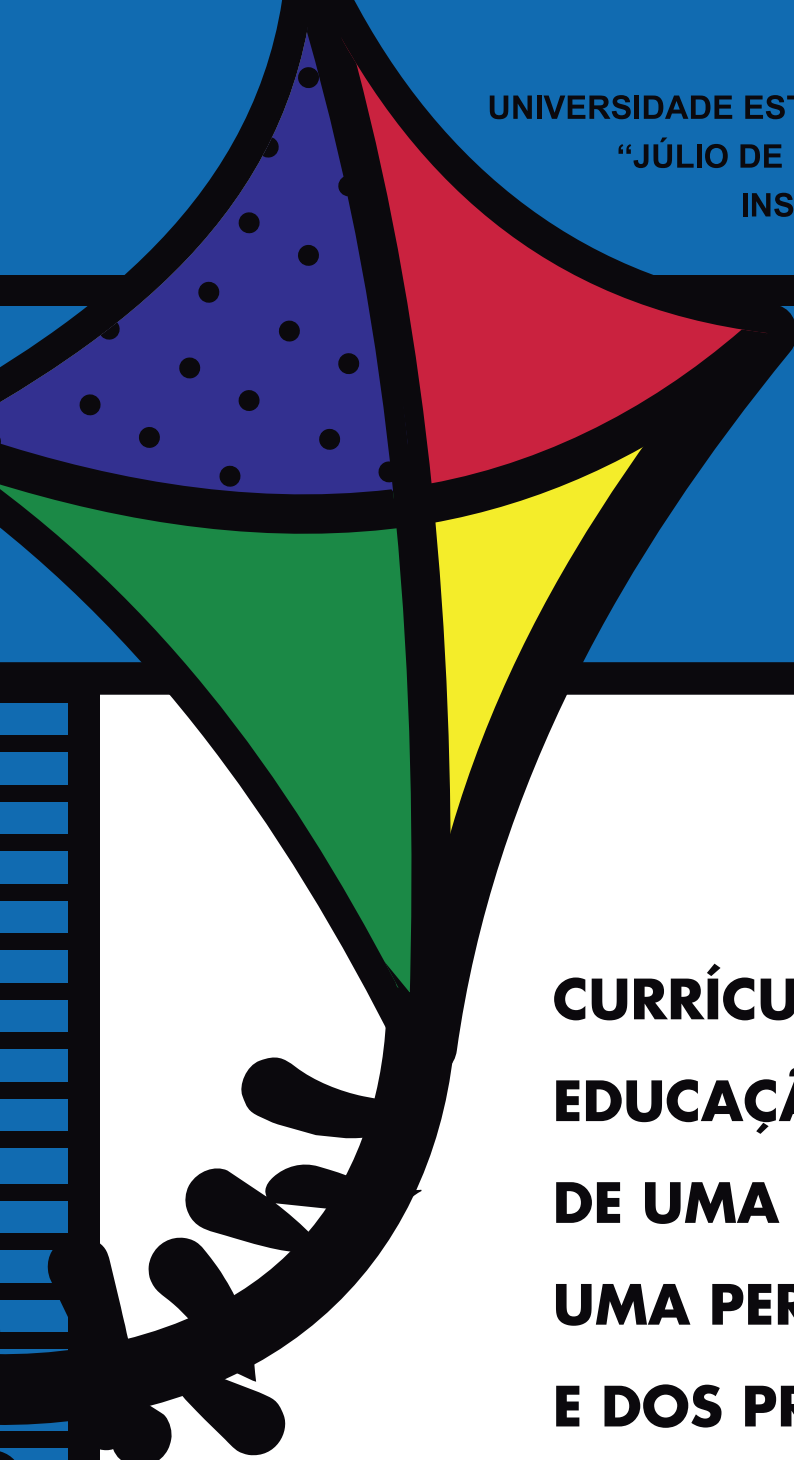


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE ARTES

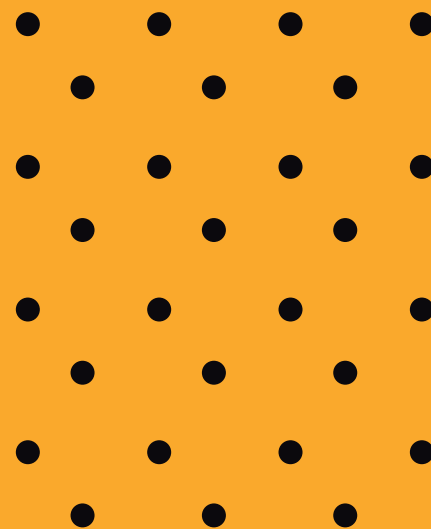
unesp 



**CURRÍCULO DE ARTE NA  
EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL  
DE UMA ESCOLA DE PALMAS/TO:  
UMA PERCEPÇÃO INSTITUCIONAL  
E DOS PROFESSORES**

**ADRIANA DOS REIS MARTINS**

**PALMAS-TO  
2019**

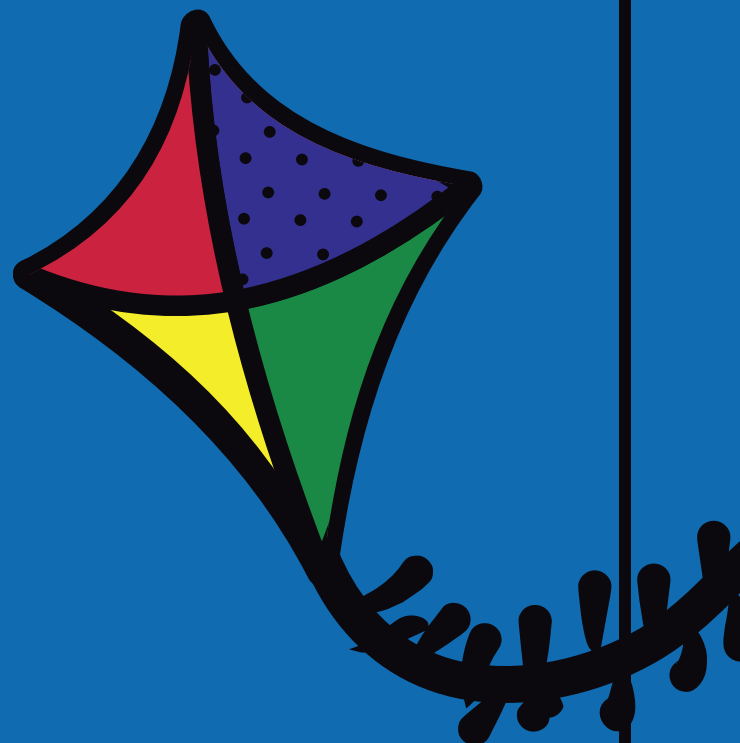




**ADRIANA DOS REIS MARTINS**

**CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DE UMA  
ESCOLA DE PALMAS/TO: UMA PERCEPÇÃO INSTITUCIONAL E DOS  
PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP - UFT, na Área de Concentração: Arte e Educação, na Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Artes.  
Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho



**PALMAS/TO**

**2019**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

|       |   |
|-------|---|
| M386c | <p>Martins, Adriana dos Reis, 1973-</p> <p>Currículo de arte na educação de tempo integral de uma escola de Palmas/TO : uma percepção institucional e dos professores / Adriana dos Reis Martins. - São Paulo, 2019. 176 f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho<br/>Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins</p> <p>1. Arte e educação. 2. Currículos - Avaliação. 3. Educação integral. 4. Teoria crítica. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Universidade Federal do Tocantins. IV. Título.</p> <p>CDD 372.5</p> |
|-------|---|

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

**ADRIANA DOS REIS MARTINS**

**CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DE UMA  
ESCOLA DE PALMAS/TO: UMA PERCEPÇÃO INSTITUCIONAL E DOS  
PROFESSORES**

**Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes – IA/UNESP - Dinter Interinstitucional UNESP - UFT, na Área de Concentração: Arte e Educação, na Linha de Pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Artes.

---

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP – Orientador

---

Profa. Dra. Fernanda Albernaz do Nascimento Guimarães  
Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal de Goiás

---

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Universidade Federal do Tocantins

---

Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela  
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/SP

---

Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio  
Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Tocantins

# AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me fortalecer nesse processo de estudos.

A meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe que, na simplicidade de suas vidas, foram tão sábios e me ensinaram a valorizar os caminhos que escolhemos e sempre acreditaram em mim estiveram presentes mesmo com distâncias físicas.

A meu marido, pelo seu companheirismo, por muitas vezes ter se anulado para me apoiar.

A minha amorosa filha Luísa, que, tão pequena, entendeu e me incentivou em meus estudos, sempre perguntando quantas páginas eu havia escrito.

Agradeço aos meus irmãos Bruno e Rosângela que estiveram presentes com meus pais, suprimindo minhas ausências.

Agradeço ao meu orientador Dr. João Cardoso Palma Filho, pela sua orientação tão respeitosa e valorosa.

Aos professores do programa de Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UNESP, aqui representados pela Professora Dra. Carminda André, que sempre estive tão presente nessa viagem de conhecimento.

À Profa. Coordenadora Karylleila Andrade Santos que, com dedicação e apoio tão presente, aceitou embarcar e coordenar essa viagem.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins por possibilitar minha qualificação profissional.

Agradeço ao Colegiado de Teatro, pelo apoio e respeito.

Agradeço a minha querida amiga Roseli Bodnar, por palavras de carinho e incentivo.

Em especial agradeço a Karylleila amiga, que com sua força sempre me incentivou a seguir a viagem.

Agradeço a meu sogro José Zica, pelo valoroso apoio e reconhecimento de meus estudos. A minha sogra Darci pelas palavras de incentivo.

Agradeço a minha querida amiga Raquel, companheira de sonho, choro, estudo, obrigada por se fazer tão presente em momentos tão solitários, obrigada por compartilhar minha vida, obrigada pela força e apoio de sempre, obrigada por ter me ajudado a carregar a minha bagagem nessa viagem.

Agradeço a minha querida amiga Rosemeri Birck, amiga presente, companheira de lutas e de longos cafés.

Agradeço a minha querida amiga Renata Patrícia, obrigada por ter sonhado esse programa Dinter, obrigada por seu empenho para que tudo se tornasse realidade, obrigada por ter estado tão presente em minha vida, pela sua força em momentos tão difíceis.

Agradeço a minha querida amiga Bárbara por compartilhar esse sonho comigo.

Agradeço as amigas de turma de doutorado, Liliani, Silvia e Marinalva, vocês sempre trouxeram palavras de amizade e incentivo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por ter autorizado a pesquisa.

Agradeço à Fabiana Goulart, por momentos de trocas tão importantes para a pesquisa.

Agradeço às amigas Paula Guardiola e Roneidi de Sá, pelos momentos de escuta a respeito à minha jornada nessa pesquisa.

Agradeço aos professores, coordenação e gestão da escola de tempo integral de Palmas que colaboraram com a pesquisa.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por oferecer apoio financeiro para formação e aprimoramento profissional.

A Letícia Neves Kaiowá que, ao final do processo de doutorado e escrita, com sua sensibilidade artística, construiu comigo o projeto de ilustração e diagramação dessa tese.

Aos membros da Banca Examinadora que aceitaram o convite para contribuir com esse trabalho, em especial ao Professor Doutor Juliano Casimiro e ao Professor Doutor Roberto de Carvalho que desde a qualificação do doutorado realizaram uma leitura cuidadosa desse trabalho, contribuindo imensamente na construção da minha tese.

Agradeço a todos familiares e amigos que estiveram presentes na torcida por

*O espetáculo não é um conjunto  
de imagens, mas uma relação social entre  
pessoas mediada por imagens.*

Guy Debord, 1960.



## RESUMO

A Tese em questão discute o currículo de Arte desenvolvido em uma Escola de Tempo Integral do município de Palmas/TO, de modo a evidenciar qual a teoria que fundamenta esse currículo, bem como a relação existente entre tal estrutura curricular, a concepção de suas finalidades na perspectiva da Educação de Tempo Integral. Essa pesquisa fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de caso para a investigação, usando da Análise Qualitativa Crítica como técnica de organização e compreensão das entrevistas. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com professores de Arte da Escola de Tempo Integral de Palmas/TO. A discussão sobre o objeto de investigação referendou-se na produção teórica do campo do currículo, na educação integral em tempo integral, na legislação educacional e no Ensino da Arte, associado ao corpus empírico da pesquisa, na perspectiva da Teoria Crítica, da Escola de Frankfurt. As referências teóricas basearam-se em Cavalieri (2010), Coelho (2009), Saviani (2007), Romanelli (2007), Palma Filho (2005), Coutinho (2011), boletins da Federação dos Arte-Educadores (FAEB) e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Lei de Diretrizes e Base (1996), Silva (2015), Apple (2006), Giroux (1986) e Sacristán (2013). Os dados apontaram que o currículo de Arte, na perspectiva crítica, é dialético, emancipatório e inclusivo, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso meio para reafirmar a singularidade na diversidade dos estudantes. Essa tese reafirma a concepção de que o currículo é um artefato sociocultural e histórico, portador de interesses, crenças e ideologias, capaz de formar identidades pessoais e sociais.

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

## ABSTRACT

The Thesis discusses the curriculum of Art developed in a full-time school in the municipality of Palmas/TO (BRAZIL), in order to show the theory that bases this curriculum, as well as the relationship between such curricular structure, the conception of its perspective of full-time education. This research was based on the principles of the qualitative approach, using the case study for the investigation, and critical qualitative analysis as a technique for organizing and understanding the interviews. Data collection was done through semi-structured interviews developed with professors from the Full-time School of Art of Palmas/TO. The discussion about the object of this research endorsed in the theoretical production of the curriculum field, full-time integral education, educational legislation and Art teaching, associated with the empirical *corpus* of research, from the perspective of Critical Theory, from Frankfurt School. The theoretical references were based on Cavalieri (2010), Coelho (2009), Saviani (2007), Romanelli (2007), Palma Filho (2005), Coutinho (2011), bulletins from the Federation of Art-Educators (FAEB) and official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC , 2018), Law of Directives and Basis (1996), Silva (2015), Apple (2006), Giroux (1986) and Sacristán (2013). Data pointed out that the curriculum of Art, in the critical perspective, is dialectical, emancipatory and inclusive, starting from a restorative, transgressive, intercultural and critical practice, as a powerful means to reaffirm the uniqueness in the diversity of students. This Thesis reaffirms the conception that the curriculum is a sociocultural and historical artifact, bearer of interests, beliefs and ideologies, capable of forming personal and social identities.

**Keywords:** Curriculum. Curriculum of Art. Full-time Education. Critical Theory.

## RESUME

La Tesis en estudio discute el currículo de Arte desarrollado en una Escuela de Tiempo Integral del municipio de Palmas/TO, de modo que evidencia igual a la teoría que fundamenta este currículo, como también la relación existente entre tal estructura curricular, la concepción de sus finalidades en la perspectiva de la Educación de Tiempo Integral. Esta investigación se fundamentó en los principios de abordaje cualitativo, utilizándose el estudio de caso para la investigación, usando del Análisis Cualitativo Crítico como técnica de organización y comprensión de las entrevistas. La colecta de datos fue hecha a través de entrevistas semiestructuradas desarrolladas con profesores de Arte de la Escuela de Tiempo Integral de Palmas/TO. La discusión sobre el objeto de investigación refiriéndose a la producción teórica del campo del currículo, a la educación integral en tiempo integral, a la legislación educacional y a la Enseñanza del Arte, asociado al corpus empírico de la investigación, en la perspectiva de la Teoría Crítica, de la Escuela de Frankfurt. Las referencias teóricas se basaron en Cavalieri (2010), Coelho (2009), Saviani (2007), Romanelli (2007), Palma Filho (2005), Coutinho (2011), boletines de la Federación de los Arte-Educadores (FAEB) y documentos oficiales, como la Base Nacional Común Curricular (BNCC, 2018), Ley de Directrices y Base (1996), Silva (2015), Apple (2006), Giroux (1986) y Sacristán (2013). Los datos apuntaron que el currículo de Arte, en la perspectiva crítica, es dialéctico, emancipatorio e inclusivo, partiendo de una práctica restauradora, transgresora, intercultural y crítica, como un poderoso medio para reafirmar la singularidad en la diversidad de los estudiantes. Esta tesis reafirma la concepción de que el currículo es un artefacto socio-cultural e histórico, portador de intereses, creencias e ideologías, capaz de formar identidades personales y sociales.

**Palabras-clave:** Currículo. Currículo de Arte. Educación en Tiempo Integral. Teoría Crítica.

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

|           |   |
|-----------|---|
| ANA       | Avaliação Nacional de Alfabetização   |
| ANEB      | Avaliação Nacional da Educação Básica   |
| ANFOPE    | Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação  |
| ANRESC    | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar  |
| BID       | Banco Interamericano de Desenvolvimento   |
| BIRD      | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento   |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular  |
| CEPAL     | Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina  |
| CEUs      | Centros Educacionais Unificados   |
| CINTERFOR | Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional                                   |
| CNTE      | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação   |
| CONSED    | Conselho Nacional de Secretários de Educação  |
| CF        | Constituição Federal  |
| ETI       | Escola de Tempo Integral  |
| FAEB      | Federação de Arte Educadores  |
| FUNDEF    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério              |
| FUNDEB    | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IDEB      | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| OCDE      | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico   |
| OIT       | Organização Internacional do Trabalho   |
| PCNS      | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PISA      | Programa Internacional de Avaliação de Alunos   |
| SAEB      | Sistema de Avaliação da Educação Básica   |
| SECAD     | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  |
| SEMED     | Secretaria Municipal de Educação  |
| UNDIME    | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  |
| UNESCO    | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura                                    |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: Matriz curricular – base comum.....           | 123 |
| Quadro 2: Matriz curricular – parte diversificada ..... | 124 |

# SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>14</b>  |
| <b>2</b> | <b>EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL .....</b>  | <b>32</b>  |
| 2.1      | PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....  | 35         |
| 2.2      | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL<br>BRASILEIRA.....   | 46         |
| 2.3      | EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS .....   | 54         |
| 2.4      | EDUCAÇÃO INTEGRAL <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL .....   | 57         |
| <b>3</b> | <b>DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ENSINO<br/>DAS ARTES.....</b>   | <b>60</b>  |
| 3.1      | MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SENTIDO DO<br>CURRÍCULO DE ARTE .....   | 62         |
| 3.2      | CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA REFORMA DA<br>EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990.....   | 73         |
| <b>4</b> | <b>ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE<br/>TEMPO INTEGRAL: A ARTE COMO RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE<br/>FORMAÇÃO COLONIZADORA.....</b> | <b>86</b>  |
| 4.1      | CURRÍCULO OFICIAL – BASE NACIONAL COMUM <i>VERSUS</i><br>DIVERSIFICAÇÃO FORMATIVA.....   | 101        |
| 4.2      | CURRÍCULO DE ARTE .....  | 108        |
| <b>5</b> | <b>PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA DO CURRÍCULO DE ARTE DE<br/>PALMAS: ESTUDO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....</b>                                   | <b>116</b> |
| 5.1      | COLETA DE DADOS .....  | 119        |
| 5.2      | APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....   | 121        |
| 5.2.1    | <b>Documentos oficiais: apresentação dos dados e discursos dos<br/>professores .....</b>   | <b>122</b> |
| 5.2.2    | <b>Concepção de currículo .....</b>  | <b>127</b> |
| 5.2.3    | <b>Concepção de educação de tempo integral .....</b>   | <b>129</b> |
| 5.3      | DIALOGANDO COM OS DADOS.....   | 130        |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>134</b> |

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b> | <b>140</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>     | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>187</b> |







**1**

**INTRODUÇÃO**

## 1 INTRODUÇÃO

Para chegar ao lugar em que hoje me encontro,<sup>1</sup> percorri caminhos que me proporcionaram várias experiências significativas na Educação. Meus primeiros passos foram no Curso de Educação Artística com Habilitação em Música no ano de 1993, pela Universidade Federal de Goiás. Ao término da graduação, em 1997, ingressei no Curso de Especialização em Musicoterapia na Educação Especial. Sou professora e musicoterapeuta. Enquanto profissional, a minha trajetória de professora se iniciou já no ano da minha formação inicial, no ensino de música na Educação Básica do sistema privado. Naquele mesmo ano, comecei a pensar nas diversas dimensões da inserção da música na escola, bem como sobre o fazer musical.

Seguindo a caminhada de atuação como professora, ingressei no sistema de ensino público de Goiânia/GO, em 2000, como professora de Arte,<sup>2</sup> com a linguagem musical. Com questionamentos a respeito de como deve acontecer o Ensino da Arte, recorri à legislação vigente e às indicações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Arte (BRASIL, 1996 e 1998). Já não me interessava em pensar apenas no ensino de música, senão em compreender o Ensino da Arte como um todo na Educação Básica.

Em 2006, cheguei à cidade de Palmas/TO e comecei um novo trabalho, desenvolvido na parte administrativa da educação, na função de arte educadora do Projeto Salas Integradas. Tal atuação possibilitou a ampliação do meu olhar para o Ensino da Arte no que se refere às leis e às políticas públicas elaboradas para esse ensino.

Com a aprovação da Lei 11.769, em agosto de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino do conteúdo de música, comecei a pesquisar como a rede de ensino de Palmas estava desenvolvendo o ensino da música em suas escolas. Percebi a necessidade de voltar para a universidade para desenvolver pesquisas e ampliar minha formação. Assim, apresentei uma proposta de pesquisa ao Programa

---

<sup>1</sup> Redijo a introdução na primeira pessoa do singular por apresentar minha trajetória profissional e pessoal. Em seguida, a redação passa a ser escrita na primeira pessoa do plural, considerando a polifonia do texto.

<sup>2</sup> Arte utilizo com “A” maiúsculo para referir-me à Arte como área de conhecimento, sendo que essa trata de todas as linguagens artísticas.

de Mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás. No ano de 2009, comecei meus estudos e pesquisas em nível de mestrado.

Naquele estudo, apresentei o desenvolvimento do ensino da música na cidade de Palmas, refletindo sobre alguns pontos de relevância no que diz respeito ao ensino da música na Educação Básica (MARTINS, 2011). O primeiro ponto a se destacar foi a necessidade premente de a educação fazer parte da proposta de governo da administração de uma cidade, pois, assim, gestores que estão envolvidos na administração de secretarias poderiam buscar meios para a efetivação de leis elaboradas para a educação.

O segundo ponto tratou da formação do professor que estava na escola desenvolvendo o ensino. A especificidade do saber musical exige do profissional da educação competências específicas e condição necessária para uma efetiva educação musical. O terceiro ponto foi a carência de profissionais de educação musical, tornando necessário buscar soluções para que a implementação fosse efetiva e de qualidade. Como assinala Penna (2010),

A Lei garante um espaço legal para a música nas escolas de Educação Básica. Mas a concretização, de fato, dessa possibilidade demanda um conjunto de ações articuladas. Entre elas, destacamos a necessidade de articulação entre as universidades e as secretarias de educação. (PENNA, 2010, p. 166)

Em 2011, também ingressei como professora efetiva na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de Licenciatura em Artes. Atualmente, o curso mudou de nomenclatura e passou a se chamar Curso de Licenciatura em Teatro. Ao desenvolver minhas atividades profissionais no estágio obrigatório, tenho tido, ao longo desses anos, a oportunidade de estar presente nas escolas da rede municipal de ensino, o que tem me possibilitado fazer uma parceria com os professores atuantes das unidades escolares de Palmas. Essa parceria tem me proporcionado debater a respeito de como o Ensino da Arte vem sendo realizado nessa cidade. Vale dizer que devem haver situações similares em outras regiões do país.

Um dos questionamentos mais presentes nos debates que realizo a partir da 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(s)

currículo(s) dessa área é(são) pensado(s), construído(s) e desenvolvido(s) na escola.

Uma metáfora proposta por Sacristán (2013) tem me ajudado a pensar sobre essa dinâmica entre legislação, currículo enquanto documento e currículo em desenvolvimento. O autor compara o texto curricular (currículo oficial) com uma partitura musical, e o seu desenvolvimento como sendo a música executada. Ele afirma que “ambos guardam relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.” (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Diante disso, com o desejo de aprimorar meus conhecimentos, iniciei, em 2016, o curso de doutorado no programa DINTER Interinstitucional UNESP/UFT/CAPES.

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: educacional, construção civil, arquitetônica, ambiental, bem como 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 uma equipe diretiva – cuja responsabilidade foi a de elaborar uma proposta de educação em tempo integral para Palmas, seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e sua matriz curricular. Para o cumprimento desses objetivos, essas equipes visitaram outras cidades onde o ensino nessa modalidade já era realidade, tais 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 Escola de Tempo Integral (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-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares.”

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:

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).

Percebe-se que, na proposta de implantação da educação de tempo integral de Palmas, o Ensino da Arte é apresentado por meio de vivências curriculares que repercutem 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 de ETI que o município apresenta, percebe-se 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.”

Buscou-se, com essa proposta de pesquisa, fazer um estudo a respeito do currículo de Arte desenvolvido nas ETIs de Palmas, considerando meu trajeto de

formação e atuação profissional, conforme apresentado anteriormente. Minhas inquietações fizeram com que surgissem as seguintes questões: Como ocorre a elaboração de um currículo para o Ensino da Arte na Educação de Tempo Integral? Qual o currículo de Arte desenvolvido nas ETIs em Palmas? De acordo com Soares (2012, p. 128), é por meio do “currículo que a escola é dotada do *locus* de socialização, cujos conteúdos e atividades proporcionam certos condicionamentos históricos necessários para adequação dos alunos ao contexto.”

Do ponto de vista social, acredito que, uma vez desenvolvido o estudo, a apropriação desse conhecimento científico pela sociedade brasileira poderia orientá-la no processo de elaboração de um currículo de Arte que refletiria na apropriação da Arte pela sociedade. Por outro lado, no contexto de proposta e nutrição de sonhos em torno de uma educação melhor para o país, almejo também utilizar a ciência como forma de conhecimento capaz de problematizar a realidade, investigar as origens mais profundas dos fatos, revelando o que está explícito e implícito nos discursos, podendo, por meio do conhecimento científico, subsidiar a sociedade de forma mais adequada, para que faça suas escolhas.

Parte-se da hipótese de que trabalhar um currículo de Arte na perspectiva da Teoria Crítica signifique abordar conteúdos emancipatórios que possibilitem a crítica à realidade, ajudando o educando a ler o mundo de forma crítica na sua grande diversidade histórica, cultural, social, educacional e artística. Essa perspectiva é importante para o desenvolvimento de um pensar crítico e criativo do aluno que está em contato com a Arte.

O currículo, a partir dessa teoria, 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 perguntas em relação ao conhecimento a ser ensinado aos alunos e ao tipo de ser humano desejável para a sociedade.

Assim, a tese aqui defendida é a seguinte: O currículo de Arte, na perspectiva crítica, é dialético, emancipatório e inclusivo, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso meio para reafirmar a singularidade na diversidade dos estudantes.

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, busquei entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído no currículo de Arte, quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procurei, ainda, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo.

A pesquisa aqui apresentada faz um estudo a respeito do currículo de Arte desenvolvido nas ETIs de Palmas, cenário deste estudo, e tem como proposta investigar qual é a teoria utilizada para sua construção e também qual a participação dos professores e dos alunos nessa construção. Desse modo, este estudo tem como objetivo geral analisar o currículo do Ensino da Arte nas escolas municipais de tempo integral e discorrer sobre a fundamentação teórica adotada em sua elaboração. E, como objetivos específicos pretendemos: estudar o processo de inserção da Arte na legislação a partir da obrigatoriedade desse ensino nos currículos; compreender o processo de elaboração de um currículo para o ensino das linguagens artísticas na educação de tempo integral, e qual a fundamentação teórica em sua elaboração; analisar, a partir de uma perspectiva crítica, o currículo em desenvolvimento nas ETIs da rede municipal de Palmas; e discutir o conteúdo das práticas pedagógicas em uso pelos professores no Ensino de Arte na escola objeto deste estudo.

A reformulação ocorrida na Lei nº 9.394/96, em 2010, definiu que o Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Essa lei foi batizada de “José Gomes Sobrinho”, em homenagem a um dos pioneiros do Tocantins e considerado precursor do Ensino da Arte no Estado. Ele era defensor do estudo da cultura regional e teve seu sonho realizado pelo seu filho, o então deputado Eduardo Gomes (PSDB-TO), que afirmou que:

Apesar de a arte e cultura serem universais, é fundamental que as raízes e as tradições regionais sejam respeitadas e difundidas em sala de aula. Isso reforça a ligação e a identidade do povo com sua própria cultura. Esse era o sonho de meu pai, que todos sabem foi um defensor nato da cultura regional (GOMES, 2010, s./p.).

A Lei “José Gomes Sobrinho” foi sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e passou a valer para todas as escolas do Brasil, já que alterou as diretrizes básicas da educação que constavam originalmente na Lei nº 9.394/96. Como explica Gomes (2010, s/p.), “na prática, o estudante brasileiro terá condições de saber as origens do frevo, capoeira, folia de reis e do carnaval, entre outras manifestações culturais do Brasil.” Os estudos culturais são de suma importância no âmbito educacional, e os educadores em Arte devem compreender a importância desses para a formação do sujeito.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos, além da Introdução. O segundo capítulo apresenta a educação integral *versus* educação de tempo integral. Foi realizada uma discussão conceitual sobre a educação integral, apresentando o percurso da educação integral em tempo integral. Em seguida, foram abordados aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral no Brasil, procurando apresentar fatores relevantes desse campo em construção, como saberes, currículo e aprendizagem. O capítulo analisou desafios da atualidade na educação integral em tempo integral no Brasil, buscando identificar a concepção de educação integral nos documentos oficiais de Palmas/TO. As referências bibliográficas utilizadas foram as de Cavalieri (2010), Coelho (2009), Moll (2012), Saviani (2007), Teixeira (1959) e diversos documentos oficiais.

No terceiro capítulo, intitulado “Marco legal da educação brasileira e o sentido do currículo de Arte”, faz-se uma viagem na história da educação, destacando-se períodos importantes no debate sobre a Escola Nova e o Ensino da Arte no Brasil, seguindo até 1946, com a Constituição Federal (CF) e, posteriormente, chegando à criação da primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), em que se apresenta o contexto histórico para a elaboração da referida lei. Esse capítulo aborda também a criação de uma nova legislação para a educação brasileira, em meados da década de 1990, após 25 anos de vigência da Lei 5.692/71. Por fim, apresentam-se todas as alterações realizadas no Ensino da Arte na LDB e, para tanto, foram utilizados como referência Romanelli (2007), Saviani (2007), Palma Filho (2005), Coutinho (2011), além de boletins da Federação dos Arte-Educadores (FAEB) e documentos oficiais.

O quarto capítulo, intitulado de “Aspectos teórico-práticos do currículo na escola de tempo integral: a arte como resistência ao processo de formação colonizadora”, faz uma reflexão sobre a diferença entre currículo formal, currículo



oculto e real e sobre as perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica de currículo, destacando a Teoria Crítica do currículo como fundamental para o desenvolvimento desta tese. Recorre-se a autores como Silva (2015), Apple (2006), Giroux (1986), Sacristán (2013), dentre outros.

No quinto e último capítulo, “Perspectiva teórico-prática do currículo de Artes de Palmas: o caso de uma escola de tempo integral”, relata-se o percurso feito na pesquisa de campo, e o contato com a escola e com os professores. São apresentadas e analisadas as entrevistas realizadas com os professores de Arte, buscando pontos relevantes para compreender o currículo de Arte da educação de tempo integral em Palmas.

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. Entendo que é necessário seguir certos parâmetros para realizar um trabalho de pesquisa significativo.

Com o passar do tempo, pode-se perceber várias mudanças no âmbito educacional, surgindo a necessidade de realizar um olhar investigativo. Este estudo caracteriza-se como pesquisa social aplicada à educação. A investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos – que possuem historicidade, crenças e valores – é o campo de atuação da pesquisa social. Tal fato justifica a escolha pela metodologia de pesquisa social. Por isso, nessa abordagem, todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento. Minayo (2014) pontua o seguinte:

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2014, p. 12)

Para a compreensão das questões apresentadas anteriormente como problema de pesquisa, será 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, na compreensão de autores como Apple (2006), Giroux (1986) e Silva (2007), advêm da própria realidade. Com essa teoria, será possível desenvolver um discurso sistemático que orientará 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).

Um grupo de teóricos, em 1923, na Universidade de Frankfurt, desenvolveu pesquisas e intervenções teóricas sobre o pensamento filosófico, social, cultural, estético, de tradição germânica, especialmente em relação a Marx, Kant, Hegel e Weber (GIROUX, 1986). O posicionamento desse grupo, cuja sensibilidade política era influenciada pela devastação da Primeira Grande Guerra e pelo pós-guerra com sua depressão econômica – marcada pela inflação, desemprego, greves e protestos que irromperam na Alemanha e na Europa Central –, revelou que o mundo necessitava urgentemente de uma reinterpretação.

A escola de Frankfurt foi importante na contribuição teórica para desvelar questões sociais que emergem da sociedade. Dentre outras temáticas emergentes do processo de desenvolvimento do capitalismo, os teóricos que integravam o Instituto de Pesquisas Sociais se ocuparam da multiplicação dos meios de comunicação, do esgotamento da autonomia da cultura em relação à economia e as relações sociais e de trabalho. Assim sendo, a diversidade de temas em debate foi uma das características dos integrantes do Instituto que buscaram analisar os contextos históricos tendo como mediadores as relações de dominação e de subordinação e enfatizando a importância do pensamento crítico.

De acordo com Giroux (1986), para entender a Teoria Crítica, é preciso compreender as relações entre o particular e o todo, e entre o específico e o universal. Assim, esse posicionamento diferencia-se totalmente da perspectiva positivista, na qual a teoria é uma questão de ordenar e classificar os fatos. Ao rejeitar a ideia de considerar os fatos de forma absoluta, a escola de Frankfurt argumenta que, na relação entre teoria e sociedade, existem mediações que dão significado à natureza que constituem os fatos e também à natureza e à substância

do discurso teórico. Para o autor, pensamento dialético refere-se à crítica e à reconstrução teórica. Como modo de crítica, revela valores que são, muitas vezes, negados quando se analisa determinado objeto social. Nesse sentido, a noção de dialética é importante porque revela a incompletude, o que é, em termos do que não é, e das potencialidades ainda não realizadas.

Entende-se que a Teoria Crítica<sup>3</sup> 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 nossa 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 dos objetivos descritos 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 lida com interpretações das realidades sociais. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade.

Como abordagem metodológica, recorre-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 e teve seus

---

<sup>3</sup> Na perspectiva dos estudiosos da “Escola de Frankfurt”, deve-se a Max Horkheimer o primeiro esboço do que seria a Teoria Crítica.

procedimentos convencionados de forma adequada a partir da obra de Robert Yin, nos anos de 1990.

Nesse contexto, a coleta de dados do presente trabalho obteve a duração de quatro meses antes da qualificação e foi desenvolvida em uma escola municipal de tempo integral, da cidade de Palmas. Após a qualificação, com os apontamentos realizados pelos professores avaliadores, senti a necessidade de voltar ao campo para continuar a pesquisa com ampliação da entrevista semiestruturada. Acrescentei pontos importantes para a conclusão da investigação, ficando mais quatro meses em contato com o campo de pesquisa.

A escolha da cidade de Palmas como campo de pesquisa ocorreu por essa ter, como política educacional, a educação de tempo integral. De acordo com 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.

Atualmente, na rede de ensino de Palmas, há 44 escolas, sendo 17 de tempo integral e 27 de tempo parcial. A escolha da escola se deu pelo fato de que, na instituição educacional, há professores nas quatro linguagens artísticas em atuação. O professor de teatro tem formação acadêmica na área, a professora de dança tem formação em Artes Cênicas, e os professores de música e artes visuais têm formações diversas. Tais professores estão atuando atualmente nas disciplinas de artes para complementação de carga horária. Na perspectiva da educação de tempo integral, o Ensino das Artes encontra um espaço bem definido na matriz curricular, que contempla aulas de artes visuais, de dança, de música e de teatro para as turmas do 1º ao 9º anos, sendo uma aula por semana para cada linguagem, conforme a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental ETI (ANEXO A).

Foi apresentada a proposta de estudo e investigação para a Secretaria de Educação de Palmas que, na ocasião, assinou o Termo de Autorização de Pesquisa (ANEXO B). Na escola escolhida, fiz o primeiro contato para o reconhecimento do espaço. Nesse momento, passei por várias pessoas, pois houve trocas de coordenadores e de professores. Após contatar os envolvidos e apresentar todas as documentações, como a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C), as entrevistas foram agendadas com os professores.

A escola-campo possui 36 turmas, do 1º ao 9º anos, com um total de 1.179 alunos e 55 professores. Atualmente, toda a rede de ensino possui parceria com as forças armadas, como, por exemplo, o Exército, a Marinha e os Bombeiros. A gestão escolar aponta que essa parceria tem como responsabilidade “acompanhar e controlar a disciplina dos alunos da escola.” Dentre o quadro de professores, os responsáveis pelo Ensino de Arte são seis (6), sendo 1 de artes visuais, 2 de dança, 1 de música e 2 de teatro.

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.

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.)

