

**CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE-EDUCAÇÃO EM  
ITAPETINGA, BA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**CURRICULUM AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE TEACHING OF ART-  
EDUCATION IN ITAPETINGA, BA: A DISCURSIVE ANALYSIS**

**CURRÍCULO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA  
EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ITAPETINGA, BA: UN ANÁLISIS DISCURSIVO**

CARVALHO, Sérgio Gomes  
sergiobranham@yahoo.com

SME – Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga - Bahia  
<https://orcid.org/0000-0003-1893-7750>

PEREIRA, Reginaldo Santos  
reginaldousesb@gmail.com

Uesb – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
<https://orcid.org/0000-0001-6169-9773>

**RESUMO:** Esta investigação teve como objetivo compreender os sentidos construídos por professoras sobre o currículo do ensino de Arte dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Itapetinga, sudoeste da Bahia, considerando os discursos do currículo oficial da área e sua relação com aqueles apresentados na prática docente. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e a análise discursiva, com base nos aportes teóricos e epistemológicos da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, de orientação pós-estrutural e pós-fundacional, traduzida para os estudos do currículo por Alice Casemiro Lopes, que concebe o currículo como discurso, luta por significação e fixação de sentidos. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de Arte da rede municipal, que possuem ampla experiência na área. Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada e observação. Concluímos que o currículo praticado no ensino de Arte se manifesta como um discurso híbrido, diverso e que apresenta deslizamentos com o discurso curricular oficial; articula significantes flutuantes que disputam sentido em torno do que vem a ser um “ensino de Arte de qualidade”, em uma dinâmica que mobiliza significantes vazios, preenchidos de modo contingente e provisório, devido à diversidade e mutabilidade do currículo.

**Palavras-chave:** Abordagem Triangular. Currículo de Arte. Discurso.

**ABSTRACT:** This research aimed to understand the meanings constructed by teachers about the Art teaching curriculum of the fine years of elementary school in a public school from the city of Itapetinga, southwest of Bahia, considering the speeches of the official curriculum of the area and its relationship with those presented in

teaching practice. The methodology used was of a qualitative nature and the discursive analysis is based on the theoretical and epistemological contributions of the Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantau Mouffe, of post-structural and post-foundational orientation, translated into the curriculum studies by Alice Casemiro Lopes, that conceives the curriculum as discourse, struggle for meaning and fixation of meanings. The research subjects were four Art teachers from the city who have extensive experience in the area and we used semi-structured interviews and observation for data collection. We conclude that the curriculum practiced in the teaching of Art manifests itself as a hybrid, diverse discourse that presents slips with the official curricular discourse; articulates floating signifiers that compete for meaning around what constitutes a “quality art teaching”, in a dynamic that mobilizes empty signifiers that are filled in a contingent and provisional way, due to the diversity and mutability of the curriculum.

**Keywords:** Triangular Approach. Art Curriculum. Speech.

**RESUMEN:** Esta investigación tuvo como objetivo comprender los significados construidos por los profesores sobre el currículo de enseñanza de arte de los últimos años de la escuela primaria en una escuela pública de la ciudad de Itapetinga, suroeste de Bahía, considerando los discursos del currículo oficial del área y su relación con los presentados en la práctica docente. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y el análisis discursivo a partir de los aportes teóricos y epistemológicos de la Teoría del Discurso de Ernesto Laclau y Chantau Mouffe, de orientación postestructural y posfundacional, traducidos en los estudios curriculares de Alice Casemiro Lopes, que concibe el currículum como discurso, lucha por el significado y fijación de sentidos. Los sujetos de investigación fueron cuatro profesores de Arte de la ciudad con amplia experiencia en el área y utilizamos entrevistas semiestructuradas y observación para la recolección de datos. Concluimos que el currículo practicado en la enseñanza del Arte se manifiesta como un discurso híbrido, diverso que presenta deslices con el discurso curricular oficial; articula significantes flotantes que compiten por significados en torno a lo que constituye una “enseñanza de arte de calidad”, en una dinámica que moviliza significantes vacíos que se llenan de manera contingente y provisional, debido a la diversidad y mutabilidad del currículo.

**Palabras clave:** Enfoque Triangular. Currículo de Arte. Discurso.

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, analisamos os sentidos construídos por professoras em torno do currículo do ensino de Arte<sup>1</sup> praticado nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública de Itapetinga, BA. Tomamos por objeto de investigação o que expressam os discursos curriculares na prática docente e a relação dessa prática com a proposta curricular hegemônica apresentada nos Parâmetros Curriculares

---

<sup>1</sup> Neste texto, a palavra Arte aparecerá com a inicial maiúscula sempre que se referir ao componente curricular.

Nacionais e nas Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte. Na análise, concebemos o currículo como discurso articulado politicamente, como atividade de disputa por significação e fixação de sentidos, que se expressa por meio de ideias e ações no campo educacional (LOPES, 2015).

A investigação considera as questões concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado e procura se abster de “[...] relativismo ou ecletismo superficial na escolha das vias teóricas e metodológicas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333), ao passo que as concepções epistemológicas que dão substância ao problema pesquisado são articuladas às teorias metodológicas. Além disso, a pesquisa não é apresentada como “[...] uma concepção puramente pragmática ou ativista da pesquisa acadêmica” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333), pois não tem como propósito buscar soluções imediatas ou contornar conflitos em problemas específicos, mas sim alargar o entendimento sobre o problema, para que sejam percebidas suas relações com as lógicas e os processos sociais mais amplos no campo do ensino de Arte.

O estudo se apoia na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), uma teoria política antiessencialista, de viés pós-estrutural e pós-fundacional, redimensionada para análise das políticas de currículo por Lopes (2006, 2012, 2013, 2015), que o entende como artefato descentrado, de prática discursiva e articulatória, que se traduz em contradições, negociação e disputa por significação e hegemonia e é formulado por agentes sociais dos mais diversos contextos. Nos estudos sobre o ensino de Arte nas escolas, adotamos o pensamento de Barbosa (1991, 2004, 2008, 2010, 2015, 2016) e sua abordagem pós-colonial.

