

Artigos

AS ESCOLHAS DOS CONTEÚDOS NO CURRÍCULO DE ARTE

*Carla Carvalho*¹

Resumo

O artigo aqui apresentado é parte da dissertação **Currículo de Artes: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores** que teve como objetivo geral investigar o processo de seleção e organização dos conteúdos trabalhados pelos professores de Arte da Rede Municipal de Educação de Blumenau, Santa Catarina, a fim de identificar e compreender a intencionalidade desses professores. Por ser, nesta pesquisa, o currículo compreendido como um espaço dinâmico de escolhas sociais, culturais e políticas, houve a atuação com os sujeitos envolvidos no processo por meio de grupo de estudos, formado por doze professoras. As falas aqui apresentadas foram levantadas em encontros quinzenais que tiveram como enfoque o currículo de Arte. Os dados revelaram diferentes olhares para as questões referentes ao ensino da arte, ao currículo e à seleção e organização de conhecimentos.

² Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora da disciplina de Arte e Cultura no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e professora de Prática Docente – Projetos Integrados na UNIVALI.

Abstract

This article is part of a dissertation entitled “Currículo de Artes: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores”, the general objective of which was to investigate the process of selecting and organizing the curricular contents taught by teachers of Art in the Municipal Education Network of Blumenau, Santa Catarina, in order to identify and understand the intentions of these teachers. Due to the fact that the curriculum is understood, in this research, as a dynamic space of social, cultural and political choices, there was an interaction with the subjects

involved in the process, through a study group comprised of twelve teachers. The discourses represented here were taken from fortnightly meetings focusing on the Art curriculum. The data reveal different perspectives on issues relating to the teaching of art, the curriculum and the selection and organization of knowledge.

Palavras-chave

Currículo; arte; seleção e organização de conteúdos.

Key-words

Curriculum; art; selection and organization of contents.

Introdução

Esta pesquisa pretendeu investigar e analisar os critérios utilizados pelos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino de Blumenau no processo de seleção e organização dos conteúdos a serem ministrados, procurando identificar e compreender sua intencionalidade. Compreender esse processo implicou discutir as concepções dos professores dessa área acerca do currículo e da arte. Neste sentido, falar de escolhas é precisamente observá-las como decisões que, dentro deste contexto, registram os processos e as concepções de um determinado grupo que implicam seleções culturais.

Para o desenvolvimento do tema, foi organizado um grupo de estudos formado por profissionais da Rede Municipal de Educação de Blumenau, com o qual se desenvolveu uma pesquisa-ação com base empírica, realizada “em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2000, p.14).

Composto por doze profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Ensino – sendo alguns formados em cursos de Arte e estando outros em processo de formação - o grupo-foco² desta pesquisa se encontrava quinzenalmente na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, espaço destinado à formação dos profissionais da Rede.

Inicialmente, percebeu-se uma série de fatores que mobilizaram as professoras³ para que participassem do grupo. Porém, a temática dos encontros – currículo - foi peça-chave para envolvê-las. Outros fatores permearam as problemáticas do ensino da Arte para o grupo-foco, fazendo parte das discussões feitas nos encontros e da análise dessa pesquisa. Assim, houve discussão sobre o currículo no Ensino Superior, sobre a profissão professor de Arte e sobre a valorização da disciplina. Entretanto, dentre as discussões feitas, enfocam-se, neste artigo, apenas as que se referiram especificamente à seleção e organização dos conteúdos.

Durante os encontros, a história do ensino da Arte esteve sempre presente nas falas e nos processos de formação das professoras integrantes do grupo que, em todos os

² Foi utilizado este termo para denominar o grupo que era composto por professoras de Arte da Rede Municipal de Blumenau, sujeito desta pesquisa.

³ Utilizou-se o termo professoras, pois o grupo-foco era composto apenas por mulheres.

momentos, referenciaram as suas experiências pessoais para dar suporte ao seu trabalho, assim permitindo afirmar que a maneira como trabalham e que os processos de seleção e de organização de conteúdos das aulas de Arte passam pela questão da formação.

