

Diretrizes curriculares: ressignificando o conceito de controle

Ensaio semiótico a partir do método greimasiano

*Umbelina Maria Duarte Barreto
Mestre em Antropologia Filosófica pela PUC-RS.
Doutoranda em Educação pela UFRGS.
Professora do Instituto de Artes da UFRGS.*

Resumo: Este trabalho aborda a transformação da matriz curricular dos cursos de formação em Artes Plásticas/Visuais por meio da ressignificação do conceito de controle.
Palavras-chave: currículo, controle, vigilância, arte, ciência, auto-organização.

Abstract: This paper examines the curricular base transformation at the Plastic/Visual Art Course through changing meaning of control concept.
Key words: curriculum, control, vigilance, art, science, self-organization.

I Introdução

I.1 Modos de representação e apresentação

A semiótica de Greimas¹ constrói a possibilidade de ressignificação de um texto, tornando-o semioticamente descritivo. Antes da Semiótica Estrutural, os textos eram essencialmente interpretativos², abrindo-se somente à explicação ou à representação. Porém, a partir da observação de regularidades constitutivas, os textos tornaram-se semioticamente descritivos, abrindo-se também à reapresentação, o que possibilitou a visibilidade do objeto abordado na interlocução da compreensão de seu texto, ou seja, partindo do sentido dado, instala-se a possibilidade de traçar um percurso gerativo no encontro da significação.

Verifica-se, ao focalizar inicialmente a questão da ressignificação de um texto, que se faz necessário debruçar-se sobre a polissemia dessa palavra. Greimas, no Dicionário de Semiótica (1979)³ traz à consideração de texto como enunciado opondo-se a discurso; logo a seguir, texto como sinônimo de discurso, mas, também, evidencia texto como uma grandeza, num sentido amplo e num sentido restritivo, ou seja, correspondente à totalidade de uma cadeia lingüística e correspondente à natureza configuradora de limites de um objeto, tornando-se sinônimo de corpus. Porém, além desses sentidos,

é construído um significado que enfoca texto como produtividade, subsumindo nesse conceito o conjunto de operações da produção e das transformações do texto. Essa nova definição constitui o texto a partir dos elementos semióticos relacionados ao projeto teórico da descrição.

Para localizar o ponto que interessa ao escopo deste trabalho, busca-se, nesse momento, explicitar as relações que passarão a ser criadas entre um texto como produto e um texto como produtividade. Essas relações estarão presentificadas recursivamente em todas as etapas desta produção. Essa recursividade tem por finalidade a emergência de um novo significado do conceito de controle, o qual se considera ser a chave para a substituição entre matrizes curriculares, cujo texto se põe como centro desta abordagem.

O texto produto é tomado aqui como um modo de representação, e o texto produtividade, por outro lado, é visto como um modo de apresentação ou reapresentação. Porém é necessário esclarecer que o modelo máximo que temos em mente é o modelo da Arte onde esses dois modos reiteradamente se entrelaçam, tornando visível ora um, ora outro.

Encetando o percurso, ao tomar como objeto de análise a transformação, no Brasil, da matriz curricular dos cursos superiores de Arte, atualmente Artes Visuais, determinada através da Lei Federal de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional de 1996, que fixou no exercício de autonomia das universidades a determinação dos currículos e programas desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes, constroem-se algumas passagens das determinações da Lei de Regulamentação anterior, datada de 1968. Esta, combinada com a Lei de 1971, definia um Currículo Mínimo, na busca de significados essenciais ao entendimento daquilo que se pode determinar a priori como um controle da educação, no sentido geral de um exercício fiscal de uma atividade, para que esta não se desvie da norma preestabelecida.

A primeira parte deste trabalho abordará o Currículo Mínimo na tentativa de fazer emergir os significados dessa determinação de Lei contextualizados na área das artes. Isso significa que de um texto produto se farão emergir as representações históricas correspondentes ao estabelecimento de lugares determinados para a área das artes na construção do conhecimento.

Na segunda parte, partindo de Diretrizes Curriculares, não mais de estabelecimento de Currículo Mínimo, trabalha-se o "apontar" no contraponto do "determinar" como possibilidade de uma construção interna da área das artes, abrindo ao possível encontro das proporções e conteúdos através do desenho real da consciência participativa da área na construção do conhecimento.

A parte final deste trabalho faz uma "varredura de superfície", para usar a metáfora da escanização e não a da fotografia, mapeando o conceito de controle em suas diversas contextualizações, pensando na amplidão da apresentação da superfície e por um momento deixando de lado as representações da profundidade.

II Currículo mínimo

II.1 A diferença imposta

O enquadramento da área de artes no ensino superior brasileiro se deu com a definição da Educação Artística como uma área de "formação especial", tornando-a autônoma e inserindo no complexo de cursos que formavam o "campo de Comunicação e Expressão". O modelo já estava traçado e era o mesmo para todas as licenciaturas, composto de uma habilitação geral e habilitações específicas. Nesse modelo estava prevista como geral e específica uma relação das "grandes divisões da Arte", ou seja, Cênicas, Plásticas, Desenho⁴ e Música. Verifica-se que esse modelo torna visível uma contradição existente entre uma formação generalista⁵ e uma formação especializada, e vê-se que a área das artes é o campo ideal para que se construa a visibilidade de um desejo insatisfeito de unidade.

O desejo que a racionalidade científica traz embutido em seu método de conhecimento de exercer o controle sobre todas as áreas é um dos responsáveis por este equívoco, que resulta, nesse caso, na transformação do educador em um animador cultural, ou operacionalizador de eventos, o que faz lembrar os também extintos engenheiros operacionais, um outro equívoco da modernidade. Não se afirma com isso que um animador cultural ou um operacionalizador de eventos não têm uma função na sociedade, provavelmente, sejam muito importantes na educação informal; de outro modo, afirma-se, sim, que a formação em artes deve ultrapassar a possibilidade de formar somente animadores culturais.