Por seu viés pós-estrutural, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe se opõe ao modelo positivista clássico de pesquisa científica, que intenta retirar dados da *realidade* a partir de metodologias *neutras* e universais, por conta de sua suposta *confiabilidade*. Devido a isso, a abordagem de maior correspondência com o que se propõe a essa teoria e o modo como tem sido trabalhada é o que autores como Shapiro (2002) vêm denominando de “pesquisa orientada ao problema”, em refutação à pesquisa conduzida pela teoria e pelo método (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Uma pesquisa fundamentada na Teoria do Discurso tem por princípio *construir teoreticamente o problema a ser investigado*, levantando, ainda na fase de problematização, todas as interrogações e problemas que possam ser apresentados nos próprios discursos sociais que envolvem o objeto de investigação, como o modo com que esses problemas são construídos, “[...] quais as vias de solução intuídas nesses discursos, e sobre como essas soluções possíveis são condicionadas pelos problemas que e como são formulados” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334). Dessa forma, o resultado de um estudo sobre essa base teórica produz discurso sem a intenção de esgotar a possibilidade discursiva, pois “[...] a produção de pesquisas e discussões teóricas já se constitui assim, na medida em que contribui para interpelar, articular, deslocar, legitimar, e/ou contestar sentidos e lógicas que circulam no campo social” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1334).

A abordagem escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa, pelo fato de se tratar de uma investigação do ensino de Arte e suas implicações curriculares em uma escola pública, na qual se investiga elementos de caráter qualitativo não mensuráveis, frutos da subjetividade e intersubjetividade de professoras em torno do currículo de Arte e das significações produzidas a partir dele (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e observações em campo, que ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2019, com a participação de quatro professoras de Arte dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal.

A pesquisa levantou questões referentes aos objetivos do ensino de Arte, à função das professoras, às demandas enfrentadas na área de Arte e à correspondência do currículo prático apresentado com o currículo oficial prescrito.

## **2 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA PÓS-FUNDACIONAL**

Com base nos estudos de Lopes (2011, 2012, 2015), destacamos o currículo a partir de uma postura epistêmica pós-estrutural<sup>2</sup> e pós-fundacional,<sup>3</sup> que entende a prática curricular como terreno de produção de sentidos não determinados por verdades essenciais, que desestrutura entendimentos cristalizados como fundamentos, cuja abordagem tem por efeito antagonismos, exclusões e dissensos. Nesse viés, o currículo é entendido como prática discursiva, desencadeante de lutas por significação e fixação de sentidos, que acontece de forma contingente, histórica e cultural.

As teorias curriculares tomam caminhos diversos na tentativa de conduzir a solução para o que entendem ser de fato currículo e a sua aplicabilidade na educação, pois não existe uma definição de currículo que abranja as mais diversas interpretações correntes ou que represente todos os interesses sobre o que se espera dele. O complexo epistemológico das concepções e práticas defendido nas políticas de currículo expressa o jogo político e discursivo de um elemento híbrido, que desestabiliza qualquer tentativa de linearidade e hierarquia das teorias utilizáveis e revela, ao mesmo tempo, a constante luta pela significação e hegemonia de discursos que surgem como propostas curriculares (RIBEIRO, 2015).

O próprio social nos é apresentado como linguagem que centraliza a produção discursiva, e nele estamos mediados simbolicamente, de modo que nada pode escapar à prática discursiva, porque fora dela não há significação. Toda significação é engendrada no discurso, e não na atribuição de valores a coisas ‘imutáveis’, “[...] se consideramos que os significantes não representam significados, e que eles deslizam nos múltiplos significantes” (LOPES, 2012, p. 7). Veremos que identidades são construídas dentro do discurso social, e nunca fora dele ou *a priori*; por isso, Laclau e Mouffe (2015), em contestação à dualidade foucaultiana, afirmam que não se pode negar a existência da realidade externa ao pensamento, porém é possível contestar a possibilidade de os objetos reais terem alguma significação fora dos discursos que os constituem como objetos. A questão é que, na teoria foucaultiana, existe diferenciação

---

<sup>2</sup> O pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas, instaurando a desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais (PETERS, 2000).

<sup>3</sup> O pós-fundacionismo não aceita a ideia de termos fundantes fixos, questiona o objetivismo e valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o antiessencialismo (LOPES, 2013).



entre 'prática discursiva' e 'prática não discursiva', que é dada pela distinção do 'linguístico' e do 'não linguístico', porém, para Laclau (2015, p. 39), todo objeto é constituído como objeto de discurso, de modo que sua totalidade envolve ambos os aspectos.

Pensar no currículo como discurso é refletir toda a prática curricular como texto, com a consciência política de que não existe neutralidade na ação curricular e, nela, discursos são todos os elementos que compõem a educação, sejam eles da formação docente, dos métodos de ensino, dos materiais didáticos, dos planejamentos, das relações que envolvem todos os sujeitos em âmbito escolar, ou dos documentos e diretrizes normatizadoras. Não há neutralidade exatamente porque se trata de uma prática discursiva que intenta construir a realidade social, amoldar os comportamentos e projetar a nossa identidade (LOPES; MACEDO, 2011). Por isso, é necessário compreender o jogo político que subjaz ao currículo, que o influencia, interpreta e lhe dá sentido. O que chamamos de jogo político compreende a abertura democrática necessária às práticas articulatórias indispensáveis à ordenação dos discursos nas demandas de currículo.

As políticas de currículo decorrem de várias articulações discursivas de demandas representativas de comunidades disciplinares, pelas quais as significações curriculares são instituídas. Em todas essas articulações políticas e discursivas, obviamente, a ideia de discurso não deve ser observada somente como linguagem ou forma de expressão, porquanto se trata de uma prática de significação, o que significa dizer que mesmo o que concebemos como realidade é expressão discursiva; mesmo o que entendemos por bom, por lógico ou imprescindível não pode ser sustentado fora da articulação de um discurso. Os discursos curriculares impõem-se de igual maneira, por serem discursivos e produzirem significação com vistas à hegemonia, por meio de práticas políticas, demandas e equivalências (LOPES, 2015).

