

ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO CURRÍCULO DE ARTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

THEORETICAL-PRACTICAL ASPECTS OF THE ART CURRICULUM AT FULL-TIME SCHOOL

Adriana dos Reis Martins 1

Resumo: O objetivo desse artigo é o de verificar a relação existente entre o currículo construído na perspectiva da Teoria Crítica e o currículo desenvolvido em uma Escola de Tempo Integral de Palmas/TO. Como base teórica, foi escolhida a Teoria Crítica na concepção de Apple (2006), Giroux (1986) e Silva (2007). Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, que realizou uma coleta de dados através de uma entrevista semiestruturada com dois professores de Arte. Os resultados das falas dos professores mostraram que eles reconhecem a importância da Arte na matriz curricular e a importância de se ter um currículo de Arte. No entanto, a falta de conhecimento sobre as teorias do currículo faz com que a concepção de currículo não seja ampliada.

Palavras-chave: Currículo. Currículo de Arte. Educação em Tempo Integral. Teoria Crítica.

Abstract: The aim of this paper is to verify the relationship between the curriculum built from the perspective of Critical Theory and the curriculum developed in a Full-Time School of Palmas/TO (BRAZIL). As a theoretical basis conception, Apple's Critical Theory (2006), Giroux (1986) and Silva (2007) were chosen. This work is a qualitative research, which carried out a data collection through a semi-structured interview with two Art teachers. The results of teachers' statements showed that they recognize the importance of Art in the curriculum matrix and the importance of having an Art curriculum. However, the lack of knowledge about the theories of the curriculum makes the conception of curriculum not expanded.

Keywords: Curriculum. Art Curriculum. Full-Time Education. Critical Theory.

Introdução

Nesta pesquisa, buscou-se refletir sobre as principais concepções de currículo que permeiam a educação no município de Palmas/TO, em uma Escola de Tempo Integral (ETI) entre os anos de 2017 a 2019, bem como verificar se sua proposta de currículo é construída em uma perspectiva crítica. Para tanto, consideramos as contribuições no campo curricular dos teóricos Apple (2006) e de Giroux (1986). Para Moreira (2007, p. 8), o currículo não se define como “[...] conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” Com esse direcionamento, nota-se a importância na elaboração de um currículo, sendo necessário entender, primeiramente, o local de criação desse documento.

Como procedimento metodológico, foi realizado um estudo bibliográfico e de campo, buscando compreender e refletir sobre a importância do Ensino da Arte no processo de formação do indivíduo. Em um primeiro momento, compreende-se que concepções teóricas de abordagens, teoria e a metodologia caminham juntas. Faz-se necessário seguir certos parâmetros para realizar um trabalho de pesquisa significativo.

Foi utilizada a Teoria Crítica, sabendo que as teorias são explicações da realidade que buscam esclarecer melhor o objeto de investigação. Por permitir uma maior clareza na organização dos dados é que se fez a escolha pela Teoria Crítica que, nas compreensões de Apple (2006), Giroux (1986) e Silva (2007), advém da própria realidade. Com essa teoria, foi possível desenvolver um discurso sistemático que orientou o olhar sobre o problema, bem como a coleta e a análise dos dados.

A Teoria Crítica é decorrente da perspectiva marxista. O pensamento expresso por essa teoria foi sistematizado pelos teóricos da escola de Frankfurt: Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno, com o propósito de “[...] repensar e reconstruir o significado de emancipação humana.” (GIROUX, 1986, p. 21).

Entende-se que a Teoria Crítica¹ é importante como abordagem teórica para a pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais e para a análise de questões contemporâneas da sociedade. Além disso, trata-se de um novo modo de observar e de refletir a realidade, e o agir humano da sociedade. Tal vertente teórica, portanto, constitui-se como um método em potencial para o desenvolvimento de pesquisas em várias áreas do conhecimento, dentre elas a área da Educação.

Partindo do objetivo descrito anteriormente, a pesquisa apresenta características de uma investigação qualitativa e constitui-se em um estudo de caso. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações. Minayo (2014, p. 57) afirma que “as abordagens qualitativas se conformam melhor à investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.” A pesquisa qualitativa trata de interpretações das realidades sociais, especialmente a entrevista em profundidade.

Como abordagem metodológica, recorreu-se ao estudo de caso, que é um meio de organizar os dados, preservando o caráter unitário do objeto estudado. O estudo de caso é “um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa.” (YIN, 2010, p. 23). Esse método constitui, atualmente, uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada durante quatro meses antes da qualificação e foi desenvolvida em uma escola municipal de tempo integral, em Palmas. Após, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com dois professores de Arte de uma escola municipal de Palmas, durante mais quatro meses.

