

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LOURENÇO EUGÉNIO COSSA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM ARTE
NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE**

Porto Alegre

2013

LOURENÇO EUGÉNIO COSSA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM ARTE
NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Educação arte linguagem tecnologia

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Cossa, Lourenço Eugénio
Processos de Significação dos Conhecimentos em
Arte no Ensino em Moçambique / Lourenço Eugénio Cossa.
-- 2013.
282 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Ensino de Arte. 2. Educação Visual/Artes. 3.
Currículo. 4. Sistema Nacional de Educação. 5.
Semiótica Discursiva. I. Pillar, Analice Dutra ,
orient. II. Título.

LOURENÇO EUGÉNIO COSSA

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM ARTE
NO ENSINO EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Educação: arte linguagem tecnologia.

Aprovada em 25 de Fevereiro de 2013.

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (Orientadora UFRGS)

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)

Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (USP/Anhembi Morumbi)

Profa. Dra. Maria Teresa Torres Pereira Eça (APECV - Portugal)

Profa. Dra. Umbelina Maria Duarte Barreto (UFRGS).

Dedicatória

À família Cossa/Khosa e a todos os Professores que incansavelmente produzem e contribuem para/no desenvolvimento do ensino de Artes nas escolas, Organizações Culturais, instituições de formação de professores de todo Moçambique desde Rovuma ao Maputo e de Indico ao Zumbo.

AGRADECIMENTOS

A professora Doutora Analice Dutra Pillar — por ter aceito orientar-me na produção de sentidos que lhe escapam à primeira vista, devido à distância geográfica que separa o Brasil de Moçambique. Mesmo com a distância referida, no percurso dos estudos constatou-se que na realidade, os problemas educacionais tinham certa proximidade, e creio que estas similaridades desencadearam sentidos qualitativos para minha tese.

À família, Simone Oliveira dos Santos (minha esposa), Eugénio Cossa, Nayara Cossa e Beatriz Cossa (meus filhos) que fazem parte da minha inspiração; aos meus pais, Eugénio Cossa e Lúcia Cossa, aos meus irmãos, que são alicerces da minha vida.

Aos amigos e colegas da linha de pesquisa, que juntos mergulhávamos nos estudos da semiótica na tentativa de significarmos os prolegômenos de Hjelmslev, Landowski, entre outros pesquisadores da semiótica e da arte educação.

Às professoras da banca: Dra. Ana Mae Barbosa, Dra. Umbelina Barreto Duarte, Dra. Maria Teresa Eça, pelas contribuições enriquecedoras prestadas para o desenvolvimento da tese; à Dra. Regina Mutti, membro da banca, e que continua a me auxiliar na produção e significação da Análise de Discurso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU – UFRGS), pela expressa contribuição de seu corpo docente para a minha formação.

Ao Programa de Estudantes Convênio da Pós-Graduação do CNPq, pela oportunidade concedida para minha formação aqui, na República Federativa do Brasil.

À Universidade Pedagógica, pelo suporte moral dado para que este estudo se concretizasse, e ainda pela disponibilidade e participação de seu corpo docente na produção de sentidos que orientaram esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese aborda os processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique. O foco é a apreensão dos sentidos que circulam na prática docente das disciplinas referentes às artes visuais, visando refletir acerca das relações entre educação, arte e conhecimento no Sistema Nacional de Educação. A pesquisa foi motivada pela possibilidade de evidenciar a contribuição do aprendizado de/em arte e promover a produção artística-cultural, a percepção, a compreensão, a interpretação do meio envolvente intermediado por intervenções conscientes e transformadoras para o desenvolvimento humano; pela necessidade de refletir não só sobre a ausência de investimentos em recursos humanos, tecnológicos e materiais na área de Artes em Moçambique, como também sobre o tratamento tecnocrático dado a esta área de conhecimento. O referencial teórico-metodológico baseou-se na semiótica discursiva para analisar os textos/entrevistas dos professores formadores da Universidade Pedagógica e consubstanciar os sentidos produzidos e reproduzidos. Ressalta que a significação se constrói através da produção e apreensão dos efeitos de sentidos, na relação do sujeito com o currículo. O corpus de pesquisa foi constituído a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores. As análises mostraram sentidos que emergem a partir da presença do Outro, o ensino de arte na Educação Visual, que causa estranhamentos no Sistema Nacional de Educação. As significações apresentam-se dentro da circularidade entre as disciplinas de Desenho Técnico/Geométrico e Educação Visual/Artes e apontam efeitos de sentidos que focalizam a dualidade entre o inteligível e o sensível, num contexto em que a priori se deveria processar a interdisciplinaridade. As conclusões apresentam posições discursivas que espelham o ajustamento entre as competências e performances do querer fazer e do querer ser em relação à área artística e ao Outro em oposição. Por outro lado, visualizaram-se sentidos que destacam o ensino de Artes como importante para o desenvolvimento humano, mas pouco valorizado e considerado sem complexidade. Revelam ainda o desenho geométrico como área caracterizada pela inflexibilidade dentro do Sistema Nacional de Educação.

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação Visual/Artes. Currículo. Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Semiótica discursiva.

ABSTRACT

This thesis addresses the meaning processes from knowledge in art in education in Mozambique. The center of attention is the meaning apprehension that surrounds teaching practice in the disciplines related to visual art, aiming to reflect about the relation among education, art and knowledge in the National Education System. The research was motivated by two reasons: the possibility to evidence the contribution of learning of/with art by promoting artistic and cultural production, the perception, comprehension, interpretation of the context intermediated by conscious and transforming interventions to the human development; and, by the necessity of reflecting not only about the absence of investment in human resources, technology and materials in art domain in Mozambique, but also about the technocratic treatment that is given to the knowledge field. The theoretical and methodological referential is based on discursive semiotic in order to analyze the texts/interviews from teachers/trainers from the Pedagogical University and consubstantiate the produced and reproduced meaning. Based on this perspective, it is emphasized that meaning is produced through production and apprehension of meaning effects, which results from the relation between the subject and the curriculum. The research corpus was established by semi-structured interviews made with seven teachers. The analysis showed meanings that emerged from the presence of the Other, teaching art in Visual Education, that causes estrangement in the National Education System. The meanings are visible inside the circularity of the disciplines of Geometric/Technical Drawing and Visual/Art Education and they indicate meaning effects that focus on the duality between sensible and intelligible, in a context that a priori should manage the interdisciplinarity. The conclusions reveal discursive positions that mirror the adjustment between competencies and performances of wanting to do and wanting to be in relation to the artistic domain and to the Other in opposition. On the other hand, meanings that highlight art teaching as something important to human development, but underestimate and considered without complexity are identified. It also discloses the geometric drawing as a discipline characterized by the inflexibility inside the National Education System.

Keywords: Teaching art. Visual/Art Education. Curriculum. Mozambique's National Education System. Discursive semiotic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura I.....	14
Figura II.....	14
Figuras III, IV, V.....	76

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro I – Ensino Primário Geral.....	59
Quadro II – Ensino Secundário Geral.....	61
Quadro III – Ensino Secundário Geral I.....	62
Quadro IV – Ensino Secundário Geral II (ESG2)/Pré-Universitário.....	63
Quadro V – Grade do currículo do curso de Desenho na UP.....	74
Quadro VI – Grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Visual.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

A – Atelier

ACM – Antropologia Cultural Moçambicana

ACU – Antropologia Cultural

ADPP – Ajuda ao Desenvolvimento de Povo para Povo

ALGA – Algebra Linear e Geometria Analítica

APECV – Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual

CAD – Desenho Assistido ao Computador

CFPPs – Centros de Formação de Professores Primários

CG – Computação Gráfica

DCC – Desenho de Construção Civil

DCM – Desenho de Construção Mecânica

DCV – Design e Comunicação Visual

DD – Didática de Desenho

DDC – Didática de Desenho de Construção

DEV – Didática de Educação Visual

DG – Didática Geral

DGD – Didática Geométrica Descritiva

DO – Desenho de observação

DT – Desenho Técnico

EA – Estatística Aplicada

E – Empreendedorismo

ECV – Educação e Comunicação Visual

EE – Educação Estética

ENAV – Escola Nacional das Artes Visuais

EP1 – Ensino Primário do 1º grau

EP2 – Ensino Primário do 2º grau

EPDC – Estágio Pedagógico de Desenho de Construção

EP-EV – Estágio Pedagógico de EV ou GD

ESG – Ensino Secundário Geral

EV – Educação Visual

FP – Fundamentos de Pedagogia
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
GA – Geometria Analítica
GD – Geometria Descritiva
HA – História de Arte
HAA – Historia de Arte Africana
HST – Higiene e Segurança no Trabalho
HUA – História Universal de Arte
I – Inglês
II – Introdução Informática
LP – Língua Portuguesa
MEIC – Métodos de Estudo e Investigação Científica
MIC – Metodologia de Investigação Científica
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OAE – Organização, Administração Escolar
OAGE – Organização, Administração e Gestão Escolar
PA – Psicologia da Aprendizagem
PG – Psicologia Geral
PP – Práticas Pedagógicas
PP-EV – Prática Pedagógica de EV
PT – Pintura
RPP – Relatório de Práticas Pedagógicas
SNE – Sistema Nacional de Educação
TEC – Tecnologia
TELP – Técnica de Expressão em LP
TCC – Trabalho de Culminação de Curso
TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação
TP – Trabalhos com Projectos
TT – Tema Transversal
TTTE – Tema Transversal – (Tecnologia Educacional)
UP – Universidade Pedagógica
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	27
2.1 SEMIÓTICA COMO TEORIA DA SIGNIFICAÇÃO	27
2.2 SIGNIFICAÇÃO: CONDIÇÃO PARA SIGNIFICAR AS PRÁTICAS DOCENTES..	30
3 CURRÍCULO E O ENSINO DE ARTE.....	35
3.1 O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE SIGNIFICAÇÃO	35
3.2 CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE COMO CAMPO DE INTERAÇÃO	37
3.3 CURRÍCULO: IDEOLOGIA E CONTEXTOS LOCAIS.....	40
3.4 ARTE EDUCAÇÃO E COGNIÇÃO	46
3.5 A CULTURA VISUAL NO PERMEIO DA EDUCAÇÃO VISUAL/ARTES	50
4 ESSÊNCIA E NATUREZA DO PROBLEMA	57
4.1 O ENSINO DE ARTE EM MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS DISCURSIVAS E MEMÓRIA	57
4.2 ESTABELECENDO PONTES NO PERMEIO DAS MINHAS INQUIETAÇÕES	68
4.3 O ENSINO DE ARTES: UM REPENSAR DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS	69
4.4 MINHA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE	72
4.5 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO EDUCACIONAL	80
4.6 INTERAÇÕES INTER-DOCENTES.....	83
4.7 DOCÊNCIA ARTISTA	86
4.8 PROBLEMA DA PESQUISA	88
5 METODOLOGIA.....	90
5.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	90
5.2 MATERIAIS.....	91
5.3 MÉTODO	92
5.4 PROCEDIMENTOS	93
6 ANÁLISE DOS DADOS	95
6.1 ANÁLISES	96
6.1.1 Visão do professor acerca da Educação Visual no Sistema Nacional de Educação	97

6.1.2 Artes Visuais <i>versus</i> Educação Visual: que sentidos podemos apreender?	122
6.1.3 O Ensino da Educação Visual/Artes no Sistema Nacional de Educação.....	132
6.1.4 A relação entre Educação Visual e Desenho Geométrico no processo educativo	139
6.1.5 Sentidos da Prevalência do Desenho Técnico e Educação Visual no SNE.....	170
6.1.6 Receptividade do Desenho Técnico na População Estudantil: visão do professor.....	195
6.1.7 Currículo em Artes na Formação Humana	205
6.1.8 Sentidos da arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano.....	218
6.1.9 A Relação Docente – Artista – Pesquisador: visão do professor.....	223
6.1.10 A Formação dos Professores de Educação Visual: visões e processos	243
6.1.11 Sentidos da formação de qualidade dos Docentes de Educação Visual/Artes	255
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	269
7.1 CONCLUSÕES	269
7.2 DESDOBRAMENTOS	274
7.3 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	275
REFERÊNCIAS	276
APÊNDICES.....	280
Apêndice A – Roteiro de Entrevista semiestruturada dirigida ao arte/educador...	280
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretor	281
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor	282

APRESENTAÇÃO

MINHA CONSTITUIÇÃO NAS ARTES VISUAIS: MEMÓRIA E TRAJETÓRIA ARTÍSTICA

A tese busca focar os processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique, tendo como foco, a apreensão dos sentidos que circulam nas práticas docentes das disciplinas referentes às Artes Visuais. Procura estabelecer pontes entre os conhecimentos em e sobre arte presentes nos discursos e nas práticas do sujeito-professor, além constatar até que ponto tais discursos projetam a valoração e pertinência dos saberes artísticos no Sistema Nacional de Educação¹ (SNE).

Sob a orientação teórica da Semiótica Discursiva, esta tese tem como objetivo a apreensão dos efeitos de sentido que circulam nos discursos e nas práticas dos docentes de modo a constatar de que modo estes discursos e práticas condicionam ou interferem na produção e reprodução dos conhecimentos em arte e na qualidade deste ensino.

Assim, esta abordagem gira em torno dos processos de significação dos conhecimentos em arte no Sistema Nacional de Ensino, tendo como referência a significação das práticas dos professores de Educação Visual/Artes e a formação dos professores que respondam aos desafios do ensino integral que constitui nossa preocupação. Visa promover também, a reflexão, a compreensão acerca dos processos de significação dos conhecimentos de arte no sistema educativo e possibilitar o redimensionamento das práticas docentes do ensino de arte no Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Moçambique encontra-se em processo de aperfeiçoamento e consolidação de seu Sistema Nacional de Educação e estudos que abordem a reflexão em torno dos problemas/preocupações que afetam este sistema, em especial o ensino de artes, tornam-se necessários. Destarte, esta tese pode contribuir para a compreensão ou explicitação de certas posições acerca do papel da arte na educação.

A abordagem deste tema é complexo dado não existir uma linearidade discursiva que integre arte-ciência, arte-fazer, inteligível e sensível, saber-fazer, bem como espaço da Arte na escolarização humana no seio dos intervenientes educacionais. Na arte, como área do

¹ Programa curricular institucional de todo ensino formal em Moçambique.

conhecimento, existem intensas discussões em torno dos efeitos de sentido que remetem a arte à intuição e ao dom, isto em certos contextos acadêmico-sociais ou formações discursivas. Estes sentidos cristalizados podem constituir fatores de entrave não só nos investimentos e no delineamento de políticas educacionais que visem desenvolver um currículo referente ao ensino de arte, como também no investimento de professores para com esta área de conhecimento, uma vez que ainda permeiam as dicotomias razão/emoção; ciência/arte; conhecimento científico/dom, vocação ou intuição.

Para contextualizar de onde estou a falar sobre o ensino de arte em Moçambique, começarei por apresentar a minha constituição como artista-pesquisador para depois arrolar a minha trajetória docente no ensino de artes.

Tive a oportunidade de estar no meio das produções artísticas desde cedo, a partir dos desenhos que via nos cadernos de meu pai. Ele acostumava desenhar e colorir as capas de seus cadernos com flores, rostos dentre outros motivos.

Quando eu era criança, as brincadeiras com amigos de infância se caracterizava pela feitura de carrinhos de arames (Figs. 1 e 2)².

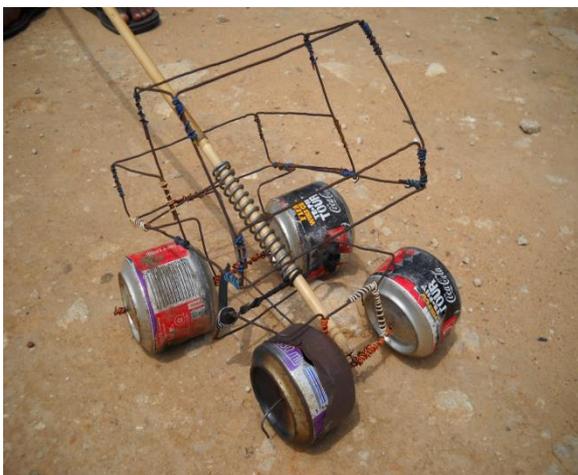


Figura 1- Carrinho de arame I.



Figura 2 – Carro de arame II.

Lembro-me que fazíamos carros lindos. É importante lembrar que, na minha infância, poucos pais tinham condições materiais e financeiras de comprar carrinhos convencionais para seus filhos. Outros meninos nos solicitavam para que fizéssemos carros para eles e a mão de obra para esta “prestação de serviço” era paga ou trocada por castanha de caju ou algo de interesse do eu/construtor. Cada carro de arame (brinquedo) era diferente uma da outra, ou seja, por vezes, por mais que quiséssemos repetir a série era comum sair outro brinquedo semelhante

² Importa salientar que a presença desta imagem na tese objetiva ilustra o contexto do meu fazer na infância.

e mais interessante ainda.

O meu meio foi caracterizado, então, pela arte e também tive a sorte de ser selecionado para estudar na Escola Nacional das Artes Visuais, a única instituição de ensino básico e médio que leciona/va as Artes Visuais em Moçambique. Ao concluir a 6ª classe do antigo Sistema de Educação (7ª classe do atual Ensino Primário do 2º grau [EP2] do SNE), ingressei na Escola Nacional das Artes Visuais. Assim, o eu artista, construtor e desenhista na areia³ desenvolveu conhecimentos em arte como ceramista, escultor, pintor. Todo este aparato proporcionou o desenvolvimento da subjetividade e de atitudes criativas, imaginativas, a inventividade, nas artes como em todas as atividades cognitivas.

Importa ressaltar que não se pretende dizer que o sujeito que não teve oportunidade de estar no meio das criações artísticas quando criança não seja capaz de escrever, imaginar e criar. Quero sim, imprimir a importância das artes no processo de desenvolvimento do conhecimento, do intelecto, do olhar, da leitura de mundo e na criação como possibilidade de um pensamento subjetivo e abstrato. Fayga Ostrower refere que:

[...] A arte é uma necessidade espiritual de nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas. Assim, as formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. Nisto, a arte é a linguagem natural da humanidade (OSTROWER, 1998, p. 25).

Por ser linguagem natural da humanidade, pressupõe a sua valorização nas sociedades. Para que seja valorizada é necessário que a arte seja associada ao sistema de socialização, a escola, dado ser uma necessidade vital do ser humano para se expressar. O ensino de artes visuais na escola, segundo Pillar (2008 p.2), “tem procurado, sensível e inteligentemente, criar, apreciar e contextualizar propostas de trabalho que articulam arte e vida”. Ana Mae Barbosa refere, ainda, que a arte desenvolve aspectos cognitivos para outras áreas do conhecimento. Segundo Barbosa:

Sob o efeito das artes as áreas mais afetadas positivamente ou expandidas são: ler e escrever, linguagem oral, apurar foco de atenção e inteligência espacial. Cerca de três mil estudos em cognição e inteligência artificial comprovam que a inteligência espacial tem enorme impacto na vida humana e na aprendizagem (BARBOSA, 2008a, p. 25).

Para consubstanciar esta apresentação, não posso deixar de frisar que meu pai, apesar de

³ Desenhos realizados na areia, no chão e que são registro temporário.

incentivar atitudes referentes às artes/desenho, receava que eu não levasse os estudos adiante, pois as artes eram/são, simplesmente, tratadas como algo não acadêmico, não merecedora de investimentos educativos formais, ou seja, são práticas naturais ou brincadeiras que não são sérias. São simples *Xikhelekedane*⁴ e para fazer *Xikhelekedane* não é preciso ir a uma escola formal, dado ser considerado um dom - é somente saber fazer e vender. Esta prática proporcionaria, no entender de meu pai, o desinteresse pela escola formal, ou seja, pelos estudos.

No entanto, o campo das artes visuais possibilita se enxergar a ciência na globalidade, condição que faz com que o sujeito vislumbra diferentes possibilidades. Desta forma podemos afirmar que as artes exercem influência positiva em todas as práticas aliadas à ciência e, de certa maneira instiga o meu modo de estar na sociedade. Importa ressaltar, ainda, que o fato de um sujeito estudar artes visuais não implica necessariamente que vá se tornar um artista plástico, mas pode ser um observador, interpretante atento do meio e assim promover e reinventar o mundo com mais possibilidades e alternativas. Ana Mae Barbosa, pesquisadora e Arte Educadora, ao abordar as pesquisas de Catteral, destaca 84 efeitos positivos das artes, entre eles a habilidade de resolver conflitos, facilidade de expressão, persistência, imaginação, criatividade, espírito de colaboração, cortesia, tolerância etc. Catteral comprova, ainda, que a arte desenvolve a inteligência (BARBOSA, 2008a, p.26).

Ostrower (1998) refere ainda que a arte representa um caminho de conhecimento da realidade humana, dado que nos possibilita a percepção de uma visão de mundo que perpassa diversas áreas da sensibilidade e da inteligência, da imaginação e do próprio sentimento da vida (OSTROWER, 1998). A arte representa a possibilidade e visibilidade de um mundo, da significação do pensamento mais sofisticado do ser humano. Por outro lado, a comunicação humana é efetivada pelo discurso verbal, a língua. Apesar desse discurso responder pela diversidade de sentidos, existem outros que ele não engendra, como por exemplo o discurso não verbal – visual. A arte enfoca este discurso, o qual representa o lado mais subjetivo, simbólico, espiritual do ser humano. Representa a cultura do indivíduo e, a arte educação é responsável pela sua organização, estruturação e sofisticação, isso através do ensino de arte.

Após situar a geração desta tese a partir das minhas experiências pessoais é preciso situá-lo academicamente. Esta tese foi desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁴ Xikhelekedane são manifestações artísticas escultóricas tradicionais dos moçambicanos. Escultores as produzem e vendem aos turistas nas praças e nas estradas interprovinciais do país.

Estar nesse programa de Pós-Graduação é motivo de realização para muitos dos seus pesquisadores. Nos primeiros semestres de estudo foi necessário inscrever-me e frequentar as disciplinas que subsidiaram teoricamente essa pesquisa de modo, também, a completar os créditos necessários para a obtenção do título acadêmico de doutor. Tais suportes teóricos auxiliaram na compreensão, interpretação e na reconfiguração da minha significação e assim desenvolver a minha prática investigativa.

Assim, no que diz respeito à produção e desenvolvimento desse trabalho investigativo, ao ler, as ideias e a imaginação tomam conta de mim num processo estésico de admiração/ajustamento e da produção de sentidos. A respeito da estesia, Landowski a relaciona com o acidente estético referindo que é:

A entrada em transe do sujeito, dizem-nos ou leva-nos num “além imprevisível” [...] é “a carne viva, a proprioceptividade selvagem que se manifesta e reclama seus direitos”. Por outro, o acidente estésico permite ao sujeito sair da insignificância para ceder momentaneamente à plenitude do sentido (LANDOWSKI, 2005 p. 97).

O acidente estésico faz com que o sujeito saia da monotonia para a ação, saia da rotina para a descoberta do inesperado.

Para estabelecer o fio discursivo dessa pesquisa, a tese se configura em sete capítulos: I Introdução, II Pressupostos Teóricos, III Currículo e o Ensino de Arte, IV Essência e Natureza do Problema, V Metodologia, VI Análise dos Dados, VII Considerações Finais.

Assim, na Introdução enfocamos a temática da tese – Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique, projetando categorias conceituais que norteiam as abordagens desenvolvidas no percurso da tese.

Nos Pressupostos Teóricos tratamos os conceitos chaves que orientam o desenvolvimento da pesquisa, nesta tese. Debruçamo-nos em torno dos processos de significação dos conhecimentos em arte no currículo do Sistema Nacional de Educação, dos sentidos, e práticas docentes.

No capítulo III - Currículo e o Ensino de Arte, desenvolvemos nosso estudo mostrando a variedade discursiva que norteia esta categoria. Discutimos assuntos que circundam a noção do currículo como um campo de significação, como campo de interação e dentro dos pressupostos que coloca o currículo como um conjunto de práticas discursivas permeado pela ideologia e contextos locais e por fim destaco a necessidade dos estudos da cultura visual na Educação Visual/Artes dentro do SNE.

No capítulo IV - Essência e Natureza do Problema apresento a estruturação do Sistema

Nacional de Educação e o ensino de arte em Moçambique, tendo como modo de amostragem as narrativas que permeiam a minha memória docente, para em seguida estabelecer relações desta memória discursiva com as minhas inquietações, mostrando a ligação destas com conceitos semióticos e teorias que embasam a arte educação. No mesmo capítulo introduzo abordagens acerca da problemática do ensino de Artes no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, colocando novos redimensionamentos da arte educação e a formação docente na Universidade Pedagógica. Problematizo, em especial, o currículo do ensino de Desenho/Educação visual. Coloco em cena narrativas que evidenciam discursos e práticas docentes que entram em disjunção no ensino de arte, cuja a pretensão é de que seja de qualidade. Finalizo este capítulo apontando a necessidade de uma docência – artista, para formar professor-artista-pesquisador e curador, um sujeito interventivo no meio social e, sobretudo habilitado em técnicas, habilidades e discurso artístico.

O capítulo V trata do processo teórico metodológico que orienta a pesquisa. O capítulo VI analisa os dados coletados nas entrevistas com os professores e seguidamente significadas consoante a disciplina teórica da semiótica discursiva. No último capítulo, o capítulo VII teço as considerações finais, as conclusões, tecendo acerca dos sentidos apreendidos dos enunciados impressos pelos professores, sujeitos da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Abordar os processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique é visualizar a construção histórico-social-cultural-político-econômica dos sentidos, que norteiam as manifestações culturais e simbólicas no ensino de arte. No Sistema Nacional de Educação, estas manifestações culturais e simbólicas estão interligadas e constituem um bloco sincrético de conteúdos, fundamentos e princípios que, no contexto dessa abordagem, chamaremos de currículo ou práticas educativas. Entendemos currículo, aqui, como um conjunto de práticas que orientam sistematicamente as atividades institucionais, coletivas e singulares.

A esse respeito, Eisner (1995) refere que o termo currículo faz alusão a uma sequência de atividades que se desenvolvem de forma intencional com o objetivo de oferecer experiência educativa a um ou mais estudantes. Destaca, ainda que o currículo é constituído pelas atividades as quais se dedicam os estudantes e que presumivelmente têm consequências educativas (EISNER, 1995, p.139), ou seja, o currículo interfere nas estruturas de constituição dos estudantes, além do que “lhes dá acesso à riqueza intelectual de sua cultura” (EISNER, 1987, p. 1).

Podemos observar, ainda, que a constituição dos estudantes, grupos no currículo se dá dentro dos processos de significação do saber, das atividades e práticas escolares. Nesse caso, visualizamos tais processos como uma correlação dos sentidos entre os conhecimentos em arte e ensino. Esses processos referem-se à trajetória, ao histórico do dizer, ou seja, “a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão” (FARACO, 2006, p. 51).

A constituição do sujeito se dá, então, dentro dos processos da significação, nos quais significar as práticas é entender o mundo a partir da linguagem, é falar acerca do meio que nos rodeia mediante a nossa constituição axiológica, essa entendida como sistema de valores. Para Faraco, “essas axiologias participam, como elementos construtivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo” (FARACO, 2006, p. 51).

Segundo esse mesmo autor, em seus estudos acerca do Círculo de Bakhtin, o mundo só

adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO, 2006, p. 48). Assim, no contexto deste trabalho, podemos referir significação, também, como entender, compreender e interpretar, os conhecimentos em e sobre arte.

É pertinente, aqui, debruçarmo-nos sobre os conceitos de sentido e de significação, dado essas duas unidades discursivas apresentarem similaridades, mas também por refletirem diferentes abordagens da unidade discursiva. Sentido indica um efeito de direção e de tensão, enquanto, a significação é o sentido articulado, uma articulação da unidade discursiva, ou seja, “ela é somente reconhecível após sua segmentação e comutação; só se pode apreendê-la por meio das relações que a unidade isolada mantém com as outras unidades – outras significações disponíveis para a mesma unidade”. (FONTANILLE, 2007, p. 32).

Sendo o sentido matéria amorfo, ou seja, despido de uma organização interna, a semiótica se ocupa em organizá-la para torná-la inteligível – com uma direção e uma tensão (FONTANILLE, 2007). Assim, tal matéria, refere Jacques Fontanille, pode ser de natureza física, psíquica, social ou cultural. Contudo, “não é nem inerte e nem somente submissa às leis do mundo físico, psicológico ou social, já que ela é trespassada por tensões e direções que constituem do mesmo modo apelos à significação, pressões ou resistência para um interpretante” (FONTANILLE, 2007, p. 31).

Dessa forma, o sentido é anterior à significação e não está no objeto, nem na subjetividade do sujeito, mas é construído na relação do sujeito como o objeto/texto.