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 esse estudo. As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em torno das seguintes temáticas: 1) a Arte na legislação, a partir da obrigatoriedade desse ensino nos currículos escolares; 2) a diferença de educação integral e educação de tempo integral; 3) concepção de currículo; 4) 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. Estes foram identificados como: Roteiro para

Entrevista com os Professores de Arte (APÊNDICE A) e Roteiro para Entrevista com o Secretário da Educação (APÊNDICE B). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas presencialmente e gravadas com equipamentos de áudio, mediante autorização formal, concedida pela instituição e pelos gestores ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaco que o projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética, que é responsável pela aprovação de pesquisa com seres humanos, cujo comprovante de envio do projeto encontra-se na Plataforma Brasil (ANEXO D).

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 escola de tempo integral.

Para diferenciar os sujeitos participantes da pesquisa, utilizou-se a sigla PT para o participante 1, que é uma professora de teatro, e PAV para o participante 2, a professora de artes visuais. Os participantes da pesquisa incluem um técnico da Secretaria Municipal da Educação, para o qual será utilizada a sigla GT, e os professores responsáveis pelo ensino de Arte na escola. Destaco que, para a escolha dos participantes da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: professor com disponibilidade de participação da pesquisa; professor com formação na área de Arte; e professor sem formação na área de Arte, mas que ministra aulas de Arte.

A PT formou-se no curso de Licenciatura em Artes-Teatro pela Universidade Federal do Tocantins no ano de 2013, é mestre pelo programa Mestrado Profissional em Teatro, pela Universidade Federal de Uberlândia. Começou a trabalhar na rede de ensino de Palmas no ano de 2014 como professora de teatro. Possui quatro anos de experiência como professora na escola-campo. No ano de 2018, a PT obteve 22 turmas de teatro, sendo turmas do 1º e 2º anos (com 25 a 27 alunos em sala) e turmas do 6º ao 9º (com 35 a 40 alunos em sala). A participante ainda desenvolve 4 aulas de treinamentos (aulas de teatro após o horário normal de aula, em que participam alunos que querem se aperfeiçoar em teatro).

A PAV formou-se em Letras-Português/Espanhol, pelo Instituto Maringá – Paraná, no ano de 2010. Começou a ministrar aulas de artes visuais no ano de

2017, para completar sua carga horária, pois as aulas de espanhol não eram suficientes para a obtenção da carga horária necessária. No ano de 2018, a PAV obteve 28 turmas, sendo 16 turmas de 6º ao 9º ano com a disciplina de espanhol, e 12 turmas também de 6º ao 9º ano com a disciplina de artes visuais.

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 semi-estruturada, 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 entrevista se caracteriza pela forma de organização e pode ser classificada como sondagem de opinião. Ela pode ser realizada por meio de questionário ou pode ser uma entrevista semiestruturada, que possui uma combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o participante tem a oportunidade de discorrer sobre o tema apresentado. Para elaborar o roteiro apropriado a que se pretende levantar com a investigação, optou-se pela entrevista semiestruturada (MINAYO, 2014).

Os dados coletados nas pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos, partindo da análise do pesquisador e de sua compreensão do todo para a reflexão sobre o que pode ser ou não elucidado, pois a descrição deve possibilitar um diálogo com o objeto. Isso porque a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, pois é nessa fase que se constroem as hipóteses que nortearão a própria pesquisa e possibilitarão a formulação descritiva necessária para a construção de um novo conhecimento.

A partir dos estudos e das discussões realizadas, nota-se que para a análise de dados pela perspectiva da Teoria Crítica há categorias a serem aplicadas, além da práxis: o poder, a emancipação, a cultura, a ideologia e a justiça social. Acredita-se que essas contribuíram para a compreensão dos dados. No entanto, cabe destacar que as categorias aqui abordadas não caracterizam a totalidade das que podem ser utilizadas em pesquisas realizadas pela perspectiva crítica.

Após a coleta de dados, realizou-se a análise qualitativa dos dados. Trata-se de “um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61). Recorreu-se a esse procedimento de análise, por esse buscar captar toda a experiência vivida pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, considerando o contexto em que a pesquisa foi realizada bem como o contexto do voluntário da pesquisa.

Assim é que das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos), fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e ideias do passado (quando este é o caso) e a gratificação com sua transmissão ao entrevistador. (ALVES; SILVA, 1992, p. 64)

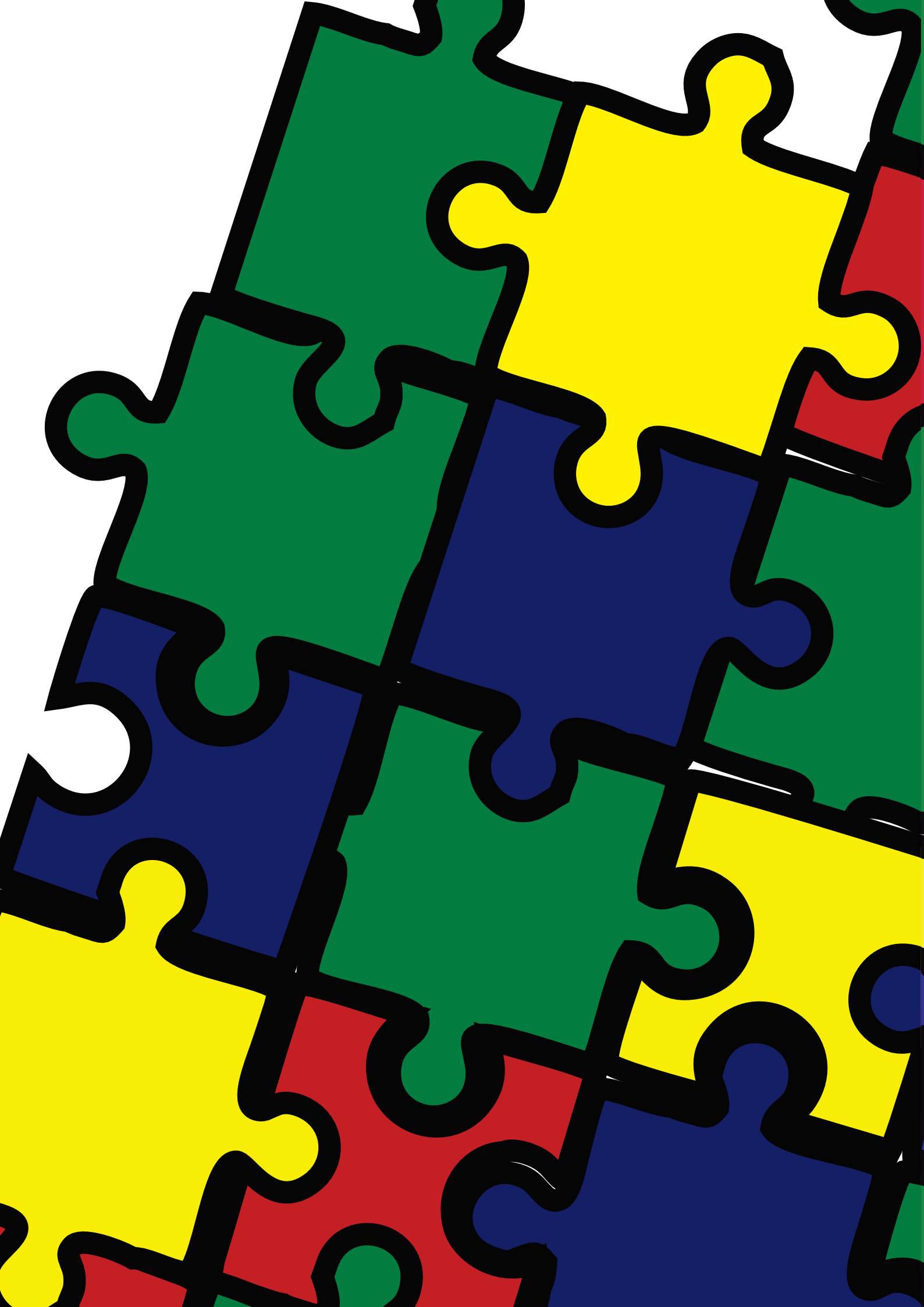


Prosseguindo na pesquisa, foi realizada a sistematização dos dados para uma melhor análise dos mesmos, utilizando-se de três orientações apresentadas por Alves e Silva (1992), que são: 1 - as questões advindas do problema de pesquisa; 2 - as formulações da abordagem conceitual adotada; 3 - a própria realidade sob estudo. As referidas autoras asseveram:

O momento de sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de “desenho significativo de um quadro”, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (ALVES; SILVA, 1992, p. 65)

Pretendeu-se, com a análise qualitativa, obter uma compreensão dos significados na fala dos participantes, buscando relacionar o contexto com a teoria utilizada pelo pesquisador, finalizando com uma redação que priorize a qualidade da pesquisa. Destaca-se que foram utilizados trechos das entrevistas dos participantes na análise. As transcrições das entrevistas encontram-se no ANEXO E.

A seguir, inicia-se uma viagem em que apresentaremos a trajetória percorrida pela Arte no ensino. Para isso, vamos recuperar algumas informações relacionadas à história da educação, além de analisarmos aspectos como legislação, programas, projetos e propostas para o Ensino da Arte.



A large, bold black number '2' is centered on a white puzzle piece. The puzzle piece is surrounded by other pieces in various colors: green, yellow, blue, and red. The puzzle pieces are outlined with thick black borders.

**EDUCAÇÃO  
DE TEMPO  
INTEGRAL**

## 2 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

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

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

Prosseguindo, apresenta-se o percurso que a educação integral desenvolveu no ensino brasileiro, desde o final do século XIX, chegando ao início do século XX, com os apontamentos de Anísio Teixeira (1959). Enfim, aportamos ao século XXI, período em que se percebe a educação de tempo integral com uma proposta de ensino desafiadora, iniciada em 2004, por meio dos documentos oficiais e com os estudos de Moll (2012). Destaca-se que a educação integral pensada como formação integral do sujeito demonstra que a Arte como componente curricular contribui para essa proposta de formação. O texto utiliza o município de Palmas como campo de pesquisa e finaliza apresentando a proposta de educação integral em tempo integral. Na parte final deste capítulo, apresenta-se uma reflexão a respeito de educação integral e educação de tempo integral.

A seguir, são apresentados aspectos históricos, conceituais e legais da educação integral e da educação de tempo integral, além de fatores relevantes desse campo em construção, como saberes, currículo e aprendizagem; a relação escola/comunidade; tempos e espaços na educação integral; poder público; e formação de educadores. Busca-se fundamentar e compreender o referido tema por meio de teóricos como Cavaliere (2010), Coelho (2009), Guará (2006), Moll (2012) e as normativas apresentadas pelo governo federal.

## 2.1 PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

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

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

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

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

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

[...] na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo [...]. Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: “o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (COELHO, 2009, p. 86)

Ao prosseguir na história, a discussão da formação integral do ser humano reaparece no final do século XVIII, sendo que as primeiras defesas da educação

integral surgem na Revolução Francesa, feita pelos jacobinos. Coelho (2009) assevera:

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

Em seguida, encontra-se o Movimento Anarquista, que também defende a educação integral, com autores como Bakunin e Proudhon, que desenvolvem as bases conceituais dessa perspectiva educacional. Outros educadores, como Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, as experimentam no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX.

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

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

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

Nesse contexto, depara-se com o surgimento de ideias pedagógicas que são pensadas por grupos não dominantes da época, sendo essas elaboradas na perspectiva dos trabalhadores. Segundo Saviani (2007), emerge em 1890 o movimento operário, com ideias socialistas; o movimento anarquista (libertários) nas duas primeiras décadas do século XX; e o movimento comunista na década de

1920, com a criação do Partido Comunista do Brasil, que defendem um ensino voltado aos interesses dos setores populares da sociedade, que seja gratuito, laico e técnico-profissional. Os partidos operários e os partidos socialistas assumem assim uma posição de defesa, do ensino público e fomentando, posteriormente, o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares.

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

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

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

Na década de 1920, iniciam-se crescentes mudanças da educação brasileira. Com a pretensão de sanar o analfabetismo, surge a Reforma Paulista de 1920, direcionada por Sampaio Dória. Essa reforma, de acordo com Saviani (2007, p. 175) “instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar”. Em consequência dessa proposta, algumas medidas foram tomadas, tais como: a redução do ensino primário e sua carga horária e a obrigatoriedade e gratuidade da educação pública. Entende-se que dessa forma o pensamento foi diminuir o tempo e o espaço do ensino para que houvesse mais turnos escolares, resultando em um processo de alfabetização em massa.

É importante destacar que, no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, determinados grupos, tais como anarquistas, integralistas e liberais, defenderam a educação integral a partir de diferentes propostas teórico-metodológicas. De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), para os anarquistas a educação integral possui um caráter crítico emancipador; para os integralistas, esses ancorados na

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

Cabe ressaltar que essas estruturas já haviam sido rompidas no cenário internacional. No campo educacional, é o período em que florescem as ideias de educação de importantes educadores brasileiros como Fernando de Azevedo.<sup>4</sup>

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

Entre os intelectuais da educação que se destacam nessa época, estão Lourenço Filho,<sup>5</sup> Afrânio Peixoto,<sup>6</sup> Carneiro Leão,<sup>7</sup> e Anísio Teixeira,<sup>8</sup> representantes

---

<sup>4</sup> Fernando de Azevedo (1894-1974) foi educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade (FRAZÃO, 2016). Disponível em: [https://www.ebiografia.com/fernando\\_de\\_azevedo](https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo). Acesso em: 6 jan. 2018.



de uma forma de pensar a educação diferenciada e, a partir de suas ideias, trouxeram o tema da escola pública para a discussão no âmbito político governamental. Eles contribuíram para muitas ideias do Manifesto de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, algumas das quais são citadas abaixo:<sup>9</sup>

[...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe

<sup>5</sup> Nascido em 10 de março de 1897 na cidade de Porto Ferreira (SP), Lourenço Filho optou pela carreira do magistério abandonando o segundo ano de Medicina. Na sua trajetória enquanto docente, desfrutou da prática administrativa e organizacional dirigindo a reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do Ministro da Educação Francisco Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARINHO, 2018).

Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/lourenco-filho/>. Acesso em: 6 jan. 2018.

<sup>6</sup> Júlio Afrânio Peixoto nasceu em Lençóis, na Bahia, em 17 de dezembro de 1876. Filho do capitão Francisco Afrânio Peixoto e de Virgínia de Moraes Peixoto, diplomou-se na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1897. Mudou-se para o Rio de Janeiro, em 1902, onde foi diretor do Hospital Nacional de Alienados e catedrático de Higiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi deputado federal pela Bahia de 1924 a 1930 e professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932). Foi nomeado, em 1935, reitor da Universidade do Distrito Federal, que havia sido criada por decreto municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, por proposta de Anísio Spínola Teixeira, então Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/julio-afranio-peixoto>. Acesso em: 6 jan. 2018. Acesso em: 5 de abril de 2018.

<sup>7</sup> Antônio Carneiro Leão (1887-1966) foi um educador, administrador e escritor brasileiro. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras para a Cadeira nº 14. Nasceu em Recife/PE, no dia 2 de julho de 1887, filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e Elvira Cavalcanti de Arruda Câmara Carneiro Leão. Em 1911, concluiu o curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife. Em 1934, assumiu a direção do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, na época em que a direção da Instrução Pública estava a cargo de Anísio Teixeira. Criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil, criada por Anísio Teixeira (FRAZÃO, 2017). Disponível em: [https://www.ebiografia.com/antonio\\_carneiro\\_leao/](https://www.ebiografia.com/antonio_carneiro_leao/). Acesso em: 6 jan. 2018.

<sup>8</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900. Estudou no Instituto São Luís na cidade em que nasceu e no Colégio Antônio Vieira em Salvador, ambas jesuíticas. Ingressou no curso de Ciências Jurídicas do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito, Anísio recebeu o convite do Governador Góes Calmo para assumir, em 1924, a Direção da Instrução Pública. Em 1931, assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1947, se tornou secretário da Educação do Estado da Bahia. Em 1950, criou o Instituto Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como escola-parque na Bahia, que instituiu a educação integral para as crianças de forma nuclear, atendendo as crianças pobres da região. Morreu em 11 de março de 1971. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira>. Acesso em: 5 abr. 2019.

<sup>9</sup> Importante destacar, entre os 27 intelectuais signatários do Manifesto, a presença de três mulheres: Cecília Meirelles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy M. da Silveira.

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

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

Na obra de Anísio Teixeira há referência ao termo “educação integral”. Para ele, é na educação onde se encontra a possibilidade de uma formação integral do sujeito, o que acarretaria condições completas para a vida. Isso seria uma forma de reconhecer o sujeito como um todo e não como um ser fragmentado, como por exemplo, entre corpo e intelecto. Para essa integralidade acontecer, é necessária uma construção através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. Assim, para o educador, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, a escrever e a contar.

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

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe se mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho na escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. Nem tudo isto se pôde logo fazer. Em 1947, ficaram apenas concluídas três das quatro escolas-classe. Posteriormente, com auxílio do INEP, se construiu o pavilhão de trabalho e só muito lentamente, a seguir, se construíram os demais prédios. (TEIXEIRA, 1959, p. 74)

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

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

Destacamos aqui alguns aspectos da teoria de Dewey (1859-1952)<sup>10</sup> que foram apreciados por Teixeira e que perpassam em sua obra e que, muitas vezes,

---

<sup>10</sup> De acordo com Joy A. Palmer em sua obra: “50 Grandes Educadores – de Confúcio a Dewey”, John Dewey é considerado um dos maiores educadores do século XX. No Brasil, Anísio Teixeira foi um dos seus tradutores. A seguinte inserção traduz o pensamento educacional de Dewey: “Nós precisamos fazer de cada uma de nossas escolas o embrião de uma vida comunitária, ativa, com tipos de ocupações que reflitam a vida de uma sociedade maior, e permeada com o espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade como um membro dessa pequena comunidade, impregnando-o com o espírito de servir e fornecendo-lhe instrumentos para autodirecionar-se, teremos o melhor fiador de uma sociedade digna, encantadora e harmoniosa.” (PALMER, Joy A. 50 Grandes educadores: de Confúcio a Dewey. São Paulo: Contexto, p. 217. As principais obras de John Dewey publicadas em português são: A criança e o currículo;

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

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

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

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

Dessa forma, compreende-se que a democratização do ensino pode acontecer somente a partir da elaboração de políticas voltadas para a implantação de um sistema orgânico de escolas, com definição dos conteúdos obrigatórios

(currículos) e o desenvolvimento de critérios de seleção e formação de professores. Não é possível simplesmente escolher uma proposta de educação integral já realizada em outros tempos e implantar nas escolas atuais. Devemos partir de estudos para realizar adequações e fazer uma proposta que atenda à comunidade escolar da região em que a educação integral está inserida.

Na década de 60, no governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, Teixeira esteve à frente da presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando foi convocado para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro,<sup>11</sup> Cyro dos Anjos e outros expoentes da educação brasileira. Essa comissão organizou o sistema educacional da futura capital. Juscelino Kubitschek pretendia que esse sistema viesse a ser o modelo educacional para todo o país. Posteriormente, com o sistema educacional elaborado, foi criada a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para a educação integral foi concebido um modelo inspirado no que se fazia em Salvador,<sup>12</sup> porém mais evoluído. “Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância.” (BRASIL, 2009).

---

<sup>11</sup> Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros/MG, em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, em 17 de fevereiro de 1997. Eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira nº 11, sucedendo a Deolindo Couto, foi recebido em 15 de abril de 1993, pelo acadêmico Candido Mendes de Almeida. Diplomou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1946), com especialização em Antropologia. Etnólogo do Serviço de Proteção aos Índios, dedicou os primeiros anos de vida profissional (1947-56) ao estudo dos índios de várias tribos do país. Fundou o Museu do Índio, que dirigiu até 1947, e colaborou na criação do Parque Indígena do Xingu. Participou com Anísio Teixeira da defesa da escola pública por ocasião da discussão de LDB; criou a Universidade de Brasília, onde foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe militar de 64, teve os direitos políticos cassados e se exilou. Em 1976, retornou ao Brasil e foi anistiado em 1980. Voltou a dedicar-se à educação e à política. Participando do PDT com Leonel Brizola, foi eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1982). Foi cumulativamente secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação, com o encargo de implantar 500 CIEPs no Estado do Rio de Janeiro. Criou também a Biblioteca Pública Estadual, a Casa França-Brasil, a Casa Laura Alvim e o Sambódromo, em que colocou 200 salas de aula para fazê-lo funcionar também como uma enorme escola primária. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 10 jan. 2019.

<sup>12</sup> Escola-Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, idealizada por Anísio Teixeira inaugurada em 1950. Foi um marco muito importante na vida educacional brasileira, não somente por haver sido instalada em 1949, mas também por ser ainda um exemplo sempre invocado – especialmente quando, em nossos dias ainda se procura estabelecer novos rumos para a nossa escola. Na sua concepção pedagógica, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – com a Escola-Parque e as Escolas-Classe – significou a mais avançada resposta quanto ao tipo de instituição escolar capaz de realmente preparar a criança para a vida moderna, para uma sociedade em mudança. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>. Acesso em: 31 jan. 2019.

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

Na série “Mais Educação – Educação Integral”, publicada pelo MEC (BRASIL, 2009), encontra-se o “Texto referência para o debate nacional”, que apresenta aspectos do desenvolvimento da educação integral no Brasil e que relata que, na década de 1980, surgiu a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs –, sendo uma das ações mais polêmicas que tinham em vista a implantação da educação integral no país. Os CIEPs foram criados por Darcy Ribeiro, surgiram a partir da experiência de Anísio Teixeira, e foram

[...] arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral. (BRASIL, 2009, p. 16)

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

Já na cidade de São Paulo, houve a experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituídos por decreto municipal (2000-2004) no governo de Marta Suplicy. É interessante que, mesmo que essa proposta não pretendesse o tempo integral, ela buscava articular o atendimento de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Com todas essas experiências e concepções aqui apresentadas, é possível perceber que a educação integral tem como característica a ideia de uma formação que seja a mais completa possível para o ser humano, considerando-o como um ser

multidimensional.<sup>13</sup> Ao caminhar pela história da educação, nota-se que as concepções de educação integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém mantêm naturezas semelhantes em termos de atividades educativas.

Verifica-se ainda que a formação completa que é abordada na educação integral é necessária no Ensino da Arte. No século XXI, no Brasil, iniciou um significativo movimento político e pedagógico, coordenado pelo governo federal, com vistas à ampliação da jornada escolar nas redes públicas. Esse movimento trouxe um significado novo, visibilidade e qualificação de projetos educativos já existentes, resultantes de iniciativas locais, especialmente de municípios.

Em 9 de janeiro de 2001, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), proposto pelo governo como sendo um conjunto de metas que apresentam como objetivo melhorar a qualidade do ensino, com uma proposta desafiadora tanto para a gestão educacional como para a área pedagógica, pois, dentre as prioridades, consta a oferta de educação em tempo integral visando preencher, no mínimo, 50% das escolas públicas em todo o país até 2024, atendendo pelo menos 25% dos alunos matriculados na Educação Básica.

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

Conforme apresentado aqui, a educação integral, ao longo do tempo, é pensada e realizada de formas diferentes, seja por propostas governamentais de ampliação de tempo escolar, seja pelas reflexões de teóricos. Coelho (2009) e Cavaliere (2207) consideram que a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas de pelo menos três maneiras: 1) educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; 2) educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado; e 3) educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

---

<sup>13</sup> Entende-se por educação multidimensional aquela que leva em conta todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, em uma perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, dentre outras.

A seguir, apresentaremos alguns desafios atuais da educação integral em tempo integral no Brasil. Foram analisados documentos oficiais com o objetivo de identificar e discutir os termos apresentados anteriormente. Buscou-se, ainda, identificar a Arte nas propostas de educação integral em tempo integral apresentada pelo governo nos documentos elaborados.

## 2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL BRASILEIRA

Neste tópico, a educação integral é estudada a partir dos documentos oficiais e, para tanto, será feito um estudo nas propostas elaboradas pelo governo para a implantação da educação de tempo integral no ensino brasileiro. Na LDB nº 9.394, de 1996, lemos o seguinte:

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

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

[...]

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

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

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

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



Para a realização da referida proposta, no final de 2007, e no primeiro semestre de 2008, foi criado um grupo de trabalho dirigido por Jaqueline Moll, que era formado por gestores municipais e estaduais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de organizações não governamentais comprometidas com a educação pública e de professores universitários. O grupo passou a reunir-se, periodicamente, sob a coordenação da SECAD, por intermédio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (BRASIL, 2009).

Os encontros para a realização de estudos e debates fomentaram o texto referência sobre educação integral, que foi apresentado com o propósito de contribuir para o debate nacional acerca da intenção de formular uma política de educação integral. Um dos pontos a se destacar é que essa proposta apresentava a intersetorialidade como possibilidade de envolvimento de outros setores das gestões públicas, criando a ideia de que a educação integral não é obra apenas da escola. Segue trecho do texto publicado no caderno “Gestão Intersetorial no Território” (BRASIL, 2009b):

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

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

No texto inicial desse programa, são apresentadas as situações de vulnerabilidade e risco social, baixo rendimento escolar, defasagem idade/série, reprovação e evasão escolar, além demonstrar estudos que identificam a forte

correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola (BRASIL, 2009).

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

Com a implantação do Programa Mais Educação, o governo pretendia criar meios para atender à Meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007), cujo objetivo era o de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.” Entretanto, para garantir a educação integral, é preciso muito mais do que apenas aumentar a permanência dos alunos na escola. E essa ação envolve profissionais da educação, família, sociedade, além de investimento em infraestrutura. De acordo com o Ministério da Educação,

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

Não podemos esquecer que outro fator importante para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral é o seu financiamento:

Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), este último instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2009, p. 22-23)

Nota-se que a criação das referidas ações surgiu com o propósito de ampliar as possibilidades de oferta de educação integral, possibilitando uma diferença nos repasses de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da Educação Básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Apesar de esses valores per capita evidenciarem avanços significativos, eles “ainda encontram-se

defasados em relação às reais necessidades da Educação Básica pública, e aqui se destaca, em tempo integral.” (MENEZES, 2012, p. 143). Portanto, mais do que aprimorar o mecanismo de fundos e a intervenção dos entes federados, é urgente o aumento de aporte financeiro para a garantia do direito à educação de qualidade.

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

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

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

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

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. (BRASIL, 2009b, p. 33)

Assim, para que a escola seja de qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009).

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

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

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

Antes de iniciar a construção da Mandala seria importante que nos detivéssemos na compreensão da natureza dos saberes envolvidos. Trata-se de esforço necessário para que possamos garantir que as trocas entre saberes nos levem a uma prática pedagógica aberta ao contínuo processo

de transformação, que não se caracterize como espaço de dominação e aprisionamento cultural/intelectual. (BRASIL, 2009c, p. 27)

Gabriel e Cavaliere (2012) apresentam o termo “currículo integrado”, que é usado para compreender como os sentidos de integração entre saberes são ressignificados no programa.

[...] Importa observar que, embora a intencionalidade da busca de uma integração entre diferentes saberes se manifeste de forma explícita, construindo a espinha dorsal da proposta pedagógica desse Programa, ela não se apropria da expressão “currículo integrado” [...]. A defesa da potencialidade política e pedagógica de um “currículo integrado” para democratização da Educação Básica vem ganhando espaço no Brasil nesses últimos anos, sendo incorporado em diferentes propostas de políticas públicas envolvendo diferentes níveis e setores educacionais. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 285)

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

[...] trata-se de operar com a ideia de um “sistema de saberes” com uma visão sincrética do conhecimento produzido em diferentes territórios sociais. Além de reafirmar os princípios de totalidade e integralidade no plano epistemológico, a utilização da Mandala para simbolizar a proposta de integração dos saberes é justificada, no documento, pelo fato de expressar a possibilidade de incorporar as diferentes leituras e apropriações dos contextos da prática. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 288)

Na análise do documento, destacamos primeiramente o lugar da comunidade na construção dos saberes, bem como saber olhar as diferenças que encontramos na escola e os diferentes territórios sociais.

Nós, educadores, precisamos reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde nossa escola está localizada, as origens culturais e sociais de nossos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional, segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras. (BRASIL, 2009c, p. 19)

Assim, de acordo com o documento, pode-se realizar a integração dos saberes, “as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas.” (BRASIL, 2009c, p. 20). Isso leva o professor a

repensar seu conceito de cultura bem como a promover ambientes de troca em sala de aula.

Os documentos aqui apresentados defendem a elaboração de um quadro conceitual em que a pactuação da qualidade na educação considere o valor das diferenças e a importância dos estudos culturais com base em ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, dentre eles, “[...] Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco.” (BRASIL, 2009a, p. 20). Por meio da interação com o pensamento desses autores, busca-se construir propostas interculturais para a educação integral. Aqui a proposta central é de que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”.

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem. (BRASIL, 2009c, p. 21)

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

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

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

Os aspectos da Arte encontrados no caderno estão na linha da arte contemporânea. O material apresenta que a “pesquisa em arte é uma experiência única e singular, uma experiência com nós mesmos: o que somos e o que são os outros.” (BRASIL, s.d., p. 16). É na experiência com a Arte envolvendo o fazer artístico que o referencial apresenta a significação de uma experiência com a

História e, na criação, percebemos sujeitos capazes de provocar mudanças e rupturas.

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

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

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

integral com a pesquisa de campo realizada em uma escola de tempo integral de Palmas, assunto do próximo item.

### 2.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS

A Lei Estadual nº 70, de 26 de julho de 1989, instituiu Palmas como a capital do Estado do Tocantins. Ela começou a ser construída em 20 de maio de 1989, no antigo povoamento Canela, à margem direita do rio Tocantins (atual lago artificial), limitada ao leste pela Serra do Lajeado.

O município de Palmas, por meio de sua política educacional de educação de tempo integral, iniciada no ano de 2005, implantou o Projeto Salas Integradas para a rede municipal de ensino, que teve como proposta atividades extracurriculares ofertadas aos alunos no contraturno. Na época, a escola escolhia quais atividades seriam ofertadas. Dentre essas atividades, o Ensino da Arte, nas suas linguagens, se fez presente (MARTINS, 2011). Posteriormente, no ano de 2007, iniciaram dois modelos de escola: escola de tempo integral e escola de jornada parcial.

Em 2005, teve início todo o processo de se pensar em uma escola com um formato diferente para seu sistema de ensino, trazendo a ampliação do tempo de permanência na escola, bem como inserindo novas atividades pedagógicas. Alves (2013) afirma que,

De acordo com o texto inicial da Proposta de Implantação da Escola de Tempo Integral da Região Norte na Rede Municipal de Ensino, a implantação da oferta de educação em tempo integral deve representar a oportunidade de ampliação do tempo escolar por meio de um currículo qualificado e potencializador dos diversos talentos dos educandos, quando postos em contato com o mundo das artes, da cultura, do esporte e do lazer, completando assim uma formação integral do ser enquanto sujeito atuante na sociedade. (ALVES, 2013, p. 92)

Conforme a citação acima, percebemos que a proposta (texto) do município encontra pontos destacados nos textos de referência para a implantação da educação integral, como podemos ver a seguir:

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma



intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009a, p. 28)

Nessa proposta, o formato é a escola de jornada integral, que funciona em tempo integral, em que o aluno pode ficar na escola por 9 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 4 horas de ensino em cada turno (matutino e vespertino), com uma matriz com menos disciplinas. Nesse formato de escola, é desenvolvida a arte visual, como complementação de carga horária de teatro, sendo que os alunos têm uma aula por semana de cada linguagem. 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.

Portanto, o que se percebeu foi que a gestão educacional do município de Palmas construiu sua proposta de educação de tempo integral em época anterior ao texto de referência criado pelo Governo Federal para a implantação da educação integral. No entanto, os dois textos apontam propostas que dialogam entre si. Alves (2013) assevera:

Quanto aos princípios da escola de tempo integral, são citados os seguintes: a ampliação do tempo como possibilidade de melhoria do processo educativo; a flexibilização dos processos educativos de modo a oportunizarem aprendizagens que contribuam para a emancipação do educando e para compreensão mais abrangente dos problemas da sociedade; gestão colegiada objetivando como forma de democratização das decisões e de condução do processo educativo; concepção de aprendizagem sócio-histórica que, em consonância com os objetivos da ação educativa permita a adoção de critérios consistentes e objetivos na definição dos conteúdos, dos objetivos, nos encaminhamentos metodológicos e na forma de organização dos processos pedagógicos. (ALVES, 2013, p. 93)

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 (ANEXO F). O sistema de ensino desse município conta com 27 escolas com jornada parcial e 17 escolas com jornada de tempo integral, sendo que as escolas de tempo integral se dividem em duas categorias: escola de tempo integral da zona urbana e escola de tempo

integral 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)

A proposta de referência para a educação de tempo integral abordada por esse município continua a mesma de 2007. Em Palmas, o processo de descentralização financeira das escolas iniciou em 2003, com a Lei nº 1256/2003, que institui o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada. Essa lei regulamenta o repasse de recursos financeiros diretamente às unidades escolares. Alves (2013) destaca que essa política de descentralização financeira estabeleceu critério de transferência baseado no número de alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental, na duração da jornada escolar, com repasse em 10 parcelas.

Alves (2013) ainda destaca que a política educacional tem sua estrutura de financiamento baseada no parâmetro de gasto-aluno para distribuição de recurso, por meio do rateio dos recursos existentes pelo número de alunos. Assim, os recursos são alocados, levando em consideração o critério per capita. Destaca-se ainda que a proposta da educação integral em tempo integral de Palmas, no que se refere à organização pedagógica, apresenta como orientação o trabalho pedagógico por meio de um eixo interdisciplinar e integrador do currículo. Eis o que diz Alves (2013):

Evidentemente, as experiências educacionais precisam ser revistas, rediscutidas e constantemente avaliadas, constituindo, pois este em um grande desafio. Desafio que, acredita-se, pode ser mais bem enfrentado quando se dispõe a dar voz aos professores, à comunidade e, em especial, aos alunos para que a escola exista e sobre quem se projetam metas futuras. (ALVES, 2013, p. 151)

Com a política de educação integral em tempo integral implantada em Palmas, houve 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, valorização do profissional da educação, um currículo que esteja atrelado à formação integral do aluno e materiais pedagógicos adequados.

## 2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL *VERSUS* EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

No decorrer do estudo, foi possível constatar que, ao longo da história da educação brasileira, a educação integral aparece de forma diferente tanto em concepções como em práticas. No contexto desta pesquisa, a educação integral aparece na escola de tempo integral, que corresponde a uma das formas de manifestação da educação integral.

Com o cenário de ETI, buscou-se compreender a abordagem de educação integral e educação em tempo integral, destacando que essas não são sinônimas. Coelho (2014) nos chama a atenção para o fato de que ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral. Com a falta de clareza sobre o(s) sentido(s) dessa temática, foi realizado um estudo mais direcionado, com o objetivo de compreender a temática educação integral *versus* educação de tempo integral no decorrer da história da educação. Isso possibilitou perceber que não há uma supremacia quanto a sua definição.

Autores como Guará (2006) apresentam a educao integral como formao integral do sujeito. “A concepo de educao integral que se associa  formao integral traz o sujeito para o centro das indagaes e preocupaes da educao.” (GUARÁ, 2006, p. 16). Ainda, nessa linha de raciocínio, a autora afirma:

Na implantação de projetos de Educação Integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação. Podem ter horários e agendas de aprendizagem peculiares, desde que baseadas nos parâmetros legais e em projetos pedagógicos adequados à sua realidade e às necessidades de suas crianças e jovens. Em todos os tipos e concepções de educação integral, há desafios a enfrentar e zelos que devem ser adotados nos planos e processos de ação. (GUARÁ, 2006, p. 18-19)

De acordo com Guará (2006), a educao integral  um desafio que está além do tempo de permanência do aluno na escola, pois a escola não  um lugar para deixar as crianças enquanto os pais trabalham. Para os autores apresentados anteriormente, elaborar uma proposta de educao integral implica em ressignificar a experiência de aprendizagem do modo mais abrangente possível, com projetos pedagógicos e adequados  realidade dos alunos.

No decorrer deste capítulo, constatamos que a educao integral, ao longo da história da educao, teve suas concepes e práticas construídas a partir de matrizes político-ideológicas, pois as três ideologias políticas, ou seja, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, mesmo sendo divergentes enquanto visões de mundo, conceberam e defenderam a educao integral. Entretanto, embora apresentando alguns aspectos em comum, os conceitos de educao integral defendidos por essas diferentes ideologias políticas diferem. Para os anarquistas, a educao era completa, ou seja, a educao integral possuía caráter crítico-emancipador. Para os conservadores, esse tipo de educao era entendido como aquela que se propõe a educar o homem como um todo. E, para os integralistas, a educao integral se caracterizava por “Deus, Pátria e Família”,<sup>14</sup> sendo, portanto, de uma concepo doutrinária.

Diante do exposto, no Brasil, ao longo dos anos, tanto os conservadores, quanto os socialistas e liberais propuseram a educao integral, embora nem sempre defendendo as mesmas ideias e práticas.  imprescindível refletir sobre as concepes de educao integral existentes na educao, para fundamentar propostas a serem implantadas nos Estados e municípios; não para realizar cópias,

---

<sup>14</sup> Como no Brasil, as coisas vo e volta, o lema está de novo presente no Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, o que demonstra certa afinidade com o modelo político que era defendido pelo Integralismo de Plínio Salgado e atualmente pelos fundamentalismos religiosos.

mas para fazer uma análise crítica e procurar realizar uma educação integral que atenda à comunidade de forma significativa, conforme suas necessidades.

