

O LUGAR ONDE SE VÊ O OUTRO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Lilian Santos Almeida

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
lilian_tenhoamarcadapromessa@hotmail.com

Josilene Silva da Costa

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
josycosta9@hotmail.com

Resumo: O Programa Mais Educação foi implementado nas escolas públicas brasileiras no ano de 2007, com o intuito de ofertar uma educação integral em tempo integral para crianças e adolescentes. O programa propõe a ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias, onde os alunos permanecem nas escolas nos turnos opostos as aulas para participarem de atividades esportivas, artísticas e pedagógicas, numa perspectiva lúdica. Neste estudo, buscamos compreender sob o ponto de vista de crianças atendidas pelo Programa Mais Educação na cidade de Poções - BA, as contribuições das oficinas de teatro para a sua formação integral. Observamos que apesar do crescente interesse no desenvolvimento de pesquisas com crianças, no âmbito das políticas públicas, elas ainda são pouco ouvidas. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas-conversa em grupo e entrevistas-conversa singulares, com crianças dos Anos Iniciais de duas escolas urbanas da cidade de Poções. As falas das crianças revelaram que o teatro contribui na medida em que é uma atividade divertida e socializadora, sendo no entanto, pouco evidenciadas as suas contribuições estéticas. Apontaram ainda, o modo como pensam e vivenciam a escola, o lugar onde estão inseridas e as relações interpessoais que estabelecem cotidianamente, indicando que a escola deveria ofertar mais atividades artísticas, o que a tornaria um espaço mais prazeroso e menos rígido. Esta pesquisa também aponta a relevância de investigar como as crianças, enquanto sujeitos de direitos, devem ser protagonistas nas experiências e práticas dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Teatro. Pesquisa com crianças. Programa Mais Educação.

Introdução

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa monográfica para a conclusão do curso de pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e tem por objetivo compreender o que crianças atendidas pelo Programa Mais Educação (PME) dizem sobre a contribuição do teatro na sua formação integral. Partimos do pressuposto de que a arte, no contexto escolar, possibilita aos sujeitos vivências e contribuições que nenhuma outra área pode

oferecer (LANIER, 2005). O desejo de conhecer melhor o modo como a arte, pelo teatro, se articula à educação na promoção de uma formação humana ampla, surgiu após experiências de trabalho como educadora de teatro em Poções, nos anos de 2011 e 2013 no programa Mais Educação e também no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-SCFV/ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI, do início de 2013 ao final de 2016.

Na oportunidade vivenciamos cotidianamente os desafios da implementação do Programa Mais Educação em Poções, no que se refere às concepções pedagógicas e curriculares, as dificuldades de espaço dentro e fora da escola, a organização dos tempos, a segregação entre o corpo docente da instituição e os monitores e até entre os alunos que estavam no horário regular e os do contraturno, como também, a visão de que as oficinas de teatro contribuíam principalmente, quando não unicamente, para “embelezar” as apresentações nas culminâncias dos projetos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, foi também um momento de intenso aprendizado, sensibilização e construção de um olhar atento para a contribuição da arte na formação global do homem; na formação de uma identidade enquanto artista e futura pedagoga, momentos que possibilitaram inquietações importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

O programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010, durante o Governo Lula (2003-2011), se estendendo ao Governo Dilma (2011-2016), como uma das ações do plano de metas (Decreto nº 6.094/2007) “Compromisso Todos Pela Educação”, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Um dos principais objetivos do Programa que justifica a articulação do Ministério da Educação-MEC, do Ministério do Desenvolvimento Social-MDS, do Ministério do Esporte-ME e do Ministério da Cultura-MC, é o intuito de garantir aos alunos, através do tempo ampliado na escola, educação e proteção.

Tal objetivo, segundo os documentos oficiais, almeja uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais.

Para tanto, o PME propõe a ampliação da jornada escolar de alunos da rede básica de ensino para o mínimo de sete horas diárias, desenvolvendo atividades culturais, esportivas e pedagógicas, numa perspectiva lúdica e integral (LECLERC e MOLL, 2012).

Observamos que pesquisas sobre o Programa Mais Educação (DAYRELL e GEBER, 2016; LAGO e ASSIS, 2016; SILVA J. e SILVA K., 2014, 2016; SILVA A., 2014), pouco investigam o que as crianças têm a dizer, e como o teatro se desenvolve nestes contextos, se aprofundando em questões, em sua maioria, voltadas para a concepção de educação integral em tempo integral do PME; os monitores como “novos” educadores; e nos macrocampos específicos, leitura e a escrita, analisando os documentos oficiais ou o ponto de vista de gestores e monitores.