Na interação inter-sujeito, tanto humano como objetual, o sentido não se dá de forma pacífica. Existe confronto discursivo em regime de alteridade – o eu e o outro – e é nesse processo que o sentido se constrói. Assim, sentido, segundo Fontanille (2007, p. 31), designa um efeito de direção e de tensão mais ou menos cognoscível, produzido por um objeto, uma prática, [discurso – grifo meu] ou uma situação qualquer (FONTANILLE, 2007). Já a significação é o produto organizado pela análise de uma unidade de discurso. É a partir da segmentação de algo – unidade de discurso – por meio da confrontação dos planos da expressão e conteúdo que sobressai a significação. Fontanille (2007, p. 32) salienta ainda que “a significação diz respeito a uma unidade – discurso -, e repousa na relação entre um elemento da expressão e um elemento do conteúdo. Por isso fala-se sempre em 'significação de algo” (FONTANILLE, 2007, p. 32). Bakhtin complementa referindo que “significação do signo é a palavra em diferentes contextos. Dos sentidos que ela (a palavra), potencialmente pode assumir ou historicamente já assumiu” (CEREJA, 2005, p. 205).

Após essa breve digressão para que se deixasse claro de que maneira estamos conceituando os termos sentido e significação, retomamos a nossa discussão acerca dos Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique.

Entendemos que é relevante refletir acerca da importância da constituição dos conhecimentos em arte, uma vez que Moçambique está num processo de aperfeiçoamento da sua política educativa com o propósito de reduzir o analfabetismo e dotar a sociedade de instrumentos que façam com que todos intervenientes sociais contribuam efetivamente para o desenvolvimento do país e, para isso as Artes Visuais, ou seja, os conhecimentos em arte constituem viés no alcance desses propósitos.

Até o momento, segundo nossas experiências, o ensino de Arte ainda não mereceu investimentos acentuados nas infraestruturas e políticas educativas, a devida atenção como área do conhecimento formal relevante no desenvolvimento do país, embora esta esteja presente e apropriada sob diversas formas na vida dos sujeitos sociais. Entendemos por área de conhecimento “um determinado território especializado ou em facetas fronteiriças entre vários deles, cuja dinâmica se mantém seguindo certos princípios metodológicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 68).

Não se visualiza a Arte como campo de conhecimento capaz de propiciar o desenvolvimento humano e material de modo global e com uma linguagem própria. A esse respeito, Sacristán partilhando do pensamento de King e Brownell (1976) acerca das dimensões do conhecimento nas disciplinas considera um campo de conhecimento como uma comunidade de especialistas e professores que compartilham uma parcela do saber ou um determinado discurso intelectual, com a preocupação de realizar contribuições para o mesmo. Refere ainda que o domínio do campo, por parte da comunidade implica todo um espectro que vai desde uma minoria que cria novas direções no desenvolvimento do campo, outras que trazem contribuições importantes e uma grande maioria que ensina em instituições escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 68).

Miranda (2008, p.15), ao abordar os estudos de Bourdieu acerca da produção dos objetos simbólicos entre sujeitos comuns e as elites que usufruem das artes, aponta que por não disporem de instrumentos e formação para definir os traços de uma dada obra, as pessoas leigas não têm como discernir o que é uma obra de arte. De acordo com Miranda, a obra de arte como elemento simbólico existe apenas para os que detêm as referências para entendê-la, de acordo com o código socialmente constituído e mantido por determinados grupos culturais e econômicos (MIRANDA, 2008, p.15).

Para que nos afastemos dessa perspectiva elitista, a integração da arte como a vida ou em outras palavras, a compreensão da integração da arte na vida, no sentido de que a arte faz parte do cotidiano, permeando o fazer, o ser, o estar, deve constituir, também, pressuposto para a elaboração de um currículo integrado à realidade social dos sujeitos. Entretanto, devido à suposta legitimidade científica, ou aparentemente acadêmica (que afasta as artes do universo da racionalidade), escapa ao sujeito a apropriação de que ele faz uso da arte no seu cotidiano para a resolução de problemas, de necessidades do dia-a-dia, em sua casa, na rua e no trabalho. O sujeito faz uso das linguagens artísticas ao traçar linhas para indicar um caminho; ao expressar ideias no chão/areia ou no papel; ao escolher dentre várias a camisa que considera esteticamente linda na loja; entre outras práticas.

Ao atribuir visibilidade a essas práticas no sistema de ensino é provável que despertemos no sujeito a percepção da presença das linguagens artísticas no seu fazer cotidiano e consequentemente para (re)significar sua vida. E (re)significar é dar sentido aos objetos, às formas (verbovisuais) que nos rodeiam. Podemos afirmar, também, que os sentidos não são lineares ou homogêneos, ou seja, os sentidos não estão fechados dentro das formas discursivas. Apesar da aparente linearidade, um sujeito pode pertencer a duas ou mais formações discursivas ou contextos, pois no processo de identificação ele entra em conjunção com diferentes realidades sociais.

Dessa forma, compreendemos que a significação se constitui na intersecção entre os planos de conteúdo e de expressão. Nós significamos algo a partir da observação das relações entre suas qualidades sensíveis - suas cores, formas, modo de organização no espaço - e conferimos um significado, dentro de uma cultura.

O modo como esse algo se mostra (plano de expressão) e o conceito (plano de conteúdo) que temos desse algo provoca, pela percepção, a estesia e conduz à significação, à atribuição de sentido a esse algo (texto, imagem, objeto).

Assim, conteúdo e expressão andam de mãos dadas na atribuição de sentido, na significação de nossas vidas, na apreensão dos sentidos que circulam em nosso meio. Ao emitir nosso ponto de vista significamos algo no mundo que nos rodeia, colocamos em cena os nossos conhecimentos, evidenciamos, também, a nossa constituição sócio-histórica, cultural e política e, fazemos isso através de diferentes linguagens com suas variedades de formas, seja escrita, oral, figurativa ou verbovisual. Desse modo, podemos considerar tudo que está em nosso meio como um texto, como uma manifestação de um processo que articula expressão e conteúdo.

Nosso enfoque, a partir dessa abordagem da constituição textual, consiste na apreensão

dos sentidos presentes tanto no texto institucional – currículo - como na análise dos discursos que emergem nas práticas de sala de aula dos formadores de professores de artes, no ensino moçambicano. Deste modo, nossa pesquisa incide, então, em torno da significação de textos que intermedeiam as práticas educativas no ensino de arte.

O estabelecimento do processo de significação ou “hierarquia relacional” (Hjelmslev, 2003) da significação nos conhecimentos em arte faz parte de um exercício de constituição curricular elaborado a partir da conjunção dos conhecimentos variados. É um agir relacional, interdisciplinar e integrador de suas partes em uma totalidade (OLIVEIRA, 2009, p. 80). Assim, nessa ordem de constituição, o currículo constitui o nosso objeto sincrético, uma vez que os conhecimentos processados nele fazem parte de um leque de categorias disciplinares com seus conteúdos e dentro de uma complexidade expressiva tendente a fazer um todo na formação/curso. Oliveira (2009, p. 84) refere que “o sincretismo está presente na comunicação do dia-a-dia, nos atos e práticas sociais na maior parte das manifestações que nos rodeiam”, ou seja, “por sincretismo, entende-se a articulação entre diferentes linguagens para produzir uma significação” (PILLAR, 2006, p. 350).

Institucionalmente, o currículo é um texto que engloba várias linguagens que entram em conjunção com um determinado objetivo, formando um único perfil: o curso/currículo. É um texto sincrético cujo desdobramento mostra várias partes relacionadas à formação/perfil do graduando professor-artista. Deste modo, o currículo de formação do aluno-professor é um texto sincrético, também, em razão de as disciplinas estarem em relação para formar um professor segundo determinado interesse institucional.

Ao abordar, aqui, as práticas docentes que circulam nas instituições de formação de professores em Moçambique, buscamos visualizar os conhecimentos que fazem parte de um conjunto de disciplinas do ensino de arte – currículo do ensino de arte. O fato de os conhecimentos não serem lineares, homogêneos, ou seja, não constituírem-se apenas de uma só vertente faz com que o currículo seja um objeto semiótico. O currículo tem a sua significação construída por disciplinas diversas, conteúdos formados por mais de uma linguagem, portanto, de diferentes objetos semióticos. A este respeito Silva, observa que o currículo é uma confluência de conhecimentos, saberes e práticas com vista a modificar, transformar sujeitos para uma determinada atitude, ou seja, o que eles ou elas devem ser – o que eles ou elas devem se tornar (SILVA, 1999, p. 15).

A elaboração curricular, considerada como um objeto sincrético, se dá por um “processo caracterizado por mecanismos de reunião das partes heterogênea em uma totalidade significativa” (OLIVEIRA, 2009, p.81). O currículo, ou seja, a sua constituição como texto

sincrético ganha viés na confluência de diferentes saberes que caracterizam o mosaico cultural-artístico de determinada cultura e contexto. No caso de Moçambique, o currículo deve dar destaque à diversidade cultural manifestada através da escultura, de máscaras, danças, cestaria entre outras manifestações culturais-artísticas modernas e contemporâneas que constituem conhecimentos variados. Entretanto, esses conhecimentos poucas vezes são mostrados como parte integrante da formação de professores e como susceptíveis de escolarização oficial ou formal.

Vale lembrar que Moçambique obteve a sua autonomia administrativa, isto é, a independência nacional em 1975. Com a nova realidade caracterizada pelo governo do país pelos próprios moçambicanos surgiram novos desafios advindos, por um lado, da escolha do modelo de governo tecnocrático e por outro da falta de pessoal técnico ou especialista formado capaz de responder aos desafios de construção da “nova” “nação” independente. No contexto de Moçambique, com sua diversidade sociocultural, linguística, regional, étnica, o conceito de nação é uma categoria referente à comunidade imaginada, irreal. Segundo Bhabha (2005, p. 211), o objetivo deste é o controle social, mas mesmo que esse controle acarrete a subversão do Estado, o atropelo dos “direitos humanos” [Colocamos os direitos humanos sob as aspas, pois essa categoria encontra deslizamento/deslocamento num mundo com desigualdades de posses e poderes], aos valores culturais, línguas de determinado espaço - “Estado”. Sob a gênese do iluminismo, a nação, tenta a todo custo silenciar culturas e povos sob o aparato de normas reguladoras orientadas pelas políticas educacionais, sob as alçadas da segurança, e, sobretudo pela classe dominante, política, econômica desse espaço-Estado interno ou externo.

Por outro lado, a gênese do termo nação no contexto ocidental se insere na unidade política que consiste em um deslocamento contínuo da ansiedade do espaço moderno irremediavelmente plural - à representação da territorialidade moderna da nação se transforma na temporalidade arcaica, atávica, do tradicionalismo. A diferença do espaço retorna como a Mesmice do tempo, convertendo território em tradição, convertendo o Povo em um. O ponto liminar desse deslocamento ideológico é a transformação da fronteira espacial diferenciada, o “exterior”, no tempo “interior” legitimador da tradição (BHABHA, 2005 p. 211).

Comumente, nação é tomada como povo uno e indivisível e isto transporta efeito de deslocamento qualquer tentativa de demonstração individual, grupal, ou seja, o grupal ou individual não é mais visto como enriquecedor desse social/nação.

Essa realidade, provavelmente encontra espaço e hipoteticamente pouco deslocamento no espaço ocidental devido à inexistência de grandes espaços geográficos e pouco mosaico

etno-social e, dando enfoque ao contexto africano, asiático, americano onde, para além da existência do individual/grupal, os povos são constituídos por grande mosaico etno-social-linguísticos-cultural e nisso, pretensões inseridas na transformação do país em uma nação - povo em um - com uma tradição, cultura única, língua única, precisam ser revistas.

Para Bhabha (2005), a nação não é mais o signo de modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na visão “horizontal” da sociedade. É dessa forma que a nação revela, em sua representação ambivalente e vacilante, uma etnografia de sua própria afirmação de ser a norma da contemporaneidade social (BHABHA, 2005 p. 212).

Estes dizeres encontram campo para reflexão e significação em contextos de pluralidade étnica, multilíngues, multiculturais como Moçambique, onde o currículo é único e não observa as diferenças; diferenças essas sentidas como opositoras da unidade. Nesse contexto o Estado exerce seu aparato administrativo, político na contenção, controle, apesar de se observar desde o começo desta tentativa a resistência e o deslocamento político.

No dizer de Bhabha (2005, p. 212), “a visão de povo dividido – torna insustentável quaisquer reivindicações hegemônicas ou nacionalistas de domínio cultural, pois a posição do controle narrativo não é nem monóculo nem monológica”. Portanto é possível significar Moçambique como um conjunto de nações integradas dentro do respeito das suas diferenças.

Reconhece-se que o currículo do SNE passou por diversos desafios e transformações e ainda está em processo de aperfeiçoamento de modo a se traduzir em um instrumento que responda aos anseios nacionais.

Como já foi mencionado, o currículo retrata as transformações sociais-políticas-econômicas e culturais de um determinado país ou sistema. Assim, em Moçambique é inconcebível a abordagem do currículo sem focalizar a conjuntura sócio-cultural, pois, estamos tratando de um texto sincrético criado num determinado contexto e constituído pela heterogeneidade das disciplinas, que deveriam carregar consigo diferentes conhecimentos/conteúdos com finalidade de constituir um sujeito integrado, desgarrado da dualidade entre ciência-arte.

Nesta tese, quando nos referimos à significação dos conhecimentos em arte, visualizamos um conjunto de disciplinas, conteúdos/conhecimentos que visam constituir um só sujeito/professor, por sua vez, sujeito sincrético construído pelo currículo.

A constituição do currículo obedece a uma seleção criteriosa de disciplinas, conteúdos/conhecimentos segundo os objetivos que perfazem a formação de um determinado profissional-professor capaz de responder qualitativamente ao Sistema Nacional de Educação (SNE) e/ou aos objetivos sócio-políticos-econômicos e culturais de Moçambique.

O currículo é, portanto, um mapa onde os sujeitos se orientam para alcançarem um fim. O mapa evidencia determinados traços orientadores e sujeitos, com seu referencial da realidade que os constitui socialmente. Por ser um mapa a ser seguido para orientar o percurso dos sujeitos, não pode descartar a constituição desses sujeitos de modo que a leitura não encontre deslocamentos e impossibilite a chegada à meta. Desse modo, é necessário ter em consideração o referencial dos sujeitos na concepção do currículo de formação do professor-artista-pesquisador.

O referencial não implica a padronização ou hibridização. Estar situado na estrutura curricular do curso é, também, estar em deslocamento (BARRETO, 2008), pois dentro desta há produção de sentido, sentido esse que provoca estesia, projetando os sujeitos para outras dimensões perceptivas. Contudo, essa dimensão perceptiva comunga na formação de um perfil, conforme os interesses da concepção do curso. Assim, os novos perfis do professor-artista formado advêm da necessidade de redimensionar o campo do conhecimento aliado à arte e às necessidades da sociedade, bem como dar resposta às políticas referentes ao exercício da profissão dos sujeitos professores. Para isso a reestruturação do sistema de ensino universitário encontra campo, também, para agregar formações antes vistas como vocação, não próprio da ciência tradicional, como é o caso das Artes Visuais.

Contextualizada a temática desta tese caminhamos agora para a definição de carácter teórico, procurando definir alguns conceitos-chave para fundamentar a discussão e a pesquisa que desenvolvemos adiante.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nos processos de significação dos conhecimentos em/de arte no ensino encontramos o sujeito da interação. Este sujeito dá sentido, significa o mundo que o rodeia através do discurso e este discurso é constituído por diversas linguagens. Com base nesta abordagem, poderíamos dizer, então, que a significação se constrói, através da produção e apreensão dos efeitos de sentido, na relação do sujeito com o currículo. É importante destacar, também, que no currículo opera a constituição sociocultural do indivíduo, mostrando-se aí a ideologia.

Assim, os conceitos de sujeito - discurso/enunciação – sentidos – significação – ideologia e currículo, bem como suas interrelações constituem nossa trajetória e ao mesmo tempo um mapa conceitual que orienta esta pesquisa. Contudo, antes de mergulharmos na discussão teórica que dá suporte aos desenvolvimentos futuros desta abordagem, convém explicitar, em linhas gerais, a teoria que orienta esta tese – neste caso a Semiótica Discursiva.

2.1 SEMIÓTICA COMO TEORIA DA SIGNIFICAÇÃO

A teoria Semiótica, por focar o processo de produção e apreensão dos sentidos pode subsidiar o entendimento das relações interactantes, especialmente da significação, da prática docente no ensino de arte em Moçambique. Esta vertente teórica possibilita uma abordagem reflexiva do que e como determinadas questões se evidenciam nos processos de significação dos conhecimentos de/em arte, em especial as interações sujeito-objeto, sujeito-texto, enunciado e inter-sujeitos: professor-professor, professor-aluno.

Segundo Barros, “a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2007, p.7). De acordo com a autora, “um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que se faz dele um ‘todo de sentido’, como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2007, p.7).

Para explicitar essa colocação Barros (2007, p.7), refere que “a primeira concepção do texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que tecem como um ‘todo de sentido’. A autora refere que essa abordagem do texto tem sido denominada de análise interna ou estrutural do texto. A segunda concepção de texto o toma “como objeto de comunicação entre dois sujeitos,

o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinados por formações ideológicas específicas” (BARROS, 2007, p.7). “O texto precisa de ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido” (BARROS, 2007, p.7). Essa segunda abordagem do texto é chamada de análise externa do texto.

A Semiótica Discursiva se coloca, então, como aporte para discutir os discursos e as práticas docentes no ensino de arte em Moçambique.

Os processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino, que se dão através das interações interactantes no currículo, serão observados, apreendidos nas práticas docentes. Tais processos se mostram no discurso quando o actante significa algo. Nessa significação a constituição do sujeito e as formações idiossincráticas se revelam, pois o dizer os carrega consigo.

Tendo por foco as interações sujeito-sujeito, sujeito-objeto do conhecimento no seu significar da/na arte educação, nos interessa abordar os regimes de interação no currículo, e nas práticas docentes, explicitando os conceitos de significação, discurso e ideologia.

Destarte, os estudos de Eric Landowski na sua abordagem tanto dos regimes de interação e sentido, as reflexões da Barros e Fiorin, os conceitos semióticos de textos e práticas, darão subsídios para o entendimento dos processos de significação. Tadeu da Silva, Sandra Corazza, Eisner, Bakhtin, Homi Bhabha nos auxiliam na compreensão dos contornos do currículo, suas influências nas transformações sócio-cultural-políticas e os estudos dos artes educadores como Ana Mae Barbosa, Analice D Pillar, Eisner, Hernández darão contributo assinalável na produção dos sentidos em torno do ensino de Artes.

A presença de várias teorias e teóricos com a Semiótica visa estabelecer similaridades e colocar diferentes visões que possibilitem uma compreensão mais profunda acerca da conjuntura sócio-político e cultural de Moçambique, dado a sua diversidade. Contudo, a análise do *corpus* desta pesquisa centrar-se-á dentro da disciplina teórica-metodológica da Semiótica Discursiva.

A relação entre a Semiótica Discursiva e outras teorias⁵ é de complementaridade que aparentemente estas teorias apresentam e, isso, possibilitará uma compreensão integrada e reflexiva dos processos discursivos que norteiam os conhecimentos em arte no ensino em Moçambique.

⁵ Não posso deixar de salientar que a minha constituição como estudante-pesquisador é permeada, também, pela teoria da Análise do Discurso, disciplina teórico-metodológico que guiou os estudos de mestrado. Assim, o meu significar é flagrado pelo raciocínio da Análise do Discurso e o texto poderá ser apreendido os sentidos em referência.

A Semiótica tem por objeto de estudo toda e qualquer linguagem, tendo por foco a produção e a apreensão de sentido. Esta corrente teórica centra-se na produção e apreensão de efeitos de sentido, a partir da interação entre os planos de expressão (significante) e de conteúdo (significado). Segundo Pillar, a Semiótica não pretende indicar o sentido, mas analisar como ele emerge num campo de relações e em diferentes contextos (PILLAR, 2006, p. 350). Para a Semiótica, todo objeto, forma ou fenômeno é um texto que representa algo distinto de si mesmo: a cruz pode significar “cristianismo”; a cor vermelha, “pare”, no código de trânsito, uma pegada indicando a passagem de alguém; as palavras designando coisas do mundo real etc.

Deste modo, nossa intenção é trabalhar tanto com textos, o currículo de Artes Visuais proposto pelo Sistema Nacional de Educação de Moçambique e entrevistas com os professores formadores dos futuros professores em ensino de artes. Contudo, a base de nossa análise consiste nas entrevistas com professores formadores. Essas entrevistas que se configuram em textos possibilitam a apreensão dos sentidos que norteiam o trabalho docente e, em particular, às disciplinas referentes às Artes Visuais e evidenciam os processos de significação dos conhecimentos em arte.

Assim, a tese centra, então sua atenção na formação dos professores. O docente é um sujeito produtor de discurso e também mediador na produção dos sentidos dentro da sala de aula. É nesse meio que ele produz/reproduz sentidos em seu trabalho com o aluno mediado pelo currículo. Esse processo se constitui na/atraves da linguagem - objeto semiótico ramificado em diversos textos sincréticos – cabendo ao semioticista decupar, apreender e interpretar sentidos que auxiliem no desenvolvimento da questão em debate.

Na leitura ou interpretação de um determinado texto, o sentido não é um dado adquirido por um sujeito individualmente. A leitura, segundo Pillar “só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso” (PILLAR, 1999 p. 20). A este respeito Brandão complementa referindo que o sujeito só constrói sua identidade na interação com os outros – e o espaço dessa interação é o texto, o mundo como um texto. O sentido, assim como o sujeito não é, então, dado a priori, mas se constitui no discurso (BRANDÃO, 2004).

Portanto, a interpretação de uma imagem por um sujeito africano de uma determinada aldeia pode ser distinta da interpretação de um sujeito americano e, entre os sujeitos da aldeia/cidade, tanto a americana como a africana, a interpretação de um dado texto, certamente, não será a mesma.

Segundo Pillar, na leitura de um texto/imagem é importante lembrar que:

[...] Tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma

história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo (PILLAR, 1999, p. 15).

As leituras, como apreensões de sentido, dos textos artísticos são diversas em concordância com os processos identitários, os processos sócio-históricos da constituição do sujeito. Como refere a autora, “nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre o mesmo objeto” (PILLAR, 1999, p.16).

Assim, o estabelecimento de aproximações entre diferentes abordagens teóricas busca possibilitar uma complementaridade entre as diversas visões de modo a compreendermos mais amplamente nosso objeto de estudo.

2.2 SIGNIFICAÇÃO: CONDIÇÃO PARA SIGNIFICAR AS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta tese, a significação é tomada como conceito chave, em torno do qual se organiza toda teoria semiótica, e norteia o desenvolvimento das temáticas que são aqui debatidas.

A respeito da significação Fontanille, distingue duas dimensões: “a dimensão das unidades da língua, de tipo convencional, fixada pelo uso ou pelo sistema da língua; e a dimensão do discurso, isto é, das realizações linguísticas concretas, dos conjuntos significantes, produzidos por um ato de enunciação” (BENVENISTE apud FONTANILLE, 2007, p. 33). Em nossa pesquisa enfocamos mais especificamente a dimensão do discurso, ao entrecruzarmos textos documentais em forma de grades curriculares e significações dos professores formadores de professores em torno das práticas docentes.

A noção do discurso é diversa em diferentes abordagens teóricas. Na Semiótica, o texto e discurso, por vezes, se confundem, mas a maior parte dos linguistas interpreta o texto como um objeto material analisável, no qual se podem detectar estruturas; e o discurso como o produto dos atos de linguagem. Esses atos de linguagem manipulam e produzem estruturas, e as estruturas só podem ser atualizadas por atos de linguagem (FONTANILLE, 2007, p.89), ou seja, no processo da significação dentro do ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem se desenvolve na interação professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno e, no ensino de arte, na relação professor-conhecimentos artísticos e aluno-conhecimentos artísticos. Essa interação propicia a significação dos conhecimentos que mediam os processos educativos. É por meio das interações que se

estabelecem elos produzindo um conjunto de práticas institucionalizadas, uns formais e outros não formais. Essas práticas possibilitam significações que tornam o processo educativo instável, heterogêneo, dado interesses muitas vezes antagônicos.

Na significação dos conhecimentos em arte no ensino focalizamos o dizer/discurso que norteia as práticas docentes em forma de memória discursiva, narrativas e posteriormente em recortes discursivos pela análise no contexto da Semiótica Discursiva. Na dimensão discursiva, estes dizeres remetem à emissão do nosso ponto de vista perante o mundo que nos rodeia, ou seja, ao sermos interpelado por algo emitimos nossa opinião, interpretamos e atribuímos nosso entendimento acerca do fenômeno ou da situação que se debruça diante de nós – significamos algo. Segundo Greimas e Courtés como todos os substantivos dessa subclasse (descrição, operação etc.), a significação é susceptível de designar ora o fazer (a significação como processo), ora o estado (aquilo que é significado), e revela, assim, uma concepção dinâmica ou estática da teoria subjacente. Desse ponto de vista, significação pode ser parafraseada quer como “produto do sentido”, quer como “sentido produzido” (GREIMAS e COURTÉS, 2008 p. 459).

Os autores referem, ainda, que a “significação é também utilizada como sinônimo de semiose ou de ato de significar” (GREIMAS e COURTÉS, 2008 p. 459).

Neste processo de significar mobilizamos o intradiscorso, a memória discursiva e assim, formulamos a enunciação, entendida como ato de linguagem, que ao exteriorizarmos se concretiza em enunciado, ou seja, “toda grandeza dotada de sentido, pertencente à cadeia falada ou ao texto escrito, anteriormente a qualquer análise linguística ou lógica” (GREIMAS e COURTÉS, 2008 p. 168).

No ato de significação atribuímos nome. Quando atribuo nome às coisas, o faço através da fala – a linguagem verbal que constitui práticas discursivas. Assim, ao falar sobre sua prática docente, o professor significa, emite sua opinião em torno de seu processo de trabalho.

No entanto, no ato de dizer, esta significação não se processa com a mobilização apenas do seu intradiscorso/memória. O repertório discursivo do sujeito é permeado por outras falas advindas de relações com outras pessoas. Ele mobiliza todos os sujeitos que o constitui a partir de relações anteriores, de outras interações sujeito-sujeito, sujeito-objeto, as quais lhe constituem como professor - sujeito da enunciação. Cereja, em seus estudos acerca do círculo de Bakhtin, refere que:

A palavra é sempre interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utiliza ou a têm utilizado historicamente. A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor

apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém) (CEREJA, 2005, p. 203).

Por outro lado, não podemos descurar que a interação do sujeito professor com o seu objeto de conhecimento se dá no currículo. É exatamente neste conjunto de práticas disciplinares que se processa a significação dos conhecimentos. Quando falamos em saberes que permeiam o ensino de arte estamos a significar os discursos sobre as práticas docentes no currículo. Na significação das práticas docentes no currículo encontramos a história do indivíduo, esta, que delimita a tomada da palavra como certa ou errada devido à cristalização dos sentidos processados em/por outras vozes. Nesta lógica de cristalização da palavra a ideologia não fica alheia ao discurso.

As pessoas emitem seu dizer, certos no que afirmam, pensam estarem defendendo algo original e verdadeiro, ou seja, convicto de que sua impressão é concreta, genuína e constitui seu próprio dizer. Poucos pensam que o seu dizer é fruto de outros vários discursos e falas que foram acumuladas durante sua interação no seu meio sociocultural.

Para compreendermos acerca da cristalização da palavra à ideologia, podemos observar o contexto moçambicano, pós-independência. Até o momento, é notória a resistência em adotar políticas que dêem visibilidade ao contexto sócio-cultural-político e linguístico que caracteriza os moçambicanos e liberdades individuais universais. Para alguns setores da sociedade, o fato de existirem muitas línguas em Moçambique pode atrapalhar o desenvolvimento econômico e “cultural” do país. Estes negam as línguas e culturas nacionais, preferindo culturas e línguas ocidentais. Entendem ser absurdo que um país tenha mais línguas a orientar discursos públicos e na sua visão este aspecto pode dividir o país. Para outros setores da sociedade e acadêmicos, a presença da diversidade das línguas nacionais enriquece o país, culturalmente e socialmente, além do mais é agressão obrigar um indivíduo a aprender/ser ensinado em língua diferente da sua língua materna e apontam a posição contrária às línguas nacionais ser influenciado pela visão iluminista que abafa as sociedades não dominantes no cenário internacional.

Estas visões mostram duas formações ideológicas antagônicas, a tomada da palavra calcada de outros dizeres advindos do discurso colonial, comunista leninista homogeneizador, portanto, visões iluministas que abafam tudo que está fora do contexto ocidental e discursos progressistas, pós-moderno que apontam a liberdade do indivíduo de se exprimir em sua língua.

A mente colonial, o pensamento discursivo marxista leninista permeia em nós fazendo com que tomemos posições na maioria das vezes antagônicas em relação ao nosso modo de viver – nossa cultura, línguas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, casar e morrer

(MONDLANE, 1967 apud LOPES, 2004). Fruto da interação inter-sujeito, nós agimos com o outro; replicamos discursos dominantes.