A perspectiva discursiva, além de entender o currículo como campo de disputa por significação e hegemonia, também reconhece a impossibilidade de plenitude e fechamento de determinada proposta curricular; observa que um discurso hegemônico é sempre acompanhado da contingência, da precariedade e da provisoriedade, não havendo meios de garantir um fundamento que sustente o seu contínuo sucesso. Nessa concepção discursiva, não existe proposta curricular melhor

ou tão boa quanto outra, pois não existe proposta boa *a priori*; as propostas são discursos curriculares que intentam gozar de hegemonia e correspondem a determinadas expectativas por determinado tempo. Assim, não é estranho afirmar que, no campo curricular, as incessantes disputas discursivas estão todas saturadas de incertezas.

O que tensiona as políticas de currículo é a necessidade de desenvolver uma produção de sentidos que se expanda, domine e imponha sentidos de verdade aos significantes alcançados por ela, dentro do universo da educação e fora dele. No entanto, nenhuma proposta curricular, ou mesmo de sociedade, daria conta de abarcar todo o complexo social e transformá-lo. Essa impossibilidade é devida aos aspectos de contingência, precariedade e provisoriade que acompanham cada projeto hegemônico, cujas características são próprias do social. Assim, qualquer projeto social ou curricular é contingente, porque sua hegemonia é ocasional e concorre com outras propostas que podem se hegemônizar; é também precário, porque ninguém pode assegurar se será o melhor, bem como provisório, porque pode ser substituído a qualquer momento.

Por uma visão discursiva do currículo, Lopes (2015) defende a ideia do que seria *um currículo sem fundamentos* e adverte-nos sobre a necessidade de aguçar o olhar a uma perspectiva de currículo que se situe na busca pela significação, que dê abertura para a possibilidade de ir além do que já está posto e hegemônizado. A autora argumenta que, para Derrida, se discurso é texto que já traz em sua lógica o princípio de desconstrução e produz sentido e conhecimento de forma discursiva e negociada, seria impensável conceber o currículo, que também é discurso, como coisa fixa, que se apresenta como a distribuição de algo pronto e padronizado, a ser repassado para todos. Assim, diferentes discursos “[...] estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas” (LOPES, 2015, p. 457).

Compreender o currículo como texto e discurso nos desautoriza a concebê-lo como coisa não interpretável e não mutável. Se currículo envolve subjetividade e discurso, “[...] qualquer base curricular, qualquer padrão, qualquer texto são submetidos à tradução; a uma contextualização radical”, ou seja, “[...] qualquer texto morre se não for lido, assim, precisa fracassar na sua textualidade” (DERRIDA, 2005;

SISCAR, 2013 *apud* LOPES, 2015, p. 456). Pensar o currículo numa perspectiva discursiva também é compreendê-lo como expressão de uma sociedade plural, por suas várias formas de pensamento, por sua diversidade de interesses sociais, políticos, culturais e por outros elementos constitutivos, que denotam uma cultura híbrida e disforme. Nesse contexto do social, as políticas de currículo devem ser observadas do ponto de vista da pluralidade e da diversidade, sem nenhuma pretensão essencialista tendente à linearidade, mas sim à abertura discursiva, à negociação e à democracia, pois é exatamente do jogo político tramado no social que surgem as políticas curriculares, as quais, aliás, concorrem em benefício de toda a sociedade, pela via da educação, ainda que, muitas vezes, de modo frágil.

### **3 QUESTÕES CURRICULARES E PRÁTICAS DO ENSINO DE ARTE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Neste estudo, consideramos, além dos discursos apresentados pelas professoras participantes, também o discurso do currículo oficial e hegemônico que norteia os planejamentos de Arte, os quais estão expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e nas Diretrizes Curriculares da área. Convém destacar que os dados referentes ao currículo oficial comentados nesta abordagem se restringem a esses documentos, em razão de, no período da pesquisa, a escola pesquisada ter feito seus planejamentos embasados neles e a Base Nacional Comum Curricular ainda estava sendo discutida pelos professores e aguardava implementação.

O discurso oficial para o ensino de Arte, ou discurso hegemônico seguido pela escola pesquisada, é pensado a partir de *três eixos* principais, ou verbos de ação artística, a saber: o “fazer” (produzir trabalhos artísticos), o “contextualizar” (refletir sobre arte por meio da história da arte) e “apreciar” ou “fruir” (leitura do objeto artístico sobre “livre interpretação”) (BRASIL, 1997, p. 41; BAHIA, 2013, p. 111; ITAPETINGA, 2013, p. 2-3). Essa proposta curricular ficou conhecida como Abordagem Triangular e foi desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa para o trabalho com Artes Visuais no início da década de 1980. Tal abordagem inspirou a proposta pedagógica apresentada nos PCNs de Arte (BARBOSA, 1991; BRASIL, 1997).



O discurso curricular hegemônico pressupõe um ensino de Arte interdisciplinar, que dialogue com os três eixos principais de aprendizagem, qual sejam, a apreciação artística, a contextualização histórica da arte e o fazer artístico, sem nenhuma ordem sequencial rígida de combinação que defina por qual eixo o professor deve começar ou terminar um determinado conteúdo ou atividade artística.

Se o(a) professor(a), por exemplo, dedica-se especificamente ao trabalho de *livre expressão*, mas ignora a *contextualização* e a *apreciação*, como observamos nos discursos de prática docente de algumas das professoras investigadas, esse fato representa deslizamento ou mudança de sentido e significado com relação ao discurso curricular oficial (LOPES, 2006). Isso pode decorrer da intervenção de discursos advindos de tendências ressurgentes, isto é, discursos que se apresentam como significantes flutuantes concorrentes no currículo de Arte, em luta por fixação de sentido, os quais produzem deslizamentos com relação à proposta oficial (CORDEIRO; MELO, 2010). Com o surgimento de significantes flutuantes dentro do discurso curricular, “[...] o deslizamento de sentidos e significados é constante” (LOPES, 2012, p. 706).