Em suma, nos anos de 1950, Anísio Teixeira tentou efetivar uma formação humana mais completa, que implicava a implantação de um sistema público com jornada escolar de tempo integral, tentativa essa que não avançou. Nas décadas de 1980 e 1990, foram criados os CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro, e os Centros de Atenção Integral à Criança – CAIACs. A partir do ano de 2004, o governo federal iniciou a elaboração de documentos como referência para a implantação da educação integral, sendo criado o Programa Mais Educação. Assim, é notável, na história da educação, que foram muitos os momentos de inconstâncias políticas.

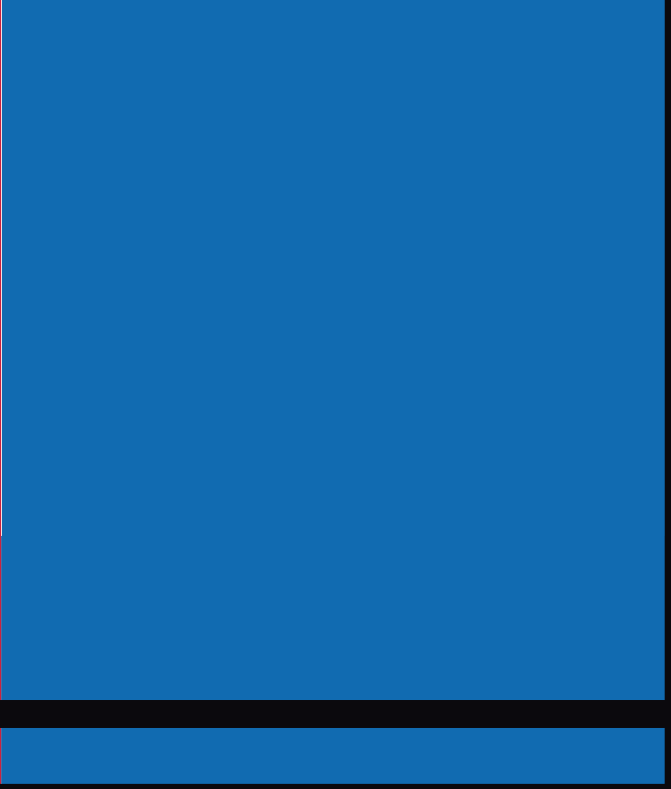
Por fim, entendendo a educação integral como uma proposta de formação completa do ser humano, que surgiu no início do século XX, ocorreram desdobramentos de propostas de educação integral no decorrer dos tempos, propostas essas que são vinculadas ao tempo de permanência na escola. No entanto, entende-se que a efetivação de uma educação de tempo integral não se relaciona apenas com o tempo de permanência do aluno na escola, ou com um currículo repleto de matérias a serem estudadas nessas escolas. É necessário que se compreenda o tipo de aluno que se pretende formar. E isso estaria de acordo com uma perspectiva de formação do aluno como um todo multidimensional, em que a criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, conjuntamente e não de modo fragmentado. (MAURÍCIO, 2009)

A educação de tempo integral se tornou uma política pública de gestores de municípios. No entanto, é importante ressaltar que, para que realmente tenha êxito, é necessário que haja escolas com espaços físicos adequados, materiais escolares de acordo com as especificidades, materiais pedagógicos significativos, corpo docente qualificado e valorizado, dentre outros. Uma escola nesse contexto poderia levar à busca por equidade e qualidade da Educação Básica para além da ampliação da jornada escolar, em uma perspectiva de educação integral em tempo integral.



# 3

**DIRETRIZES CURRICULARES  
DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
E DO ENSINO DAS ARTES**



### 3 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ENSINO DAS ARTES

Para compreender todos os questionamentos a respeito do Ensino da Arte, no que se refere ao espaço ocupado na escola, ao professor que desenvolve esse ensino e ao que é ensinado em sua sala de aula, buscamos, neste capítulo, realizar uma viagem<sup>15</sup> na história do Ensino da Arte e na sua inserção nas normativas federais para sua efetivação na educação no início do século XX, em suas primeiras décadas; posteriormente, em 1946, com a criação da Constituição. Serão abordadas as LDBEN, contextualizando a elaboração das leis de 1961, de 1971 e de 1996, deixando evidente como o Ensino da Arte é apresentado nas referidas leis. Na LDB de 1996, serão consideradas as alterações realizadas nos artigos e § que tratam do Ensino da Arte. Recorremos aos seguintes autores: Barbosa (2012), Ferraz e Fusari (2010) e Palma Filho (2005), além de documentos oficiais.

Nos últimos anos, muitos estudantes, professores e arte-educadores levantaram a seguinte bandeira: “Agora é Lei, a Arte está na Escola!” No entanto, percebemos que, desde a LDB de 1961, a Arte esteve presente na escola, mas de forma não significativa. Assim, pretendemos, neste capítulo, compreender a forma como a Arte foi referida em cada lei e seu espaço na Educação Básica.

#### 3.1 MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O SENTIDO DO CURRÍCULO DE ARTE

É importante iniciar esse texto retornando, de uma forma breve, ao período do Brasil império, época em que os artistas da Missão Francesa chegaram para organizar a primeira escola de arte, que foi criada em 1816, por D. João VI. Em 1826, começou a funcionar a Escola Imperial das Belas-Artes que, de acordo com Coutinho (2011, p. 7), tornou-se “o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística.” As escolas secundárias particulares para meninos e meninas realizavam um Ensino de Arte cuja metodologia envolvia a cópia

---

<sup>15</sup> Etimologicamente, a palavra “viagem” tem origem no provençal *viatge* (dialeto que ainda se fala em Provence – França) e chegou ao português ainda no século 13 d.C., tendo como raiz a palavra latina *viaticum*. Na Roma antiga, a palavra *viaticum* se referia às provisões alimentares que as pessoas faziam e levavam ao se deslocar de um lugar a outro. Segundo o *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (2010, p. 781), viagem é o “ato de ir de um a outro lugar mais ou menos afastado.”



de retratos de pessoas importantes, de santos, de estampas, em geral europeias, bem como de paisagens.

Em 1870, com a criação do Partido Republicano, surgiram críticas contra muitos aspectos do Império, dentre eles, questões educacionais. Discutia-se a alfabetização e a preparação para o mercado de trabalho, época em que surgiu o desenho industrial, que seria a preparação para o trabalho industrial. De acordo com Coutinho (2011),

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação, a indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos de Walter Smith para o Ensino da Arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil. (COUTINHO, 2011, p. 12)

De acordo com a citação, nota-se que é com as ideias de Walter Smith para o ensino da Arte nos Estados Unidos que, no Brasil, inicia a divulgação da Arte, sendo que os principais divulgadores foram *O Jornal Novo Mundo* e Rui Barbosa, que subscreveu as ideias de Smith nos *Pareceres* sobre a reforma da educação primária e secundária, ressaltando a importância do desenho em relação a outras disciplinas do currículo. É importante destacar que a metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou o Ensino da Arte em nível primário e secundário nos primeiros 20 anos do século XX, quando a preocupação a respeito do Ensino da Arte era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e sua obrigatoriedade.

Na Semana de Arte Moderna, o movimento do Modernismo não atingiu de imediato o Ensino da Arte. O Modernismo significou uma renovação cultural e um movimento emblemático de vanguarda. Uma característica muito forte desse movimento foi o envolvimento de artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, pintura, poesia, dança. Houve contestação dos valores clássicos tão entranhados nas práticas artísticas. O Ensino da Arte passou a substituir a cópia pela livre expressão, e as reproduções de obras deram lugar a experimentações. Essas concepções de ensino se embasavam nas teorias de Dewey. Nesse sentido, Coutinho (2011) assevera:

As interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o Ensino da Arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introdução da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico). Algumas experiências como as de Mário de Andrade, criando ateliês para crianças nos Parques Infantís e na Biblioteca Infantil, quando exerceu a função

equivalente à de Secretário de Cultura de São Paulo em 1936, ou as classes de arte de Anita Malfatti na Escola Americana, hoje Mackenzie, ou a criação de Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte pelo jornal *A Tarde* em São Paulo foram significativas mudanças cuja disseminação foi interrompida pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo. (COUTINHO, 2011, p. 15-16)

Houve diferentes tendências do Ensino da Arte, primeiramente como técnica e, posteriormente, com a concepção de Ensino da Arte como expressão. Contudo, somente na Constituição de 1946 que encontramos a primeira indicação de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de um texto que evidencia a hegemonia do pensamento liberal e democrático que, de certo modo, retoma o conteúdo social liberal da CF de 1934, deixando de lado o autoritarismo da Constituição do Estado Novo (1937-1945), como se depreende da leitura dos seguintes artigos:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra. Desse modo encontramos os requisitos mínimos para a elaboração dessa nova diretriz, em todo o Capítulo II do Título VI dedicado à educação e à cultura. (BRASIL, 1946)

Para obedecer à determinação prevista na Constituição, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores com o objetivo de elaborar projeto de lei para a LDB. Para os trabalhos preliminares, foram organizadas três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior. Somente dois anos depois, em 1948, o projeto foi enviado para o Congresso, ficando arquivado até 1949. O Congresso, por sua vez, impediu o

prossequimento das discussões sobre a nova LDBEN, razão pela qual a lei demorou mais de uma década para ser aprovada e entrar em vigor (MARTINS, 2011).

No que se refere à Arte, em específico, à linguagem da música, nesse período é importante destacar que se iniciou um movimento chamado Música Viva, que partiu das ideias de Koellreutter<sup>16</sup> e se intensificaram no país a partir de 1938-39. De acordo com Kater (1994), esse movimento também se difundiu por meio de cursos, conferências e emissão radiofônica com obras contemporâneas internacionais e brasileiras, e entre seus objetivos estava a “[...] criação e instalação da modernidade musical no Brasil e consequente revitalização cultural do ambiente relativamente constrangido, da época.” (KATER, 1994, p. 2).

Ao recorrer à história da educação, nos deparamos com o fato de que as leis relacionadas à educação apresentam sempre uma disputa de território e de poder. No que se refere à discussão da LDB de 1961, encontramos dois períodos nos debates em torno da reforma do ensino. O primeiro período se inicia em 1948, com a apresentação do anteprojeto primitivo, que se caracterizou por debates em torno de interpretações contraditórias. De acordo com Romanelli (2007), em 1948, após a tramitação pela Comissão Mista de Leis Complementares, no Senado, esse projeto teve um parecer desfavorável do Deputado Gustavo Capanema,<sup>17</sup> que redundou no arquivamento desse projeto. Em 1951, a Câmara dos Deputados solicitou que o projeto fosse colocado em discussão, mas ele havia sido extraviado. Dessa forma, foi solicitada a sua recomposição. No ano de 1952, outro projeto foi anexado e elaborado pela Associação Brasileira de Educação. Sem o prossequimento esperado do projeto, em 1955, anexou-lhe mais um substitutivo para estudo, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda.<sup>18</sup> Em 1956, o número de projetos, pareceres e emendas somavam 14 documentos.

---

<sup>16</sup> Hans Joachim Koellreutter (1905-2005) foi professor, compositor e musicólogo alemão. Exilou-se no Brasil em 1937, ficando no Rio de Janeiro, onde conheceu Heitor Villa-Lobos e Mário de Andrade.

<sup>17</sup> Gustavo Capanema, político mineiro, foi Ministro da Educação de 1934 a 1945. Durante esse período e principalmente a partir do Estado Novo (ditadura Vargas), que teve vigência de 1937 a 1945, Getúlio Vargas governou por decretos, uma vez que o Congresso Nacional deixou de existir. Foi nesse período que vieram à luz vários decretos no campo da educação, com destaque para a reforma do ensino secundário e do ensino técnico, conhecidas como leis orgânicas do ensino. Defensor da centralização da educação, Gustavo Capanema foi ferrenho opositor da descentralização da educação que dava maior autonomia às unidades federadas em matéria educacional, durante as discussões em torno da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que acabou finalmente sancionada depois de treze anos, pelo Presidente da República João Goulart (1961-1964).

<sup>18</sup> Carlos Lacerda foi deputado federal, eleito na eleição realizada no ano seguinte ao suicídio do presidente Getúlio Vargas (24/08/1954) e mais tarde (dezembro de 1960) se elegeu governador pelo

No ano de 1948, Augusto Rodrigues,<sup>19</sup> Alcides da Rocha Miranda<sup>20</sup> e Clóvis Graciano<sup>21</sup> fundaram a Escolinha de Artes do Brasil (EAB), que funcionava nas dependências de uma biblioteca infantil, no Rio de Janeiro, segundo afirma Coutinho (2011), a seguir:

A iniciativa de Augusto Rodrigues, à qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira, que retornara da Amazônia onde se refugiara da perseguição política do Estado Novo e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. (COUTINHO, 2011, p. 23)

O referido período é um momento de ascensão do Ensino da Arte no Brasil. O segundo período iniciou em 1958 e terminou com a votação da lei de 1961. Em 1958, o deputado Carlos Lacerda apresentou mais um substitutivo, que não foi colocado em debate. Em janeiro de 1959, o referido deputado voltava com seu terceiro substitutivo, o que gerou uma reviravolta nos debates, pois o conteúdo colocava como ponto central das discussões não mais a centralização ou descentralização, mas a “liberdade de ensino.”<sup>22</sup> Em 1.º de julho de 1959, *O Estado de São Paulo* e o *Diário do Congresso Nacional* publicaram um segundo manifesto dos educadores, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 189 pessoas, entre

---

então Estado da Guanabara. Foi um dos articuladores do Golpe de Estado de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Finalmente, teve seus direitos políticos cassados pelo regime que tinha ajudado a chegar ao poder.

<sup>19</sup> Augusto Rodrigues (1913-1993) foi artista plástico, arte-educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista e fotógrafo.

<sup>20</sup> Alcides da Rocha Miranda (1909-2001) foi arquiteto, pintor, desenhista, professor, pesquisador e conservador do patrimônio brasileiro. Formou-se em 1932 em Arquitetura pela Escola Nacional de Belas-Artes.

<sup>21</sup> Clóvis Graciano (1907-1988) foi pintor, desenhista, cenógrafo, figurinista, gravador e ilustrador brasileiro.

<sup>22</sup> Na prática, sob o pretexto de adoção do princípio da liberdade de ensino, o que se objetivava era o combate ao monopólio do ensino pelo Estado e a conseqüente privatização da Educação Básica (RAMOS, 1960). Como assinala Romanelli (1999), o que o substitutivo Lacerda defendia era a transferência de recursos públicos para o setor privado da educação e o fazia em nome do princípio da liberdade de ensino e do direito da família em escolher o tipo de educação que desejasse para seus filhos. Ainda segundo Romanelli (1999, p. 174), “quanto à questão fundamental [...], a lei 4.024 não mudou substancialmente a orientação do substitutivo Lacerda. Em essência, permaneceram, como fundamento da lei, ‘os direitos da família’ e a igualdade de direitos para a escola privada, em relação à pública, tanto no que se refere à representatividade nos órgãos de direção do ensino, quanto no que se refere aos recursos para a educação.”

educadores, intelectuais e estudantes. No documento *Manifesto ao Povo e ao Governo*, encontramos o aspecto social da educação, dos deveres do estado democrático e da necessidade de o Estado não só cuidar da sobrevivência da escola pública, mas também de assegurá-la a todos.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira LDB (nº 4.024/61) pelo Presidente João Goulart. De acordo com Romanelli (2007), essa lei estabelecia uma nova estrutura para os currículos do ensino primário e médio. Assim, o governo federal começou a dar orientações para a elaboração dos currículos a serem desenvolvidos nos Estados e municípios brasileiros. Na matriz curricular do ensino primário, constava o ensino de leitura, linguagem oral e escrita, aritmética, geografia e história do Brasil, ciências, desenho, canto orfeônico, sendo que educação física e ensino religioso eram facultativos ao aluno, diferentemente do que acontecia no ensino médio, que era composto de disciplinas obrigatórias e optativas, as quais eram estabelecidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação. A Lei 4.024/61 faz menção à iniciação artística, no art. 38, inciso IV do capítulo I, título VII:

Título VII – Da Educação de Grau Médio

Art. 38 – Na organização no ensino do grau médio, serão observadas as seguintes normas:

IV – Atividades complementares de iniciação artística (BRASIL, 1961).

Nota-se que o Ensino da Arte não era obrigatório para o ensino médio, estando sob a forma de atividade complementar, como vemos nas palavras de Coutinho (2011), abaixo:

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas as ideias de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou. A ditadura de 1964 perseguiu professores, e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos tornando-as iguais às outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. (COUTINHO, 2011, p. 26-27)

Uma década depois, a LDB de 1961 foi alterada pela Lei 5.692/1971, sancionada pelo presidente da República no dia 11 de agosto de 1971. É importante observar alguns aspectos da Lei 5.692/71 no que se refere ao ensino de 1º e 2º

graus, uma vez que ela visava à formação necessária para o desenvolvimento de potencialidades do aluno. O antigo 1º grau passou a ter por finalidade a formação da criança e do pré-adolescente e o 2º grau buscava a formação integral do adolescente.

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Romanelli (2007) entende que essa lei possibilita uma determinada formação, com o objetivo de dar condições ao educando para que se autorrealize e se qualifique para o exercício de uma atividade no meio social e político. O artigo 7º torna obrigatório o ensino de Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, tendo os seguintes conteúdos específicos: artes plásticas, música e artes cênicas. Como consequência, as faculdades passaram a formar professores em Educação Artística, em uma espécie de formação polivalente. Na prática, o docente deverá dar conta das três expressões, quais sejam: artes plásticas, música e artes cênicas.

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, observando-se quanto o primeiro disposto no Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

Assim, com a reforma da Lei, o Ensino da Arte passou a ser de responsabilidade de um professor polivalente, capaz de dominar diferentes linguagens como artes plásticas, música, teatro e dança. Entretanto, os docentes de Arte não estavam preparados para tal ação. Assim, iniciaram atividades artísticas, o que, na prática da disciplina de Educação Artística, seria um trabalho abordando todas as linguagens artísticas. Desse modo, ocorreu a exclusão dos conteúdos específicos de cada área, como assinala Barbosa (2011),

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a

implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de Educação Artística do seu Estado. (BARBOSA, 2011, p. 28)

Percebe-se com a citação acima que, nesse período, a política educacional tinha como preocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho. A educação artística propunha um ensino voltado ao tecnicismo, com a extrema valorização da estética mimética<sup>23</sup> como forma de aperfeiçoar as habilidades técnicas e preparar para o mercado de trabalho. Saviani (1997) declara que

[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (SAVIANI, 1997. p. 32)

A arte é colocada no currículo como atividade, não tendo o caráter de disciplina, o que, para Fusari e Ferraz (1992, p. 38), fica claro na redação do Parecer nº 540/77: a Arte de forma romântica: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.” Nessa concepção de Arte na escola, fica evidente que o que importa é o trabalho material e não o artístico. A obrigatoriedade da Lei de colocar a Arte no currículo não soluciona como acesso à Arte. Essa perspectiva de educação objetivava a homogeneização dos pensamentos, o cerceamento da opinião pessoal para que a elite dominante pudesse continuar com a hegemonia. As atividades desenvolvidas com Arte na escola traduziam-se em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica.

Devido à ausência de professores capazes de atender ao novo perfil da disciplina, foi necessário suprir o mais rápido possível o mercado com o profissional de Educação Artística. Assim, exigiu-se das instituições superiores a formação e capacitação dos profissionais para atenderem à demanda da educação. Isso ficou mais sacramentado com a criação do Curso de Educação Artística pelo parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.284/73 (BRASIL, 1973) com a pretensão de formar o professor polivalente em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música.

---

<sup>23</sup> Mimética vem da palavra “mimese”, que significa imitação. As artes podem ser miméticas, cópias.

Nos termos do Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971, p. 166), de lavra do Conselheiro Valnir Chagas, os conteúdos curriculares deveriam “integrar-se” em grandes campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Assim justificava-se a necessidade de integração da Educação Artística com as disciplinas da área (a saber, Língua Portuguesa e Educação Física). Essa ideia vai além da polivalência e ancora todo o formato metodológico da lei ao instituir as três estratégias de como se desenvolveriam progressivamente os conteúdos no ensino de 1º e 2º graus: Atividades – 1ª a 4ª séries; Áreas de Estudo – 5ª a 8ª séries; e Disciplina: 2º grau.

Devido à integração de áreas e ao enfoque dado à Educação Artística como mera atividade no período da 1ª a 4ª séries, o Ensino da Arte foi reduzido a apenas um campo de conhecimento na formação estética dos alunos e, no que diz respeito à metodologia, era considerada uma forma de estimular os alunos à prática da livre expressão. Percebe-se ainda que havia um enfoque tecnicista da lei, com um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões. Segundo Barbosa (1975),

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerado a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45)

Os professores tinham pouca preparação para o desenvolvimento de um ensino polivalente, pois deveriam saber artes plásticas, música, dança e teatro. Diante de uma proposta nova para o Ensino da Arte, o governo federal criou cursos superiores de curta duração em Educação Artística e Licenciatura Plena em Educação Artística, para sanar as dificuldades encontradas.

De acordo com Penna (1995), a criação de cursos de licenciatura curta<sup>24</sup> não conseguiu implantar a proposta prevista na lei, pois, mesmo que a intenção fosse colocar a Arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística privilegiavam as artes plásticas, fazendo com que, nesse período, a música, a dança e o teatro deixassem de acontecer na escola, pois

---

<sup>24</sup> Curso de Licenciatura que tinha a duração de dois anos. O profissional era habilitado a ensinar alunos do 1º grau (de 1ª a 8ª séries) ou até alunos do 2º grau.



o que predominava era o ensino do desenho, ocorrendo a hegemonia das artes plásticas.

A criação dessas licenciaturas resultou, em muitos casos, na desestruturação das escolas de Belas Artes e/ou dos bacharelados específicos em artes plásticas. As licenciaturas em Educação Artística tornaram-se, então, o espaço por excelência para a construção e divulgação de um discurso próprio da arte-educação, discurso esse voltado, na grande maioria das vezes, para as artes plásticas, por suas próprias origens. (PENNA, 1995, p. 13)

Mesmo que a intenção da educação artística fosse colocar a Arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas a essa disciplina privilegiavam as artes plásticas. A música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem. Na prática, o profissional responsável pela Educação Artística encontrava certa dificuldade em abordar as três linguagens artísticas, causando posteriormente a divisão em artes visuais, dança, música e teatro. Isso gerou críticas, e a polivalência e o esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística aumentaram. Então, foi necessário recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, “o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação ‘educação artística’ em prol de ‘ensino de Arte’ – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas etc.” (PENNA, 2008, p. 124).

Nas aulas de arte, os professores enfatizam ‘saber construir’ reduzidos aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 32)

Diante desse quadro, as associações dos arte-educadores realizaram movimentos para tentar mudar os rumos da Arte na escola. Com a implantação dos cursos de formação de professores, o Ensino da Arte tomou outros aspectos. Alguns desses movimentos tiveram importância fundamental nas discussões sobre a polivalência e os conteúdos para a área. Assim, o momento de criação de uma nova legislação para a educação brasileira, no que se refere ao Ensino da Arte, na década de 1980, foi marcado pela organização dos profissionais de arte-educação, que passaram a se reunir em diversas regiões do país, em encontros e em congressos, o que possibilitou a formação de associações. Em pauta, estava a

relação entre a Arte e a Educação, a Arte e a Vida, Arte e Cultura e Arte e Comunicação.

Dia e Lara (2012) destacam que, com a experiência dos cursos de formação polivalente, implantados na década de 1970, e com a necessária resistência à legislação vigente, era necessária a criação de novas perspectivas para o Ensino da Arte. Em 1980, foi realizada a Semana de Arte e Ensino no campus da Universidade de São Paulo, que abordou as questões políticas da Arte-Educação. Cerca de 3 mil professores participaram do encontro. Como resultado do evento, houve a organização do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, que tinha como finalidade lutar pelo Ensino de Arte no ensino fundamental.

Dia e Lara (2012) destacam ainda que, em 1982, ocorreu a efetivação da associação mencionada no § anterior, formando a AESP. Em 1983, aconteceu em Salvador o I Congresso Nacional de Arte-Educação. Logo, em outros estados, houve a criação de novas associações de Arte-Educação. Cabe destacar que, em 1987, foi concretizada, em Brasília, a Federação dos Arte-Educadores<sup>25</sup> do Brasil (FAEB), que aconteceu durante o II Encontro Latino-Americano de Arte e Cultura.

No ano seguinte, no I Congresso da FAEB, foi discutido o caráter em que se encontrava a política educacional para o Ensino da Arte no país, destacando que, sob os aspectos do Parecer nº 785/1986 e da Resolução nº 6/986, levava-se em consideração apenas disciplinas básicas para a formação cidadã. A FAEB produziu, nesse congresso, um documento que apresentou propostas para a formação do professor de Arte, que deveria ter, por princípio, uma concepção de Arte como meio de expressão e de construção de conhecimento.

Na V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, a FAEB se pronunciou e expôs sua principal reivindicação, que era a de incluir o espaço da Arte na redação da LDB, que estava em processo de discussão. Em 5 de agosto de 1988, encaminhou uma moção à V Conferência Brasileira de Educação, intitulada “A Educação Artística ausente da nova LDB” (FAEB, 1989, p. 2-3). Essa reivindicava atenção mais adequada para a Arte, e que ela constasse como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus da LDB. Muitas foram as ações da FAEB para que o Ensino da Arte tivesse presença na LDB.

---

<sup>25</sup> O estatuto da FAEB definiu, no artigo 1º, que “[a] Federação de Arte-Educadores do Brasil – Faeb, é uma associação civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, sem caráter religioso ou político-partidário.” (DIA; LARA, 2012, p. 929).

Todas essas ações relatadas anteriormente se referem às atividades que um grupo de professores iniciaram para mostrar a importância da Arte, o que gerou, posteriormente, a criação de associações de Arte. Todas essas ações se voltaram para a colocação do Ensino da Arte como tema de debate no Brasil, pois, embora o Ensino da Arte tenha sido colocado pela LDB de 1971 como uma atividade obrigatória no currículo, esse se descategorizou, pois nenhum professor seria capaz de realizar o ensino de quatro linguagens com especificidades tão diferentes.

Na sequência, observaremos como aconteceram as reformas da educação nos anos 1990 e também como se deu a elaboração da LDB de 1996. Abordaremos também todo o processo de inserção do Ensino da Arte nessa referida legislação.

### 3.2 CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990

No decorrer deste estudo, nota-se que, ao longo da história da educação, houve reformas educacionais que, muitas vezes, ocorrem como uma necessidade de atualização ou modernização, de introduzir inovações nos diferentes níveis do sistema educacional e não são para atender, de fato, à sociedade. De acordo com Palma Filho (2005, p. 22), “através da reforma, a administração central procura ordenar e controlar a organização e o funcionamento da educação em todo o país, principalmente por meio da unificação de conteúdos e estabelecimento de objetivos educacionais comuns.” Eis o desejo de um setor homogêneo.

Para ir contra essa tendência e procurar outras formas de se pensar em educação, muitos estudiosos se destacam, e uma particularidade da década de 1980, apresentada por Saviani (2007, p. 400), é que esse período foi marcado pela busca de teorias que “não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem.” Com essa proposta, seria possível formar um professor que lutaria contra as pedagogias hegemônicas.

Com o início dos anos 1990, no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, houve o retorno de um discurso dos anos 1970 para a área da educação. De acordo com Palma Filho (2005, p. 31), “expressões como: ‘escolas de excelência’, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade, tornam-se frequentes nas falas oficiais, ou seja, tem-se o retorno da racionalidade econômica no âmbito das questões educacionais.” O autor nos chama a atenção para o fato de que ocorre

uma inversão na culpa da crise econômica, direcionando-a para os trabalhadores, pois esses tinham uma baixa qualificação e poucos anos de escolaridade. Com essa análise, em relação à questão educacional, cresceu, nos anos 90, o desejo pela reforma educacional. Palma Filho (2005) reforça que a crise da educação se deve ao reflexo da estagnação econômica dos anos 80 e 90.

Diante do exposto, foram adotadas medidas governamentais que visavam à adequação do sistema educacional do país às transformações de ordem econômica, política, social e cultural que refletem o mundo contemporâneo. Devido às exigências colocadas por essa reestruturação global, intensificam-se, a partir da segunda metade da década de 1990, as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro – especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos (em Jomtiem, Tailândia, 1990), que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 (PENNA, 2010).

Após 25 anos de vigência da Lei 5.692/71, foi sancionada, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996, também denominada Lei Darcy Ribeiro, em uma justa homenagem ao criador do CIEP. De acordo com a nova LDBEN, o ensino foi organizado em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica inclui a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. As séries do Ensino Fundamental poderão ser organizadas por ciclos de desenvolvimento humano, formando o ciclo 1, o ciclo 2 e o ciclo 3.<sup>26</sup>

No dia 5 de dezembro de 1996, “aproximadamente 150 educadores, vestidos de luto (sacos plásticos pretos), caminharam de mãos dadas pelo Pavilhão da Bienal gritando: ‘Queremos o quê? ARTE na LDB’.” (FAEB, 1997, p. 8). No dia 14 de dezembro, a FAEB e outras associações estaduais mobilizaram-se nas ruas de várias cidades do país, realizando um ato político de repúdio a uma nova LDB sem o

---

<sup>26</sup> De acordo com o artigo 23, “a Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.” (BRASIL, 1996).

Ensino da Arte. No final de 1996, com a aprovação da LDB, foi possível a obrigatoriedade do Ensino da Arte.

Sim! Após 8 anos entre debates, fóruns, emendas, impeachment, substitutivo Darcy Ribeiro, moções, inúmeras manifestações e telegramas (fax), solicitando a permanência da obrigatoriedade da arte na escola, geramos o espírito de união e luta pelos direitos de a arte frequentar a escola. [...] Agora está em nossas mãos garantir a qualidade na produção do nosso trabalho. (FAEB, 1997, p. 1)

Para o acompanhamento do processo de implantação da LDB, o MEC elaborou três documentos para orientar a organização dos currículos destinados ao Ensino Básico: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, sendo um para o 1º e o 2º ciclos e outro para o 3º e o 4º ciclos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Todos esses documentos foram construídos com a finalidade de sistematizar, mas não impor, uma vez que a CF, no artigo 206, incisos II e III, estabelece como princípios a serem observados por todos os entes federativos os seguintes: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino em todo o país.

É importante destacar que estudiosos criticaram como correu o processo de elaboração dos PCNs. Palma Filho (2005) assevera que o MEC assumiu o modelo pedagógico do construtivismo, ignorando a Constituição de 1988 em relação ao pluralismo de ideias e de métodos pedagógicos. O autor chama atenção para o fato de que os municípios e os Estados não foram ouvidos na elaboração desses documentos. Além disso, ele alerta que os documentos tiveram como consultores César Coll e Anna Teberosky, que trouxeram suas experiências de currículo da Espanha.

O paradigma educacional presente nos PCN parte do pressuposto de que as pessoas precisam ser preparadas para uma vida social em uma sociedade que exhibe vários contrastes e vive constantes mudanças [...]. Cada vez mais o professor é visto como um organizador/facilitador de novas aprendizagens, sendo que do ponto de vista metodológico a ênfase recai sobre o aprender a aprender em detrimento da memorização de fatos, uma vez que estes estarão disponíveis em inúmeros bancos de dados de fácil acesso para qualquer interessado. (PALMA FILHO, 2005, p. 91)

A Lei nº 9.394/96, em seu Art. 26, § 2º, estabelece que “o Ensino da Arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de

forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” A lei garante um espaço para a Arte na escola, como já era estabelecido em 1971 com a inclusão da Educação Artística. Para Fonterrada (2008), a Lei representa um avanço na questão do Ensino da Arte na escola, e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno, pois a Arte passa a ser um componente importante do currículo. Porém, mesmo com esse fator positivo, o texto deixa margens para interpretações, pois, de acordo com Penna (2008), a Lei traz indefinição e ambiguidade, permitindo a multiplicidade de entendimentos, uma vez que a expressão “Ensino da Arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Os conteúdos obrigatórios da área de Artes são apresentados nos referenciais e parâmetros curriculares para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, elaborados pelo MEC. Os PCNs recomendam que “o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte.” (BRASIL, 1998, p. 55). Por serem uma recomendação, esses referenciais e parâmetros constituem uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas. Sendo assim, a presença das diversas modalidades artísticas é obrigatória em todo o currículo do ensino fundamental.

Em 2004, iniciou-se uma mobilização a favor da individualização da música no currículo escolar. Até então, a música aparecia no currículo das escolas simplesmente como um elemento do componente curricular de Arte. Muitos foram os debates e mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais junto aos parlamentares. Como consequência desse esforço conjunto, a realidade foi alterada a partir da aprovação da Lei 11.769, em agosto do ano 2008. Essa lei altera a atual LDB, mantendo-a vigente, porém acrescentando um novo § ao art. 26, que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do Ensino da Arte na Educação Básica. A lei fortaleceu o ensino de música, abrindo múltiplas possibilidades para a área. Entretanto, sabe-se que a concretização efetiva das possibilidades que se abriram para a música depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como o profissional atua concretamente nos múltiplos espaços físicos possíveis.

No texto do referido projeto, foi proposta a alteração do § 2º do art. 26 da Lei 9.394/96, da atual LDB, para incluir o ensino de música. Em 18 de agosto de 2008, a

Lei 11.769 foi sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. No texto da Lei 11.769/2008, lê-se:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º § único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. (vetado)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º dessa Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

O § 6º foi alterado pela Lei Federal 13.415/2017 e ficou com a seguinte redação: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º do artigo 26.” Na prática, essa alteração revogou o contido na lei 11.769/08, uma vez que dá um tratamento equânime às quatro linguagens. Há que se considerar que, em muitas instituições formadoras de profissionais vem ocorrendo a especialização. Obviamente, o professor ensina de acordo com a formação especializada que teve. Outro detalhe é que a lei não trata a Arte como disciplina, mas como componente curricular. Entretanto, vale destacar que a ninguém é dado o direito de interpretar contra a lei.

Segundo Saviani (1983, p. 193), “a legislação constitui uma mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, havendo a probabilidade de contradições e defasagens entre elas.” Sua afirmação pode ser percebida na prática após a implantação da Lei 11.769/08. Leis e outros dispositivos regulamentadores não possuem a capacidade de sozinhos realizarem mudanças na organização da prática escolar, dependendo muito da forma como são geradas condições para a aplicabilidade da lei.

No ano de 2010, a Lei 9.394/96 sofreu outra reformulação no 2º § do art. 26 por meio do Projeto de Lei 12.287/2010, com o seguinte texto: “O Ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2010). O texto formal foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 14/07 como a Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, que altera a LDB para dispor sobre o Ensino da Arte regional. O então deputado Eduardo Gomes, inspirado no art. 215, § 1º da CF de 1988, tratou de

incluir o estudo da cultura regional como componente curricular obrigatório da Educação Básica.

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

Ainda em 2010, é apresentado o Projeto de Lei 7.032, que fixa as diretrizes e as bases da educação nacional, para instituir a música, as artes plásticas e as artes cênicas como conteúdo obrigatório no Ensino de Artes. Esse projeto de lei busca definir mais claramente que Arte se deve ensinar, como nos mostra Alessandra (2013), a seguir:

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta que estabelece como disciplinas obrigatórias da Educação Básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. O texto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), que, atualmente, entre os conteúdos relacionados à área artística, prevê a obrigatoriedade somente do ensino da música. (ALESSANDRA, 2013, p. 1)

Segundo o site da Câmara dos Deputados, na referência à atividade legislativa, esse projeto de lei, de Roberto Saturnino (PT-RJ – Senado Federal), foi apresentado em 24 de março de 2010 e propõe uma emenda que altera os § 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, para instituir a música, as artes plásticas e as artes cênicas como conteúdo obrigatório no Ensino de Artes. No entanto, Alessandra (2013) afirma que “foi aprovado o substitutivo do relator, deputado Raul Henry (PMDB-PE), ao Projeto de Lei 7032/10, do Senado.” Citando o deputado, Alessandra (2013) diz:

A LDB já previa o ensino das artes nos currículos da Educação Básica, mas não especificava quais eram essas “artes”. “Era preciso regulamentar isso”, apontou. Ele disse que optou por deixar explícitas na lei as linguagens em que há cursos de formação em licenciatura nas universidades brasileiras. “Essa era uma demanda das faculdades de dança, teatro e artes visuais [artes plásticas, fotografia e cinema, entre outras]”, comentou. (ALESSANDRA, 2013, p. 1)

O deputado Raul Henry complementa dizendo que “no momento em que ganha força a ideia da educação em tempo integral, a valorização curricular das diferentes linguagens artísticas contribuirá para a efetivação desse novo modelo de escola.” (ALESSANDRA, 2013, p. 1). Segundo ele, quando o projeto de lei for



aprovado definitivamente, as escolas da Educação Básica, principalmente as da rede pública de ensino, terão cinco anos para se adequar à nova situação.