Diante disso, considerando a relevância de investigar o que as crianças dizem sobre as suas impressões, vivências e representações do Programa Mais Educação e do teatro na própria vida, na realização desse trabalho partimos da seguinte questão de pesquisa: Sob o ponto de vista das crianças, como o Programa Mais Educação contribuiu, através das oficinas de teatro, para a sua formação integral?

Buscando responder a pergunta acima, traçamos como objetivo geral: compreender sob o ponto de vista dos alunos atendidos pelo PME, as contribuições das oficinas de teatro para a sua formação integral. E como objetivos específicos: a) Analisar o Programa Mais Educação como política pública e estratégia de implementação da educação integral em Poções; b) Compreender o modo como o teatro é desenvolvido nas escolas de Poções, através do Programa Mais Educação; c) Compreender o ponto de vista de crianças atendidas no Programa Mais Educação sobre o teatro e a arte no contexto escolar.

Ressaltamos a relevância de pesquisas nessa temática, pois apresenta-se como um campo de estudo rico, cheio de possibilidades na articulação de novas práticas de ensino, na medida em que investiga como as crianças percebem e relatam as experiências educativas vividas, considerando suas falas, olhares e silêncios, como protagonistas da pesquisa, conforme Quinteiro (2002) e Saramago (2010). Além disso, consideramos que tais pesquisas podem contribuir para a reflexão sobre como as políticas públicas, pensadas pelo Estado, se desenvolvem em municípios do interior e como influenciam a vida de crianças, adolescentes e jovens.

Nesta perspectiva, reconhecemos o teatro como uma linguagem artística lúdica, representativa, intelectual, emocional e política (CAVASSIN, 2008) e, portanto, fundamental à educação.

O presente texto se estrutura da seguinte forma: apresenta um breve histórico da arte-educação no Brasil; as contribuições do teatro à educação; o percurso metodológico com seus sujeitos e contextos, os resultados e as considerações finais.

A Arte-Educação: desafios e contribuições

A consolidação do Movimento de Arte – Educação no Brasil ocorreu em 1988, ano em que começaram as discussões para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e professores de Artes do ensino escolar e não escolar se mobilizaram para discutir a metodologia do ensino de Artes no Brasil e a função desta, até então pautada na “livre-expressão”, herança das Escolinhas de Arte, que surgiram em 1948.

Neste período, Ana Mae Barbosa, inicia por todo o território brasileiro, discussões com arte-educadores sobre a Proposta Triangular, que partiria da utilização de imagens de obras-de-arte, contextualização histórica e produção a partir dessas imagens (SIEBERT e CHIARELLI, 2009, p. 3017). Tal proposta discutia uma nova forma de ensinar arte, com influência de estudos realizados em países como Estados Unidos e México, a partir do estímulo à criticidade dos alunos, da criação e da interrelação de diversas áreas do conhecimento com a História da Arte. Inicialmente, tal proposta foi intensamente criticada por parte dos arte-educadores.

Na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a Arte torna-se uma disciplina curricular e a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, começa a ser difundida em todo o Brasil, como base para o ensino de Artes nas escolas públicas brasileiras, visando promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Esta proposta parte de três eixos: a leitura da imagem, produção e contextualização (BRASIL, 1997). No eixo contextualização, é proposto a contextualização da obra-de-arte no tempo histórico pelo observador, que faz relações a partir da leitura de imagens, utilizando da sua subjetividade e vivências. A leitura de imagem busca a crítica aquilo que é visto, a obra como objeto de atenta investigação. Na produção, é estimulado o fazer

artístico, rompendo com a cópia, mas utilizando de referências (imagens) que foram observadas e interpretadas (SIEBERT e CHIARELLI, 2009). Segundo Siebert e Chiarelli (2009, p. 3018), tal proposta não apresenta uma sequência metodológica, pode ser trabalhada partindo de qualquer eixo para outro, se estabelecendo numa abordagem não estática.

Atualmente, o ensino de arte nas escolas públicas brasileiras, se embasa na Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, sendo preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o ensino de quatro linguagens artísticas: a música, a dança, as artes visuais e o teatro, como áreas a serem trabalhadas pelos professores da Educação Básica.