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), existem professores de Arte que entendem que basta coordenar os ambientes das aulas e suprir os alunos com vários materiais para que eles façam trabalhos artísticos espontâneos, acreditando que, livremente, aprenderão arte sem a necessidade dos outros conteúdos dos estudos artísticos. Em vista disso, pode-se dizer que “[...] são professores que não são de tudo incorretos, todavia, são incompletos e reduzidos” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 99).

A crítica das autoras recai sobre o discurso curricular escolanovista, que se inclinava ao apelo psicológico nas atividades de Arte e restringia a contextualização e a apreciação estéticas. Ferraz e Fusari (1999) fazem a defesa de uma época em que vários professores de Educação Artística faziam esforço para desvencilhar-se das tendências escolanovista e tecnicista, porque as consideravam obsoletas e defendiam um discurso pós-moderno e pós-colonial para o ensino de Arte, que começou a ser difundido na década de 1980 (BARBOSA, 2004). No entanto, apesar de certos discursos pedagógicos serem considerados ultrapassados por uma visão curricular crítica, eles perduram como significantes flutuantes no ensino de Arte e disputam hegemonia e fixação de sentido no currículo.

Observamos, nesta investigação, que, apesar de a proposta dos PCNs de Arte e de as Diretrizes Curriculares serem reconhecidas como discurso curricular oficial pelas professoras, nem sempre esse discurso é evidente em suas práticas curriculares. O discurso oficial e hegemônico não consegue se impor como único direcionador do ensino; antes, disputa hegemonia com outros discursos que demandam o currículo.

De acordo com Lopes (2006), o currículo pode ser permeado de discursos oriundos de diversas concepções do conhecimento – de tendência conservadora ou não, em defesa da cultura ou não –, que não surgem por acaso ou de modo desprezioso. Quando perguntado às professoras, nas entrevistas, como deveriam ser abordados os conteúdos do ensino de Arte, a professora Tarsila<sup>4</sup> respondeu que *“Toda atividade de Arte deve ser precedida de uma explicação teórica”*. Esse discurso estruturante revela forte inclinação positivista, uma vez que, no ideal positivista, o conhecimento científico deve preceder qualquer ação pedagógica. Conforme o pensamento de Iskandar e Leal (2002), um discurso positivista é tendente a valorizar as ciências exatas em detrimento das humanas.

Quando a professora Frida respondeu que a principal função do ensino de Arte é *“conduzir os alunos à livre expressão”*, é possível que esse discurso reverbere o escolanovismo, tendência pedagógica que defendia o ensino de Arte como prática da espontaneidade, despojada de conteúdos objetivos, como já enunciamos.

A professora Francisca afirmou que a função do professor de Arte é *“[...] oportunizar aos alunos todas as linguagens artísticas, para que eles descubram a sua aptidão”*. É possível que esse discurso tenha referência no ensino polivalente, o qual atribui a um mesmo professor a função de ensinar todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança, Teatro), discurso hegemônico no período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971, quando o tecnicismo direcionava a educação brasileira (BARBOSA, 2015).

Nos discursos apresentados pelas professoras, os sentidos são declarados e revelam significações a eles subjacentes, que não são apenas linguagem comunicativa, mas também prática de significação, pois expressam ação curricular

---

<sup>4</sup> Os nomes das professoras participantes da pesquisa são fictícios, com a intenção de resguardar as suas identidades.

compreendida discursivamente (LOPES, 2015). Significa que o que as professoras informaram verbalmente confirma seus discursos de prática docente observados em sala de aula. Também concluímos, na análise da pesquisa, que a atuação docente das professoras reflete as experiências que tiveram com a antiga Educação Artística, no tempo em que foram estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com Pimentel (2009), os professores de Arte que construíram uma docência no ensino de Arte sem se graduarem na área são tendentes a se inspirar na formação artística que tiveram durante seus anos de estudantes na educação básica. Afirma a autora que muitos deles receberam um ensino de Arte superficial e polivalente, a única referência que tiveram para exercer o magistério da disciplina (PIMENTEL, 2009). Isso nos chama a atenção, porque, no município onde realizamos a pesquisa, dos onze professores de Arte existentes na rede municipal de ensino, apenas dois são licenciados, e não existe perspectiva de implementação de cursos de formação inicial e continuada para esses professores. Mas não se trata de um problema restrito a essa rede de ensino, pois também é enfrentado por grande parte dos sistemas de ensino no Brasil, nos quais é comum que a grande maioria dos alunos tenham aulas de Arte com professores habilitados em outras áreas e sem licenciatura específica (VEDOVATTO, 2010).

Não é nossa intenção, neste estudo, julgar qual é a melhor ou pior proposta curricular para o ensino de Arte, porque seria tentar pôr um fundamento nesse ensino, e não é isso que queremos. Tencionamos mostrar a nossa constatação de que o currículo de Arte, para além da função de aperfeiçoamento das habilidades estéticas dos alunos por meio de atividades artísticas, é também disputa por significação e fixação de sentidos do que vem a ser ensinar Arte. Nele não há neutralidade, haja vista ser formado por propostas que atendem ao jogo político-democrático do currículo, que é diverso e logra conquistar hegemonia de forma contingente e provisória, por sua própria natureza vulnerável e fugidia, como normalmente é todo conhecimento que disputa espaço na educação (LOPES, 2015).

Os sentidos produzidos pelas professoras em seus discursos revelam um ensino realizado sem linearidade definida, com base na proposta oficial, mas que se reelabora constantemente na dinâmica do processo de ensino. É um discurso

curricular diverso, em razão das várias tendências pedagógicas apresentadas (tradicional, tecnicista, escolanovista), mas também híbrido, pela tentativa de fusão da Abordagem Triangular (discurso oficial) com outros discursos, como, por exemplo, o ensino polivalente, de modo que não possui uma base metodológica definida. Isso não significa algo anormal; não poderíamos esperar que houvesse um currículo de Arte em nosso locus de pesquisa, ou em outra unidade de ensino, “[...] plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for [...]”, porque diferentes discursos sempre estarão “[...] disputando significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas” (LOPES, 2015, p. 457).