Por um lado é interessante que estas tentativas ocorram na modernidade, no auge da racionalidade, expondo uma exacerbação técnica que traz em seu próprio ventre o descontrole. Por outro lado, se quer lembrar aqui que a modernidade, com sua origem no Renascimento, fornece dois modelos de conhecimento, apesar de somente um ser considerado como tal: um cartesiano, vindo do filósofo René Descartes, cujo "Discurso do Método" é a origem de nosso método científico, e um davinciano, que certamente não é reconhecido como método, a não ser pela referência ao trabalho de Paul Valéry, "Introdução ao método de Leonardo Da Vinci"⁶, no qual afirma que Leonardo não se parece nem com os antigos nem com os modernos, sendo o fundador de uma Europa distinta. Para Valéry a reciprocidade entre o fazer e o saber, sendo o primeiro a garantia do segundo, é a característica fundamental de seu trabalho. Leonardo chegou à atualidade na qualidade de artista, e todos os seus estudos, nas diversas áreas do conhecimento, têm um amplo reconhecimento artístico e nenhum reconhecimento científico. A ciência explicitou seu método, a arte explicitou seu produto e inaugurou-se no Renascimento a pretensão de controle sobre todo e qualquer objeto ou produto através do método da ciência.

A transformação de "Da Vincis" em cartesianos ainda ocorre na atualidade, mas já se vislumbra uma brecha quando se vê a ciência sendo perturbada em seu controle e tendo que investir maciçamente em vigilância, precavendo-se em seu desequilíbrio.

No texto do parecer de 1973, que fixa os Conteúdos Mínimos da Lei 5.692, de 1971, encontra-se, na etapa que trata da parte comum do currículo, numa referência a uma formação generalista⁷ ou especialista, o seguinte:

"...Impõe-se, em consequência, um grande equilíbrio entre os dois extremos; equilíbrio contra o qual, aliás, milita a tradição brasilei-

ra de um ensino superior prematuramente especializado....”

O texto afirma ainda que o professor não deve ser um especialista (lembre-se de que a ênfase é sempre no conteúdo considerado próprio da área e nunca no conteúdo pedagógico), e, mais além, preconiza uma clara separação entre a teoria e a prática, da mesma maneira enfatizada pela ciência, quando diz que

“... exige-se uma adequada coordenação das disciplinas diferenciadas para que o futuro mestre possa perceber o fato artístico na substancial unidade em meio as suas distintas manifestações.”

A exposição desses fragmentos da resolução confirma a direção racionalista dada à área artística, e, é claro, o total descrédito à área pedagógica, propondo separações mutiladoras, unidades inoperáveis e arbitrando necessidades da área, partindo exclusivamente de uma abordagem externa.

Na seqüência da resolução tem-se a parte diversificada, na qual se encontram os conteúdos mínimos necessários a cada grande divisão artística. Nessa etapa é dada uma ênfase na vantagem da diversificação, sugerindo a possibilidade de articulação entre o bacharelado e a licenciatura, e, de certa maneira, é proposto que um seja a metade do caminho para o outro, expondo as deficiências impostas a um e outro.

Ainda, em relação à formação pedagógica, ela foi simplesmente agregada, da mesma forma que os currículos mínimos da área comum e da área diversificada e, quanto à duração dos cursos, foi definida, para reafirmar a cientificidade da resolução, como um esquema superior ao traçado como referência às Humanidades, e idêntico ao traçado para as áreas de Ciência e Tecnologia, o que demonstra esta mescla construída entre ciência, técnica e arte. E arte aqui está presente porque evidentemente é o conteúdo do curso, pois seria mais correto dizer que o curso de Arte foi pensado e elaborado unicamente na forma de gestão e implementação da Ciência e Tecnologia.

A fixação do conteúdo mínimo é definida no texto por matérias, sendo obrigatórias as seguintes na parte comum: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Formas de Expressão e Comunicação Artística.

Afirma Souza (1991)⁸ que a matéria abrange um campo do saber e pode ser separada em disciplinas. Explica ainda que na parte diversificada a matéria foi desdobrada em disciplinas que contêm as especificidades a serem estudadas nas diferentes etapas do curso.

Na parte diversificada é necessário que se pontuem as disciplinas de duas habilitações, que, em sua essência, dizem respeito à área de Artes Visuais: na Habilitação em Artes Plásticas têm-se: Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais; na Habilitação em Desenho têm-se: Evolução das Técnicas de Representação Gráfica; Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas); Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores); Técnicas Industriais; Introdução ao Desenho Industrial.

A exposição acima dos conteúdos mínimos de duas áreas diversificadas atende ao Currículo Praticado, que serve de referência a este trabalho ao fazer parte da minha experiência como docente da UFRGS, do Instituto de Artes, lotada no Departamento de Artes Visuais. O currículo do Curso de Artes Plásticas da UFRGS congrega sete Bacharelados e uma Licenciatura e foi determinado tomando como base as duas habilitações das quais se definiram os mínimos acima.

A imposição de conteúdos mínimos passa uma idéia de um padrão determinado que pode ser medido facilmente, afirma William Doll (1997)⁹, quando se refere ao sistema científico de gerenciamento pedagógico e à exigência de mensuração de resultados à luz de padrões fixos, o que certamente garantiria o controle científico. Doll vai mais longe ainda quando afirma de um modo radical que o pensamento da racionalidade técnica pensou um Currículo à prova de professor, pois via na ciência o caminho para a salvação social. Isso parece soar como um absurdo, pois hoje não se consegue mais pensar em um currículo que não se defina como um processo de desenvolvimento, numa abertura à transformação, focalizando-se a dinâmica e não, a estase do currículo. Pode-se de certa maneira dizer que o currículo passou de objeto pré-definido, com um controle total da sua parte mais significativa, a sujeito interativo.