Por outro lado, a razão científica camuflada na cristalização do discurso iluminista que sempre permeou a escolarização ocidental, transforma nossas práticas docentes em campo de batalha contra nossas manifestações culturais. A rejeição ou silenciamento das práticas sócio-culturais-linguísticas como ensino de Artes na escola faz com que a atenção se foque, segundo Landowski, pontualmente num pequeno número de manifestações de superfície que nos apressamos seja a supervalorizar, seja a depreciar por si mesmas, sem nos preocuparmos com o lugar que elas ocupam nem, por conseguinte, com o significado que assumem no interior dos sistemas de valores, crenças e ação dos quais fazem parte (LANDOWSKI, 2002, p. 7).

Desse modo, ao nos apropriarmos da teoria da Semiótica Discursiva para o entendimento da significação, temos que descrever e analisar a significação que os professores imprimem em suas práticas, bem como analisar, também os jogos de dizer do discurso do professor no permeio do percurso gerativo da significação.

Importa considerar, então, os regimes de interação nas relações entre as pessoas e que nessas relações/interações nos constituímos com o outro. Essa constituição não se dá de forma pacífica. Há rejeições e também filiações discursivas.

No momento em que um sujeito diz, nomeia algo, está se posicionando perante uma outra versão, outra história ou outro/s sujeito/s. Para ser quem sou, dizer quem sou é porque me diferencio do outro, o outro não é como eu. Estou deste modo, delimitando, diferenciando, separando o que eu sou do que o outro é. Entretanto, apesar de separar, sou constituído por vários outros sujeitos e minha fala é permeada por diversos discursos, falas, diálogos.

Assim, quando digo algo estou entrando no processo de significação, pois mobilizo vários outros contextos sócio-históricos-culturais-políticos que se desencadearam nos processos de interações ao longo da vida.

Sem perder de vista, que os jogos do dizer processam vários diálogos que acontecem nas relações inter-sujeito no ensino de arte e que nestas interações a significação é habitada por filiações discursivas ou de repulsa.

Desse modo, não há como falar de interação sem abordar os regimes de alteridades na constituição do discurso do sujeito professor. A este respeito, Landowski, refere que “(...) ele [o sujeito] é condenado a poder construir-se pela diferença, o sujeito tem necessidade de um *ele* – dos ‘outros’ (*eles*) – para chegar à existência semiótica” (LANDOWSKI, 2002 p. 5). O autor nomeia duas razões para a sucessão dessa diferença: “o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à

imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a *alteridade do outro* atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele” (LANDOWSKI, 2002 p. 5). Poderíamos mencionar, então, que eu digo a partir do olhar que estabeleço com o outro.

Portanto, é importante realçar que o outro aqui referido é o sujeito da interação – interlocutor/inter-actante, professor, conhecimentos, currículo ou alunos no processo de ensino de arte. O docente, como sujeito da significação está em constante mobilização, produção e apreensão dos sentidos mediante a sua professoralidade, daí o nosso interesse neste estudo.

3 CURRÍCULO E O ENSINO DE ARTE

3.1 O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE SIGNIFICAÇÃO

O currículo é permeado por práticas educativas que se evidenciam com a sistematização dos conhecimentos. É no permeio dessas práticas que os sujeitos da educação significam suas atividades, atribuem valores, questionam, projetam suas expectativas e emoções. Essa significação não é linear, estável, dado ser um campo de disputas.

Como campo de conhecimento, que permeia o social dentro da sua diversidade, projetamos concepções e práticas consideradas viáveis para um tipo de sociedade que se pretende. Contudo, esses propósitos nem sempre surtem os efeitos desejados, planejados. Os motivos são vários, desde a planificação curricular sem a consideração das particularidades sociais abrangidas pelo respectivo currículo, falta de infra-estrutura apropriada para o exercício das atividades, até falta de professores adequadamente formados para consecução desse currículo. Para a obtenção dos propósitos desejados exige-se a planificação objetiva e eficiente com vista a se atingirem os resultados esperados.

No tocante aos objetivos que possam conduzir a um planejamento curricular eficiente no ensino de arte, Eisner (1995), nomeia dois objetivos primordiais: os objetivos educativos e expressivos.

A esse respeito Eisner, ressalta que uma das funções mais destacadas em relação ao conceito de objetivos educativos no campo da arte educação é a de fazer que os que realizam o currículo pensem com precisão no que pretendem, ou seja, no modo como os estudantes devem se comportar ou as competências que devem espelhar depois de serem submetidos ao currículo (EISNER, 1995, p.140). O autor refere, ainda que “a valorização cuidadosa destes objetivos se opõem a ideias e linguagens confusas que com demasiada recorrência fazem com que os objetivos de um campo sejam mais parecidos a slogans do que a afirmações com significado real”. (EISNER, 1995, p.140).

Não se pode conceber práticas curriculares fora do contexto dos sujeitos reais, a exemplo de currículos importados, currículos que são incorporados nas instituições apenas porque são administrados em Universidades de países tidos como mais desenvolvidos. Os objetivos educativos devem refletir, então, aprendizagens, experimentações concretas que farão com que ao serem realizadas provoquem novas significações, sentidos, atitudes e comportamentos.

Portanto, os objetivos educativos, em especial os da arte educação, devem descrever que competências se esperam dos estudantes e que condutas o professor precisa ter, ou seja, devem direcionar os resultados, atitudes que devem advir depois de ser aplicado o currículo. Isso, certamente, possibilitará, segundo Eisner, que “quem planifica o currículo pense no que cabe esperar que os estudantes aprendam como resultado do que este oferece” (EISNER, 1995, p.140). Um currículo elaborado sem projetar o que se espera da sua aplicação torna o ensino vazio e seus propósitos podem não só confundir os alunos como também desestimular suas aprendizagens.

Quanto aos objetivos expressivos, Eisner, aponta que estes jogam papel importante na administração dos conteúdos e avaliação na arte educação. Nestes objetivos incentivam-se as crianças a ampliar e explorar suas ideias, imagens e sentimentos recorrendo a seu repertório de habilidades (EISNER, 1995, p.143).

As atividades de experimentação nas aulas de arte colocam o aluno em contato e interação com os materiais. A apropriação dessas atividades/materiais catalisa o seu domínio e conseqüentemente a imaginação e a expressão consolidam suas habilidades no seu processo criativo. Nisso, segundo Eisner (1995), estas experimentações desenvolvem habilidades e compreensão em torno do manejo do material. Permitem que os alunos aprendam a enfrentar as características e demandas concretas que o material exige. Por outro lado, “quando a experimentação atinge um nível adequado – e isto é, algo que deve ser avaliado pelo professor – o estudante estará mais preparado para utilizar o material de forma imaginativa” (EISNER, 1995, p.143).

A cristalização de determinados saberes artísticos, assim como em outros campos de conhecimento, na formação dos professores, automatiza a sua prática docente e faz com que o professor seja confiante na sua atuação no processo educativos, na interação escolar. O domínio dos materiais de ensino transmite a confiança e admiração por parte dos alunos/formandos, estimulando-os para o salto qualitativo no aprendizado.

Um saber incipiente do professor formador pode produzir efeitos de fraqueza, insegurança no processo interativo educativo professor-aluno e provavelmente desestimular a aprendizagem, daí ser pertinente a docência-artista no ensino de arte.

Uma atividade de aprendizagem educativa com frequência toma a forma de um exercício. Esta é desenhada para que o estudante conheça as características de um material e para que possa desenvolver as habilidades necessárias para o autocontrole (EISNER, 1995, p.143). Se esta aprendizagem toma a forma de exercício, experimentação como é que estas atividades

podem se desenvolver de forma integral com docentes não preparados?

Como se pode desenvolver habilidades e compreensão em torno da utilização dos materiais se o professor não tem domínio dos mesmos?

A partir destas questões, dentre outras que norteiam o desenvolvimento eficiente do ensino de artes, pensa-se que é pertinente a formação de professores artistas através de um currículo com objetivos educativos e expressivos de modo que o docente responda às demandas específicas do conhecimento em arte no ensino.

3.2 CURRÍCULO DO ENSINO DE ARTE COMO CAMPO DE INTERAÇÃO

Há pouco consenso em torno da metodologia mais adequada para prática docente em arte na sala de aula/oficina/atelier. Esta discussão sobre as formas de ensinar artes traz diferentes posições: alguns referindo que é necessário o professor lecionar sem influenciar no desenvolvimento criativo/inventivo do aluno; outros apontando a importância de se ensinar técnicas ou mostrar ao aluno as diferentes possibilidades de expressão, cabendo ele significar segundo seus interesses e desenvolvimento.

Pode se observar que essas abordagens se alastram, também, dentro da perspectiva histórica do desenvolvimento da educação. A partir das teorias tradicionais e progressistas, a primeira tida como aquela que concebe a educação como uma instrumentalização do ser humano. Já a abordagem progressista que considera que o ensino deve focar as especificidades dos alunos num processo de interação horizontal.

Tratando-se do ensino de arte a discussão aponta duas vertentes teóricas: a primeira, a contextualista, e a segunda, a essencialista. Eisner, refere que a vertente contextualista tem consequências instrumentais no fazer arte e utiliza as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade como base/ponto principal para formar seus objetivos (EISNER, 1995, p.2). Em relação à vertente essencialista, o autor observa que ela enfatiza o tipo de contribuição específica da experiência artística para o conhecimento humano, acentuando aquilo que somente a arte pode oferecer. (EISNER, 1995, p.2).

Ao explicitar os fundamentos da abordagem contextualista, como justificativa para o ensino de arte, Eisner, lembra que “somente se pode determinar corretamente um programa educativo – tanto seus meios como os fins – se se compreende o contexto ao qual estes programas irão funcionar”. (EISNER, 1995, p.2). O autor destaca que é preciso considerar neste contexto tanto as características de seus estudantes como as necessidades da maioria da sociedade. (EISNER, 1995, p.2).

No sistema de referência contextual, um programa de arte pode destacar aspectos que possibilitem desenvolver a autoestima, as particularidades socioculturais do contexto específico em que se desenvolve e dar voz aos intervenientes escolares.

Esta concepção ressalta que o aluno é um sujeito pertencente a um universo simbólico repleto de signos e esses o constitui como sujeito social. O aprendizado que se assentasse nesse universo catalisaria processos de filiação, em detrimento programas baseados nas “imposições”.⁶

Em relação à vertente essencialista, Eisner, menciona que essa referencia “a arte em um aspecto único da cultura e da experiência humana, e que a contribuição mais valiosa da arte à experiência humana é proporcionar seus valores implícitos e suas características específicas; a arte deve oferecer a educação do ser humano precisamente o que outros âmbitos não podem oferecer”. (EISNER, 1995, p.5).

As duas vertentes teóricas espelham preocupações em torno de um programa curricular adequado que responda aos interesses do ensino. Tais preocupações são legítimas, pois um ensino de arte que não considera as peculiaridades do contexto dos educandos e sem objetivos educativos adequadamente delineados, desestimularia o processo de ensino. Por outro lado, um ensino que não observa os aspectos específicos da arte deixaria de contribuir para uma formação mais ampla.

Em minha experiência na participação e elaboração curricular, costumamos conceber currículo a partir de currículos de outros países. Adotamos currículos com objetivos delineados para formar um determinado sujeito/coletivo de acordo com os propósitos desse país em que foi construído e, provavelmente, estes objetivos não constituem nossas prioridades sociais em Moçambique, mas no entanto os adotamos. É importante lembrar que o currículo traz consigo a ideologia - valores. Como refere Silva, “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis” (SILVA, 1999, p.31).

Este currículo ao ser implementado mexe com a estrutura da criança/adulto e interfere, de certa forma, em sua formação. O currículo constitui-nos como sujeitos sociais ou individuais. Tal currículo reproduz/produz determinadas relações interventivas no meio social, de submissão, crítica etc.

Vale lembrar, no entanto, que não há uma cultura fixa, homogênea, mas manifestações culturais e artísticas que constituem o universo histórico-cultural do sujeito. Um despertar de seu olhar para outras formas pode contribuir para seu desenvolvimento integral.

⁶ O ensino/a escolarização em si constitui uma forma de imposição. Entretanto uma imposição negociada dentro de ambos os interesses tem maior probabilidade de sucesso.

Os saberes construídos na interterritorialidade, interdisciplinaridade, interculturalidade são muito cultuados nos momentos atuais. Esses saberes interpenetram nas diferentes fronteiras estabelecendo a “democratização” dos conhecimentos. No entanto, há que se tomar atenção quanto a esta concepção, pois a circulação dos discursos inter não é inocente, pode camuflar ideologização de classes ou povos em via de desenvolvimento. Uma coisa é aplicar teorias inter com uma estrutura e sistema escolar com filosofia própria e economicamente estável e outra é se aventurar em teorias inter com estruturas e sistemas escolares dependentes, como é o caso de países africanos em especial, Moçambique, sem suporte financeiro próprio e com seus currículos submersos na maioria dos casos na racionalidade forasteira. O risco de ser absorvido nessa “globalização” é enorme. Seremos globalizados em detrimento de estar na globalização, pois a ideologia caminha no permeio do discurso e a sua cristalização, torna certas práticas e saberes verdade absoluta em detrimento de outros.

Podemos ver a ideologização a partir do pensamento do Circulo de Bakhtin, comentado por Faraco quando refere que a palavra ideologia é usada para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual e, igualmente, de formas da consciência social (FARACO, 2006, p. 46). Este pensamento é secundado a partir de pressuposto de que a ideologia é a cristalização da palavra, palavra essa cuja articulação a outras constitui o discurso. Ao se cristalizar o discurso provoca um modo de ser e estar das formas (formas ou objetos tanto concreto, palpáveis como não), ou seja, a verdade, o pré-construído e, de fato este universo faz parte dos produtos do espírito humano, ou seja, dos valores sociais. Faraco conclui referindo que algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico (FARACO, 2006, p. 46).

Portanto, sob a capa da democratização intelectual ou incorporação de certos saberes com a pretensão de dar a conhecer aos alunos outras formas de conhecimentos podemos legitimar e cristalizar discursos dominantes e inviabilizar o aprofundamento de nossos saberes e valores.

Em alguns casos a democratização dos conhecimentos através de certas teorias esconde certos interesses, perpetua sistemas dominantes, promove valores e pode causar desequilíbrios sociais.

Não desconsideramos que várias culturas, povos estejam próximos, ainda mais com o advento das tecnologias digitais que se fazem presentes no cotidiano das sociedades, sejam, elas desenvolvidas ou em via de desenvolvimento. Também não desconsideramos a importância das questões inter na vida escolar ou nas questões sociais. Elas são importantes

para a troca de conhecimentos, ou seja, para o intercâmbio entre os diferentes povos. O que sucede é a não atualização dos intervenientes neste processo de interconexão, uma vez que muitos currículos espelham a não consonância com as transformações que se fazem sentir na atualidade. Há uma certa estagnação e resistência em adequar os instrumentos da educação para que possibilitem enxergar várias possibilidades de pensamento e de fazeres.

Em muitos casos a democratização caminha em paralelo com os interesses que perpetuam sistemas promotores de desequilíbrios sociais. Os sentidos discursivos em torno da palavra democracia não são os mesmos entre a classe dominante, capitalista, elitista, e as classes populares, ou seja, entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, entre os países do sul e do norte. No entanto, a gênese literal do termo é a “mesma” - regime em que há liberdade de associação e de expressão e no qual não existem distinções ou privilégios de classe hereditários ou arbitrários (HOUASAISS e VILLAR, 2009). Assim, o uso dessa palavra varia de acordo com os interesses de cada classe, daí a ponderação nas questões inter no currículo escolar. O que é necessário é uma integração alocêntrica. Ana Mae Barbosa explica a integração alocêntrica referindo que é aquela que foge de um centro predeterminado e se organiza por meio de centros emergentes, contando também com a participação do observador para a criação de múltiplos centros organizativos (BARBOSA, 2008, p.43).

A autora refere que os artistas e agentes culturais hoje se formam principalmente nas universidades e que a maioria delas ainda não percebeu que os currículos engessados pelas especialidades já não respondem às interconexões, interpenetrações e sincretismos gerados por valores culturais mais democráticos e pelas novas tecnologias (BARBOSA, 2008, p.24).

Portanto, a escola procura ensinar as técnicas do fazer intercambiados com as formas de pensar. Embora seja responsabilidade do aluno formado significar e aplicar os saberes ensinados na escola, de acordo com seus interesses, cabe ao professor/formador e ao currículo introduzir conhecimentos que possibilite o pensar crítico e reflexivo de modo a não produzir sentidos que sejam a réplica discursiva de formações dominantes em disjunção com seu estar cultural e seus valores.

3.3 CURRÍCULO: IDEOLOGIA E CONTEXTOS LOCAIS

Como já referimos anteriormente, entende-se o currículo como objeto sincrético que alberga diferentes linguagens, que entram em conjunção e disjunção no processo de significação

do sujeito professor e, nas políticas que norteiam o sistema educativo. Greimas e Courtês (2008) denominam junção a relação entre sujeito e o objeto, a qual pode ser de conjunção ou de disjunção. A conjunção, na perspectiva da teoria semiótica discursiva diz respeito a relação que une o sujeito ao objeto. Por outro lado, reserva-se o termo disjunção para designar a relação em que sujeito e o objeto encontram-se separados.

Essas duas categorias no estudo de um objeto significante como sistema, no eixo paradigmático, são contraditórias, mas ao analisarmos seu processo é necessário se estabelecer uma relação de espelhamento em que um termo complementa o outro na produção dos sentidos. Assim, poderíamos pensar essas relações na interação inter-sujeitos.

Linguagens e sentidos diversos que espelham determinados interesses no currículo não são ingênuos, despretensiosos. Por estar alicerçado à linguagem, e por ser permeado de valores e interesses, o currículo é um objeto ideológico, um campo de disputa entre dominante e dominado.

A seleção dos conteúdos, das disciplinas para a completude do currículo pode ser vista como oportunidade de desenvolvimento e integração sócio-político-cultural-histórico e econômico, mas também pode ser uma oportunidade de disseminar um conjunto de valores qualificados como eufóricos ou disfóricos (positivo ou negativo) no contexto social onde é implementado.

Não basta conceber o currículo com propósitos voltados ao desenvolvimento do país, mas com um olhar distante da realidade social, concebido no desejo do lugar de outro como sucede, segundo Hernández, em currículos baseados na,

Racionalidade forasteira que reivindica o papel da educação na arte o status e a importância que essa matéria tem nos países desenvolvidos, aos quais se deveria tratar de imitar para estar à altura dos de seu meio e, racionalidade industrial que considera as habilidades e destrezas, assim como os critérios de gosto vinculado às artes, como um tema útil e indispensável que contribui para favorecer e favorece o desenvolvimento industrial de um país (HERNÁNDEZ, 2000, p.44).

Há necessidade de se observar, primeiro, o contexto real do espaço no qual o currículo vai ser implementado, verificar o *modus vivendi* local, a cultura, economia, política para depois projetar e elaborar conteúdos, temas que dêem vida aos endereçados, pois assim existe mais probabilidade de sucesso.

A propósito do contexto local no currículo, existe a necessidade de uma visão micro tendo em vista as características da diversidade sociocultural em Moçambique, pois a uniformização do currículo não disfarça tendências centralizadoras, homogêneas, “da unidade nacional”, pressupostos fictícios que tendem a apagar as diferenças, vistas, provavelmente, como um dos

entraves maior ao desenvolvimento. O conceito Estado Nação é um conceito falho, dominador, silenciador, discriminador do indivíduo de um determinado país. Comumente, este conceito separa a maioria em benefício de uma minoria, despindo as populações de suas identidades, línguas, culturas em detrimento das línguas, culturas dominantes. Quando falamos das culturas dominantes no contexto pós-colonial colocamos em cena os poucos escolarizados (ocidentalizados), os governantes, e outros que, na definição de políticas educacionais abrangentes não olham as particularidades minúsculas a maioria nativa. Corazza, ao abordar o pós-curriculo no campo político refere que um pós-curriculo situa-se à esquerda, nunca à direita, nem ao centro. Por isso, está sempre comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, homens, mulheres e crianças (CORAZZA, 2002, p. 104). A autora explica que um pós-curriculo não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais desses [...] neoliberais – nem com seus programas de avaliação -, seja para a educação infantil, seja para o ensino fundamental [básico – grifo meu], médio ou superior, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de totalizadora identidade-diferença nacional (CORAZZA, 2002, p. 104).

O leitor poderá indagar como é que um currículo pode ser discriminador, ou minúscular os intervenientes sociais. A resposta consiste no pressuposto de que no currículo operam diferentes linguagens e essas, produzem/reproduzem discursos. A cristalização dos discursos confere à palavra ou ao dizer um estatuto de verdade, de certo ou errado, ou seja, produz interesses dominantes. Contudo, este instrumento desenhado para as políticas “públicas”, na suposta busca em dar resposta ao desenvolvimento, se distancia dos contextos locais e distancia-se dos sujeitos de aprendizagem.

Segundo Corazza, as diferenças desses diferentes-puros – isto é, não referidos a nenhuma identidade – não são significadas como “necessidades e interesses”. Necessidades-e-interesses, que para os currículos nacionais, funcionam apenas como um astucioso ponto de partida para a sua prática curricular. Prática que, no decorrer do processo educativo, empenha-se em desfazer quaisquer necessidades e interesses, ou, no mínimo, em traduzi-los à imagem, semelhança e linguagem de tudo o que ela própria unificará previamente (CORAZZA, 2002, p. 105).

Se observarmos o processo histórico-político-moderno, veremos que a construção discursiva das propostas centralizadoras, homogeneizadoras tem a sua gênese no etnocentrismo. O que é outro, o que não pertence a nossa cultura, língua, o que não tem expressão no contexto das nações “desenvolvidas”, podem esperar, não constituem prioridade, pois são empecilho na industrialização. Por vezes, elas representam o caos no contexto da

unificação, por isso não são susceptíveis de investimento. É comum se investir em línguas estrangeiras, como Francês, Espanhol, Inglês, Mandarim, etc, principalmente se estas forem línguas ocidentais. O desejo do leitor pode estar em aprender uma destas línguas, mas será que alguma vez se questionou o porquê e qual o processo que gerou o não investimento/aprender nas línguas nacionais?

Usualmente, a resposta a esta questão é que as línguas nacionais/africanas, as nossas línguas, não são internacionais, portanto, não são capazes de expressar sentidos públicos.

Entretanto, se estas fossem cercadas de políticas de integração, certamente ganhariam espaço e conseqüentemente o cidadão comum não as veria como se a sua aprendizagem fosse desperdício ou falta do que fazer. Saberria que a sua aprendizagem tem utilidade na orientação dos sentidos públicos e no cotidiano, no trabalho, na escola. Aliás, um sujeito aprende eficazmente com a sua língua materna em detrimento da língua imposta/estrangeira.

Todo este contexto imposto no/pelo currículo ou no discurso oficial produz determinada forma de agir e pensar, ou seja, o currículo fabrica um certo modo de pensar e de comportamento. O currículo é um instrumento de desenvolvimento, de manipulação. Por exemplo, o currículo de Moçambique do período colonial visava, por um lado, produzir determinados sujeitos, livres, independentes e aptos para dirigir (filhos dos colonos e assimilados), e, por outro, produzir sujeitos obedientes, aptos a executar tarefas, e, sobretudo empregados (nativos negros). Já o currículo de Moçambique independente não se exime dos aspectos ideológicos com a finalidade de produzir determinados comportamentos sociais. Um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação, quando da sua elaboração, discussão e implementação pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), colocava a “formação do Homem Novo⁷”, liberto dos dogmas do “colonialismo”, “imperialismo” e suas formas de comportamento atentando às conquistas efetuadas com a independência do povo moçambicano. Em outras palavras, “a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, em um homem que assume os valores da sociedade socialista” (GOMÉZ, 1999 p. 356). Contudo, como referencia Miguel Buendía Gómez, fazendo alusão às palavras de Johnston, o fato de se ter atribuído à escola a meta de “formar o Homem Novo” acabou modelando-a mais como um sistema de produção de indivíduos idealizados do que um espaço de luta (GOMÉZ, 1999 p.390).

⁷ Se formos decupar esta marca discursiva, veremos que nos coloca em duas posições duais, entre o velho e o novo e que pressupõem disputa, antagonismo. Os efeitos de sentidos impressos são de carácter ideológico visando afetar e mudar o comportamento, atitude da sociedade que se pretende construir e, no entanto, o sucesso ou fracasso desta pretensão depende da forma como é administrada e implementada neste contexto social.

Na prática estas políticas centravam-se no “princípio obediente que segue os imperativos globais de administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente em objeto de ação curricular-estatal, a ser corrigido ou eliminado” (CORAZZA, 2002, p. 105). Estes imperativos priorizaram o contexto global em detrimento do nacional, este afastado e excluído.

Importa ressaltar que o contexto nacional, aqui focado, é referente às construções culturais, linguísticas nativas de Moçambique como um país, delimitado dentro da lógica moderna, que possui línguas próprias, culturas e povos, ao mesmo tempo, culturas e línguas longínquas que pouco ou nada têm em comum com o contexto local. Essa última construção cultural-linguística refere-se ao “povo, como 'objetos' históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no preestabelecido ou na origem histórica constituída no passado” (BHABHA, 2005, p. 206).

Não é nossa intenção restringir a noção de povo ou nacional ao nativo passado, pois nas questões históricas contemporâneas de povos existe o hibridismo, deslocamento e deslocação. Assim, “o povo consiste também, segundo Bhabha, em 'sujeitos' de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo”. (BHABHA, 2005, p. 207).

Vale salientar, ainda, que o currículo assume um conjunto de práticas que se concretiza por meio de parâmetros e diretrizes, guias e normas, textos e livros didáticos, materiais paradidáticos e audiovisuais. Deste modo, um currículo da diferença julga que tais padrões comuns não são em nada inocentes. Devido ao seu carácter unificador, esses padrões operam com perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes (CORAZZA, 2002, p. 106).

Enquanto personalidades locais, como mestre Venâncio Bandi, Malangatana, entre outros, são reconhecidos em certos contextos ocidentais, chegando a ministrar aulas/palestras acerca de seus trabalhos; o currículo e as políticas educativas, administrativas nacionais, moçambicanas, não valoriza seus conhecimentos, pois procuram neles, diplomas, certificados de academicismo europeu, desperdiçando-se assim o intercâmbio e a troca de saberes com as novas gerações, algo que traria o desenvolvimento do país. Procura-se neles o discurso científico iluminista, pró-ocidental, colonizador, enquanto que estas individualidades

pertencem ao local/real Moçambique. Procura-se neles um falar fluente, enciclopédico nas línguas europeias, na língua oficial portuguesa e ignora-se a sua realidade linguística, suas culturas e valores.

Portanto, um currículo centralizador renega os conhecimentos acumulados ao longo da vida dos moçambicanos, simplesmente porque estes sujeitos reais/nativos não apresentam “integralmente” a máscara ocidental.

No contexto curricular do sistema educativo permeia, o que Bhabha, no dizer de Fanon refere no *Black Skin, White Masks* [Pele Negra, Máscaras Brancas], a alienação no interior da identidade. Frantz Fanon, descreve a cisão do espaço da consciência e de sociedades coloniais como marcadas por um “delírio maniqueísta”, onde a figura representativa dessa perversão é a imagem do homem pós-iluminista amarrado a, e não confrontado por, seu reflexo escuro, a sombra do homem colonizado, que fende sua presença, distorce seu contorno, rompe suas fronteiras, repete sua ação a distância, perturba e divide o próprio tempo de seu ser (BHABHA, 2005, p. 75).

A voz que fala é de negro/nativa. Ela clama e se coloca na independência, adotando discurso político que evidencia o seu corpo/objeto que se delicia das benesses da “liberdade”, ou seja, andar na rua sem ser barrado por pessoas de outra raça – o Outro – ele, negro agora soldado reconhecido, chefe, professor, doutor, a “decidir” quando quer que determinadas coisas/políticas procedam dessa ou daquela maneira. Contudo, a independência não se assume no “controle” material dos objetos. A independência é também o reconhecimento de si. É orientar seus discursos na sua própria linguagem. É saber que a língua, conteúdos, materiais, práticas realizadas tanto na escola como no meio social carregam consigo ideologias e que, se não forem adequadamente planejadas, fazem com que se perpetue a subordinação, submissão de si mesmo “sempre”. Assim, debruçando-nos em torno da escolarização, temos a referir que um currículo comprometido com a independência e o desenvolvimento não deve estar assente na irrealidade, na utopia sem ligação com o contexto real. Não deve partir de algo que não constitui o universo local. O local deve servir como ponto de partida para se alcançar algo mais amplo. Portanto, o currículo deve incorporar aspectos sócio-culturais e econômico, que caracterizam seu povo, observá-los ampliá-los, desenvolve-las, limá-las de modo que se torne ou tome a beleza do seu povo.

Os currículos, as práticas acadêmicas, as políticas culturais e administrativas de Moçambique ainda são permeados pelas concepções e referências da visão ocidental moderna e tecnicista. Tais currículos e práticas incorporam, ainda, discursos eurocêntricos,

homogeneizadores centrados na concepção de nação.

No ensino de artes há um olhar demasiado em algumas manifestações artístico-cultural ocidentais em detrimento das/para as particularidades locais-culturais e em tomá-las como diferencial no desenvolvimento do país. Na tentativa de assimilação do que é o outro, sem espaço de negociação, cria-se uma contradição entre os acontecimentos locais e os contextos globais de liberdade de pensamento e práticas.