A amplitude dessas linguagens artísticas e as lacunas na formação dos professores, entre outros fatores, trazem para o ensino de artes muitos desafios, principalmente quanto às questões metodológicas, que se refletem nas práticas em sala de aula.

Neste sentido, apesar de se considerar um avanço ocorrer o ensino de arte nas escolas públicas brasileiras, algumas discussões indicam a necessidade de novas metodologias que sustentem melhor a prática em sala de aula, superando a ideia de que o único valor da arte na escola é a diversão. Sobre isso, Lanier (2005), afirma que o conceito central necessário para a arte-educação está na necessidade de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética dos alunos.

Diante dos desafios enfrentados, são inegáveis as contribuições da arte para a educação, pois possibilita o desenvolvimento dos alunos em aspectos estéticos, emocionais, físicos, relacionais, psicológicos, entre outros. Aspectos estes, muitas vezes desconsiderados no contexto da educação escolar, dada a supremacia atribuída ao conhecimento científico.

Coli (1981, p.7) considera que “definir o que é arte, é uma tarefa difícil e que as respostas são por vezes contraditórias e divergentes”. Pela lógica do autor, a arte não possui um conceito definitivo e pode ser definida por qualquer pessoa que possua um contato mínimo com a cultura.

Neste sentido, as discussões que fundamentam a arte são conflituosas e inacabadas, o que parece evidenciar a ligação intrínseca entre a arte e a natureza humana. Assim, por mais que não se encontre uma resposta universal para a pergunta “o que é arte?”, sabe-se que esta, nas suas diversas linguagens, contribui para a formação humana.

Barroco e Superti (2014), apontam as contribuições de Vygotsky, destacando a concepção desse autor de que a arte constitui uma relação íntima com a vida e é uma produção elevada do trabalho humano, contribuindo para o crescimento de potencialidades, em que os sentimentos, as emoções, o intelecto, o psiquismo são áreas que sofrem alterações a partir do contato do indivíduo com a arte, se desenvolvendo como atividades mentais complexas.

A seguir, nos debruçaremos sobre as contribuições do teatro à educação na formação integral da pessoa humana.

As contribuições do Teatro à educação

A palavra teatro se originou do termo grego théatron que significa “lugar onde se vê o outro”. Os gregos foram os primeiros a manifestar esta representação artística como culto a Dionísio, deus do vinho e do teatro. Segundo Bento e Men (2009, p.2580), de maneira superficial, o teatro se configura como a interpretação de histórias reais ou inventadas, onde se tem um cenário, figurino e atores em palco encenando para uma plateia. Neste sentido, por que inserir o teatro na escola? Quais as contribuições do teatro na formação de crianças dentro do contexto educacional?

Em relação a essas questões, o Parâmetro Curricular Nacional de Artes (1997, p.51), indica que o ato de dramatizar existe em potência dentro de cada indivíduo, dada a sua necessidade de compreender e representar a realidade. E que diante disso, o teatro cumpre além de uma função integradora, na medida em que permite à criança vivências culturais em grupos, o aprimoramento da imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (PCN Arte, 1997, p. 57).

Segundo Cavassin (2008), o teatro na educação possui um papel de mobilização das capacidades criadoras dos sujeitos, aprimorando as relações vitais deste com as circunstâncias do mundo, fazendo com que, a partir da dramatização de forma lúdica, representativa, expressiva, os sujeitos se tornem mais criativos e humanizados, pois proporciona o desenvolvimento cognitivo e afetivo humano, na medida em que auxilia o pensamento criativo e o desenvolvimento social, pela passagem do “teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica” (CAVASSIN, 2008, p.42).

Compreendemos que o teatro, assim como a educação, é um instrumento político e social. Esta perspectiva pode ser evidenciada nas contribuições do Teatro do Oprimido, criado em pleno Regime Militar, por Augusto Boal, carioca que nasceu no ano de 1931. Com clara influência dos ideais de Paulo Freire, Boal pensou o teatro a partir dos oprimidos que para ele tinham de deixar a postura passiva de expectador e assumir a postura de sujeito ativo e transformador da realidade. Neste aspecto, o teatro escancara as mazelas e as desigualdades sociais vivenciadas pelos sujeitos, e as relações de poder que se acentuam a partir delas, num enfrentamento contra-hegemônico.