Durante os encontros também foi perceptível que as professoras foram transformando suas falas e incorporando novas formas de ver o currículo em Arte e sobre ele refletir. Igualmente, percebeu-se que não é possível pensar na seleção e na organização dos conteúdos como movimentos separados, pois as professoras, ao selecionarem os conteúdos, apontaram para a organização, o que mostra que selecionar e organizar são ações com estreita relação. Mesmo assim, na análise a ser apresentada posteriormente, buscou-se dividir os aspectos mais evidentes que se referem à seleção e à organização dos conteúdos.

Compreendendo o universo da pesquisa

Em 1996, com a aprovação da Lei 9.394, instituiu-se a Arte como disciplina obrigatória ligada à cultura: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26, parágrafo 2º).

Até então, a Educação Artística era um componente curricular que fazia parte da área de Comunicação e Expressão, deixando de existir em 1986, quando o Conselho Federal de Educação aprovou a reformulação do núcleo comum dos currículos das escolas de 1º e 2º graus determinando como matérias básicas: Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. No mesmo documento de 1986, exigiu-se a Educação Artística, porém não como matéria básica. De certa maneira, uma colocação contraditória (BARBOSA, 1996, p.1).

Pela Lei 5692/71, a Educação Artística passou a fazer parte da área de Comunicação e Expressão juntamente com a Língua Portuguesa, a Educação Física e a Língua Estrangeira Moderna. A Educação Artística abrangia aulas ligadas a Artes Plásticas, Arte Musical, Teatro, Cinema, Declamação, Dança e Desenho (NAGLE, 1981, p. 58).

A fragilidade da disciplina, no cenário escolar, fez com que, por muito tempo, a Arte na escola, como fruto do processo histórico que é, fosse vista apenas como um meio utilizado para distrair os educandos, quando muito, para torná-los criativos, inclusive por muitos professores de Educação Artística.

Desde a época do descobrimento do país, a Arte passou por diversos momentos e tendências, o que resultou em emaranhado de experiências. Como outros conhecimentos, historicamente serviu para catequizar, ornamentar, assegurar diferenças de classe, manter e dar suporte à indústria, entre outros. Vista sob esse

ângulo, a trajetória do ensino da Arte não é neutra, pois sempre envolveu interesses religiosos, sociais e políticos. E cada professor de Arte, como agente dessa história, contribui à sua maneira, direta ou indiretamente, realizando escolhas.

As escolhas dos professores de Arte em seu cotidiano escolar remetem esta investigação ao campo do currículo, pois o estudo do movimento curricular ajuda a elucidar a situação atual do ensino da Arte.

Segundo Moreira e Silva (2000, p.7 e 8),

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder; o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Na citação acima, os autores afirmam que as escolhas feitas nas escolas não acontecem de maneira desinteressada e, muito menos, neutra, pois há, nesses contextos, elementos vinculados a uma determinada época e sociedade que figuram no espaço. Assim sendo, o currículo não é uma área apenas técnica de escolha de procedimentos, mas um espaço dinâmico de escolhas sociais, culturais e políticas.

Atualmente, no ensino dessa disciplina, é possível encontrar uma diversidade muito grande de influências que norteiam as práticas dos professores. Segundo Hernández (2000, p.87), “na maioria de nossas escolas, os professores continuam reduzindo essa matéria à realização de atividades agradáveis, de vistoso resultado, perseguindo um tipo de beleza vinculado a uma visualidade formal e não em termos de processo de aprendizagem ou do novo conhecimento que querem promover”.

Os professores e o espaço institucional a que estão vinculados fazem juntos, de comum acordo ou não, as escolhas do que ensinar e de como ensinar. Grundy, citado por Sacristán (1998, p.165), afirma que “se o currículo é uma prática (...) isso significa que todos os que participam nela são sujeitos, não objetos, isto é, elementos ativos”.