Sandra Corazza, tomando o currículo como diferença, incorpora as forças produtivas e contestatórias na formulação de muitos currículos culturais, como possibilidades solidárias, populares e democráticas, que não mais silenciam ou marginalizam os diferentes (CORAZZA, 202, p.107). A elaboração de currículos e a opção por práticas docentes que transformem o espaço de aprendizagem em local de intercâmbio e produção de conhecimentos, bem como a possibilidade de ascensão do saber crítico torna-se um imperativo e um diferencial tendente ao desenvolvimento integral dos indivíduos e do país.

3.4 ARTE EDUCAÇÃO E COGNIÇÃO

A base do aprendizado, qualquer que seja, parte do sistema sensorial do ser humano que se aperfeiçoa desde a nascença, desenvolvendo-se ao longo da vida com base na interação inter-sujeito, professor-aluno, professor-objeto de conhecimento. Podemos dizer que o desenvolvimento do sistema sensorial permite que um indivíduo experiencie o mundo a sua volta, retendo, lembrando, classificando-o, a partir do contato com os objetos da interação com esses objetos. Nessa interação entram em cena a visão, a audição, o tacto e o olfato. Segundo, Eisner, aprendemos a focalizar nossa visão, a acompanhar com os olhos os objetos em movimento, a distinguir as qualidades sutis e complexas do mundo. Geralmente nos tornamos altamente perceptivos às diferenças muito sutis, especialmente naquelas áreas em que estamos mais interessados. Assim, nosso sistema sensorial se transforma num sistema de recepção de informações altamente refinado, que desempenha um papel importante na criação de nossa consciência (EISNER, 1987, p. 2).

Portanto, a educação inicia e se consolida dentro de uma “base biológica de aprendizado”. Segundo Eisner,

A partir da nossa estrutura biológica somos dotados de um sistema sensorial que nos permite experimentar as qualidades do mundo no qual nascemos. Cada sentido é qualitativamente específico, isto é, nós vemos o que pode ser visto com nossos olhos; sentimos o mundo tátil com nosso sentido do tato (EISNER, 1987, p.2).

Se nascemos com nosso sistema sensorial parcialmente programado e o aperfeiçoamos a partir do contato com o mundo a nossa volta, com os objetos e com desenvolvimento de nossas estruturas mentais, isso implica dizer que este sistema é a base do aprendizado. Então como é que se explica o desenvolvimento e domínio de certos saberes, sensibilidades, experiências, e outras não?

A partir desta questão e a partir dos pressupostos acima arrolado, podemos referir que experienciar o mundo à volta, doar-se a ele permite a recepção, classificação e seu domínio. O aprendizado e a sua consolidação se processa num sistema de exercícios adequadamente planejados, sequenciados e cristalizados, ou seja, automatizados. É na automatização que o indivíduo ganha a eficiência na sua experiência, tornando-se criativo, inventivo. O sistema sensorial permite experiências diversificadas através da apreensão, recordação, classificação e, nestas experiências o desenvolvimento da imaginação. Um currículo que prioriza determinados conhecimentos e relegando outros que, provavelmente promoveriam o desenvolvimento integral do ser humano permitirá desenvolver uns conhecimentos em detrimento de outros. Segundo Eisner, a maneira como usamos nossos sistemas sensoriais e nossa habilidade para lembrar são habilidades desenvolvidas, potencialidades da mente que podem ser aperfeiçoadas ou prejudicadas através da experiência (EISNER, 1987, p.2). Conforme Dewey, tudo depende da qualidade que essa experiência tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre as experiências posteriores – futuras (DEWEY, 2010, p.28)

De acordo com este autor, quanto mais definida e honestamente se acreditar que a educação é uma ferramenta de desenvolvimento na, por e para a experiência, mais importante é que sejam claras as concepções do que seja experiência (DEWEY, 2010, p.29). Poderíamos questionar, então, que experiências pretendemos com uma disciplina, matéria, conteúdo, as quais depois de administradas aos alunos, provoquem transformações na sociedade?

Sem esta observação dessa questão, a idéia de experiência estará completamente solta e ficará reduzida a um jogo de palavras capazes de despertar emoções, mas que pode ser substituído por qualquer outro conjunto de palavras (DEWEY, 2010, p.29). Corre-se o risco de mudanças curriculares em tempos muito próximos e consecutivos num processo em que podemos considerá-lo como um currículo tateado ou superficial.

Para Dewey,

Independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que sucedem. O problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver

frutífera e criativamente nas experiências subsequentes (DEWEY, 2010, p.29).

Podemos afirmar também que considerando que a educação se dá nas interações humanas, este processo se movimenta dentro da experiencição do outro. Esse outro, que pode ser entendido, também, como objeto de conhecimento é a base do aprendizado. O efeito de uma experiência não pode ser apenas superficial. É tarefa do educador proporcionar situações para que as experiências não provoquem resistência por parte do aluno, para que mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem como atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para futuras experiências (DEWEY, 2010, p.28).

Por outro lado, o domínio de uma atividade, como por exemplo, as práticas artísticas, as técnicas e as poéticas da linguagem visual são resultado de utilização sistemática dos conhecimentos a elas relacionados. Este exercício sistemático permite/possibilita a automaticidade. Contudo, nas artes como em qualquer outra atividade, a automaticidade, quando encontra um ambiente repleto de estímulo provoca “desvios”. Desvios significados por Landowski (2009), como uma operação que consiste em retornar ao objeto, já semanticamente e funcionalmente categorizado, à coisa mesma, e recategorizá-la atribuindo-lhe uma nova significação-função. Esta ação “desviante” tem similaridades com a criatividade e a imaginação que se desenvolvem na experiência prática, ou seja, a produção de novos sentidos a partir do já automatizado e concebido. Esse processo está aliado a “ultrapassagem de sentido e de valor”, que segundo (Landowski, 2009), ultrapassa sua significação-função de base.

A imaginação consiste na manipulação do mundo, antes experienciado, retido, decupando-o dando outro sentido através da mente. Montamos um mundo com um sistema e uma ordem. É com a imaginação que o ser humano se projeta na criação de “novas” formas, e de vida.

De acordo com Eisner:

É através do processo de transformação imaginativa que os seres humanos são capazes de imaginar o que não é, mas que pode vir a ser. É este o processo que também nos dá um novo “*insight*” - a espiral dupla como um modelo de DNA, por exemplo – que torna nossa cultura viável. É esta visão criativa, na óptica do olho, da mente, que fornece os fundamentos para novas formas de arte e ciência, vida social e de negócios (EISNER, 1987, p. 2).

A arte apropria-se do sistema sensorial desenvolvendo habilidades mais sofisticadas e ampliando as experiências do ser humano. Segundo Eisner (1987), a percepção – a capacidade de ver o que os outros não vêem – fornece os tijolos para a nossa vida imaginária. Sem

sensibilidade refinada, nossa vida mental estaria limitada e não teria a experiência vivida e a riqueza que fazem com que seja bom estar vivo. É a percepção que norteia todo saber e todo aprendizado, que estabelece os *insights* da imaginação e proximidades do já vivido, que dá formas novas ao mundo.

Em “a formatividade”, Umberto Eco, ao fazer alusão aos estudos de Pareyson, destaca que “toda a vida humana é invenção, produção de formas; toda a atividade humana, tanto, no campo moral como no do pensamento e da arte, origina formas, criações orgânicas e perfeitas, dotadas de compreensibilidade e autonomia própria: são formas produzidas pela ação humana, como os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações cotidianas ou os empreendimentos técnicos, um quadro e uma poesia” (ECO, 1972, p.15).

O que pensamos, sentimos ou imaginamos está localizado em nosso corpo e espírito, e pode ser sentido, utilizado e criticado somente por nós mesmos. Se aquilo que criamos em nossa vida mental é para ser socializado, temos que achar alguns meios para torná-lo público (EISNER, 1987, p. 3).

Assim, uma das maneiras através da qual o particular é transformado em público, é com a criação de produtos visíveis que podem ser compartilhados em nossa cultura. Estes produtos são tornados públicos pelas/nas formas das quais nós representamos o que imaginamos (EISNER, 1987 p. 3). A arte é uma destas formas de exteriorizarmos e socializarmos as formas de nossa mente. Assim, falarmos em formas equivale a falarmos em texto/discurso. Essas formas são exteriorizadas através do dizer ou de experiências nos processos de interação intersujeitos. Apreendemos, produzimos sentidos no ato de interação com o objeto, objeto esse que se deixa apreender em suas qualidades sensíveis, no plano de expressão e em seu significado, no plano de conteúdo.

Portanto, a socialização dos conhecimentos se dá no processo de interação com o mundo a nossa volta, na nossa confrontação com a matéria, essa entendida segundo Eco, “como uma espécie de obstáculo sobre o qual se exerce a atividade inventiva, que transforma as necessidades do obstáculo em leis da obra”, ou seja, a realidade externa sobre o qual o artista/sujeito trabalha (ECO, 1972, p.18), e onde produzimos os conhecimentos. A partir do pressuposto que refere que o sistema sensorial constitui a base do saber humano, importa considerar que nessa interação há produção de sentidos/conhecimentos. É na relação deste sistema sensorial em contraposição, com os objetos que se significa algo.

3.5 A CULTURA VISUAL NO PERMEIO DA EDUCAÇÃO VISUAL/ARTES

Durante o percurso desta tese concentramo-nos em torno dos discursos sobre as práticas docentes referentes ao ensino de Artes Visuais no currículo do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique. Falamos acerca das racionalidades pertinentes ao ensino de artes no discurso acadêmico, racionalidades que servem como referência para a atribuição da importância das disciplinas artísticas no SNE. Debruçamo-nos no permeio da ausência dos investimentos concretos em termos da formação de professores, do espaço e dos equipamentos necessários para o desenvolvimento pleno do ensino da Educação Visual/Artes, entre outros temas. Contudo, pensamos que estamos a negligenciar uma abordagem vital que constitui a classe disciplinar tipificada com o nome de Educação Visual, a Cultura Visual.

A trajetória caracterizada pelas mudanças de nome e o hibridismo com que se tratou essa disciplina ou as disciplinas referentes às Artes Visuais que perfizeram o percurso do SNE faz com que se confunda ou se mescle, Desenho Técnico, Educação Estética, Educação Visual e Artes. Provavelmente será por isso que quase ao longo da nossa abordagem falamos repetidamente do ensino de Arte ou Educação Visual com referência às práticas artísticas, renegando-nos a falar da Educação Visual/Artes no sentido literal, ou seja, da “disciplina mais indicada para o ensino, para a compreensão da cultura visual, a educação para os media e o ensino das Artes Visuais”, conforme a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV). Esta organização entende a Educação Visual/Artes:

Como uma área disciplinar que integra o estudo de contextos históricos e teóricos de análise e de produção de imagens sendo elas artísticas e do cotidiano, provenientes de culturas locais ou globais, integrando também processos de pensamento, reflexão crítica e criação, através da apreciação, criação e produção artística que pode ser multimodal e multi-tecnológica⁸.

Na atualidade, as sociedades experienciam a chamada era “planetária”, conforme Morin (2000), sucedendo fatos, interações que interligam populações, indivíduos que não se conhecem, mas que estão interconectados e partilhando dos mesmos problemas, aflições, sonhos e desejos. Nesse contexto, a imagem saiu das igrejas católicas, dos museus e das galerias de arte para o cotidiano, para a sociedade e se tornou um instrumento de socialização, de consumo e de manipulação. Ela é usada para persuadir os indivíduos a adquirir/consumir mais e mais, além de ser utilizada como instrumento de persuasão e filiação aos discursos políticos,

⁸ Informação extraída do texto Construções sobre os Programas das Artes Visuais, página 1. Disponível em: <<http://www.apecv.pt/pareceres/textosemconstrucao.pdf>>.

com toda sua complexidade tendente à manipulação intimidatória, sedutora, provocatória, tentadora, invasiva e modeladora do ser humano. No entanto, a escola dá pouca atenção às imagens.

Não podemos esquecer que as lideranças mundiais tanto ocidentais como não ocidentais foram manipuladas, com base na intimidação, a apoiarem as guerras no Iraque, na Líbia. Os meios para a concretização de tais competências foram os meios de comunicação auxiliados pelas imagens, que se supunham reais, de modo a comover todos na tomada de decisão para o aniquilamento de governos “tiranos”, considerados como “eixo do mal”.

Esse fato é apenas um entre tantos outros, em que o uso da imagem desencadeia a emergência do sentido, daí ser pertinente potencializar nos educandos a reflexão crítica, como instrumento que possibilite um posicionamento consciente mediante propostas sedutoras, seja para o consumo, persuasão ou manipulação de ideias e ações. Não podemos mais deixar de destacar a importância destes estudos sobre a compreensão de como as imagens influem em nossos pensamentos, ações e sentimentos, bem como refletir sobre identidades e contextos sóciohistóricos (Nainey Pauly, 2003, apud HERNÁNDEZ, 2007 p.25). Aliás, segundo a APECV, a educação para a compreensão da cultura visual oferece aos jovens meios para questionarem o fluxo de imagens transmitidas diariamente pelos meios midiáticos, ajudando-os a compreenderem o seu papel de produtor de significados.

Hernández baseando-se nos estudos de Elkains (2003), Brea (2005), e Dikovitskaya (2005) refere que

A Cultura Visual chamada em alguns contextos por Estudos Visuais, é um campo de estudos recente em torno da construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana e é centrada na imagem visual como ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais (HERNÁNDEZ, 2007 p.21).

O período da emergência deste estudo não reúne consenso entre diversos pesquisadores ou estudiosos. Para uns, este campo se configura a partir dos debates produzidos desde o final dos anos 60 entre os especialistas em História da Arte; outros apontam emergirem no final dos anos 80 “no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à História da Arte, aos estudos dos meios, estudos cinematográficos, à linguística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais” (HERNÁNDEZ, 2007 p. 21). Entretanto, Barbosa (2007 p.660) esclarece que a configuração da Cultura Visual se dá após passado o período histórico da demonização da indústria cultural, quando sociólogos e antropólogos tiveram seu interesse despertado para

investigação sobre a influência da mídia e sobre a função da visualidade em termo de valores e identidade comunicados pelas imagens. Esta pesquisadora acrescenta referindo que “foram os descendentes da História da Arte e antropólogos que cunharam o termo Cultura Visual”. (BARBOSA, 2007 p.660).

Nas diferentes visões que atuam nesse campo dos estudos visuais observa-se a exacerbação de suas ações referentes à produção crítica tendente ao “desinteresse na/pela produção da imagem” (Barbosa, 2011) e, também a contraposição à produção artística cultural. Mencionando os estudos de Lars Lindström, Barbosa alerta que esta situação se verifica por “ênfatar o contexto ao contrário de especificar mídias da Educação Visual para as Artes; destacar a percepção em detrimento da produção” (Barbosa, 2011). Procedendo desta maneira estaria a promover a exclusão de outros campos do saber e de certa forma ignorar os processos históricos da sua emergência.

Esta pesquisadora da arte educação afirma ainda,

Ser necessário associar o fazer (Comunicação Visual) à análise da imagem (Cultura Visual), ou seja, as perspectivas da Comunicação Visual devem se inter-relacionar com a Cultura Visual em direção a uma complementaridade entre a percepção e produção, entre o ver e o fazer (LARS LINDSTRÖM, 2009, apud BARBOSA, 2011, p. 294).

Entendemos por Educação Visual um conjunto de práticas didáticas que possam orientar os estudantes à percepção crítica do meio envolvente. Este conjunto de práticas pode ser viabilizado por práticas escolares representativas, interpretativas, inventivas e reflexivas. Assim, falar da Educação Visual é, portanto, se interconectar com as áreas do Desenho, da História da Arte, da leitura e produção de imagens.

Os estudos da Educação Visual/Artes em Moçambique se concentram na produção e análise crítica, técnica e reprodutiva das produções. A Escola Nacional das Artes Visuais aparece como percursora dessas práticas que certamente foram incisivas para o aprimoramento da identidade visual das produções artísticas, culturais e publicitárias em Moçambique.

Contudo, o que se verifica é que no intermeio destas práticas se desperdiçam oportunidades de interligar, no permeio destas produções, abordagens dos aspectos sociais, culturais e antropológicas, algo que nos possibilitaria contrapor ou nos contextualizarmos perante as produções e produtos que circulam no nosso meio envolvente, na mídia televisiva (comerciais, propagandas, novelas), pôsteres ou outdoors das ruas, escolas, locais de trabalho, lazer.

Há necessidade de um questionamento sociocultural e político aprofundado sobre as imagens para não sermos engolidos pela globalização e sim estarmos na globalização. Globalização, aqui referida, se enquadra como “um complexo processo e forças de mudanças” (Hall, 2005, p.67). Na tentativa de esclarecer acerca do conceito que norteia este assunto, Stuart Hall recorre à definição de McGrew para referir,

A globalização como aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (MCGREW, 1992 apud HALL, 2005, p. 67).

Apesar de determinados saberes pertencentes a este campo de estudos fazerem parte do discurso das disciplinas de Educação Visual e Comunicação Visual, História da Arte; a Cultura Visual, no discurso e nas práticas educacionais, em Moçambique, constitui um tema novo para a maioria do professorado e, assim, necessita de uma configuração contextual, dada a importância que carrega. Por outro lado não podemos afirmar que não se trata dos aspectos referentes à Cultura Visual em Moçambique, pois isoladamente, professores e outros profissionais questionam determinados discursos visuais, entretanto de forma menos sistematizada e configurada dentro do discurso escolar nomeado como Cultura Visual.

Assim, a escola como espaço de socialização deve entrar nesta tarefa de formar e informar para a leitura da visualidade, a qual envolve diversos tipos de imagens.

A cultura da imagem é realidade em Moçambique e está presente em todos os segmentos das sociedades moçambicanas, tanto no meio urbano como no meio rural. Geralmente, esta cultura se orienta e se processa no permeio da “cultura de Tela, uma cultura dominante de nosso tempo, uma cultura que formula questões, circula informações, provoca prazer” (BARBOSA, 2007 p. 660).

Podemos citar o exemplo concreto acontecido dias depois do famoso 11 de setembro. Naquele tempo era frequente se observar pelas ruas da cidade jovens vestidos com camisetas estampadas com a imagem de Bin Laden. Pode parecer agressivo para um ocidental que formula seu posicionamento a partir do discurso mediático dominante, mas os sentidos que se apreendiam por esta presença, provavelmente soavam como – afinal vocês que se consideravam superiores e inalcançáveis, andando por nossos países a financiar guerras, semeando morte e terror devido aos vossos interesses de persistência colonizadora, estão agora a sentir a dor como nós! A mensagem de Bin Laden transformada em discurso visual e transmitida em direto pelas televisões internacionais e nacionais possibilitou de certa maneira a experiência desta manifestação ou “prazer”. Podemos referir que “a televisão é determinante na aceitação ou

rejeição das imagens e é o principal veículo da moda, principal veículo da ideologia”. (BARBOSA, 2011, p. 299).

A atribuição de importância a este campo de estudo, a princípio pode parecer modismo ou mania em certos segmentos acadêmicos, professores e outros profissionais das artes e comunicação, pela apropriação de práticas ocidentais de outros países, mas o contexto moçambicano atual de consumo, circulação de informações e imagens através dos meios de comunicação, na mídia impressa e eletrônica, atingiu estágios assustadores em poucos anos da independência nacional. O Conselho Municipal da Cidade de Maputo foi obrigado a remover outdoors em espaços de grande circulação devido a estarem impedindo a visibilidade dos transeuntes e automobilistas.

Outras práticas que fazem parte da Cultura Visual e que merecem ser focalizadas consistem, por exemplo, na proliferação dos signos/símbolos partidários em quase todos os cenários das sociedades moçambicanas. Diversos grupos se apropriam do discurso visual para difundirem suas informações; informações essas que influenciam, manipulam a opinião pública, ou seja, os valores dos sujeitos coletivos e singulares. Assim, reconhece-se a priori o poder que estes signos portam na produção e reprodução dos processos de cristalização dos sentidos.

Não é por acaso que partidários do partido que está no poder, certamente orientados pelas elites governamentais, estão a protagonizarem impunemente, à revelia da constituição, a violação das práticas políticas dos partidos da oposição, arrancando suas bandeiras/símbolos políticos nas sedes partidárias em algumas províncias, municípios e distritos do país. Contrariamente, as bandeiras e dísticos do partido que está no poder permanecem anos a fio nas sedes, repartições públicas, escolas estatais e inclusive nas artérias (ruas) das cidades.

As novelas brasileiras e mexicanas, que são difundidas pelas principais emissoras televisivas de Moçambique, caíram no gosto dos moçambicanos que vivem nas zonas urbanas. Entretanto, estas novelas carregam consigo valores de determinados grupos e classes sociais do Brasil e que entram em disforia com os valores, as culturas moçambicanas.

Em quase todos os locais, cidades, zonas urbanas e rurais, os indivíduos são interpelados pela presença no cotidiano das imagens apelativas ao consumo, com discurso sedutor, manipulador e intimidatório em forma de cartazes, outdoors, letreiros, internet, mídia televisiva, propagandas políticas etc. Isso nos permite constatar que vivemos sob um fluxo imenso de informações, que nos obriga a nos posicionar permanentemente. Assim, um campo que possibilite a compreensão visual do meio envolvente dentro do contexto moçambicano torna-se imprescindível.

A respeito da importância da leitura de imagens, Barbosa, no livro *A Imagem no Ensino de Arte*, ressalta que “temos que alfabetizar para a leitura da imagem” (BARBOSA, 1991, p. 34). A autora menciona que através da análise crítica das imagens estaremos preparando os alunos para entenderem a gramática visual.

É com base nestes pressupostos que o desenvolvimento da disciplina Educação Visual no Sistema Nacional de Educação pode auxiliar os jovens a se posicionarem perante à interpelação dos diferentes signos, visto que na Cultura Visual se debate em torno de uma série de propostas intelectuais que convergem em termos das práticas culturais relacionadas ao olhar e às maneiras culturais de olhar na vida contemporânea (Hernández, 2007). Entendemos por olhar, uma forma crítica do sujeito se relacionar com o meio envolvente. É através do olhar que o sujeito diferencia os objetos, que o interpela. Ao lhes conferir sentido, produz valores e/ou posicionamento. Contudo, “ela não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver” (PILLAR, 2011, p. 72).

Assim, torna-se imprescindível a abordagem da Cultura Visual no currículo do SNE, em particular na disciplina de Educação Visual/Artes, pois:

A abertura em relação aos estudos da Cultura Visual trata-se de enfrentar um desafio de maior importância: adquirir um alfabetismo visual crítico que permita aos aprendentes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos ‘textos’ orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas (HERNÁNDEZ, 2007 p.23).

Há necessidade de uma educação para a percepção e para a compreensão do meio envolvente de modo a potencializar os alunos e as sociedades a se contraporem perante as informações que lhes interpelam no cotidiano. A contraposição aqui referida reside no aparato de sentidos/conhecimentos que propiciem um posicionamento consciente perante o discurso imagético.

Um currículo que dê destaque a estes aspectos implicaria em assumir uma “metodologia visual crítica e performativa” que pressupõe segundo Hernández, a:

Pensar a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das práticas da visualidade, as maneiras de olhar e de produzir olhares, refletir sobre as relações de poder que se estabelecem e articulam-se por meio das linguagens e que podem ser propiciadas pelas maneiras de ver, de imaginar e de tecer representações. (HERNÁNDEZ, 2007 p.79).

O autor refere, ainda, que assumir uma metodologia crítica pressupõe considerar as representações da Cultura Visual como discursos que refletem práticas culturais.

Portanto, para que a disciplina de Educação Visual se articule dentro do pensamento complexo, inserido nesta era planetária, é necessário que em sua abordagem dentro do currículo do SNE haja uma leitura crítica da visualidade e uma contextualização com as práticas socioculturais das sociedades moçambicanos.

4 ESSÊNCIA E NATUREZA DO PROBLEMA

Numa visita que realizei em 1984, a uma escola do interior da província do Maputo com a equipe de pesquisadores do INDE, responsável pela avaliação dos novos materiais didáticos, verificamos que um dos professores, que estava sendo acompanhado, não estava cumprindo o programa de atividades laborais⁹. Os pesquisadores quiseram saber o porquê desse fato. A resposta do professor foi, mais ou menos, a seguinte: “o tipo de folha (de árvore) que vem desenhada no Manual, sugerindo o tipo de material que os alunos podem usar nesta aula não existe aqui” (MIGUEL BUENDÍA GOMÉZ, 1999).

4.1 O ENSINO DE ARTE EM MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS DISCURSIVAS E MEMÓRIA

A educação e as artes visuais estão presentes no meu modo de ver e pensar o mundo além de se refletirem nas minhas atividades profissionais. Assim, começarei por apresentar a minha trajetória como educador-pesquisador-artista nas artes visuais.

Desse modo, importa referir que comecei a carreira docente em 1992, na Ajuda ao Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), uma organização não-governamental (ONG) dinamarquesa, que opera em Moçambique, ministrando aulas de educação artística aos meninos de rua, ou seja, aos meninos desamparados. Essas aulas, inseridas no ensino geral mas com uma componente de carácter técnico profissional e artístico, destinavam-se à promoção da autoestima dos meninos, contribuir no fortalecimento da criatividade e de seu autossustento nos meios artísticos e culturais.

Na ADPP colhi as primeiras experiências e desafios na docência artística, pois os alunos que ali estavam, vinham de famílias desagregadas e desintegradas, com comportamentos diferentes daqueles de uma criança que sempre recebeu atenção e/ou respeito da família. Isto fez com que abraçasse a carreira docente como forma de participar no desenvolvimento de Moçambique, apropriando-me da educação e arte como meio para construção de conhecimentos.

Em 1995, continuei como docente, mas desta vez no Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual está em vigor em Moçambique independente desde 1983 e já sofreu algumas

⁹ Faziam parte das disciplinas relacionadas ou ligadas às Atividades Laborais no período da implementação do Sistema Nacional de Educação, a Educação Física, Educação Estética e Educação Cívica.

modificações para responder às realidades de desenvolvimento do país. Sua concepção surge como uma tentativa de reorganização do sistema educativo nacional, pois o anterior pertencia ao sistema colonial. Segundo Gómez, a proposta do novo Sistema Nacional de Educação representava a materialização das diretivas do III Congresso da Frelimo que dão particular importância à criação de um sistema de educação em correspondência com o processo de transformação das relações sociais de produção (RPM, apud GOMÉZ, 1999, p.350). Este instrumento educativo preconiza, conforme Gómez, a educação como direito e, ao mesmo tempo, como uma das necessidades fundamentais que devem contribuir para a aquisição da consciência social exigida pelas transformações revolucionárias, pelas tarefas de reconstrução nacional e de edificação da sociedade socialista (GOMÉZ, 1999, p.9).

Como referimos, no contexto político pós-independência, os objetivos do Sistema Nacional de Educação centraram-se “na formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (RPM, apud Gómez, 1999, p. 156).

De fato era legítimo mudar ou alterar o sistema político colonial. Contudo, a concepção deste novo instrumento educacional se caracterizou pela radicalidade e entrou em conflito com o contexto sociocultural das nações moçambicanas. Não se teve o cuidado de refletir que

Rejeição à filosofia e à prática da educação tradicional apresenta um novo tipo de difícil problema educacional para os que acreditam em um novo tipo de educação. Enquanto não aceitarmos que não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa (DEWEY, 2010, p. 26).

Nesta confrontação entre o velho e o novo, esse novo que entra sem estabelecer espaço de negociação e reconhecer as particularidades locais encontra resistência no meio social. De acordo com este autor, neste tipo de situação há que ter em conta que “existe um quadro de referência permanente de que há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, ou seja, de que a nova filosofia da educação está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental” (DEWEY, 2010, p.26). E ignorar estas referências é tentar andar ou tatear no escuro.

Nos objetivos gerais, o Sistema, através da lei 4/83, coloca, segundo Gómez, a “erradicação” do analfabetismo para assegurar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico, o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a introdução da escolarização obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país para garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos (RPM, apud GOMÉZ, 1999, p. 157).

Entretanto, alguns destes princípios foram modificados e adequados à realidade atual democrática e multipartidária, que iniciou no princípio da década de 1990¹⁰, a qual instaurou o novo currículo do Sistema Nacional de Educação, a partir de 2004.

O currículo do Sistema Nacional de Educação está organizado em quatro níveis de ensino: o Ensino Primário Geral (EPG), Ensino Secundário Geral (ESG), Ensino Secundário Geral Pré-Universitário e Ensino Universitário (ESGPU). O Ensino Primário Geral tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos de aprendizagens, sendo o primeiro correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º ciclo, a 3ª, 4ª e 5ª classes. Portanto, contabiliza-se cinco anos de escolarização correspondente ao 1º grau. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes correspondentes ao 3º ciclo de escolarização. Contudo, estes dois graus são integrados ao ensino básico que constitui o denominado Ensino Primário Completo. No Quadro I pode-se observar a grade curricular com a organização dos níveis de ensino.

