

16

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE SENTIDO: pela inclusão curricular das histórias de si nos processos de formação

RONALDO OLIVEIRA



Resumo

O propósito deste texto é refletir sobre o quanto a construção curricular interfere no destino daqueles que queremos, desejamos e almejamos formar. Reflete sobre a organização curricular, do quanto ela ainda guarda traços e práticas de um currículo hegemônico, onde exclui os próprios sujeitos da aprendizagem no seu processo organizacional. Junto a essa reflexão, apresentamos uma prática de formação, onde a inclusão das histórias de vida dos sujeitos por meio dos seus objetos pessoais/afetivos/relacionais fazem-se presentes, impregnando o currículo de produção de sentido.

Palavras-chave: Currículo Hegemônico; História de Vidas; Produção de Sentido

Abstract

The purpose of this text is to reflect on how much the curricular construction interferes in the destiny of those that we want and we hope to form. It reflects on the curricular organization, how much it still holds traces and practices of a hegemonic curriculum, where it excludes the subjects themselves from learning in their organizational process. Along with this reflection, we present a formation practice, where the inclusion of the subjects' life histories through their personal / affective / relational objects are present, impregnating the meaning production.

Keywords: Hegemonic Curriculum; History of Lives; Production of Sense.

Introdução

Partimos do pressuposto de que o currículo é muito mais do que aquilo que se mostra como tal, seja a reunião de disciplinas, um plano, a organização de um curso ou de uma área de conhecimento. Acredito que o currículo abarca toda a organização disciplinar, mas também toda a intencionalidade que está no pano de fundo, no cerne daquilo que se pretende pôr em marcha, a caminho. O currículo traz as marcas do seu tempo, dos seus organizadores, as concepções de homem, mundo, sociedade, professor, aluno e de escola. Daqueles que queremos formar e como queremos formar. O Currículo traz marcas das instituições que o construiu e daqueles que formam as instituições, que aos poucos vão consolidando, dando forma.

Assim, ao construir este texto, uma Base Curricular Nacional (isto é, um currículo) coloca-se em marcha, prestes a transformar-se em práticas pedagógicas por esse Brasil afora. Base essa, que, seguindo um paradigma mundial, enfraquece mais uma vez as disciplinas que lidam com os sentidos: o pensar, o corpo, o sensível. Estranho momento este em que se propõe um discurso que fala de uma necessidade de aprender e de viver juntos, colocar-se no lugar do outro (alteridade), traba-

lharmos cada vez mais as diferenças numa humanidade tão carente de laços afetivos e de modos mais solidários de viver e conviver, mas que também apresenta propostas de currículos nacionais, onde se deseja de maneira única trabalhar tais dimensões. Como pensar em diversidade de maneira homogênea? Como dar conta de diversificar por meio de uma Base única?

Dessa maneira, o artigo aposta nessa reflexão e traz para dentro da discussão dados advindos de um processo de formação que se deu na Universidade Estadual de Londrina, dentro do curso de formação de Professores em Artes Visuais do PARFOR¹

Sabemos que a organização curricular não é neutra, nela se encontra amalgamada as intencionalidades, as concepções e marcas do seu tempo. E de qual tempo estamos falando? De quais especificidades falamos, que são inerentes a esse tempo e das quais as orientações curriculares para o ensino de arte não poderiam prescindir? Falamos de um tempo de profundas transformações sociais, geográficas, econômicas, políticas, tecnológicas artísticas e culturais. Tempos de incertezas, instabilidade e rapidez, características essas que afetam e alteram sistematicamente a forma de conceberos processos educacionais, onde ensinar e aprender foram e estão sendo a todo tempo redimensionados. Não dá para conceber mais um processo de ensino/aprendizagem pautadona cópia, na memorização, na repetição. Não podemos pautar simplesmente em conteúdos desprovidos e desvinculados daqueles com os quais estamos envolvidos no processo de ensinar e aprender. O currículo precisa agregar de algum modo as histórias dos sujeitos, pois somente assim o proveremos de sentido, de significação. Se o mundo contemporâneo clama por sujeitos autônomos e criadores de caminhos e de estratégias, a escola e o currículo constituem espaços privilegiados e necessários para tanto.