O currículo monitorial parece que foi suficiente para manter o controle, e a qualidade esteve garantida por um longo tempo pela quantidade confirmada. Mas, por outro lado, o que essa imposição acarretou no desenvolvimento dos cursos? De imediato impõe-se à visão um currículo que perdeu o significado de uma parte de seu corpo, pois se os mínimos determinados há trinta anos atrás, na época eram a atualidade das áreas, é certo que essa atualidade precisa de uma nova atualização, sendo essa perda agravada pela adequação científica imposta à área artística. Os “mínimos” passaram de determinantes a inoperantes, decretando explicitamente seu caráter impositivo

de presença. Os “mínimos” passaram a ser vistos como a diferença imposta e, também, como desagregadores do todo, metástases que passaram a provocar a necessidade da mudança.

II.2 O Paradigma cartesiano

Afirma Tomas Kuhn (1970)¹⁰ que um paradigma controla métodos, problemas e padrões, assim como “a constelação mais ampla de crenças, valores e técnicas”. O paradigma cartesiano é denominado também de paradigma moderno, sendo fundado no empirismo de Newton e no racionalismo de Descartes. A dominação da Educação por um sistema de ordenamento linear, seqüencial e quantificável reflete a ciência em que se apóia, e isso define uma das perspectivas que apontam o currículo como um conjunto de conteúdos a ser ensinado numa organização por disciplinas e como o plano de ação pedagógica fundamentado e implementado no sistema tecnológico (Pacheco, 1996)¹¹. O conhecimento, neste paradigma, é algo a ser transmitido e descoberto, numa negação da transformação e da criação.

Percebe-se que as abordagens que se fazem na atualidade a respeito de currículo são polarizadas de tal modo que este novo campo se torna palco de batalha de paradigmas diferentes. O paradigma cartesiano define-se através de uma metáfora mecânica, e isso acarreta um currículo fechado numa organização em disciplinas, em que os objetivos estão fora e são como que carregados ao longo do currículo. Doll¹² afirma que o professor acaba se tornando um condutor do aluno, o qual, no pior dos casos, acaba se tornando um objeto sendo conduzido. Espelha-se isso no método de Descartes de “conduzir corretamente a razão”. Mas, tão grave quanto isso é o estabelecimento a priori do desempenho que se espera obter com o currículo.

A “teoria” é sempre substantiva neste padrão paradigmático da modernidade, assumindo uma posição privilegiada em relação à “prática”, que acaba sempre sendo vista como uma aplicação da teoria. Porém, esta posição é complicada ao ser estabelecida num curso superior de Arte (pense aqui na especificidade da arte manifestada na experiência artística)¹³, determinando constituições subjacentes, mas que, ao longo do tempo, foram minando o campo do conhecimento artístico, abrindo fissuras que vão se explicitando nos diversos níveis, alcançando inclusive a pós-graduação. (Isso é fundante da situação atual onde correm linhas paralelas e competitivas que se propõem a formar o teórico, o prático e o educador)

O paradigma cartesiano funda a razão moderna ao paradoxalmente reduzir para ampliar, e, é interessante perceber que, sincronicamente, instala-se na Arte a redução da visão binocular para uma visão monocular, com a criação do sistema

perspectivo, duas construções reducionistas, que tomam como base a matemática, com vistas à determinação de um controle externo, ainda que virtual.

Na extensão da razão e da percepção, assim construídas no Renascimento, levadas em tensão ao encontro da metáfora do olho mecânico da máquina fotográfica, marco de um desenvolvimento áureo da modernidade, complementa-se a instauração deste novo modelo de visão, que abre uma nova chave deste paradigma, onde o rebatimento dos objetos em sua obstrução ao caminho da luz gera uma escrita de sombras como a perfeita luz da razão, e, fica claro aqui que esta leitura que se faz não é mais moderna. Estranha triangulação entre o olho, o espírito e a luz!

Talvez seja, justamente essa obstrução que levou o ser humano a uma nova mudança paradigmática, construída através da articulação do totalmente externo e por isso um outro, com o totalmente interno, mas também um outro, pois imposto. A diferença interna, vista nesta perspectiva, traz à luz um novo padrão composto, passando do simples ao complexo, numa mudança quantitativa/qualitativa que, ao ser conscientizada, gera a possibilidade de assumir o controle de sua própria criação. Essa recorrência do sistema sobre ele mesmo provoca o que a modernidade descobriu como fenômeno de auto-organização, inaugurando a leitura da pós-modernidade contextualizada em um novo paradigma.

II.3 Exatas x Humanas ou teoria x prática

Pode-se pensar que seja certo que as universidades se organizem academicamente, construindo seus cursos cientificamente, pois o único conhecimento com valor reconhecido é o conhecimento científico. Sendo assim, isso acabou se tornando a norma aceita como natural. A padronização dos currículos, ao focar o controle, enfatizou também o progresso através da eficiência de seus modelos. Hoje o progresso tem um novo significado, pois a ordem para o progresso trouxe recalcada em seu ventre a desordem, reintegrando ao imaginário a figura do caos, que há muito tempo havia sido banido.

Em que medida esta ordem abstrata e uniforme, que se define na dominação, impossibilitou o exercício dos métodos reflexivos próprios das áreas humanas? As pluralidades preconizadas pelas universidades uniformemente ordenadas em seqüenciamentos lineares lembram os processos de produção industrial, que eliminam toda e qualquer mudança qualitativa ao longo do tempo, e ainda recomendam uma clara separação de fins e meios.