¹ Na perspectiva dos estudiosos da “Escola de Frankfurt”, deve-se a Max Horkheimer o primeiro esboço do que seria a Teoria Crítica.

A escolha da cidade de Palmas como campo de pesquisa ocorreu por essa ter, como política educacional, a Educação de Tempo Integral. Vejamos o que diz Minayo (2014, p. 201): “Entendo por campo, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.” Compreende-se que o trabalho de campo é fundamental para a pesquisa qualitativa, já que é fundamental a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Dentre os seis professores de Arte da escola, foram selecionados dois para participar da pesquisa, com base nos seguintes critérios: ter disponibilidade para participar da pesquisa; ser formado em área de Arte; ser formado em área diferente de Arte e atuar como professor de alguma disciplina de Artes. O terceiro critério foi usado pelo fato de a complementação da carga horária ser uma realidade nas escolas municipais de Palmas.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada. De acordo com Minayo (2014, p. 191), o roteiro para a entrevista semiestruturada “deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplam a abrangência das informações coletadas.” Os roteiros de entrevistas foram elaborados e organizados a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico que deu suporte para este estudo. As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em torno das seguintes temáticas: 1) concepção de currículo; 2) currículo de Arte na ETI. Os roteiros serviram para estimular os sujeitos a dialogar sobre as questões levantadas pelo pesquisador no momento da entrevista. Cabe ressaltar que os roteiros foram elaborados considerando o perfil e a atuação dos participantes da pesquisa.

Com o propósito de compreender qual o currículo de Arte que o município de Palmas oferece para suas escolas de tempo integral e que currículo é realizado na escola, realizou-se pesquisa de campo, buscando no estudo de caso as respostas para a questão levantada neste trabalho. Como técnica, utilizou-se a entrevista semiestruturada, aplicada a duas professoras que ministram aulas de teatro e de artes visuais na ETI.

Como estratégia metodológica, recorreu-se ao método da Teoria Crítica, sabendo que as teorias são explicações da realidade que buscam esclarecer melhor o objeto de investigação. Por permitir uma maior clareza na organização dos dados é que se fez a escolha pela Teoria Crítica, legitimando as argumentações teóricas em autores como Apple (2006) e Giroux (1986). Com a teoria aqui escolhida, foi possível desenvolver um discurso sistemático que orientou nosso olhar sobre o problema, a coleta dos dados e a análise dos mesmos.

Como a educação é uma prática social, que resulta de condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais, a abordagem crítica em pesquisas educacionais pressupõe uma concepção unitária, coerente e orgânica do mundo e faz da crítica seu modelo paradigmático, de tal modo que não basta tentar compreender a realidade, faz-se necessário intervir nela visando a emancipação dos sujeitos.

A pesquisa apresenta características de uma investigação qualitativa e constitui-se em um estudo de caso. De acordo com Minayo (2014, p. 164), “Os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão.”

Minayo (2014, p. 261) afirma também que “as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização”. Entende-se que, dentre as possibilidades de entrevistas, a que melhor atenderia esta pesquisa seria a entrevista semiestruturada, pois essa abrange perguntas fechadas e abertas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Para a realização da entrevista, foram agendados horários diferenciados com os sujeitos participantes e, essas entrevistas aconteceram na escola, na sala dos professores, pois foi o lugar reservado pelos próprios professores participantes da pesquisa. Para o registro da entrevista, utilizou-se gravação de áudio por meio do gravador de um celular.

A partir dos estudos e das discussões realizadas, notou-se que, para a análise de dados pela perspectiva da Teoria Crítica, há categorias a serem aplicadas, além da *praxis*, quais sejam: o *poder*, a *emancipação*, a *cultura*, a *ideologia* e a *justiça social*. Tais categorias contribuíram para a compreensão dos dados e serão analisadas nessa pesquisa. No entanto, cabe destacar que as categorias aqui abordadas não caracterizam a totalidade das que podem ser utilizadas em pesquisas

realizadas pela perspectiva crítica.

Pretendeu-se, com a análise qualitativa, obter uma compreensão dos significados na fala dos participantes, buscando relacionar o contexto com a teoria utilizada, finalizando com uma redação que priorize a qualidade da pesquisa.