Trazemos marcas de uma escola e de um currículo onde a imposição de modelos, a feitura de exercícios de memorização e a concepção de arte e de educação onde a fragmentação do conhecimento e a rigidez estiveram presentes. Romper com esse modelo de escola e de formação é o que se pretende em qualquer sistema de formação que almejamos, seja nas Artes Visuais ou qualquer área do conhecimento.

É histórico o desprestígio da área de arte com relação às outras áreas do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pautados na LDBEN nº 9.394. Assim como outros documentos curriculares sejam eles estaduais ou municipais, de certo modo já nos alertavam para o descaso quanto a isso; indo desde a desconsideração enquanto área de conhecimento, principalmente naquilo que tangia à compreensão da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, passando pela sua pouca presença nos currículos escolares e a fragilidade com que ocupava os poucos espaços que lhes eram reservados. Não esquecendo do papel do professor de arte tido como o “decorador” da escola em muitas situações. Essa postura interfere e

¹ Responsável e ministrante da Disciplina de Metodologia do Ensino de Arte I E II. Licenciatura em Artes Visuais – UEL/ PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

interferiu em muito na presença de uma disciplina de qualidade, que estivesse em patamar de igualdade com as demais disciplinas da educação escolar.

Vivemos mais recentemente no Brasil a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, mais uma vez um currículo que quer dar conta de uma extensão enorme, de diferentes realidades e que suprime a área de Arte da sua constituição ou, no mínimo, a reduz e a relega para um lugar desprestigiado, sem importância no currículo. Carvalho (2017) nos diz sobre o quanto essa reforma significa um retrocesso para o ensino de arte no país.

Ao nos debruçarmos sobre o texto da Medida Provisória nº 746/2016 transformada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 vemos retrocessos em desejos de educadores que pareciam já alcançados como a valorização do ensino da Arte enquanto área de conhecimento própria e fundamental para a formação dos estudantes e a ênfase numa formação docente condizente com os desafios da educação na contemporaneidade. (CARVALHO, 2017, p.4)

Carvalho ainda dimensiona pontos fulcrais que essa reforma provoca e compromete.

[...] Sancionada como lei no início de 2017 pelo Governo Federal, a MP alterou a carga horária, o currículo, a contratação de professores, a epistemologia e promoveu a “flexibilização” do Ensino Médio. Aprovada em caráter de urgência e sem consulta pública a Reforma do Ensino Médio nos desafia a refletir sobre muitas questões, entre elas: Qual Ensino Médio desejamos para nossos jovens? Este desejo corresponde ao desejado pelos estudantes? Enquanto educadores, arte-educadores ou estudantes desejamos atuar em qual Ensino Médio? Qual a importância da arte no currículo do Ensino Médio? Para que serve a escola neste ciclo da Educação Básica? (CARVALHO, 2017, p.1).

Essas reflexões de Carvalho (2017) tocam exatamente o processo da construção de um desenho curricular e assume uma importância ainda maior quando pensamos que o que se transforma em lei é um currículo para um país inteiro.

Em artigo anterior, Oliveira e Stratico (2012) já apontavam o quanto o ensino de arte no Brasil, assim como as práticas artísticas, sofreram e ainda sofrem grande influência e domínio estrangeiros. Isso se deu como consequência de nosso processo de colonização, que se iniciou com as grandes navegações a partir do chamado “Velho Mundo” em direção a terras “nunca antes habitadas”. A hegemonia cultural, política e econômica europeia estabelece seu poder para os séculos que se

seguem após o suposto “descobrimto”.