Quadro I – Organização dos Níveis do Ensino

Ensino Primário Geral							Ensino Secundário Geral			Ensino Pré-Universitário		Ensino Universitário			
Ensino Primário do 1º Grau					Ensino Primário do 2º Grau										
1º ciclo			2º ciclo		3º ciclo										
1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	1º Ano	2º Ano	3º ano	4ª Ano

As siglas utilizadas para estes dois graus são Ensino Primário do 1º grau (EP1) e Ensino Primário do 2º grau (EP2).

A partir do ano de 2004, foram introduzidas no EP1 novas disciplinas, tais como: Ofícios, Educação Visual, Educação Musical, Inglês e Introdução Experimental das Línguas Nacionais. A Introdução Experimental das Línguas Nacionais está ocorrendo em escolas que se situam em zonas populacionais linguisticamente homogêneas, em certas regiões do campo.

Tal como sucedeu no Ensino Primário do 1º grau em 2004, o EP2 também conheceu novas disciplinas: Ofícios, Educação Musical, Introdução Experimental das Línguas Nacionais e modificação da disciplina de Educação Estética para Educação Visual. Importa observar que esta disciplina é enquadrada na área das atividades práticas e tecnológicas, fazendo parte das seguintes disciplinas: Ofícios e Educação Física.

Retomando minha trajetória de educador-pesquisador, destaco que, de 1995 à 1996, comecei a carreira de docente na escola estatal - Escola Primária do 2º grau da Liberdade. Nesta

¹⁰ Lei 6/92 de 6 de maio que encenava a “democratização” do país.

instituição, lecionei a disciplina de Educação Estética.

Na Escola Primária do 2º Grau da Liberdade foi onde propiciei um salto qualitativo no ensino de arte, chegando a promover exposições artísticas, teatro, inclusive nos finais de semana; isto é, consegui, junto com um colega, criar ambientes de convívio entre professores, alunos e direção, num contexto em que esta prática não era comum. Fato de realce é que incentivamos um número considerável de alunos, que atualmente são docentes, artistas plásticos, profissionais das artes visuais, todos formados, depois, na Escola Nacional das Artes Visuais¹¹ (ENAV) e alguns inclusive no curso de bacharelado/licenciatura em Desenho na Universidade Pedagógica¹² (UP), em Moçambique.

Com estes feitos, procurei desconstruir o conceito de “dom” de desenhar, já que a maioria dos educandos não imaginava que um dia estudaria na ENAV ou no curso de Desenho da UP. Estes feitos são gratificantes e estimulam novos desafios para a arte educação.

Um aspecto relevante a observar, no entanto, é a resistência de investimentos no ensino e nos conhecimentos artísticos. Os fatos ilustrativos desta resistência são vários, a começar pela falta de infraestrutura escolar, a título de exemplo, a existência de uma única escola secundária-médio em todo país, a Escola Nacional das Artes Visuais, a formar técnicos/artistas e arte educadores; a inexistência de número satisfatório de professores formados especificamente em Artes; e um currículo que estimule as Artes Visuais como a realização inteligível/sensível do ser humano no seu todo, ou seja, a não relacionar a arte com propósitos exclusivamente utilitaristas caracterizado pelo desenho geométrico ou datas comemorativas presentes no sistema educativo. A este respeito, o Sistema Nacional de Educação, em seus objetivos gerais, preconizava se “detectar e incentivar as aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e, ainda proporcionar educação especial para crianças e jovens deficientes” (RPM, 1985, p.117). Contudo, Gómez, refere que o esforço para desenvolver e materializar todos estes objetivos seria imenso, pois partia-se de uma escola preocupada, principalmente, com os rendimentos acadêmicos em língua portuguesa e em matemática, sem uma visão global do processo educativo, que requer o desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade da criança e do jovem (GOMÉZ, 1999, p.359). O autor sintetiza apontando que o trabalho deveria ter começado com a formação do professor.

Um outro aspecto preocupante é um número muito reduzido de professoras e artistas do

¹¹ A minha formação secundária foi precisamente nesta escola. Formei-me em níveis básico (3º ano) e médio (5º ano) na especialidade de Cerâmica e mais a componente pedagógica para a função docente no Sistema Nacional de educação.

¹² Universidade Pedagógica é uma instituição do ensino superior moçambicano que forma professores nos vários cursos que compõem as disciplinas pedagógicas lecionados no Sistema Nacional de Educação.

gênero feminino nas práticas artísticas acadêmicas. De acordo com minha experiência no campo da docência, a maior parte das alunas evade-se das aulas de desenho. Este fenômeno pode ter sua gênese, em vários fatores. Um deles é que a visibilidade das artes visuais no ensino é caracterizada como Desenho Técnico e Geometria. E nisso o processo avaliativo, e todo sistema educacional, é ainda “um instrumento fundamental para controlar o grau de materialização dos objetivos de formação e para medir os resultados do processo de ensino-aprendizagem” (MINED apud GOMÉZ, 1999, p.374), favorecendo práticas de avaliação autoritárias, preocupadas com controle e enquadramento dos indivíduos e não com o diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento do aluno (LUCKESI apud GOMÉZ, 1999, p.374). É comum observar-se o desinteresse nas aulas de Desenho Técnico/Geométrico na camada estudantil. Como consequência, todo campo de conhecimento das artes é tido como difícil e desnecessário para a formação do indivíduo.

Depois do ensino primário, o aluno é conduzido ao Ensino Secundário Geral (ESG) que compreende dois ciclos de escolarização: (1) o Ensino Secundário Geral I (ESG1) composto pela 8ª, 9ª e 10ª classe; (2) o Ensino Secundário Geral II (ESG2) com a 11ª e 12ª classe (pré-universitário). O quadro II apresenta a organização dos níveis do Ensino Secundário Geral.

Quadro II - Organização dos Níveis do Ensino Secundário Geral

Ensino Secundário Geral				
Ensino Secundário Geral I			ESG II - Ensino Pré-Universitário	
1º ciclo			2º ciclo	
8ª Classe	9ª Classe	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe

No 1º ciclo do Ensino Secundário Geral I (ESG1), o aluno ingressa no processo de escolarização através de conteúdos sofisticados que englobam três áreas curriculares: Comunicação e Ciência Sociais; Matemática e Ciências Naturais; e Atividades Práticas e Tecnologias. A área curricular da Comunicação e Ciência Sociais é constituída pelas seguintes disciplinas: História, Geografia, Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Línguas Inglesa e Francesa. A área de Matemática e Ciências Naturais engloba as disciplinas: Matemática, Biologia, Física e Química. E a área das Atividades Práticas e Tecnologias compreende: Educação Física, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação e disciplinas Profissionalizantes como Noções de Empreendedorismo, Agropecuária, entre outras que constituem a componente de temas transversais. No Quadro III pode-se visualizar as áreas

curriculares do Ensino Secundário Geral I.

Quadro III - Áreas Curriculares do ESGI

Ensino Secundário Geral I			
Área curricular do ESGI	Comunicação e Ciências Sociais	Matemática e Ciências Naturais	Atividades Práticas e Tecnologias
Disciplinas	História	Matemática	Educação Física
	Geografia	Biologia	Educação Visual
	Língua Portuguesa	Física	Tecnologias de Informação e Comunicação
	Línguas Moçambicanas	Química	Disciplinas
	Língua Inglesa		Profissionalizantes: Noções de Empreendedorismo, Agropecuária, etc.
	Língua Francesa		

No Ensino Secundário Geral II (ESG2), o aluno opta por uma área curricular que esteja próxima de seus interesses no ensino superior ou na sua vida. As áreas são: Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais; e Artes Visuais e Cênicas. Embora o aluno precise definir e frequentar disciplinas em uma área específica, o 2º ciclo do Ensino Secundário Geral II (ESG2) possui disciplinas de tronco comum, estas susceptíveis de serem frequentadas por todos os alunos.

São disciplinas do tronco comum: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Introdução à Filosofia, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e Educação Física.

A área curricular de formação de Comunicação e Ciências Sociais é constituída pelas seguintes disciplinas: Línguas Moçambicanas, Língua Francesa, História, Geografia e Introdução à Filosofia.

A área de Matemática e Ciências Naturais compreende as disciplinas: Matemática, Biologia, Química e Física.

A área de Artes Visuais e Cênicas envolve: Educação Visual, Desenho, Geometria Descritiva e Artes Cênicas.

Por último, as disciplinas Profissionalizantes são: Noções de Empreendedorismo, Introdução à Psicologia e Pedagogia, Agropecuária e Turismo. É salutar destacar que disciplinas como Filosofia, Química, Física, Inglês, Desenho Técnico, Matemática, Português, Biologia e Geografia compõem o curso profissionalizante. O Quadro IV apresenta as áreas curriculares, com suas disciplinas, do Ensino Secundário Geral/Pré-Universitário.

Quadro IV – Ensino Secundário Geral II (ESG2)/Pré-Universitário

Ensino Secundário Geral II (ESG2)/Pré-Universitário					
Áreas Curriculares do ESG2	Tronco Comum	Comunicação e Ciências Sociais	Matemática e Ciência Naturais	Artes Visuais e Cênicas	Profissionalizantes
Disciplinas	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Educação Visual	Noções de Empreendedorismo
	Língua Inglesa	Línguas Moçambicanas	Biologia	Desenho	Introdução à Psicologia e Pedagogia
	Introdução à Filosofia	Língua Francesa	Química	Geometria Descritiva	Agropecuária
	Matemática	História	Física	Artes Cênicas	Turismo
	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)	Geografia			
	Educação Física	Introdução à Filosofia			

O Ensino Secundário Técnico Profissional corresponde a estes dois ciclos de escolarização/formação. Referimos estas instituições como Escolas Comerciais, Industriais, Artes Visuais, Escola de Jornalismo e, correspondem ao Ensino Secundário Básico e Médio/ou Pré-Universitário. Nestes ciclos, do Ensino Secundário e Técnico Profissional, os estudantes consolidam os conhecimentos adquiridos nos ciclos anteriores e preparam-se para a entrada na universidade. Foi exatamente no Ensino Secundário Geral I e II que me consolidei na carreira docente, na Escola Nacional das Artes Visuais em 1996, lecionando as disciplinas de Cerâmica, Escultura, Desenho de Observação ou Analítico.

A preocupação do Estado moçambicano em auxiliar a arte e a cultura viabilizou a criação da Escola Nacional das Artes Visuais, em 1982, com o objetivo de formação de técnicos básicos e médios em artes. Assim, a Escola Nacional das Artes Visuais assemelha-se a estes últimos graus do Ensino Secundário Geral 1 e 2. E esta instituição de ensino geral e técnico profissional, administra, para além do Ensino Secundário Geral e Pré-Universitário, a formação técnica básica e média artística nas especialidades: Cerâmica, Gráfica, Têxteis e Artes Visuais.

O curso das Artes Visuais é complementado pela formação pedagógica para a arte educação com finalidade de auxiliar o SNE, devido à carência de docentes nas disciplinas de Educação Visual e Ofícios no Ensino Primário do 1º e 2º grau.

Na ENAV contribuí na formação de alunos nos campos de cerâmica, desenho e História da Arte. Participei na reformulação curricular, junto aos professores da Universidade do Porto – grupo Identidades. O intercâmbio da Universidade do Porto, Escola de Belas Artes, com a Escola Nacional das Artes, de Moçambique, fez com que me deslocasse a Portugal, na cidade do Porto, em 2001, a fim de participar de num *Workshop* e fazer intercâmbio na área das artes.

Ainda no Ensino Técnico Profissional lectionei, também, na Escola de Jornalismo. Para além das disciplinas do currículo do ensino geral, indispensáveis para formação do profissional, esta instituição gradua profissionais na área de Comunicação nos seguintes cursos: Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Marketing.

Na Escola de Jornalismo lectionei nas cadeiras de Comunicação Visual e Introdução à Produção Gráfica.

Nesse componente curricular voltado às Artes Visuais, a docência nessa escola suscitou desafios, pois diferentemente da Escola Nacional das Artes Visuais, onde os alunos vem do ensino básico (EP2) já preparados e firmes no querer-ser artista e poder-fazer as artes visuais, os alunos da Escola de Jornalismo encaram logo de início os conhecimentos de artes como difíceis e impossíveis de serem assimilados por eles, pois, segundo eles, estão despidos do dom de desenhar, projetar, criar, pensar ou comunicar algo através da imagem ou de fazer uma leitura visual do espaço.

Entretanto, com a introdução dos “novos” conteúdos, acompanhados pelos exercícios práticos das oficinas referentes ao meio circundante das Artes e pela visita a empresas gráficas, entre outros saberes, os alunos começaram a desenvolver formas de percepção, leitura e interpretação, além de produzir e apreender sentidos referentes às artes no seu meio.

Importa destacar que minhas atividades docentes caminhavam paralelamente às atividades artísticas e, assim, sendo ceramista e tendo ganhado o primeiro lugar na exposição artística “Descoberta 96”, realizada pela Casa de Cultura e Centro de Estudos Brasileiros José Aparecida, recebi uma bolsa de estudos. Estive ausente, de Moçambique, então, por quatro anos, estando na República Federativa do Brasil, tendo me graduado em Belas Artes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A partir de 2001, depois da interrupção de minha docência por causa dos estudos no Brasil, voltei a trabalhar na Escola Nacional das Artes Visuais e, em 2003, fui admitido na Universidade Pedagógica (UP), no Departamento de Desenho (Artes Visuais)¹³ na qualidade de Assistente Estagiário, lecionando as cadeiras de Desenho de Observação e Tecnologias/Atelier. No ensino superior obtive experiência muito significativa como docente

¹³ Os parênteses na formulação Artes Visuais constitui forma de complementar a denominação oficial, Curso de Desenho, uma vez que entendemos as Artes como classe e Desenho como a componente da Classe. Portanto, no nosso entendimento, Desenho não responde ao contexto curricular de graduação deste Departamento. O componente curricular pedagógico deste curso é constituído pelas cadeiras de Desenho, Educação Visual, Comunicação Visual, Tecnologias (cerâmica, gravura, escultura, Serigrafia), Autocard, Pintura, Desenho Técnico (apesar desta cadeira ter muita carga horária), todas elas com perspectivas de adotar o futuro professor em habilidades e capacidades de intervenção, criatividade no Sistema Nacional de Educação. Portanto, o Desenho é um componente das Artes Visuais.

reflexivo acerca da minha prática.

Friso que a Universidade Pedagógica é uma instituição de ensino superior que ministra vários cursos pedagógicos, como uma continuidade do Magistério, mas em nível superior, graduando seus formandos em licenciatura tanto nas áreas educacionais como em outras.

Neste estabelecimento de ensino superior são oferecidos dentre outros, os seguintes cursos: Ensino de Psicologia, Filosofia, Português, Inglês, Francês, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Educação Física, Desenho/Educação Visual, todos estes cursos acompanhados pelas disciplinas didáticas pedagógicas nas várias faculdades, as quais integram os Departamentos de acordo com a orientação curricular de formação.

Assim, o curso de Desenho/Educação Visual é coordenado pelo Departamento de Desenho. Este Departamento é responsável pelo ensino de Educação Visual, formando docentes bacharéis, primeiramente, e em licenciatura a partir de 2009. Após a licenciatura, os professores formados entram no mercado de trabalho absorvidos principalmente, pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) em todas as províncias do país.

É preciso salientar que a experiência de docência nas cadeiras relacionadas às Artes Visuais possibilitaram a apreensão de sentidos diversos que instigam a reflexão e o aprofundamento da significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique.

Dirigindo o foco ao meu fazer artístico importa repisar que a carreira artística teve um marco de destaque em 1996, quando fui destacado com o 1º prêmio de escultura cerâmica na exposição Descoberta 96¹⁴. Com o 1º prêmio, foi concedida uma bolsa de estudos para o ensino superior de Belas Artes no Brasil, país onde fiz graduação, licenciando-me em Desenho e Plástica e Bacharelado em Escultura, em dezembro de 2000.

No Brasil, colhi experiências relevantes na área das Artes Visuais e da educação, pois a Licenciatura Plena em Educação Artística é composta por duas categorias, uma que envolve o currículo de ciências da educação e a outra o de artes plásticas. Além da graduação, cursei a formação de curta duração para professores particulares na Fundação Universitária Mendes Pimentel, em Belo Horizonte Minas Gerais (MG).

No campo das artes plásticas, participei de várias exposições coletivas e individuais e de *workshops* em Moçambique, Brasil e Portugal, além de minhas obras estarem com colecionadores em diversas partes do mundo.

Voltando a focalizar a área da educação, e em especial a arte educação, tenho a referir

¹⁴ Concurso das Artes Plásticas com propósito de promoção de jovens artistas de Moçambique organizado pela Casa de Cultura com apoio do Centro Cultural Brasil-Moçambique José Aparecida.

que a área do ensino em artes visuais foi um setor que pouco se desenvolveu na história de Moçambique. O Sistema Nacional de Educação (SNE) privilegiou até 2004, ano da introdução no currículo do Ensino Primário do 1º e 2º graus a disciplina de Educação Visual e Ofícios, o ensino voltado ao Desenho Técnico ou Geométrico. No Ensino Primário do 2º Grau (EP2) até o pré-universitário (médio) o ensino de artes visuais privilegiava o Desenho Técnico, portanto, apenas um dos componentes pertencentes às artes visuais.

Tanto o Ensino Primário de 2º Grau (EP2), como o Ensino Secundário traziam, por vezes, na sua grade curricular a Educação Estética, mas a maioria dos professores atuantes neste grau privilegiava o ensino da geometria. Esta prática se devia provavelmente, por um lado, pela ótica de considerar que a geometria está “próxima” dos conhecimentos teóricos científicos já legitimados pela arquitetura e pela engenharia. Por outro lado, esta prática se devia a não haver uma preparação profissional no campo das artes visuais, tido como campo subjetivo, em um contexto onde o inteligível domina o processo de escolarização desde o tempo colonial.

Vale referir que a Educação Visual e a Educação Estética são disciplinas que privilegiam aspectos estéticos-artísticos, promovendo a educação do olhar, a observação, percepção, leitura, interpretação e criação.

O cenário do Sistema Nacional de Educação, no tocante ao ensino de artes visuais, ainda atravessa dificuldades da falta de docentes formadores e qualificados nesta área, as infraestruturas e equipamentos adequados para o funcionamento normal deste campo de conhecimento. Até o momento, a Universidade Pedagógica é a única Instituição do Ensino Superior que forma este grupo de profissionais, juntando-se à Escola Nacional das Artes Visuais, esta, de formação de nível médio em Artes Visuais. Existe *déficit* de formadores ou formados especificamente nesta área das artes nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs). Os professores formados nestas últimas instituições ainda não respondem em número e em qualidade às exigências do SNE. As condições de sua formação estão repletas de lacunas na infraestrutura básica, para desenvolver oficinas de arte e isso é ainda realidade, também, no Departamento de Desenho da Universidade Pedagógica.

Em muitos casos, docentes destas disciplinas mostram pouca aproximação tanto com as práticas artísticas como com os discursos da cultura visual. Poucas vezes frequentam ou visitam uma sala de exposição ou casa/atelier de um artista plástico. Por outro lado, o professor em exercício nas cadeiras das Artes Visuais no Sistema Nacional de Educação tem uma série de dificuldades em se expressar através das linguagens visuais. Contudo, ele está lecionando nas escolas.

No tocante ao Ensino Secundário Geral, de 8ª classe a 10ª e de 11ª a 12ª classes, a

formação dos professores para lecionar esta disciplina curricular esteve voltada para o ensino do Desenho Geométrico, como um campo técnico, relegando ou até mesmo ignorando o plano que promove sensibilidades, desenvolvimento intelectual e subjetivo do ser humano.

Em alguns casos, como no Ensino Primário, dependendo do professor, permitiu-se a livre expressão da criança sem uma intervenção científica e metodológica sólida referente aos conhecimentos técnicos e teóricos do professor. Importa frisar que a falta de formação específica do docente em educação artística contribui, provavelmente para esta abordagem da livre expressão.

O Ensino Secundário privilegiou o ensino geométrico representado através da disciplina de Desenho Técnico e, esta disciplina curricular tornou-se a cadeira de referência em artes visuais, isso desde a 5ª classe até a 11ª e 12ª classes posteriormente ao antigo sistema de educação, fatos que têm continuidade no Sistema Nacional de Educação de 6ª classe - primária do 2º grau à 12ª classe do Ensino Pré-Universitário, introduzido em 1983.

Assim, as narrativas discursivas arroladas até aqui, em forma de memória e trajetória, evidenciam a problemática do ensino de artes no Sistema Nacional de Educação em Moçambique e em especial nas Instituições de Formação de arte educadores e mostram a preocupação em produzir e apreender sentidos que possam promover uma reflexão e um repensar acerca desta área do conhecimento em arte em Moçambique. Mostra, também, a vontade de se promover a importância e a autonomia da arte educação e auxiliar na formação do “professor-artista-pesquisador-curador” (BARRETO, 2008) reflexivo, crítico e interventivo na realidade sociocultural do país.

A re-significação dos conhecimentos em arte no ensino pode despertar as potencialidades intelectuais, criativas e imaginativas das crianças e propiciar o desenvolvimento cognitivo integral, dado que os conhecimentos em arte têm uma dimensão profunda na formação da personalidade dos seres humanos.

A respeito do papel da arte na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vigentes no Brasil, apontam que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentidos à experiência humana, além disso, esta área favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (PCN, 1997, p.19).

O documento/texto refere que o aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado, também, para construir um texto, desenvolver estratégias pessoais e resolver problemas matemáticos. Portanto, há um imperativo de se aliar os conhecimentos em e sobre

arte na formação integral do ser humano.

Um ponto que considero importante realçar é a necessidade da formação de professores capazes de abrir frentes da arte educação em todo país e, é claro, que com a intervenção do governo, através da ampliação da rede de Instituições de formação desse corpo docente. Até o momento, o país tem somente duas instituições superiores de formação em Artes, sendo que uma delas começou a funcionar ainda no ano de 2009. O terceiro estabelecimento de ensino é de nível básico e médio como já mencionamos acima. Até 2008, a Universidade Pedagógica, através do Departamento de Desenho/Educação Visual clamava pela falta de docentes com formação específica em Artes Visuais e que respondessem às expectativas dos seus alunos. É a partir dessas condições que surge a inquietação e premência de se desenvolver o ensino de arte em Moçambique.

4.2 ESTABELECENDO PONTES NO PERMEIO DAS MINHAS INQUIETAÇÕES

Para consubstanciar esse trabalho e dar visão as minhas inquietações, convém destacar algumas noções teóricas que nos possam auxiliar a enxergarmos o campo da significação em artes. Antes de aprofundarmos o nosso tema convém conceituar o termo narrativa. Este termo tem diversas definições as quais variam de acordo com a teoria da linguagem escolhida. Assim, em nossa abordagem o termo narrativa é utilizado para designar transformações que ocorrem entre dois momentos/conteúdos sucessivos e diferentes, as quais possibilitam apreender os efeitos de sentido (FONTANILLE, 2007, p. 87).

Para ampliar nossa percepção acerca desta abordagem convocamos a semiótica discursiva, dado ser uma disciplina que “se fixa como meta a construção teórica dos processos da significação” (LANDOWSKI, 1996, p. 27). É na significação que habita o dizer e é onde se apreende o sentido, que não é único dado que nos processos de interação inter-sujeitos se desencadeiam diversas experiências e assim, produzem-se sentidos, aliás, “o sentido é algo que raramente se apresenta [...] unívoco e imutável” (LANDOWSKI, 1996, p. 28). O autor complementa referindo que para a semiótica, o sentido nunca é “dado”. Ele, também, não “está” aí ou ali, de antemão, nem escondido sob coisas visíveis, nem instalado nas unidades constituídas. Ele se constrói, se define e se apreende na relação do sujeito com o texto, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos (LANDOWSKI, 1996, p. 28). A esse respeito, Ana Cláudia de Oliveira sintetiza referindo que “a emergência da significação só se processa na e

pela interação” (OLIVEIRA, 2008, p.30).

Quando falamos do sujeito professor entramos nos processos interativos que se desenrolam na escola, na sala de aula ou em outro local de aprendizagem e isso “remete a verdadeiros seres humanos, perfeitamente constituídos para, de vários modos, relacionarem-se uns com os outros” (OLIVEIRA, 2008, p.28) e assim adquirirão experiências de vida – o saber.

Hernández, citando Bruner, refere que a narrativa biográfica compreende o relato de vida que opera de uma maneira similar a uma conversação entre o modo pragmático e o modo narrativo/imaginativo. Estas categorias, ao cristalizarem nas representações podem influenciar e mudar as percepções da identidade na autobiografia (HERNÁNDEZ, 2008, p.89). O autor destaca, também, Dewey e Eisner, referindo que o conhecimento pode derivar da experiência e, uma forma genuína de experiência são as artísticas (HERNÁNDEZ, 2008 p.90).

Assim, nesta tese articulamos diferentes teorias como forma, também, de dar visibilidade às distintas questões inquietantes. Eisner (1998) referencia que na análise dos assuntos práticos é provável que uma só teoria não seja adequada para responder uma questão ampla. Eisner, citando estudos de Schwab refere que para as artes existe a necessidade do eclético, de juntar coisas, de interpretações múltiplas, de construir uma ponte, de esclarecer mediante analogias (EISNER, 1998).

A arte não é constituída por um campo conceitual único. A arte suscita o remanejo, a desconstrução de certos discursos dominantes e legitimadores. A arte constitui um campo poroso, chamando outros setores e outras formas de visibilidade, de pensar, pois é um dado adquirido onde todos os povos possuem seus fragmentos, formas e manifestações artístico-culturais, complementando-se e se enriquecendo uma com as outras, constituindo um mosaico universal - o chamado patrimônio da humanidade. Daí podermos dizer que a arte é a base do desenvolvimento humano, do questionamento e interpretação do meio, objeto e pensamento.

4.3 O ENSINO DE ARTES: UM REPENSAR DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS

A necessidade de repensar as práticas didáticas do ensino de arte surge a partir de uma reflexão baseada em questões contemporâneas da arte, da estética e da educação. A abordagem desse tema tem em vista a produção de sentidos que possam auxiliar no repensar e significar os conhecimentos e práticas re/produzidos nos/a partir do currículo no Sistema Nacional de Educação moçambicano e, sobretudo nas práticas didáticas dos arte educadores.

No permeio desta reflexão, a tese focaliza a significação que os professores atribuem

acerca de seu trabalho e o seu interesse consiste na apreensão dos efeitos de sentido presentes no ensino de artes, ou seja, a forma como esse professor significa sua prática, tendo como ponto de partida os programas pedagógicos direcionados pela instância que o tutela, o Ministério de Educação, e seu saber, tendo como partida a sua formação histórico, social e acadêmica.

Problemáticas contemporâneas em arte, estética e educação instigam a reflexão em torno de práticas educativas que promovam um ensino de qualidade e, que respondam a formação dos professores em artes. São vários desafios que o Sistema Nacional de Educação está enfrentando nos últimos anos, a começar pela ampliação da rede escolar que ainda é escassa e não abrange a totalidade dos moçambicanos; a falta de professores em termos quantitativo e qualitativo; a formação deficitária dos mesmo e a desconexão, ainda presente, para um ensino integrado, ou seja, um ensino em contraposição a uma “visão tecnocrática” e “tecnoburocracia” (GÓMEZ, 1999 p. 349), e que valorize o desenvolvimento integral do ser humano. Apesar do discurso oficial da educação permear a dimensão cultural na escolarização, a prática neste campo de conhecimento caminha em passos de camaleão (lentos).

Os princípios pedagógicos do SNE, na sua primeira implementação, preconiza/va, segundo Gómez, “o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa, equilibrada e constante, envolvendo as seguintes áreas: Político-Ideológico e Moral, da Comunicação, das Ciências Matemáticas, das Ciências Naturais e Sociais, Politécnica e Laboral, Estético-cultural e da educação física com vista à formação integral do homem” (GÓMEZ, 1999, p. 355). Estes princípios depararam-se com práticas educacionais desencontradas para o desenvolvimento integral do ser humano, prevalecendo no sistema educativo uma visão tecnicista.

Acerca das dificuldades do sistema educativo apontaremos, em primeiro lugar, a questão da falta de professores e, importa ressaltar que a área da arte educação é a que se depara/ou com sérias dificuldades, a começar pela falta de infra-estruturas adequadas para o exercício das cadeiras relacionadas às artes visuais, a falta de professores formados nesta área de conhecimento e o predomínio da visão tecnicista, que considerava o ensino de Artes Visuais apenas como Desenho Técnico ou Geométrico. Um outro fenômeno que se verifica nesta área de conhecimento é a docência das disciplinas referentes às Artes Visuais por docentes vindos de outras áreas de conhecimento com pouco domínio dos conhecimentos de/em arte. O ensino de artes foi relegado a um plano distante na educação formal e institucional, se comparado com outras disciplinas do programa do ensino básico no SNE. A falta de formação e o despreparo dos docentes, assim como a ausência de investimentos para o campo de artes, originou esta

situação. Esta distância teve como consequência a falta de professores qualificados para a arte educação e, além disso, a formação deficitária dos professores formadores. Por outro lado, a tendência tecnicista da formação desses profissionais nos Centros de Formação de Professores inclinou-se mais para a formação de docentes de Desenho Técnico. Mediante o processo educacional aliado às lacunas referidas, encontramos resistência por parte dos educadores que lecionam Desenho Técnico em trabalhar a expressão plástica, uma vez que não tiveram formação de atelier em artes ou não dominam as linguagens expressivas das artes visuais. Faltou, também, debate consistente acerca da importância deste campo de conhecimento para a formação integral do ser humano.