Partindo desse entendimento, a relação que se estabelece entre o teatro e a educação das crianças torna-se fundamental. A criança deixa de ser um espectador, e pode, de forma lúdica, coletiva e individual, construir conhecimentos na medida em que vivencia os processos de ensino e aprendizagem para além de uma ótica educacional tradicionalista.

De acordo com o PCN de Artes (1997), as propostas de ensino de teatro nas escolas devem se basear no jogo. Tais propostas são inicialmente pautadas no improviso, com o intuito de estimular o prazer e as relações entre os participantes. O jogo permite aos alunos, uma maior compreensão do teatro nos seus elementos, como cenário, figurino, enredo. Neste contexto, o que se objetiva é partir de ações mais voltadas para a diversão e a livre-expressão, inserir aos poucos, características estéticas mais representativas.

Diante do exposto, consideramos relevante se repensar o modo como se ensina teatro nas escolas públicas brasileiras, o qual exige uma melhor e mais ampliada formação humana e estética, para além de uma cultura de massa, tão difundida. Trata-se de uma área importante e necessária, com desafios possíveis de serem superados.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa.

Percurso metodológico, sujeitos e contextos

Desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo que a mesma “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Optamos pela abordagem qualitativa, dada a sua coerência na proposição de caminhos para a compreensão dos sujeitos, dos contextos em que estes estão inseridos e dos fenômenos existentes na realidade, superando uma organização do pensamento científico positivista, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21).

Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa com crianças, apesar da dificuldade teórico-metodológica que ainda existe na área, pois, trata-se de um campo de estudos ainda em construção, sendo no entanto, um desafio necessário (QUINTEIRO, 2002).

Reconhecendo e valorizando as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, buscamos conhecer melhor o que essas crianças percebem, sentem e desejam em relação à escola e ao Programa Mais Educação, tentando resgatar a partir da fala, dos olhares e dos silêncios, os sentidos que elas atribuem aos momentos já vividos, concepções presentes, e os anseios futuros, conforme Quinteiro (2002); Saramago (2010) e Mello (2012).

Das 28 escolas que formam atualmente a rede municipal de ensino, 20 são escolas urbanas e 8 escolas do campo, que atendem em sua maioria, crianças dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, além de algumas destas instituições também oferecerem a Educação Infantil, realidade principalmente das escolas do campo, tendo somente três creches situadas na área urbana. Em 2014 e 2015 (anos em que constam informações registradas na Secretaria de Educação), existiam 10 instituições do campo, totalizando 29 instituições nesse período.

Inicialmente, foram visitadas 19 escolas urbanas de Poções, momento em que explicitamos para as gestoras os objetivos da pesquisa, esclarecendo a nossa opção por trabalhar com as crianças e a necessidade da intermediação da escola para efetivar esse contato. Ressaltamos que nosso critério era de que as mesmas estivessem participando das oficinas de teatro.

Sentimos neste momento, a surpresa da maioria das gestoras ao saber que o foco da pesquisa eram as crianças, e em duas instituições houve grande resistência de colaboração. Para obtenção dos dados, voltamos à todas as instituições de ensino de duas a três vezes.

Na primeira etapa de organização dos dados, delimitamos para estudo, as escolas urbanas que atendem somente crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que ofereceram as oficinas de teatro continuamente, desde os anos de 2011/2012 até o momento, sendo duas escolas.

As duas instituições (que denominaremos de Escola 1 e Escola 2) são de pequeno porte e estão localizadas em bairros periféricos distintos na cidade.

A Escola 1 aderiu ao Programa no ano de 2011, passando pela implementação do PME no município. Oferece a oficina de teatro desde então, atendendo frequentemente 150 meninos e meninas. A Escola 2 implementou o PME em 2012, sendo a oficina de teatro oferecida continuamente até o momento. Iniciou as atividades atendendo 120 crianças e ampliando para 150. Nessa escola os alunos não se fazem tão presentes nas atividades oferecidas pelo PME, sendo elevado o número de faltas e evasão do Programa. Embora relevante, tal questão não será discutida nesse estudo, mas se coloca para debates futuros.

Buscando estabelecer critérios comuns entre os sujeitos, entrevistamos crianças entre 9 e 11 anos de idade, dos 3º, 4º e 5º anos. Participaram da pesquisa vinte crianças, sendo treze meninas e sete meninos, entre os quais dez estão com nove anos; nove estão com dez anos e uma criança com onze anos de idade. Duas delas frequentam o 3º ano, dez cursam o 4º ano e oito estudam no 5º ano do Ensino Fundamental. Das 20 crianças entrevistadas nas duas escolas, somente 1 não mora no mesmo bairro onde a escola está localizada.