Para Ivone Richter, é a partir das questões como as que foram postas acima, que podemos pensar um currículo a ser construído e praticado para o ensino de artes na escola e fora dela também. A arte, como comportamento e como área de conhecimento, inclui e engloba todas as manifestações artísticas dos seres humanos, nas suas mais variadas formas e suas mais diversas manifestações culturais. De acordo com Richter, essa possibilidade de se pensar a questão da diversidade cultural com a qual nos deparamos na atualidade a partir do ensino de arte é um campo fértil e promissor, pois as linguagens artísticas trazem no seu cerne a possibilidade da criação, da compreensão e do exercício de um pensamento que não lida somente e nem principalmente com a racionalidade técnica. A arte dá vazão ao potencial criador humano. As artes nos levam a repensar o mundo por meio da materialidade artística, a dar forma às contradições desse mundo e reinventar a realidade; reinventar o cotidiano. Nesse reinventar da realidade, o humano também atualiza-se, humaniza-se e faz com que compreendamos as diferenças, as diversas e diferentes maneiras pelas quais o humano se faz no mundo (RICHTER, 2002). A noção de multiculturalidade no ensino da arte tornou possível a ampliação do conceito de arte, “de um sentido mais restrito e excludente, para uma visão mais ampla da experiência estética. Somente nesta perspectiva é possível combater os conceitos tais como ‘belas artes’ ou ‘arte maior’, em contraposição à idéia de “artes menores” ou “artes populares” (RICHTER, 2002, p.91).

Nesse sentido, sabemos o quanto se faz importante que na formação do professor de modo geral e, no caso desta reflexão, do educador de arte possa existir um currículo que consiga ressignificar suas marcas/cicatrizes, trazidas, muitas vezes, de muito longe. De um professor que um dia foi aluno e que certamente teve uma educação e um sentido de arte bem distantes dos que agora aqui preconizamos.

Essa herança aponta para desafios a serem superados e muitos questionamentos surgem: Teremos nós a capacidade de criar espaços onde possamos construir currículos capazes de rever, transformar, desconstruir essas marcas curriculares que foram, ao longo da história, impregnadas em nós de muitos modos, principalmente com relação a uma idéia hegemônica de mundo, arte e de educação? Seremos capazes de vencer os preconceitos, de modo a atuar e transformar a realidade em busca de um ensino que possa considerar a diversidade cultural? Seremos capazes de delinear uma organização curricular de modo a contemplar as diversas culturas e de forma que um grupo cultural possa aprender com o outro? Seremos aptos a reconhecer as diferenças, sabendo que elas são exatamente o que confere beleza à riqueza humana? O que possibilitará uma atuação docente mais condizente com o mundo contemporâneo e com nós mesmos? Afinal, somos parte dele e é nele que vivemos e atuamos enquanto pessoas e profissionais.

A partir dessas considerações, percebemos o quanto a educação pode e deve assumir um papel de extrema importância no processo de valoração dos saberes ditos “populares”, dos saberes que, ao longo do tempo, têm ficado à margem da história oficial. Vemos que o caminho

a ser trilhado é o da construção de currículos que possam contemplar esses saberes, de modo a validá-los nos seus processos construtivos e na história dos indivíduos e grupos. É necessário, neste panorama, reinventar a própria história. Nossa aposta é a de que os processos formativos podem conferir a cada um de nós modos para que possamos lidar de maneira mais singular com os processos de formação e atuação na educação, na arte e na vida. Desse modo, apresentamos na sequência um exemplo de formação onde esses saberes foram entrelaçados com os conteúdos referentes à História da arte e ao fazer artístico na disciplina de metodologia do ensino de arte.

Processos de formação e narrativas

Apresento aqui parte de uma experiência formadora, onde essa cumplicidade e acolhida das vozes/histórias dos sujeitos envolvidos se fizeram presentes. A experiência formativa da qual extrai alguns exemplos para trazer aqui se deu no PARFOR², no decorrer da disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, e teve como foco uma tentativa de entrelaçar fragmentos das histórias de vida dos sujeitos envolvidos e conteúdos relativos às Artes Visuais.