O sistema educativo privilegiou, portanto, a formação instrumental relegando ao sujeito o conhecimento nas linguagens de arte. Neste contexto, Landowski (2005, p.94), refere que “essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos a partir de critérios de ordem instrumental deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades [...] sem alma”. Por outro lado, o autor realça que ao procedermos dessa maneira “esquecemos que um outro olhar é possível, um olhar que, ao nos fazer ver o mundo por ele mesmo, nos permitiria também ter conhecimento dele, mas de um modo menos imediatamente interessado: como objeto de contemplação e não como campo de ação, ou não ação, como parceiro antes do que como meio ou instrumento” (LANDOWSKI, 2005, p. 94). A formação integral contribui para uma visão crítica, inventiva, interventiva além de promover atitudes criativas.

O contexto do ensino de arte descrito catalisou o olhar e a atenção quase que exclusiva para o Desenho Técnico, disciplina que foi e ainda é tida como centro do ensino de Artes Visuais nas instituições escolares públicas, limitando assim o ensino das poéticas visuais para o plano folclórico, propiciando uma série de estranhamentos e indiferenças em relação às artes e a população escolar.

Desse modo, é necessário tomar, aqui em consideração, as discussões atuais em torno de questões contemporâneas em arte, de modo a possibilitar um repensar a educação em arte no currículo nacional em Moçambique e assim, promover novas significações entre os arte educadores.

Antes de aprofundarmos a temática, ensino de artes no sistema educativo moçambicano: um repensar nas práticas didáticas, é pertinente realçar que neste texto enfocaremos, dentre os vários assuntos, as questões que norteiam a minha trajetória e a interação inter-docente dentro do currículo do curso de formação docente de Desenho na UP. Segundo Landowski, a relação entre dois sujeitos, antes de se especificar em termos actanciais, é uma relação vivida como uma relação de co-presença sensível entre seres encarnados. Portanto, as qualidades estéticas

portadoras de sentido nestes tipos de relações são, em princípio, da mesma ordem que aquelas que, por suas combinações, definem a consistência material das coisas (LANDOWSKI, 2009). Assim, nesta abordagem faço uma reflexão sobre os discursos dos professores acerca de suas práticas que referenciam os contornos constituintes da formação dos arte educadores, ou seja, práticas in/formais de docentes dos formadores de professores em arte, o perfil que se pensa não se pensa como ajustado para o desenvolvimento da educação e arte no sistema educativo. É nestas interações inter-sujeitos que se constitui o mundo sensível “como campo de observação e de análise para a construção do sentido experimentado” (LANDOWSKI, 2004 p.101).

Portanto, é na relação interactante que os sujeitos se constituem. Essa constituição reflete-se no discurso educativo em torno das práticas docentes, categorias que perfazem os saberes curriculares do processo educativo e que constituem minha inquietação nesta pesquisa.

4.4 MINHA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE

A minha docência é na UP - Departamento de Desenho e Construção. Na UP leciono a disciplina de Desenho de Observação no curso de Educação Visual/ Desenho, com uma carga horária de 12 horas semanais divididas em duas turmas, uma de 2º ano e a outra de 3º ano. No entanto, no desenvolvimento do curso de Educação Visual/Desenho verificou-se que a concretização dos objetivos delineados na disciplina mostravam-se fragmentados, sem ligação com o todo. Sentia-me, por vezes, desintegrado do conjunto das restantes disciplinas, bem como na interação inter-professor. Observava que os alunos entravam na aula despidos de outros conhecimentos relacionados com o desenho – Educação Visual, Pintura, Comunicação Visual, Tecnologia. Dentre outras questões que sucediam nas relações cotidianas com os docentes, levou-me a considerar que o curso, no todo, estava fracionado, não havendo interconexão/interdisciplinaridade, ou seja, pouca integração curricular. Segundo Eisner, “a aprendizagem de atividades artísticas não é uma mera coleção de eventos independentes com que os alunos irão trabalhar. Um currículo de arte necessita de continuidade suficiente para que possa desenvolver refinamento e interiorização das habilidades e, portanto, passar a fazer parte de um repertório expressivo” (EISNER, 1995 p.145). O currículo de arte não pode ser um amontoado de disciplinas, conteúdos fragmentados e sem articulação entre si. O currículo de arte deve permitir continuidade e sequência de experimentações dos estudantes.

A este respeito Eisner, define a continuidade como “a seleção e organização de atividades do currículo que tornam possível que os estudantes utilizem, em cada uma das atividades, as

habilidades adquiridas em atividades prévias”, ou seja, “a oportunidade de praticar e aperfeiçoar habilidades (EISNER, 1995 p.146). Por sequência, Eisner, entende como “a organização de atividades do currículo que vão se tornando progressivamente complexas a medida que os estudantes avançam” (EISNER, 1995 p.146).

Portanto, estabelecer continuidade e sequência entre as disciplinas do currículo possibilitaria interconectar os processos educativo e artístico, permitindo a complexificação dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades nos professores formandos, o que certamente enriqueceria o currículo do curso de Desenho/Educação Visual.

Ao considerar a gênese da palavra currículo, que “vem do latim curriculum, 'pista de corrida””, podemos dizer que no curso dessa “corrida” nos transformamos no que somos (SILVA, 1999, p. 15). É na trajetória dessa pista que nos constituímos como sujeitos. O conhecimento que constitui o currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 1999, p. 15). Podemos afirmar, ainda, que o currículo é um objeto sincrético e que a elaboração curricular se dá por um processo “caracterizado por mecanismos de reunião das partes heterogêneas em uma totalidade significativa” (OLIVEIRA, 2009, p.81). Daí ser pertinente que o discurso, as disciplinas e as práticas docentes inter cruzam de modo a podermos verificar a coesão na realidade escolar.

A respeito da pertinência do diálogo interdisciplinar, Ana Mae Barbosa destaca que é necessário ensinar indisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações (BARBOSA, 2008, p.26).

O curso de Desenho ou Educação Visual/Artes da Universidade Pedagógica é constituído por três componentes das unidades curriculares/disciplinares: disciplinas de formação pedagógica, disciplinas de formação geral/científica e unidades curriculares específicas (usualmente ligadas às Artes Visuais). Todas estas disciplinas são administradas ou subdivididas em oito semestres compondo quatro anos de formação em Licenciatura em Desenho/Educação Visual. A cada dois semestres letivos correspondem um ano de formação.

Fazem parte das disciplinas de formação pedagógica: Fundamentos de Pedagogia (FP), Psicologia Geral (PG), Práticas Pedagógicas (PP), Psicologia da Aprendizagem (PA), Didática Geral (DG), Organização, Administração Escolar (OAE), Didática de Desenho (DD); Disciplinas de Formação geral/Científica: Língua Portuguesa (LP), Inglês (I), Metodologia de Investigação Científica (MIC) e; Disciplinas Específicas: Desenho Técnico (DT), História da Arte (HA), Educação Visual (EV), Design e Comunicação Visual (DCV), Desenho de



Figuras 3, 4 5 - Produção artística da aula de Tecnologia/Atelier.

Quanto à questão das áreas de formação do corpo docente é importante salientar que o curso é constituído por professores, na sua maioria, sem formação específica em Artes Visuais e/ou com formação deficitária no curso de Desenho¹⁶. No quadro de professores, somente dois docentes são formados em Belas Artes.

A situação arrolada evidencia, provavelmente, a resistência em flexibilizar o currículo de modo a responder aos desafios atuais, os quais centram sua atenção na formação de professores com conhecimentos em e sobre arte, que sejam capazes de responder aos desafios do novo currículo do Sistema Nacional de Educação no componente disciplinar de Educação Visual e Ofícios¹⁷.

Um outro aspecto que podemos considerar nessa resistência é a relação de poder relacionada ao território de cada disciplina, pois diminuindo a carga horária das disciplinas “técnicas”, como Desenho Técnico, e exigindo-se equilíbrio com o componente oficina/atelier das disciplinas relacionadas com as Artes Visuais será imperativa, a formação de profissionais com perfil de docente-artista-pesquisador.

Outro fator pode ser a resistência advinda do instinto de sobrevivência de uns quanto à questão de emprego – defesa de seus territórios em detrimento dos interesses tanto do curso como sociais mais amplos. A este respeito iremos focar mais lá adiante.

O curso de Desenho se assemelha, então, a um agregado de sub-cursos isolados, com efeito, pouco prático na formação integral do formando, professor em Artes Visuais. As disciplinas apresentam-se fragmentadas do todo, excesso da carga horária, algumas não

¹⁶ Devido a falta de professores, é comum que se recrutar no próprio curso, estudantes graduados que se tenham destacados durante a formação.

¹⁷ Educação Visual e Ofícios são disciplinas relacionadas às Artes Visuais lecionadas no Ensino Primário do 2º Grau EP2 e Ensino Secundário Geral até o Pré-Universitário, 11ª a 12ª classe.

coincidem com o curso, falta interdisciplinaridade. Além disso, a composição dos conhecimentos em arte no corpo docente é dispersa. No entanto, não queremos referir que seria imperativa a mesma formação do corpo docente, dado que a diversidade da formação do corpo docente joga um papel preponderante na diversidade das experiências para os formandos. Queremos frisar que a formação deficitária em conhecimentos artísticos ou a formação docente não coincidente com os propósitos específicos em questão no SNE pode provocar a resistência em alguns profissionais colocando em conflito os objetivos do curso e os do sistema educativo.

A atribuição de sentidos e a significação cultural das representações de arte e dos objetos artísticos pouco se verifica no interesse do corpo docente. Pouca relação se estabelece entre o desenho funcional representado pelo Desenho Técnico/Geométrico e as Artes Visuais no currículo.

A preocupação em resguardar as áreas ou campos disciplinares de atuação pedagógica entre os professores, de um lado, docentes com formação específicas, inseridos nas práticas artísticas; e de outro, docentes com formação nas práticas técnicas da Geometria; coloca em evidência o curso como lugar de conflito. Cada grupo tenta persuadir, imprimir sentidos que reverenciam a importância de seu campo de conhecimento em detrimento da valorização do curso e interesses do desenvolvimento da arte educação. Torna-se quase impossível a independência da arte educação como área de conhecimento apartada da tendência tecnicista.

Um fato que provavelmente influencia o curso de Desenho/Educação Visual é a agenda política de desenvolvimento nacional, ou seja, a busca de “autonomia” tendente ao auto-emprego na sociedade e a polivalência do sujeito de modo a atuar em diversas áreas. Por outro lado, temos a situação da falta de investimentos na formação docente em determinados campos disciplinares e o conseqüente remanejamento como forma de cobrir a falta de professores.

Essas posturas no sistema educacional se mostram, por vezes, contraditória e divergente em relação à formação eficaz do professor em determinadas áreas do saber e, de certa maneira provocam a fragmentação nos blocos curriculares dos cursos.

Como um bloco sincrético, o currículo é um campo com “articulações intersistêmicas” (OLIVEIRA, 2009), susceptível à significação de diferentes linguagens. Oliveira destaca que o sincretismo está presente na comunicação do dia a dia, nos atos e práticas sociais na maior parte das manifestações que nos rodeiam (OLIVEIRA, 2009, p. 84).

A partir de 2009, o “novo” currículo, o curso de Desenho passa a designar curso de Educação Visual. O novo currículo é constituído por quatro componentes de formação - unidades curriculares/disciplinares: disciplinas de formação pedagógica, disciplinas de formação geral/científica, unidades curriculares específicas (usualmente ligadas às Artes

PG	3	48															48
PA							3	48									48
PPG			3	48													48
OAGE											3	48					48
E					3	48											48
TT			2,5	40					0,5	8				0,5	8		56
TTTE							0,5	8									8
DG			3	48													48
MEIC			2,5	40													40
EE	5	80															80
DT	5	80	5	80													160
GD					3	48	4	64									112
DCC									4	64	4	64					128
DDC															3	48	48
DGD											3	48	3	48			96
DCM									3	48							48
ALGA													3	48			48
EPDC															3	48	48
ECV			5	80	3	48											128
DEV					4	64			3	48							112
PP-EV					3	48					3	48					96
EP-EV													3	48			48
DO					3	48	4	64	4	64							176
P							5	80									80
A									3	48	3	48	3	48			144
HUA	5	80	5	80													160
HAA													2,5	40			40
ACM							2,5	40									40
CAD											4	64	3	48			112
CG															3	48	48
EA														3	48		48
HST									2,5	40							40
NEE							3	48									48
TCC															2	32	32
TP															4	64	64
Total	384 + 416 = 800				352 + 352 = 704				320 + 320 = 640				288 + 288 = 576				2720

Esta concepção curricular pode esvaziar as artes visuais como campo de conhecimento independente que produziria efeitos específicos de cognição no sujeito, além de contribuir na

formação integral do futuro professor e conseqüentemente dar maior visibilidade às Artes como área de conhecimento. Ana Mae Barbosa (2008, p.11), sintetiza referindo que a arte como cognição auxilia o sujeito a desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipótese e decifrar metáforas. Portanto, há grande pertinência em se desenvolver práticas curriculares e qualificar docentes que propiciem um ajustamento dos conhecimentos em arte na formação dos professores na UP.

4.5 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO EDUCACIONAL

Ao visualizar a arte educação no contexto moçambicano, a incorporação e a valorização dos aspectos que caracterizam a originalidade do mosaico artístico e cultural de Moçambique, meu pensamento se volta ao currículo dos cursos baseados na “racionalidade industrial” e na “racionalidade forasteira”, categoria em que se reivindica o papel da arte na educação, o status e a importância que essa matéria tem nos países desenvolvidos (HERNÁNDEZ, 2000 p. 44).

Em alguns contextos nas sociedades moçambicanas, a elaboração do currículo evidencia claramente as relações de poder-saber que perpassam a seleção de determinadas áreas do conhecimento e tipos de saberes que, por serem ministrados em outros cantos do mundo e, para não se fugir do contexto “universal” e “não se inventar o que já existe a priori”, foram incorporadas ao currículo para os alunos aprenderem estes saberes, os quais provem dos países desenvolvidos, mais avançados economicamente em relação à Moçambique.

Esta visão ignora os pressupostos que evidenciam o currículo como espaço de dominação, de submissão, de lutas e reivindicações. O currículo carrega consigo a ideologia, um modo de estar social determinado, ou seja, interfere nas estruturas da significação, na cultura de um indivíduo e, assim, pode contribuir para os paradoxos de um querer - ser no Outro e possivelmente pode desencadear clivagens sociais em suas formas diversas. Bhabha, refere que a vida cotidiana exibe uma constelação de delírio que medeiam as relações sociais normais de seus sujeitos: Conforme o autor: “O preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica” (BHABHA, 2005, p. 74).

Por outro lado, essa atitude coincide com uma estratégia que podemos nomear, como de sobrevivência, já que em certos casos, o orçamento do Estado para a implementação ou implantação de determinada infraestrutura provém de fora, de um conjunto de países ocidentais,

os quais interferem na orientação de determinadas políticas. No caso de Moçambique, mais de 50% do orçamento geral do Estado ainda provém de “doações”, situação que deixa o Estado vulnerável. Não podemos apontar esta situação como o imperativo ou condição indubitável à adoção de currículos espelhado de fora (ocidente) para dentro. Para o funcionamento do Aparelho de Estado, apesar de orçamentos vindo de fora, a implementação de políticas educativas é demandada em torno de negociações e interesses mútuos – parceiros de cooperação e governo. No entanto, a adoção de políticas, não coincidentes com os contextos socioculturais e econômico pode desestimular o desenvolvimento integral da população moçambicana. Esta realidade, evidencia, por outro lado “a visibilidade da mumificação cultural na ambição, ainda, declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo – semi-humano [grifo meu] – e, por outro lado, a fantasia nativo em ocupar o lugar do colono” (BHABHA, 2005, p.74) como tentativa de sair da condição semi-humana e ascender ao ser humano. Clama-se autonomia e, ao mesmo tempo, está-se na corrida pela incorporação de modelos prontos que se chocam com os conhecimentos da maioria da população.

Como se pode perceber, esse assunto é complexo, pois mexe com práticas já instituídas através da colonização ocidental e agora presente na cultura. Desacomoda processos de significação cristalizados no nosso contexto sócio-cultural-histórico-econômico. A esse respeito Bhabha refere que a cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional como tradutória. Ela é transnacional porque os discursos pós-coloniais contemporâneos estão enraizados em histórias específicas de deslocamento cultural (BHABHA, 2005, p.74). Completa, ainda, referindo que a cultura como estratégia de sobrevivência é tradutória, porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias “globais” de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado pela cultura, um assunto bastante complexo (BHABHA, 2005, p. 241).

Um aspecto que coaduna com a adoção do currículo Outro, vindo do estrangeiro que entra em disjunção com os contextos sociais moçambicanas, são as parcerias demandadas pelas políticas desenvolvimentistas impostas com a cumplicidade das autoridades políticas e econômicas, e que sob pretexto de nivelamento regional, internacional e dentro da “globalização” implementa o currículo que tem pouca/nenhuma relação com o contexto socioeconômico, cultural dos intervenientes educacionais e assim, causando deslocamentos na educação.

Em outros casos, a seleção de determinados conhecimentos entra em consonância com interesses individuais, tendo como suporte a sobrevivência de certa camada de profissionais

que, por não dominarem determinadas unidades curriculares ou saberes, para não ficarem fora do mercado de trabalho; e, em cumplicidade com gestores escolares, preferem certos conteúdos como forma de salvarem seus empregos¹⁸ e, portanto, sua sobrevivência.

Segundo Efland, Freedman e Stuhr (2003, p.157) o poder está ligado ao saber. As disciplinas de conhecimento que se suponha objetivas e desinteressadas, conferem, em geral, vantagens sociais a grupos dominantes de uma sociedade em detrimento de outros. (FOUCAULT, apud EFLAND, FREEDMAN e STUHR 2003, p.157). EFLAND, FREEDMAN e STUHR (2003, p.157) referenciam este fenômeno a partir da vertente das formações dominantes que selecionam e impõem saberes, os quais visam fomentar e cristalizar discursos e práticas de seu interesse sobre as formações dominadas, colonizadas, exploradas, roubadas, silenciadas, defendendo sua forma de estar e de ser no contexto social em que estão ou não inseridas. Desse modo, o currículo evidencia uma posição discursiva, uma visão de mundo (PILLAR, 2010). Provavelmente, é devido a esta posição e visão de mundo, diferente da sua, que desperta desejo do dominado, na medida em que este sujeito considera-se despido dos conhecimentos e da cultura dominante, uma posição de inferioridade sempre inculcada e assimilada. Por outro lado, a legitimidade do dominado em apropriar-se de saberes que ao se confrontarem com seus conhecimentos, constituiria um agregado de valores ao seu desenvolvimento, afinal, não existe nenhum país ou povo que tenha se desenvolvido no isolamento de outras nações e culturas.

Tratando-se do contexto pós-colonial, em que a cristalização dos discursos coloniais e o modo de ser/estar dos colonos nos ex-dominados, atuais dominantes/elites, a imitação do modelo anterior é pouco percebida como carregando aspectos culturais dos colonizadores e se esse modelo não for significado dentro do contexto para possibilitar o desenvolvimento, perpetuará a colonização o que, conseqüentemente, atrasará ainda mais o processo de desenvolvimento de seus povos.

A falta de práticas de pesquisa e recursos humanos especializados em determinadas áreas de desenvolvimento escolar, como professores habilitados e capazes de administrar conteúdos específicos, a não valorização dos poucos profissionais existentes, aliada às questões de clientelismo que caracterizam a administração in/formal conduz à manipulação de certos conteúdos de modo a encobrir interesses pouco claros ao desenvolvimento coletivo. Assiste-se

¹⁸ Em um país como Moçambique, onde as populações sofrem carências, a falta de emprego, o Estado funciona como a tábua de salvação em matéria de empregabilidade. É o maior empregador da população trabalhadora remunerada. Os discursos sociais permeiam sentidos que denota o Estado como local seguro para a sobrevivência de um indivíduo, apesar dos salários baixos.

a incorporação de currículos, já em curso nas universidades e instituições estrangeiras/ocidentais, sem, no entanto, se estabelecer relação com as formas socioculturais educativas que caracterizam os moçambicanos como povo que possui sua forma de estar no mundo. Como consequência desta prática sucede o deslocamento, a resistência dos sujeitos às mudanças que se pretende.

A valorização excessiva do outro, este outro ocidental, renegando as formas de significar característica da moçambicanidade, catalisa o fracasso de várias políticas de desenvolvimento. É necessário se fazer uma pesquisa das necessidades locais, o estudo dos objetos e seus valores dentro do processo interativo com os sujeitos locais, para se conceber o currículo, mas posteriormente, deve-se estabelecer diálogo com o exterior de forma a promover a significação no seu todo.

4.6 INTERAÇÕES INTER-DOCENTES

A interação inter-sujeito se dá através da linguagem e neste processo se produz e se apreende efeitos de sentido. A respeito da interação Landowski, refere que

Nos processos interacionais de construção e de apreensão do sentido devemos prever a intervenção de pelo menos, dois tipos de parâmetros. Primeiro: o modo de os participantes definirem reciprocamente (e inteligivelmente) sua identidade actancial no plano da 'intersubjetividade'. Segundo: concerne ao modo de os 'sujeitos' viverem também – ao mesmo tempo que se desenvolve sua relação no nível precedente – a sua co-presença sensível mais imediata, como corpos, num nível da intersomaticidade. (LANDOWSKI, 1996, p. 28-29).

É nos processos interativos que nos constituímos como sujeitos da significação e de alteridade. A nossa constituição sempre se dá na interação com o Outro, - Outro, sujeito, ou o Outro, objeto. Para Landowski,

O outro não é apenas o dessemelhante – o estrangeiro, o marginal, o excluído – cuja presença presumivelmente incomodaria (por definição). É também o termo que falta, o complementar indispensável e inacessível, aquele, imaginário ou real, cuja evocação cria em nós a sensação de uma incompletude ou o impulso de um desejo, porque sua *não*-presença atual nos mantém em suspenso e como que inacabados, na espera de nós mesmos (LANDOWSKI, 2002, p. XII).

O autor ao abordar a alteridade, diz que “o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a alteridade do outro atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa

dele” (LANDOWSKI, 2002, p. 4). Nas interações inter-docente, que constitui o meu universo de trabalho, abordar a pertinência da arte educação, sua autonomia como campo de conhecimento e de saber no processo da formação de professores ou no ensino de arte, parece provocar desconforto e insegurança em alguns professores. Nessas interações pode-se constatar sentidos que mostram pouca filiação em relação aos conhecimentos e experiências das Artes Visuais e suas práticas.

Os diferentes processos no ensino do Desenho Técnico¹⁹ (na qualidade de representar o ensino de arte) influenciaram e marcaram o sistema educativo moçambicano colocando maior ênfase no ensino tecnicista, autoritário, e pouca visibilidade nas questões relacionadas ao sensível, à estética e à arte. Esta situação reforçou o processo dualista de oposição corpo/alma, ciências exatas/humanas, razão/emoção e, nisto prevaleceu o racional, a razão, o inteligível como o mais adequado para desempenhar a tarefa de desenvolver o país. Como consequência disso, houve maior investimento institucional e na formação dos sujeitos, ou seja, este processo afetou a constituição idiossincrática dos sujeitos, se mostrando, nos processos de significação dos mesmos perante o seu meio e na relação inter-sujeitos.

Aliado a esses aspectos, há a falta de profissionais qualificados na área do saber artístico, a resistência ao novo por parte dos professores antigos, precursores do curso de desenho da UP, que apesar de terem iniciado o curso desconheciam a complexidade do conhecimento em arte.

A falta de professores com conhecimentos e domínio das Artes Visuais caracterizou não somente a ausência ou um enfoque diretivo e utilitário das artes visuais, como também transformou este curso em um campo de disputas econômicas, culturais e políticas em relação a investimentos no curso. A escolarização na área das ciências exatas e no ensino baseado na técnica é vista, ainda, como a via mais rápida para responder a questão da pobreza, o que leva os sujeitos a uma visão tecnocrática do conhecimento. De acordo com Eisner podemos observar as escolas através da ciência política: como estruturas de poder, como instituições que fomentam ideologias concretas e como lugares de negociação, os tratados e filiações políticas (EISNER, 1998, p. 266).

É necessário destacar, no entanto, que na disciplina de Desenho Técnico haviam alguns conteúdos referentes às Artes Visuais, mas que estes eram tratados de maneira tímida, menos sistematizada, por o professor não estar preparado. Os professores dispensavam alunos,

¹⁹ A Educação Estética, o Desenho Técnico e a recente disciplina de Educação Visual confundiu-se com as Artes Visuais. Apesar de terem nomenclaturas diferentes, com Educação Estética e Educação Visual a permitirem diversificação dos saberes – geométrico e as linguagens visuais – professores administraram os conteúdos técnico da Geometria em detrimento das linguagens visuais. Contudo, estas disciplinas são significados como Artes.

substituíam as disciplinas/temas referente às Artes Visuais por uma outra como matemática ou orientavam os alunos a fazerem Desenho, Pintura, que representassem datas festivas, de carácter político como o dia da independência nacional, da mulher moçambicana, da luta armada. Tais atividades eram realizadas sem uma intervenção metodológica ou técnica do professor.

A forma confortável encontrada para aliviar esta provável lacuna na formação dos professores em relação aos conhecimentos de artes foi o investimento massivo no Desenho Geométrico, talvez, porque, sendo técnica, mecânica, considerada “científica”, “racional” podia resolver os desafios urgentes de desenvolvimento de Moçambique em detrimento da componente curricular artística que se supunha proveniente do dom, de uma vocação natural de determinados sujeitos e, por isto, menos ou/não científico. O desconhecimento das especificidades e da relevância da arte como área de conhecimento pela maioria dos docentes de Moçambique independente, aliada à escolarização colonial portuguesa sobre os nativos/negros²⁰, influenciou uma política educacional com poucos investimentos na área da arte educação.

Portanto, a divisão entre ciência e arte está, ainda muito presente no ensino de artes visuais. Esta divisão coloca, segundo Diker, em um mesmo movimento a oposição entre o pensar não comprometido com o fazer, e do outro, com um fazer sem pensar, o que imprime um princípio de hierarquia. De acordo com Diker, citando Herbart, a ciência pedagógica é encarregada de difundir a arte como um fazer inteligível e de orientar racionalmente o ensino de arte. O papel da arte na educação não poderia ser compreendido, e muito menos transformado senão sob a alçada racional da pedagogia (DIKER, 2008, p.18). Assim, é pertinente a interação inter-docente de modo a possibilitar práticas docentes que se interconectem no processo educacional como um todo.

É nos processos interativos que nos constituímos como sujeitos de conhecimento. Na interação ocorre a troca e dessa troca nossa imagem projeta-se no outro, provocando deslocamentos, ajustamento na nossa constituição. A necessidade de ver o trabalho do outro colega, professor, ou ver e admirar o domínio técnico e de material apresentado pelo professor ou por outro colega na turma pode converter-se em veículo de aprendizagem no ensino de artes visuais. Na interação inter-colega, os sujeitos “têm oportunidade de se observar entre si e aprender deles mesmos” (EISNER, 1995, p.147). Muitos estudantes que começam a cursar artes

²⁰ A educação no sistema colonial norteava entre princípios civilizatórios e formação de empregados dos colonos (grupo de indivíduos que vivem numa região, sem serem nativos do local). Neste processo predominava o ensino da língua portuguesa e de matemática.

visuais ou as disciplinas relacionadas a este campo de conhecimento costumam não acreditar em si quando se trata de experimentar os materiais de modo a exprimir seus sentimentos e criar formas. O trabalho em equipe com a possibilidade de interação constitui, então, importante veículo de aprendizagem e motivação.

4.7 DOCÊNCIA ARTISTA

Ao aprofundar nossa abordagem acerca dos processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino, tendo como enfoque a significação em torno das práticas didáticas que se desenrolam na formação docente, importa referir que a introdução do curso de Desenho, agora Educação Visual na UP teve, como precursores, docentes formados em cursos de arquitetura, engenharia, mecânica e Desenho Técnico/geométrico. Contudo, a grade curricular das disciplinas se mostrava razoavelmente preocupada em formar arte educadores, ou seja, professores com conhecimentos artísticos de forma integrada. Esse fato é evidenciado pela grade curricular das disciplinas específicas que o curso apresentava – Desenho Técnico/Geométrico, Desenho de Observação, Pintura, Educação Visual, Comunicação Visual, Tecnologias/Atelier e Autocad²¹.

