

Narrativa de uma ação compartilhada: currículo para a educação básica

*Narrative of a shared action:
curriculum for basic education*

MOEMA MARTINS REBOUÇAS*
& MARIA GORETE DADALTO GONÇALVES**

Artigo completo submetido 3 de maio e aprovado a 23 de maio de 2015.

*Brasil, Professora Universitária. Licenciatura em Desenho e Plástica, Mestrado em Educação, Doutorado em Comunicação e Semiótica, Pós-Doutorado em Educação Artística.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, n. 845, Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, CEP: 29075-015, Brasil. E-mail: moema-reboucas@gmail.com

**Brasil, Professora Universitária. Bacharel em Artes Plásticas, Mestrado em Multimeios, Doutorado em Comunicação e Semiótica.

AFILIAÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, n. 845, Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo, CEP: 29075-015, Brasil. E-mail: gorete.dadalto@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é o de narrar a parceria entre a universidade e profissionais da educação na construção compartilhada de um documento curricular estadual. Apresenta o contexto da produção, a equipe multidisciplinar e toma como objeto de análise o documento para apreender como e quais são os paradigmas e a metodologia que o estrutura e se estes são condizentes com uma educação em arte na contemporaneidade

Palavras-chave: currículo / formação de professor de arte / metodologia da arte.

Abstract: *This article aims to narrate a partnership between the university and the education professionals of the State of Espírito Santo in a shared construction of a regional curricular document. It presents the context of production, the multidisciplinary team and takes as object of analysis the curricular document, to comprehend how and what are the paradigms, the methodology that structure it and whether these are consistent with an education in art in the contemporaneity.*

Keywords: *curriculum / art teacher formation / art's methodology.*

Começou assim...

Estruturado em atendimento ao tema geral presente na chamada de trabalhos "Matéria-Prima: práticas das Artes Visuais no ensino básico e secundário," elege uma experiência de assessoria da universidade à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), com o propósito de junto a uma equipe multidisciplinar e de professores de Arte do estado propor e construir um currículo para a educação básica estadual.

Lançado em 2009, o documento curricular (Brasil, Espírito Santo, 2009) foi resultado de uma experiência de terreno entre duas instituições formadoras, e esta é uma oportunidade de realizarmos uma reflexão sobre seu processo de construção e os paradigmas que norteiam a sua proposta.

Como fundamento teórico metodológico para análise do documento será utilizada a noção de texto da semiótica discursiva o que permitirá desvelarmos nos limites deste artigo tanto o discurso social presente nele, como o modo que o enunciador se apresenta e como ele diz o que diz (Barros, 1988).

1. Currículo Básico Escola Estadual (CBC)

O documento possui uma mesma estrutura para nortear todas as áreas das quais é composto, a saber: *Ciências da Natureza*, engloba a Matemática e a disciplina de Ciências; *Ciências Humanas*, engloba a Geografia, a História e o Ensino Religioso e a área de *Linguagens e Códigos* que engloba a Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. Cada disciplina aponta: "a sua contribuição para a formação humana, os objetivos, as principais alternativas metodológicas, o conteúdo básico comum e as referências." Estes cinco componentes estruturais do texto de cada disciplina compõem o que constitui a invariância no documento. Da apresentação do documento recortamos o que consideramos mais representativo para defini-lo, o que envolve a justificativa para a sua proposta, a sua gênese, o processo e a concepção de currículo que está instaurada em seu texto disponibilizado para leitura.

Para que todos conheçam a temporalidade de sua execução e quem foram os seus enunciadores, o texto de apresentação narra que foi fruto de seminários internos da Secretaria de Educação desde o ano de 2004, envolveu as parcerias externas, como a da UFES e de 1500 educadores, entre eles os professores da SEDU, professores da UFES, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados. A narrativa textual deixa as marcas de um duplo movimento, interno e externo na elaboração do documento. Para demarcar a extensividade temporal em sua execução, as etapas de construção compartilhada e a preocupação do estado na proposição de alternativas político-pedagógicas em prol da

qualificação da educação pública, são apresentadas no texto as datas de 2007 e 2008, como antecessoras ao seu lançamento em 2009.

Tomado como um discurso social, o CBC faz saber ao seu leitor que além da equipe composta por educadores da SEDU, uma outra “autoridade do saber” que é uma instituição de ensino superior, atuou de modo participativo em sua elaboração, observando-se, ainda, os princípios democráticos como norma nessa produção conjunta.

Pela apresentação podemos apreender a SEDU como um destinador coletivo, comprometido com valores que visam a promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada e, que quer dar maior unidade à educação na rede estadual de ensino. A narrativa presente nesta etapa demarca a importância da participação dos professores no processo, entretanto é importante destacarmos uma outra compreensão de currículo como uma instância que se constitui no fazer cotidiano pelo educador nas escolas, tal como considera (Oliveira, 2005). De um lado, temos um currículo formal elaborado como documento nacional ou um documento estadual, como o CBC. Entrementes, temos também o currículo praticado, que envolve desde:

[...] as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar (Magalhães, 2005: 97).