Mas o desenvolvimento científico entrou numa curva assintótica¹⁴ com o desenvolvimento tecnológico atual, trazendo, também, a multiplica-

ção exacerbada daquele único olho, dito controlador, que imperou por aproximadamente um milênio. Dessa multiplicação configurou-se uma imagem da qual já não se pode afirmar que seja diretiva, focal e linear. Passa-se, então, da límpida imagem do conhecimento científico que tudo explica e que, desse modo, se tem reproduzido constantemente em nossas mentes, para a ambígua e paradoxal imagem, cuja referência não é mais a natureza visível, controlada e dominada, mas, sim, a natureza mítica, descontrolada e caótica. Passa-se, então, do olho controlador ao olho devorador, o qual necessita ser controlado, o que, para continuar na ordem do mito, pode vir a se construir no reflexo de um espelho, ou na reflexão, como um exercício da consciência, geradora de uma nova ordem engendrada em seu próprio controle.

Por outro lado, o privilégio da teoria frente à prática foi levado ao extremo de se considerar, inclusive, um equívoco, o fato de se caracterizar uma disciplina como prático/teórica ao invés de teórico/prática. Isso acarretou para as áreas fundamentalmente enraizadas na arte do fazer, distanciado de um fazer científico aceito como paradigma, um descrédito em seus princípios e um desvio ao forçar a utilização de princípios de uma natureza diferente da sua, imprimindo a essas áreas uma perda de significados. Vê-se hoje, em muitos casos, que essa norma imposta foi responsável por algumas inversões, como a cientificização de áreas não científicas, simultaneamente à busca desenfreada da ciência, que tenta encontrar em si os fundamentos de um paradigma que não mais lhe correspondem.

II.4 O currículo imposto

Por que se devem ensinar certos conteúdos e linguagens e não, outros? Essa questão foi negada à reflexão das áreas nas universidades por um longo tempo, acarretando uma absorção uniforme de métodos, intenções e orientações. Este currículo imposto, dito à prova de professor, mostrou-se também à prova de mudanças, pois seus conteúdos mínimos estabelecidos por normatizações, geraram um único modo de pensá-lo. O currículo passou a ser pensado somente como um depósito de conteúdos, abrangendo-os como sua única definição. Toda e qualquer mudança, se é que se poderia chamar de mudança, se restringiu ao acréscimo ou extinção de disciplinas que não fizessem parte do mínimo, é claro.

Mas um currículo é também um texto (assim também o define Lundgren, 1983)¹⁵ e, como texto, é produtor de sentido, guardando regularidades que possibilitam sua ressignificação. Um texto sempre representa um tempo/espaço determinado historicamente e, por isso, ao ser recontextualizado,

pode ser palco do novo em sua reapresentação.

Nas investigações das teorias curriculares fala-se hoje em reconceptualização do currículo, e verifica-se que os pontos-chaves que deverão ser questionados nesta investigação mudam o foco do ensino para a aprendizagem, do dever ser para o poder ser no exercício do possível e não do determinado, do conteúdo para o contexto, do objeto para o processo, e do sistema fechado para o sistema aberto, focalizando não a transmissão, mas a construção do conhecimento.

Estes pontos estão colocados por Pacheco (1996)¹⁶ da seguinte maneira:

- a legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes de aprendizagem;
- a interligação do que pode ser, face ao que deve ser;
- a defesa de valores, propósitos e significados de cada cultura;
- o papel de um ator curricular como parte integrante de um trabalho conjunto;
- um projeto de formação orientado para os desafios do mundo da pós-modernidade.

Como se apropriar do currículo imposto e transformá-lo num projeto de formação orientado para os desafios da pós-modernidade? A contextualização pós-moderna do currículo imposto dará visibilidade à falta de conexões com a natureza de nossa cultura atual, minando os propósitos educativos que de certo modo serviam anteriormente para a modernidade. A rígida estrutura disciplinar seqüencialmente linearizada não permite que se pense em autonomia, a qual fica restrita a experimentações individuais dos atores curriculares desintegrados e competitivos. Não são gerados em consensos, nem acordos.

O termo currículo significa percurso, caminho, e nesse sentido já se presentificam dois significados, um, do todo deste percurso; e outro, de seu desenvolvimento. Um fazendo uma referência direta ao conteúdo, e outro, à forma, um produto, outro processo. Esses dois planos deverão estar intrinsecamente ligados para que se concretize a apropriação do currículo imposto vigente e realmente se possa transformá-lo em um projeto de formação onde se façam presentes a reflexão, a reorganização e a ação interativa. Se a diferença abriu um espaço de desassossego e inquietação, a apropriação do que foi imposto reativou a reflexão sobre a identidade perdida.

II.5 Definindo o sentido pelo mínimo

É difícil deixar de usar diretamente a experiência da área artística quando é justamente minha área de formação, e desse modo fico aqui pensando em como a arte minimal (movimento de arte contemporânea) foi reduzindo o seu objeto e se

apropriando dos espaços até inverter a relação entre o objeto e o espaço, passando este a ser o objeto e o objeto, o pretexto para mostrar o espaço, e isso, inclusive, gerou um novo conceito dentro da arte, construído por Rosalind Krauss¹⁷, que é o conceito de campo expandido.

A reflexão sobre a experiência artística é sempre pertinente, e o interesse que se tem ao torná-la visível deve-se ao fato de sempre presentificar um todo significativo, que, mesmo ao se apresentar como mínimo, vê-se que este é o todo significativo que lhe corresponde.

Mas de que mínimo que se fala agora? Do mínimo imposto pela ciência? Do mínimo espaço de autonomia para o exercício da arte? Da mínima relação necessária a qualquer desenvolvimento? Do mínimo padrão que nos colocaria lado a lado com a diferença?

Leonardo Da Vinci¹⁸ em seus escritos exorta o "buscador das coisas" a não se contentar em conhecer as coisas somente como a natureza as produziu, mas também a regozijar-se com o conhecimento das coisas que se desenham em seu espírito. E viu-se anteriormente Valéry¹⁹ exaltando esta indissociabilidade do fazer/saber.