Se o currículo é uma prática em que todos são sujeitos ativos, algumas escolhas são, de fato, efetuadas pela pessoa do professor. Contudo, o professor também recebe influência do currículo, sendo, portanto, essa influência recíproca, no sentido de que ele, o professor, é um elemento de “primeira ordem na concretização desse processo” (SACRISTÁN, 1998, p.165).

O mesmo autor ressalta que “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÁN, 1998, p.166-167). No sentido aqui enfocado, proposta curricular alguma se estrutura sem pretensão, pois está articulada a instituições e a situações que nelas se revelam.

Nos anos oitenta, principiaram os movimentos dos professores da disciplina, até então denominada Educação Artística, levando-os à conscientização acerca da

profissão. Esses movimentos permitiram a ampliação das discussões sobre a Arte no espaço escolar, o aprimoramento e a valorização do profissional que atua nessa disciplina, o que contribuiu para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Houve, ainda, a mudança na nomenclatura da disciplina. “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, contendo conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.30).

Diante dessa realidade, percebe-se o quanto é delicado conversar com os professores de Arte sobre a maneira como escolhem os conteúdos de suas aulas. Tais profissionais recebem influências dos mais diversos momentos que a Arte e seu ensino vêm percorrendo, bem como dos referenciais veiculados pelos documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Existem nas escolas, por exemplo, referenciais dos tempos em que se copiavam modelos já prontos ou de o quanto era importante o aluno se expressar o mais livremente possível. Em cada época, com enfoques diferenciados, vem se discutindo o que se deve trabalhar nas aulas de Arte e como desenvolver os conteúdos específicos. Atualmente, essa discussão busca uma maneira de tornar acessível ao aluno os conteúdos ligados à nossa cultura e expressos em diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).

Este quadro reforça a necessidade de buscar elementos que permitam analisar e conhecer os critérios utilizados pelos professores na seleção e na organização dos conteúdos trabalhados nas aulas de Arte, relacionando-os com a trajetória dessa disciplina no cenário escolar e com as propostas consideradas oficiais.

A seleção e a organização dos conteúdos

Uma questão central da discussão sobre currículo é o processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Ao serem discutidas as escolhas feitas pelos professores, são discutidas não só as opções, mas também as concepções acerca de uma determinada sociedade e da maneira como se percebe seu desenvolvimento. Segundo Santos e Moreira (1996, p.47), “em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. Pensando nessa função do currículo, descobre-se por que esse foco de discussão é tão importante. Afinal, é por meio das escolhas e da estrutura curricular da escola, é por meio de recortes que se valorizam ou não determinados saberes, que se legitimam ou não as estruturas sociais.

A palavra currículo tanto se apresenta quanto aparece com dois sentidos muito claros no meio pedagógico: como conhecimento escolar e como experiência de aprendizagem (SANTOS e MOREIRA, 1996). Mesmo com enfoques diferentes, os dois sentidos estão presentes no currículo escolar, sendo que um completa o outro, visto que “todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos” (SANTOS E MOREIRA, 1996, p.48).

É perceptível, a partir das citações acima, que o currículo é uma construção social por estar diretamente ligado a um momento histórico e a uma determinada sociedade e pelas relações que a sociedade estabelece com o conhecimento. Partindo disso, obtém-se, nas mais diversas realidades, uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e, ao mesmo tempo, peculiar.

Se o currículo é um processo histórico que se estrutura por meio do social, não é possível, de uma hora para outra, deixar de lado todas as experiências vivenciadas. Assim, após declinar um olhar sobre a trajetória do ensino da Arte no Brasil, é possível repensar sobre que conteúdos foram trabalhados nos diversos momentos, sobre como era a organização e a seleção dos conteúdos e sobre quais as implicações para a realidade atual.

Segundo Sacristán (1998, p.120), “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Há algum tempo, falar sobre conteúdo parecia algo proibido. Não que não existisse, mas, simplesmente, não se discutia sobre ele. De certa maneira, a noção desse termo até se esvaziou no espaço escolar em decorrência dos movimentos progressistas das últimas décadas que nele viam uma maneira de reproduzir a cultura dominante (SACRISTÁN, 1998, p.120).