Palmas e a Educação de Tempo Integral

Um dos questionamentos mais presentes nos debates sobre a realidade do Ensino de Arte na Educação Básica em Palmas, considerando as experiências dos professores da rede municipal de ensino, refere-se à coerência entre a presença da Arte na legislação sobre Educação Básica e o modo como o currículo dessa área é pensado, construído e desenvolvido na escola.

O atual modelo educacional para a Educação Básica implantado em Palmas começou a ser delineado em janeiro de 2005, quando foi criado o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão da Educação, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Tal grupo contava com a participação de profissionais de diversas áreas, como a educacional, da construção civil, arquitetônica, ambiental, bem como com a presença dos membros do Conselho Municipal de Educação. (ALVES, 2012; MARTINS, 2011; SOUSA, 2012). O objetivo desse grupo era, segundo Martins (2011, p. 34), o de “discutir, pensar e conceber uma proposta para a educação com tempos e espaços de aprendizagem diferenciados em relação ao que estava sendo realizado no momento.”

Duas equipes foram formadas: uma arquitetônica – que ficou responsável pelo planejamento e construção do espaço físico –, e outra equipe diretiva – cuja responsabilidade foi a de elaborar uma proposta de ETI para Palmas, seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua matriz curricular. Para o cumprimento desses objetivos, tais equipes visitaram outras cidades onde o ensino nessa modalidade já era realidade, como Rio de Janeiro e São Paulo, buscando um referencial para a construção da Proposta de Ensino Integral a ser desenvolvida em Palmas.

Considera-se a ETI (turno e contraturno ou turno único) o sistema de ensino com jornada escolar de sete horas, no mínimo, durante todo o ano letivo, tempo esse em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2013). Arroyo (2012, p. 43) chama a atenção para o fato de que a ETI não se restringe à ampliação de tempo e de espaço, mas diz respeito à reorganização radical dos “tempos-espaços do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espaços escolares.”

Atualmente o sistema de ensino da rede municipal de Palmas é composto por ETIs. Nota-se que quando se dirige ao professor que está desenvolvendo suas atividades pedagógicas nessas escolas, muitas vezes, o conhecimento que esse professor tem a respeito da educação integral/ETI não é clara para que o mesmo possa dialogar com os termos. Eis a fala de dois professores participantes da entrevista quando perguntados acerca do que eles entendem por ETI e educação integral:²

Olha, a meu entender, educação integral é quando você consegue utilizar várias áreas da educação em um ambiente comum, né? Do aluno poder passear pelas áreas da Cultura, pelas áreas da Educação Física, dos Esportes, em áreas comuns, [para] ter acesso a outras coisas, por exemplo, a laboratórios de Ciências, Matemática, que deveriam ter aqui na escola. (PT)

Aqui o que eu acho é tirar os alunos, as crianças de casa e deixar na escola o mais tempo possível, porque não adianta nada pegar um aluno, passar nove horas dentro da escola e eles não terem acesso a essas áreas, mas não terem materiais que possam trabalhar a fundo um pouco mais essas áreas. (PT)

² Para proteger a identidade dos professores entrevistados, aqui eles serão identificados por pelas letras iniciais dos seus nomes.

A escola de tempo integral, e, assim, por ser tempo integral, nós temos que nos preocupar em aprofundar o conhecimento, porque, assim, uma vez o aluno estando o dia todo na escola, subentende-se que ele tem que sair melhor formado, melhor desenvolvido, mais independente, com aquele conteúdo mais desenvolvido. É algo que é cobrado da gente assim: “Não, o aluno fica aqui o dia todo, ele tem que aprender.” Então, a ETI tem que dar para o aluno uma base melhor. Ao meu ver, também, do que quando ele só fica meio período na escola, porque ela foca mais, ela dá mais chance, ela dá mais tempo para o aluno, ela dá mais chance para o aluno. Apesar de ser cansativo ele está mais envolvido, ele está diretamente envolvido com as matérias, com as disciplinas e, automaticamente, ele, eu acredito, acaba amadurecendo mais, ele acaba aprendendo mais, porque ele fica o dia todo para aquilo, ele está o dia todo para estudar. (PAV)

Com a proposta de uma ETI, o sistema de ensino no município de Palmas elaborou uma matriz curricular propondo a integração das oficinas artísticas ao currículo, observando-se duas questões centrais: a ideia de Arte como área de conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade, e Arte como linguagem. Portanto, um sistema simbólico de representação, tendo os seguintes objetivos, de acordo com o documento referencial para a implantação da ETI de Palmas:

Propiciar aos alunos a criação de formas artísticas, representação de ideias, emoções e sensações por meios poéticos nas diferentes linguagens da arte e como representação de pensamentos e sentimentos; possibilitar ao aluno reconhecer-se como produtor nas linguagens artísticas Teatro, Dança, Artes Visuais ou Música mobilizando-o a ampliar seus conhecimentos em cada uma das linguagens; propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com a leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da arte; possibilitar aos alunos: manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir e conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais, entre outros. (PALMAS, 2007, p. 23).