O primeiro contato com as crianças ocorreu nas escolas, e as mesmas demonstraram interesse e motivação em participar da pesquisa. Informamos aos pais sobre o estudo e solicitamos a autorização para a participação das crianças. Voltaram devidamente assinados, os 10 ofícios enviados aos pais das crianças da Escola 1, e 11 dos 20 ofícios da Escola 2, totalizando 21 crianças.

Com base nos estudos de Saramago (2001), delimitamos metodologicamente que realizaríamos entrevistas – conversa, orientada por meio de núcleos temáticos, em dois grupos de mais ou menos dez crianças, número que segundo a autora, é ideal para pesquisas com crianças. Com a ausência de uma criança na Escola 1 no dia da entrevista, realizamos o estudo com um grupo de nove crianças da referida escola, e outro de onze crianças da Escola 2. Segundo Graue e Walsh (2003, apud BETTI e AZEVEDO, 2014, p. 263), os grupos possibilitam às crianças descontração já que estão com seus amigos em vez de sós, o que faz com que elas se sintam estimuladas a falar.

Os núcleos temáticos foram direcionados para as relações estabelecidas entre as crianças e a escola; a professora; o PME; as oficinas de teatro e os monitores. Foi um momento fundamental para a conquista de uma maior confiança por parte das crianças, necessária para o momento das entrevistas-conversa singulares.

Nas entrevistas-conversa singulares abordamos as percepções mais íntimas e conflituosas sobre os mesmos núcleos temáticos tratados em grupo, com maior aprofundamento para o impacto pessoal que essas relações proporcionaram a cada criança, sendo agregadas algumas perguntas sobre o meio em que essas crianças convivem. Para as entrevistas-singulares, utilizamos os seguintes critérios: três crianças em idades e séries diferentes; crianças que apresentaram dificuldades para falar em grupo e crianças que se opuseram as opiniões majoritárias.

Então, realizamos as entrevistas-conversa com dois grupos, um de onze crianças e um de nove, e as entrevistas-singulares com seis crianças, meninos e meninas das duas escolas urbanas da rede municipal de ensino. As entrevistas foram gravadas em audiovisual, com a autorização dos pais ou responsáveis das crianças. Garantimos na oportunidade, as questões éticas que permeiam a pesquisa, como a não identificação dos sujeitos entrevistados e das escolas e a liberdade de escolha dos envolvidos na colaboração ou não com este estudo.

___ Têm criança por aqui? ___ Tem sim Sr.!

As entrevistas com as crianças foram realizadas num segundo encontro, nas salas de informática e vídeo das escolas, sem a presença de professores ou gestores das escolas.

Iniciamos a entrevista com um bate-papo descontraído sobre coisas que as crianças gostavam e tinham interesse, onde falaram sobre as brincadeiras do momento do intervalo, a rua onde moram, entre outras coisas. Após este momento, sugerimos que cada criança escolhesse o nome que gostaria de ter no registro da pesquisa, garantindo o anonimato delas, o que se tornou um “segredo” do grupo, já que só os que estavam presentes saberiam quais nomes correspondiam a cada criança. A ideia animou as crianças que se entreolhavam e sorriam.

Na escola 1, no geral, os nomes escolhidos se referiram à nomes que eles achavam bonitos e nomes de um amigo ou de uma pessoa que amavam, sendo eles: “Gabriel ”; "Marcos Gabriel”; “Sofia”; “Tainá”; “Camilly”; “Tânia”; “Jeferson”; “Jackson” e “Lorena”.

Na Escola 2, entre os nomes de pessoas importantes e de coisas que gostavam, apareceram nomes de cantores e apresentadora de TV: “Luan Santana”; “Camila”; “Taís Reis”; “Rosa”; “Tiago”; “Vaqueiro”; “Anita”; “Liu”; “Ana Maria Braga”; “Ludmila” e “Lara”. Dentre tais escolhas, podemos perceber a influência da cultura de massa e da mídia na vida das crianças.

Para Saramago (2001), o pesquisador precisa romper com a visão adultocêntrica, buscando se mostrar como um adulto atípico, disponível para o diálogo, onde se desenvolva um espaço de interação entre sujeitos e pesquisador e que cada um se sinta à vontade para estabelecer normas de atuação e produção de sentidos sobre o assunto em questão.