Falar ou não sobre conteúdo não quer dizer que o mesmo não esteja no espaço escolar. Mesmo quando não se fala, está presente. Onde? Na ausência. Sobre isso FORQUIN (1993, p.14) assinala que “toda educação de tipo escolar supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura”. Então, é importante pensar nesse conteúdo para que se possa falar de sua seleção e de sua organização. Pensar no que é o conteúdo faz com que se percorram diversos momentos da História principalmente para refletir sobre aquela visão tradicional em que o conteúdo era mostrado e visto como algo estático, nunca como algo que pudesse ser transformado. Sacristán (1998, p.149) afirma que:

[...] é útil entender o conceito de conteúdo do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento social - foi entendido da mesma forma através dos tempos.

Forquin (1993, p.10) se refere a conteúdo dizendo que:

Quer se tome a palavra ‘educação’ no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a

comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação.

Nesse sentido, é do contexto cultural que emergem os conteúdos, pois "a cultura é o conteúdo substancial da educação" (FORQUIN, 1993, p.14). Portanto, não é possível pensar no currículo desvinculado da cultura.

A seleção e a organização dos conteúdos constituem um processo de escolha e de decisão, bem como não são ações neutras, pois regulam e distribuem o que se ensina. São, "[...] pois, uma decisão política" (SACRISTÁN, 1998, p.156).

Para Freire (1996, p. 124), "é impossível a neutralidade na educação". Toda escolha e toda ação do professor são indicadores políticos de uma determinada forma de ver e de pensar o mundo e, assim, determinantes de uma cultura. "A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política". Mesmo quando o professor se coloca numa situação que, para ele, pode parecer neutra, está tendo uma posição, isto é, está fazendo escolhas. Essas escolhas, que são posturas políticas que nunca se dão no vazio, marcam, de uma forma ou de outra, o contexto no qual está inserido, seja ele determinado pela pessoa do professor ou dos outros grupos sociais.

A respeito do comprometimento político da ação pedagógica nas questões relacionadas às escolhas feitas na escola, Canen e Moreira (2001, p.7) se manifestam dizendo que "o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos".

Quanto ao processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados, segundo Santos e Moreira (1996, p.54), diversos estudos apontam para a questão dos conflitos – lutas e negociações – que o permeiam, pois envolve um comprometimento político, o qual, por meio de sua cultura, visa garantir a hegemonia de determinados saberes e perpetuar determinadas visões de mundo.

Sobre a organização, numa abordagem tradicional, coloca-se em questão o tipo de conhecimento e a seqüência em que se pode ensinar e para quem pode ser ensinado. Leva-se em conta a estrutura lógica da disciplina e o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz (SANTOS e MOREIRA, 1996, p.59). Nesse sentido, todo conhecimento possui uma lógica que pode ser "traduzida" numa linguagem mais simples e acessível ao aluno.

Em função disso, discute-se como o conhecimento se torna um conteúdo escolar e se pensa nos "mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz" (SANTOS e MOREIRA, 1996, p.59). Na escola, é recorrente a idéia de que um conteúdo é pré-requisito do outro e que a seqüência deve ocorrer de forma crescente. Assim, o saber social é diferente do saber escolar, sendo que, na escola, os mesmos são recontextualizados. Para Monteiro (2001, p.135), essa questão faz parte de uma formação de professores pautada na racionalidade técnica, em decorrência da qual recebe uma série de críticas, dentre as quais, a abaixo transcrita que se refere ao conhecimento:

Os professores são considerados meros instrumentos de repasse de conhecimentos produzidos por outros, desprovidos de um saber próprio, “técnicos” dotados de saberes sobre como adequar uma aula, motivar os alunos, conseguir sua atenção e facilitar a aprendizagem etc. Além disso, são vistos com “suspeita” pela comunidade científica, uma vez que, em seu trabalho, podem distorcer e/ou (re)produzir erros ao simplificar os assuntos que precisam ser ensinados.