Perguntamos às professoras sobre a sua receptividade ao currículo prescrito apresentado pela Secretaria Municipal de Educação, sobre a possibilidade do ensino das várias linguagens artísticas por um mesmo professor e sobre a aplicação da Abordagem Triangular nas aulas. Desses questionamentos, saíram discursos que se coadunam, aproximam-se e divergem entre si.

O currículo prescrito para o ensino de Arte na escola pesquisada e demais escolas do município é elaborado sob a forma de plano anual e entregue pela Secretaria Municipal de Educação no período da Jornada Pedagógica. Outra forma de currículo prescrito é o livro didático adotado pela Secretaria, que, conforme as professoras, traz uma proposta universalista, na qual muitos dos conteúdos apresentados se revelam “*fora do contexto cultural dos alunos*” (Professora Tarsila) e, devido a isso, nem sempre é utilizado.

Nos discursos referentes ao currículo prescrito (plano anual), há unânime recusa por parte das professoras. Elas rejeitam esse currículo como instrumento principal para as atividades artísticas e só recorrem a ele de modo parcial, usando apenas alguns conteúdos que acreditam ter correspondência com o que julgam ser necessário trabalhar. Desse discurso de rejeição ao currículo prescrito, destaca-se o significante *descontextualização*, percebido como elemento antagônico, ou seja, um exterior constitutivo ao que as professoras entendem ser um “ensino de Arte de qualidade” (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nas observações realizadas sobre a prática curricular das professoras, notamos que existe um esforço em combater tal *descontextualização* e, para isso, diversos significantes flutuantes se articulam contra esse antagônico; isto é, outros discursos disputam espaço para preencher o



significante vazio *ensino de Arte de qualidade*, que é vazio não por falta de significação, mas sim pelas diversas possibilidades de significação que encerra.

O que classificamos como antagônico deve ser entendido como o elemento revelador dos limites ou das fronteiras de uma determinada ordem, na qual as identidades não podem mais ser estabelecidas, podendo haver deslocamentos. O desacordo das professoras com o currículo prescrito em Arte, devido ao antagonismo da *descontextualização* de grande parte dos conteúdos apresentados no livro didático e no plano anual, induz à negação da identidade curricular oficial e hegemônica, abrindo caminho para que outros discursos disputem hegemonia no discurso curricular em vias de assumir o lugar da totalidade no currículo, ainda que de modo contingente, precário e provisório.

Os discursos curriculares apresentados pelas professoras refutam o currículo prescrito por uma equivalência discursiva. Isso porque têm um mesmo elemento antagônico, um mesmo adversário; mesmo que os significantes que justificam a repulsa não sejam exatamente iguais, como pode ser observado nas falas das professoras Deborah, Tarsila e Frida:

*“O currículo prescrito eu acho complicado, porque cada região do país, cada localidade tem suas características e acaba limitando o trabalho quando se aplica aquele currículo. Trazendo um conhecimento pré-estabelecido com exemplos temáticos de outros locais, não contempla o que seria necessário para um outro lugar [...]. Eu penso que o professor tem que tentar quebrar isso e trazer o currículo para a sua realidade” (Deborah).*

*“Eu acredito que seria mais viável se a gente pudesse trabalhar mais a realidade de cada aluno, de cada lugar. Por exemplo: a gente recebe aquele plano que vem a nível nacional e verificamos uma diferença tão grande de uma região pra outra. Daí se fala em um currículo só, nacional, pra ser aplicado, mas não dá certo, porque acaba sendo mudado [...]. Eu não vou ficar seguindo um plano que não está fluindo; eu vou trabalhar com aquilo que tá fluindo com o aluno” (Tarsila).*

*“Eu vejo esse currículo apenas como ‘uma referência que tem que ter’, mas não entendo que deva ser cumprido do jeito que vem para o professor, ao pé da letra. Muitas coisas na educação, de um modo geral, e no ensino de Arte também, são construídas em sala de aula, no trabalho do dia a dia com o aluno, inclusive o currículo. Todo planejamento é maleável, mas nem sempre dá pra cumprir tudo que planejamos. São muitos os imprevistos” (Frida).*

Em consideração às afirmações das professoras sobre a aplicabilidade do currículo prescrito na escola, destacamos que os currículos elaborados com base nas Diretrizes Curriculares gerais, estaduais e municipais são planejados com a intenção de distribuir um conhecimento supostamente válido para todos, muitas vezes, sem levar em conta que as propostas curriculares são sempre passíveis de interpretação



e readequação. Contudo, na intenção de sustentar um projeto de sociedade e de sujeito pré-estabelecido, as instituições norteadoras da educação tentam instituir um padrão de conhecimento que, todavia, jamais fixará o que se desdobra em diferenças no processo discursivo, o que faz com que o saber seja sempre conteúdo interpretado de modo diverso pelos sujeitos em seus contextos (LOPES, 2015). Por consequência disso, os discursos de prática docente das professoras participantes da pesquisa são de resignificação do currículo de Arte por meio da adoção de discursos curriculares alternativos.

Nos discursos das professoras, ficam explícitas a fragilidade do currículo oficial e as possíveis tentativas de solução para o problema: i) reforçam que o currículo oficial não deve ser *“levado ao pé da letra”*; ii) que *“o currículo deve ser construído em sala de aula, conjuntamente com o aluno”*; iii) que o professor *“não deve tentar seguir um padrão curricular que não alcança o interesse e a aprendizagem do aluno”*, iv) que os professores devem *“quebrar a hierarquia do currículo oficial”*; a fim de v) *“construir uma proposta mais adequada à realidade dos alunos”*.