Mondrian (artista que foi um dos maiores expoentes do modernismo) apresenta no desenvolvimento de sua obra um desdobramento da forma que vai da realidade natural à realidade abstrata, ao transformar o vazio e o cheio de uma realidade natural representada e rerepresentá-la por uma grade. Essa grade aparentemente controladora passa a ser a estrutura elementar e radicalmente simples que ele afirma como necessária para suportar o exercício de sua liberdade artística. Pode-se ver essa grade como uma caixa de ressonância que aos poucos vai vibrando ritmicamente a cada vez em estruturas mais complexas, e aí se compreende como seus trabalhos finais podem rerepresentar visualmente as complexas harmonias jazzísticas de uma forma que transcende qualquer limite entre a música e a pintura.

O prefácio da obra "Arte Plástica e Plástica Pura", de Mondrian²⁰, inicia com a seguinte citação, que de certa maneira nos apresenta esta consciência da transformação intrínseca à construção da realidade:

A cultura produz uma relativa consciência da expressão mutável da realidade. Quando se alcança esta consciência, tem lugar uma revolução: é o princípio da liberação desta expressão da realidade. A isto segue a destruição do que a limitava. A intuição venceu. É possível uma percepção mais clara da realidade, aparece um novo realismo...

A referência a Mondrian é somente uma das muitas formas de percepção de um processo de auto-organização que, partindo da organização de um mínimo inicial, tal como uma unidade e um meio,

para usar o sistema biológico de Maturana²¹, passa a se produzir continuamente a si mesmo numa evolução estrutural de ordens complexas. O limite que define algo como uma unidade diferenciada e autônoma é também a sua autonomia de especificar sua própria lei, ou seja, aquilo que lhe é próprio. E a auto-organização só se dá nesse exercício de autonomia.

III Diretrizes curriculares

III.1 Apontando sentidos

A Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Artes Visuais sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC que deverá ser regulamentada nos próximos meses refere-se à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, da Constituição Federal de 1988.

Esta proposta espelha a reorganização da área, ao ser perturbada num limite máximo quando seu próprio meio passou a não mais lhe corresponder. Essa situação, como se tratou anteriormente, teve sua origem nas imposições da Lei dos "Currículos Mínimos" e intensificou-se pela lenta transformação da área, que vinha sendo soterrada pelas contínuas sobreposições de sua identidade, o que levou a uma impossibilidade de reconhecimento interno e externo. Ao tomar a identidade do outro e "virar a mesa", demonstrou que as capacidades reflexiva, criativa e perceptiva são próprias da especificidade do conhecimento artístico e que o método de conhecimento da Arte merece o mesmo respeito que o método de conhecimento da Ciência. Mostrou ainda a importância da diferença, pois se estruturou através dela.

É certo que o estabelecimento de Diretrizes pelo MEC busca uma atualização do Sistema de Ensino Brasileiro semelhante às atualizações que estão ocorrendo em outras partes do mundo. As resoluções que instituem as Diretrizes parametrizam desde as competências adequadas à formação, abrindo também o caminho para a formação continuada, até os recursos essenciais a esta formação, humanos, instrumentais, físicos, dentre outros, que deverão ser posteriormente foco de avaliação, complementando, desse modo, as perturbações necessárias para que se realizem reflexões periódicas sobre os projetos pedagógicos e os currículos vigentes.

Verifica-se que a proposição de currículo que está se tratando aqui deverá desenhar um currículo que esteja acompanhado por um projeto pedagógico que, como um "mapa de navegação", faça uma previsão dos tempos e espaços indispensáveis à formação. Esboça-se a grade por Competências e Habilidades que possibilitem a construção dos conhecimentos, associando-se a isso a presença de estratégias de aprendizagem e avaliação como organização do ensino-aprendizagem. A prá-

tica pedagógica presente nesta proposição curricular se dá na construção, apropriação e transformação dos saberes, possibilitando a amplificação permanente do currículo, que passa a operar como um sistema aberto.

Esta mudança de orientação contida na regulamentação do Ensino que, de certo modo, passa do dever ser para o poder ser, se insere na necessidade de auto-organização gerada pela pós-modernidade e pela própria globalização na contemporaneidade. A partir da auto-organização do sistema educativo, dispensa-se a tão propalada necessidade da gestão científica, que, ao utilizar um sistema organizado mecanicamente, conduziu-o ao extremo da caricaturização levando a estigmatização da burocracia que hoje se tenta desconstruir num processo devastador.

A compreensão da inadequação do modelo de Taylor (1969)²², propondo que um perito reúna o conhecimento sobre a gestão do trabalho e elabore uma ciência de sua execução para o adestramento do operário na função precisa que deve executar, é um dos motivos principais dessa desconstrução, apesar de, em muitos projetos e proposições, encontrarem-se ainda esquemas claros desta racionalidade técnica. Esta visão do currículo somente como objeto de gestão perde de vista sua dimensão histórica, social e cultural.

Na perspectiva atual das Diretrizes interligam-se o planejamento, a ação e a avaliação, prevendo uma construção curricular indissociada do processo de realização nas condições concretas onde se desenvolve. Incorpora o mundo da construção cultural e social ao converter alunos em participantes ativos, e todos os actantes do processo passam a assumir a criação do significado como criação cultural e social, subsumindo desse modo os conflitos aí existentes.

É somente na dinâmica desse processo que tem sentido a discussão em consenso ou dissenso para o estabelecimento de acordos relacionados às concepções artísticas dos actantes num curso de formação em Arte, pois dessa forma se estará garantindo a diversidade de tendências, que é o que define sempre a contemporaneidade do contexto artístico, observado o contexto histórico em que se encontra. A prática curricular, assim, estará em constante negociação e deliberação.

III.2 Em busca do significado perdido: o artista e o professor de arte

Afirma-se na definição de Competências e Habilidades na Proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas que:

"A arte é simultaneamente uma atividade humana e uma esfera de conhecimento, de modo que a inter-relação entre habilitação ou formação profissional e área de conhecimento, no caso da arte, é intrínseca."