Nessa direção, afirmam Santos e Moreira (1996, p.62): “pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada com a produção dos saberes escolares”. Observa-se, no entanto, que esse processo não pode ser pontuado de maneira tão ampla, visto que cada realidade é uma realidade com características muito particulares, não estando, porém, nenhuma neutra no que se refere às relações que engendram a sociedade e suas lutas sociais nos mais diversos níveis.

Para Forquin (1993, p.16), essa produção de saberes escolares objetiva torná-los acessíveis aos alunos e são, até certo ponto, elementos necessários no contexto escolar:

[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e materiais culturais disponíveis num dado momento; ela deve, também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’. Ocorre que a ciência do sábio, assim como a obra do escritor ou do artista ou o pensamento do teórico, não é diretamente comunicável ao aluno: é necessária a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas (as quais não conseguem se livrar das escoras do didatismo), a elaboração de todos os elementos de saberes ‘intermediários’, que são tanto imagens artificiais quanto aproximações provisórias necessárias.

Se o currículo é uma seleção culturalmente estruturada, “a construção do currículo começa por fazer-se na base de conteúdos, que são condição lógica do ensino” (PACHECO, 1996, p.53). Portanto, falar das escolhas dos professores de Arte, por meio dos processos de seleção e organização curricular, é buscar compreender um pouco esses caminhos por onde passam suas experiências e como elas refletem a realidade na qual estão inseridos.

Corazza (2001, p.9) concebe currículo como uma “linguagem” e, nesse sentido, pontua que nele são identificados “significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...”. Compreendê-lo como linguagem significa que não existe uma única maneira de conceber o processo curricular, que esse é um processo arbitrário e ficcional justamente por ser histórica e socialmente construído. Assim, o professor de Arte está inserido e insere seus alunos numa prática social que é o currículo.

O currículo, como “linguagem é uma prática social discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser do sujeito” (CORAZZA, 2001, p.10). O que se escolhe e o que se seleciona para trabalhar com os alunos são recortes intencionais ou não que possuem desejos e modos de ser específicos, pois essas escolhas representam e fabricam a concretização de muitas coisas.

Kroef (2001, p.3) vê o currículo como máquina e como tal “é concebido como um arranjo coletivo de enunciação e maquinico de desejo”. Para a autora, o currículo-máquina acopla e está acoplado a outras máquinas: a máquina da escola, da educação, das ações pedagógicas. Enfim, como máquinas “produto/produtor de fluxos/cortes”, são cheias de desejos. Nesse sentido, propõe que se pense no currículo como uma “máquina de máquinas” que corta, cria atalhos, cria lugares, identidades e sujeitos. Todos esses movimentos do currículo são simultâneos, “indicando como as trajetórias estão compostas, interceptadas, desviadas, conectadas, capturadas e rearranjadas em novos movimentos” (KROEF, 2001, p.3 e 4). Portanto, o currículo-máquina nunca está parado.

Nessa direção, Freire (1996, p.126) aponta uma questão relevante para que se reflita sobre o processo de seleção e organização de conhecimentos: “se a educação não é chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

A coleta e os procedimentos de análise dos dados

Como já mencionado, o propósito desta pesquisa foi refletir com professores da Rede Municipal de Educação de Blumenau sobre o currículo de Arte, usando, como meio, um grupo de estudos organizado para encontros regulares. A cada encontro, problemas foram abordados numa busca de motivação das discussões para avançar até o encontro seguinte, pois “a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (THIOLENT, 2000, p.15).

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois buscou compreender os dados a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, negando a neutralidade do pesquisador (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação em constante dinâmica entre o sujeito e o mundo real, “sendo uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p.79). Assim, o dado não é um elemento neutro, pois está inserido nos significados e relações estabelecidas pelos sujeitos.