Apesar do currículo espelhar esta preocupação, a prática didática em sala de aula, refletia o contrário, o que dificultava a “possibilidade da construção de uma docência artista” (Loponte, 2006) dentro da sua complexidade temática. Os docentes não estavam preparados e abertos a outras formas de experiências artísticas²², evidenciando assim a questão do saber-poder-sobrevivência. Aliás, vale lembrar que o processo educativo é mediado pelos distintos interesses sociais-políticos-culturais, daí o currículo oculto que prioriza certos conteúdos em detrimento de outros como forma de se preservar certos interesses, mesmo que esses sejam pessoais em detrimento do coletivo/social. Diker (2008, p.18) refere que,

Esta relação de subordinação, esta distribuição de 'posições de saber', [grifo meu] de posições de autoridade para pronunciar um discurso verdadeiro [...] não é abstrata nem produto de um jogo retórico; ela se materializa institucionalmente em um sistema hierarquizado de titulações institucionais de formação, âmbitos de difusão. Supõe também uma distribuição de posições nas relações de poder as quais têm implicações políticas. (DIKER, 2008, p.18).

²¹ Ver Quadro I grade do currículo do curso de Desenho na UP e Quadro III – Curso de Licenciatura em Educação Visual.

²² Ainda é comum em determinados cursos, disciplinas nas faculdades ou no Sistema Nacional de Educação a presença e lecionação de professores sem formação específica à referente a disciplina arte. Este processo se dá, pelo sistema de clientelismo, onde o amigo/conhecido convida o outro a lecionar determinada cadeira/disciplina na “sua escola ou faculdade”.

Ainda, existem dúvidas em relação à questão da docência artista, uma vez que persistem discursos que apontam a possibilidade de um sujeito estar na sala de aula não para transmitir conhecimentos, mas para orientar os alunos na aquisição dos conhecimentos. Discurso este que, na nossa ótica, escamoteia e promove a “polivalência docente” (BARBOSA, 2008, p.24), não inserida dentro do diálogo interdisciplinar. Por outro desestimula a busca pela formação e domínio dos materiais no ensino de artes

Tratando-se do ensino que forma professores para o ensino de Artes, consideramos ser conveniente que os formadores tenham domínio e habilidades no uso dos diferentes materiais educativos e expressivos, além de terem experiência e habilidades nas artes, pois se isso não se verifica corremos o risco de transformar o currículo e o curso em meras atividades rígidas e sem sentido expressivo e educativo para o formando e conseqüentemente para o aluno no Sistema Nacional de Educação. De acordo com Eisner (1995, p. 149), quando os professores têm experiência na arte, são capazes de conseguir que as crianças adquiram a capacidade de junção entre atividades criando pontes adequadas para o processo. No entanto, para professores sem a experiência na arte, a necessidade de formular este tipo de relação nas atividades do currículo é crucial (EISNER, 1995, p.149). O autor destaca que,

Um professor com grande experiência e habilidade pode provavelmente encontrar muitas maneiras de incentivar as crianças para que restabeleçam relações entre o passado, o presente e o futuro. Um professor que conheça o território pode ajudar a que as crianças voltem para casa partindo desde qualquer ponto (EISNER, 1995, p. 149).

Na ausência de domínio e de habilidades específica no campo em que leciona, há necessidade de o professor se submeter a novos aprendizados, investindo na formação em novos conhecimentos em arte.

Ao focalizarmos a pertinência da docência artista, ou seja, a docência adotada de conhecimentos e habilidades referentes às artes evidenciamos a complexidade desta área do saber, dado envolver conhecimentos que se situam entre o inteligível e sensível e essenciais na formação integral do docente que leciona/rá o ensino de Artes Visuais. Como resposta a uma formação integrada de educadores-artistas-pesquisadores torna-se salutar um ensino que dê conta das diferentes experiências, de modo a promover novas significações tanto no contexto em que se insere como na vida dos indivíduos. No caso de Moçambique, ao se adotar uma formação docente que envolva técnicas artísticas, habilidades, atitudes e a linguagem específica da arte, se estaria possibilitando a produção, leitura, contextualização e valorização do mosaico

sócio-artístico-cultural do país com vista ao seu desenvolvimento.

Um professor com conhecimento das poéticas visuais e domínio técnico é resultado de uma formação integrada entre o inteligível e o sensível e essas qualidades são adquiridas no processo de formação. Um professor sem formação ou com formação deficitária para lecionar as disciplinas artísticas não consegue mobilizar/motivar os estudantes a mergulhar no aprendizado artístico. Embora, se afirme em alguns casos, que para lecionar basta uma experiência de docência, que qualquer professor é capaz de administrar aulas de artes visuais, na realidade essa tarefa não é tão fácil como pode parecer. A docência nas disciplinas de artes visuais é diferente da docência nas disciplinas do contexto geral.

O professor necessita conhecer as linguagens artísticas, ter domínio dos materiais, experiência educativa e expressiva. Não basta ler e entrar na oficina/atelier/sala para ensinar arte. A respeito da preparação do professor de arte, Eisner, refere que para ser capaz de falar às crianças de forma inteligente sobre arte você precisa de oportunidades para aprender essas habilidades. A simples leitura do que pode fazer é inadequado; é como ler para aprender a nadar (EISNER, 1995, p.152).

É urgente a potencialização da arte educação em termos de formação de docentes-artista de forma a proporcionar um ensino de qualidade. A contratação de recursos humanos com formação especializada em arte pode promover práticas docentes-artistas-pesquisadores e consequentemente proporcionar um salto qualitativo nesta área de conhecimento. Pode, além disso, desenvolver o campo artístico, possibilitando autonomia do setor de modo a promover a formação completa e integral do ser humano.

4.8 PROBLEMA DA PESQUISA

Considerando a problemática acima descrita em torno dos processos de significação dos conhecimentos em arte nas práticas docentes urge se fazer as seguintes indagações:

Que sentidos são conferidos ao conhecimento em arte nos programas curriculares de formação de professores e como esses sentidos se mostram?

Que significações dos conhecimentos em arte se pode evidenciar nas práticas educacionais dos professores formadores de arte educadores através de seus discursos?

Que regimes de interação e sentido circulam na relação interactantes do processo educativo nas disciplinas relacionadas às Artes Visuais? E como estes regimes se mostram nas práticas docentes? e como são significados pelo professor?

Que regimes de interação e que sentido são conferidos nesta relação interactantes – formadores-formadores e formadores-conhecimentos?

A apreensão destes sentidos no desenvolvimento da pesquisa e em especial depois das análises possibilitarão a reflexão e ampliação da nossa compreensão acerca dos Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

5 METODOLOGIA

Tendo como objetivo a apreensão dos sentidos que circulam na prática docente das disciplinas referentes às Artes e promover a reflexão entorno da relação entre a educação, arte e conhecimento no Sistema Nacional de Educação, o desenvolvimento desta tese analisa os sentidos que circulam no discurso e nas práticas docentes do Ensino da Educação Visual/Artes. A análise se processa através da seleção de recortes discursivos extraídos nas entrevistas semi-estruturadas feitas aos formadores de professores ou Arte Educadores da Universidade Pedagógica.

Assim, esta pesquisa tem como propósito: 1) investigar que significações do conhecimento em arte estão presentes nos programas educacionais relativos ao ensino de artes visuais e como esses programas educacionais em arte são processados pelos arte educadores ou professores do curso de Educação Visual; 2) apreender os sentidos atribuídos aos conhecimentos em arte que circulam nas práticas educacionais dos professores formadores de arte educadores no Sistema Nacional de Educação em Moçambique; 3) constatar que sentidos circulam nas práticas cotidianas dos arte educadores e como estes sentidos se processam no ensino de Artes Visuais; 4) contribuir para a melhoria do ensino de arte no SNE de Moçambique com práticas docentes qualificadas; 5) desenvolver o campo artístico, possibilitando autonomia do setor de modo a promover a formação completa e integral do ser humano.

5.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Para apreender os processos de significação dos conhecimentos em Arte no ensino em Moçambique, a pesquisa desta tese baseiou-se na análise de texto/falas dos professores, falas estas que foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas. Os sujeitos da pesquisa são os professores formadores de futuros professores da disciplina de Educação Visual/Artes na Universidade Pedagógica. Consideramos que as falas desses sujeitos oferecem subsídios que possibilitam a apreensão dos efeitos de sentido acerca das práticas docentes que norteiam o ensino de arte em Moçambique, já que até ao momento, esta instituição superior de formação é a única a formar este tipo de profissionais em arte educação. Por outro lado, consideramos que os professores da UP estão em altura de responder as nossas expectativas quanto à significação dos conhecimentos em arte, pois tem conhecimento do que acontece a nível nacional, uma vez

que o curso de Educação Visual/Artes já está presente em mais de três delegações provinciais, em Gaza, Cidade da Beira, Nampula e Tete, províncias, portanto, que correspondem o sul, centro e norte do país.

Assim, o corpo docente das nossas entrevistas é constituído por sete (7) professores, sendo quatro em Maputo, dois em Gaza e um professor afeto na delegação da província de Tete. Este número corresponde aproximadamente duas regiões de Moçambique, o sul – Maputo e Gaza, o centro – Tete. Outro fato é que dentre estes sete docentes, entrevistamos duas professoras do Departamento de Desenho e Construção.

A seleção desses professores como sujeitos da pesquisa proporciona a apreensão dos sentidos sociais e culturalmente diversificados em torno dos conhecimentos em arte no Sistema Nacional de Educação.

Por outro lado, a seleção destes docentes obedeceu a critérios de antiguidade e participação em todo processo de desenvolvimento curricular no curso de Desenho e recentemente na elaboração curricular do curso de Educação Visual. Nestes docentes, entrevistamos, também, três (3) professores novo que começaram a lecionar como monotor, sendo mais tarde promovido à categoria de assistente estagiário. Um destes docentes faz parte da primeira turma dos alunos arte educadores formados no Departamento de Desenho da UP. Em relação aos antigos docentes que farão parte dos sujeitos da pesquisa, os que iniciaram com o curso de Desenho na UP, têm a formação em Desenho Técnico, arquitectura e somente um é que tem formação em Belas Artes, escultura. A seleção dessa diversidade de formação e participação na construção do curso de formadores de professores de Educação Visual possibilita a apreensão de sentidos múltiplos acerca do ensino de artes no Sistema Nacional de Educação.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa serão preservados. Os nomes que comporão os textos de análise serão nomes fictícios, mas africanos de origem bantu, Por outro, a circularidade destes nomes se apresenta a nível exclusivamente familiar.

5.2 MATERIAIS

Os materiais utilizados para a consecução dessa pesquisa foram textos/entrevistas gravadas e transcritas. Para a obtenção dessas entrevistas nos servimos de um gravador de voz, instrumento/aparelho receptor que possibilitou a apreensão das falas dos professores durante as entrevistas, papel e caneta. Paralelamente a esses materiais nos apropriamos da bibliografia

referente à arte educação, currículo, semiótica. Estes materiais nos auxiliaram nas referências teóricas e conceituais durante as análises.

5.3 MÉTODO

A pesquisa utiliza o instrumental metodológico da semiótica discursiva para analisar os enunciados produzidos pelos professores no ato das entrevistas para, assim identificar os sentidos presentes na significação acerca dos conhecimentos em arte.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e depois transcritas. A realização dessas entrevistas ocorreu nos meses de dezembro de 2010 e março/abril de 2011 e janeiro de 2012 em Moçambique, abarcando o final e seu princípio do ano letivo. No começo da pesquisa foram feitas entrevistas com professores formadores da UP e conforme ia-se desenvolvendo a pesquisa entrevistou-se também, quatro professores das Escolas Secundárias de Laulane e Joaquim Chissano localizadas nos arredores da Cidade de Maputo. Essas entrevistas visaram a ampliação de nossa compreensão e entendimento acerca da re/produção dos conhecimentos em arte nas práticas docentes. Contudo, nesta pesquisa tais falas não serão apresentadas/analizadas. As questões que serviram de roteiro para a entrevista estão no Apêndice A desta tese. Lá no apêndice estão presentes os modelos das cartas de Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos.

A semiótica como teoria de significação deve ser “entendida como teoria que procura explicar o ou os sentidos presentes no texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo” (BARROS, 2007, p.8). Assim, a semiótica constitui a disciplina teórico-metodológico que desenvolve a pesquisa desta tese, pois é no texto/entrevista que são apreendidos os discursos e as práticas que circulam nas formações docentes. Para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto (BARROS, 2007, p.8).

A gênese da semiótica discursiva remonta, segundo Fiorin (2009, p.14), aos anos 60 com o aparecimento do livro *Semântica Estrutural*, no qual Greimas deu vazão ao postulado do paralelismo do plano de expressão e do plano de conteúdo, o que significa que essa semântica parte da hipótese de que o plano da expressão é constituído de distinções diferenciais e de que essas diferenças de expressão devem corresponder a distinções do plano de conteúdo, considerados traços distintivos de significação (FIORIN, 2009, p.14), o que corresponde para nós ao nascimento das bases teóricas da análise semiótica discursiva.

O plano de expressão e o plano de conteúdo constituem traços distintivos da significação. É o conteúdo que possivelmente norteia um discurso/texto e que nos permite a significação, ou seja, sem essa correspondência entre expressão e conteúdo, a construção do sentido se tornaria difícil.

Quando se busca analisar a significação de um discurso, se baseia em diferenças, oposições e figuras: eis o postulado de base de todas as ciências da linguagem (FONTANLLIE, 2007, p.87) e em especial da Semiótica Discursiva.

O processo de apreensão de sentidos na análise semiótica discursiva se processa dentro do Percurso Gerativo de Sentido. Fiorin define este percurso como uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo (FIORIN, 2009, p.20), é um instrumento que nos permite apreender os sentidos presentes nos objetos entendidos como objetos discursivos.

Este instrumento de análise – o Percurso Gerativo de Sentido – coloca em evidência sentidos presentes no texto/discurso, seja ele verbal, verbovisual ou visual. A Semiótica Discursiva, ao considerar o Percurso Gerativo, estabelece patamares que possibilitam a análise do discurso/texto, em três níveis: nível fundamental (o mais simples e abstrato), o nível narrativo (das estruturas narrativas, no qual se organiza a narrativa, do ponto de vista de um sujeito) e o nível discursivo, o das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação).

Por outro lado, o texto “só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto com o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido” (BARROS, 2007, p.8).

É nestes níveis de apreensão do sentido que o semioticista em relação com o texto estabelece sua significação num processo de ida e volta. Em cada um destes níveis existe, ainda, um componente sintático e um componente semântico. É no quadro da teoria semiótica que o pesquisador se movimenta para efetivar a análise do corpus da pesquisa.

5.4 PROCEDIMENTOS

- Seleção dos sujeitos que farão parte da pesquisa;
- Realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa;

- Transcrição e análise das entrevistas;
- Análise dos resultados de modo a cruzar os efeitos de sentido presentes nas propostas curriculares e nos discursos sobre as práticas educacionais dos professores e a formulação de considerações finais.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise realizou-se consoante aos objetivos preconizados e dentro dos pressupostos da semiótica discursiva que “constitui-se como teoria (mais do que ciência) dos processos de produção e de apreensão da significação” (LANDOWSKI, 2008, p. 54). Para a análise desses recortes discursivos, nos servimos do percurso gerativo como estratégia enunciativa de apreensão dos efeitos de sentidos produzidos nas práticas dos professores das disciplinas artísticas.

A preocupação com os processos de significação dos conhecimentos produzidos pelos professores das instituições de formação de professores em Moçambique ou a apreensão dos sentidos que circulam na prática docente, nas disciplinas relacionadas às Artes Visuais, estabelece um viés indubitável com relação à perspectiva gremasiana que embasa este trabalho, e certamente enquadra-se no modelo do percurso gerativo da significação. Pillar refere que para compreender o sentido de uma produção textual, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo (PILLAR, 2009).

A Semiótica, através desta metodologia de análise — percurso gerativo —, possibilita a desconstrução do seu objeto de análise, buscando as relações de semelhanças e diferenças como forma de se inteirar na reconstituição do seu objeto, e assim, aprofunda o seu entendimento. A Semiótica apreende os sentidos na semiose, na relação entre o plano da expressão e no plano de conteúdo do objeto semiótico, texto visual/verbovisual, ou seja, no texto que é objeto de análise.

Os discursos acerca das práticas pedagógicas dos professores formadores e dos arte educadores, do processo educativo, bem como as entrevistas semiestruturadas, serão instrumentos eficazes na apreensão e produção dos sentidos. A compreensão e reflexão acerca dos problemas da educação podem, provavelmente, possibilitar a reflexão e tomada de consciência, e contribuir para as mudanças de postura perante suas práticas. Destarte, com as entrevistas pretende-se apreender os sentidos que norteiam a produção dos conhecimentos em arte, bem como refletir acerca das concepções sobre arte e ensino antes e durante a formação de professores.

Essa pesquisa, no entanto, não pretende produzir fórmulas a serem seguidas, mas contribuir na valoração dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique. Portanto, como pesquisador e docente nesse campo de Artes, pretendo contribuir com sentidos que possam

provocar a emergência de sentidos que deem visibilidade aos conhecimentos artísticos e promover um repensar acerca dos conhecimentos e práticas didáticas presentes e cristalizadas no ensino de Arte ou Educação Visual. Pretende-se também provocar uma reflexão em torno do currículo e da definição das políticas educacionais na estreita ligação entre arte, cultura, estética e ciência.

O interesse pela pesquisa voltada para o professor se deve ao fato deste ser um sujeito afetado socialmente pelos discursos que circulam em seu meio. Esses discursos, na maioria das vezes, não são vistos como portadores de persuasão, ideologia — ideologia entendida como a contenção e regularização de discursos e práticas. Os discursos que circulam no meio social, sejam eles imagéticos ou verbais, não são ingênuos, despreziosos. É necessário um despertar, uma visão crítica, reflexiva para compreendê-los e interpretá-los.

A produção dos sentidos pelos sujeitos ocorre no desejo de significar o seu meio, que lhe aparece sob diversas formas: nas suas práticas quotidianas, na escola, no local de trabalho, na rua, ou seja, em todos os lugares da vida, somos confrontados pelos objetos/imagens, fenômenos. E nessa presença, somos convocados a emitir a nossa opinião, desse modo, significando e significando-nos. Aliás, ao significarmos, dizemos de nós mesmos.

Por outro lado, as práticas didáticas desencadeadas/vividas pelos professores das disciplinas referentes às artes visuais colocam em evidência/revelam a trajetória do ensino de arte/desenho em Moçambique. Os sujeitos trazem “bagagens” referentes às suas práticas, e é nessas práticas que podemos apreender os efeitos de sentido que nos orientem na compreensão e interpretação dos sentidos produzidos com relação ao ato de docência. Esses sentidos poderão constituir os processos de significação dos conhecimentos de artes no ensino, pois cada ato de significar constitui a exposição de nossos saberes.

6.1 ANÁLISES

Com vista à compreensão e reflexão em torno dos sentidos que circulam no ensino das disciplinas referentes às Artes, em particular a Educação Visual, nesse capítulo, buscamos a apreensão dos efeitos de sentidos que permeiam o dizer ou a constituição dos professores. Como forma de preservar a identidade nominal dos professores entrevistados e que são nossos interlocutores da pesquisa, e seguindo as normas ABNT referentes, os nomes aqui apresentados são nomes fictícios.

6.1.1 Visão do professor acerca da Educação Visual no Sistema Nacional de Educação

Instado a deixar suas impressões do que entende por disciplina Educação Visual no Sistema Nacional de Educação, **Tekwasi** responde:

Para mim, diria que é a parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar as disciplinas que ele tinha. Os alunos só viam Desenho Geométrico e não aprendiam todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual.

Então, com esta parte inserida no ensino, neste momento, no novo currículo, o aluno tem mais a ganhar.

De que forma é que se operam estes ganhos da Educação Visual no SNE?

Nós conseguimos ver o que o aluno é capaz de fazer antes de completar os ciclos. Eles têm trabalhos capazes de nos mostrar aquilo que foi o aprendizado. Estes alunos têm o saber fazer, neste momento. Têm estas atividades que fazem parte do currículo e conseguem mostrar alguma coisa. Portanto, eles conseguem já fazer alguma coisa, o que nós não podíamos ver no currículo anterior. Eles não tinham o saber fazer. Até viam coisas, mas era mais teórico.

Então, neste momento eles conseguem fazer alguma coisa, tanto que nós vimos que as crianças já não precisam comprar certas coisas. Eles já fazem pessoalmente e este é um ganho (Tekwasi).

Oposições fundamentais

A construção do texto/enunciado — que é resultado da significação do sujeito professora Tekwasi — se estrutura dentro das categorias semânticas que têm como oposições fundamentais parcialidade *versus* totalidade. Essas oposições se relacionam também com incompletude *versus* completude. O traço comum entre essa diferença semântica se constitui no currículo do Sistema Nacional de Educação, tendo como eixo a disciplina Educação Visual/Artes e os saberes nela presentes.

Parcialidade ----- *versus* ----- Totalidade
 Incompletude ----- Completude

Podemos apreender as oposições semânticas fundamentais nos seguintes excertos:

- *Diria que é a parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar as disciplinas que ele tinha;*
- *Os alunos só viam Desenho Geométrico e não aprendiam todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual;*

- *Com esta parte inserida no ensino, neste momento, no novo currículo, o aluno tem mais a ganhar;*
- *Nós conseguimos ver que o aluno é capaz de fazer. Antes de completar os ciclos;*
- *Eles têm trabalhos capazes de nos mostrar aquilo que foi o aprendizado;*
- *Estes alunos têm o saber fazer, neste momento;*
- *Têm estas atividades que fazem parte do currículo e conseguem mostrar alguma coisa;*
- *Eles conseguem já fazer alguma coisa, o que nós não podíamos ver no currículo anterior;*
- *Eles não tinham o saber fazer;*
- *Até viam coisas, mas era mais teórico;*
- *Neste momento, eles conseguem fazer alguma coisa, tanto que nós vimos que as crianças já não precisam comprar certas coisas;*
- *Eles já fazem pessoalmente, e este é um ganho.*

A categoria fundamental totalidade é considerada negativa e qualificada como disfórica, e a categoria parcialidade é considerada positiva e qualificada como eufórica.

Os sentidos dessas categorias enunciadas pela professora Tekwasi visualizam que a parcialidade/incompletude coloca em circularidade sentidos que denotam a falta, o não ganho, o Desenho Geométrico, a não presença de um todo de leque de atividades ou conhecimentos, as carências, a falta de evidências que comprove o trabalho como razão para a vida social; portanto, sentidos negativos e disfóricos para uma formação que se supõe que seja importante para o desenvolvimento humano e material de Moçambique.

Em contrapartida, a totalidade/completude compreende os sentidos que se entrecruzam no fato de a disciplina Educação Visual ser a “*parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar o que ele tinha*”; no fato do aluno ter “*mais a ganhar*”, ser “*capaz de fazer antes de completar os ciclos*”, de conseguir “*nos mostrar alguma coisa*” e, sobretudo, por já “*não precisarem comprar certas coisas, já que fazem pessoalmente*”. Portanto, são categorias sentidas como positivas e eufóricas.

No encadeamento de um texto, a sintaxe do nível fundamental expõe a sucessão hierarquizada de estados que se mostram a partir de duas operações de negação e asserção (FIORIN, 2009). Para a constatação desse encadeamento, é necessária a apreensão do percurso a partir da análise da construção sintática de um todo do texto, e consoante aos sentidos expressos hierarquicamente. Essa análise mostra estágios que se relacionam no permeio do percurso entre os termos.

Exposto graficamente com relação à significação da professora Tekwasi, teremos o seguinte percurso:

Parcialidade -----> não parcialidade -----> Totalidade

Sintetizando, podemos constatar que a parcialidade é permeada pela negação/disforia, que transita até atingir a positividade da totalidade. Ou seja, as categorias da sintaxe fundamental projetam o percurso entre os termos, percurso esse que inicia com a parcialidade/incompletude no currículo que perfazia o SNE dentro do ensino básico e médio, passando pela não parcialidade que se mostra através da introdução da Educação Visual, e foi-se desenvolvendo até a asserção da totalidade. A totalidade se mostra por meio da realização dos alunos, o que permite a ligação do aprendizado com a vida.

A parcialidade se mostra em: *“Os alunos só viam o Desenho Geométrico e não aprendiam todo aquele leque das atividades que vem da Educação Visual”*, enquanto que a Totalidade se mostra em: *“Nós conseguimos ver que o aluno é capaz de fazer; têm trabalhos capazes de nos mostrar aquilo que foi o aprendizado; conseguem mostrar alguma coisa; nós vimos que as crianças já não precisam comprar certas coisas; eles já fazem pessoalmente, e este é um ganho”*.

Podemos visualizar a não parcialidade em: *“É parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar as disciplinas que tinha”*.

O conteúdo mínimo fundamental dessa significação consiste na negação do currículo anterior, em que *“Os alunos só viam o Desenho Geométrico e não aprendiam todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual”*. Essa negação é sentida como disfórica e contrasta com o fazer presente na Educação Visual, tida como positiva e eufórica.

Estruturas Narrativas

Quanto às estruturas narrativas, o texto que é fruto da enunciação do sujeito professora Tekwasi, actante narrativo e interlocutor na produção desses sentidos, se mostra constituído por duas partes que se complementam. Na primeira parte, o texto expõe a conjunção dos alunos com a Educação Visual, o que passou a corresponder à integralidade do seu ensino, ou seja, à junção das partes que faltavam.

No segundo momento da enunciação do actante narrativo, a sintaxe do texto se encarrega de colocar em circulação sentidos que mostram a conjunção dos alunos com o saber e o poder fazer, que se concretiza em performance de transformação da matéria em coisas/objetos-valores reais/concretos susceptíveis de responderem as suas necessidades básicas ou preocupações.

Assim, observando a primeira parte da significação da professora Tekwasi pelos binóculos da semiótica discursiva, constatamos que em *“a Educação Visual é a parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar as disciplinas que ele tinha”*,

podemos constatar o programa narrativo que projeta sentidos de privação. Entretanto, essa privação seguidamente é ultrapassada através da introdução/aquisição da disciplina Educação Visual. Isso mostra que antes, o SNE tinha muitas disciplinas, mas sem relação com as artes, e certamente permeando a parcialidade. É essa relação da disciplina com as artes que nos leva a tratar tal disciplina, daqui em diante, pela designação de Educação Visual/Artes.

Essa privação se mostra pelo fato de que *“os alunos não aprendiam todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual”* e pelo fato de que antes, no currículo anterior, *“só viam Desenho Geométrico”* e *“os alunos não eram capazes de fazer ou mostrar aquilo que era o aprendido”*.

A aquisição ou a liquidação da privação é visualizada pela introdução da disciplina Educação Visual, e ainda pelo fato de os alunos já serem capazes de fazer, mostrar o que foi o aprendido, de conseguirem fazer alguma coisa e, sobretudo, de já não precisarem comprar certas coisas, já que eles já fazem pessoalmente.

Na aquisição/liquidação da privação, que se mostra pelo currículo que não tinha a completude das disciplinas, o texto apresenta vários sujeitos de transformação e estado. O primeiro é a disciplina Educação Visual, que carrega consigo a relação de conjunção com todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual operando, assim, as transformações dos alunos através das atitudes/capacidades. A disciplina transforma o estado inicial da disjunção dos alunos com esses conhecimentos.

O segundo momento mostra as transformações protagonizadas pelos alunos. Eles são investidos nos papéis actanciais de sujeitos das transformações, pois através da aquisição/apropriação dos valores-objetos conhecimentos, tornaram-se capazes de fazer e mostrar alguma coisa e, sobretudo, fazem pessoalmente seus pertences, além de dar resposta às suas necessidades lúdicas.

No currículo anterior, o conjunto das disciplinas não se mostrava completo. A sua completude se efetivou com a entrada da Educação Visual. Essa entrada ocorreu através de uma ação de um sujeito sobre outro a ponto de levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa, ou seja, a manipular (FIORIN, 2009).

A manipulação do currículo no SNE por uma entidade/sujeito subentendido, sujeito de transformação que não aparece explícito na sintaxe narrativa ou no enunciado, catalisou a transformação no SNE a ponto de responder à privação dos alunos. Esta situação é visualizada através da relação de conjunção entre os alunos e a Educação Visual/Artes. Deste modo, com a introdução da disciplina Educação Visual, sucede a manipulação dos alunos numa situação em que são levados a dever fazer alguma coisa.

Ainda no excerto anterior, *“a Educação Visual é a parte fundamental que o aluno estava a precisar para completar as disciplinas que ele tinha”*, a enunciação mostra a mudança de estado: do currículo antigo, no qual os alunos não tinham a disciplina Educação Visual — o que indica que eles não tinham disciplinas completas —, para o currículo atual, com disciplinas completas. A completude compreende a aquisição de certos objetos-valores que se conjugam com a realização dos indivíduos.

Antes, no SNE, os alunos estavam em relação de disjunção com a disciplina Educação Visual, situação já alterada na atualidade através da relação de conjunção com a mesma disciplina. Essa constatação é mostrada em: *“Os alunos só viam Desenho Geométrico e não aprendiam todo aquele leque de atividades que vem da Educação Visual”*.

A disjunção dos alunos com a Educação Visual/Artes mostra-se através da relação de conjunção entre eles e o Desenho Geométrico, situação que os colocava privados do aprendizado *“de todo aquele leque das atividades que vem”* dos programas de educação artística inseridos no saber e poder fazer das Artes Visuais. *“Aquele leque todo das atividades que vem da Educação Visual”* constitui-se em objetos-valores de saberes que possibilitam a totalidade e a integralidade na formação do aluno dentro do SNE.