Esta preconizada indissociabilidade entre fazer e conhecer na arte parece ser essencial para o resgate do significado desta relação entre o artista e o professor de arte.

É importante lembrar como Eisner (1979)²³ traz a sua experiência artística para dentro de suas reflexões a respeito do ensino e atua significativamente na recuperação do sentido artístico do ensino. Volta-se na pós-modernidade a falar "na arte de", recuperando significados do fazer que a modernidade havia embotado, mutilando o ser humano ao privá-lo de uma ação significativa.

Para Eisner o ensino é uma arte, pois os fins são criados no próprio processo; assim como os artistas, pintores, compositores, etc., os professores fazem juízos que são baseados em qualidades que se revelam no curso da ação; a ação dos professores não é dominada por uma prescrição ou rotina, mas, sim, por qualidades e contingências que são imprevisíveis e, ainda, o ensino pode ser realizado com habilidade e harmonia, de modo que para professor e aluno a experiência é vivida como uma experiência estética.

Eisner vai buscar em Dewey²⁴ o conceito de experiência estética. Para Dewey²⁵ é a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão, sendo a culminância de um processo. Esse sentido de totalidade presente na experiência artística e que gera a qualidade estética se dá na união do fazer e do padecer, significando que ora é o sujeito que constrói a obra, ora é a própria obra que aponta seu desenvolvimento, e nesta relação do formar e ser formado é que se dá a criação artística.

É interessante pensar que a grande maioria dos professores de um curso superior de Arte é também artista, mas o mais importante é que se possa como Eisner utilizar esta experiência na pluralização de experiências que se encontram reduzidas a um cientificismo técnico robotizado.

A referência que aparece na Proposta de Diretrizes da formação de um artista que é também um pesquisador pode ser a relação dialógica necessária à ampliação dos métodos de conhecimento monopolizados por definições científicas. Os padrões metodológicos hoje essencialmente científicos deverão padecer com o acréscimo de métodos artísticos.

Com o cuidado de não provocar simplesmente uma inversão, trocando um estado de coisas por outro, ou seja, com o cuidado de não transformar somente cartesianos em davincianos, deve-se talvez, gerar o espaço necessário para que cartesianos e davincianos possam criar juntos o conhecimento adequado à complexidade do mundo atual.

III.3 Orientação para uma prática curricular

A passagem que se quer construir agora lança uma ponte entre o produto e o processo, a representação e a apresentação, a transmissão e a criação, o sistema fechado e o sistema aberto, a organização e a auto-organização, o controle e o autocontrole, o cientista e o artista, o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares, e esta ponte está ligada ao que se denominou nas Diretrizes de Competências e Habilidades.

Competências são justamente ações e operações que se utilizam para estabelecer relações com objetos e entre eles, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração a essa rede. Já as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer.

A proposta de um currículo a ser organizado por competências é o que define uma prática curricular centrada no processo e não no produto, voltada para a construção, apropriação e mobilização desses saberes. A construção de competências depende de conhecimentos significados.

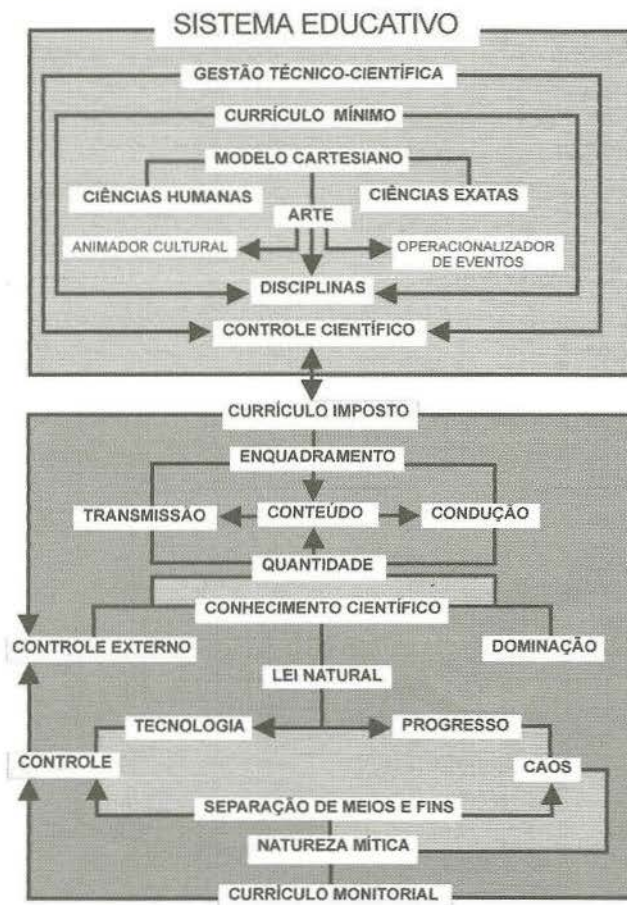
Até bem pouco tempo as capacidades que deveriam ser adquiridas na formação superior estavam garantidas através de um Currículo Mínimo, a prova de professor, prescrito e controlado por uma gestão tecnológica, que via nesse controle a confirmação da eficiência da Ciência. O produto transmitido garantia o produto final. Porém o padrão estrutural da inteligência mudou, e, hoje, não se fala mais em aquisição de capacidades, mas, sim, em construção de competências.

Competências são estruturas da inteligência que dependem para sua construção não só de um conhecimento adquirido, pois sabe-se hoje que o conhecimento não está posto, ele precisa ser construído e significado, para assim movimentar a rede.