Independente das narrativas que se apresentam no CBC, acreditamos que currículo escolar é lugar de exercício de políticas e de poder. Como dimensões de um mesmo fenômeno as definições de currículo não se fecham, nem se excluem, mas necessitam ser problematizadas para que se escape das dicotomias impostas pelo poder, e da hierarquia entre profissionais da educação e dos sistemas educacionais.

Como o foco desse artigo é o currículo da disciplina de Arte, apresentaremos a seguir as narrativas que envolveram seu processo de produção, a proposição por eixos, o aporte metodológico e as considerações sobre os conteúdos básicos comuns.

2. Currículo de Artes:

narrativa do processo a partir da inserção do outro nele

Artes no plural, é desse modo que a disciplina é designada no documento, e é assim que vamos nos referir a ela neste texto. Da Universidade participaram do currículo de Artes duas professoras e, na ocasião, uma doutoranda do Programa



Figura 1 · Professores a trabalhar com o currículo. Fonte própria.

Figura 2 · Professores a trabalhar com o currículo. Fonte própria.

de Pós-Graduação em Educação da UFES. A equipe multidisciplinar foi composta por: educadores pedagogos, professores de Arte da rede com formação em Artes Visuais, técnicos da superintendência e profissionais de outras formações.

Como parte de uma estrutura mais ampla, as equipes que compunham as áreas reuniam-se, discutiam e construíam suas propostas para apresentá-las em assembleias às áreas. A cada avanço da escrita o percurso era repetido, das partes ao todos e o inverso.

A dinâmica de nosso grupo de equipe multidisciplinar incluiu os relatos das práticas vividas na escola, dos planejamentos realizados individualmente e as narrativas individuais. Cada componente do grupo, era provocado a estar ali integralmente, ora como narrador de sua prática, ora na escuta, para que com esse movimento de fala e de escuta, fossem inseridos o vivido de cada um no processo de escrita conjunta.

O papel do assessor foi o de mediador das ações, e de intermediário entre os gestores e educadores da SEDU. Deveria cumprir com o programa do grupo, entretanto, esta ação implicava a sua inserção no programa mais amplo, do qual a destinadora coletiva era a SEDU.

Assumimos assim a condução do processo garantindo essa interação para que o espaço se constituísse como de formação continuada para todos. A formação a qual nos referimos se dá em diferentes contextos, portanto a quebra das fronteiras entre o ensino superior e a educação básica, como instâncias de conhecimento e de formação são sempre frágeis e complexas.

Acreditamos que no decorrer dos encontros, outros valores advindos de outras relações foram agregados à equipe, como aqueles que só podem ocorrer quando as mãos sensíveis, não somente ao toque da fita que faz um laço, nele deposita todo o seu saber, a sua vivência do que é ser professor, as suas crenças nos valores que traz do que acredita que é uma educação da Arte nas escolas. Foi assim que ocorreu, a escrita do texto de Artes no CBC, uma escrita partilhada conforme Figura 1 e Figura 2.

Mesmo que saibamos, que toda a escrita, principalmente a de um documento como o currículo é provisória, consideramos que há investido no CBC-Artes questionamentos, propostas e um caminho metodológico que o inserem numa proposta contemporânea para a educação da Arte.

3. Currículo de Artes: eixos-paradigma de arte propostos

A metodologia para construção do texto do CBC teve como base para a coleta de dados os encaminhamentos de uma pesquisa exploratória e o uso dos enunciados de resposta dos professores como principal dado a ser conhecido e

analisado por toda a equipe. A partir desses enunciados foi possível conhecermos, e identificarmos quais práticas e paradigmas de arte os professores utilizavam em suas aulas. Elas contemplam saberes e práticas oriundas de um fazer docente que é uma aprendizagem que se dá em relação às outras aprendizagens desse educador. Constituem-se nos processos de interação construídos no cotidiano entre os professores ao estabelecerem diálogos e reflexões sobre os seus fazeres e podem ser “[...] nem sempre voluntárias e nem conscientes [...]” (Oliveira, 2005: 47).

A partir desse movimento inicial, de coleta do vivido e do praticado, ou seja de um currículo praticado e da questão norteadora: quais as práticas e saberes circulam nas escolas? Foi possível agrupá-las, e nesse movimento considerar tanto o “dito”, como o “não dito”, ou seja as presenças e as ausências que compõem, e/ou que poderiam compor um currículo para a Educação em Arte para agrupá-las em eixos.