O propósito da disciplina de Metodologia era que criássemos estratégias para que os estudantes pudessem elaborar seus estágios nessa nova área do conhecimento, para a qual buscavam formação. A ideia foi que para elaborar, teríamos que viver o processo, semelhante àquele que os mesmos fariam com seus alunos durante o estágio curricular. Portanto, a ideia foi trabalhar com o conceito de paisagem, de lugar e para isso foi pedido que cada um trouxesse para o espaço formador um objeto que de algum modo rememorasse as suas relações com o lugar que habitava e também imagens da história da arte que estabelecesse relação com essa paisagem. O objeto seria - e foi - o desencadeador das narrativas de cada um.

Todos os dezesseis componentes do grupo trouxeram seus objetos referentes à paisagem, ao lugar. Cada objeto veio acompanhado de referências da história da arte, o que, já de imediato, apontava para um outro lugar pelo qual era possível olhar para história da arte, isto é, a partir da minha história.

Gislaine apresenta um porta-retratos com a imagem de um casal. Ao trazer essa imagem, compartilha com o grupo intensas vivências, densas narrativas da sua vida, da sua família e da constituição da sua identidade. A imagem mostra os avós maternos. E, ao revelar isso, re-

2 PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, e promovido pela Universidade Estadual de Londrina. Os participantes que menciono se encontravam naquele momento (2011/2012) em pleno percurso de formação em Artes Visuais, tendo a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, como lugar para essa sistematização. O grupo era composto por quatorze educadoras e dois educadores, os quais tiveram como pré-requisito para a sua inserção no programa o fato de já terem cursado uma primeira licenciatura e/ou terem atuado pelo menos três anos na área de artes.



memora e compartilha com o grupo seus sentimentos mais secretos, vai contando sobre o quanto ela não queria pesquisar essa história. Explica que a sua avó era uma pessoa bem situada financeiramente e que o avô casou por um interesse monetário. Após o casamento, o seu bisavô deserda a sua avó devido à vida de submissão que ela passou a viver. Quando passou, em algum momento da sua vida, a indagar a história da imagem, a mãe mostrou-se muito amedrontada para contar a história. Mas, aos poucos, ela vai se abrindo e compartilhando com a filha aquilo que, até então, era segredo.

Os avós vieram para Londrina, depois foram para Assai e então ela foi descobrindo que nas relações familiares tudo era muito escondido. Gislaine, fala, assim, de um tempo e espaço passado e ainda presente; fala de um patriarcado, de uma mulher submissa e de uma prática da cultura da exclusão. Ela revela que, no fundo, o que ela queria era pesquisar a vida do seu sogro e da sua sogra, pois considera muito mais bonita. Segundo ela, queria fazer qualquer coisa, menos aquilo que a ligasse ao lugar da sua origem.



Figura 1: Sequência de imagens – Narrativas de professores a partir dos objetos de afetos e objetos dispostos sobre mesa. Fonte do autor.

Ela fala da família dos sogros como sendo um modelo de família. Um espaço sócio afetivo onde ela se enxerga: *“Sou a única mulher dessa família que é alguma coisa; eu assumo esta minha outra família (sogros)”*. Gislaine narra o poder simbólico e a longa trajetória da imagem na sua família e conta que a mesma era mantida por sua mãe coberta por um tecido, uma espécie de véu, e que, muitas vezes, a mãe chamava os filhos para, de maneira discreta, fazer uma oração pelos avós e ali eles

rezavam. É interessante pensar em como Gislaine confiou *a nós* todas essas revelações.