Percebe-se que, na proposta de implantação da ETI de Palmas, o Ensino da Arte é apresentado por meio de vivências curriculares que repercutam em um processo de pensar/construir/fazer, que inclui atos técnicos e inventivos de transformação e produção de formas a partir da matéria oferecida pela natureza e pela cultura em que vive o educando. A proposta de implantação apresenta a atuação docente como aquela que busca a articulação de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista a interdependência entre as áreas do conhecimento.

Com essa proposta, surge a necessidade de verificar se esse município prescreveu um currículo de Arte que apresenta, em sua estrutura, o pensar/construir/fazer. Ainda, segundo Soares (2012, p. 130), nas ETIs de Palmas, “o currículo precisa ser modelado pela diversidade cultural dos professores/educadores em contato com a heterogeneidade cultural dos alunos.”

Nessa proposta, o formato é o da Escola de Jornada Integral, que funciona em tempo integral, e o aluno pode ficar na escola por oito horas. Sua matriz contempla as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Cabe ressaltar que há dois modelos de escola no ensino municipal de Palmas. O primeiro se refere à escola de jornada parcial, que funciona com quatro horas de ensino em cada turno (matutino e vespertino) e com uma matriz com menos disciplinas. Nesse formato de escola, é desenvolvida a arte visual como complementação da carga horária de professores de outras áreas. Na ETI, alguns professores possuem formação na linguagem em que ministram as aulas. Em outros casos, há uma complementação de carga horária do professor de outra área de conhecimento, que ocorre com a justificativa de que não há professor com formação específica das linguagens artísticas na rede de ensino, como podemos ver nas

palavras de Martins, Castilho e Bodnar (2017), a seguir:

O mapeamento realizado sobre a oferta das três linguagens artísticas foi fundamental para uma reflexão sobre a realidade do município de Palmas. Nota-se que ainda há carência de professores de todas as linguagens artísticas nas escolas municipais e estaduais e que a gestão das escolas tem interesse em ofertar todas as linguagens artísticas. (MARTINS; CASTILHO; BODNAR, 2017, [s./p.]

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Palmas é constituída por 31 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 44 escolas, conforme Relação das Escolas Municipais – Palmas/TO - Ensino Fundamental. O sistema de ensino desse município conta com 27 escolas, com jornada parcial e 17 escolas com jornada de tempo integral, sendo que as ETI se dividem em duas categorias: ETI da zona urbana e ETI da zona rural. O município tem o seguinte formato de ensino, segundo Alves (2013):

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) - compõem a segunda modalidade de educação integral, priorizando a oferta de educação infantil, com atendimento às crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses em tempo integral, em uma jornada de 10 horas diárias.

Escola de Tempo Integral do Campo constitui a terceira modalidade de educação integral na Rede Municipal de Ensino. A proposta de educação do campo neste município começou a ser pautada, a partir de abril de 2005, pela criação do Setorial de Educação do Campo e do Grupo de Estudos da Educação do Campo (2006).

Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada constitui a quarta modalidade de oferta de educação integral, iniciada em 2008 em três escolas da rede, que foram reformadas e adequadas, ampliando o tempo de permanência dos alunos para 8 horas diárias. Esta modalidade mantém semelhança com o Programa Mais Educação no que se refere à oferta de atividades artísticas, esportivas, cognitivas e culturais, no contraturno escolar.

A Escola Padrão de Tempo Integral é a quinta modalidade de educação integral. Atualmente são 03 unidades em funcionamento, atendendo, segundo dados do INEP (2011), a 3.481 alunos em 2011, em uma organização curricular de jornada diária de 9 horas e meia, por meio de um currículo formado por um núcleo comum, enriquecido por uma parte diversificada, oferecendo atividades no campo dos esportes e das artes. (ALVES, 2013, p. 93)

Com a política de educação integral em tempo integral implantada em Palmas, houve a construção de escolas para atender esse formato de ensino, e a entrega da primeira escola à comunidade ocorreu em 2007. Passados mais de 10 anos, há 17 escolas. Sabe-se que, para desenvolver a educação integral em tempo integral, é necessário mais do que a construção de espaço físico. Existe a necessidade de financiamento adequado, de valorização do profissional da educação, de um currículo que esteja atrelado à formação integral do aluno e de materiais pedagógicos adequados.