Dessa forma, tentamos conduzir as entrevistas considerando a subjetividade de cada um no grupo, o que contribuiu para se pensar outras formas de ouvir as crianças. Enquanto algumas se expressavam de maneira mais segura, tomando a palavra quando queriam falar, outras observavam, balançavam a cabeça concordando ou não com algumas falas e eram mais inseguras quando questionadas, demonstrando diversas maneiras de expressão.

A conversa em grupo foi extremamente relevante para a pesquisa, pelo modo como as crianças lidam com seus pares¹ e demonstram sua solidariedade ou crítica ao outro, expressam o que pensam, tomam a palavra ou se calam, desenvolvem a escuta.

Para análise dos dados, transcrevemos e analisamos as entrevistas-conversa em grupo e as entrevistas-conversa singulares, a partir dos eixos temáticos norteadores.

Consideramos que nas entrevistas com crianças a análise dos dados deve ocorrer “de maneira específica se comparada ao mesmo instrumento utilizado com adultos”, como afirma Demartini (2009, p. 14). Por se constituir como opção teórico-metodológica em construção, ainda não há consenso sobre a forma como o pesquisador deve se colocar na relação com esse tipo de dado, contudo, os estudos apontam a importância do pesquisador buscar interpretar o que dizem as crianças, livre dos seus preconceitos e juízos de valor.

¹Ver CORSARO, W. A., 2011.

A partir da fala das crianças com relação as oficinas de teatro, organizamos as seguintes categorias de análise: 1-O teatro como oficina do divertimento, da brincadeira e do movimento; 2- O teatro como espaço de socialização; 3- A arte como necessária à escola. Esta última, faz-se importante pois todas as crianças indicaram a arte como a principal mudança que deveria ocorrer na escola, para torná-la um espaço melhor.

Assim, apresentaremos a seguir os resultados e a discussãodos dados.

Resultados e discussão: o que disseram as crianças?

1- O teatro como oficina do divertimento, da brincadeira e do movimento

Na conversa sobre o teatro, as crianças que formavam os dois grupos apontaram a oficina como o momento do divertimento, da brincadeira, do movimento.

Ah era muito bom tia, era bem divertido, eles dava aula que era muito divertida, fazia brincadeira...(Entrevista-conversa singular, Ludmila, 9 anos, Escola 2)

Porque aqui [PME] é legal e lá [escola] não. Lá só fica quieto, sentado. (Entrevista-conversa em grupo, Camilly, 10 anos, Escola 1)

Era boa [as oficinas de teatro] que era engraçado... brincadeiras (Entrevista-conversa singular, Luan Santana, 9 anos, Escola 2)

Neste sentido, as crianças diferenciaram as atividades desenvolvidas na oficina e na sala de aula, apontando que as brincadeiras são frequentes no PME. As aulas são o momento “de estudar” e as oficinas do Mais Educação o momento “de brincar”, sendo indicado por muitas crianças que as aulas poderiam ser mais divertidas e com menos tarefas, o que segundo Silva L. (2015, p. 12), permite compreender que as oficinas do Mais Educação, sendo oferecidas como atividades, “não

precisam estar necessariamente vinculadas ao currículo escolar, o que as torna mais dinâmicas e práticas e portanto, mais atraentes para os alunos”.

O posicionamento das crianças evidenciam uma questão importante: o ensino na sala de aula não valoriza a brincadeira, a diversão e o movimento como necessários ao aprendizado.

2- O teatro como espaço de socialização

O teatro acontece na relação entre sujeitos, é uma arte coletiva (CAVASSIN, 2008). Neste sentido, as crianças falaram que as relações estabelecidas no contexto escolar foram melhoradas a partir das oficinas de teatro, contribuindo para um espaço em que a afetividade e a disciplina foram sendo desenvolvidas pelos sujeitos, além de ter contribuído para sua socialização fora da escola

Melhorou bastante. Os alunos fazia a professora [...] desmaiar de tanta ta... atenção. Ai foram aprendendo, depois disso foram ficando mais quietinhos. (Entrevista-conversa singular, Tânia, 10 anos, Escola 1).