Por meio das narrativas, como as histórias de Gislaine, há um alerta sobre o quanto a vida e as trajetórias podem ser idealizadas e encobertas por “véus”: Pode-se encobrir uma realidade e fazer permanecer somente a *sombra*, aquele *eu* que precisa ser escondido, que não pode aflorar. Percebemos, desse modo, a necessidade de darmos conta, de aprender a lidar também com as faces obscuras, com os jogos do nosso ego que atrofiam a nossa capacidade de perceber, sentir e compreender sensivelmente, colocando-nos no lugar do outro. É preciso, no entanto, dar-nos conta de que somos constituídos culturalmente – existe muito do outro em mim e eu deixo minhas marcas no outro.

Assim, trazemos em nossa constituição identitária marcas que não são todas suaves, amenas, alegres, belas, idealizadas. Trazemos também nossas dores, nossas feiúras. É necessário pensar também sobre o quanto a escola esquece de assumir seus reais alunos. Famílias, alunos, maneiras de viver, de habitar o mundo, condições de vida são idealizadas. Espera-se, muitas vezes, por um aluno que nunca existirá e perde-se a oportunidade de conviver com aquele que existe e que está à nossa frente. Recusa-se, por preconceitos ou mesmo por medo de conhecer, descobrir o outro como um outro real. Trata-se da possibilidade de conhecer de verdade nosso aluno, sem máscaras, sem fantasias e construir conjuntamente um novo percurso para as histórias individuais. Aí, de repente, quem sabe, esse modelo poderá contrapor-se àquele que a escola nos ensinou: uma escola ideal, um aluno ideal, um ensino e aprendizagens ideais.

Parte-se, muitas vezes, de uma normalidade que não existe, mas insi-se nela. É necessário refletir sobre as diversidades de modelos familiares, de histórias apresentadas, do passado histórico e da atualidade. Por meio do véu que recobria a foto dos avós de Gislaine, ela fala de uma história de omissão e de submissão; do movimento do mais forte sobre o mais fraco; do que tem mais sobre o que é menos favorecido; do medo que cala. O véu fala daquilo que eu quero encobrir, velar. O véu fala do esquecimento. Será que, às vezes, não há um esquecimento sobre como se constrói um ser humano?

Interessante rememorar aqui esse exemplo formativo e pensar que todos os desses seis componentes do grupo trouxeram falas e histórias, contadas por meio dos objetos, e vai ficando tão nítido o quanto as histórias pessoais narradas via os objetos tocam e falam da importância da família, da religiosidade, dos vínculos, do lugar, da infância, do casamento, das perdas. Enfim, das vivências sócio - afetivas e da cultura de base de cada um. Suas narrativas/objetos falam do casamento, do entrelaçamento de vidas, de gerações que vão se passando e dos muitos valores que vão se perpetuando.

Ao rever, um a um, esses relatos, relê-los e rememorar-los aqui, no momento em que vou dando forma a este texto, noto que a atividade configura-se para mim como um exercício, por meio do qual vou me certificando do quanto cada história é singular e como compartilhá-las simboliza algo tão especial em minha relação de educador, de forma-

dor com o grupo. Algo que, ao mesmo tempo em que é único, também é inusitado e possibilita o movimento de colocar-se e reconhecer-se no lugar do outro. Ao mesmo tempo, vou dando conta que histórias encontram-se, entrelaçam-se, e percebo o quanto *“nos reconhecemos e nos identificamos nas histórias uns dos outros”*. São dores sentidas por um, que tocam, muitas vezes, nas cicatrizes das feridas que um dia doeram em mim. História que é do outro, mas que também é minha, pois reconheço-me nela. Cria-se, assim, uma história do grupo, cada um trazendo e compartilhando um tanto de si.

Assim, podemos nos perguntar: “será que esses temas não aparecem ou reaparecem na arte? Será que a arte é algo tão acima da vida assim? Será que nossos temas, histórias, objetos fazem parte do universo da arte?”