Currículo de Arte na Perspectiva Crítica

O currículo, a partir da Teoria Crítica, pode possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos

que visa, não apenas a transmissão de saberes voltados para a reprodução de conteúdo, mas para a formação emancipatória dos alunos. Acredita-se que as teorias do currículo estão empenhadas em responder a perguntas em relação ao conhecimento a ser ensinado aos alunos e ao tipo de ser humano desejável para a sociedade.

É importante considerar que ao currículo corresponde tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. As teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas. Dessa forma, buscamos entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído no currículo de Arte, quem ganha e quem perde com as opções feitas, e quais são as resistências a todo esse processo, com o intuito de analisar de que modo seria possível modificá-lo.

Silva (2015) declara que uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam a forma de ver a realidade. O autor chama a atenção para as diferentes teorias do currículo e afirma que, para distingui-las, deve-se observar o que as mesmas empregam. Assim, quando a Teoria Crítica desloca a ênfase do seu conceito para a *ideologia* e o *poder*, ela está apresentando uma nova perspectiva de educação. A Teoria Crítica não trabalha com os conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem; esses, por sua vez, são desenvolvidos nas teorias tradicionais de currículo.

Silva (2015, p. 17) comenta sobre as diferentes teorias do currículo e apresenta um quadro que resume as “grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam.” Ainda, Silva (2015) afirma que:

A existência de teorias sobre currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo. As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como “currículo”. (SILVA, 2015, p. 21)

Quando questionados sobre o recebimento de orientação da Secretaria de Educação de Palmas para a elaboração de seus planos de ensino, os professores disseram que *não*. No entanto, encontramos na Secretaria de Educação a matriz curricular, e esse considera-se como o currículo prescrito, que orienta os professores desde 2011, ano de sua publicação, e que contempla os componentes curriculares, os quais são divididos em dois campos: Base Comum e Parte Diversificada.

Buscou-se entender os fatores da construção do currículo, sabendo que esse envolve um sistema que, muitas vezes, é contraditório. Sacristán (2013, p. 104) entende que essa construção se dá em diversos níveis ou momentos de desenvolvimento, “com diferente grau e força de influência entre elementos, trata-se de um modelo cujas fases têm interrelações recíprocas e circulares entre si [...]”

O currículo prescrito é um currículo em que se estabelece previamente qual deve ser o conteúdo ministrado e como deve ser a organização desse conteúdo, principalmente na escolaridade obrigatória. Faz parte de todo o sistema de ensino e serve como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática, etc.

Nota-se que os professores confirmam que o município não possui ou não apresenta uma diretriz curricular ou um currículo para a orientação pedagógica. No entanto, quando os professores foram questionados acerca do que eles utilizavam para fazer o planejamento de suas aulas, eles responderam o seguinte:

E tem o livro de apoio, né? Para a gente poder acompanhar,

os maiorzinhos têm o livro, os sextos ainda não têm. Eu tenho o livro do professor, o sexto ano de Arte. Eu me baseio por ele, tiro algumas coisas e vou me virando assim, mas não que alguém passe, que você vai fazendo assim. Não existe isso, não. (PAV)

Olha eu busquei, porque na faculdade nós encontramos um do Estado, e a partir desse currículo, eu busquei formar aquilo que eu preciso para cada turma, cada série. Era um referencial do Estado que o município aderiu. (PT)

A partir dessas afirmações, verificamos que os participantes da pesquisa buscaram referências para a elaboração de seus planejamentos em documentos oficiais, conforme os trechos em destaque: *“E tem o livro de apoio, né?”*; *“Referencial do Estado”*. Assim, seguindo o raciocínio de Sacristán (2013), há o currículo oficial ou currículo escrito ou currículo prescrito: proposta formal do Estado; e também o currículo apresentado aos professores: mediadores curriculares, manuais e livros textos. São esses currículos que os professores usam para seus planejamentos. O currículo oficial pode ser desenvolvido, por exemplo, a partir das teorias tradicionais. Entende-se por teorias tradicionais, de acordo com Silva (2015), aquelas que estão mais preocupadas com questões de organização.