É evidente que esses discursos reforçam sentidos atribuídos a uma ideia de currículo inovador *mais eficiente* para a aprendizagem, que antagonize o seu exterior constitutivo, ou discurso curricular *descontextualizado*. Esses sentidos apontam para uma prática curricular diferente e reforçam um *sentimento ideológico* que mobiliza a prática docente em metodologias, conteúdos e atividades, as quais dão contornos a uma ação curricular alternativa, que tenciona corresponder às expectativas (FERNANDES *et al.*, 2020).

Os significantes flutuantes, expressos como solução nos discursos das professoras, articulam-se em torno de um ponto nodal (discurso privilegiado), a noção de um *currículo contextualizado*, que se opõe ao seu antagônico e agrega o propósito comum de diversos discursos. Assim, os vários sentidos apresentados nos discursos das professoras engendram-se em torno do consenso sobre uma prática curricular que busque dialogar com o universo de conhecimento dos alunos. Esse é um consenso provisório que, ao mesmo tempo que caminha rumo a *um currículo de Arte de melhor qualidade*, nega identidade ao seu exterior constitutivo, isto é, ao currículo prescrito ou discurso curricular hegemônico (LACLAU, 2001; COSTA; PEREIRA, 2013).



Os PCNs de Arte para os anos iniciais e finais do ensino fundamental foram publicados, respectivamente, em 1997 e 1998, como orientação curricular da LDB nº 9.394/1996, e tinham como uma das principais intenções eliminar o ensino polivalente, devido à proposta fragmentada deste último. Essa mudança foi necessária porque a experiência de um mesmo professor ensinar todas as linguagens artísticas foi se revelando frustrada, e a antiga graduação em Educação Artística não dava conta de preparar os professores para realizar tal docência, como pretendia o currículo oficial, razão pela qual foi extinta.

Com os PCNs, foi introduzida a Abordagem Triangular, com os três citados eixos norteadores, *contextualizar*, *fazer* e *apreciar*, cuja intenção não era exigir do professor habilidades técnicas em todas as linguagens artísticas, mas sim foco no conhecimento histórico da arte, na interpretação do objeto artístico e na percepção estética dos alunos como via de acesso ao conhecimento, à criatividade e à criticidade. Esse era o caminho a ser tomado, até porque os cursos de licenciatura para o ensino de Arte passaram a ser oferecidos por área artística, e não mais de forma polivalente, como na antiga licenciatura em Educação Artística (BARBOSA, 2008).

Perguntamos às professoras se elas trabalham usando a Abordagem Triangular com os seus três eixos norteadores e o que elas acham do ensino polivalente em Arte. Nos discursos das professoras, ficou evidente que não existe uma clara compreensão do que a Abordagem propõe, ou mesmo o que de fato ela seja. Tomamos por indício para essa conclusão o fato de as professoras se referirem à Abordagem como *Metodologia Triangular* e caracterizá-la como mais um método entre tantos outros utilizados para aplicar atividades artísticas na escola. Segundo Barbosa (2010, p. 26), a Abordagem não deve ser interpretada como simples metodologia, e esse entendimento revela mais que simples problema semântico, pois “[...] problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituações”.

A Abordagem Triangular é um direcionador curricular que se propõe a conduzir o ensino de Arte por um viés pós-colonial, que valoriza as produções artísticas dos alunos, diferencia-se dos métodos fragmentários e dos padrões estéticos preestabelecidos no ensino de Arte e busca pôr em diálogo a razão, o afeto, a emoção e a cognição, por meio da produção do conteúdo artístico, sem sequência rígida em

suas etapas, de modo que o professor pode começar uma atividade pelo fazer, pelo apreciar ou pelo contextualizar, sempre intercalando os conhecimentos vivenciados (BARBOSA, 2016).

Quando a professora Tarsila afirma usar a Abordagem Triangular “[...] *dando conteúdo teórico sempre antes das atividades práticas [...]*”, ela toma, em parte, a proposta da Abordagem, mas acrescida do apelo teórico como norma rígida que deve preceder as demais ações. Quando a professora Deborah diz que o professor não deve “*se prender à nenhuma metodologia*” e que suas vivências e referências na Área de Arte a conduzirão em suas atividades, ela expressa um entendimento da Abordagem como simples metodologia, que, inclusive, pode ser utilizada ou não pelo professor.

Sempre que as professoras abordam inovações ou refutações em suas práticas de ensino, quer sejam de caráter epistemológico, quer sejam de caráter metodológico, modificam a proposta curricular oficial, produzem deslizamento e até mesmo deslocamento, por conta da transferência de sentidos para outro contexto curricular (LOPES, 2004). Isso não é determinadamente negativo, apenas demonstra que o currículo é interpretável e está em constante redimensionamento. O que ocorre é que os discursos da prática docente das professoras *recriam* a Abordagem Triangular, suprimindo ou acrescentando algo a ela, de modo a produzir novos discursos curriculares, por conta de deslizamentos que modificam a identidade do currículo por novos sentidos que conseguem se fixar (LOPES, 2015).

A professora Frida afirma conhecer a Abordagem Triangular e argumenta que “[...] *sem o uso da Abordagem, o conteúdo de Arte ficaria vazio e sem sentido [...]*” e que, no ensino de Arte, “[...] *o aluno precisa ler, contextualizar e produzir alguma coisa*”. A primeira impressão é de que o discurso da professora parece não deixar dúvidas sobre a importância dessa proposta oficial de ensino, mas, ao longo de sua exposição, nota-se a hibridação, porque ela também afirma ser “[...] *necessário que um mesmo professor ensine todas as linguagens artísticas com teoria e prática, para que todos os alunos tenham a oportunidade de descobrir suas inclinações artísticas*”.

Nesse excerto, há a tentativa de conciliar uma ambivalência, porque acolhe dois discursos politicamente antagônicos no ensino de Arte: o discurso polivalente, que é denunciado pelo pensamento crítico como fragmentário e tecnicista, e o

discurso da Abordagem Triangular, que propõe a interdisciplinaridade em seus três eixos de expressão.