Percebo que neste trabalho de desenho curricular da disciplina investimos numa perspectiva de que as temáticas das nossas vidas estão presentes nas produções artísticas e culturais, construídas pelas mãos humanas – por mãos individuais e coletivas - desde o tempo da pré-história. Cada tempo criou suas imagens. Cada tempo contou, por meio da pessoa humana, suas histórias: histórias de luta, de ganhos, de medo, de fracassos, de conquistas, de famílias, de infâncias, de amores, dores, religiosidades, cultos, vínculos afetivos. Mudam-se os tempos, as maneiras de representação ou apresentação, mas as temáticas são recorrentes. Elas estão lá para quem revisitar a história. Será um mero acaso, uma coincidência única, que José relacione o casamento caipira de Cândido Portinari com a sua trajetória? Será que, em algum momento da vida de Portinari, ele não viu, não viveu, não se imaginou envolvido numa cena como aquela que ele mesmo pintou e que José trouxe por meio do seu objeto?

Claro que pode não ter sido na mesma intensidade, no mesmo sentido. Mas a arte faz parte de um fazer humano, que parte de um olhar/refletir; de um pensar/sonhar; de um imaginar/criar um fazer neste mundo que, através de ideias e dos procedimentos por meio da materialidade, o artista confere sentido e transforma o tema em arte.

Considerações finais

Ao trazer esse exemplo de formação, vou me dando conta do quanto existe uma possibilidade real e concreta de que o desenho curricular pode incluir as histórias e vozes dos sujeitos com os quais estamos envolvidos nos processos formativos. Vou constatando que, para que haja aprendizado, é necessário que tanto docente como discente estejam impactados por uma intencionalidade e reciprocidades efetivas e ativas. Para tal, é imprescindível acreditar, de fato, no potencial e superação de todos os envolvidos; na ação de ensinar e aprender, promovendo situações para que esse outro se sinta parte e se mostre receptivo em descobrir, conhecer e aprender. Criar condições para que isso aconteça envolve estar predisposto a ver a vida por outros ângulos e assumir que a diversidade é a marca da existência. Para tanto, é preciso fazer com que escapemos de orientações que tivemos ao longo do

tempo, de que as coisas são assim e não podem ser de outra maneira. É preciso passar a conceber que as coisas podem e devem ser de outra forma, e que isso depende de cada um de nós. Precisamos apenas permitir, dar abertura, ter uma intenção sincera e estarmos predispostos as novas possibilidades e novos ângulos de visualização, de experiências e de descobertas e aprendizagens por meio dos fatos, eventos e situações reais. Para isso, faz-se necessário criarmos espaços onde possamos ouvir uns aos outros. Ouvir e ser ouvido. É interessante, pois, às vezes, passamos tempos e tempos convivendo com tanta gente e nunca paramos para ouvi-las de verdade. Ouvir coisas que normalmente não vamos falando assim aos quatro ventos, a quem encontramos pela frente. *“Falo, dividir segredos e intimidades quando me sinto segura; quando não receio me expor, pois tenho a garantia de que seria ouvida, não julgada”*. A escola e a educação poderiam criar lugares onde pudéssemos nos abrir, conhecer e fazer-nos conhecidos – um espaço para a diversidade e pluralidade. São tantas as verdades que compõem nossos espaços pedagógicos, mas nos contentamos com o nome, o lugar de onde veio e ponto final. Paramos aí, não avançamos, não vamos adiante, não vamos ao encontro com o outro. É nesse cenário, sem conhecermos verdadeiramente nossos estudantes, que criamos currículos desprovidos de sentido, de alma, de vida.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Oliveira Francione. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED. São Luiz, MA, 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. IN: BARBOSA, Ana Mae(Org). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. e STRATICO, Fernando Amaral. Objeto e Memória: formação em arte e o re-encontro de si. XXII CONFAEB, Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil, Corpos em Transito, São Paulo, UNESP, 2012.