Em 2 de maio de 2016, a Lei nº 13.278 alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao Ensino da Arte. A então presidenta Dilma Rousseff faz saber que o Congresso Nacional decretou e sancionou a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.....

.....  
 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....” (NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016)

Com a aprovação da Lei nº 13.278, houve grande euforia por parte dos estudantes dos cursos de licenciaturas em linguagens artísticas e profissionais da área, pois entende-se que as linguagens artísticas passaram a ter seus espaços definidos no currículo da Educação Básica.

Em meu percurso de professora e pesquisadora de Arte, já me deparei com diversas formas de realização do Ensino da Arte: professor de matemática ensinando arte (complementação de carga horária); professor de teatro ensinando artes visuais (polivalência); pedagogo sendo contratado para ensinar música. etc. São anos de uma prática que muitas vezes não se faz clara nem mesmo para os que se declaram arte-educadores e/ou professor de arte, e/ou professor de música, e/ou professor de teatro, e/ou professor de dança. A indignação se faz presente nas falas de todos os que estão vivenciando a situação do Ensino da Arte na Educação Básica. Os municípios brasileiros, através de suas gestões, precisam avançar no que se refere à educação, impondo o que determina a Lei 9.394:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

Para as leis se cumprirem, muito depende da administração pública, pois a LDB, em seu art. 8º, § 2º, sugere que os sistemas de ensino têm liberdade para se organizar. Para que as propostas educacionais sejam aplicadas, não basta apenas elaborá-las. É necessário que as leis façam parte da política de governo. Del Bem (2009) assevera:

As políticas, portanto, assim como a legislação delas resultantes, não são um texto fixo ou rígido. Elas são contestadas e debatidas a partir de pontos de vista constantes e opostos, o que, em si, pode impedir o processo de implementação. (DEL BEM, 2009, p. 123)

Essa citação nos ajuda a compreender o motivo pelo qual, apesar da elaboração de políticas e de legislações voltadas para a educação, ainda há frequentes dúvidas no que se refere à aplicação das leis. Por exemplo, há obrigatoriedade do Ensino da Arte, mas sua realização não se faz presente no cotidiano escolar. Pairam dúvidas quanto a quem deve ou pode ensinar Arte nas escolas de Educação Básica e quanto aos possíveis formatos das práticas educativo-artísticas a serem desenvolvidas.

Nesse sentido, não se deve ficar esperando que as normas possam ser propostas para gerar transformações na prática pedagógica cotidiana. Penna (2010, p. 137) aponta que as normas “podem ser utilizadas para respaldar ações promotoras de mudanças, se formos capazes de conhecê-las e analisá-las, para delas reapropriar-nos.” O objetivo deve ser buscar se posicionar criticamente a respeito do que é válido para a realização de um ensino que venha a ser significativo para a formação do sujeito. Deve-se, então, verificar se a lei está sendo incorporada pelo sistema de ensino, se está sendo realizada na sala de aula.

Prosseguindo com a análise, verifica-se que na mesma época em que temos as discussões a respeito da obrigatoriedade do Ensino da Arte em suas diversas linguagens, surge a ideia de implantação de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica no Brasil, ressaltando que sua elaboração está prevista na CF de 1988 e na LDB de 1996. A Constituição prevê o estabelecimento de uma Base Nacional Comum nas seguintes palavras do art. 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Na LDB, há a seguinte referência para o tema no art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Em 2015, o I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base é realizado e reúne assessores e especialistas. A Portaria 592 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em outubro, teve início a consulta pública para a construção da sua primeira versão, com contribuições da sociedade civil e de organizações e entidades científicas. Em março de 2016, após 12 milhões de contribuições, a primeira versão do documento foi finalizada. Em junho, seminários com professores, gestores e especialistas, abertos à participação pública, foram realizados por todo o país para debater a segunda versão da BNCC. Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão.

Por fim, em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começará o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Os desafios para o Ensino da Arte continuam à medida que o tempo avança. Em 22 de setembro de 2016, iniciou uma série de medidas que propõem a alteração da LDB de 9.394/96, algumas relacionadas ao Ensino da Arte e seu espaço na Educação Básica. A primeira foi a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a seguir:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (BRASIL, 2016)

Após debates e revisão da medida, surgiu a conversão da medida provisória para a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

Em relação ao ensino médio, a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou alguns dispositivos, bem como a estrutura o currículo em uma parte comum, que não poderá ultrapassar 60% da carga horária total, denominada BNCC, sendo obrigatória em nível nacional. Foram criadas cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Depreende-se das mudanças que o Ensino da Arte fica obrigatório em todas as escolas de ensino médio na BNCC, que, como já assinalado, corresponde a 60% do currículo a ser desenvolvido na escola. Em relação às áreas de conhecimento, o Ensino da Arte deverá estar presente na área que trata das Linguagens e suas Tecnologias. Entretanto, falta clareza, uma vez que a escolha das áreas está a cargo dos sistemas estaduais, ou seja, do que for decidido pelo Conselho Estadual de Educação e pelas Secretarias de Educação. Nas condições atuais, dificilmente uma escola terá condições de ofertar todas as áreas de conhecimento.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Conforme a citação acima, a alteração da lei trouxe um retrocesso para o ensino médio e, nessa perspectiva, muitas foram as críticas em relação à Lei nº

13.415, tanto no teor quanto na forma como foi apresentada – por meio de medida provisória, sem a realização de debate com sociedade, com os educadores e com a comunidade escolar. De acordo com Lino (2017, p. 77), “o uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção.”

No § 1º do art. 35-A, legisla-se que a base diversificada dos currículos de que se trata o caput do art. 26 deverá estar em harmonia com a BNCC, o que se nota nessa lei, é a subordinação do seu currículo à BNCC. Lino (2017, p. 83) chama a atenção para o fato de que a “reforma do ensino médio promove um esvaziamento de sentido deste nível de ensino, e o desconfigura como etapa da Educação Básica, que deveria ser comum”. Moll (2017) também pontua a alteração do ensino médio pela Lei 13.415:

Ao ancorar toda mudança do ensino médio na BNCC, apesar de centralizar o currículo no ensino do Português, da Matemática e do Inglês, a reforma alimenta a ilusão de que o problema da Educação Básica no Brasil é o da definição de conteúdos curriculares. (MOLL, 2017, p. 69)

Percebe-se que a reforma está na contramão de um ensino significativo para os jovens brasileiros. Apesar de a lei apontar que a BNCC será articulada com o “contexto histórico”, “econômico”, “social”, “ambiental” e “cultural”, o que se nota é a padronização dos currículos, minimizando-os, e não considerando as diversidades do público-alvo, a realidade das instituições e o contexto sociocultural. De acordo com Moll (2017),

[...] os problemas relacionados à vida cotidiana da maior parte dos estudantes de ensino médio, jovens de classes populares, afetam significativamente a trajetória escolar. Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de corrida com obstáculos para frequentar a escola. Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. (MOLL, 2017, p. 69)

Outro aspecto dessa reforma é que as alterações curriculares propostas para o “novo” ensino médio são os itinerários formativos específicos, que serão definidos

pelos sistemas de ensino, e que contemplam cinco áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas; e V - Formação Técnica e Profissional). Vale dizer que não está garantida a oferta de todas essas áreas para os estudantes. Sabe-se que muitos sistemas de ensino poderão alegar a falta de recursos para oferecer todas as áreas de conhecimento. Nota-se ainda que a única obrigatoriedade do ensino médio ao longo dos seus três anos é o ensino de Português, de Matemática e de Inglês. Também não está claro como ficará o ensino de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Essa indefinição pode levar à diminuição significativa desses conteúdos curriculares. O texto fala em “estudos e práticas”, mas o que se compreende por “estudos e práticas?” Para Nilo (2017),

[...] o texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino, que somente agora seria ofertado a toda a população, confirmando seu caráter excludente, atingindo, em especial, a ampla maioria dos estudantes que se encontra no ensino médio público. (NILO, 2017, p. 83)

Assim, do modo como a lei reformula o ensino médio, podemos concluir que há a promoção de um esvaziamento de sentido desse nível de ensino. Além disso, ao invés de ser uma etapa da Educação Básica comum a todos, como sugere a criação da BNCC, percebe-se que o ensino médio será descaracterizado e deformado, na medida em que permitirá que cada localidade promova essa etapa do ensino de acordo com os recursos que tiverem disponíveis.







# CURRÍCULO

**ASPECTOS TEÓRICO PRÁTICOS DO  
CURRÍCULO NA ESCOLA DE  
TEMPO INTEGRAL: A ARTE COMO  
RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO COLONIZADORA**

**4**

#### 4 ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A ARTE COMO RESISTÊNCIA AO PROCESSO DE FORMAÇÃO COLONIZADORA

Ao pensar no currículo, é importante entender o significado desse termo. Sacristán (2013, p. 17) explica que “currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*).” Na Roma antiga, o termo *cursushonorum* era utilizado com o sentido de “carreira”, com o sentido de construir a carreira do estudante, apresentando os conteúdos que orientarão esse percurso, isto é, “aquilo que o aluno deverá aprender”.

O currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudo proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Nota-se que o currículo, por um lado, traz uma função dupla: organizar e unificar o ensinar e o aprender. Por outro lado, cria um paradoxo devido ao fato de gerar fronteiras, como a separação das matérias. Para a escrita deste capítulo, partimos dos seguintes questionamentos: “Qual o currículo de Arte? O que ensinar?” A busca pela resposta nos mostra a importância de compreender o que é o currículo, como elaborá-lo e como se dá o seu desenvolvimento na escola.

Recorremos à história da política educacional brasileira. De acordo com Palma Filho (2005), a ideia de currículo foi apresentada na CF de 1988, no art. 210, que reestabelecia o currículo nacional: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Compreende-se que cabe ao ente federativo estabelecer um currículo nacional, mas qual é o currículo que realmente chega à escola?

Segundo Pacheco (2005, p. 49), “é nesse *continuum* de decisão curricular que aparecem as diferentes, mas concatenadas, fases de desenvolvimento do currículo.” Sacristán (2013) apresenta cinco fases de desenvolvimento do currículo: 1ª) currículo oficial ou currículo escrito ou currículo prescrito: proposta formal do Estado; 2ª) currículo apresentado aos professores: mediadores curriculares, manuais e livros-textos; 3ª) currículo programado: programado em grupo – PPP ou

PPC da escola); 4ª) currículo planejado individualmente pelos professores; e 5ª) currículo real ou currículo em ação ou currículo como atividade de sala de aula: o currículo que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula.

Pacheco (2005) acrescenta outras quatro fases ao desenvolvimento do currículo: a) currículo realizado ou currículo experiencial: expressão dos resultados da interação didática, ou seja, o currículo vivenciado por alunos, professores e demais atores curriculares; b) currículo observado: investigação, reflexão sobre o currículo; c) currículo oculto: os processos e efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte das experiências de formação; d) e, finalmente, o currículo avaliado: avaliação dos alunos, dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, da administração etc.

Sacristán (2013, p. 25) revela que existem inúmeras possibilidades dadas a partir de um currículo oficial, que variam dependendo das opções teóricas dos atores envolvidos no processo de tomada de decisões e de desenvolvimento curricular. O currículo oficial pode ser desenvolvido, por exemplo, a partir das teorias tradicionais – no “como a escola vai transmitir o conhecimento”, característica das teorias tradicionais, essencialmente uma questão técnica envolvendo elaboração, organização e desenvolvimento. Essas teorias são neutras, científicas, desinteressadas e se preocupam com questões de organização, sendo que o importante é transmitir um conhecimento.

Por outro lado, as teorias críticas vão além da pergunta “O quê?” e procuram entender “Por que ensinar determinados conhecimentos?” As teorias críticas estão em um constante questionamento, como: “Por que esse ensinamento e não o outro?” O interesse volta-se para a compreensão do que o currículo faz, colocando em questão “precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.” (SILVA, 2015, p. 30). Já as teorias pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões - o interesse se volta para as questões, como multiculturalismo, identidade, diferença, saber-poder, dentre outras.

De acordo com a concepção de Apple (2006), o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos historicamente acumulados que todos os indivíduos deveriam saber. Por trás desta aparência de neutralidade, há as realidades do poder e do conflito que proporcionam as condições para a existência de qualquer currículo. O currículo é o resultado de forças conflitantes, ou seja, há um

envolvimento de conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados na formação deste. As questões que envolvem o currículo não são simples. Elas estão relacionadas, principalmente, aos objetivos e ao controle do conhecimento. De acordo com Apple (2006),

[...] aqui, o ato fundamental envolve tornar problemáticas as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado. As questões sobre tradição seletiva, tais como as que se apresentam a seguir precisam ser levadas muito a sério. De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a este grupo em particular? Apenas formular essas questões não é, porém, suficiente [...]. (APPLE, 2006, p. 40)

Apple (2006) considera que é importante descobrir o que está por trás do currículo apresentado, qual a ideologia que se pretende aplicar. Para uma concepção crítica de currículo, é necessário partir de questões que direcionarão essa proposta. No entanto, apenas formular questões não é suficiente para sua efetivação; é necessário avançar, realizando conexões entre o poder econômico e político e o conhecimento que é disponibilizado aos alunos, bem como o que não é oferecido a eles. Assim, Apple (2006) enfatiza a necessidade de deixar de pensar que as escolas são lugares em que se procura apenas aumentar o rendimento acadêmico dos alunos, mas interpretá-las de uma maneira mais abrangente, analisando seus papéis sociais, ideológicos e econômicos.

A Teoria Crítica do currículo tem em sua base as relações ideológicas, políticas e culturais, que são importantes para a concepção de um currículo construído a partir da teorização crítica, que promoverá o desenvolvimento do sujeito crítico. Essa teoria vem contestar a neutralidade ideológica da formação social, pois o sujeito não é formado apenas para o trabalho, mas para viver em uma sociedade baseada no modo capitalista de produção cujas relações de poder e as lutas de classes são elementos evidentes que influenciam a sociedade.

É na perspectiva da Teoria Crítica que buscaremos pensar o currículo de Arte. Sabe-se que as atividades que as escolas desenvolvem passam por um processo de classificação e seleção, que são definidas por um grupo que é categorizado como o legítimo, ou seja, o conhecimento desse grupo é legítimo e os grupos não escolhidos são considerados impróprios.

Tendo como ponto de partida as concepções de um currículo escolar, é importante saber sobre os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história, uma vez que o currículo define o quê, como e para quê os conteúdos são

trabalhados nos diferentes níveis de ensino. É importante compreender também que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico (APPLE, 2006). Sendo assim, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares.

Nesta pesquisa, buscou-se refletir sobre as principais concepções de currículo que permeiam a educação no município de Palmas, bem como verificar se sua proposta de currículo parte de uma perspectiva crítica. Para tanto, consideramos as contribuições no campo curricular dos teóricos Michael Apple e Henry Giroux para a fundamentação teórica dessa abordagem. 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.

Michael Apple e Henry Giroux são considerados os pioneiros da tendência curricular crítica e revelam a função ideológica do currículo. É a partir deles que as reflexões sobre o currículo passam a ser compreendidas como as concepções de sujeito, educação e sociedade. De acordo com Apple (2006), o currículo se relaciona com os interesses sociais de um determinado contexto histórico. Ele deve ser baseado na dimensão científica, artística e filosófica do conhecimento. A seguir, serão apresentadas as teorias desses autores, procurando relacioná-las com uma proposta de currículo de Arte.

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 ideologia e 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”:

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)

Assim, percebe-se a necessidade de desenvolver pesquisas que buscam compreender a importância do currículo para o campo educacional. A presente pesquisa parte dos princípios de seleção e organização que são usados para planejar, ordenar e avaliar o conhecimento de uma determinada área e o modo como esses princípios atuam como reprodução cultural e econômica das relações de classe em sociedade.

Para compreender o currículo de Arte, parte-se da importância de, primeiramente, realizar uma análise que Apple (2006) denomina de análise relacional. Essa análise compreende a atividade social, da qual a educação é integrante, como um processo em que determinados grupos e classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências, a partir de complexos laços e conexões com o modo de organização e controle da sociedade, tanto em nível econômico quanto ideológico. Nas sociedades de classe, a realidade contribui para condicionar as pessoas em determinadas posições sociais e econômicas, que aceitam seus papéis sem grandes efeitos colaterais. Sobre a análise relacional, Apple (2006) afirma que ela

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. [...] as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. (APPLE, 2006, p. 44)

De acordo com Apple (2006), para uma pesquisa que considera a análise relacional, caberá examinar as relações entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo – bem como os diferentes agentes que a compõem. Essa é uma postura crítica que analisa o objeto de estudo através do exame das posições

econômicas, culturais e políticas que os grupos ocupam na sociedade. Dessa forma, o objeto de estudo é examinado por diferentes pontos de vista. Para Apple (2006), é fundamental discorrer sobre categorias como a) hegemonia, b) ideologia, c) cultura, d) senso comum, e) relações de poder e f) currículo oculto, pois essas traduzem claramente as preocupações perante o currículo.

A primeira categoria (hegemonia) foi bem discutida no primeiro capítulo do livro *Ideologia e Currículo*, em que os conceitos de hegemonia, ideologia e cultura são discutidos a partir de autores como Antonio Gramsci e Raymond Williams. Para Apple (2006), hegemonia é o processo em que há a sujeição, a saturação de nossas consciências, em que significados, valores e ações cotidianas colocam-se como únicas e naturais, o que internaliza convicções e formas de ver, viver e entender o mundo.

Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39)

Além disso, percebe-se que há a hegemonia e o controle dos recursos culturais, que são claramente notados em escolas que se apropriam de um recurso cultural de um determinado grupo para ensinar outros grupos. Quando essa realidade ocorre, o recurso cultural foi utilizado com propósitos hegemônicos. Apple (2006, p. 101) assevera que a hegemonia “está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente compartilhadas por todos e que, ao mesmo tempo, garantem que apenas um determinado grupo de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação.”

A hegemonia não surge desconectada e 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. Para Apple (2006), o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma das disciplinas ou dos comportamentos que são ensinados.

O segundo ponto aqui destacado é a ideologia. Para Apple (2006, p. 53), “a interpretação de ideologia difere de acordo com o alcance ou a extensão dos

fenômenos que são ideológicos e a função – o que as ideologias de fato fazem para as pessoas que as têm.” Ainda, conforme o autor:

Essas distinções sobre a função da ideologia são, é claro, não mais do que tipos ideais, polos entre os quais recaia a maior parte das opiniões sobre a questão do que a ideologia é e sobre o que faz. Essas duas posições ideais típicas derivam da tradição e têm seus proponentes modernos. A primeira, que tem sido chamada de “teoria de interesse” da ideologia, enraizada como está na tradição marxista, percebe o papel principal da ideologia como a justificação de interesses dos quais estão invertidos os grupos econômicos ou políticos (ou outros grupos) existentes ou em luta. O último polo, a tradição da teoria da anomia (“teoria de tensão social”), com Durkheim e Parsons como seus proponentes mais conhecidos, mais frequentemente considera a função mais importante da ideologia, o seu papel de dar significado a situações problemáticas, como dar uma “definição da situação” que seja utilizável, fazendo, dessa forma, que seja possível aos indivíduos e aos grupos agirem. (APPLE, 2006, p. 54)

Sendo assim, a ideologia é uma categoria que possui muitas e contraditórias formas de interpretação e, muito mais do que chegar a uma definição fechada, a proposta é levantar alguns elementos que permitam apurar qual a concepção de Apple (2006). Por mais multifacetada que a discussão sobre ideologia possa ser, da aceitação de que tudo é ideológico – coisas, valores, ações e discursos das pessoas e das instituições – até sua negação total, ela está organicamente articulada ao processo permanente de construção de hegemonia na sociedade. Apple (2006) afirma:

Essas características variadas da ideologia têm implicações importantes para a análise tanto da teoria liberal quanto da educação como uma forma hegemônica, pois apresentam razões para ver como a linguagem e a visão de mundo da ciência, da eficiência, da “ajuda” e do indivíduo abstrato desempenham essas funções ideológicas para a área do currículo de maneira limitada. (APPLE, 2006, p. 55)

Dessa forma, fica claro que a ideologia tem vínculo com poder e interesse. Se o interesse do sistema é aumentar a produção do capital, há de se produzir mais mão de obra de baixo custo, o que implica em menos direitos.

Outra categoria que Apple (2006) aborda é a cultura. Na Teoria Crítica, cultura e currículo não são indissociáveis, e não existe uma cultura única para uma sociedade, uma cultura homogênea, praticada por todos. O currículo é visto aqui como o terreno de produção e de política cultural, sendo que os materiais existentes são usados para criação, recriação, contestação e transgressão. Moreira e Tadeu (2013) afirmam que,



Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 34)

A visão tradicional vê a relação de cultura, educação e currículo como um campo que não pode ser contestado. Moreira e Tadeu (2013) defendem que não existe uma cultura única, homogênea, praticada por todos. Ao contrário, a cultura é vista como um lugar de lutas. Nessa perspectiva, o currículo não é o “veículo de algo a ser transmitido” mas sim, o que “criará e produzirá cultura” (p. 36). Nota-se que a escola é um lugar em que se defrontam diferentes concepções de vida social. Eis o que diz Apple (2006):

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla. O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. (APPLE, 2006, p. 103-104)

Portanto, a escola escolhe um determinado grupo para dele se apropriar do conhecimento, e essa escolha é uma escolha de poder, por meio do qual se desenvolverá o controle cultural.

O senso comum é outra categoria mencionada por Apple (2006) e está diretamente entrelaçado com a hegemonia. Existe uma relação de interdependência entre o senso comum e a hegemonia. O senso comum é a naturalização de determinadas ideias de grupos hegemônicos, pois esses grupos deixam de ser vistos como dominantes e passam a ser entendidos como naturais, como essenciais na vida prática. O senso comum é também a base onde as ideias hegemônicas precisam estar conectadas.

A próxima categoria apresentada por Apple (2006) é o currículo e as relações de poder, em que em que certos grupos estão sob o controle de outro grupo. Para Moreira e Tadeu (2013),

[...] quando discutimos os conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocadas em vantagens em relações sociais de poder. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37)

Portanto, o currículo é construído a partir das relações sociais de poder, logo, traz os interesses do poder de constituir identidades individuais e sociais que reforçam as relações de poder existentes, o que significa que “grupos subjugados continuam subjugados.” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 37).

Outro conceito abordado por Apple (2006, p. 130) é o de currículo oculto, que “serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza dos conflitos e seus usos.” Para Moreira e Silva (2013), o conceito de currículo oculto foi criado para referir-se àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial. Sendo assim, currículo oculto não aparece de forma prescrita ou explícita no currículo oficial, mas é um poderoso instrumento de formação das identidades dos alunos, e os valores nele estabelecidos são transmitidos através dos gestos, olhares, inclusão, valoração, atributos baseados na comparação do bom/mau, belo/feio, legítimo/ilegítimo, etc.

Assim, tudo o que é desenvolvido na escola, suas regras e rotinas (para manter a ordem), faz parte do currículo oculto, que reforça as normas de trabalho. Ao pensar no controle oculto em relação às disciplinas, percebe-se que a forma como as disciplinas são dispostas em um currículo também reflete um poder em relação ao que se deve ensinar na escola. Arte, com sua estrutura de ensino, quebra todo esse controle, em suas especificidades (movimento, som, criatividade e experimentação); o seu ensino incomoda as regras da escola, e isso faz com que, muitas vezes, seja tirado do professor o direito de desenvolver suas aulas (o espaço, os materiais e até mesmo os alunos).

Apple (2006, p. 103) destaca que o controle em uma escola não acontece somente pela forma “das disciplinas ou dos comportamentos”, mas também pela forma como a escola divide o “corpus formal do conhecimento escolar”. E essa forma pode ser um controle social e econômico. Ao selecionar os conhecimentos que farão parte de um currículo, faz-se a escolha por um “conhecimento legítimo”, o conhecimento que “todos devem ter”. A escola compara a legitimidade cultural ao conhecimento de determinado grupo. “Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relaciona ao

poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla.” (APPLE, 2006, p. 104). O autor ainda evidencia a forma como o poder e os controles econômicos estão ligados ao poder cultural.

É importante pensar que a escola existe a partir das relações entre instituições de maior poder, o que provoca as desigualdades. Para Apple (2006, p. 109), “por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia a dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades.” O próprio currículo desenvolve desigualdades ao escolher interesses diferentes para diferentes populações.

Assim que a Lei 9.394 de 1996 entrou em vigor, iniciou o debate para a elaboração dos PCNs, e o volume seis é direcionado para a Arte, que foi dividida em quatro linguagens artísticas. O documento apresenta orientações para a escolha dos conteúdos, bem como os objetivos a serem atingidos. As propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular”, ou melhor, “Proposta Triangular”, defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas.

Segundo os próprios Parâmetros, o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.” (BRASIL, 1998, p. 49). Vale ressaltar que, no Brasil, a Proposta Triangular representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que são apresentadas, como base para a ação pedagógica, três ações, mental e sensorialmente básicas, que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte. Com os eixos norteadores adotados, esse documento coloca-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do Ensino da Arte, refletindo o próprio percurso da área.

Nos meios de ensino brasileiros, a obra de arte começa a ganhar evidência com a Proposta Triangular, que compreende o Ensino da Arte articulando três vertentes do conhecimento artístico: “o fazer artístico, a leitura da imagem e a História da Arte.” (BARBOSA, 2001, p. 17). Esses três pilares são fundamentais para a construção do conhecimento em Arte. A leitura da obra de arte, que envolve o

despertar, o questionar, o buscar, o descobrir, através do relacionamento sujeito-obra-contexto, desenvolve a capacidade crítica e interpretativa dos alunos. Nos PCNs, tudo é dividido por eixos, conforme fica evidente na citação abaixo:

Cada tipo de conteúdo da área pode ser ensinado nos três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar. Entretanto, cada tipo de conteúdo demanda modos de ensino e aprendizagem distintos. Por exemplo, a aprendizagem de conceitos como Modernismo, Barroco ou Expressionismo requer que o aluno reconstrua esses conceitos em interações sucessivas, pesquise, escute narrativas, participe da fruição de obras, execute trechos escolhidos de obras musicais desses períodos, faça leitura de textos etc. (BRASIL, 1998, p. 45)

Percebemos que há uma ambiguidade no desenvolvimento do Ensino da Arte, pois esse documento aborda que, no decorrer da formação do aluno, ele deverá ter uma vivência nas modalidades artísticas. “É importante que o aluno, ao longo da escolaridade possa se desenvolver e aprofundar seu conhecimento em cada modalidade artística.” (BRASIL, 1998, p. 47). Entretanto, não há referência qual das linguagens será abordada por ciclo. Penteado e Cardoso Jr. (2014) asseveram que o Ensino de Arte proposto nos PCNs apresenta dois riscos:

O primeiro implica a pressuposição de uma definição apriorística e homogênea de Arte, que seria inevitável em um discurso que propõe uma normatização metodológica; o segundo refere-se à restrição gerada por uma crença genérica em uma epistemologia universal para a arte que se traduza em um método de ensinamento. (PENTEADO; CARDOSO JR., 2014, p. 217)

De acordo com Penteado e Cardoso, ao ser apresentada uma metodologia que os professores de Artes devem seguir, isso provocaria a hegemonia no discurso pedagógico curricular em Artes. Penteado e Cardoso Jr. (2014, p. 219) apontam que, após o Ensino da Arte ter se tornado obrigatório na Educação Básica, ele passou a atender mais a sua “formalização e consolidação no currículo escolar do que os anseios de uma educação emancipadora fundada nas necessidades da escola. Trata-se de uma Arte que fala de si para si e perde de vista os processos de ensino/aprendizagem.” É necessária outra abordagem para o Ensino da Arte, com a perspectiva de um ensino que contribua para uma educação significativa da Arte, tornando-a crítica. Mas qual a contribuição que o Ensino de Arte pode dar para uma educação verdadeiramente emancipatória? De acordo com Giroux (1986), o conceito de Teoria Crítica

[...] refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se afere dogmáticamente os seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a Teoria Crítica refere-se tanto a uma “escola de pensamento” quanto a um processo de crítica. Ela aponta para um corpo de pensamento que é, em minha opinião, valioso para os teóricos educacionais; ela também exemplifica um corpo de trabalho que tanto demonstra como simultaneamente exige uma crítica contínua, uma crítica na qual as reivindicações de qualquer teoria devem ser confrontadas com a distinção entre o mundo que ela examina e descreve, e o mundo como realmente existe. (GIROUX, 1986, p. 22)

Dessa forma, é necessário que o professor tenha conhecimento a respeito do que é uma Teoria Crítica para refletir sobre ela em sua sala de aula. Também é importante abordar a ideologia e a reprodução cultural mencionadas por Apple (2006, p. 61), que afirma que “há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas.” Para ele, a escola assume o papel de distribuidora de cultura, existe dominação ideológica de determinadas classes sobre outras, e o conhecimento escolar assume um “alto status em nossa sociedade”, com efeitos econômicos e culturais (APPLE, 2006, p. 64).

Quando voltamos nosso olhar para a matriz curricular de uma escola, tomando como exemplo a escola de tempo integral de Palmas e notamos a relação de poder que algumas disciplinas exercem sobre outras, observamos que a disciplina de Português, por exemplo, tem seis aulas semanais, ao passo que Artes é ensinada apenas uma vez por semana. Isso caracteriza o Português como um conhecimento de alto *status*.

As artes e humanidades têm obviamente sido vistas como menos propensas a esses critérios, supostamente por causa da própria natureza de sua matéria. Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto status é visto como macro economicamente vantajoso em termos de benefícios de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade, e as definições socialmente aceitas desse conhecimento impedem considerações sobre o conhecimento não técnico. (APPLE, 2006, p. 72-73)

Há regras sociais e econômicas que fazem com que os currículos centrados em disciplinas sejam desenvolvidos em maior parte das escolas, pois estariam formando para o preenchimento de posições econômicas e sociais. Consegue-se perceber as questões levantadas por Apple (2006) nas avaliações para medir o nível de conhecimento dos alunos, por meio dos índices quantitativos. Essas propostas

são elaboradas pelo ente federativo, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).<sup>27</sup>

É necessário compreender qual ideologia está implantada no currículo escolar. Para Apple (2006, p. 88), “da mesma forma que há uma distribuição de capital cultural na sociedade, há também a distribuição social de conhecimento nas salas de aula.” Pela forma como são feitas as escolhas dos conhecimentos a serem inseridos em um currículo, é possível notar as normas sociais e as regras ideológicas inseridas na sala de aula. Quando se refere a capital cultural, chama-se atenção para o conjunto de competências linguísticas e culturais que os indivíduos recebem pelos limites da classe social a que pertencem suas famílias. Assim, a escola desempenha um importante papel na legitimação e na reprodução da cultura dominante.

Na escola, ocorre o controle social e econômico, o que, muitas vezes, é percebido nas disciplinas que são ensinadas, nas regras impostas, nas rotinas escolares. Apple (2006, p. 103) aponta que o “currículo oculto reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc.” Portanto, a escola exerce o controle das pessoas e do conhecimento. Para Apple (2006),

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam

---

<sup>27</sup> O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>) em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A partir de 2013, iniciou-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada anualmente com caráter censitário, visando avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país, os quais são utilizados no cálculo do IDEB. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas: uma no início e a outra no término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

interconectados com o poder e o controle culturais. Esse próprio sentido de conexão entre conhecimento ou controle cultural e poder econômico servirá, mais uma vez, como base para nossa análise histórica. (APPLE, 2006, p. 104)

Percebe-se que, no que se refere ao Ensino da Arte na escola, a seleção de conteúdos abordados pelo professor, seguindo orientações de referenciais, muitas vezes, segue um modelo de conteúdos partindo da cultura europeia que foi construída partindo da exclusão das experiências artísticas de outras culturas.

A narrativa hegemônica que temos da história ocidental foi construída por um processo de peneiramento das manifestações artísticas de diferentes procedências no tempo e no espaço, realizando uma série de exclusões e rejeições, e definindo a perpetuação dos registros da arte ocidental e europeia. Essa narrativa estabeleceu um determinado padrão artístico-cultural socialmente legitimado como a arte dita universal, em relação à qual compreendendo serem necessárias leituras de desestabilização de seus pressupostos universalistas que se consolidaram na prática da arte na escola. (PENTEADO; CARDOSO JR., 2014, p. 122-123)

De acordo com essa citação, é possível compreender a relação de poder que uma cultura exerce sobre a outra e que, muitas vezes, a escola reforça essa prática quando dá legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006). Sabemos que a escola é lugar de receber pessoas com saberes, e cabe a ela realizar as relações desses saberes. Na rotina escolar, encontramos o currículo oculto que Giroux (1986, p. 71) conceitua como “normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula.” O currículo oculto é informal, e ele também acontece como forma de controle social. No próximo item, pensaremos no currículo formal.

#### 4.1 CURRÍCULO OFICIAL – BASE NACIONAL COMUM *VERSUS* DIVERSIFICAÇÃO FORMATIVA

Ao iniciar a reflexão a respeito do currículo nacional ou currículo oficial, nosso olhar retorna para a CF (1988) que, no art. 210, aborda o currículo nacional. Segundo Palma Filho (2005), as atribuições conferidas ao MEC pela LDB de 1996 consolidam essa tendência de centralização das ações na esfera federal:

Antes mesmo da LDB, em 1995, a Lei Federal nº 9.131, alterava dispositivos da Lei Federal nº 4.024, de 20.12.61 para conferir ao MEC o papel de elaborador e coordenador da política educacional brasileira, ao mesmo tempo em que consolidava o papel do MEC como principal gestor

da política de avaliação do sistema educacional em todo território nacional. (PALMA FILHO, 2005, p. 14)

Palma Filho (2005) chama a atenção para o fato de que muito se fala na flexibilidade da LDB, porém essa apresenta dois elementos centralizadores. O primeiro é o PCN e a Avaliação Institucional, que são descritos no artigo 9º inciso VI, para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

Um dos primeiros materiais elaborados pelo MEC para a orientação curricular foram os PCNs de 1995. Em 1997, foram publicados os parâmetros para os ciclos I e II e, em 1998, para o III ciclo. “O documento foi elaborado para respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país; por outro lado, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.” (BRASIL, 1998, p. 6).

Para garantir o acesso a este material e seu melhor aproveitamento, o MEC coloca à disposição de cada educador seu próprio exemplar, para que possa lê-lo, consultá-lo, grifá-lo, fazer suas anotações e utilizá-lo como subsídio na formulação do projeto educativo de sua escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 7)

Sendo assim, mesmo que o documento não tenha sido imposto como obrigatório pelo MEC, ele embasa os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos na escola, sinalizando que é um material a ser utilizado pelo professor, e que deve ser a base para que cada escola formule seu projeto educacional. Palma Filho (2005, p. 81) chama a atenção para o poder “indutor que as propostas oficiais exercem sobre os professores, principalmente sobre aqueles que trabalham afastados dos grandes centros urbanos e dos grandes centros universitários.” A citação abaixo nos leva a refletir a respeito da estrutura dos PCNs, que é um currículo fechado, com todos os objetivos a serem atingidos. Vejamos o que afirma Palmas Filho (2005) em relação a esse tema:



Por fim, ainda a título de uma discussão introdutória, cabe verificar se, de fato, estamos diante de parâmetros curriculares ou de um currículo pronto e acabado, que facilmente poderá vir a ser transformado num receituário retirado dos livros didáticos. Basta olhar a estrutura dos PCNs para verificar-se que estamos diante de um currículo fechado, pronto e acabado. (PALMA FILHO, 2005, p. 82)

Em 2010, os PCNs foram reformulados pelas DCNs (BRASIL, 2013), que abrangem as três etapas da escolarização: a educação infantil, a educação fundamental (de nove anos) e o ensino médio. As DCNs propõem princípios de organicidade, sequencialidade e articulação na formação dos alunos, e trabalham sob a ótica da dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente, ao contexto histórico e cultural da sociedade, e consideram que esse sujeito tem condições corporais, emocionais e intelectuais. Assim, as DCNs entendem o currículo em duas partes, uma voltada para a formação básica dos alunos e outra para formação geral diversificada.

A partir da LDBEN/1996, a expressão base nacional comum se tornou mais mencionada. Esse documento fala de uma base nacional comum nos artigos 26, 38 e 64. Entre os anos de 2006 e 2013, as discussões a respeito da Base estão em torno das DCNs Gerais para a Educação Básica. A primeira versão da BNCC foi elaborada por um comitê assessor e uma equipe de especialistas, formada por professores universitários que atuavam em cursos de licenciaturas, professores da escola da Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação, indicados pelo CONSED e pela UNDIME, que procuraram definir os componentes curriculares básicos a partir dos denominados direitos de aprendizagem que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem.

Nessa versão, os objetivos de aprendizagem indicam as ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares, ou seja, contempla o “ensino por competências”. Após uma consulta pública, em março de 2016, uma segunda versão evidenciou a multiplicidade de vozes que argumentaram em favor das conquistas que já constavam nas Diretrizes da Educação Básica. Com o golpe parlamentar de 2016, que afastou a presidenta Dilma Rousseff de seu segundo mandato (2015-2018), com a mudança da direção do MEC, a discussão do documento ficou sob comando do Movimento pela Base Nacional Comum, restringindo o comitê de assessores e especialistas das várias áreas do conhecimento. Em uma consulta ao website do Movimento pela Base Nacional Comum, é possível conferir os apoiadores da BNCC, as fundações que, como um

verdadeiro partido, possuem programa, metas, estruturas de sustentação e lideranças.