Prosseguindo nas análises, o próximo eixo é a concepção do currículo e currículo de Arte. Na perspectiva de Apple (2013, p. 71), *“o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado de seleção de alguém.”* Ao observar a fala dos professores, percebe-se a confirmação da citação acima.

No que se refere ao currículo de Arte, a pesquisa prosseguiu com os professores participantes de uma Escola Municipal de Tempo Integral, onde buscou-se compreender qual a concepção dos professores da escola a respeito do currículo, e obtivemos as seguintes respostas:

Olha, o currículo é bom para nortear. Eu, esse ano, estou dando aula para os pequenos e os mais velhos, e os intermediários não. Só que quando eu fui basear no currículo para os meus planejamentos, eu sei que cada turma vai acontecendo, vai fazendo cada matéria, o que cada conteúdo dar para cada matéria. Porque eu já fiz esse planejamento. Eu queria levar esses meninos para ir assistir uma peça de teatro que foram. (PT)

Assim: é a organização de como deveria ser as aulas, a organização do que você espera com aquela organização, né? É só que o currículo, para a gente aqui, ele é meio individual, porque a gente trabalha de acordo com que a gente escolhe trabalhar. Tudo bem, a gente segue o livro. Eu vou dando aleatório, eu vou dando de acordo com que eu acho que vai ser. (PAV)

Nas respostas dos participantes, nota-se que os professores consideram que o currículo tem a função de nortear as aulas, conforme trechos a seguir: *“Fui basear no currículo para os meus planejamentos, eu sei que cada turma vai acontecendo.”* (PT); *“É só que o currículo, para a gente aqui, ele é meio individual, porque a gente trabalha de acordo com que a gente escolhe trabalhar.”* (PAV). Os participantes reconhecem que necessitam de um “norte” para seus planejamentos; no entanto, a busca deles está relacionada ao conteúdo para cada turma. Afirmam que o currículo, no entanto, é “individual” e “que cada turma vai acontecendo”. Outro trecho que chama a atenção

é: “Mas também é meio inviável a proposta curricular que tem, porque ela vai muito além, muito além do que a escola pode dar.” (PT). Percebe-se a contradição entre o que é proposto e a realidade escolar. A falta de estrutura inviabiliza a ação pedagógica do professor.

Ao analisar as falas acima, nota-se a importância de o professor saber reconhecer quais as teorias que se fazem presentes no currículo, pois cada uma tem uma perspectiva diferente para a formação do aluno, sendo necessário o reconhecimento dessas teorias. Um currículo na perspectiva tradicional tem foco na organização e busca responder à questão “como”. As teorias críticas estão em constante questionamento, usando o “por quê” como um direcionamento para seus propósitos de ensino. E o currículo na perspectiva das teorias pós-críticas relaciona suas escolhas com as conexões do multiculturalismo, das identidades, das diferenças entre outros. É importante que o professor compreenda que a escolha de um currículo está além de conteúdo. É necessário entender qual sujeito se pretende formar.

No eixo sobre currículo, os professores apresentam as concepções deles sobre a importância da Arte para a formação do aluno:

O teatro leva você a pensar em várias coisas, não só nas questões do conteúdo, mas na vivência do trabalho em grupo. Eu gosto muito de trabalhar com eles em grupo. O respeito do cuidado, de incluir também, tem tantas pessoas que são exclusas de outras matérias e, no teatro, eles se identificam. (PT)

Assim, eu não tinha muito essa noção, não, mas assim eu vejo o quanto é importante, porque assim desenvolve muito a criatividade deles. Quando a gente dá uma aula de desenho, por exemplo, eles falam assim: “Professora, eu posso desenhar o que eu quiser?” Porque às vezes, você fala: “Eu quero um desenho de observação”, por exemplo, e eles fazem. Tem alunos muito habilidosos, né? Então, a gente percebe que eles são muito habilidosos. Isso assim é, no que colaboram com eles terem, para eles criarem uma sensibilidade, ter percepção assim das coisas, eles ficam assim: habilidosos nos desenhos. Eu acredito que auxilia na coordenação. (PAV)

Na fala dos participantes, nota-se que ambos apresentam que a Arte está além de conteúdo. Ela possui uma transitoriedade, conforme Aguirre (2009, p. 3) que afirma: “Nessa dinâmica vital de transitoriedade entre contextos culturais e valores [...]”, a Arte está além de uma perspectiva técnica, pois se trata de uma prática dinâmica e complexa. Como demonstrado no relato dos participantes, as ações deles estão além da prescrição.