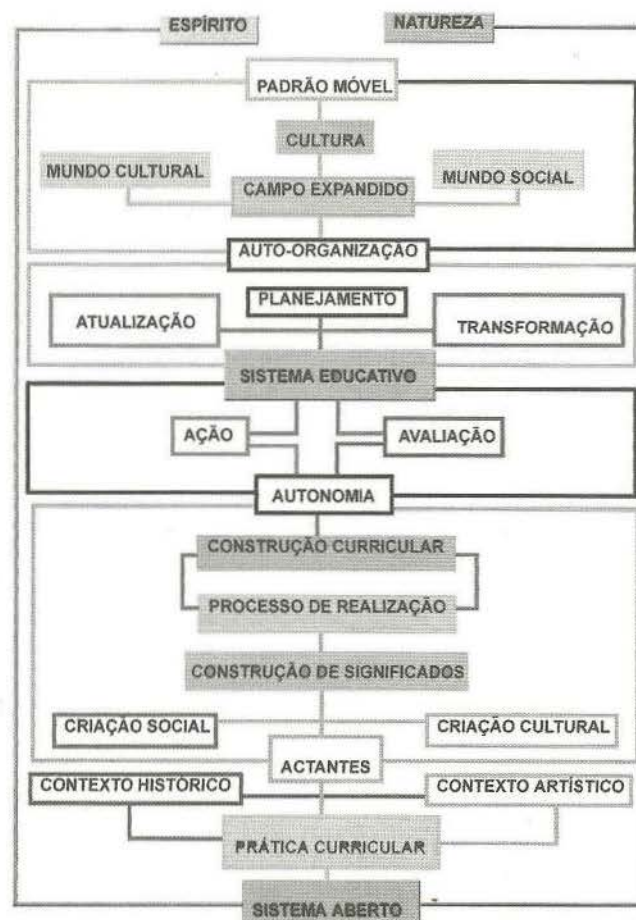
É necessário que se conceba e se desenhe a rede (a exemplo de Mondrian²⁶), e desse desenho tem-se uma nova significação para um termo que para muitos tem um sentido negativo e limitador: a palavra grade, que, se for vista como produto, significa prisão, limite, mas, se a tomarmos como um processo, o foco passa do plano que impede a passagem para as conexões, que, ao inverso, são agora as que constroem a passagem. Tem-se então elaborado a passagem de um sentido de grade numa referência a um objeto duro e inorgânico a um sentido que se aproxima mais de uma rede numa referência a um objeto flexível, orgânico e aberto à relação.

IV O controle

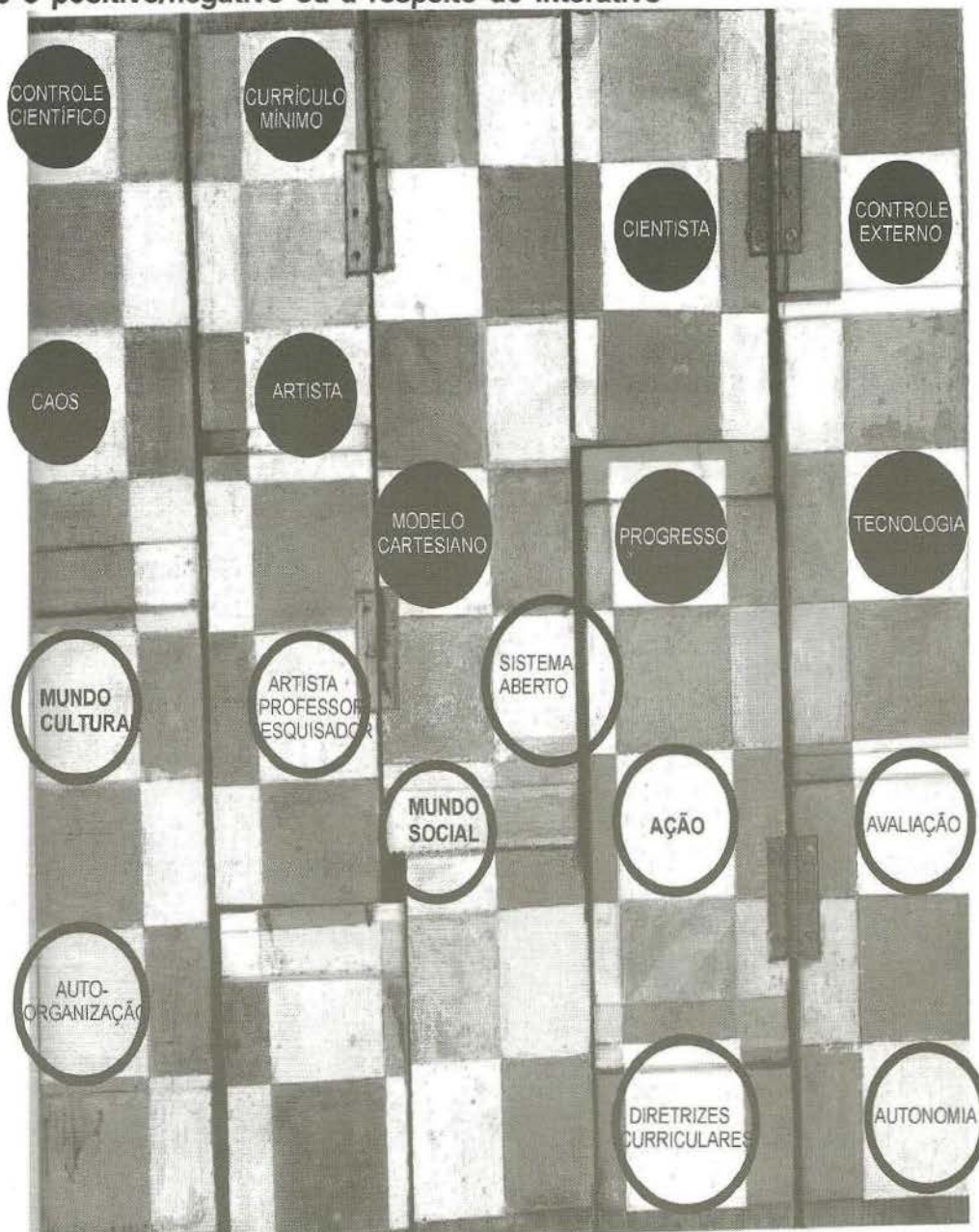
IV.1 Sobre o sentido negativo



IV.2 Sobre o sentido positivo



IV.3 Sobre o positivo/negativo ou a respeito do interativo



A imagem interativa que se utiliza para concluir este texto é de um trabalho do artista contemporâneo Peter Greenaway, *"Tabuleiro de Jogo"*, que foi realizada em 1968, na técnica de óleo sobre madeira.