A terceira versão, publicada em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, é sucinta. Nela, é possível perceber que seu direcionamento está de acordo com organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (BRASIL, 2017). O documento foi homologado, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, que também foi recortado e oferece um conjunto de descritores “codificados” com as habilidades esperadas e, supostamente, passíveis de serem testadas. Desse modo, a BNCC impõe a matriz de referência para regular todas as etapas da Educação Básica.

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7)

Esse documento referencia a formulação dos currículos nacionais, mas abordaremos aqui especificamente o currículo de Arte. O documento apresenta que, ao longo da Educação Básica, os alunos devem atingir certas competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

É importante ter presente que, a partir dos anos 80, iniciou um processo de redemocratização das relações institucionais, com mudanças na esfera do trabalho e elaboração de uma nova LDB. Posteriormente, com a aprovação da LDB/1996, começou um processo de reformulações, que ficou a cargo da União com colaboração do Conselho Nacional de Educação, “considerando sua função de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16). Essas autoras nos chamam a atenção para a relação entre as reformas curriculares do Brasil e o

movimento internacional, sendo que as reformas, na verdade, são para atender ao setor econômico no que se refere à subordinação dos estados nacionais ao sistema econômico internacional, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR).

[...] a crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16-17)

As políticas econômicas exercem um controle das políticas educacionais. O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou na formulação dos pilares da aprendizagem. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), os quatro pilares da educação são:

[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17)

Todas essas reformas mencionadas acima estão sob o enfoque político-econômico, e a formulação da BNCC não é diferente. Por meio da Teoria Crítica do currículo, notam-se as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.

Na BNCC, em destaque no Ensino Fundamental<sup>28</sup> (dividido em ensino fundamental séries iniciais e ensino fundamental séries finais), a Arte como um componente dentro da área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na negligência de seus conteúdos próprios. Nesse documento, a disciplina é referida como “componente Arte” e está centrada nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Cabe ressaltar aqui que as linguagens artísticas são consideradas subcomponentes da Arte, o que poderá ocasionar um direcionamento para a polivalência. A Federação de Arte Educadores (FAEB) denuncia que o Componente Curricular Arte foi desprestigiado do ensino na BNCC.

As linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem 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. (BRASIL, 2017, p. 191)

O Ensino da Arte envolve a prática artística e, na abordagem do ensino, propõe-se que as linguagens articulem com seis dimensões, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Na prática, as manifestações artísticas não podem ser mera aquisição de técnicas, o que incita a uma prática investigativa a partir do conhecimento em Arte, e que os alunos criem, experimentem, desenvolvam e percebam uma poética pessoal. Espera-se também que as linguagens artísticas possam contribuir para a compreensão das relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a Arte e a Cultura.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes Integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 195)

O documento traz orientações para o ensino fundamental apresentadas em duas divisões: séries iniciais, do 1º ao 5º anos e séries finais, do 6º ao 9º anos; e ele está organizado em termos de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Na BNCC, encontramos o termo “Artes Integradas”. Em se tratando de

---

<sup>28</sup> Neste trabalho, o Ensino Médio não será abordado.

referencial, esse termo é utilizado pela primeira vez em documentos de orientação para currículo. As Artes Integradas são apresentadas como uma unidade temática que tem como objeto de conhecimento os seguintes: Processos de criação; Matrizes estéticas culturais; Patrimônio cultural; Arte e tecnologia. Como habilidades incluem: reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (BRASIL, 2017). Entende-se que as Artes Integradas acontecerão quando, ao final de cada tópico, o aluno experimentar, por meio de projetos, as relações entre as linguagens.

Para Iavelberg (2018), as Artes Integradas podem ser a entrada para a polivalência, mesmo que o texto da BNCC não explicita esse conceito. No que se refere ao conteúdo de Arte da BNCC, a autora diz que a não definição do conteúdo de Arte poderia ser a abertura à autonomia dos professores e gestores na seleção do que ensinar ao definir os conteúdos. No entanto, Iavelberg (2018) assevera:

Porém, no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para 2019, nas orientações para a escrita do Manual do Professor Impresso, pede-se aos autores: "(...) explicitar a correspondência do conteúdo, com os objetos e conhecimento e habilidades (...)" (BRASIL, 2017b, p.36). Essa exigência de definição do conteúdo, que estaria em correspondência com os objetos de conhecimento e habilidades é possível aos demais componentes e áreas da BNCC, mas é incompatível com a não existência dos conteúdos no componente Arte. Compreendemos que tal definição será imprescindível na avaliação das habilidades. (IAVELBERG, 2018, p. 80)

Ao se deparar com todos os documentos elaborados para a orientação do currículo, tomando desde os PCNs (1998) até a BNCC (2017), nota-se o caminho que a Arte percorreu. Na BNCC, percebe-se o Componente Curricular Arte, ou seja, a Arte está presente no documento, mas comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, reduzindo o ensino dessa disciplina à expressão livre, sem preocupação de proporcionar aos estudantes um conhecimento com conteúdos constitutivos do processo artístico.

Dessa forma, os estudantes terão uma formação limitada, que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade. Acredita-se que somente é possível desenvolver um trabalho crítico por meio de um trabalho artístico-pedagógico, se o artista e/ou professor conseguir enxergar as marcas da ideologia na sua poética e na sua prática educativa. Para tanto, é necessário que tenha uma formação que o leve a ter o pensamento crítico-pedagógico. De acordo com Barbosa

(2015), a Arte é um tipo de conhecimento humano no qual é possível expressar/denunciar os males da sociedade de forma criativa

No entanto, com a proposta que se insere na BNCC, não é possível que os estudantes tenham essa formação, pois, com sua estrutura por competências e habilidades, com noções vindas do mundo do trabalho e, portanto, a serviço da lógica do capital, será difícil dialogar com as histórias e as culturas dos diferentes contextos educativos. De acordo com Aguirre (2005),

[...] não podemos ignorar que esse tipo de aproximação implica toda uma problemática, dando lugar a práticas educacionais completamente divergentes, por vezes contraditórias, uma vez que a escola moderna, fundamentada na fragmentação disciplinar e na padronização dos conhecimentos, não parece ser o melhor cenário para abordar a mudança. Não basta perceber a escassa presença que tem a escola na construção do imaginário, dos desejos e fantasias dos jovens que forma. Não é suficiente certificar a obsolescência da escola atual para enfrentar o desafio de conectar o currículo escolar e a cultura. (AGUIRRE, 2005, p. 6)

Assim, de acordo com Aguirre (2005), a padronização dos conhecimentos não é a melhor opção para garantir o sucesso do sistema educacional. Abordaremos, no próximo tópico, o currículo de Arte, analisando a importância da renovação das ideias de Arte e experiência estética e buscando novas trilhas pelas quais encaminhar a mudança no Ensino da Arte.

## 4.2 CURRÍCULO DE ARTE

Para iniciar uma reflexão sobre qual seria um currículo de Arte adequado, recorreremos a Aguirre (2009), para compreender o momento que o Ensino da Arte vem vivenciando com a aprovação do Projeto de Lei (PL) 7.032/2010, que altera os § 2º e 6º do art. 26 da LDB 9394/96, instituindo a Música, as Artes Plásticas, a Dança e o Teatro no Ensino de Arte.

Vivemos tempos de mudanças profundas em todas as dimensões de nossa vida em sociedade. E, em tempo de mudança, fica muito difícil fazer prognósticos confiáveis sobre o futuro e adotar medidas efetivas ante as questões as quais enfrentamos em cada momento do presente. Mobilidade e aleatoriedade são as constantes deste tempo e não são menos em educação. Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante dos nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram. (AGUIRRE, 2009, p. 1)

A escola se encontra inserida em uma sociedade em constante mudança, por ser complexa e, segundo Aguirre (2009, p. 2), ela pode ser qualificada como “multi ambiental ou multi contextual, uma sociedade que nos leva a conviver, simultaneamente, em diferentes contextos simbólicos, ou seja – familiar, escolar, grupal e virtual.” Sendo assim, quando pensamos no Ensino das Artes na Educação Básica, devemos nos questionar sobre o papel das Artes na escola. Aguirre (2009, p. 3) afirma: “Nessa dinâmica vital de transitoriedade entre contextos culturais e valores, cabe perguntar sobre qual papel as artes cumprem e com o que poderiam contribuir, a partir de um ponto de vista educacional, para a construção destes sujeitos.”

A transitoriedade dos valores e dos contextos culturais demonstra a incoerência de se pensar o desenvolvimento curricular somente por uma perspectiva técnica, inclusive por se tratar de uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeja, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionados entre si. Há de se considerar a interação entre esses processos, com as negociações a serem feitas e as responsabilidades inerentes a cada ator-instituição envolvido.

Arroyo (2011) chama a atenção para o fato de que devemos ir além das questões técnicas, de prescrição – o que fazer na aula, que conteúdos e que métodos escolher, como a escola deve formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos. É necessário propor inovações educativas a partir da tradição crítica, que consiste em um

[...] estilo de inovação, menos oficial e mais alternativo, relevante para o pensamento educacional e para o pensamento curricular em particular que vai além da visão normativa relativa ao que fazer e ao como fazer na escola. (ARROYO, 2011, p. 141)

A inovação está diretamente ligada, dentre outras coisas, à conscientização dos professores quanto aos processos seletivos dos conteúdos, e a quando eles “adquirirem uma consciência crítica que permita escolher e transmitir outros saberes.” (ARROYO, 2011, p. 142). As questões curriculares devem ser objeto de investigação do professor cotidianamente e devem superar as questões mais visíveis, como que conteúdos ministrar, de que modo, etc. Falar de currículo é falar de projetos, e essas questões não podem passar despercebidas pelos professores, segundo Sacristán (2013), que diz o seguinte:

[...] projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles), aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, dos grupos políticos etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 24)

Nesse sentido, ao pensar em uma ação educacional de Arte, devemos considerar a realização de uma conexão entre os materiais curriculares e os repertórios juvenis. Com essa postura, o professor não estará alheio ao mundo dos jovens, mas delimitando os territórios socioculturais da sociedade que pretendemos criar, pensando ainda em um perfil identitário da juventude (AGUIRRE, 2009). Ao refletir sobre essa possibilidade, será possível caminhar para uma perspectiva de relação de conteúdos que não são abordados na educação formal, mas que fazem parte da juventude, pois estão nos meios de comunicação que cercam os jovens e constituem sua identidade.

Aguirre (2009, p. 3) menciona outra questão importante a se considerar quando se propõe repensar a ação educacional para o futuro “das práticas artísticas e dos artefatos visuais susceptíveis de gerar experiências estéticas.” É necessário caminhar para uma renovação de ideias a partir de um ponto de vista deweyano, portanto, segundo o autor, deve-se aproximar da obra de arte, não como um texto com legendas, mas como um condensado de experiência, pois o valor da Arte está na atividade experimentada. Aguirre (2009) apresenta uma abordagem para Ensino da Arte que vem conceber a Arte como experiência, e a obra como relato aberto, que propõe melhorar a disponibilidade dos estudantes para o Ensino da Arte. Aguirre (2009), fundamentado em Dewey, propõe:

Aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado, que poderemos chegar a desvendar, mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, porque a essência e o valor da arte não estão nos artefatos em si, mas na atividade experienciada, através da qual foram criados e são percebidos ou utilizados. (AGUIRRE, 2009, p. 6)

Desse modo, compreendemos que a essência da Arte na Educação Básica está na atividade que é experienciada, e essa, como experiência, deverá ser uma obra como relatos abertos. Aguirre (2009) destaca três pontos a seguir: neutralizar seu caráter elitista, que seria vivê-la como experiência estética; experimentá-la no seu papel histórico e cultural; e compreendê-la em termos de experiências vividas, tratando-a como tramas de crenças e desejos. Aguirre (2009, p. 7) seguindo os pensamentos de Dewey, aponta que nossa tarefa enquanto educadores é a de



“restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência – as obras de arte – e os acontecimentos que constituem a experiência cotidiana.”

Assim, compreende-se que, ao recuperar o Ensino da Arte, da forma como é apontada por Aguirre, estaríamos dando continuidade estética a outros processos vitais. Com isso, teríamos consequências diretas em nossas concepções educacionais. Aguirre (2009, p. 7), com base em Dewey (1934), defende que exigir a continuidade entre a experiência estética e a vida é uma forma de romper a “concepção compartimentada das belas artes”. Entende-se que, para essa proposta ocorrer, seria necessário, enquanto professores de Arte, conhecer as concepções existentes no que se refere à proposta de Ensino da Arte, para nos posicionarmos e fazermos nossas escolhas educacionais.

Dessa maneira, ao adotar a posição deweyana, nos vemos gratamente levados a ampliar nosso campo de estudo para todos os artefatos geradores de experiência estética, provenham esses das belas artes, das artes populares ou da denominada cultura visual. Colocar no espectro de nosso âmbito de estudo a cultura popular e inclusive a cultura de massa; submeter esse tipo de práticas à análise crítica e à desconstrução de suas relações com as tramas das hegemonias e do poder são ações que respondem, perfeitamente, aos fundamentos de uma educação artística renovada. E, por essa mesma razão, não vejo contradição entre fazer tais coisas e propiciar o enlaçar-se experienciado dos jovens com as formas mais tradicionalmente aceitas de arte. No final das contas, o que realmente importa, do ponto de vista educacional e da formação pessoal, é que todas essas formas de manifestação cultural, populares, cultas, canônicas ou de massa, sejam entendidas como diferentes respostas a necessidades análogas de expressão ou experiência estética. Quer dizer, que os jovens não vivam como mundos distintos daquilo que corresponde a impulsos vitais análogos e a necessidades anímicas similares, ideológicas e, inclusive, políticas. (AGUIRRE, 2009, p. 7)

A partir dessa citação, compreendemos que a Arte também é o lugar de formação dos alunos. A forma como seu ensino é realizado proporcionará a formação de um aluno mais crítico, com ideologias claras, e que poderá se expressar por meio da sua experiência artística. De acordo com Giroux (1986),

Uma implicação para a prática da sala de aula a ser tirada de uma teoria da ideologia, é que ela fornece aos professores um instrumento heurístico para examinar criticamente como suas concepções sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedades são medidos através das suposições óbvias que eles usam para estruturar as experiências de sala de aula. (GIROUX, 1986, p. 96)

Não é somente o aluno que deve ter uma formação mais crítica, mas o próprio professor deverá examinar criticamente suas concepções a respeito do

conhecimento que pretende ensinar e suas convicções a respeito de natureza, valores e sociedade.

Relevância significa que os professores devem estruturar as experiências de sala de aula que deem aos alunos as oportunidades não apenas de afirmar suas próprias experiências, mas também de examinar criticamente as maneiras pelas quais eles se tornaram parte do sistema de reprodução social. Assim, se os professores vão abandonar os papéis de agentes da reprodução cultural, eles terão que se comprometer criticamente com a natureza de sua própria autoformação e participação na sociedade dominante, incluindo seu papel de intelectuais e mediadores dessa cultura dominante. (GIROUX, 1986, p. 97)

Ao pensar no currículo de Arte, conforme apresentado aqui, entende-se que é necessário que o professor assuma o lugar de autor de seu currículo e que atue a partir de uma perspectiva política crítica.

Em resumo, essas formas de conceber as artes, a história das artes e as mudanças nas práticas culturais permitem abordar à perfeição a tarefa de transformação de imaginários que nos exige o momento atual. Permitem pôr em marcha uma proposta curricular, tendente ao equipamento dos sujeitos, antes as artes e a cultura visual, uma proposta disciplinar aberta à emergência do contingente, crítica e não reprodutiva, e centrada nos usos culturais das artes, coisa impossível a partir das velhas concepções de arte ou de cultura. (AGUIRRE, 2009, p. 8)

Nesse tópico, defende-se que, em geral, as modificações no currículo escolar acontecem por meio dos documentos normativos, de caráter legal, que buscam regulamentar as ações na escola, tais como leis, diretrizes, decretos, portarias, resoluções, ou ainda, por meio de documentos de caráter propositivo, que se constituem basicamente por textos com funções orientadoras acerca de como implementar as sanções legais, em geral, chamadas de orientações, referenciais, parâmetros ou base.

Esses são os currículos prescritos e é por meio deles que se evidenciam o que se espera que seja ensinado na escola e quais práticas educativas devem fazer parte do processo formativo. No entanto, sabemos que essas normativas, muitas vezes, não são efetivadas no espaço escolar. Os professores que estão na ação escolar nem mesmo as conhecem. Reconhecemos, ainda, que recorrentemente a prescrição normativa é implementada de forma acrítica, apenas como um cumprimento decorrente da ação do Estado, que não demonstra a preocupação com os preceitos epistemológicos e formativos que norteiam tal prescrição. E, ao olharmos para o Ensino da Arte, notamos que não se consideram as relações dos

movimentos que há em torno da Arte, que não acontecem no vazio nem desenraizado das práticas sociais vividas pela sociedade.

Mais uma vez, de acordo Apple (2006) e Giroux (1986), a educação tem que proporcionar mudança e redefinir a natureza da teorização educacional. Giroux (1986, p. 252) apresenta a teoria da cidadania como aquela que “Terá que se inspirar em estrutura mais dialética do conhecimento, a fim de estabelecer um centro teórico de gravidade que forneça uma análise abrangente do que realmente são a natureza e a conduta da educação.” Dessa forma, para que haja uma teoria da educação para a cidadania, é necessário combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social. Deve-se trabalhar no interesse de mudar a sociedade, e esse procedimento é necessário em todas as áreas do conhecimento.

Ao buscar compreender a história do Ensino da Arte no Brasil, notamos que houve diferentes orientações para seu objetivo para a formação de professores, a prática de sala de aula, as políticas educacionais, as perspectivas filosóficas, estéticas e pedagógicas. É possível perceber indícios deixados pelas tendências tradicionalistas e escolanovistas, que disputaram espaço durante todo o século XX, e que ainda exercem influência nas escolhas e práticas de professores de Arte.

A Arte conquistou a categoria de disciplina obrigatória no currículo, o que proporcionou maior reconhecimento do seu caráter fundamental para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos, assim como das especificidades de cada linguagem artística (Teatro, Música, Artes Visuais e Dança) e da necessidade de formação específica de professores em cada uma das áreas. Conquistou-se também espaço para as linguagens contemporâneas e para as expressões ditas não eruditas dentro do currículo, entre outras. No entanto, as práticas de muitos educadores ainda seguem reduzindo a disciplina à experimentação de atividades agradáveis, à produção de objetos artísticos e que seguem um tipo de beleza. A tentativa de imposição de técnicas e propostas prontas, assim como a demonstração da maneira “correta” de fazer, muitas vezes, tendem a despertar o desinteresse do aluno.

Dessa forma, compreende-se que é necessária uma mudança epistemológica, filosófica e metodológica do Ensino da Arte, e essa mudança independe do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica. De acordo com a pesquisa aqui apresentada, foi possível reconhecer a luta política e conceitual

dos arte-educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da Arte na educação. Compreende-se que, entre outros princípios, a concepção de Ensino da Arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar Arte.

Portanto, na atualidade, faz-se necessário buscar uma melhor compreensão dos processos de ensino aprendizagem e das práticas dos professores no que se refere ao Ensino da Arte. Com estudos realizados na busca de compreender o currículo e todo o seu processo de elaboração, vê-se que a Teoria Crítica desvela as políticas curriculares do sistema educacional. Em concordância com Silva (2015), o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais. Seu estudo constatou que a elaboração de um currículo não é algo neutro, sem interesses, já que isso ocorre sob os interesses das classes dominantes. Para Silva (2015),

[...] a escola como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico”. O conhecimento técnico relaciona-se diretamente com a estrutura e o funcionamento da sociedade capitalista, uma vez que trata de conhecimento relevante para a economia e a produção. (SILVA, 2015, p. 48)

Apple (2006, p. 103) assevera que, “o que corre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia”, pois, para compreender a função do currículo é necessário fazer uma leitura crítica. Para Apple (2006, p. 105) currículo e poder “é a equação básica que estrutura a crítica do currículo.” Silva (2015, p. 48) destaca “de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.”

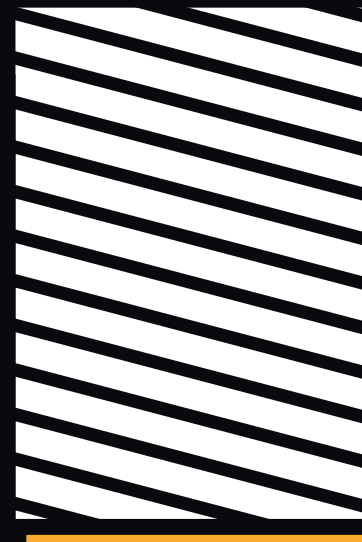
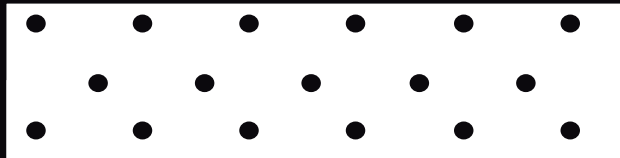
É importante que haja uma mudança nas questões relacionadas às políticas curriculares em Arte, sendo necessário que essas tenham uma perspectiva dialética, emancipatória e inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade. O Ensino da Arte se apresenta como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local (BARBOSA, 1998, p. 13). Conforme Giroux (1986), os estudantes devem ser ensinados a pensar criticamente e, para tanto, é na perspectiva da Pedagogia

Crítica que se encontra o caminho possível para se engajar na luta por uma sociedade melhor.

A Arte está no sentido contrário dos conhecimentos considerados de maior *status* em uma escola e, sendo sua característica oral prática, seu fazer busca trazer os conhecimentos e as experiências dos alunos, para serem trabalhados na escola, como seus repertórios visuais, musicais, as práticas culturais que os cercam. O currículo tem, na cultura, o repertório de significados, práticas e valores construídos e compartilhados por grupos identitários, tem atenção especial como objeto de estudo, dentro de um contexto em que se busca desconstruir, ou pelo menos enfraquecer, as fronteiras entre o erudito e o popular, entre alta e baixa cultura, etc. Nesse sentido, diminuem-se as assimetrias entre os alunos, os saberes e a escola.

Entendemos o currículo como um espaço habitado por uma pluralidade de vozes, que interagem e negociam sentidos, espaços, tempos e valores. As tensões que configuram esse processo de disputas em busca de prestígio, legitimidade e território são reinterpretadas nas organizações e nos discursos curriculares. A Arte sempre ocupou os lugares inferiores na hierarquia das disciplinas, pelo seu caráter subjetivo e pelo distanciamento da racionalidade. É importante compreender que o ensinar é desenvolver uma compreensão crítica sobre o entorno cultural, educar para a democracia e para a cidadania, o que, em última instância, coloca essa disciplina escolar lado a lado com os demais campos de conhecimento que podem desenvolver uma compreensão crítica sobre o mundo e sobre o modo como atuamos nele.

No próximo capítulo, será apresentada a pesquisa realizada em uma escola de tempo integral da cidade de Palmas, buscando compreender o currículo de Arte desenvolvido na escola.





# 5

**PERSPECTIVA TEÓRICA-PRÁTICA  
DO CURRÍCULO DE ARTE DE  
PALMAS: ESTUDO DE UMA  
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

## 5 PERSPECTIVA TEÓRICO-PRÁTICA DO CURRÍCULO DE ARTE DE PALMAS: ESTUDO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, apresentaremos os dados coletados na escola-campo, que foi escolhida obedecendo aos seguintes critérios: ser uma escola de tempo integral da rede municipal de ensino; ter em sua matriz curricular as quatro linguagens artísticas; e possuir professores com formação formal em alguma linguagem artística. A questão norteadora da pesquisa foi a seguinte: “Qual o currículo de Arte desenvolvido nas escolas de tempo integral da cidade de Palmas?” Iniciou-se a pesquisa primeiramente com um estudo bibliográfico buscando a fundamentação teórica, para posteriormente compreender os dados que fossem coletados em campo.

Os dados aqui apresentados foram coletados na Escola de Tempo Integral Dona Rosa.<sup>29</sup> Os sujeitos que participaram da pesquisa foram duas professoras de Arte, sendo uma de teatro e outra de artes visuais. Como mencionado anteriormente, na escola, há seis professores de Arte. No início da pesquisa, entrou-se em contato com a escola e apresentou-se toda a proposta de pesquisa para a direção escolar, a coordenação de cultura e os professores de Arte. Do grupo de seis professores, dois se disponibilizaram a participar da pesquisa. Os demais professores justificaram a não participação alegando ter iniciado o trabalho com o Ensino da Arte naquele período, e outros que estavam com muitas demandas e que não havia tempo disponível para participar da pesquisa.

Esta pesquisa se trata de um estudo de caso. Para levantar os dados deste trabalho, utilizou-se como técnica a entrevista semiestruturada, aplicada a duas professoras que ministram aulas de teatro e de artes visuais na Escola de Tempo Integral Dona Rosa.

Para coletar os dados, aplicou-se uma entrevista semiestruturada que 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.” (MINAYO, 2014, p. 191). As entrevistas foram realizadas conforme os agendamentos feitos com as participantes, e utilizou-se de gravador de um celular para as gravações das mesmas.

---

<sup>29</sup> Escolheu-se o nome “Dona Rosa” para se referir à escola de tempo integral em que ocorreu a pesquisa, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos participantes.



Com o propósito de responder à questão norteadora da pesquisa (Qual o currículo de Arte desenvolvido nas escolas de tempo integral da cidade de Palmas?), elaborou-se um roteiro, com o objetivo de que esse trouxesse elementos para realizar a análise de dados.

## 5.1 COLETA DE DADOS

A coleta de dados na Escola de Tempo Integral Dona Rosa se deu da seguinte forma:

**Primeiro encontro:** foi realizada uma visita à escola, em outubro de 2017, ocasião em que conversamos com a direção e a coordenação pedagógica da escola para apresentar a proposta de pesquisa, que já havia sido autorizada pela Secretaria Municipal de Palmas (SEMED). Ao adentrar na escola fui acolhida pela a coordenação e secretaria e com uma boa receptividade. Com a ciência da diretora, agendamos para a semana seguinte uma conversa com a coordenação de cultura, que cuida de toda organização da área diversificada.

**Segundo encontro:** foi possível entender toda a dinâmica das aulas de Arte da escola, pois, em reunião com a coordenação de cultura, obtive os contatos dos professores de Arte e os horários das aulas e, posteriormente, foi realizado o agendamento de uma reunião com eles.

**Terceiro encontro:** busquei conhecer a escola e sua organização, em contato com a secretaria para colher dados gerais da escola.

**Quarto encontro:** com o objetivo de apresentar a pesquisa para os professores responsáveis pelo Ensino de Arte na escola, foi feita uma reunião para a exposição da proposta da pesquisa e foi perguntado aos professores quem teria disponibilidade para participar da pesquisa. Eis as respostas recebidas: Professor(a) de artes visuais – “Posso participar da pesquisa, será ótimo”.

Nesse momento foi possível perceber que há uma resistência por parte de alguns professores quando é colocado: “Pesquisa, Universidade”.

**Quinto encontro:** após confirmada a participação dos professores que iriam contribuir com a pesquisa, foi realizada uma reunião na escola, no horário de planejamento das professoras. Após explicado o objetivo da pesquisa, as professoras realmente se mostraram dispostas a participar da pesquisa, se colocaram à disposição para contribuir. PAV disse que: *“Essa pesquisa é muito*

*importante para o Ensino de Arte.*” Foi entregue o termo de esclarecimento, que foi assinado pelos professores participantes. Esse encontro teve a duração de duas horas.

Para obter as respostas para a questão norteadora, foi elaborado um roteiro, que foi utilizado na primeira entrevista realizada com os participantes, que foi aplicado antes da qualificação. Por meio dos objetivos e do referencial teórico da pesquisa, elaborou-se um roteiro para realizar a entrevistas com os participantes. A partir das temáticas da pesquisa (Arte na Legislação, a partir da obrigatoriedade de seu ensino nos currículos escolares; diferença de educação integral e educação de tempo integral; concepção de currículo; currículo de Arte na escola de tempo integral), o roteiro foi o seguinte:

- 1- Você recebeu algum material da gestão municipal ou da escola, que se refira ao currículo, para orientação do seu planejamento?*
- 2- Qual a referência que você usa para o planejamento de suas aulas?*
- 3- Qual a sua concepção de currículo como um todo? E de currículo de Arte?*
- 4- Para você, qual a importância da Arte para a formação do aluno?*

Na qualificação da pesquisa, os professores que estavam participando da banca de avaliação fizeram apontamentos que contribuíram com a prosseguimento da pesquisa, sugerindo o retorno ao campo e a realização de outra entrevista com os participantes, para obter informações específicas no campo da educação de tempo integral. Assim, foi elaborado outro roteiro com o objetivo de responder às questões que estavam em aberto. Ao retornar à escola, encontrou-se a mesma acolhida da coordenação de cultura e das professoras participantes da pesquisa, e todas entenderam que a pesquisa continuava e que buscava informações para completar os dados colhidos anteriormente. Segue roteiro para esse segundo momento:

- 1- O que você entende por educação integral?*
- 2- O que você entende por educação de tempo integral?*
- 3- Para você qual a importância da Arte na escola de tempo integral?*
- 4- Como deve ser um currículo para a educação de tempo integral?*

## 5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Com a coleta dos dados, realiza-se a análise, tendo como procedimento a análise qualitativa. Entendemos que se trata de um processo indutivo, e a fidelidade é o foco dessa análise (ALVES; SILVA, 1992, p. 61). A partir dessa referência, iniciam-se as análises dos dados coletados. Voltando às orientações de Alves e Silva (1992), fez-se a seguinte sistematização dos dados, utilizando-se as orientações que são:

- 1- As questões advindas do problema de pesquisa;
- 2- As formulações da abordagem conceitual adotada;
- 3- A própria realidade sob estudo.

Fundamentada na Teoria Crítica, pretendeu-se, com a análise qualitativa, desvelar os significados na fala dos participantes, buscando relacionar o contexto com a teoria utilizada pelo pesquisador, finalizando com uma redação que priorize a qualidade da pesquisa.

Ao realizar a análise, buscou-se, na Teoria Crítica, as categorias para compreender os resultados encontrados. Conforme exposto anteriormente, a Teoria Crítica atenta-se às questões relacionadas à apropriação do poder e da justiça em nossa sociedade. Nesse sentido, busca-se compreender como se constitui o sistema educacional, levando em consideração diversas relações: a economia, a política, as questões raciais, gênero, ideologias, educação, religião, dinâmicas culturais, entre outras.

Com os estudos e a pesquisa aqui desenvolvida, foi possível elencar algumas categorias para realizar a análise na perspectiva da Teoria Crítica, quais são: o poder, a hegemonia, a cultura, a ideologia e o currículo oculto. No entanto, cabe destacar que as categorias aqui abordadas não caracterizam a totalidade das que podem ser utilizadas em pesquisas realizadas pela perspectiva crítica.

Com o intuito de entender qual é o currículo de Arte prescrito pelo município de Palmas, apresentam-se os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada. Os dados aqui analisados foram categorizados por eixos. Esses eixos foram divididos da seguinte forma: Eixo 1 – Currículo Prescrito, concepção da gestão e dos(as) professores(as); Eixo 2 – Concepção do currículo/currículo de Arte concepção dos(as) professores(as); Eixo 3 – Educação Integral/tempo integral concepção dos(as) professores(as).

No que se refere à visão da gestão, buscou-se entrevistar o secretário(a) da Educação do Município de Palmas; no princípio o secretário se propôs a participar, e solicitou que sua secretaria agendasse um horário, no entanto, esse foi desmarcado por três vezes. Posteriormente, colocamos que poderia ser por meio de áudio de WhatsApp, ele também concordou, o qual foi encaminhado, e outra vez não obtivemos resposta. Encaminhamos e-mail institucional, que também não foi respondido. Mediante a recusa, buscamos um(a) técnico(a) da secretaria com conhecimento das matrizes curriculares, para participar da pesquisa. Esse(a) se colocou à disposição para sua participação, no entanto sua participação se ateve à entrega da matriz curricular das escolas de tempo integral de Palmas. Esse documento revela a distribuição das disciplinas que compõem o currículo da escola de tempo integral de Palmas.

A análise de dados segue como uma análise descritiva, utilizando trechos das entrevistas. Para diferenciar a fala dos participantes utilizamos os seguintes códigos: GT – técnico(a) da secretaria; PAV – professora de artes visuais; PT – professora de teatro.

### **5.2.1 Documentos oficiais: apresentação dos dados e discursos dos professores**

Na análise do currículo prescrito, que trata do Eixo I, foi utilizado, como material, a Matriz Curricular do Ensino Fundamental ETI e as entrevistas, buscando compreender quais são os conhecimentos que fazem parte dessa matriz. 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 inter-relações 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 sistema de ensino e serve como um balizador para a elaboração de materiais, controle de sistemas, organização didática etc.

Ao buscar junto à secretaria o currículo que é apresentado às escolas, obteve-se, por parte do GT, a informação de que este estava em construção. Em seguida, foi apresentada a matriz curricular da escola de tempo integral. Considera-se como o currículo prescrito a matriz curricular de Palmas, 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.

Nesta seção, apresentaremos a análise qualitativa do currículo prescrito, sendo que foi utilizada a matriz curricular (Quadro 1 e 2) e fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras, o que nos permitiu construir essa análise descritiva:

Quadro 1: Matriz curricular – base comum

| <b>EIXO I – CURRÍCULO PRESCRITO</b>   |                                 |                                     |
|---|---------------------------------|-------------------------------------|
| <b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO – 6º AO 9º ANO</b> |                                 |                                     |
|   | <b>COMPONENTES CURRICULARES</b> | <b>QUANTIDADE DE AULAS SEMANAIS</b> |
| <b>BASE COMUM</b>   | Língua Portuguesa               | 4                                   |
|   | Matemática                      | 4                                   |
|   | Ciências Físicas e Biológicas   | 3                                   |
|   | História                        | 2                                   |
|   | Geografia                       | 2                                   |
|   | Educação Física                 | 2                                   |
|   | Artes                           | 1                                   |
|   | Língua Inglesa                  | 2                                   |
|   | Ensino Religioso                | 1                                   |

Fonte: Da autora (com base na Portaria GAB/SEMED nº 249, de 21 de março de 2018).

Quadro 2: Matriz curricular – parte diversificada

| <b>EIXO I – CURRÍCULO PRESCRITO</b> |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
| <b>PARTE<br/>DIVERSIFICADA</b>      | <b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS<br/>ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO – 6º AO 9º ANO</b> |   |
|                                     | <b>COMPONENTES<br/>CURRICULARES</b>   | <b>QUANTIDADE DE AULAS<br/>SEMANAIS</b> |
|                                     | Filosofia   | 1                                       |
|                                     | Experiência Matemática  | 1                                       |
|                                     | Educação Musical  | 2                                       |
|                                     | Estudo Monitorado   | 5                                       |
|                                     | Literatura  | 1                                       |
|                                     | Informática   | 1                                       |
|                                     | Iniciação Científica  | 1                                       |
|                                     | Língua Espanhola  | 1                                       |
|                                     | Teatro  | 1                                       |
|                                     | Dança   | 1                                       |
|                                     | Natação   | 2                                       |
| Xadrez                              | 1   |   |
| Práticas Corporais Marciais         | 1   |   |

Fonte: Da autora (com base na Portaria GAB/SEMED nº 249, de 21 de março de 2018).

Na entrevista realizada com GT, foi dito que<sup>30</sup> *“A secretaria não possui um currículo e nem diretrizes curriculares para as escolas de tempo integral, o único documento são as matrizes curriculares; o currículo está em construção seguindo a proposta da BNCC.”* No documento foi constatado que este possui a seguinte divisão: base comum e parte diversificada. Na base comum, constam as disciplinas de português, matemática, ciências físicas e biológicas, história, geografia, educação física, artes, língua inglesa e ensino religioso. Ao encontrar, na matriz curricular, no item Base Comum, cabe ressaltar que essa Arte se refere à linguagem de artes visuais. Nota-se que as disciplinas com a maior quantidade de aulas por semana são português, matemática e ciências, enquanto a disciplina de Artes é ministrada uma vez por semana.

Na parte diversificada, há as seguintes disciplinas: filosofia, experiência matemática, educação musical, estudo monitorado, literatura, informática, iniciação científica, língua espanhola, teatro, dança, natação, xadrez e práticas corporais marciais. Essas disciplinas acontecem no contraturno, ressaltando que a ETI de Palmas tem o período de nove horas de permanência do aluno na escola, e o período escolar de permanência é dividido em dois, sendo um período da base

<sup>30</sup> Para diferenciar a fala dos participantes da entrevista, foi utilizada a fonte em formato itálico.

comum e outro período contrário, para a base diversificada, e essas acontecem no contraturno.