Dos dezesseis encontros com o grupo foram analisados onze. Cada encontro foi gravado em fitas K7 que, uma vez transcritas, se tornaram o objeto da análise. Para o desvelamento das mensagens implícitas nas falas das professoras, optou-se pela *Análise de Conteúdo* que, segundo Bardin (2002, p.42), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para organizar as falas do grupo, foi feita uma leitura denominada “leitura flutuante” que apontou as principais linhas ou assuntos abordados durante os encontros, possibilitando identificar alguns grandes eixos das conversas, dos quais se destacaram: currículo; conteúdos e planejamentos; a formação de Arte no Ensino Superior; a profissão: professor de Arte; e a valorização da disciplina.

Esses eixos foram, então, analisados tendo como base as seguintes perguntas norteadoras: O que é currículo para esse grupo? De onde parte a escolha feita pela professora ao determinar o que trabalhar com seus alunos? O que, na formação superior em Arte, se discute sobre currículo? Como você se sente e é visto nesta profissão? Como esta questão de valorização aparece na fala da professora?

Posteriormente, foi estabelecida uma “análise por aproximações semânticas” Bardin (2002, p.53), da qual surgiram as perguntas que nortearam a entrevista. A entrevista era composta das seguintes perguntas: Como você conceitua currículo? O que leva em consideração ao selecionar e organizar os conteúdos para trabalhar com seus alunos? Por que Arte na escola?

Considerações sobre a análise dos dados⁴

A experiência do grupo-foco desta pesquisa mostrou que é possível refletir coletivamente as questões acima apontadas, valorizando a diversidade no grupo e pensando coletivamente nas possibilidades de transformações da realidade, no que se refere ao ensino da Arte, na Rede de Ensino na qual foi aplicada a pesquisa. É importante explicitar as vozes do grupo para o conhecimento, para a análise individual e coletiva e para a percepção da problemática e das suas inquietações no que concerne ao processo de seleção e organização dos conteúdos trabalhados nas aulas de Arte.

As interações e as transformações ocorridas no processo desta pesquisa foram muito significativas, sendo que os sujeitos se mostraram, colocaram seus posicionamentos, transformaram o outro ao mesmo tempo em que pelos outros foram transformados.

No início, para esse grupo, falar sobre currículo era, acima de tudo, pensar num planejamento, numa organização de conteúdos e conhecimentos para as aulas. As professoras se viam fora do processo e algumas colocavam, inclusive, que o currículo deveria estar pronto na escola.

Posteriormente, percebeu-se que as discussões e os movimentos do grupo apontaram para mudanças de conceito. Essa mudança ficou evidente na entrevista final,

⁴ Nesta parte deste artigo está sendo apresentado apenas um breve resumo dos resultados da análise dos dados da pesquisa, enfocando a questão referente à seleção e organização dos conteúdos nas aulas de Arte, sendo que os outros eixos presentes nas falas das professoras estão apenas citados.

momento em que as idéias mais presentes sobre currículo foram: o currículo é um elemento ligado a uma determinada *realidade*; está *em construção* e, por isso, não é um elemento fechado, pronto; nele são apontados *conteúdos e conhecimentos* a serem trabalhados; o currículo é determinado por um *coletivo* de pessoas.

No decorrer do processo, ocorreram mudanças nas concepções do grupo, o que não significa que as professoras mudaram suas concepções sobre currículo. Significa que novas possibilidades foram construídas por elas.

Percebeu-se que não é possível pensar na seleção e na organização como movimentos separados. Ao selecionar conteúdos, as professoras já apontam para a organização, o que mostra que selecionar e organizar são ações que mantêm estreita relação.

Os elementos mais pertinentes no *processo de seleção* de conhecimento identificados nas falas das professoras foram: realidade e gosto dos alunos; interdisciplinaridade (projetos coletivos); para ajudar outras disciplinas; do conhecimento e gosto do professor; para as homenagens da escola e para o espaço físico.