[...] quando eu comecei a fazer o Mais Educação eu fui chamada pra ir na igreja, aí lá eu tinha que ficar cantando, ficar dançando, ficar fazendo um monte de coisa aí eu aprendi com isso[com o PME]. (Entrevista-conversa singular, Liu, 11 anos, Escola 2)

A partir das falas, entendemos que existe a necessidade de ampliar o que é proposto para o ensino do teatro nas escolas. Esta é uma discussão intensa no que se refere à arte-educação, dada a concepção reducionista de que a arte é ferramenta para o aprendizado de conteúdos voltados à outras disciplinas, ou para melhorar o comportamento e a socialização dos sujeitos, sendo ignorado um aspecto fundamental: a ampliação do conhecimento estético. Segundo Lanier (2005), o foco central necessário ao ensino da arte está na ampliação do espaço e da qualidade estética. Tal fragilidade implica no processo de consolidação de um ensino que reforça o não acesso das classes menos favorecidas a conhecimentos estéticos que estejam para além da cultura de massa

difundidos na sociedade contemporânea, impossibilitando a criticidade necessária para se perceber como sujeito capaz de pensar e transformar a realidade.

3- A arte como necessária à escola

Durante as entrevistas-conversa em grupo e singulares, as crianças apontaram para a necessidade de uma mudança na escola, onde esta oferecesse mais aulas de artes, com atividades que elas já fazem e se identificam

[...] queria que fizesse sala de música, pra gente aprender cantar [...]
(Entrevista-conversa em grupo, Tânia, 10 anos, Escola 1)

Eu faço carta [...] Eu escrevo carta de amor (Entrevista-conversa em grupo,
Tiago, 10 anos, Escola 2)

Tais falas são coerentes com o posicionamento que fizeram anteriormente sobre o modo como o tempo e a disciplina escolar se apresentam de forma rígida e as oficinas de teatro como divertidas. Além disso, revelam o sentido que as crianças atribuem ao ensino destas linguagens, evidenciando o que consideram importante e interessante.

Neste sentido, para se cumprir o que é preconizado nos documentos oficiais para o ensino de artes (BRASIL, 1997), ainda há o que avançar. O ensino de música é obrigatório desde o ano de 2008, regulamentado pela Lei 11.769/08 de 18 de Agosto de 2008, e ainda não se consolidou.

Deste modo, o ensino de artes para as crianças parece ser uma oportunidade de tornar a escola um lugar que atenda melhor ao prazer de ser quem elas são, ao que sentem e desejam enquanto sujeitos que vivenciam a infância.

O Programa Mais Educação, como estratégia do governo federal para a implementação da educação integral em tempo integral, apresenta como proposta a ideia do lúdico, da brincadeira. Para o desenvolvimento das oficinas são oferecidos recursos materiais, sem no entanto, levar em consideração a necessidade de formação tanto para gestores e professores, quanto para os monitores. Esses, adentram as instituições públicas para desenvolver uma prática pedagógica,

contando em muitos casos, somente com as suas vivências e subjetividades. Tal situação evidencia, entre outras coisas, a valorização de índices estatísticos em detrimento da real efetivação de uma política pública para a promoção de uma educação de qualidade.

É estabelecido pelos documentos oficiais do Governo Federal, a permanência no espaço escolar dos alunos atendidos pelo PME, durante o mínimo de sete horas diárias de forma contínua, e que, durante esse período, os alunos devem participar das diversas oficinas no turno oposto ao turno das aulas. É preconizado ainda, a articulação e utilização de espaços comunitários como quadras, salões e etc. No entanto, as visitas e as entrevistas, mostraram a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, principalmente em bairros periféricos, que muitas vezes não dispõem de tais condições, diante da precariedade de prédios e espaços públicos. Também não dispõem de segurança, além da segregação entre escola e comunidade, fatores que se apresentam como relevantes para o funcionamento do programa, porque limita o desenvolvimento das atividades que passam a acontecer de forma improvisada.

Os posicionamentos das crianças evidenciaram as seguintes questões: a) à escola não valoriza atividades artísticas e corporais; b) as oficinas de teatro nestas escolas estão pautadas em processos de socialização em detrimento do desenvolvimento de habilidades estéticas; c) para o desenvolvimento das oficinas são oferecidos recursos materiais, mas não há adequação dos espaços físicos e formação para gestores, professores e monitores, o que gera uma segregação entre a escola e o Programa Mais Educação; d) as crianças gostariam que a escola ofertasse mais atividades artísticas, evidenciando neste ponto, que o ensino de artes como é preconizado nos documentos oficiais (BRASIL, 1997) não é cumprido.

Tais questões implicam no processo de negação de um ensino público que exceda a cultura de massa e que possibilite a criticidade necessária para a formação de sujeitos capazes de pensar e transformar a realidade.