Ao analisar a matriz curricular das escolas de tempo integral de Palmas, recorre-se a Apple (2006) para compreender a relação de poder que acontece nas escolas. Para ele, a distribuição cultural e o poder econômico estão associados à aquisição de conhecimento. É na Teoria Crítica que se encontram suportes teóricos que ajudarão a desvelar as relações que se estabelecem na seleção de conhecimentos a fazerem parte da escola. Nota-se que há conhecimentos que são “mais prestigiados” nas escolas, e esses podem estar ligados à reprodução econômica. Para o autor, a escola não produz somente pessoas, mas produz conhecimento. Apple (2006), em concordância com Young, coloca que quem está na posição de poder é que definirá o que é admitido como conhecimento, sendo que qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes. Nessa perspectiva, percebe-se que a hegemonia atua e que, muitas vezes, esse processo não ocorre de forma consciente. “A posse de conhecimento de alto status, aquele considerado de excepcional importância e conectado à estrutura das economias corporativas, na verdade traz em si um fato e a ele se relaciona-o de que as outras pessoas não desfrutem da mesma posse.” (APPLE, 2006, p. 70)

Apple (2006) nos leva a compreender que as escolhas feitas para um currículo são arranjadas para atender ao mercado econômico, que requer altos níveis de conhecimento técnico. A estrutura curricular por disciplinas demonstra a relação entre poder e cultura, pois percebe-se que determinada “mercadoria”, aqui o “conhecimento acadêmico”, de algumas comunidades não estão sendo comercializados na escola. Ao notar que Arte aparece somente uma vez por semana na estrutura curricular do município de Palmas, concorda-se com Apple (2006), que diz:

[...] financiamentos substanciais foram dados ao desenvolvimento do currículo de matemática e ciências, enquanto artes e humanidades receberam menos. Isso ocorreu e ainda ocorre por duas razões. Primeiramente, a questão de utilidade econômica [...]. Segundo, o conhecimento de alto status parece ser conhecimento discreto, isolado, independente. (APPLE, 2006, p. 72)

Assim, a Arte não está nos padrões aqui elencados, pois ela não atende ao primeiro critério, que é de mercado, nem ao segundo, que busca uma estrutura

estável. Ao perceber a quantidade de aulas de Arte, concorda-se com Silva (2015, p. 16), que afirma que “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.”

Ainda analisando o currículo prescrito desse município, decidimos nos dirigir aos professores para saber se eles têm acesso a algum material, como currículo e diretrizes curriculares, para realizar a elaboração do seu plano de ensino. Com isso, obtivemos as seguintes respostas: “Nenhum” (PT);<sup>31</sup> “Não, nós não temos acesso, não é que não temos acesso, de repente se for buscar, perguntar, até tem, mas eles não entregam, assim, pra gente, assim, de livre e espontânea vontade, não.” (PAV)

Nota-se que os professores confirmam que o município não possui ou não apresenta para seus professores uma diretriz curricular ou um currículo para orientação pedagógica. No entanto, quando se questionou aos professores o que utilizavam para fazer os planejamentos de suas aulas, eles responderam o seguinte:

*E tem o livro de apoio, né? Pra 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, 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.

---

<sup>31</sup> Os trechos com a fala dos participantes da pesquisa foram transcritos exatamente conforme eles enunciaram, com somente algumas correções de nível ortográfico e de pontuação.



### 5.2.2 Concepção de currículo

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.

Nesse eixo, que trata do currículo e do currículo de Arte, não se obteve a participação da Secretaria Municipal de Educação, mesmo com o convite e a solicitação da colaboração com esse item. Contudo, a pesquisa prosseguiu com os professores participantes da Escola Municipal de Tempo Integral Dona Rosa. Buscou-se, com esse eixo, compreender qual a concepção dos professores da escola a respeito do currículo e obtivemos as seguintes respostas:

*Olha, o currículo é bom para nortear, principalmente porque do 1º ao 9º ano, você viu o que acontece muito aqui. Eu, esse ano, tô 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 pra cada matéria. Porque eu já fiz esse planejamento. Eu queria levar esses meninos pra ir assistir uma peça de teatro que foram convidados. Era de graça e não foi, porque o ônibus foi vetado. Embora tenha, no currículo, colocar na prática na sala de aula, é bem complicado, é difícil. Ah, eu acho que deveria ser feito por pessoas que entendem de arte, porque tem umas coisas assim além da capacidade que o ambiente. Não adianta nada eu dizer que tem umas palavrinhas bonitinhas, sendo que, na realidade, dentro da sala de aula, eu não vou conseguir com 40 alunos. (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, pra 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? Segue, mas quando eu falo assim: “Hoje eu quero dar pintura”. Às vezes, não tá aqui no livro que a minha próxima atividade é pintura, mas eu falo, eles não tão aguentando mais, vamos fazer uma coisa diferente, aí a gente resolve fazer uma pintura. Eu vou dando aleatório, eu vou dando de acordo com que eu acho que vai ser legal naquele dia, porque se eles estão muito agitados, e eu for dar uma teoria, eles não dão conta de fazer, então, a gente meio que acaba que se virando do nosso jeito, sem seguir um padrão, um currículo. É meio que a gente entra na sala e faz, tenta fazer o melhor, porque a gente sabe que, se a gente não se explicar ali, não der um conteúdo, não por pra eles fazer alguma coisa, eles não param não, eles não ficam quietos. Nós não damos conta. Temos que pôr eles pra trabalhar. (PAV)*

Nas respostas dos participantes, nota-se que eles 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 pra 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”*. 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 quão importante é que o professor saiba 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, identidades, diferenças e outros. É importante que o professor compreenda que a escolha de um currículo está além de conteúdo; é necessário entender qual o sujeito que 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, 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, pra 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 essa trata de uma prática

dinâmica e complexa. Como demonstrado no relato dos participantes, as ações deles estão além da prescrição.

### 5.2.3 Concepção de educação de tempo integral

No eixo 3, abordou-se a educação de tempo integral, buscando compreender qual a concepção de educação de tempo integral que os professores possuem. O participante PAV afirma sobre a educação integral: *“Na verdade, eu vejo a Educação Integral assim: como uma educação que ela tem que educar o aluno como um todo.”* PT declara:

*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, as áreas comuns, ter acesso a outras coisas, por exemplo, os laboratórios de Ciências, Matemática que deveria ter aqui na escola.*

Ao abordar a educação integral, sentiu-se a necessidade em apresentar a questão norteadora da entrevista em duas partes. A primeira questão foi educação integral. Na sequência, fez-se a segunda questão, que é a educação de tempo integral. As concepções por eles apontadas, a exemplo da declaração *“educar o aluno como um todo”*, dialogam com os conceitos aqui abordados. Segundo Guará (2006), essa educação é um desafio para além do tempo de permanência do aluno na escola. Para uma educação significativa, há de se ressignificar a experiência de aprendizagem, concepção que é encontrada no seguinte trecho de PT: *“Quando você consegue utilizar várias áreas da educação em um ambiente comum.”*

Os participantes apresentaram a diferença entre a educação integral e a educação de tempo integral, e há uma diferença não apenas no que se refere à permanência do aluno na escola, mas também no que se refere à forma como as áreas são trabalhadas na escola. Eis o que os professores dizem:

*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 você 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)*

*Seria o fato do aluno estar o dia inteiro conosco e ele ter que se adaptar durante o dia todo com aquelas disciplinas, com aquela rotina que ele tem de tempo integral, ou seja, é pra ele estar o tempo todo focado em aprender, lógico, a nossa parte de educar ele como um todo. (PAV)*

No que se refere à educação de tempo integral, o Estado, nos anos de 2004 a 2014, desenvolveu uma política de elaboração de orientações para a implantação da educação de tempo integral. Nesses documentos, percebe-se que há uma direção para uma educação que parta de diferentes realidades, realizando diálogos com diferentes culturas. Esses documentos apresentam a proposta de um currículo integrado. No entanto, quando se pergunta aos participantes se eles conhecem tais documentos, eles dizem que não: *“Primeira vez que eu escuto falar nisso. Não sabia.”* (PT). Perguntou-se a PT como achava que deveria ser um currículo para educação de tempo integral e sua resposta foi a seguinte

*O currículo pra educação integral deveria ser um pouco menos complexo, né? Até porque currículo, currículo, a gente não tem, né? Na área das Artes, o currículo tá sendo criada a Base Comum Curricular. Ela veio esse ano pra ver se melhorava. Tem umas coisas bacana, interessante, mas ainda tá sendo aplicada.*

Compreende-se que os professores participantes não possuem uma compreensão crítica do que é um currículo prescrito, bem como da BNCC, uma vez que a Arte é inserida na área de linguagens, e isso poderá descaracterizá-la, tornando-a apenas uma disciplina de apoio para a compreensão de outras disciplinas.

### 5.3 DIALOGANDO COM OS DADOS

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, 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 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 quarta categoria, a da ideologia, é entendida como “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 apregoar 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 refere-se 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.”

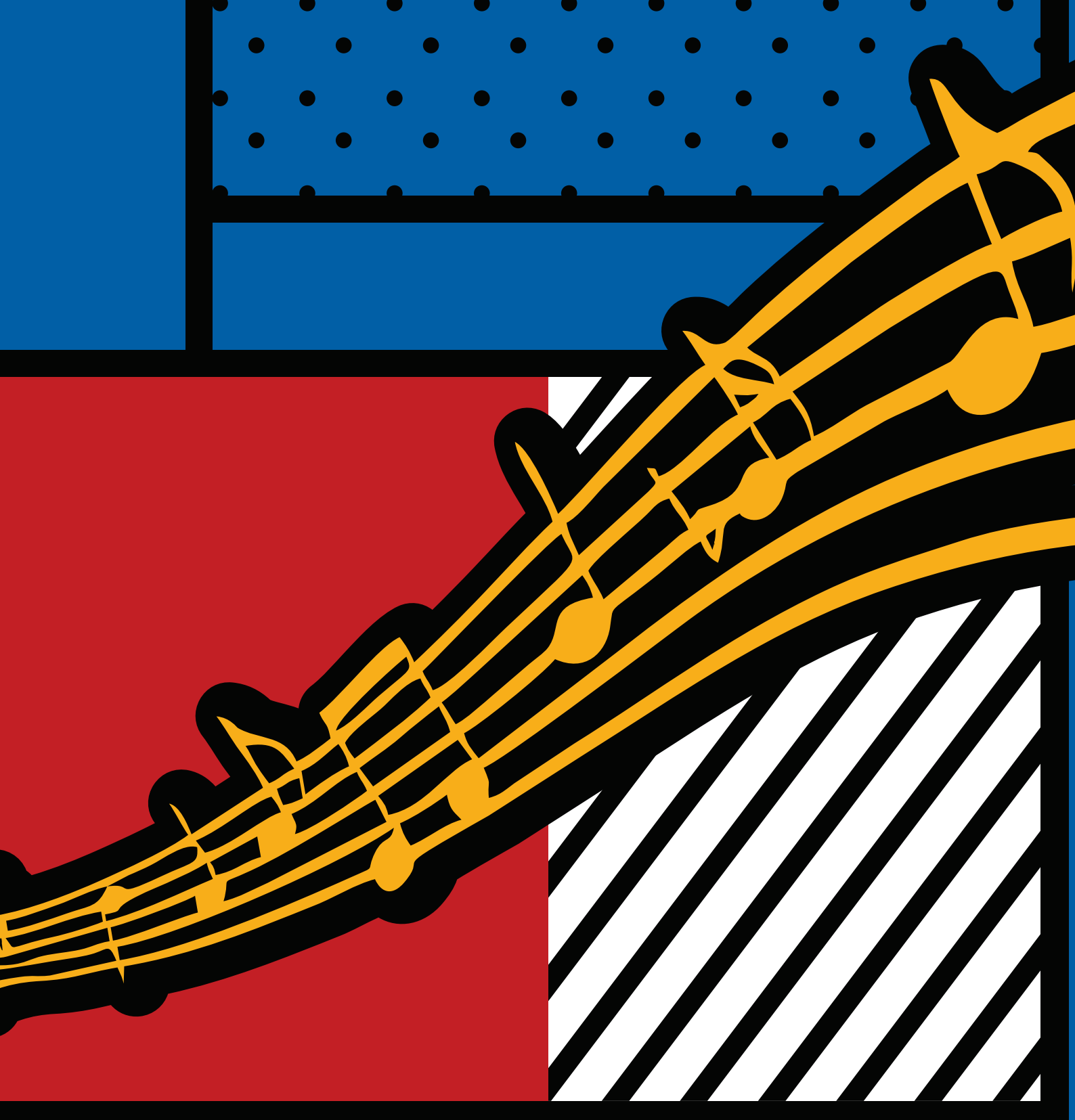
Na entrevista com os participantes, nota-se que há um Ensino de Arte que parte do currículo prescrito, mas que se amplia conforme o professor percebe as necessidades de sua turma. PT diz: “*O teatro leva você a pensar em várias coisas, não só nas questões do conteúdo, mas na vivência do trabalho em grupo.*” 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 os conhecimentos que permeiam os alunos. E seria importante que o professor se tornasse um intelectual transformador e pesquisador, sendo ele o autor dos seus ensinamentos.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS







## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, escolhi como proposta de título “Como pensar um currículo de Arte para a educação integral”. No decorrer dos estudos e das leituras, questionamentos foram surgindo e a busca por respostas se fez presente em todo o processo de doutoramento. Hoje, ao apresentar as considerações finais desta pesquisa, inicio por destacar quão importante é compreender o currículo que se faz presente nas escolas e quão importante é desvelar as teorias que estão por trás do currículo prescrito. Ao contrário do que se pensa, a importância não está na técnica de como fazer um currículo, mas em como desenvolver conceitos para compreender o que o currículo faz.

Esta pesquisa teve como tema de estudo o currículo de Arte para a Educação de Tempo Integral. Fundamentou-se por construtos teóricos sobre educação integral em tempo integral e currículo em uma perspectiva crítica, bem como sobre a legislação da educação e o processo de inserção do Ensino da Arte na mesma, além de princípios e métodos da investigação qualitativa, como o estudo de caso. Com a ajuda da técnica de análise qualitativa, identificamos e analisamos as prescrições curriculares definidas para o currículo de Arte da educação de tempo integral de Palmas, Tocantins, a partir das quais, organizadas em quatro categorias analíticas, foi possível constatar o currículo de Arte desenvolvido na escola de tempo integral de Palmas.

A pesquisa foi norteada por uma questão investigativa que revela, de forma pormenorizada, o problema de investigação: “Qual o currículo de Arte desenvolvido nas escolas de tempo integral da cidade de Palmas?” Em decorrência dessa questão, elaborou-se o objetivo geral da pesquisa que é o de analisar o currículo do Ensino da Arte nas escolas municipais de tempo integral e discorrer sobre a fundamentação teórica adotada em sua elaboração. Para dar conta do alcance desse macro-objetivo, foram selecionados os seguintes objetivos específicos: estudar o processo de inserção da Arte na legislação a partir da obrigatoriedade de seu ensino nos currículos; analisar o conceito de educação integral e seu desenvolvimento na história da educação, bem como a educação de tempo integral e os desafios na atualidade; identificar e analisar o processo de elaboração de um currículo para o ensino das linguagens artísticas na educação de tempo integral e qual a fundamentação teórica em sua elaboração; e por último, analisar, a partir de

uma perspectiva crítica, o currículo em desenvolvimento nas escolas de tempo integral da rede municipal de Palmas. Assim, tendo como ponto de partida a questão norteadora da investigação e os objetivos decorrentes dela, apresentaremos, a seguir, e de forma sintética, os resultados obtidos e as suas devidas inferências.

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 que 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 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 apontam 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, sua falta de conhecimento sobre as teorias do currículo faz com que sua 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.

Quanto à educação de tempo integral, a organização curricular prescrita é marcada por princípios, procedimentos e recursos curriculares que sinalizam para

um currículo integrado. A relação entre saberes, a orientação para a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares, a construção da Mandala como símbolo integrador, dentre outros, reforçam essa ideia de integração. Cabe destacar, entretanto, que os professores não conhecem esses recursos e procedimentos. Analisamos ainda que a ETI caminha em uma perspectiva de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, com um currículo com várias disciplinas. No entanto, ela não trabalha de forma integrada, sendo que os próprios professores afirmam que não há conexão entre as áreas.

Tendo por base, então, os eixos que foram elencados anteriormente, inferimos que o currículo prescrito de Arte para a educação de tempo integral caracteriza-se por não apresentar subsídios que venham a dialogar com o formato de escola que é desenvolvido. O Ensino de Arte, nessa escola, está em uma relação de poder. Esse currículo não possui, em sua base, relações ideológicas, políticas e culturais, que são importantes para a concepção de um currículo construído a partir da teorização crítica. Diante do exposto, compreende-se ser necessária outra abordagem para o Ensino da Arte, com a perspectiva de um ensino que contribua para uma educação significativa da Arte, tornando-a crítica, para que seu ensino possa se tornar emancipatório.

Assim, as constatações referentes às prescrições curriculares e, principalmente referentes à ETI, confirmam que não há uma relação concepção/finalidades da educação integral em tempo integral e a configuração curricular prescrita sob a orientação da Teoria Crítica.

A análise, portanto, do currículo de Arte reafirma aquilo que a teoria curricular vem postulando há algum tempo: o currículo é um artefato sociocultural, histórico, resultado de disputas, interesses e correlações de força, capaz de exprimir diferentes concepções de educação e sociedade. Tal fato fica claro quando se identifica e se analisa o currículo em desenvolvimento na escola-campo, em que se evidencia a lógica de organização, função e desenvolvimento do currículo prescrito pelo governo, pois esse reflete uma intenção educacional específica e, no conjunto da obra educacional, expressa interesses, ideologias e valores capazes de formar identidades favoráveis (ou não) à manutenção do *status quo*.

Assim, a análise aqui apresentada fez perceber que, apesar de o currículo ser campo contestado, campo de resistência, passar por constantes recontextualizações

em diferentes instâncias, uma vez que ele nasce e é controlado nas instâncias administrativas do poder central e, certamente, serve aos seus interesses.

Partindo do exposto, o currículo de Arte do município de Palmas, na perspectiva crítica, não acontece. É importante que o currículo de Arte seja construído em uma perspectiva crítica, pois, dessa forma, ele será dialético, emancipatório e inclusivo, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso meio para reafirmar a singularidade na diversidade dos estudantes.

Em síntese, podemos afirmar que foram muitas as descobertas decorrentes desta pesquisa, pois o Ensino de Arte sempre fez parte da minha jornada acadêmica e profissional. E, nos últimos anos, o seu espaço na escola de tempo integral tem me chamado a atenção, uma vez que essa escola contempla o ensino das quatro linguagens artísticas. Nesta pesquisa, o contato com a realidade escolar da ETI, com suas naturezas, dimensões e expressões, possibilitou compreender que essa realidade é uma fonte inesgotável de conhecimentos e que, por isso, muitos aspectos relacionados ao Ensino de Arte, bem como o currículo de Arte e sua vinculação com a ETI ainda podem ser explorados por novas pesquisas.

Diante do exposto, consideramos ser importante desenvolver, em uma perspectiva futura, um curso de extensão, criando uma parceria da Universidade Federal do Tocantins com o Sistema de Ensino municipal de Palmas, esse tendo como público os professores das linguagens artísticas desse município. Partindo dessa perspectiva, o projeto de extensão, abordará o currículo de Arte para a ETI, com o objetivo de realizar uma formação continuada na perspectiva da Teoria Crítica, para a construção de uma pedagogia crítica, desvelando, para os professores, os conceitos e as possibilidades de formação emancipatória que um currículo na perspectiva crítica poderá realizar com a formação humana.



# REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ALESSANDRA, K. Educação aprova dança e teatro como disciplinas obrigatórias do ensino básico. **Câmara dos Deputados**: Educação e Cultura. 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/456284-EDUCACAO-PROVA-DANCA-E-TEATRO-COMO-DISCIPLINAS-OBRIGATORIAS-DO-ENSINO-BASICO.html>. Acesso em: 16 fev. 2017.

ALVES, R. P. S. Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. **Em aberto**, v. 25, p. 125-134, 2012.

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. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede>. Acesso em: 12 janº 2019.

ALVES, Z. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, nº 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>. Acesso em: 5 maio 2018.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

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.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos 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.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 29 janº 2019.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. **A imagem no Ensino da Arte** – anos oitenta e novos tempos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de Setembro de 1946)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971. **Documenta**, nº 132, nov. 1971, p. 166-190. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 19 janº 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 abr. 2017.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 janº 2018.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) – em tramitação**. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.



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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

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

BRASIL. MEC. **Cadernos Pedagógicos Mais Educação:** Macrocampo Cultura e Artes. Brasília: SECAD/MEC. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12329-culturaartes-pdf&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12329-culturaartes-pdf&Itemid=3019)>. Acesso em: 15 janº 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf). Acesso em: 11 nov. 2017.

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

BRASIL. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato20072010/2010/Lei/L12287.htm#art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato20072010/2010/Lei/L12287.htm#art). Acesso em: 25 nov. 2017.

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

BRASIL. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Dois estudos. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo quantitativo. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada – estudo qualitativo. Brasília, DF: MEC, 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=artic&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=artic&id=16727&Itemid=1119). Acesso em: 12 janº 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2). Acesso em: 17 out. 2017.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, nº 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia,** v. 20, nº 46, p. 249-265, maio-agosto 2010. Disponível em: [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia). Acesso em: 25 janº 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, nº 49, p. 11-37, janº/abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto,** Brasília, v. 22, nº 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acesso em: 31 janº 2019.

COUTINHO, R. G. Arte. In: UNESP. (Org.). **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. (Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio.) São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

DEL BEN, L. Sobre os sentidos do ensino de música na Educação Básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 2, nº 1, 2009.

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

DIA, S. G.; LARA, A. M. B. Legislação Brasileira para o Ensino de Artes e de Música: 1920 a 1996. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". 6., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

FAEB (FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL). **Documento Encaminhado à Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte pela Pró-federação das Associações de Arte Educadores de Todo Território Nacional**. Brasília, DF. 1989. Disponível em: [http://www.faeb.art.br/textos/documentos/ass\\_constituente\\_230287.swf](http://www.faeb.art.br/textos/documentos/ass_constituente_230287.swf). Acesso em: 18 mar. 2019.

FAEB (FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL). **Boletim Informativo**, nº 17, ano 10, 1997. 11p.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música**. São Paulo: UNESP, 2008.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. R. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUSARI, M. R.; FERRAZ, M. H. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A.; 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.

GOMES, E. **Lei José Gomes Sobrinho levará cultura regional às salas de aula de todo país**. 2010. Disponível em: <http://eduardogomes-to.com.br/lei-jose-gomessobrinho-levara-cultura-regional-as-salas-de-aula-de-todo-pais/>. Acesso em: 11 nov. 2017.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, nº 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 20 janº 2018.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, v. 36, nº 1, p. 74-84, janº/abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso em: 30 mar. 2019.

KATER, C. O programa radiofônico “Música Viva”. **Cadernos de /Es-Educação Musical**, nº 4/5, nov. 1994. Disponível em: [http://www.atravez.org.br/ceem\\_4\\_5/programa\\_radio.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/programa_radio.htm). Acesso em: 1º mar. 2019.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 75-90, janº/junº 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 20 fev. 2019.

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.

MARTINS, A. R.; 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. Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

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

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, nº43, p.137-152, jul./set. 2012.

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

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, nº 20, p. 61-74, janº/junº 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

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

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

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. da C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, nº 1, p. 47-58, janº/junº 2014. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/18892/9988>. Acesso em: 7 fev. 2019.

PALMA FILHO, J. C. **Política Educacional Brasileira**: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE, 2005.

PENNA, M. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. *In*: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 4., 1995, Londrina, PR. **Anais...** Londrina Pesquisa e Música, v. 1, nº 2, 1995.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENTEADO, A.; CARDOSO JUNIOR, W. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

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

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

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

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PALMAS, TOCANTINS. **Proposta de implantação da escola de tempo integral da região norte na rede municipal de ensino de Palmas – Tocantins**. 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.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, nº85, p.1-2, dez. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

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



# ANEXOS

## ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ETI

5 DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE PALMAS Nº 1.963 - QUINTA-FEIRA, 22 DE MARÇO DE 2018

## Secretaria da Educação

PORTARIA GAB/SEMED Nº 249, DE 21 DE MARÇO DE 2018.

Institui (ad referendum) a Matriz Curricular Única para as Escolas Municipais de Tempo Integral – ETI's e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo ATO N.º 947 - NM, de 11 de agosto de 2016 e CONSIDERANDO:

- a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- a Lei Federal nº 10.793, de 01/12/03, que altera a redação do art. 26, § 3º da Lei nº 9.394/96 definindo a Educação Física como componente curricular obrigatório;

- a Lei Federal nº 11.645, de 10/03/06, que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

- a Lei Federal nº 11.769, de 18/08/08, que acrescenta o § 6º ao art. 26 da Lei 9.394/96, definindo a música como conteúdo obrigatório no ensino fundamental;

- as Diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, especialmente no que concerne à ampliação do tempo de permanência do educando na Unidade Educacional;

## RESOLVE:

Art. 1º- Fica instituída, até a deliberação do Conselho Municipal de Educação, a Matriz Curricular (ad referendum) para as Escolas Municipais de Tempo Integral – ETI's da Rede Municipal de Ensino de Palmas-TO, na forma dos Anexos I e II, integrantes desta Portaria, conforme abaixo especificado:

I – Anexo I: Matriz Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

II – Anexo II: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Art. 2º - As Matrizes Curriculares constantes dos Anexos I e II desta Portaria estão elaboradas nos termos da pertinente legislação em vigor, compondo-se em: Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

§ 1º - A Base Nacional Comum está organizada em Áreas de Conhecimento, abrangendo: as Linguagens, a Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e os Componentes Curriculares que deverão ser tratados preservando-se a especificidade nas suas diferentes áreas, por meio das quais se desenvolverão as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, visando ao desenvolvimento integral do educando.

Art. 3º- No currículo do Ensino Fundamental constituir-se-ão conteúdos obrigatórios, em cumprimento aos dispositivos legais estabelecidos nas Leis Federais nºs 11.525/07, 11.645/08, 11.769/08 e 12.472/11, as seguintes temáticas:

I – Música;

II – Direitos da Criança e do Adolescente: permeando todos os Componentes Curriculares;

III – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de arte e de história;

IV – Princípios da Proteção e Defesa Civil e a Educação Ambiental: de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Parágrafo Único: Serão, ainda, incluídos como temas transversais do currículo:

I – o estudo sobre símbolos nacionais;

II – conteúdos relativos aos direitos humanos e à preservação de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

Art. 4º- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, retroagindo seus efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2018.

GABINETE DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e dezoito.

DANILO DE MELO SOUZA  
Secretário Municipal de Educação

## ANEXO I DA PORTARIA 249, DE 21 DE MARÇO DE 2018

## ESTRUTURA CURRICULAR ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

| ÁREA DO CONHECIMENTO                    | DISCIPLINA                           | ANOS INICIAIS |          |
|---|--------------------------------------|---------------|----------|
|   |                                      | CH SEMANAL    | CH ANUAL |
| Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias | LÍNGUA PORTUGUESA                    | 6             | 240      |
|   | ARTES                                | 1             | 40       |
|   | EDUCAÇÃO FÍSICA                      | 2             | 80       |
|   | LÍNGUA INGLESA                       | 1             | 40       |
|   | MATEMÁTICA                           | 6             | 240      |
| Matemática e Suas Tecnologias           | HISTÓRIA                             | 2             | 80       |
|   | GEOGRAFIA                            | 3             | 120      |
|   | CÊNCIAS                              | 3             | 120      |
|   | ENSINO RELIGIOSO                     | 1             | 40       |
| SUBTOTAL                                |                                      | 29            | 1160     |
| PARTE DIVERSIFICADA                     | RESCUE E PRODUÇÃO DE TEXTO           | 1             | 40       |
|   | FILOSOFIA                            | 1             | 40       |
|   | EXPERIÊNCIA MATEMÁTICA               | 2             | 80       |
|   | TEATRO                               | 1             | 40       |
|   | DANÇA                                | 1             | 40       |
|   | PRÁTICAS CORPÓREAS                   | 1             | 40       |
|   | LEITURA-LÍNGUA ESPANHOLA*            | 2             | 80       |
|   | TECNOLOGIAS ORDEM UNIDA <sup>1</sup> | 1             | 40       |
|   | MÚSICA                               | 2             | 80       |
|   | ESPORTENATAÇÃO                       | 2             | 80       |
|   | JOGOS EDUCATIVOS DE TABULEIRO        | 1             | 40       |
| SUBTOTAL                                |                                      | 19            | 800      |
| CARGA HORÁRIA TOTAL                     |                                      | 48            | 1960     |

<sup>1</sup> Na Escola Municipal de Tempo Integral Almirante Tamandaré a disciplina de Leitura terá uma aula semanal e será acrescida uma aula semanal de Língua Espanhola.

<sup>2</sup> Nas Unidades que possuem parceria com instituições militares a disciplina de Tecnologias será substituída por Ordem Unida.

## ANEXO II DA PORTARIA 249, DE 21 DE MARÇO DE 2018

## ESTRUTURA CURRICULAR ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

| ÁREA DO CONHECIMENTO                    | DISCIPLINA        | ANOS FINAIS |          |
|---|-------------------|-------------|----------|
|   |                   | CH SEMANAL  | CH ANUAL |
| Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias | LÍNGUA PORTUGUESA | 6           | 240      |
|   | ARTES             | 1           | 40       |
|   | EDUCAÇÃO FÍSICA   | 2           | 80       |
|   | LÍNGUA INGLESA    | 2           | 80       |
| Matemática e Suas Tecnologias           | MATEMÁTICA        | 6           | 240      |
|   | HISTÓRIA          | 3           | 120      |
| Ciências Humanas e Suas Tecnologias     | GEOGRAFIA         | 3           | 120      |
|   | CÊNCIAS           | 4           | 160      |
|   | ENSINO RELIGIOSO  | 1           | 40       |
| SUBTOTAL                                |                   | 29          | 1040     |

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



Secretaria Municipal da  
Educação

DIRETORIA DE APOIO A GESTÃO


Palmas- TO, 06 de outubro de 2017.

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Autorizamos a pesquisadora **Sra. Adriana dos Reis Martins**, doutoranda em Artes, pelo Programa de Pós-graduação em Artes para o curso de Doutorado no quadro do Dinter UNESP/UFT, a realizar na Escola de Tempo Integral Caroline Campelo, a pesquisa intitulada: "**Como pensar um currículo de arte para a educação integral**", com o objetivo de investigar e analisar o currículo do ensino de artes nas escolas municipais de tempo integral e verificar se sua elaboração foi fundamentada na LDB.


A pesquisadora, ao final da pesquisa, compromete-se em apresentar resultados de sua pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Palmas – Semed e disponibiliza-se para participação em eventos pedagógicos proferindo palestras e/ou relatos de experiências sobre o tema junto à comunidade escolar.

Atenciosamente,

  
Gleiva Giuvannucci Alves  
Técnica de Apoio Pedagógico - Convênios  
Matr. 410003762

  
Daniel Lopes de Oliveira  
Diretor de Apoio e gestão Escolar  
Semed Ato 1.454

Ciência do compromisso:

  
Adriana dos Reis Martins  
Doutoranda Dinter UNESP/UFT

*Daniel Lopes de Oliveira*  
Diretor de Apoio e Gestão Escolar  
Semed - Ato 154

  
Danilo de Melo Souza  
Secretário Municipal de Educação  
Doc. nº 110019 Ato nº 047 - WW

**ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o (a) Sr(a) \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa “**Como pensar um Currículo de Arte para a Educação Integral**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Adriana dos Reis Martins, a pesquisa propõe refletir sobre a construção do currículo de arte para educação integral. Pesquisa procurará por meio do ensino das linguagens artísticas nas Escolas de Tempo Integral do Município de Palmas, capital do Estado do Tocantins, verificar qual o currículo elaborado e aplicado nessas escolas, como este têm interferido nas práticas didático-metodológicas no contexto escolar, sinalizando outros princípios pedagógicos para o ensino das Artes na Educação Contemporânea. Utilizando metodologia a abordagem qualitativa, como instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada por meio de gravador. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.

Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a reflexão a respeito da importância de um currículo de arte para a educação integral de Palmas, como objeto final a construção do currículo para o ensino das linguagens artísticas.

Não haverá riscos decorrentes de sua participação tendo em vista que será mantido sigilo dos dados e das informações colhidas a partir dos instrumentos de pesquisa, ou seja, os participantes não serão expostos. No entanto a qualquer momento que o(a) senhor(a) se sentir constrangido em participar da pesquisa poderá solicitar seu desligamento, e você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com o(a) senhor(a).

Os resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Universidade Federal do Tocantins - Campus de Palmas - Bloco BALA II, sala 16 , 109 Norte, Av. NS 15, ALCNO 14.Palmas – TOCEP 77.001-090 - (63) 3229-4755.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa a Sra. poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, (Quadra 109 Norte, Avenida NS-15, ALCNO-14 Plano Diretor Norte | 77001-090 | Palmas/TO, telefone (63)3232 8023 de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**ANEXO D - COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO - PLATAFORMA BRASIL**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** COMO PENSAR UM CURRÍCULO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

**Pesquisador:** ADRIANA DOS REIS MARTINS

**Versão:** 1

**CAAE:** 90184318.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 054691/2018

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto COMO PENSAR UM CURRÍCULO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL que tem como pesquisador responsável ADRIANA DOS REIS MARTINS, foi recebido para análise ética no CEP Fundação Universidade Federal do Tocantins em 23/05/2018 às 11:59.

## ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Observações:

- a) Palavras com alongamento estão sinalizadas com os sinais de dois pontos – “:” / “::” / “ ::: ”.
- b) Palavras que não foram compreendidas nas transcrições estão sinalizadas em parênteses “ ( ) ” com suposições do que possa ter sido dito.
- c) No caso de interrupções de palavras e continuações das falas/frases, utilizou-se reticências – “... ”.
- d) Em falas e sonoridades simultâneas, as frases estão divididas e sinalizadas no texto entre parênteses.
- e) As pausas existentes estão sinalizadas no decorrer do texto.

### ENTREVISTA 1: PT

**Adriana:** Estamos aqui, na escola XXXX com a Professora XXXX, é:, para uma entrevista, é:: Qual ela consentiu em participar. Professora, é: qual é a sua formação?

(pausa)

**PT:**Éo: ...Formada em Arte-Teatro, pela UFT e faço mestra:::do pela UFU ...em Teatro.

**Adriana:** É: Qual foi o ano que você formou?

**PT:** Dois mil e treze.

**Adriana:** E qual foi o ano que você entrou no mestrado?

**PT:** Dois mil e qui:::nze... (pausa) ...Dois mil e dezesseis.

(PT ou Adriana repete dois mil e dezesseis mais baixo)

**Adriana:** É:: Qual a disciplina que você ministra aula aqui na escola Caroline Campelo?

**PT:** Teatro.

**Adriana:** Há quanto tempo você atua na educação?

**PT:** Ó, que eu tô na educação desde dois mil e dez, agora em sala de aula, desde dois mil e catorze.

**Adriana:**D...desde dois mil e catorze e desde dois mil e catorze com essa mesma disciplina, teatro?

**PT:** Sim

(pausa)

**Adriana:** Você já fez algum curso de aperfeiçoamento? E qual?

**PT:** Fiz alguns cursos. (pausa) Eu procurei... curso de capacitação né tipo:: ...eu voltei pra Universidade e fiz novamente Montagem. Eu fi::z no Sesc alguns.... é::: alguns cursos::: ...como:: Crítica Teatral (pausa breve), Direção (pausa breve), Dramaturgia se eu não me engano eu fiz também (pausa breve) ...E fiz um curso pelo Canes por de:: Direção e:: ...Interpretação pra cinema.

**Adriana:** Hum (baixo) Certo. É ...a Semed realiza formação continuada?

**PT:** Mulé, num vou mentir pra ti não viu, vou te falar verdade (ri entre a fala), eu acho meio bagunça. Formação continuada que eles re (ri entre a fala) realizam é só uma semana por ano que desde que eu cheguei eu participei de duas, uma em dois mil e quinze e outra agora, nesse ano, e que num tem uma formação continuada. É mais uns informes do que você deve fazer (**Adriana:**Uhum), porque outra coisa não. O que foi proposto esse ano que foi diferente foi os professores de teatro participarem do curso de formação que tá tendo na UFT né, que é do...do Juliano. Só que quando eles vieram e enviaram pra cá a proposta a gente já tinha começado o ano letivo, os horários já tavam prontos e aí pra poder participar eu ia ter que mudar toda minha vida, então num tem...

(pausa)

**Adriana:** É...essas outras formações, sem ser essa formação que você falou sobre lá na UFT com o professor Juliano, as outras da Semed, elas são formações que aconteceram por área ou uma:: ...formação abrangente, todas as áreas, que abrangesse todas as áreas?

**PT:** Ah...É::: ...a primeira que a gente fez era na área específica, que a gente teve um::: ...até colega mesmo, ensinado a gente como dar aula, como se a gente não tivesse aprendido isso na faculdade. E a outra que a gente teve (pausa) também foi mais específica assim... (**Adriana:**Uhum) ...m:::ma mais específica, cada área tem a sua formação.

**Adriana:** Certo. Você recebeu algum material da gestão municipal ou da escola que se refere ao currículo para orientação do seu planejamento?