Temos clareza que o conhecimento não é compreendido em partes, mas a divisão em eixos foi feita para possibilitar a visualização de suas “faces”, considerando as interfaces que o compõem e, a ausência de hierarquia entre elas.

Em cada ano escolar, os eixos ao serem contemplados se constituem no vivido de sentido do homem no mundo, nas relações entre Arte e Ciências, Arte e Meio Ambiente e nas Culturas. A seguir faremos uma síntese de cada um deles a saber: *Saberes Sensíveis, Estéticos — Históricos e Culturais; Linguagens Artísticas e Seus Diálogos; Expressão / Conteúdo e Processos de Criação.*

1 — *Saberes Sensíveis, Estéticos — Históricos e Culturais*

Envolve os saberes da Arte narrados nas Histórias da Arte das diversas culturas, considerando as dimensões estéticas e artísticas. As culturas a partir de estudos transdisciplinares, intercultural e multiculturais. Os artistas e os bens culturais pertencentes ao patrimônio da humanidade.

2 — *Linguagens Artísticas e Seus Diálogos*

As diversas linguagens artísticas tais como: as artes visuais, a música, o teatro e a dança e os diálogos estabelecidos entre elas. As mídias e as demais manifestações artísticas e culturais. As imagens em movimento e as diversas tecnologias que são suporte material e obra, como arte cinética, arte no computador e outros.

3 — *Expressão / Conteúdo*

A bi-planaridade da linguagem: um plano de expressão e um plano de conteúdo e a relação de pressuposição recíproca. Como exemplo nas Artes Visuais os elementos básicos do plano de expressão organizados em diferentes materialidades e suportes compõem o conteúdo, ou seja este só se torna visível pois é manifestado pela forma.

4 — *Processos de criação*

Envolve os percursos de criação do ser humano manifestado na arte e na cultura (CBC, 2009: 173-174).

4. Currículo de Artes: alternativas metodológicas

O CBC da Artes propõe dois princípios metodológicos como articuladores dos eixos, são eles: *da cultura que habita a escola às culturas que habitam o mundo em seus diferentes tempos – espaços e do texto para o contexto – A arte já traz em si um contexto, uma história, ela está no mundo.*

O primeiro princípio toma como base a necessidade de aproximação da escola com as culturas de seu entorno. Compreende o espaço escolar composto pelas práticas cotidianas que o engendram, o articulam e o constituem, assim como aos sujeitos que ali transitam. Considera alunos e professores consumidores desse espaço, e estar nele implica “[...] a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.)” (Greimas & Courtès, 2008: 156).

Como os tempos também se complementam e dialogam, a proposta contida no CBC é a de aproximar os diversos espaços-tempos, das múltiplas experiências em arte para o diálogo dentro da escola, promovendo uma proximidade com as produções locais e delas com outras produções de diferentes estéticas, estilos, materialidades e modos de fatura. O que exclui uma linearidade temporal e histórica na organização dos conteúdos.

O segundo princípio metodológico considera a arte como uma produção textual humana o que a inclui na história e na sociedade. Considera que fazer arte é materializar as experiências e percepções sobre o mundo em formas, cores, sons e gestualidades, resignificando-as em processos poéticos configurados pela ação de um gesto criador. Como Arte é linguagem, é passível de leitura. Nesse princípio metodológico são apontados os fundamentos epistemológicos e metodológicos da leitura da Arte a partir da abordagem da semiótica discursiva.

Como uma teoria da significação a semiótica compreende que o sentido do texto se constrói nas relações do próprio texto, e entre ele e o seu contexto. Considera as marcas textuais do estilo que é um traço cultural, artístico e poético, como os valores de quem a enuncia e a produz. Como linguagem é resultado de interações que ocorrem em processos comunicativos.

Processos que envolvem o estabelecimento de relações entre o texto com o contexto social, histórico, cultural e artístico e ainda os intertextos produzidos e postos em circulação nos diferentes suportes e linguagens que dialogam com o texto base inicial da leitura. Uma leitura que exige que se apreenda das formações discursivas as formações ideológicas em que os textos estão imersos. Que considere o movimento dialético e contextual com o leitor (Freire, 1982).

A aposta que o CBC faz é que o professor como educador é antes de tudo um leitor do mundo, e como tal estabelece as suas escolhas, e a partir delas as

relações tanto sensíveis como inteligíveis com os textos lidos, independente da linguagem e do sistema em que eles se encontram. Com um repertório enriquecido é capaz de realizar e propor aos seus alunos as leituras da Arte em suas aulas.

Contudo, quando consideramos as dificuldades para as mudanças, consideramos a nossa inserção como professores para exercer a nossa profissão com autonomia, pois "A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa, 2007:17).