Ao analisar os dados, nota-se que, ao tratar uma pesquisa em educação desenvolvida a partir da Teoria Crítica, é importante pensar que essa prepondera tanto pela produção de conhecimento como pela promoção de intervenções críticas. Ademais, as pesquisas na perspectiva crítica precisam ser concebidas como provocadoras da autorreflexão, o que significa que as pesquisas na área da educação podem fomentar experiências educativas que incentivam a autonomia do sujeito e, ao mesmo tempo, podem possibilitar o fortalecimento de posturas críticas e de resistência na sociedade atual tão marcada pela desigualdade social. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa crítica não busca somente descrever a realidade social. Ela tem, também, por projeto, a conscientização e a exposição das formas de conhecer e de julgar o conhecimento discursivo.

Nos dados apresentados, realiza-se a análise partindo da primeira categoria, a do *poder*. Nota-se que, no currículo, na visão crítica, ele se manifesta por meio dos diferentes grupos sociais. “Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero.” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 37) O currículo da escola aqui analisada, mesmo não sendo apresentado aos professores, sendo entregue apenas por meio de distribuição de aulas, já estabelece as relações de poder, pois apresenta o conhecimento corporificado no currículo. Os professores recorrem aos livros ou às diretrizes do Estado do Tocantins, que é um currículo oficial em que consta qual é o conhecimento válido e importante,

que expressa os interesses dos grupos e classes colocadas em benefício das relações de poder.

Quando os professores colocam em prática esses currículos, eles estão contribuindo para que grupos que são subjugados continuem sendo subjugados, pois dificilmente um currículo é pensado a partir das minorias sociais. É importante que o professor, ao buscar orientação para a elaboração de suas aulas, faça uma análise de sua turma, que reconheça os grupos que estão presente na turma, para que sua proposta de ensino venha atender a todos, sem discriminação.

A categoria da *hegemonia* se refere à obtenção de um consenso, “criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros.” (APPLE, 2006, p. 43). A hegemonia não é algo que surge de forma espontânea e nem garantida: ela está relacionada com o trabalho dos grupos hegemônicos, que atuam constantemente para fazer com que a sustentação do modo capitalista de produção seja entendida como algo da vida cotidiana, como algo necessário ou natural (APPLE, 2006). Quando o professor se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dizendo “*ela veio para ajudar a melhorar*”, nota-se que há uma manipulação, pois a hegemonia conecta-se exatamente com aquilo que é vivido pelas pessoas.

Os discursos hegemônicos somente se constroem como tal na medida em que estão conectados com a vida prática de uma sociedade e com os alicerces que a sustentam, isto é, com o senso comum. No entanto, não se pode dizer que o senso comum depende apenas da hegemonia para existir, nem se pode afirmar que o senso comum é formado apenas pelas ideias hegemônicas. O senso comum é, ao mesmo tempo, a naturalização de determinadas ideias de grupos hegemônicos – os interesses desses grupos, através do senso comum, deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais, como essenciais na vida prática – e também são a base com a qual as ideias hegemônicas precisam estar conectadas. As ideias somente se tornam efetivamente hegemônicas se elas conseguem se converter em senso comum, conectando-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum.

Na categoria *cultura*, a Teoria Crítica nota o currículo como um lugar propenso à produção e criação simbólica cultural, segundo Moreira e Silva (2013), que dizem:

A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significados, de sujeitos. (SILVA, 2013, p. 35)

De acordo com a citação, deve-se pensar em um currículo como o lugar para se incorporar saberes subjugados ou até mesmo negados, concedendo seu lugar na cultura escolar para que dialoguem com outros saberes.

A próxima categoria, a da *ideologia*, é entendida como sendo o “conjunto de significados e práticas que fazem parte da cultura vivida e que contêm elementos que evidenciam bom senso e elementos que sugerem opressão e reprodução.” (APPLE, 2006, p. 89). Portanto, a ideologia pode auxiliar no esclarecimento e na luta pela mudança social ou condicionar as pessoas a permanecerem em suas condições de dominação. Como pano de fundo, as relações de poder são expressas e legitimadas na área educacional, através das práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Portanto, o currículo tende a apreocar aquilo que interessa e serve à classe, gênero ou raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo escrito, como de forma velada, nos valores, concepções e atitudes que caracterizam o currículo oculto.