Nesse espaço está posta a idéia que corresponde ao confronto dos paradigmas dos quais tem se tratado desde o início deste texto.

A presença no trabalho de Greenaway de uma grade que faz referência a um jogo qualquer, cujas regras são sempre intrínsecas e definidas, simultânea à presença de outras realidades sugeridas no segredo da sobreposição de outra grade, contendo pequenas dobradiças sugerindo portas que apontam aquilo que não se mostra, é o complexo em que jogamos o confronto das duas realidades paradigmáticas.

No caminho que se percorre, numa certa linearidade temporal até alcançar-se o espaço das redes semióticas, que rerepresentam no final o sentido ressignificado do conceito de controle, explicita-se nosso envolvimento e a expectativa do exercício

futuro. Ao mesmo tempo em que se aponta um movimento que, tendo vivenciado o controle externo do paradigma cartesiano, redescobre a autonomia da ação autopoiética (para usar o termo de origem da teoria da auto-organização) ao redefinir constantemente seus próprios limites.

Mas, é exatamente esta a experiência do exercício da arte que nos assalta em todas as etapas, e, sendo assim, a imagem da interatividade final não poderia deixar de fazer referência à possibilidade de deriva que está presente em toda a navegação. O acaso e o determinismo andam de braços dados e só nos resta, ainda, agradecer a reflexão de Peter Greenaway que em sua obra, a qual utilizamos com despudor, soube tão bem antecipar o jogo da complexidade atual onde se cruzam todos os paradigmas desenvolvidos pelos seres humanos em sua insistente busca pelo conhecimento. A regra existe e é conhecida, mas o jogo, assim como a vida, é prenhe de peculiaridades que só se conhece na ação de jogar.

¹ Greimas constrói uma semiótica do texto, inserida num contexto metodológico, a qual segue uma linha da Teoria da Linguagem que vem de Saussure e Hjelmslev, separando-se deste por abordar o "texto como produtividade". Focaliza o significado como significação, estudando sua produção na linguagem realizada.

² Rubem Alves em seu livro "Filosofia da Ciência", diz que algo precisa ser interpretado quando este algo, tal como nos é apresentado, é destituído de sentido.

³ A.J. Greimas e Joseph Courtés, Dicionário de Semiótica, São Paulo, Ed. Cultrix, 1979.

⁴ É interessante ressaltar aqui que Desenho como grande área da Arte guarda uma relação direta com a Arquitetura (esta que é classificada como uma das grandes áreas da Arte), mas também traz o já emergente Design, ou o Desenho Industrial.

⁵ O equívoco que se apresenta aqui é a crença de que se poderia formar um professor polivalente para o desenvolvimento de atividades artísticas em todas as grandes áreas da Arte com os alunos de 1º Grau, talvez, ainda, com uma intenção ingênua de caçar talentos emergentes.

⁶ Paul Valéry. Introdução ao método de Leonardo Da Vinci. São Paulo: Ed. 34, 1919.

⁷ É interessante ressaltar também com relação à formação que se pretendia aqui generalista, não só o sentido negativo da polivalência que se ressaltou anteriormente, mas também um sentido positivo que poderia ser talvez um germe da transdisciplinaridade atual.

⁸ Paulo Nathanael Pereira de Souza. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo: Pioneira, 1991.

⁹ William E. Doll, Jr. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.59.

¹⁰ Thomas S. Khun. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

¹¹ José Augusto Pacheco. Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 1996, p.64.

¹² Op. Cit. P. 44

¹³ Ver a este respeito John Dewey. Art as Experience. New York: Perigee Books, 1934.

¹⁴ Diz-se na Geometria analítica de uma reta limite da família de tangentes a uma curva quando o ponto de tangência tende para o infinito.

¹⁵ P. Lundgren. Text and Context in Curriculum. Victoria: Deakin University Press, 1983

¹⁶ Op. Cit. P. 45

¹⁷ Rosalind Krauss. October, The second Decade, 1986-1996, New York: October.

¹⁸ In Luis Cardoza y Aragón. André Breton / Malevich. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

¹⁹ Op. Cit.

²⁰ Piet Mondrian. Arte plástica e plástica pura. Buenos Aires: 1961.

²¹ Humberto Maturana. El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria, 1984.

²² In J. Cimento Sacristán. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

²³ In José Augusto Pacheco. Op. Cit., p.50.

²⁴ Op. Cit.

²⁵ In Ana Mae Barbosa. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

²⁶ Op. Cit.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência, o dilema da educação*. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. *Filosofia da Ciência, Introdução ao jogo e sua regra*. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/arte, 1998.

DEWEY, John. *Art as experience*. New York: Perigee, 1980.

DOLL, William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EISNER, Elliot W. *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Library of Congress, 1994.

_____. *The Enlightened Eye*. New Jersey: Merrill, 1998.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1992.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *El árbol del conocimiento*. [s.l.]: Editorial Universitaria, 1984.

_____. *De Máquinas e seres vivos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

POPKEVITZ, Thomas S. *Reforma Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo, Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TUTIKIAN, Jane (Org.). *Avaliação e Compromisso*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.