5. Considerações sobre os conteúdos básicos comuns

As competências e as habilidades esperadas e almejadas para os alunos antecedem a apresentação dos conteúdos no CBC. Estes abrangem desde *A Arte e o Patrimônio Cultural*, como a *Arte e as manifestações artísticas* em diferentes tempos históricos (artistas locais, heranças culturais, imaginário popular para os anos iniciais, e a inclusão do regional, nacional e internacional, a partir dos demais anos de escolaridade). Na descrição dos conteúdos, dos anos iniciais aos anos finais há uma repetição do que estava previsto desde os anos iniciais, como a lembrar a necessidade de não abandonar aquele conteúdo, e o acréscimo de outros mais complexos, na medida em que com o passar do tempo e crescimento dos alunos, os repertórios são ampliados. Cabe ao professor estabelecer a mediação entre o que está no CBC, como currículo formal, e o praticado e vivido a partir de trocas, intercâmbios e principalmente, compartilhamentos entre todos os envolvidos nesse processo que é o da aprendizagem.

A ausência da lista de conteúdos detalhada é uma das dificuldades apontadas pelos professores à utilização do CBC, contudo essa foi uma tomada de posição da equipe, para garantir que a diversidade da qual são constituídos os sujeitos fosse contemplada.

A proposta foi a de organização por objetivos, competências e habilidades esperadas dos alunos ao findar de um ciclo de estudos e não a relação de conteúdos. Algumas diretrizes curriculares, como a do Estado do Paraná, que tomo como exemplo pois foi realizada um ano antes do CBC do Espírito Santo, propõe conteúdos estruturantes, na equivalência ao que denominamos eixos, que são: os elementos formais, a composição e os movimentos e períodos. A organização deles por anos escolares, considera a multiculturalidade, e a arte local estadual, entretanto os conteúdos seguem a linearidade histórica, da arte clássica, a saber, começa com a Greco-Romana, o que diferencia bastante esta proposta do CBC-ES.

A recusa da equipe em anexar ao CBC a lista de conteúdos por atividades

detalhadas, foi uma estratégia que visou a autonomia do professor como articulador dos currículos praticados em complementação ao formal. Acreditamos que um ensino de Artes não pode ser reduzido a repetição de modelos diluídos de significados sem aprofundar-se no “ser arte.” Um fazer-fazer em que o professor como manipulador faz-fazer aos seus alunos que, como instância receptora, devem-fazer o que corresponde e está presente na lista de conteúdos que ele deve seguir.

Considerações, ou encaminhamentos necessários.

A retomada ao CBC indicou a necessidade de encaminhamentos, e ações sistematizadas tendo como foco outros interlocutores, como os estudantes da licenciatura e os professores de arte da rede estadual.

Nos interessa investigar para conhecer o uso que os professores fazem do CBC em suas práticas nas aulas de Artes nas escolas.

Para iniciar essa investigação, inseri o CBC como conteúdo em minhas aulas de *Estágio no Ensino Fundamental* da turma de graduação do curso de Artes Visuais- Licenciatura na modalidade presencial, e também na disciplina de *Propostas Metodológicas para o Ensino da Arte* ofertada para os alunos do mesmo curso, contudo na modalidade semi-presencial. O objetivo foi o de apresentar aos estudantes as diretrizes curriculares de nosso estado, para que a conheçam e possam compreender qual a formação e que professor de arte está inscrito nela.

A outra ação envolverá os professores de arte da rede estadual, pois nos interessa conhecer a inserção do CBC nas escolas para a compreensão “dos usos” conforme (Certeau, 1994), das dúvidas e dificuldades apontadas!

Pelo exposto, as diretrizes curriculares estaduais propõem um ensino da arte contemporâneo, pois considera a complexidade em que vivemos, em uma proposta que se pauta em princípios dialógicos, intertextuais, multiculturais e interculturais e não em um saber técnico, nem na linearidade para apreensão do conhecimento. A aposta está na diluição das fronteiras entre a Arte e a vida!

Referências

- Barros, Diana Pessoa (1988) *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual. ISBN 85-08-03732-5.
- Brasil, Espírito Santo (Estado) (2009) *Secretaria da Educação. Ensino Fundamental: anos iniciais/ Secretaria da Educação (Currículo Básico Escola Estadual)*. ISBN 979-85-98673-08-0.
- Certeau, Michel de (1994) *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN 85-326-1148-6.
- Freire, Paulo (2008) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 97-88-52491646-5
- Greimas, A. J. & Courtés. (2008). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Editora Contexto. ISBN 97-88-57244316-6
- Magalhães, Janete (2005) "Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim." *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. Pp 13-30 e 94-111. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 85-249-1147-6.
- Nóvoa, Antonio (2007) "Os professores e as histórias da sua vida." *Vidas de professores*. .2. ed. p. 11-30. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34104-4
- Oliveira, Inês Barbosa (2005) "Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar". *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Pp. 13-30 e 43-67. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 85-249-1147-6.