O currículo oculto é considerado por Apple (2006, p. 130) como algo que “serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza dos conflitos e seus usos.” Entende-se que o currículo oculto se refere às experiências educacionais que não estão no currículo oficial, mas que também contribuem para a formação do aluno. Giroux (1986, p. 88) diz que o currículo oculto não se refere apenas às relações sociais da sala de aula, “mas também os silêncios estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar.”

Na entrevista com os participantes, nota-se que há um Ensino de Arte que parte do currículo prescrito, mas que se amplia conforme o professor percebe as necessidades de sua turma. PT diz:

“O teatro leva você a pensar em várias coisas, não só nas questões do conteúdo, mas na vivência do trabalho em grupo.” Assim, fica evidente que o participante está realizando um ensino para além das fronteiras estabelecidas. De acordo com Moreira e Silva (2013), currículo oculto não aparece de forma prescrita ou explícita no currículo oficial, mas é um poderoso instrumento de formação das identidades dos alunos.

Na perspectiva da Teoria Crítica, acredita-se que conhecimento é produção e não mera assimilação de conteúdos previamente selecionados. Acredita-se que é necessário fazer um caminho para o processo de ressignificações e reapropriações dos saberes já consagrados, usando como ponto de partida não os lugares já legitimados, mas o conhecimento dos alunos. E seria importante que o professor se tornasse um intelectual transformador e pesquisador, sendo ele o autor dos seus ensinamentos.

Considerações Finais

Quanto às prescrições curriculares definidas, no município de Palmas, não há um currículo ou diretrizes curriculares que esse município tenha escrito. A única orientação são as matrizes curriculares onde consta a disposição das disciplinas, sendo essas divididas em base comum e parte diversificada. Para as orientações de seus planejamentos, os professores da escola-campo utilizam livros didáticos de artes visuais e diretrizes curriculares do Estado do Tocantins para o teatro.

Considerando as categorias e a teoria de currículo, podemos afirmar que essas propostas de ensino que os professores seguem são as que estão de acordo com a teoria tradicional, uma vez que estão mais preocupadas com a organização, uma proposta que vai ao encontro dos interesses do governo, sendo uma formação que pensa no sujeito que saiba ler e somar, sem ampliar para uma reflexão crítica, sensível e emancipatória.

Quanto à compreensão dos professores sobre o currículo e o currículo de Arte, as entrevistas apontaram para a necessidade de esclarecimento a respeito de teorias do currículo, pois esses buscam um referencial para seus planejamentos, no entanto, ao usar o que eles buscam, declaram que “O currículo é individual”; “Cada turma tem um”; “Vai acontecendo de acordo com a necessidade”. Embora haja um currículo oficial com normas, há um currículo oculto, que caminha com a realidade em que a escola está inserida, demonstrando resistência.

Os participantes da pesquisa demonstram saber da importância da Arte na matriz curricular e a importância de se ter um currículo de Arte. No entanto, a falta de conhecimento sobre as teorias do currículo faz com que a concepção de currículo não seja ampliada. Compreende-se que o professor necessita de uma compreensão crítica da educação e do Ensino da Arte, pois isso lhe possibilitará ter um esclarecimento da prática curricular que é imposta pelo Estado, compreendendo a configuração das relações de poder. Desse modo, o professor poderá fazer com que o Ensino da Arte opere de forma dialética, buscando uma postura pedagógica e que envolva fazer questionamentos e criticar o currículo.

Referências

ALVES, R.P.S. **Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponibilidade em: [ALVES, Z.M.B.; SILVA, M.H.G.F.D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponibilidade em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 5 maio 2018.](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede. Acesso em: 12 jan. 2019.</p></div><div data-bbox=)

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas educativas**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 131-164.

_____. O direito a tempos-espços de um justo viver. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-44.

GIROUX, H.A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, A.R. **O ensino de música na cidade de Palmas-TO após o advento da Lei 11.769/08**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2011.

_____; CASTILHO, R.S.; BODNAR, R. O ensino das artes em Palmas – TO: complexidades e desafios em pesquisas. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 27., 2017. Campo Grande, MS. **Anais...** Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. 3050 p. Disponibilidade em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PALMAS. Proposta de implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino de Palmas – **Tocantins**. 2007.

SACRISTÁN, J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, A.F.B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, P.S.G. Projeto Político Pedagógico e Currículo das Escolas de Tempo Integral de Palmas. In: ANDRADE, K. S. (Org.). **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral: diagnóstico da educação integral do município de Palmas-TO**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

SOUZA, D.M.A experiência em Palmas. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 28 de fevereiro de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.