Além disso, as crianças revelaram nas conversas o quanto e como vivenciam a dureza das desigualdades sociais. Revelaram a dureza do espaço físico, desejando que o mesmo fosse “fofinho”, pois esfolam os joelhos no cimento do pátio das escolas, por que estas não são concebidas pelas políticas públicas como um espaço da “boniteza”, como chamava Paulo Freire (2011), do cuidado.

Considerações finais

Durante a pesquisa, foi possível vivenciar o ser pesquisador numa articulação indissociável com os referenciais teóricos. Muitos foram os desafios encontrados, mas também a possibilidade de viver novas experiências, conhecer mais de perto outros contextos, ouvir, sentir, ver, tendo em vista uma postura ética e sistematizada, ao mesmo tempo em que significa um lugar tão humano, o que torna as Ciências Sociais uma epistemologia sensível, pois ultrapassa a rigidez e a apatia do homem que apenas pensa para construir saberes, para o homem que além de pensar, se emociona e sente a indignação necessária para a transformação da realidade (FREIRE, 2011).

A partir do presente estudo, compreendemos que se faz necessário articular tempos e saberes nas atividades do Programa Mais Educação e nas aulas; valorizar a escola enquanto espaço científico e de relações humanas, onde a diversidade seja instrumento de aprendizagem e formação do ser humano na sua complexidade; garantir a efetivação de políticas públicas e leis que fomentem saberes artísticos no espaço escolar, dada a contribuições da área na formação dos sujeitos. Questões que coloquem em foco discussões sobre uma mudança de paradigma para a efetivação de uma escola integral a partir do ensino interdisciplinar, que não coloque o teatro e a arte, de uma maneira geral, somente como instrumento para o aprendizado de outras disciplinas.

Assim, as provocações que tivemos a partir deste estudo, evidenciaram as crianças como ativas nos processos de percepção da realidade e da pesquisa, o que nos levou a pensar a infância e a arte como campos de conhecimentos necessários para a construção de uma escola menos enrijecida, se afirmando também como um espaço de risos enquanto se aprende e se ensina.

Referências

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de Tempo Integral e Ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v.95, n. 240, mai/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Jul de 2016.

BARBOSA, Ana Mae; LANIER, Vicent. Devolvendo arte à arte-educação. IN: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte Educação: leitura no subsolo**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 43-55.

BARROCO, Sonia Mari Shina; SUPERTI, Tatiani. Vigotsky e o Estudo da Psicologia da Arte: Contribuições Para o Desenvolvimento Humano. **Psicologia & Sociedade**. Maringá, v.26, n. 1. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Fev de 2017.

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. Teatro e Educação: Uma Relação a Ser Redesenhada. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2009, Paraná, PUCPR. P. 2579-2591.

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

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

_____. **Lei Ordinária nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial**, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

_____. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ministério do Esporte (ME). Ministério da Cultura (MC). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Brasília, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – (Artes)**; Brasília, DF, 1997.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. **R.cient./FAP**, Curitiba, 3, 39–52, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 002. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Jul de 2016.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos Programas de Educação Integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, Out/Dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-17.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. 43 ed. Paz e Terra, 2011.

LAGO, Neuda Alves do; ASSIS, Tauã Carvalho de. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. **Pro-Posições**, Goiânia, v. 27, n. 1, Jan/Abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

LECLERC, Jesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em Tempo Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, Jul/Set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Jul de 2016.

MELLO, Suely Amaral. **O Lugar da Criança na Pesquisa Sobre a Infância: Alguns Posicionamentos na Perspectiva da Teoria Histórico-cultural**. Rev. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n°2, jul/dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. Metodologias de Pesquisa Empírica Com Crianças. **Sociologia, Problemas e Práticas**, nº35, 2001. p 9-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Jul de 2016.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. Trajetória do Pensamento Pedagógico no Ensino da Arte. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009, Paraná, PUCPR. P. 3014-3026.

SILVA, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais educação: uma proposta de educação em Tempo Integral?** 2014. 222 f.. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A Hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. Bra. Estud. Pedagog**, Brasília, v. 94, n. 238, Set/Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de Jul de 2016.

_____. Analisando a concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma no Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30. n. 1, Mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 21 de jul de 2016.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves et al. Reflexões Sobre Corporeidade no Contexto da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32. n. 1, jan-mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 08 de abr de 2017.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.