A implantação da Abordagem Triangular, a partir dos PCNs de Arte, foi justamente para inibir a polivalência. Na história do ensino de Arte no Brasil, esses dois discursos são antagônicos e aparecem como significantes flutuantes, que orbitam ao redor da tentativa de preencher o significante vazio, ou seja, o que vem a ser, de fato, *ensinar Arte* (LOPES, 2012; LACLAU, 2013).

Com a exceção da professora Frida, as demais professoras encaram o ensino polivalente com normalidade, de modo que nenhuma delas questiona a posição da escola em permiti-lo. A professora Deborah afirma que “[...] *é preciso fazer muito esforço para se trabalhar com a disciplina de Arte de forma polivalente*”, mas pontua que “[...] *seria melhor que cada professor ensinasse em sua linguagem artística de formação*”. A professora Tarsila comenta sobre a falta de aptidão dos professores para “[...] *ensinar todas as linguagens das artes*” e revela: “*eu mesma não tenho aptidão*”. A professora Francisca argumenta sobre a dificuldade dos professores nas aulas práticas e propõe que a saída para o ensino polivalente seria “[...] *ensinar apenas os conteúdos teóricos*”. Entendemos que este último discurso apresenta um deslocamento de identidade com relação ao discurso curricular oficial e aos das outras professoras, porque impossibilita a experiência estética e artística do conhecimento presentacional, que é o que nos informa e nos educa através da linguagem dos sentidos, bem como resume o ensino de Arte ao simples ensino de história da arte.

Nos discursos observados na pesquisa, fica evidente a tensão entre a proposta curricular oficial e as propostas que as professoras conseguem produzir como currículo efetivo. Também é importante destacar que existe um agravante: os planos de curso entregues às professoras apresentam um discurso dúbio e contraditório, que, epistemologicamente, concorda com as Diretrizes, que defendem um ensino contextualizado, porém o seu direcionamento metodológico induz a um ensino polivalente e fragmentado, impasse que, em certa medida, justifica a proliferação de vários significantes flutuantes, que demandam a possibilidade de um currículo alternativo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Por meio de uma abordagem discursiva de investigação, esta pesquisa atingiu os seus objetivos, revelando os vários sentidos produzidos sobre o que seja o currículo para o ensino de Arte no lócus de pesquisa. Demonstrou como o currículo se elabora na prática docente das professoras, que constroem um ensino de Arte diverso, alternativo e circunstancial, por meio de vários discursos, que disputam lugar na composição curricular e, em suas práticas pedagógicas, produzem significações das quais emergem significantes flutuantes, que, de modo contingente e provisório, significam um currículo híbrido e informal.

A prática do ensino de Arte analisada acolhe dois antagônicos, que são dois discursos principais: a polivalência e a Abordagem Triangular, sob os quais se articulam vários sentidos no corpo curricular. Por um lado, as Diretrizes Curriculares para o ensino de Arte do município de Itapetinga trazem uma proposta embasada na contextualização e na interdisciplinaridade; por outro lado, a escola oferece às professoras um currículo prescrito polivalente, que é proposto em meio a agravantes, como a ausência de formação específica na área de Arte para a maior parte das professoras, a falta de espaços apropriados para as aulas e a insuficiente assistência material para a efetivação das atividades. Nessa ambivalência entre o que se espera do ensino de Arte e o que se oferece, o currículo oficial se revela ideológico, por conta de sua fragilidade, devida às circunstâncias que interferem na sua aplicabilidade (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008).

O ecletismo demonstrado na prática de ensino das professoras se traduz em recriações próprias da ação discursiva do currículo, que intenta sanar adversidades oriundas do processo formativo das professoras e das condições de ensino, ocasionadas por circunstâncias diversas, que influenciam na composição da identidade do ensino de Arte.

O que é apontado como carência ou antagonismo nos discursos das professoras contribui para deslizamentos e deslocamentos que produzem um currículo prático, quase sempre, dissociado do currículo prescrito e oficial. De acordo com Lopes (2015, p. 499), por mais estranhas que pareçam as concepções legitimadas em educação, tudo resulta de articulação discursiva, e “[...] não como propriedade intrínseca a um objeto, o currículo”. Essa articulação requer negociação

com uma série de tradições e registros estruturados, que nos impõem identidades, daí a necessidade de deslizamentos em outras direções, para que esses registros sejam recriados.

O modo como as professoras dão sentido aos objetivos do ensino de Arte é variado e aberto a vários sentidos. Discursos como: *compreensão e interpretação do mundo*; *compressão e interpretação de conhecimentos em qualquer área*; *formação de cidadãos críticos da realidade*; *formar para a criticidade*; *transformação das vidas*, que dão sentido ao trabalho individual das professoras, articulam-se como significantes flutuantes, que orbitam na tentativa de preencher a totalidade do que vem a ser a função da arte na educação ou o *ensino de Arte de qualidade* (LACLAU, 2015).

Em seus discursos, as professoras expressam que o componente curricular Arte deve propiciar aos alunos “*a livre expressão*”, “*a contextualização*”, “*a oportunidade de conhecimento das várias linguagens artísticas*”, “*o conhecimento deselitizado da arte*”, “*a formação da consciência crítica*”, etc. Esses são sentidos abertos a várias significações e se expressam por atividades que apresentam um ensino por vezes técnico; por vezes contextualizado; por vezes *conteudista*; por vezes abstrato; por vezes mimético;<sup>5</sup> de conteúdo histórico, entre outros. Esses discursos metodológicos são trabalhados sob a ambivalência epistemológica dos significantes flutuantes *polivalência* e a *Abordagem Triangular*, que, apesar de serem antagônicos em suas naturezas, disputam hegemonia no currículo.