**PT:** Nenhum.

**Adriana:** Qual a referência que você usa para o planejamento de suas aulas?

**PT:** Olha, eu busquei, porque, lá na universidade a gente encontrou um currículo que era baseado no currículo do Estado, e a partir desse...é:: ...currículo, eu busquei formar aquilo que eu precisava pra cada turma, pra cada série.

**Adriana:**É...era um referencial, (**PT:** é:: re:: a:) uma matriz curricular do Estado...

**PT:** Do municí...do Estado que o município aderiu (**Adriana:** hum...certo – fala baixo), eh..

**Adriana:** É...Qual a sua concepção de currículo como um todo?

**PT:** O:ra...o currículo é bom pra nortear, principalmente:: ...porque do dodo primeiro ao nono ano se (unia – **não compreendi a palavra**) o que acontece muito aqui né, eu esse ano eu tô dando aula pros pequeno e pros mais velhos e meio, intermediário não, só que quando eu fui, baseado no currículo eu tenho os meus planejamentos eu sei o que cada turma vai acontecendo, vai fazendo, cada matéria, é::: ...o que cada conteúdo dá pra cada matéria, por exemplo (pausa) ...eu num vou dá história da arte numa turma de primeiro aninho, ou vice-versa, eu num vou pega e dá um ensino mais...como é que se diz, mais fácil ou mais tranquilo no nono ano, então, o currículo ele me ajudou mais ou menos pra isso, mais também é meio inviável o:: ...a proposta curricular que tem, porque ela vai muito além do que a escola pode dar (pausa) ...Pur exemplo, lá no currículo a proposta de você levar um aluno pra assistir o cinema, pra ir a teatro, uma coisa que a a escola jamais vai dar condições pra isso, e uma hora de aula, se eu fizer isso vai ser uma tarde inteira em que eu vou tirar aula dos outros professores, sem contar que num vai ter um ônibus pra levar, porque eu já...já fiz esse planejamento, já::: ...queria levar esses meninos pra ir::: ...assistir uma peça de teatro, que foram convidados, era de graça e não foi porque o ônibus foi vetado, então, embora o currículo tenha, o currículo colocar ele na prática na sala de aula é::: ...bem complicado (tom de riso), é difícil.

**Adriana:** Tá. E a sua concepção desse currículo de arte? Cê falou desse currículo de um modo geral que ele vem nortear. E o currículo de Arte?

**PT:** Ah, eu acho que ele deveria ser feito por pessoas que entende de arte, porque ele tem umas coisas que é meia::: ...além do do da capacidade que o ambiente

(pausa). Num adianta nada eu dizer...lá tem uma coisa...umas palavrinhas bonitinha sendo que na realidade, dentro da sala de aula eu num vou conseguir cum...quarenta aluno (pausa) ma...(pausa)

**Adriana:** (Uhum – baixinho) Certo. É:: ...Falando né, você mencionou das suas aulas que você ministra, que são os pequenos e os maiores né esse ano, é::: ...Quantas aulas de teatro são por semana pra cada turma?

**PT:** Uma.

**Adriana:** Uma aula, e quantas turmas você tem?

**PT:** Esse ano eu tenho vinte e duas porque eu tenho quatro horas de treinamento.

**Adriana:** Vinte e duas aulas (**PT:** Isso), então são vinte e duas turmas diferente!

**PT:** Vinte duas turmas diferente.

**Adriana:** De que ano a que ano?

**PT:** Eu tenho primeiro, segundo ano, do sexto ao nono.

**Adriana:** Primeiro, segundo e do sexto ao nono. E...em média são quantos alunos por sala?

**PT:** Primeiro e de segundo ano tem em média vinte cinco, vinte sete (pausa breve) ...dependendo da da turma, tem uma turma que tinha vinte e oito aluno, pode ser vinte e cinco, mas tudo bem. É::: ...e de::: ...do sexto ao nono ele tem em média em trinta e cinco a quarenta alunos (**Adriana:** Certo – baixo), dependendo da turma também.

(Pausa breve)

**Adriana:** Pra você, qual a importância da arte para a formação do aluno?

**PT:** Olha, tiro, té pela minha::: ...experiência (tempo? tem pessoa? professora? – não compreendi a palavra) em teatro, e::: ...nesse período que eu tô aqui, eu já vi alunos cum::: ...problemas de relacionamento, com problemas de se auto é: ...conhecer se transformarem. Até, prã...embora alguns não aceite, mas até na convivência com os outros eles começaram a ter essa (pausa) ...diferença né, de respeitar::: ...de cuidar do seu corpo, de se compreender melhor. Acho que o teatro, ele (pausa) ...pode trazer pra o aluno essa questão de::: ...maior responsabilidade em si mesmo, né, de, sei lá, de se gostar mais ou de ter mais responsabilidade de pensar, né, o teatro leva você a pensar, em várias coisas (**Adriana:**Uhum –



baixinho), não só na questão do conteúdo, mas na vivência, no trabalho em grupo, eu gosto muito de trabalhar com eles em grupo, questão do grupo, do respeito, do cuidado (pausa) ...e de... incluir também, tem tanta pessoa que é excluída por causa de outras matérias chamada de (outra? outro? grupo? – não compreendi a palavra), e no teatro ele se:: ...se identifica.

**Adriana:** Certo. Você tinha falado que:: ...você tem duas, é...vinte e duas turmas de teatro (**PT:** Isso – baixo), e quatro de treinamentos. O que que são esses treinamentos?

**PT:** Ah, o treinamento são pra alunos que (pausa), desejam, é:: ...aprofundar um pouco mais no teatro, e::: ...no treinamento eu faço isso, eu trabalho com eles é, a questão corporal, a questão:: ...de...apresentações teatrais também, e é o grupo que fazem as apresentações quando é necessário na escola também.

**Adriana:** (Uhum – Baixo) É, e é uma vez por semana ou é mais?

**PT:** É::: (pausa) ...é uma ve...eu tenho dois horários, de duas horas cada, com dua...dois grupos diferente né, e ai, uma vez por semana... (**Adriana:** Uhum – baixo) ...cada grupo (**Adriana:** Uhum – baixo), então tenho doi...duas vezes por semana um grupo todo.

**Adriana:** E esse grupo são por...ele é montado por faixa etária ou não?

**PT:** Ah, eu ã...divido eles assim, o primeiro grupo ele é do sexto e sétimo e o segundo grupo do oitavo e nono, que é uma idade mais, mais afim.

**Adriana:** (Uhum – baixo) Há quantos anos você tá nessa escola como professora de teatro?

**PT:** Hu...vai...tem três anos e meio.

**Adriana:** (três anos e meio – cochicha) Ok! É (pausa) ...quer perguntar alguma coisa, fazer alguma colocação?

**PT:** Nã..não...acho que não.

**Adriana:** Então encerramos a nossa entrevista. Professora XXXX, muito obrigada pela participação e pela colaboração.

**PT:** É nós.

## ENTREVISTA 2: PT

**Adriana:** Boa tarde, estamos aqui para uma entrevista com a professora XXXX, da escola XXXX que dá a disciplina de Teatro. Professora, boa tarde! É/ Es/ ...Eu gostaria de saber da senhora o que que a senhora entende por educação integral?

**PT:** 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/ ...da Educação Física, dos Esportes, às áreas comuns, ter acesso a outras coisas, por exemplo a:::/ ...é/ ...laboratórios de Ciências, Matemática que deveria ter aqui na escola **(ri)**.

**Adriana:** Certo. É:::/ ...E o que que seria educação de tempo integral?

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

**Adriana:** É/ ...Conforme você tá falando então a gente tem uma diferença. A gente tem uma diferença em educação integral e educação de tempo integral.

**PT:** Eu acho que tem sim, diferença bem grande.

**Adriana:**Uhum. E pra você, qual a importância da Arte na escola de tempo integral?

**PT:** “Lha” **(Olha)**, a Arte ela trabalha mais com o corpo né, com o indivíduo. Todas as áreas, tanto dança, teatro, música é:::/ ...as artes plásticas, ela trabalha com o indivíduo, é mais um/ ...é:::/ ...uma área de socialização também, de um conhecimento mais de convivência, “tan” **(tanto)** que nas minhas aulas mesmo é o que eu tento trabalhar com eles, questão de vivência em grupo, se conhecer, conhecer o outro, tentar pensar com o outro como um indivíduo também pensante, um indivíduo que tem as suas qualidades, tem os seus potenciais, e trabalhar eles, potencializar essa questão no seu dia a dia.

**Adriana:**Uhum. É/ ..Na/ ...Aqui na escola...., que é uma escola de tempo integral, a/ ...o Ensino da Arte, no caso a sua linguagem que é teatro, ele tá na base comum el/ ...ou ele está na área diversificada?

**PT:** Na área diversificada.

**Adriana:**Uhum. É/ ...Você sabe se na:::/ ...na base comum há alguma linguagem artística ou todas as linguagens artísticas ficaram na base diversificada?

**PT:** Se eu não me engano, música é pra ter na base comum porque são duas aulas né, um era pra ser obrigatória já, é por isso que tem duas aulas de/ ...de música, mas aqui eu não sei se tem essa diferenciação.

**Adriana:**Uhum. É:::/ ...E a outra pergunta, que é a última, pra você como que deve ser o currículo para a educação de tempo integral?

**PT:** É/ ...o currículo pra educação integral deveria ser um pouco menos é/ ...complexo né, até porque currículo, currículo a gente num tem né, na área das Artes o currículo a gen/ ...assim, tá sendo criado a Base Comum Curricular, ela veio esse ano pra ver se melhorava. Tem umas coisas bacana, interessante mas ainda tá sendo aplicada, em termo de currículo mesmo colocado aqui, cada um da sua área que se vire, tirando Artes né, porque Artes tem o livro, mas num vem um currículo a ser seguido entre “ar...” (**aspas**), não que eu tenha conhecimento.

**Adriana:** Uhum. E, uma outra pergunta. É:/: ...tem um material que a professora Jaqueline Moll, ela fez todo uma elaboração, todo uma criação é/ ...desde quando começaram a im/ ...a implantar essa educação de tempo integral e principalmente aqui no município de Palmas é/ ...que começaram em dois mil e sete né, a implantação da educação de tempo integral. Todo esse material da professora Jaqueline Moll, ela preparou quando estava no MEC, teve encontros, então ali eles te/ ...eles fizeram uma orientação, são cadernos de orientação é/ ...pra educação de tempo integral. Você teve acesso? Alguém já te falou desse material? A/ ...Na escola, já falaram desse material de orientação pra educação de tempo integral?

**PT:** Primeira vez que eu escuto falar nisso (**Adriana: Uhum.**), não se/ ...não sabia. Na/ ...na faculdade quando eu fui correr atrás e tal, ainda vi algumas coisas sobre currículo, mas é algo bem:::/ ...é/ ...teórico assim, nu/ ...não chega até aqui, a não ser que a gente vá pesquisar e tudo mais, mas em termos de dentro da escola ter esse currículo a ser seguido, tal... (**Pausa breve**)O ano passado ainda foi/ ...fizeram aqui, tentaram é/ ...com o nosso trabalho né, fazer um:::/ ...um currículo a ser seguido (**Adriana: Uhum.**), o que é feito pra, por exemplo, eu dou aula de teatro nas séries finais, se alguém vier já sabe o que vai né, o currículo que vai seguir, só que aí eu n/ ...continuo mantendo o meu, que eu f/ ...criei quando eu cheguei.

**Adriana:** Uhum, certo. Ok, muito obrigada.

## **ENTREVISTA 1: PAV**

**Adriana:** Boa tarde XXXX...

**PAV:** Boa tarde!

**Adriana:** Estamos aqui né, pra continuar a nossa pesquisa, a entrevista do:/: ...do meu doutoramento, muito obrigada por me receber novamente.

**PAV:** O... Por nada.

**Adriana:** É... Eu tenho algumas perguntas pra te fazer que ficou faltando, que a banca, na minha qualificação, ela pontuou, certo?

**PAV:** Ok.

**Adriana:** E a primeira pergunta que eu trago pra você é::/ ...O que você entende por Educação Integral?

**PAV:** Na verdade, eu vejo a Educação Integral assim, como uma educação que ela... ela tem que educar o aluno como um todo. Por exemplo, eu sou professora de espanhol aqui na escola né, concursada na língua espanhola e na/ ...e na disciplina de artes, mas a educação de/ ...a educação integral ela não/ ...ela não me pede pra eu fazer só a minha como educadora de ensinar/ ...de dar esse conhecimento pro aluno. Lógico, essa seria a parte principal, mas a educação integral seria assim, como os alunos passam o dia todo na escola, nós somos a segunda casa deles e at/ ...a/ ...a/ ...acho que até aqui eles passam/ ...eles passam mais tempo aqui do que na própria casa deles, nós somos a segunda família, digamos assim, deles, a/ ...os mais próximos né, quem eles estão ma/ ...durante mais tempo, então essa educação integral seria onde nós além de ensinarmos os alunos é/ ...o direcionamento da nossa disciplina, nós também deveríamos educar no sentido assim de e/ ...é/ ...dar bons conceitos, ensinar bons modos, ensinar a respeitar os colegas, ensinar a respeitar o professor, pra eles terem uma:: ...uma educação, de um modo geral, uma educação integral no sentido integral mesmo da palavra, não só direcionada pro ensino e sim, pra vida deles, uma educação que ensine pra vida, porque eles passam o dia todo cono/ ...conosco e isso acaba tornando, mesmo que não seja o nosso foco, acaba se tornando da nossa re/ ...se tornando a nossa responsabilidade também, orientar esse aluno pra vida e não só na nossa disciplina.

**Adriana:** Ótimo.

**PAV:** Tá bom?

**Adriana:** Uhum. O que você entende por educação de tempo integral?

**PAV:** Tá, aí sim, aí seria o fato do aluno estar o dia inteiro conosco e ele ter que se adaptar durante o dia todo com aquelas disciplinas, com::/ ...com a/ ...com aquela vida, com aquela ro/ ...com aquela rotina que ele tem de tempo integral, ou seja, é pra ele tá o tempo todo focado em aprender, lógico, a nossa parte de educar ele como um todo, sempre vai tá encaixado ali, mas a educação de tempo integral ela/ ...ela é abrangente no sentido de que, como ele tem o dia todo pra tá na escola, vai envolver outras disciplinas e você tem que tentar levar mais a fundo o que ele tá

aprendendo porque ele tem o dia todo pra ficar na escola, e aí eles pedem muito pra gente evitar de tá/ ...de estar enviando atividades pra fazer em casa porque, justamente por ser de tempo integral, eles já ficam muito tempo aqui, eles já ficam meio que sobrecarregados por estarem o dia todo aqui, então essa educação de tempo integral é:::/ ...ela é algo que ela tem que ser trabalhada no sentido de é/ ...dá a base pro aluno aprender as disciplinas, é: ...ajudá-los a:::/ ...a viver melhor em sociedade por estarem aqui o dia todo e que te/ ...tá/ ...tá relacionado a escola inte/ ...a/ ...a/ ...a educação integral, 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, é: ...com aquele conteúdo mais desenvolvido, é/ ...é algo que é cobrado da gente assim “não, o aluno fica aqui o dia todo, ele tem que aprender.”. Então, a educação de tempo integral ela tem que dar pro aluno uma base melhor, ao meu ver também, do que uma e/ ...do que quando ele só fica meio período na escola, porque ela foca mais, ela dá mais chance, ela dá mais tempo pro aluno, ela dá mais chance pro aluno, que a/ ...mas assim, é/ ...apesar de ser cansativo ele tá mais envolvido, ele tá diretamente envolvido com/ ...com as matérias, com as disciplinas e, automaticamente ele a/ ...eu acredito que ele acaba amadurecendo mais, ele acaba aprendendo mais porque ele fica o dia todo pra aquilo, ele tá o dia todo pra estudar. Então, a gente tem que tomar esse cuidado sim muitas vezes de não/ ...de:::/ ...não sobrecarregar muito no sentido de dar aquilo que ele é capaz de absorver sem/ ...sem forçar muito, por quê? Porque esse aluno, ele/ ...ele/ ...ele se cansa de tá aqui o dia todo né, por isso que a gente evita de mandar tarefas pra casa, evita de dar muitos trabalhos, a gente dá o que é/ ...o que é viável pra gente poder avaliar, pra gente poder acompanhar o aluno né, mas, é/ ...é uma educação assim, que a meu ver, é bem favorável, ajuda muito os alunos a crescerem porque muitos acabam ficando em casa... como a/ ...é/ ...muitos acabam vindo pra cá porque os pais não ficam em casa, então, essa escola de tempo integral acaba que favorecendo muito os pais e:::/ ...como essa/ ...como esses alunos ficam muito tempo aqui com a gente, eles acabam tendo que:::/ ...acaba sendo da/ ...da/ ...a responsabilidade maior da escola de cuidar desses alunos de um modo geral e, eles são cobrados/ ...eles são cobrados que por eles estarem aqui o dia inteiro, eles tem que ser “os melhores”, passam isso pra eles entendeu **(Adriana: Uhum.)**, e a gente tenta realmente fazer o melhor, apesar de que tem/

...sempre, em tudo, tem os prós e tem os contras né. O que não é muito bom em alguns casos na:/: ...na escola de tempo integral, porque eu tenho um filho que estuda aqui e eu vejo isso assim, claramente, é meio cansativo pra eles o fato de ficar o dia todo na escola, só que eles sentem bem, eles dão conta, tudo é uma questão assim, de adaptação (**Adriana: Uhum.**). Tem alunos que se adaptam muito bem na escola de tempo integral, eles dão conta, eles são/ ...saem daqui excelentes alunos, eles aprendem muito, eles aproveitam ao máximo esse tempo integral que eles passam aqui. Já tem uns que não rende muito, justamente por isso, que seria o ponto negativo. Eles ficam cansados e só rendem na parte, digamos, da manhã e a parte da tarde muitos só brincam, bagunçam. Então assim, tem o ponto positivo, porém tem os negativos também.

**Adriana:** Certo. Você falou, na sua fala, você trouxe duas/ ...dois pontos muito importante. Na primeira per/ ...pergunta você falou da educação integral, você falou que é a formação completa do indivíduo, tá formando completamente (**PAV: Sim, o caráter e aí/... Aham.**) o/ ..o/ ...o aluno/ ..Isso, né, que é a educação integral. E, quando você chega na educação de tempo integral, você trouxe o ouro ponto é/ ...bem importante também, que você apresenta que esse tempo integral é o tempo de permanência do aluno na/ ...na escola, né, então assim, a gente pode dizer que é/ tem du/ dois pontos diferentes né, entre a educação integral e a educação de tempo integral.

**PAV:** Sim, tempo integral s/ ...se refere ao tempo que ele fica aqui (**Adriana: É...**), que é o dia todo, exatamente... (**Adriana: E nu/ ...e nem sempre o que é de tempo integral tá se fazendo..**) ...é integral... (**Adriana: ...uma educação integral.**) uma edu/...isso, exatamente, porque isso vai resolver pra alguns. O meu/ ...o meu filho por exemplo responde bem, ele é aluno dessa escola de tempo integral, mas eu tenho alunos que não respondem bem, chegam a tarde tão com sono, querem dormir, estão cansados, desmotivados porque fala “Ai professora, tô cansada de estudar o/ ...estudar o dia inteiro.”. A tarde eles ficam falando assim pra gente “Professora, não escreve nada não, nós já escrevemos muito de manhã, dá alguma coisa/ ...deixa a gente dese/”, Artes por exemplo “...deixa a gente desenhar”. Acaba que você fica meio é:/: ...fica meio assim, limitada pra fazer/ ...desenvolver um trabalho assim, mais amplo, de teoria por exemplo, porque na parte teórica tem que escrever, tem que copiar algumas coisas e eles não gostam. A gente dá o que tem que dar, porque tem que dar, tem a parte teórica, principalmente oitavo, nono/

...todo/ ...na verdade nos quatro anos tem, mas eles não gostam da parte teórica, eles falam “Professora, Artes é pra desenhar e nós já estamos casados de tanto escrever durante a manhã.”, porque eles tem a/ a parte das aulas regentes pela manhã, é:: ...é/ ...é meio dividido né, e as/ ...e as diversificadas no outro período, então no período que é das diversificadas eles já estão cansados.

**Adriana:** E aí Artes tá dentro da diversificada...

**PAV:** Da diversificada. É onde eles chegam já cansados da parte... (**Adriana: Básica.**) ...básica, exatamente, então tem esse empecilho aí no meio, mas muitos acompanham, porém tem/ ...tem alguns que por conta disso já estão desmotivados, cansados e é ruim pra eles né, muito tempo na escola.

**Adriana:** Po/ ...Você fala/ ...Você falou que é/ ...é cobrado né, é cobrado dos alunos, é cobrado que eles... porque eles estão aqui eles tem que é:::/ (**PAV: Dar conta.**) ...dar conta...que/... (**PAV: É.**) ...Quem é que cobra?

**PAV:** Por exemplo, quando chega o conselho de classe eles tem que ter nota e pra eles terem/ ...tem que dar avaliações, tem que ser tudo avaliadinho e cobram da gente que esses alunos tenham nota, não aceitam que eles tirem nota baixa e v/ ...pra você realmente avaliar esse aluno ele tem que ter passado por um processo de aprendizagem, você é/ ...u/ ...é/ ...é incoerente você dar a nota solta, a/ ...aleatória pra um aluno sem ele ter tido um rendimento, sem ele ter tido realmente um aprendizado, então cobram da gente através de notas porque não se aceita alunos com notas baixas, principalmente nas disciplinas, é::: como que/ ...é::: nas diversificadas... (**Adriana: Diversificadas**) ...nas bases diversificadas, “Como assim...”, um exemplo, “Como assim um aluno tira A; quatro ou cinco em Artes?”, entende? É complicado, mas a gente procura trabalhar esse/ ...essa questão falando/ ...eu/ ...eu che/ ...eu/ ...eu particularmente, mas só que daí, cada professor tem/ ...é/ ...é livre pra escolher o seu critério de avaliação, eu por exemplo, não avali/ ...avalio aluno só com prova, só com parte teóricas não, porque tem aluno por exemplo que ama Arte, que desenha bem, que adora pintar, que cria coisas assim, lindíssimas e, por mais que/ ...se/ ...se ele não for bem numa prova teórica, eu jamais vou dar uma nota ruim pra um aluno desse, então Artes eu não desmereço, eu considero qualquer coisa que o aluno faça, porque Artes eu vejo como uma/ ...como uma coisa assim, mais livre pra ele se expressar mesmo, pra ele colocar pra fora o que ele pensa e eu/ ...eu considero muito, eu não dou nota/ ...eu só dou nota ruim pra aluno de Artes num é porque/ ...é/ ...é/ ... com/ ...por questão de/ ...de/ ...de

avaliação não, é pra aquele aluno assim que realmente não faz na/ ...pra esses alunos é::: que não fazem nada, que só brinca na sala, que não interage, que não respeita o professor, nesses casos, que daí tem nota ruim em Artes porque não é só em Artes, é com todos, só esses alunos que não tem nota comigo em Artes porque o aluno que participa da aula, por mais que na prova ele não vai tão bem mas participa da aula, gosta de desenhar, gosta de pintar, interage, eu nu/ ...não tenho aquela cobrança rígida em cima deles não e, como eu sei que eu vou ser cobrada na questão de nota, eu sou sincera em falar “Eu não dou nota baixa pra aluno meu em Artes.”, baixa assim, abaixo da média, porque eles cobram isso da gente. Sabendo que vai cobrar, eu evito, eu/ ...lógico, eu pre/ ...eu procuro avaliar de acordo com o aluno sim, mas assim, de dar menos/ ...aí aquele mais fraquinho, digamos assim, que eu dou a média (**Adriana: Uhum.**), e aquele que gosta, que/ ...que participa, aí é o dez (**Adriana: Uhum.**), entendeu? Então a/ ...eu avalio de sete a dez, porque sete é a média (**Adriana: Uhum.**), já pra não ter conflitos, porque eles realmente cobram, só que é::/ ...essa cobrança é no geral, não é só pra/ ...pras diversificadas não (**Adriana: Uhum.**), só que as/ ...as matérias da base comum elas tem/ ...elas tem outros critérios de avaliação né, e daí acaba que fica muito aluno com a nota baixa. Já na diversificada eu percebo que não só em Artes, mas nas demais matérias, tipo natação, luta, essas matérias assim de esporte, as notas são bem melhores, mas porque, muitas vezes acontece que o aluno, ele não tem habilidades na matemática, no português, mas ele é ótimo em desenho, ele é ótimo em natação, ele é ótimo em esporte e a nota dele vai lá pra cima sim e, as vezes isso é questionado pra gente “Nossa, um aluno que não faz nada na minha aula tem dez em Artes...”. Tá, mas e se ele desenha lindamente, e se ele adora criar? Eu dou dez sim! Entende? (**Adriana: Uhum.**) Então as vezes tem esses contrastes, mas as vezes esse contraste ele é real (**Adriana: É.**), ente/ ...entende? Com Artes acontece isso.

**(Ambas riem juntas)**

**Adriana:** Acontece. Acontece e como acontece. (**baixo**)

**PAV:**Uhum.

**Adriana:** Para você, qual a importância da Arte (**PAV: Hum...**), na educação de tempo integral, aqui na escola (**PAV: Ah, sim...**) de tempo integral.

**PAV:** Sim, a importância da Arte é assim, que além de ser uma matéria que eles gostam bastante e por eles estarem aqui de tempo integral, eles já saem meio



cansadas das disciplinas muito teóricas. Então a Arte, a teoria dela digamos assim que é mais leve, porque daí voga a parte artística mesmo que é desenho, que é dança, que é teatro. Essa parte pra eles é como se fosse um momento assim de relaxamento, então eles s/ ...eles gostam de criar, de desenhar, é um momento assim que eu evito até por/ ...até por/ ...por dózinha deles assim de pegar pesado, de fazer escrever muito, eu pego mais leve, sempre no final da aula, mesmo quando é aula de teoria eu para uns vinte minutinhos antes e falo “não, por hoje tá bom agora criem um desenho”, aí procuro relacionar com o tema e saem coisas lindas, eu deixo ass/ ...eu nã/ ...eu não sou muito rígida no sentido de cobrar é/ ...teorias, entendeu, eu dou o que tem que ser dado mas depois eu já deixo eles desenharem, a gente é/ ...mexe com a/ ...com outras partes de recorte e colagem, sexto ano adora, e eu procuro assim, deixar uma aula assim mais pra relaxante do que teoria, do que coisas maçantes, justamente porque, por ser de tempo integral eu creio que é pesado pra eles essa questão de passar o dia todo aqui, é cansativo pra gente que é adulto, imagina pra uma criança passar um dia todo na escola, é cansativo realmente de/ ...eu reconheço que é, então eu procuro assim, fazer a Arte/ ...a aula de Artes dele o mais agradável possível, a/ ...sabe, o momento assim que eles possam é:::/ ...ficar mais tranquilos, fazer algo/ ...desenharem algo que eles gostam, eu dou/ ...eu dou menos teoria do que desenhos entende, eu gosto de trabalhar mais com parte de colagens, de deixar eles desenharem, de criar temas e fazer eles criarem, fazer eles desenharem, vou orientando, porque essa parte eles gostam e eles fazem, e eles dão conta, e aí a gente descobre que tem alunos que tem potenciais incríveis entendeu, com essa parte de deixar eles mais a vontade mesmo pra criação de coisas e não só tá incutindo teorias. Esse ano por exemplo, veio o livro de Artes né, porque o ano passado pouquíssimas turmas tinham. Esse ano veio o livro da/ ...da prefeitura pra eles. Eles estão odiando, porque a gente tem que acompanhar, tem a parte/ ...toda aquela parte teórica “Ai não professora, mas que/ ...que chato, livro de Artes não, a gente gosta é de desenhar”, mas você tem também que seguir, cê não pode deixar solto e isso é complicado.

**Adriana:**XXXX, é/... você falou então que veio esse livro, então esse livro é um:::/ ...um documento formal da Secretaria (**PAV: Sim, uhum.**), e você falou que os seus alunos não estão gostando desse livro, porque, quando você lá nas suas aulas né, do ano passado e até agora você iniciando, quando você fazia essa Arte e ue eles é:/ ...eles respondiam bem, né (**PAV: Uhum.**), que eles não odiavam a sua/ ...o seu

jeito de dar aula, esses alunos quando você tava lá, fazendo/ ...desenvolvendo o seu processo de/ ...desse ensino de Artes e até mesmo preparando a sua aula né, a próximas aulas, você... **(PAV: Sim, do/ ...do meu jeito.)** ...aham, do seu jeito, nesse seu jeito você é/ ...ouvia o seu aluno dando sugestões “Professora, traz isso; Professora, você podia ensinar isso; Professora, vamo fazer isso...”.

**PAV:** Sim, eles falavam por exemplo pra mim, que eu nunca tinha feito com eles né “Professora, vamo fazer dobraduras?”, aí eu pesquisei na internet, nós fizemos aquelas dobraduras com papel e faz, e dobra e cria formas né, é::/ ...tipo aque/ ...um pavão, uns desenhos lá bem legais e eles querendo ensinar também. Eles são muito/ ...ele/ ...eles dão/ ...davam sugestões sim, e dão também até hoje “Ah não professora, vamo fazer tal coisa, vamo desenhar, vamo fazer colagem.”. Eles querem qualquer coisa, menos teoria, só que com livro a gente é obrigado a/ ...porque faz parte lá do/ ...do currículo né, desse ano tem, e como é uma Base Nacional Curricular ele/ ...ele tem que estar em consonância com as outras escolas né, porque todo mundo tá usando igual, ou seja, eu/ ...eu vejo assim, é meio traumatizante, porque, eu vejo assim “Meu Deus, eu tenho que dá isso daqui porque senão eles vão ficar defasados; os outros estão tendo, lá na frente se for cobrado eles também tem que ter.”. Mas é algo assim, complicado porque, eu particularmente, eu preferia trabalhar do meu jeito, planejando as minhas aulas e fazendo, porque rendia mais, era um momento assim de relaxa/ ...porque assim eu/ ...eu acho que eu já devo ter dito ante/ ...no/ ...na outra entrevista, mas eu não sou formada em Artes, então eu busco pela internet, eu pesquiso em livros, eu/ ...eu me viro bem e tra/ ...e trazia o que eu/ ...o que me dava vontade de trazer voltado pra Artes, voltado pra parte prática e d/ ...e dava muito certo entendeu, agora com o livro, tá, é fácil pra mim também porque o livro tá ali, o do professor tá pronto, mas o problema é eles, eles tem rejeição por trabalhar com livro, por teoria pura entendeu.

**Adriana:** E/ ...Esse livro, cê falou que a/ ...da Base Nacional Comum, esse/ ...é:::/ ...a prefeitura já apresentou pra vocês a Base Nacional Comum que o município vai seguir?

**PAV:** S/ ...Esse ano veio né, veio pra gente, e esses livros vieram juntos, só que parece que já é o último ano dele, o problema é que/ ... é que nos anos anteriores eles tavam em falta, não veio o suficiente pra nossa escola, veio pra poucos alunos, e esse ano veio, mas é um livro que já é o último ano dele. Assim, ele foi escolhido a três anos atrás, aí fica por três anos depois troca **(Adriana: Uhum.)**, ele já tá no

último ano dele, mas nos anteriores, apesar dele não ser novo, faltava, faltava livros, uma ou outra turma que tinha o livro de Artes (**Adriana: Uhum.**), entende. Das outras disciplinas tinha, mas faltava Espanhol, faltava Inglês, faltava Artes. Das diversificadas nunca veio assim pra todos, completo. Então aí, por não ter livro, eu não tinha o porquê seguir algo que eu não tinha, entende, aí eu seguia assim algumas coisas, mas aí era passado no quadro, explicado, um ou outro capítulo que eu a/ ...sentia necessidade de passar, e nas outras aulas era atividades práticas, que eles adoram, então eu conse/ ...agora, tendo o livro pra todos, eles trazem, tem/ ...é pra ser cobrado essa/ ...e/ ...o livro, é cobrado que trague/ ...que eles tragam esses livros né, que se tem livro é pra trazer, não é pra deixar em casa. Aí o aluno traz o livro e carrega aquele peso enorme né, a gente se vê na/ ...é até injusto também não usar (**Adriana: Uhum.**) entende, tem essa questão também, mas só que mesmo eles trazendo aquele peso todo, eles fa/ ..."Ai professora, mais teoria, vou ficar escrevendo, respondendo; Vamo fazer desenho, vamo desenhar, Artes é pra desenhar.", eles tem essa imagem de que Artes é pra desenhar...(**Adriana: Uhum.**), mas aí, a gente vai tenta/ ...eu pelo menos vou tentando revezar. Eu trabalho sim com o livro porque eu tenho que dar conta, eu/ ...só que eu não sigo assim é/ ...capítulo/ ...por página, eu vou por capítulos, eu acho interessante trabalhar esse capítulo, eu trabalho, aí eu pul/ ...porque é uma aula só por semana, por turma, por mais que eu só usasse o livro, num daria conta de/ ...de terminar ele em um ano, então é:/ ...eu si/ ...eu/ ...eu vejo que ao meu/ ...ao meu ponto de vista é mais interessante pra eles e eu dou aquele capítulo, se o outro não for tanto aí eu pulo pro próximo, não dá pra seguir inteiro e, em algumas aulas eu não dou nada do livro, eu dou aula prática e a gente vai levando assim, conciliando o livro com aulas que eu elaboro, (**Adriana: Uhum.**) porque pra eles é mais tranquilo, eu não gosto de usar muito só o livro porque é pesado pra eles, é cansativo e eles não gostam, e é difícil o aluno assimilar aquilo que ele não quer, que ele não gosta, então tem que tem um joguinho de cintura tremendo e a/ ...a disciplina deles não ajuda. Se você ficar voltado só pra teoria, teoria/ ...não, tem o livro, tem que trabalhar ele; então tá, só que a tua aula não vai render, você vai se estressar, então você tem que, na medida do possível conciliar mesmo, não tem outro jeito.

**Adriana:**Uhum. Certo!

**PAV:** Tá.

**Adriana:** Como deve ser o currículo para a educação de tempo integral? Porque olha só, você falou lá, da educação integral que forma o sujeito como um todo. Ai, a de tempo integral juntou então essa formação do sujeito como um todo com um tempo de permanência maior (**PAV: Na escola**) na escola. Então, juntando essas duas coisas né, essa formação e esse tempo na escola, como que você acha que esse currículo deve ser pra atender esses alunos que estão nessa escola de tempo integral?

