de discriminação e desigualdade social?

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

██████████: ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE OFICINAS DE ARTE EM UMA ESCOLA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Eu, André Ricardo Barros Marques, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa ██████████ “análise das propostas de oficinas de arte em uma escola de desenvolvimento integral em uma perspectiva Intercultural” orientada pela Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia.

O objetivo da pesquisa é investigar de que maneira as oficinas de artes ofertadas aos alunos da escola ██████████ contribuem para o seu desenvolvimento integral. Esta pesquisa está sendo realizada pelo Departamento de Metodologia de Ensino, vinculado ao Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos e segue as diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais constantes na Resolução n°510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade de ██████████ cidade onde o estudo será realizado, e por compor a equipe de professores da escola em que a pesquisa se realizará. A sua participação é voluntária e a assinatura deste documento pressupõe a sua aceitação na participação da pesquisa, porém, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. A sua recusa não trará qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os dados.

Primeiramente você será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola, mais especificamente das oficinas ministradas. A entrevista ocorrerá de maneira online através do aplicativo *Google Meet*, em horário e dia mais

adequado para você. A entrevista não deve passar de 40 minutos de duração. Ela só será gravada com o seu consentimento e, neste caso, as únicas pessoas que terão acesso à gravação serão o pesquisador e seu orientador. O conteúdo da gravação será arquivado no computador e em conta *google drive* do pesquisador e ao término da pesquisa será apagada permanentemente.

Além das entrevistas, o pesquisador pretende observar de quatro a seis de suas oficinas de Arte, a duração da observação será do início ao fim de cada uma das aulas. Essa observação se dará da maneira mais neutra possível, ou seja, o pesquisador ficará ao fundo da sala, sentado, em silêncio e sem interagir com os alunos. A única ação do pesquisador será realizar anotações pertinentes ao estudo em um caderno de notas. Só terão acesso a este caderno o pesquisador e seu orientador

As perguntas da entrevista não serão invasivas à intimidade dos participantes. Entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações pedagógicas, constrangimento ou evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis na unidade escolar, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor de artes. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Da mesma forma, a observação também não será invasiva à intimidade dos participantes. Entretanto, a presença do pesquisador em sala de aula também pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de suas práticas pedagógicas, constrangimento ou evocar sentimentos ou lembranças desagradáveis na unidade escolar. Diante dessas situações, os participantes terão garantido seu direito de que o pesquisador se retire da sala, sem nenhum tipo de ônus ao participante.

As gravações da entrevista serão arquivadas em formato digital na plataforma *google drive* pelo pesquisador para eventuais consultas até a defesa da dissertação, e posteriormente serão apagadas permanentemente. Deve-se levar em conta, ainda que mínimos, existem os riscos de vazamento de dados neste processo de armazenamento virtual.

Uma vez que a etapa de observação das oficinas ocorrerá de maneira presencial existe o risco sanitário relacionado a pandemia de covid-19 de contaminação pelo vírus sars-cov-2. Considerando ainda que esta observação das oficinas ocorrerá nas dependências da escola em questão, e que, neste espaço o uso da máscara facial é obrigatória de acordo com decreto municipal será assegurado o uso de máscara facial em todos os momentos de coleta de dados bem como a disponibilidade de álcool em gel fornecido pelo pesquisador.

As suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a sua privacidade será assegurada. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou

trabalhos científicos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a educação visando o desenvolvimento integral dos alunos, além de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido na escola em questão.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira ao participar do estudo. Por se tratar de entrevista virtual e observação na própria escola onde você já atua, não ocorrerão, inclusive, gastos com transporte ou alimentação decorrentes da sua participação.

Você terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa, e garantia de ressarcimento de eventuais despesas decorrentes da pesquisa de acordo com o art.17 da resolução cns nº510/2016. o pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Como já dito anteriormente, será solicitada sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. Em caso de sua autorização, as gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o que for dito da forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Ao final da dissertação você terá garantido o direito ao acesso dos resultados e conclusões da pesquisa de acordo com o art.17 da resolução cns nº510/2016. você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP)

organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: André Ricardo Barros Marques

Endereço: [REDACTED]

Contato telefônico: [REDACTED]

E-mail: andre.marques.musica@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: São Carlos, ___/___/ 2022

André Ricardo Barros Marques
Pesquisador

Nome do Participante