A maioria das professoras consideram a polivalência um elemento antagônico no ensino de Arte e de execução impossível, em vista do qual afirmam buscar a prática da Abordagem Triangular em suas atividades artísticas. Contudo, nas observações em sala de aula, percebemos um currículo metodologicamente diverso, no qual se articulam vários discursos de tendência tradicional, escolanovista, tecnicista, entre outros. Esses discursos sempre estão associados à tentativa de aplicação da Abordagem Triangular, que não se consolida em sua proposta interdisciplinar, porque a fragmentação própria do ensino polivalente entra em disputa com a interdisciplinaridade, produzindo híbridos. Dessa forma, o currículo apresentado é marcado pela diversidade, pela imprecisão e pela incompletude, mas isso não

---

<sup>5</sup> Mimese é o termo usado em Arte para se designar a cópia de padrões estéticos (FERRAZ; FUSARI, 1999).

significa, necessariamente, algo negativo sob o registro pós-estrutural, mas sim algo normal e esperado. Segundo Lopes (2015), diferentes discursos estão sempre disputando a significação do que vem a ser o currículo, produzindo significações inesperadas que impedem que o currículo seja plenamente produzido em uma determinada direção.

Nessa articulação política e discursiva, o currículo oficial e hegemônico é atravessado por outros discursos que o reinterpretam e o hibridizam, deixando evidente o processo de disputa pelo fechamento da totalidade, que é ocupada e reocupada por pretensas particularidades, as quais intentam o fechamento de sua significação, sempre contingente, precária e provisória, porque a possibilidade de plenitude do fechamento dessa significação é sempre adiada (LACLAU, 2011). Assim, compreendemos que este intento incomensurável e inalcançável, isto é, *o ensino de Arte de qualidade*, buscado pelas professoras, pode ser concebido como horizonte instigante e direcionador, que é alimentado pela disputa democrática rumo à plenitude, ainda que a tentativa de plenitude seja concretizada por fixações parciais pelos discursos que, de modo incessante, concorrem por hegemonia no currículo.

Diferentemente do que esta pesquisa nos apresentou em sua conclusão, há quem conceba o currículo como objeto inerte, que pode ser rotulado de comum, diverso, universal e distribuído de forma igualitária, como se ele não pudesse ser transformado no percurso pela interpretação, pela reinvenção, pelo redimensionamento, o que normalmente acontece (LOPES, 2015).

Contudo, nesta pesquisa, as constatações apresentadas na prática curricular não devem ser encaradas como *o bloqueio das possibilidades*, porque apenas esclarecem que qualquer empreendimento que encerra em totalidade fixa, sob as bases de verdades imutáveis e certezas prévias, está fadado ao fracasso, mas não devemos desistir, porque são necessárias as tentativas de estabilidade e as disputas por significações. Mesmo cientes da impossibilidade, temos que saber que essa é a dinâmica que possibilita o jogo democrático; do contrário, se fosse possível o fechamento e a universalidade definitivamente, a pluralidade de pensamento seria suspensa e estaríamos diante de um regime totalitário (LOPES; BORGES, 2015). Assim, devemos seguir adiante com o projeto de transformação da sociedade por



meio da educação com o melhor que pudermos, mas desarmados de qualquer certeza prévia.

### **SÉRGIO GOMES CARVALHO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Especialista em Arte e Educação. Especialista em Direitos Humanos. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em Filosofia. Professor de Arte dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga, BA.

### **REGINALDO SANTOS PEREIRA**

Doutor em Educação. Mestre em Educação. Licenciado em Pedagogia. Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE-Uesb). Pró-Reitor de Graduação da Uesb.

### **REFERÊNCIAS**

BAHIA. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos*. Salvador: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/36fygAb>. Acesso em: 12 maio 2019.

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, A. M. T. B. Porque e como: arte na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 13. 2004, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Anpap, 2004. p. 48-52. 1 CD-ROM.

BARBOSA, A. M. T. B. (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

BARBOSA, A. M. T. B. A importância do ensino de Artes na escola. *Revista Época*, São Paulo, 16 maio 2016. Entrevista concedida a Beatriz Morrone. Disponível em: <https://glo.bo/3ITZHbC>. Acesso em: 1º mar. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3hG0h9l>. Acesso em: 7 jun. 2020.

CORDEIRO, A. T.; MELLO, S. C. B. Teoria do discurso laclauiano: uma mediação entre teoria e prática política. *In: ENCONTRO da ANPAD*, 34. 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpad, 2010. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3jMTiOj>. Acesso em: 16 dez. 2020.

COSTA, H. H. C.; PEREIRA, T. V. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 44, p. 293-318, mar./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3qONmpu>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FERNANDES, O. L. C.; PAIVA JÚNIOR, F. G.; FERNANDES, N. C. M.; COSTA, M. F. A lógica fantasmática do e-government e o discurso da inovação em Cabo Verde. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 266-284, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3AyzWT6>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ITAPETINGA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares: pressupostos teóricos do ensino de Arte*. Itapetinga: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Mimeo.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3hLmrqH>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, Ano VIII, n. 21, p. 30-36, 1993. Disponível em: <http://bityli.com/FSCCq>. Acesso 22 set. 2020.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Uerj, 2011.

LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. Pós-marxismo sem pedido de desculpa. *In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática e radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-119, maio/ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Disponível em: <https://bit.ly/2SVKuuG>. Acesso em: 26 fev. 2020.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3ww8C4V>. Acesso em 4 fev. 2020.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3wku7FG>. Acesso em: 8 jan. 2020.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3yy8cvV>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3qVaCSP>. Acesso em: 8 jan. 2020.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3AwSG5s>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. A.; MESQUITA, R. G. de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3xmjgfv>. Acesso em 5 de set. 2020.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (org.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTEL, L. G. Formação de professor@ de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15. 2009, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 174-184. Disponível em: <https://bit.ly/3jQbuqk>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RIBEIRO, P. C. Teoria do discurso para outra leitura de currículo. In: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL, 1. 2015, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: UFPel, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/3AwTnM6>. Acesso em: 8 jan. 2020.

VEDOVATTO, J. *Formação de professores de arte: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais*. 2010. 82 f. Dissertação



(Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

*Recebido em: 10/05/2021*

*Aprovado em: 17/08/2021*