**PAV:** Ah tá. Então, esse currículo ele deveria ser mais maleável, ele deveria ser:: assim, com ma/ ...é::/ ...no próprio/ ...vamos supor, no livro didático mesmo que nós utilizamos, ele deveria oferecer mais atividades práticas, porque aí é uma forma dele tá usando sim o livro como tem que ser, mas ele próprio direcionando pra atividades mais agradáveis pra eles, porque eu acredito que a escola de tempo integral, principalmente na parte de Art/ ... Artes tinha que ser algo que/... que encante o aluno, que desperte o interesse dele fazer, porque Artes é uma matéria gostosa, é uma matéria atraente e/ ... e se/ ...e se ficar voltada só pra teoria ela se torna chata, querendo ou não ela se torna. Então, eu acho que deveria ser mais flexível, mais voltada pro/ ...pro lúdico, pra atividades de desenhos, de colagens e direcionamentos de/ ...de atividades que o aluno/ ...é, porque na verdade, eu não falo nem dança, teatro porque eu sei, tá dentro da Artes mas co/ ...na escola de tempo integral, essas disciplinas são direciona/ ...são divididas né, teatro vai pra outro professor e dança vai pra outro professor. O que eu faço as vezes, eu fiz o ano passado e o retrasado, como eu sei que dança tá dentro da/ ...é/ ...tá dentro da disciplina de Artes, eu adoro trabalhar dança com eles porque é/ ...é/ ...faz parte da Arte e eles amam, e eles dão conta. Eu fiz uma apresentação ano passado com dança com eles, eu fiz uma:::/ ...eu me juntei com a professora de Inglês, que ela trabalha no Halloween, ela faz umas apresen/ ...ela faz um evento na escola de Halloween, eu juntei os meus alunos da/ ...de Artes e escolhi alguns pra gente é/ ...é/ ...ensaiar uma dança que eu pesqui/ ...só que eu não sou professora de dança, mas eu pesquisei na internet uma dança lá bem legal, porque a nossa coordenadora, ela sugeriu que nós fizéssemos uma junção é:::/ ...com Dia dos Mortos e o Halloween, e fizesse uma festa ju/ ...uma festa só, uma interdisciplinarietà. Aí eu juntei uns alunos de Artes e fi/ ...e ensaiei uma dança pesquisada na internet é:::/ ...do Dia dos Mortos que/ ...que também tem a ver com a disciplina de Espanhol porque é uma dança mexicana e como eu sou da/ ...da área

de espanhol, aí eu pesquisei lá uma/ ...uma coreografia lidíssima por sinal, arrumamo um figurino pra eles e ensaiamos, e tem alunos que se prontifica a ajudar “Ah professora, essa dança é facinho.; Cê consegue?; Consigo.”. Aí a gente ensaiando, através do/ ...de/ ...do notebook lá, primeiro eu e mais duas alunas, eu peguei duas alunas, colo/ ...coloquei pra assistir junto comigo o vídeo e a/ ...“Cê dá conta de dançar assim?; Dou.; E depois cê dá conta de me ensinar a passar pros outros?; Dou professora.”. As duas primeiro pegaram a coreografia, duas alunas do ano passado, e essas du/ ...aí, lógico, eu sempre acompanhando porque pra/ ...pra acontecer algum ensaio a professora tem que acompanhar, tem que estar junto, aí elas/ ...elas treinaram a coreografia e eu acompanhando “unto” (**junto**), aí escolhemos os alunos e todos os dias na hora do intervalo, durante dois meses ou quase dois meses é:: é/ ...eu juntava esses alunos, lá nós íamos pra sala de dança, eu pe/ ...pedi autorização, peguei a chave, acompanhava essas alunas e eu fiquei com eles lá durante quase dois meses. Eu vou te mandar o vídeo (**Adriana: Uhum.**), f/ ...eu vou/ ...eu tenho, eu vou te mostrar daqui a pouquinho, ficou lindo, nós fomos até pro Faes, fazer a abertura do Faes da/ ...da nossa dança porque dançaram na escola, a coordenadora e a direção gostou tanto que pediu pra gente apresentar no Faes que teve no final do ano. Eles apresentaram, só que eles não foram competindo, eles foram pra fazer uma apresentação especial, mas tudo isso porquê? Porque quando envolve a parte prática, eles amam e eles dão conta, e fica lindo, e não te dá trabalho, te dá gosto porque você faz um trabalho e você vê o resultado, é maravilhoso trabalhar com o prático. Aí eu vou te mandar o vídeo, se você quiser anexar no seu projeto (**Adriana: Uhum.**), ficou perfeito, lindo e foi eu pesquisando e me/ ...e passando pra alunos que se dispuseram a me ajudar a/ ...a/ ...eu só acompanhava daí, porque tem que ter a professora responsável pra liberar a sala, pra levar o som, pra levar o pen drive, aí eu ficava lá e pra or/ ...pra não dar bagunça né, pra poder or/ ...ficar organizado. Eu ía, teve um:::/ ...foram::: onze ou doze alu/ ...doze alunos. Aí teve a apresentação desses doze alunos, eu acompanhando o ensaio durante dois meses, surgiu assim “Bora juntar Artes com Espanhol e bora fazer uma apresentação mexicana de dança?; Bora professora.”, rapidinho vimos o grupo que quis/ ...que quis participar, ficou muito bom, eu fiquei assim, realizada, fiquei muito feliz porque é muito bom quando você se propõe a algo dentro da sua disciplina que é, juntou Espanhol com Artes aí, e que dá certo porque você faz e você fala “Poxa vida, deu trabalho, fui atrás de roupa, fiquei/

...perdi/ ...perdi durante dois meses o horário do meu descanso pra tá com eles”, mas quando você vê o resultado e todo mundo gostando, cê fala “Oh Deus, brigada!”, é gratificante demais porque você vê que eles dão conta, eles amam, eles dão conta sim de tudo que você propõe que não seja teoria, agora vai você fazer um projeto, tá, pode até ser que dê certo, mas eu duvido que s/ ...que tenha o mesmo sucesso, algo voltado/ ...algo nesse tipo assim, uma competição ou alguma coisa assim, pra eles participarem de algo que envolva só teoria, teoria, teoria, num tem o mesmo retorno, porque pra eles é algo chato, não é algo atrativo. Então na escola de tempo integral tem que voltar pra o que eles gostam, resumindo, pra aquilo que chame a atenção deles, que seja agradável, lógico, que tenha a ver com o currículo, mas que dê margens pra eles fazerem algo agradável, não algo limitado, tem que ser isso aqui, tem que aprender isso aqui. Tem que aprender? Tem, mas vamo intercala, vamo dar teoria mas vamo dar prática também, porque na prática que eles extravasam, que eles passam o que eles realmente aprendem, que eles passam o que realme/ ...o que eles realmente gostam e que/ ...e que passam a ter valor, passa a ter assim importância pra eles aquela matéria, fala “Não, Artes é muito legal. Tem uma dança lá, oh, foi top, f/ ...a professora pôs a gente pra dançar lá, ficou lindo, todo mundo adorou.”, então tem que ser algo que faça sentido pra eles, e só teoria, de verdade, não faz **(Adriana: Uhum.)**, principalmente quando se trata de Artes **(Adriana: Uhum.)** entende.

**Adriana:** Certo. Muito obrigada XXXX.

**PAV:** Nada.

## **ENTREVISTA 2: PAV**

**Adriana:** Boa tarde XXXX, tudo bem?

**PAV:** Boa tarde, tudo bem.

**Adriana:** Estamos aqui, mais uma entrevista com a professora XXX. É: XXXX, qual é a sua formação?

**PAV:** A minha formação é Letras – Português/Espanhol.

**Adriana:** É: ...Pra qual instituição de ensinº..Qual ...ãh...foi a instituição de ensino que você se formou e o ano da conclusão da sua formação?

**PAV:** É:: ...a inst...insti...instituição de ensino foi Instituto Maringá, eu me formei no Paraná, Maringá, vim pra cá depois de ter passado no concurso e ah...eu me formei

tem:: ...uns oito anos, foi in:: ...dois mil e dez mais ou menos (**Adriana** inspira pra fazer outra pergunta), dois mil e dez dois mil e onze.

**Adriana:** Qual a disciplina que você ministra aqui na escola Caroline Campelo?

**PAV:** Espanhol né, que é o meu concurso, eu passei na língua espanhola e eu (pausa breve) ...complemento as minhas aulas com aula de Artes.

**Adriana:** Quantas aulas de Espanhol você tem na escola?

**PAV:** Eu tenho::: (pausa) ...dezesesseis de Artes e dez de Espanhol.

**Adriana:** Dezesesseis de artes e dez de espanhol. É...essas dezesesseis de artes são pro ensino f:: ... (**PAV interrompe**)

**PAV:** Não, perdão, o contrário (**Adriana:** Ah tá), dezesesseis de Espanhol (**Adriana:**Hã) ...e dez de Artes e dez de Artes.

**Adriana:** Dezesesseis de Espanhol e dez de Artes. É...essas dezesesseis de Espanhol é pra séries finais ou séries iniciais do ensino fundamental?

**PAV:** Séries finais, só séries finais contempla o Espanhol.

**Adriana:** E a de Artes, as dez aulas de Arte são pra séries finais ou séries iniciais?

**PAV:** Séries finais também, as iniciais ficam com outro professor que tem formação:: ...pedagógica né, outro...outro professor, eu só fiquei com os maior os maiores (**Adriana:**Uhum) ...sexto ao nono.

**Adriana:** Sexto ao nono

**PAV:** Isso.

**Adriana:** Certo. É:: ...Há quanto tempo você atua na educação?

**PAV:** Desde quando eu me formei, eu trabalhava no Paraná como contratada e ai eu prestei o concurso aqui, passei e vim pra assumir já como concursada (**Adriana:**Uhum) ...por isso que eu vim pra cá.

**Adriana:** É ...E qual o tempo de atuação na disciplina de Artes?

**PAV:** Eu tenho:: (pausa) ...uma aula por se...uma aula por turma só é o é o nosso é o nosso é::: ...é o nosso:: ...é o que é o que complica um pouquinho o nosso

trabalho, é muito po...é muito pouco tempo na verdade né, nós temos apenas uma aula por turma durante a semana de artes (**Adriana:Uhum**) e::: ...é pouco né pra gente desenvolver o trabalho assim mais abrangente, tem tem que ser tudo meio...meio resumido, não pode ser nada muito extenso porque senão a gente não consegue concluir porque nós temos os livros didáticos né que a gente costuma acompanhar (pausa breve) ...principalmente no meu caso né que a minha formação não é em Artes então eu tenho o livro de artes como uma base de apoio mesmo assim, eu uso bastante, e tem sido bom, tem sido um trabalho legal só que é é pouco tempo né, uma aula só por semana e isso acontece tanto em Artes quanto na língua espanhola que também é só uma aula por semana (**Adriana:Uhum**), mas são...eu tenho::: (deixa eu rapidinho aqui ó – fala baixo) (pausa longa) ...eu tenho um... (...dois, três, quatro, cinco seis, sete, oito, nove, dez, onº.. – fala bem baixinho) ...doze, doze aulas por semana de Artes.

**Adriana:** Ah, doze aulas...(PAV: Doze aulas por semana...) ...doze aulas de...uhum...

**PAV:** ...É doze aulas semanais, uma por turma, são doze turmas então na verdade.

**Adriana:** E quando é que você começou a ministrar aula de Arte?

**PAV:** No ano passado... (**Adriana:** hum dois mil e dezessete) ...No ano passado em dois mil e dezessete, isso, em dois mil e dezessete porque só as aulas de Espanhol não complementava minha carga horária né, eles me passaram as aulas de Artes.

**Adriana:** Pra complementar a carga horária que seria é receber por quarenta horas né (**PAV:** Isso, exatamente), quantas horas são necessárias? Ainda são necessárias vinte e seis? (**PAV:** Vinte e oito) Vinte e oito? (**PAV:** Não, vinte e seis, vinte e seis) Vinte e seis..? – falas simultâneas

**PAV:** São vinte e seis horas...horas trabalhadas...Olha, ai nós temos horário de planejamento que cumpre na escola, e nós temos um li...um dia de livre docência e que também seria pra organizar essa parte de avaliações, de estudo, de pesquisas que...mas a gente acaba ficando na escola, tem que cumprir as v...trinta...é...não seria::: ...quantas horas na escola...seria um...um dia em...um dia fora da escola e os outros::: ...quatro na escola, sendo que dessas quatro dess...desses (**Adriana inicia**



**uma palavra mas interrompe)** ...quatro dias da escola nós ainda temos quatro aulas de planejamento.

**Adriana:** Certo, que seria equivalente a uma...um turno né?

**PAV:** Meio turno, essas... (**Adriana:** É é meio turno, uhum) ...quatro horas seria meio turno, é, isso, isso.

**Adriana:** Certo. É...Você já fez algum curso de aperfeiçoamento?

**PAV:** Não, na área de artes eu nunca fiz, só na...só na parte de língua estrangeira mesmo.

**Adriana:** Ai...de língua estrangeira qual que foi?

**PAV:** Eu fiz um curso do fisk, é um curso de línguas mesmo pra língua es...pra língua estrangeira, assim que eu me formei, pra aperfeiçoar né, na fala, na parte:: ...na parte de fala mesmo da língua porque na faculdade a gente sai meio crua né, não sai tão bem assim, ai eu quis fazer pra melhorar já que a minha atuação principal o foco seria a língua estrangeira né:: ...ai eu fiz só em língua estrangeira mesmo.

**Adriana:** Certo. (pausa) É...A Semed realiza formação continuada?

(pausa)

**PAV:** Sim, não não não é todos os anos ma...esse ano né, teve teve uma fa...um curso de formação logo no início do do ano, foi muito bom inclusive. (pausa) e:: ...costuma ter sim, mas não é...não é frequente.

**Adriana:** Uhum..E ca...é::: ...Em caso de positivo né, no caso tem esse curso de formação, a formação é por disciplina ou é por área?

(pausa)

**PAV:** É por área. A as áreas que abrange a a parte de de:: ...le..de:: (**Adriana:** hã) ...humanas por exemplo...Não não é espe...tá, na verdade é assim, no primeiro dia é geral (**Adriana:** Uhum), é por é por:: (**Adriana:** Por área) ...Por área, e depois aí...porque são três dias de curso, ai...não, dois na verdade, ai no no segundo dia já

é::: (pausa) (**Adriana:** Mais específico...) ...Perdão, eu tô fazendo confusão, é...são dois horários, é num dia só porém de manhã é uma...é uma pa...é uma palestra assim, pra todo mundo separado por área e depois...não, por área não, como que fala como, por.. (**Adriana:** total...há...pela::) ...Não, quando...disciplinas abrangentes que são...(Adriana: Por área...) ...Por área.

**Adriana:** ...Igual assim, que seria linguagens, Artes tá dentro de linguagens, ai juntou é... (**PAV:** Português... a..) ...Artes, Português, Espanhol... (**PAV:** ...Isso)...Inglês.

**PAV:** ...Isso, exatamente, ai de manhã foi tudo junto e a tarde foi s...foi separado por á...ai sim por disciplina, a tarde que separou, destrinchou e cada um foi ter um...é...uma dinâmica, alguma coisa assim organizada próprio pra sua disciplina... (**Adriana:**Uhum)...então, de manhã geral e a tarde específico.

**Adriana:** Certo. É...Você recebeu algum material da gestão municipal ou da escola que se refere ao currículo né, de Arte, pra orientar o seu planejamento?

**PAV:** Não, nós não temos assim:: ...entre...não é que não temos acesso, de repente se for buscar, perguntar, até tem, mas eles não entregam pra gente assim “des” livre e espontânea vontade não... (**Adriana:** Igual, assim...porque vo...ass...) ...nós não temos acesso.

**Adriana:** ...porque você disse que a sua formação é em Espanhol, ai, te passaram as aulas de Artes pra complementar sua carga horária, ai quando te passaram essas aulas de Artes, te passaram o currículo de Artes?

**PAV:** Não, é nós que temos que correr atrás::s e se virar. Correr atrás, pegar os livros, preparar as aulas e:: ...ir fazendo meio que do seu jeito, né:: como artes a aa as crianças gostam muito dessa parte de pintura, de desenhos, a gente vai se virando dessa forma e tem o livro de apoio né, pra gente poder acompanhar, os maiorzinhos tem os livros, os sextos ainda num tem (**Adriana:**Uhum) ...mas ai a genº..que nem, nós tem...eu tenho o livro do professor, do sexto ano de artes, eu me baseio por ele, tiro algumas coisas e vou...e vou me virando assim, mas não que alguém passa olha, “cê” vai fazer assim, assim, assim, não existe isso não.

**Adriana:** Ai, esses livros de Artes você conseguiu como?

**PAV:** Na escola, ai os livros eles falaram, não, ag...nós temos os livros de Artes, pode ir na biblioteca que lá tem, realmente, fui, tá aqui o meu, eles forneceram o livro, mas assim, currículo não, é cada um se vira por si.

**Adriana:** Uhum. (pausa) É...Qual a referência que você usa pro seu planejamento das suas aulas de Artes? Ai você já disse que já... (**PAV:** Os livros didáticos...) ...é os livros né... (**PAV:** ...os livros fornecidos pela escola...) ...os livros didático..

**PAV:** ...que são esses daqui óh...“por toda parte”, ele tem um de sexto ano, é são manuals...manuais dos profess...do professor, então, ele é bem facinho, ele é bem completo, ele é bom (**Adriana:**Uhum) ...ai tem o do sexto, do sétimo, do oitavo e do nono. (**Adriana:** Uhum) ...E pesquisa coisas em internet também, pra passar pra eles assim, é:: ...na verdade meio soltas, vamos supor, hoje eu quero trabalhar com recorte e colagem, eu peço pra eles trazerem revistas, a tesourinha deles sem ponta, porque na escola não tem pra todo mundo, e a gente vai se virando...principalmente pro sexto ano que eles são:: ...agitados, eles gostam de fazer coisas assim práticas, eles num gostam de se atentar a livros, e como eles ainda não tem o livro deles, então eu pesquiso coisas, a gente já fez dobraduras, pinturas é:: ...recorte e colagem, eles gostam bastante de coisas assim mais prática.

**Adriana:** Ai a partir desses livro você faz o seu plano de ensino?

**PAV:** ã...é: ...isso assim, aula ou outra eu dou alguma coisa diferenciada porque eles são realmente muito agitados, ai eles ficam “ai professora, mas escrever de novo...fazer os...é::”, eles não gostam de...se você fala assim “não, isso é importante, vamo fazer aqui”, se tiver que copiar qualquer coisa pra eles é o fim do mundo “ah, num guento mais copiar, já tive tantas aulas copiando, tal”, “Artes é pra desenhar”, eles ficam, eles tem aquela visão de que artes é pra desenhar. Eu falo “não, não só pra desenhar”, daí eu converso com eles, explico que a...a Arte...a parte...a aula de Artes também tem a parte teórica e que não é só desenhar não, que eles vão ser cobrados lá na frente, no vestibular, vou começando a conscientizar porque realmente eles vão ser cobrados lá na frente né (**Adriana:**Uhum) ...de conteúdos teóricos de artes, não é só desenhar, mas eles tem essa visão, que é só desenhar, mas assim, o que a gente traz de de...de atividade, de de...assim, extra, diferente é:: ...da nossa cabeça mesmo, da nossa vontade, não,

hoje eu vou trabalhar cum:: ...pintura por exemplo, ai trago lá uma caixinha de tinta porque eles...um ou outro traz, a grande maioria não traz, a gente tem essa dificuldade, a gente tem que ter o nosso próprio material e ir trazendo, as vezes você pede na escola, é, dificilmente eles conseguem pra gente né, não é sempre, tem que pedir bem antes, ai:: ...algumas vezes eles conseguem suprir o que a gente precisa de material pra aula, mas é bem raro isso, geralmente a gente fala “Ah, v..lev...eu me::...”...já compro aquelas caixinha, uma caixa grande vale, aqueles tubinhos maior de tinta, alguns pincéis, a gente se vira...eu procurando trazer e pedindo pra eles trazerem, mas já falando que a q...grande parte não vai trazer, eu trago um pouco pra aju...pra colocar lá e eles poderem usar, todo mundo junto, a gente vai fazendo assim, isso:: ...na aula que a gente resolve trabalhar...que eu resolvo trabalhar aula prática com eles porque:: ...“cê” não consegue ficar por muito tempo só em teoria com eles não, só seguindo o livro, eles num...eles ficam assim, agitados, estressados, eles querem extravasar sabe, eles tem muita energia. (**Adriana:Uhum**) ...E Artes...também não tem como também ficar pondo eles só pra escrever mesmo né, dá muita dó, tem muita...é muito abrangente né. (**Adriana:Uhum**) ...Ano passado, eu já era d... de Artes e Espanhol, então eu peguei alguns alunos, nós fizemos apresentação de uma dança, inclusive foi pro “FAES”, a gente participou lá no “FAES”, levamo pra fora da escola, apresentaram na escola também naquela:: ...tem u:::ma competição no final do ano... é o “FAES”...o “FAES”...é um fora, tinha uma competição na escola que nós participamos, eu um lembro o nome agora do dodo evento, mas que tinha várias apresentações de várias danças, teatro, ai eu eu apresentei uma dança espanhola, eu eu uni Artes com a minha disciplina de espanhola. Artes porque artes envolve Dança e Espanhol, como é a minha disciplina de Espanhol eu coloquei uma cultura...uma dança da cultura espanhola. Ai fiz uma apresentação de flamenco. Fizemo a roupa, tudo bonitinho, escolhi alguns alg...só que só foram dez alunos né, porque...(Adriana:Uhum)...não tem como ser mais. Ficou bem bacana, eu fiz apresentação de dança envolvendo ai lá no no:: ...pra poder fazer o projetinho lá eu coloquei que eu tava envolvendo a parte de Artes né, a parte de dança que envolve Artes tal é:: ...pra...pro aluno extravasar o que ele sente, é:: ...movimentos com o corpo tal, fiz tudo bonitinho lá, é um::: ...um pequeno projeto né, explico porque eles pedem no começo do ano pra gente apresentar um projeto... (engasga) ...pros alunos trabalharem essa parte né de...de...dança ou

ou...eles pedem pros professores sempre fazer um projeto pra su...voltado pra sua disciplina ai eu fiz esse de dança...

**Adriana:** Você fala “eles pedem”, quem pede? A:::....

**PAV:** ...ah tá...a coordenação, eles... (**Adriana:** ...Ah tá) ...no começo do ano, naquela semana pedagógica, eles pedem pra gente elaborarem...elaborar projetos. “Elaborem projetos com a disciplina de vocês, pra serem apresentados no decorrer do ano, coloquem quando vai ser apresentado, uma data provável que po...que pode ser apresentado, do que se trata esse projeto”. Ai eu como sou Artes e Espanhol eu fiz o ano passado, esse ano eu ainda não tenho nada assim, num fi...num elaborei nada...nenhum não. Mas no ano passado eu elaborei um de dança e ficou muito bom... (**Adriana:**Uhum) ...e que envolvia né Artes e Espanhol. Na verdade os dois mesmo, porque Artes por causa da Dança e Espanhol por causa da cultura....eu juntei... (**Adriana:**Uhum) ...e ficou bem bacana... (**Adriana:**Uhum) ...apresentaram umas três vezes durante o ano assim, e uma delas foi fora da escola e::: ...eles se empolgam muito, eles gostam muito de coisas diferentes assim, quando se elabora uma dança, eu sei que teatro também eles gostam bastante, mas teatro como tem a professora né, eu nunca fiz nada de teatro com eles não. Mas é algo que funciona muito bem, fugir disso aqui óh, fugir dos livros e partir pra parte assim prática mesmo, e eu...eu aceito mesmo sugestões de alguma coisa diferente pra poder...algum projeto pra aplica assim, que seja fora de teorias assim, pra aplicar mesmo na prática (**Adriana:**Uhum) ...tipo dança, ou::: ...sei lá, é::: ...alguma coisa que eles tenham que se expressar, que eles tenham que apresentar, se se expondo assim mesmo, porque eles dão conta, os bichinhos, eles adoram (**Adriana:** É...é...é) ...gostam muito.

**Adriana:** É...q...quando você fala aí da das suas aulas né, que você vai fazer pintura, colagem, a sua sala de aula ela é uma sala de aula é...comum...comum que eu falo assim aquela sala... (**PAV:** Carteirinha, não não) ...com carteira, ou você tem um laboratório específico uma...uma sala específica pra Artes?

**PAV:** Sim sim, tem a sala de Artes que ela é...ela é é...a disposição dela é até bem boa, é umas mesas bem grandes, largas, cumpridas, onde os alunos ficam... (pausa breve) ...um de frente pro outro, igual aqui, tem::: ...quatro mesa dessas por sala

praticamente e:: ...é bem bacana, bastante espaço, mesas grandes, o que fala as vezes infelizmente é cadeira, porque a cadeira normal e quando falta em outra salas eles ficam um tal de busca, traz, entendeu, ai é complicado, mas assim, a sala em si, mesas espaçosas...

**Adriana:** Tem até lavatório? Pia? T...

**PAV:** Tem a pia, tem.

**Adriana:** É?

**PAV:** Depois se você quiser eu te mostro, tem um professor lá agora, o dos pequeninhos... (**Adriana:**Uhum) ...quando é::: ...geralmente quando é minha livre docência ou quando eu não tô tendo aula lá ele que está... (**Adriana:**Uhum) ...com os pequeninhos né, que ele pe...ele pegou as turminhas menores, ai nós usamos a mesma sala, mas ela é bem...ela te...ela é bem organi...até bem organizada nesse sentido. Mesas grandes, tem o lavatório, eles...a única coisa que falta infelizmente mesmo são as cadeiras que são poucas. Não é que são poucas, até deveria ter o suficiente, mas é que eles levam pra outras salas... (**Adriana:** E num devolvem no lugar) ...e não devolvem, exatamente... (**Adriana:**Uhum) ...e por lá fica.

**Adriana:** Certo. É...Qual a sua concepção de currículo como um todo? Qua...não assim...falando especificamente do currículo como um todo, não específico de uma área, de uma disciplina, de uma linguagem. O currículo, pra você o que que é esse currículo? Pra que que ele serve?

**PAV:** Ah sim, seria a organização né de como deveria ser as aulas, de uma organização do que que você espera com a...com aquela organização né...é...só que o currículo pra gente aqui ele é meio individual, porque assim, a gente trabalha de acordo com...com o que a gente escolhe trabalhar. Tudo bem, a gente segue um livro? Segue, mas quando eu falo assim “não, hoje eu quero dar pintura”, as vezes não tá aqui no livro que a minha próxima atividade é pintura, mas eu falo, “eles não tão aguentando mais, vamo fazer alguma coisa diferente”, ai a gente resolve fazer uma pintura. Então esse currículo a a gente segue meio que do nosso jeito, ninguém segue assim “nossa, tem que ser assim”. Só que assim, nós temos o nosso planejamento, ele tem que ser...ele eu faço baseado no livro. Porque realmente eu

sigo o livro, só que eu não sigo à risca, assim, nessa mesma ordem, desse mesmo jeito igualzinho dele, entendeu, eu vou dando meio aleatório, de acordo com o que eu acho que vai ser legal naquele dia, que, se eles tão meio agitados e eu vou dar uma teoria, ele não dão conta de fazer...Então, a gente meio que acaba se virando do nosso jeito, sem seguir u...um...um padrão, um currículo, é meio que a gente entra na sala e faz, tenta fazer o melhor porque a gente sabe que se a gente num...num se explicar ali, num der um conteúdo, num por eles pra fazer alguma coisa eles num param não, eles não ficam quieto. Nós não damos conta, tem que por eles pra trabalhar, e as vezes você ficar escrevendo, seguir um livro ou seguir um...vamos supor o oo currículo, se eles falarem assim “olha, no currículo, vocês tem é...que seguir...é:: ...tem que fazer o o livro de...na sequência que ele tá”, por exemplo, num tem como. É impossível você começar com um conteúdo, as vezes você não consegue terminar ele na aula seguinte, porque, você começa, eles tão até interessadinho, ai na outra aula, “v...vamo continuar aquela matéria da aula passada”, “ai professora, de novo, num guento mais, a gente tá cansado de escrever”, principalmente as aulas da tarde, é muito cansativo pra eles, eles num tem assim é:: ...eles não param, eles não tem assim:: ...limites, eles são muito agitados. Ai você querer seguir um currículo, algo pronto, estabelecido não tem como, você tem meio que (**Adriana tosse**) (pausa breve) fazer o seu currículo, fazer do seu jeito.

**Adriana:**Aham, e ai, esse faze...é:: ...você falando desse currículo né, de uma forma geral, a gente vê que o currículo de Arte também é assim... (pausa) ...dessa forma.

**PAV:** Ele é assim, dessa forma, porque não tem como seguir é:: ...uma regra, assim... e e, no meu caso, é:: ...eu eu ainda tenho é...esse inconveniente, como eu não sou formada especificamente em artes, eu tenho que meio que me virar mesmo, nos trinta, né, fazer, tentar fazer do meu jeito, se eu vejo que eles num tão querendo fazer escrever de jeito nenhum, tão muito agitados, ai eu... (pausa) ...vamos supor né, ai eu falo assim “Então vamos desenhar”, eu sou aquela... “só que, quem não desenhar, que fizer bagunça, eu vou po...eu vou por...vo...vou dar texto de artes, a gente vai fazer texto”, ai eles dá aquela maneirada e vão desenhar feliz da vida, eles adoram desenhar. Então assim, num dá pra ficar... (pausa breve) ...amarrado muito no livro, mas já os nono ano...o nono ano já...eles já tem mais assim, são mais tranquilos, eles fazem, a gen<sup>o</sup>..fazem leitura, fazem resumo, eu

elaboro questões eles respondem. O nono dá pra trabalhar bem com o livro, já o sexto não tem como não, é difícil, os bichinhos são, difíceis...tá bom... (**Adriana:** São? Razão? - Palavra inaudível)

**Adriana:** É...Pra você, qual a importância da Arte para a formação do aluno?

**PAV:** 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 que põe eles fala assim “Professora, posso desenhar o que eu quiser?”, porque as vezes você fala “Eu quero um desenho de observação” por exemplo, eles fazem, tem alunos muito habilidosos né, eles fazem assim, com aquela...tem alunos que desenharam muito bem. Inclusive a gente no ano passado, só saindo um pouquinho, nós levamos uma aluna pra participar do “FAES”, ela fez um quadro lindíssimo e ela tirou primeiro lugar, entendeu? Eu le...ela pintou lá o quadro, e a g...então a gente percebe que eles são muito habilidosos, e isso, assim:: ...é...no que...colabora com eles, assim, pra eles terem...pra eles criarem sensibilidade, ter percepção assim das coisas, eles ficam...é:: ...habilidosos nos desenhos...(pausa breve)...Eu a acredito que auxilia bastante na coordenação também, quando eles aprendem a desenhar bem:: ...é:: ...eles relaxam mais, eu acho...tipo assim, uma terapia pra eles...é uma terapia e e eles crescem no sentido assim de...de...de descobrir que eles sabem fazer coisas bonitas, que eles são habilidosos, que ele tem dons, principalmente esse...esses que a gente descobre que tem muita facilidade em desenhar, é:: ...eles...se eles investirem mesmo naquilo neles você vai vê que vai sair, sei lá, excelentes arquitetos por exemplo, porque precisa de desenhar, fazer sei lá...aquelas coisas de edifício, de coisas grandes assim. Tem uns que são extremamente habilidosos, fazem aqueles desenhos três Ds perfeito sabe, você vê todas as dimensões do desenho, então assim, isso desenvolve muito neles a sensibilidade, a autoestima, é::: ...que nem, a parte da dança, coordenação motora na hora da dança mesmo, eles se empenham pra dançar bonito, pra fazer bonito sabe. No ensaio vem aquele monte de gente querendo dançar, querendo participar, infelizmente não tem como deixar todo mundo, aí a gente acaba que selecionando alguns né, mas eles tem aquela vontade de de participar, de dançar e isso também, no caso d...no caso da parte de dança né, coordenação motora deles, os movimentos, tudo isso é éinfluenc...ajuda né, influencia e ajuda no crescimento deles assim, como pessoa, extravasar, liberar as



emoções né, porque Arte é a liberação das emoções né, então eles::: ...é muito bom nesse sentido, deles se sentirem é::: ...efi...capazes de fazer algo, e a maioria são...e eles são capazes né, é só mesmo tá incentivando, tá ajudando, tá orientando e, é isso.

**Adriana:**E...XXX... é...Você vê que...você não tendo...porque você falou né, sua formação é em Espanhol (**PAV:** É) ...Letras/Espanhol. Você vê que...você não ter a formação em Artes né, no caso, Artes Visuais... (**PAV:**Uhum, sim.. ) ...que é a sua disciplina. Você sente que isso faz alguma falta pra você enquanto professora de Arte?

**PAV:** Ah não, faz, com certeza faz né, porque eu tenho bem mais facilidade quando eu entro na aula de Espanhol, porque é a minha formação e::: ...eu sei o que eu tô fazendo, assim com clareza. Artes eu faço o melhor, mas assim, eu num... eu não sei se eu tô fazendo com tanta clareza, eu faço do meu jeito, eu procuro fazer o melhor. Eles gostam, mas assim... (pausa breve) ...nunca tem ninguém me avaliando pra eu saber se eu tô no caminho certo. Acredito que eu possa estar, mas não é algo que eu tenha como convicção não, até porque realmente não é a minha formação né. É uma falha também eu acredito da Prefeitura, colocar pessoas que não são formadas em determinadas área naquela área, esse ano coincidiu de ser...de ser Artes, e o ano passado também, mas o primeiro ano que eu entrei aqui, foi o no retrasado, eu peguei Filosofia, peguei Ensino Religioso, é totalmente fora né... (**Adriana:** Uhum) ...totalmente não, mas é fora da minha área né:::, eu sou formada em Letras. Eles falam “Ah, tudo faz parte...d..da parte de línguas” assim, “da parte...humanas” né que eles falam, mas é fora né, da minha formação, então assim, eu eu tô dando conta, esse ano eu tô aos pouquinhos melhorando porque, que nem, no primeiro ano eu caí de paraquedas, mas a a ao longo do ano né, porque o ano é long...é cumprido, eu fui me adequando e foi tranquilo, esse ano mais ainda, mas dizer que “nossa, eu...é::: ...tá tudo maravilhoso”, já não sei, porque não é minha formação, eu procuro fazer o melhor, mas eu não sei até que ponto eu tô no caminho certo, entendeu? (**Adriana:** Uhum) Eu sigo meio que do meu jeito. (**Adriana:**Uhum) E tô me virando, mas::: ...eu não sei se é algo ideal (**Adriana:**Uhum) ...tá?

**Adriana:** Certo. Então tá, muito obrigada... (**PAV:** De nada...disponha, tá bom?!)  
...pela colaboração e participação. Obrigada!

**PAV:** De nada, disponha.

**ANEXO F - RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS – PALMAS/TO – ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS  
Secretaria da Educação**

104 Norte, Avenida JK, Lote 28 A, Edifício Via Nobre Empresarial, 1º e 2º andar, Plano Diretor Norte, CEP: 77006-014  
Palmas-TO  
Telefone: (63)3234-0203/0212  
[www.semed.palmas.to.gov.br](http://www.semed.palmas.to.gov.br)

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS-ENSINO FUNDAMENTAL**

**ESCOLAS – REGIÃO CENTRAL**

1. ESCOLA MUNICIPAL ANNE FRANK
2. ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS JOBIM
3. ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO GONÇALVES DE CARVALHO FILHO
4. ESCOLA MUNICIPAL DARCY RIBEIRO
5. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL OLGA BENÁRIO
6. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL VINÍCIUS DE MORAES
7. ESCOLA MUNICIPAL DEGRAUS DOSABER
8. ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUETALONE
9. ESCOLA MUNICIPAL MONTEIROLOBATO
10. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA FRANCISCA BRANDÃORAMALHO
11. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL COLÉGIO FORÇAS NO ESPORTE ALMIRANTE TAMANDARÉ

**ESCOLAS – REGIÃO NORTE**

12. ESCOLA MUNICIPAL BEATRIZ RODRIGUES DA SILVA
13. ESCOLA MUNICIPAL CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE
14. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL CORA CORALINA
15. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA
16. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL MONSENHOR PEDRO PEREIRA PIAGEM
17. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PE. JOSIMO MORAIS TAVARES
18. ESCOLA MUNICIPAL LUIZ GONZAGA
19. ESCOLA MUNICIPAL MESTRE PACÍFICO SIQUEIRA CAMPOS
20. ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE
21. ESCOLA MUNICIPAL PASTOR PAULO LEIVAS MACALÃO

**ESCOLAS – REGIÃO SUL**

22. ESCOLA MUNICIPAL AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA
23. ESCOLA MUNICIPAL BENEDITA GALVÃO
24. ESCOLA MUNICIPAL CRISPIM PEREIRA DE ALENCAR
25. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL ANÍSIO SPÍNOLA TEIXEIRA
26. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL CAROLINE CAMPELO CRUZ DA SILVA
27. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL EURÍDICE FERREIRA DE MELLO
28. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ RODRIGUES MONTEIRO

29. COLÉGIO ESPORTIVO MILITAR DO CORPO DE BOMBEIROS (CEMIL)  
PROFESSORA

MARGARIDA LEMOS GONÇALVES

30. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL SANTA BÁRBARA

31. ESCOLA MUNICIPAL ESTEVÃO DE CASTRO

32. ESCOLA MUNICIPAL JORGE AMADO

33. ESCOLA MUNICIPAL LÚCIA SALES PEREIRA RAMOS

34. ESCOLA MUNICIPAL MARIA JÚLIA AMORIM SOARES RODRIGUES

35. ESCOLA MUNICIPAL MARIA ROSA DE CASTRO SALES

36. ESCOLA MUNICIPAL MARIA VERÔNICA ALVES DE SOUSA

37. ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SÁVIA FERNANDES JÁCOME

38. ESCOLA MUNICIPAL PROF. ROSEMIR FERNANDES DE SOUSA

39. ESCOLA MUNICIPAL THIAGO BARBOSA

ESCOLAS DO CAMPO

40. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL JOÃO BELTRÃO

41. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL LUIZ NUNES DE OLIVEIRA

42. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL MARCOS FREIRE

43. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA SUELI PEREIRA DE  
ALMEIDA RECHE

44. ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL APRÍGIO THOMAS DE MATOS



# APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTE

**Programa de Pós-graduação em Artes:** Doutorado acadêmico no quadro do DINTERInterinstitucional UNESP – UFT

**Projeto de Pesquisa:** Como pensar um currículo de arte para a educação integral

**Aluna Pesquisadora:** Adriana dos Reis Martins

**Orientador:** João Cardoso Palma Filho

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DE ARTE

1. Qual é a sua formação? Em qual instituição de ensino você se formou e qual foi o ano de conclusão? Para qual disciplina você ministra aulas na escola?
2. Há quanto tempo que você atua na educação? E qual o tempo de sua atuação nessa disciplina?
3. Você já fez algum curso de aperfeiçoamento? Qual?
4. A SEMED realiza formação continuada? Em caso positivo, a formação é por disciplina?
5. Recebeu algum material da gestão municipal ou da escola, que se refira ao currículo, para orientação do seu planejamento?
6. Qual a referência que usa para o planejamento de suas aulas?
7. Qual a sua concepção de currículo como um todo? E de currículo de Arte?
8. Para você, qual a importância da Arte para a formação do aluno?

## **APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO**

**Programa de Pós-graduação em Artes:** Doutorado acadêmico no quadro do DINTERInterinstitucional UNESP – UFT

**Projeto de Pesquisa:** Como pensar um currículo de arte para a educação integral

**Aluna Pesquisadora:** Adriana dos Reis Martins

**Orientador:** João Cardoso Palma Filho

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO**

- 1- Qual a sua concepção de educação integral?
- 2- Qual a função da arte na educação integral?
- 3- Como vê o desenvolvimento da arte e suas linguagens na educação integral de Palmas? Quais as necessidades? Possibilidades? Urgências?
- 4- Se o componente curricular Arte fosse excluído do conjunto de disciplinas obrigatórias da Educação Básica, acredita que haveria algum prejuízo na formação do aluno? Se sim, qual?