Os elementos mais pertinentes no *processo de organização* identificados nas falas das professoras foram: a curiosidade e as dúvidas dos alunos indicam o caminho; seguir uma lista de conteúdos; diversifica três áreas da arte: música, teatro e artes visuais; as coisas se ligam; prioridade para as artes visuais, depois música e teatro; o imprevisto e não linearidade.

Para Corazza (2001, p.10), o currículo como “linguagem é uma prática social discursiva que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser dos sujeitos”. Sob esse foco, as maneiras como as professoras selecionam e organizam os conteúdos são formas de legitimar determinados saberes e atribuir a eles valores e normas.

Ao determinar por onde passam as escolhas, as professoras afirmam ou não a importância do conhecimento artístico no contexto escolar, assim como apontam para as concepções de arte que possuem.

É possível afirmar que a seleção e a organização de conteúdos são cortes e recortes de ações e concepções das forças que constituem o espaço escolar. “Ao agir, um currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa” (CORAZZA, 2001, p.12).

Foi possível observar contradições presentes nas falas das professoras acerca dos processos de seleção e de organização dos conteúdos, bem como uma forte inclinação para que suas escolhas estejam atreladas à realidade e aos gostos de seus alunos. Porém, essa questão pareceu contraditória quando as professoras apontaram que utilizam uma lista de conteúdos, por exemplo, para escolher os conteúdos, que algumas escolhas são feitas para que a disciplina de Arte possa auxiliar outras disciplinas em função de uma data comemorativa ou, ainda, em decorrência dos conhecimentos e dos gostos das professoras. As escolhas, embora pareçam passar pelas *mãos* dos alunos, são elementos imersos em questões relacionadas diretamente às redes de poder.

Nessa discussão, o currículo está no centro das questões pedagógicas, sendo que é viável afirmar, então, que o currículo não é um elemento neutro, mas, sim, é o

instrumento pelo qual as relações entre o saber, o poder e as identidades são estabelecidas, sendo que, muitas vezes, passam despercebidos nos discursos aparentemente ingênuos.

O currículo e o sentido do que diz está na linguagem de uma determinada época, de uma determinada cultura. As marcas do que já passou e do que está acontecendo no momento se mesclam quando as professoras falam de suas escolhas. Definem seus conteúdos a partir de elementos que, no passado, já marcaram tempos, pelo menos na literatura, mas que ainda permeiam os fluxos do cotidiano escolar. As escolhas das professoras estão inseridas num contexto em que os momentos históricos pelos quais o ensino da arte passou ainda estão presentes. Não se acredita que poderia ser totalmente diferente, pois não é possível apagar o passado simplesmente.

Outro foco é a questão referente aos aspectos das identidades da disciplina de Arte no contexto escolar. As representações acerca dessa disciplina definem a sua importância no contexto escolar. Essas representações não podem ser observadas desarticuladas da história dessa disciplina na escola. Contudo, também é preciso olhá-la dentro de um contexto que é marcado por lutas de poder.

Essa pesquisa e o artigo aqui apresentado não tiveram a intenção de conceber uma única e fechada resposta para a questão da seleção e organização dos conteúdos nas aulas de Arte. O desejo era poder, pelo menos, apontar alguns indicadores que conseguissem suscitar novas perguntas na área de Artes e indicassem aos profissionais da área a importância de suas ações.

Referências

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa, Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da educação. Série I. Escola; v.16).
- CORAZZA, S. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- KROEF, A.B.G.. Currículo como máquina desejanter. In: ANPED 24ª reunião anual, 2001, Caxambu, MG. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**. Caxambu, 2001. p.1-10. ICD-ROM.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Cadernos de Educação**. 2ed. Ano II, nº 3, Brasília: Março /1997.
- MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NAGLE, J. **A reforma e o ensino**. 4 ed. São Paulo: Edart, 1981.
- PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. Porto, Portugal: Porto, 1996.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sob a prática. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J.G., GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. ArtMed, 1998.
- SANTOS. L.L.C.P e MOREIRA, A. F. Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento. In: **Caderno Idéias**. N.26, FDE. São Paulo, 1996.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).