Com a inserção da Educação Visual/Artes no SNE, sucedem transformações, mudanças dos estados da parcialidade para a completude/totalidade. Essa totalidade é concretizada no enunciado: *“Neste momento, eles conseguem fazer alguma coisa, tanto que nós vimos que as crianças já não precisam comprar certas coisas”*. Isso reforça os sentidos da falta, das carências, da incompletude do sistema anterior que se debatiam na valorização dos saberes do Desenho Técnico, saberes esses que estavam em disjunção com os saberes concretos, os saberes da vida.

Os saberes anteriormente dados no SNE eram permeados pela relação de disjunção entre prática e teoria. Não era só isso que preocupava os intervenientes. É que essa problemática se dava, sobretudo, através da disjunção desses saberes com as necessidades dos intervenientes no SNE.

Na segunda parte da enunciação da actante narrativa, a sintaxe mostra a conjunção dos alunos com o poder e o saber fazer. Na decupagem do texto, iremos observar a sua constituição a partir dos princípios da narratividade e do narrativo. Assim, visualizando o enunciado *“nós conseguimos ver que o aluno é capaz de fazer, antes de completar os ciclos”*, podemos constatar que a narratividade mostra a sucessão dos estados deferentes.

O primeiro estado mostra a narrativa mínima de estado inicial em que nós **não** conseguíamos ver as *“capacidades do fazer do aluno antes de completar os ciclos”*. Os alunos

viviam/estudavam dentro da parcialidade. Havia uma lacuna em sua formação. Eles estavam privados dos objetos-valores que constituem os objetivos da escola, as capacidades, o saber e o poder fazer, situação que implica que eles entravam numa relação de disjunção com o saber e poder fazer/com a prática concreta inserida na vida, no cotidiano.

No segundo momento da narratividade, sucede a inserção da disciplina Educação Visual/Artes no novo currículo. Aqui começam as transformações que tendem ao fazer. Nesta fase, ocorre a concretização do fazer, ou seja: *“Nós conseguimos ver que o aluno é capaz de fazer antes de completar os ciclos”*. De fato, com a Educação Visual/Artes inserida no SNE, os alunos conseguem fazer alguma coisa, tanto que *“nós vimos que as crianças já não precisam comprar certas coisas. Elas fazem pessoalmente e este é um ganho”*.

Neste momento, visualizam-se as mudanças, frutos da aquisição dos objetos-valores que tornam a formação concreta e humana; uma formação com resultados para sua vida. Sucede, efetivamente, a conjunção dos alunos com os conhecimentos.

Quanto ao desdobramento da sintaxe narrativa, podemos anotar que em *“nós conseguimos ver que o aluno é capaz de fazer”*, deparamo-nos com enunciados de fazer que se configuram em duas mudanças de estado. A primeira ocorre quando *“nós conseguimos ver”*. Isso implica a existência temporal de um momento em que **não** *“conseguíamos ver as capacidades do fazer do aluno”*. Houve a transformação de um estado de **não conseguir ver** para o estado de **conseguir ver**. A segunda transformação se dá através dos enunciados de estado e fazer, que mostram as *“capacidades do fazer do aluno antes de completar os ciclos”* e, por outro, a conjunção dos alunos com as capacidades, ou seja, atualmente o aluno **é capaz de fazer antes** de concluir o ensino médio. Essa capacidade é recente e, de certa forma, contrasta com a não capacidade do fazer que se configurava anteriormente, antes do novo currículo ou da inserção da Educação Visual, o que implica que, agora, podemos ver as capacidades de fazer depois de completar os ciclos. A não capacidade anterior é visualizada em: *“Eles conseguem já fazer alguma coisa, o que nós não podíamos ver no currículo anterior. Eles não tinham o saber fazer”*.

Em *“eles têm trabalhos capazes de nos mostrar aquilo que foi o aprendizado”* expõe a relação de conjunção entre eles — os alunos apresentados como sujeitos actantes — e de outros trabalhos, que se mostram como sujeitos actantes objetos.

A conjunção dos alunos com os trabalhos implica a conjunção desses alunos com aquilo que foi o aprendizado, sobretudo com o saber e o poder fazer os objetos artísticos, e não só. Aliás, um dos objetivos do SNE no ensino básico, alínea 3.3, consiste em:

- h) Desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes;
- n) Promover atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e auto-emprego;
- o) proporcionar conhecimentos de técnicas básicas para a resolução de problemas do dia-a-dia;
- p) Desenvolver capacidades e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato e por último
- r) Aplicar os conhecimentos adquiridos na vida quotidiana (INDE, 2003).

Os trabalhos e os alunos são investidos dos papéis de actantes de sujeito performático, dado que são capazes de nos mostrar aquilo que foi o aprendizado. Eles, os alunos, conseguem fazer alguma coisa. A performance se mostra efetivamente em *“eles já fazem pessoalmente”*. Portanto, eles têm essas atividades que fazem parte do currículo e conseguem mostrar alguma coisa, ou seja, eles conseguem já fazer alguma coisa o que nós não podíamos ver no currículo anterior.

Esse resultado concreto advindo da totalidade, da aquisição dos conhecimentos, permite-nos visualizar a existência de contágio na narrativa. Esse contágio é fruto da interação do sujeito actante aluno com os conhecimentos vindos da disciplina Educação Visual, em uma instância cognitiva. É nesse estado de situação que se operam as transformações. É um contágio que altera o primeiro estado do sujeito disjunto dessa disciplina com *todo o seu leque de atividades*, um estado de inocência de não saber, poder fazer para um estado posterior de sujeito com conhecimentos que se traduzem em qualidades/habilidades que lhe permitem intervir no seu meio.

Esses conhecimentos não se faziam sentir anteriormente, ou seja, *“nós não podíamos ver no currículo anterior, aliás, até viam coisas, mas era mais teórico”*. A aprendizagem *“daquele leque todo de atividades que vem da Educação Visual”* possibilitou o deslocamento do estado inicial de não saber para o estado final da cognição, do saber e poder fazer. Fato marcante é que *“as crianças não precisam comprar certas coisas, afinal eles já fazem pessoalmente e este é um ganho”*.

Estruturas Discursivas

Com relação às estruturas discursivas, importa referir que a sintaxe discursiva se desenvolve a partir de uma posição individualizada do sujeito discursivo. Em *“para mim”*, o destinador sujeito do discurso delimita seu campo de dizer com valores da subjetividade e imprime valores/pensamento pessoal que se contrapõem com outros dizeres.

Embora sob a provável pretensão de expor seu posicionamento individual, numa tentativa de não comprometimento com outros discursos hipoteticamente oficiais — o que pode ser considerado uma desembreagem enunciativa —, o dizer do sujeito professora Tekwasi exterioriza sentidos que apontam a tentativa de legitimar seu discurso, aliando-o a outros dizeres que, de certa maneira, parecem ser consensuais ou experienciados entre seus pares, os professores e intervenientes do SNE. Essa situação em ato pode ser visualizada em “*nós vimos que; nós não podíamos ver; capazes de nos mostrar*”.

O uso da primeira pessoa do plural parece ser uma tentativa de reduzir a informalidade formalizando o discurso que se supõe subjetivo e privado. Assim, no nível discursivo, as oposições fundamentais assumem valores que apontam temas relacionados tanto com a satisfação, a realização e a formação quanto com o abandono.

A realização se configura com a satisfação. Essa situação emotiva ocorre quando o sujeito alcança/completa um determinado projeto, objetivo que se propôs realizar dentro de seus objetivos e comprometimento. O tema da formação tem a ver com a aquisição de determinados saberes/capacidades por um indivíduo. Esses saberes, habilidades o possibilitam materializar determinado projeto de vida/sonhos pessoais.

O tema relacionado com o abandono se manifesta pela não concretização de um percurso, caminhada, compromisso.

Ainda no nível das estruturas discursivas, podemos visualizar que a conjunção dos alunos com a Educação Visual faz emergir sentidos que apontam a profissões liberais como não artistas, designers, gráficos, para além das qualidades que apontam a criatividade, inventividade, imaginação. Para além desses sentidos, a conjunção com a Educação Visual/Artes expõe sentidos referentes à desocupação, vagabundagem, pessoas que não têm nada que fazer, a não ser pintar ou esculpir — portanto, profissões que alguns encarregados de educação não desejariam para seus filhos.

Por outro lado, a conjunção dos alunos com o saber fazer expõe o tema do empreendedorismo cultural. Através da profissão das artes, sujeitos com saber fazer artístico produzem objetos artísticos para o comércio como possibilidade de suprir suas necessidades econômicas. Durante ou ainda em formação, certo número de estudantes ou ex-estudantes com esses saberes adquiridos na Escola Nacional das Artes Visuais se destacam na produção artística nacional e internacional, expondo ou participando de exposições com suas obras.

Outras práticas desenvolvidas por parte desse grupo de profissionais é a produção de objetos artísticos em série, como batik, cerâmica, entre outros de natureza artística. Com essa produção, os estudantes comercializam nos espaços turísticos existentes em Moçambique.

Ao explicitar como a disciplina se mostra nas instituições de formação dos professores e nas escolas, **Tangheni** refere que:

No meu ponto de vista, o ensino desta disciplina se enquadra mais nas Artes. Tende a ir mais longe do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas, assim como conhecimento específico. Portanto, além das competências em atelier, os programas de educação artísticos que estão mesmo ligados à Educação Visual podem progredir no sentido de dar uma ampla preparação por parte dos professores, neste caso aproveitando as suas capacidades e fazendo intercâmbio. Temos feito intercâmbio com os outros artistas.

Oposições fundamentais

A explicitação do sujeito professor Tangheni quanto à questão de como se mostra a disciplina Educação Visual na formação dos professores na Universidade Pedagógica e no Sistema Nacional de Educação, produziu sentidos que se visualizam através da oposição semântica fundamental entre concreto *versus* abstrato. Essa oposição semântica fundamental carrega consigo outras categorias fundamentais que se resumem no saber técnico/prático ou localizado, enquanto que a sua diferença carrega consigo o saber teórico, amplo, um saber ilimitado.

Concreto ----- *versus* ----- Abstrato
Saber Prático ----- *versus* ----- Saber Teórico

Podemos constatar essas categorias fundamentais nos seguintes excertos expressivos:

- *O ensino desta disciplina se enquadra nas artes;*
- *Tende a ir mais longe do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas, assim como conhecimentos específicos;*
- *Além das competências em atelier, os programas de Educação artísticos que estão mesmo ligados à Educação Visual podem progredir no sentido de dar uma ampla preparação por parte dos professores, neste caso aproveitando as suas capacidades e fazendo intercâmbio;*
- *Temos feito intercâmbio com os outros artistas.*

A categoria fundamental saber prático é considerada negativa e qualificada como disfórica; e a categoria saber teórico é considerada positiva e qualificada como eufórica. É positiva e eufórica na medida em que a narratividade projeta o ensino da Educação Visual/Artes a patamares de um campo vasto, uma disciplina com saberes diversos e integrados dentro das interações humanas. É inversa ao saber concreto, significado como prático, que se restringe

apenas ao saber técnico, reduzido ou limitado, despido de intercâmbio com saberes variados e integrados, situação sentida como negativa ou disfórica para o SNE.

Concreto -----	não – concreto -----	Abstrato
Negativo	não negativo	Positivo
Disfórico	não – disfórico	Eufórico

Assim, a concretude ou o saber prático carrega nesta narratividade valores negativos e, portanto, uma qualificação disfórica, enquanto que a amplitude, os saberes abstratos carregam consigo sentimentos, ação, estado, qualidade, modo de ser, algo positivo, qualificado como eufórico.

Paralelamente, visualiza-se o percurso gerativo de sentido entre os termos das oposições fundamentais saber concreto e saber abstrato. Sendo o percurso gerativo de sentido como uma “sucessão de patamares, cada um dos quais susceptíveis de receber uma descrição adequada num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2009, p. 20), o percurso desta narrativa destaca a existência, no novo currículo de Educação Visual, uma visão ampla e mais abrangente que não se resume no saber fazer implicitamente mostrado como a que prevalecia anteriormente.

O enunciado coloca a disciplina Educação Visual como a que passa/transita do prático ao abstrato, abrindo inclusive oportunidades de integração com as outras áreas de conhecimento dentro da sociedade moçambicana. Afinal, “*temos intercâmbio com os outros artistas*”. Assim, o percurso entre os termos vai do saber concreto ao abstrato.

Concreto -----> não concreto -----> Abstrato

O conteúdo mínimo fundamental reside na negação do ensino da Educação Visual ao plano da prática, a negação exclusiva ao saber fazer apenas — situação vista como disfórica ou negativa — para uma disciplina curricular que deve ser permeada pelos conhecimentos amplos, integrados, que influem nas outras áreas ou campos de conhecimentos, dando sentido à vida dos seres humanos.

Estruturas Narrativas

No nível das estruturas narrativas, os elementos das oposições fundamentais são introduzidos como valores pessoais, fruto de posicionamento do sujeito professor na qualidade de actante narrativo e da comunicação, ou seja, “*no meu ponto de vista*”. Isso quer dizer que o

que se prontifica a narrar/dizer não deve ser colocado no plano institucional, e muito menos como um dizer acadêmico, mas, sim, no plano pessoal.

Contudo, a significação se configura em um texto, o lugar do dizer do sujeito onde se constitui o discurso a partir de condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos — portanto, não reconhecidas (FIORIN, 2009), afinal é no meu ponto de vista. No permeio dessa observação, o sujeito professor Tangheni coloca em circulação enunciados de estado que expõem a relação de seu dizer como um ponto de vista particular, disjunto do discurso oficial/acadêmico, para em seguida imprimir um enunciado de estado que projeta o ensino desta disciplina, a Educação Visual, em relação de conjunção com as artes.

Essa relação é mostrada através da narratividade que coloca inversamente as artes como sujeito de fazer, dado que são as artes que enquadram o ensino da Educação Visual, e não o inverso. Dessa forma, as artes aparecem como sujeito das competências, afinal são as artes as responsáveis pela mudança do estado anterior da disciplina, de não estar enquadrado, para o enquadramento nas artes. Certamente, o estado anterior da disciplina ligada ao Desenho Técnico, à Geometria Descritiva colocava essa disciplina, que se supunha ligada às artes, em relação de disjunção com as mesmas, fato mudado atualmente com a conjunção através do enquadramento.

Esse enquadramento, mostrado através da relação de conjunção arte e Educação Visual, atribui à disciplina o estatuto de sujeito de competência que modifica/transforma o estado inicial das coisas para outro estado final. A transformação se visualiza com a performance dessa disciplina, uma vez que *“tende a ir mais longe do que simplesmente ensinar aos alunos aptidões, práticas, assim como conhecimentos específicos”*.

Por outro lado, a competência das artes em enquadrar a Educação Visual investe a disciplina do poder fazer que transforma, através das suas competências, estado de saberes práticos para performance de *“ir mais longe”*. Ou seja, a disciplina Educação Visual, na atualidade do novo currículo, começa a albergar outros conhecimentos que projetam saberes amplos, abstratos *“do que simplesmente ensinar aptidões, práticas ou conhecimentos específicos”*, localizados.

No currículo atual, a Educação Visual entra em relação de conjunção com o saber mais amplo, abstrato, algo que não sucedia anteriormente. Constata-se, a partir dessa situação, a performance da realização de um sujeito de transformação nomeado por sanção. Segundo Fiorin (2009), é na sanção onde se distribuem prêmios e castigos.

No caso particular da sintaxe narrativa, o prêmio do enquadramento da disciplina Educação Visual pelas artes fez com que ela fosse dotada de competências de *“ir mais longe”*

a ponto de albergar saberes amplos. Aliás, além das competências em atelier, *“os programas da educação artística que estão mesmo ligados à Educação Visual podem progredir no sentido de dar uma ampla preparação por parte dos professores, neste caso aproveitando as suas capacidades e fazendo intercâmbio”*.

As competências transformadoras da disciplina Educação Visual de *“ir mais longe”* com saberes abstratos não tira dessa disciplina o saber fazer, mas, sim, mostra que *“os programas da educação artística que estão ligadas à Educação Visual podem progredir”*. Essa narrativa mostra que apesar de o currículo ter melhorado, ainda não se atingiu um patamar de excelência. Há necessidade de se *“progredir no sentido de dar uma ampla preparação por parte dos professores”*. Essa enunciação visualiza um estado inicial disjuncto da ampla preparação dos professores. O estado inicial é de professores não preparados efetivamente nos saberes abstratos, isso antes do enquadramento.

O fato de essa disciplina estar em relação de conjunção com as artes aponta a necessidade de ir além. Os programas de educação artística assumem valores de sujeito de transformação. Eles são investidos de valores narrativos complexos que se mostram através da manipulação, a qual se manifesta com a intimidação, ou seja, um sujeito que age sobre outro para levá-lo a querer e/ou a dever fazer alguma coisa e, sobretudo, quando esse manipulador obriga-o a fazer por meio de ameaças (FIORIN, 2009). A obrigação se mostra com o verbo **poder** e *“progredir no sentido de **dar** uma ampla preparação por parte dos professores, neste caso aproveitando as suas capacidades e fazendo intercâmbio”*. Os programas de educação artística devem ir além de modo a dar uma formação ampla ou abrangente.

O sentido do intercâmbio é mostrado através das transformações entre sujeito programas artísticos/disciplina Educação Visual com a preparação dos professores. O intercâmbio aqui enunciado pressupõe a existência de dois actantes dentro do discurso. Pressupõe ainda a interação entre dois ou mais sujeitos. Essa interação indica a coexistência de algo que os une, não necessariamente no sentido da coesão ou equilíbrio, apesar de tudo indicar.

No intercâmbio, se espera que nos dois actantes se processe a relação de conjunção intermediada pela aquisição ou doação dos objetos-valores determinados, conhecimentos amplos e profundos. Existe interesse entre as partes constitutivas do intercâmbio, ora no actante sujeito destinador, ora no actante sujeito/objeto destinatário. Contudo, estas categorias actanciais sofrem mudanças constantes, uma vez que há troca de papéis, segundo os interesses de ambos.

Na realidade, os professores têm as suas capacidades de fazer intercâmbio, mas tais capacidades se visualizam como subaproveitadas. O proveito delas pode se efetivar através da

ação manipuladora que projeta tendências como a possibilidade de ir mais longe e dar uma ampla preparação, uma progressão que vem acompanhada pelas transformações ocorridas desde o enquadramento da disciplina Educação Visual pelas artes. Essa situação mostra um estado inicial pouco monótono da disciplina relacionada com as artes, antes dada no SNE, situação essa que é confrontada pelas mudanças e transformações da conjunção entre sujeito programas artísticos e Educação Visual.

Por outro lado, o enunciado que refere que os programas de educação artística ligados à Educação Visual podem progredir, mostra a existência de “outros” programas que não estejam ligados à Educação Visual. Certamente, tais programas artísticos não possuem o poder fazer da progressão efetivamente no sentido de dar uma ampla preparação aos professores. Isso indica que os programas existentes se mostravam disjuntos das Artes, ou seja, não estavam ligados à Educação Visual/Artes.

Na sintaxe narrativa, “*os programas artísticos que estão mesmo ligados à Educação Visual*” são investidos por valores modais que apontam o poder fazer da progressão dos programas artísticos no “*sentido de dar uma ampla preparação dos professores*”, neste caso “*aproveitando as suas capacidades de fazer intercâmbio*”. “*Temos feito intercâmbio com os outros artistas*”, ou seja, o intercâmbio feito é seletivo. Dá preferência a uns em detrimento de outros, ou quererá dizer que como nós somos docentes, não nos restringimos ao nosso saber exclusivamente. “*Temos feito intercâmbio com os outros artistas*”, afinal a troca de experiência enriquece a nós, professores-artistas, e aos alunos-professores em formação.

Estruturas Discursivas

No nível das estruturas discursivas, a significação do professor Tangheni se acomete no permeio da tentativa de dissipar a polêmica que adviria do fato de sua narrativa ser confrontada com outros discursos adjacentes. Logo, na primeira enunciação, prepara o interlocutário na tentativa de legitimar sua fala.

Assim, a enunciação desse interlocutor mostra efeitos de sentidos que se dão no permeio das oposições entre o saber concreto vs. saber abstrato, permitindo a configuração das temáticas seguintes, a partir da conjunção do sujeito professor com o objeto ponto de vista. A narrativa se desdobra em temática que aponta para a polêmica e faz com que o sujeito Tangheni coloque seu discurso apenas em nível pessoal, ou seja, querendo exclusivamente expor o seu pensamento apenas em nível pessoal, e não outros pontos de vistas ou de outras pessoas, o discurso oficial. Questões dessa natureza costumam se materializar na tentativa de não se comprometer.

Provavelmente, o sujeito quer evitar polêmica, o dito pelo não dito, sobretudo a suspeita por ter dito algo que não devia ter dito em público. Em sistema de regime político ditatorial, o uso da palavra não é para qualquer um. Tudo e todos são controlados. É necessária a autorização prévia para dizer o que deve ser dito.

Por outro lado, o cuidado com o uso da palavra pode advir do fato de não ter certeza do que quer dizer ou exteriorizar. A não existência do saber profundo acerca do assunto pode comprometer a credibilidade do enunciador em outros patamares. Assim, o dizer a partir do *meu ponto de vista* soa como um escudo do meu dizer que pode ser diferente, ser algo de repulsa ou da versão oficial das coisas.

Outro tema que pode ser constatado é a excentricidade. Os sentidos da excentricidade se revelam no abandono de padrões fixos, do conservadorismo. A decisão do indivíduo pela tendência de estar em conjunção com as artes revela uma preocupação pela admissão de outros valores e saberes. Visualiza o ecletismo, a permissividade de um indivíduo em experienciar outras realidades e contextos. Essa postura tem grande contributo na vida dos seres humanos, pois permite a desacomodação.

A temática da progressão indica uma mudança de paradigma, de hábitos que impossibilitam a conquista da independência, seja financeira, de status ou de valores. Liberdade na forma de pensar, fazer e ser. Para que isso aconteça, é necessário que os sujeitos se filiem a atitudes proativas perante as oportunidades que lhes aparecerem pela frente. É necessário que haja investimentos para que ocorra a mudança de estado anterior de carência — que constitui motivo de o indivíduo se sentir privado — para o estado posterior da obtenção/aquisição ou riqueza.

A conjunção com o intercâmbio coloca em circulação sentidos relacionados à temática da abertura, da amizade, do convívio ou da cooperação bilateral entre instituições públicas ou privadas, bem como entre Estados e governos. A amizade, o convívio ou as relações bilaterais implicam a existência de troca.

Instado a colocar sua consideração em torno do que representa a Educação Visual/Artes no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, **Hlangwini** responde:

A educação visual, para aquilo que eu compreendo, representa uma área do conhecimento que pode ou que ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos, daquele que está sendo formado. Por ser uma área muito específica e também por ser um pouco diferente das outras áreas, muitas vezes, nas outras áreas, quem tem a voz do comando, quem tem maior conhecimento é o professor, apesar de agora dizer-se não! O ensino está centrado no aluno. Mas acho que esse carácter de estar centrado no aluno, vê-se mais na área das artes. O professor é realmente um mediador. Ele dá ferramentas para que o aluno

possa desenvolver sua criatividade, mas quem cria realmente é o próprio aluno. Então, por isso, é uma área importantíssima para poder desenvolver essa criatividade, que depois vai contaminar as outras áreas. Vai contaminar outras áreas porque ele, a partir do momento que consegue ter habilidades para resolver um determinado problema e criar outro tipo de situações, “epá”! Eu acho que este indivíduo está bem preparado para poder se desenvolver em qualquer área, seja nas artes, na área científica, ou em qualquer outro tipo de ciências.

Então, é uma área que não pode ser desprezada. Da mesma maneira que nós ensinamos o aluno na Matemática, Português, Química e não sei o quê, tem que ser também considerada esta área aqui da educação visual, porque um indivíduo educado visualmente é capaz de entender o seu entorno; é capaz de entender, também, o tipo de desafios que ele possa enfrentar na escola e fora da escola.

Então! Se criarmos um indivíduo criativo e que possa também desenvolver um tipo de coisa, eu acho que seria muito bom. É uma área importantíssima, e o que nós devemos fazer é batalhar para que a área seja valorizada, apesar de ainda não ser, porque ainda há muitas incompreensões. Mas ainda bem que já existe uma estrutura curricular no Sistema Nacional de Educação.

Há vários exemplos que se dão. Vários, vários mesmo na parte de Desenho, Geometria. Na agropecuária, na construção dos objetos, formas de canteiros por aí, só para dar alguns exemplos. Mesmo na Biologia, quando se faz um mapa de células, é Desenho que está ali, não há como. Então, está aí. Eu acho que é uma área muito importante, mas que ainda carece de valorização que ela merece.

Oposições fundamentais

O nível das estruturas fundamentais por onde se constrói o sentido do texto, quanto às considerações do que representa a Educação Visual/Artes no SNE, tem por oposição desprezo *versus* valorização.

Desprezo ----- *versus* ----- Valorização

As categorias semânticas fundamentais que se colocam entre a oposição desprezo *versus* valorização se manifestam no texto em:

- *Vai contaminar outras áreas, porque ele, a partir do momento que consegue ter habilidades para resolver um determinado problema e criar outro tipo de situações, “epá”! Eu acho que este indivíduo está bem preparado para poder se desenvolver em qualquer área, seja nas artes, na área científica, ou em qualquer outro tipo de ciências;*
- *É uma área que não pode ser desprezada;*
- *Da mesma maneira que nós ensinamos o aluno na Matemática, Português, Química e não sei o quê, tem que ser também considerada esta área aqui da educação visual;*
- *É uma área importantíssima, e o que nós devemos fazer é batalhar para que a área seja valorizada;*
- *Eu acho que é uma área muito importante, mas que ainda carece de valorização que ela merece;*

- *A educação visual, para aquilo que eu compreendo, representa uma área do conhecimento que pode ou que ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos, daquele que está sendo formado;*
- *Mas acho que esse carácter de estar centrado no aluno, vê-se mais na área das artes. O professor é realmente um mediador. Ele dá ferramentas para que o aluno possa desenvolver sua criatividade;*
- *Então, por isso, é uma área importantíssima para poder desenvolver essa criatividade, que depois vai contaminar as outras áreas.*

Desse modo, a categoria fundamental valorização é considerada positiva e qualificada como eufórica, enquanto a categoria desprezo é considerada e negativa e qualificada como disfórica.

A valorização é determinada como positiva e eufórica, pois dá visibilidade à importância do ensino das artes no desenvolvimento humano, ou seja, o sujeito professor Hlangwini mobiliza sentidos que dão destaque às qualidades da disciplina Educação Visual/Artes e a sua contribuição no desenvolvimento cognitivo dos alunos ou de pessoas formadas em artes. Já a negatividade e a disforia se revelam a partir dos sentidos contrários presentes no texto que destacam a não valorização da área de conhecimento das artes, representada pela disciplina Educação Visual.

Ainda nas estruturas fundamentais, há que destacar o percurso entre os termos que se revela com a sucessão dos sentidos, presente no texto. Essa sucessão ou percurso é mostrada pela organização da sintaxe do nível fundamental que evidencia duas operações — a de negação e a de asserção. Esta operação se estrutura na afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*, ou, por outra, a afirmação de *b*, a negação de *b* e a afirmação de *a*. No texto entrevista do professor Hlangwini, a sucessão das categorias fundamentais projeta a mudança do estado inicial do desprezo para o estado final da valorização, ou seja:

Desprezo (afirmação *a*) → não desprezo (negação de *a*) → Valorização (afirmação *b*)

Assim, o percurso da organização sintática vai da afirmação do desprezo pelas qualidades da Educação Visual em relação a outras disciplinas, passa pela negação do desprezo e, por último, chega à afirmação da importância da Educação Visual.

Podemos visualizar a negação do desprezo em: “*É uma área que não pode ser desprezada*”, entre outros enunciados. Por último, o conteúdo mínimo fundamental consiste na negação da desvalorização da Educação Visual/Artes no SNE. Essa não valorização é sentida como negativa ou disfórica, dado que esconde o valor real dessa área de conhecimento “*que*

pode ou que ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos” ou “daquele que está sendo formado”, situação sentida como positiva e eufórica.

Estruturas Narrativas

No nível das estruturas narrativas, a sintaxe do texto se constrói dentro da alteridade. Essa alteridade se coloca no posicionamento narrativo do actante narrativo em face de um outro sujeito que habita em seu dizer. Por exemplo, em *“para aquilo que eu compreendo; mas acho que; da mesma forma que nós ensinamos; então! Se criarmos; e o que devemos fazer é batalhar”*, o sujeito professor imprime o seu dizer em relação a outro, o outro que provavelmente não acha. Ou em relação àqueles que não se acham no direito do dever fazer ou batalhar, os que não compreendem, os que não ensinam da mesma forma como ensinamos. Aliás, é essa alteridade que permite a construção de efeitos de sentido na semiótica.

Assim, a sintaxe narrativa do texto mostra a organização do texto dividida em duas partes. A primeira evidencia narrativas que dão destaque às qualidades da disciplina Educação Visual, mostrando a necessidade de se dar mais atenção a essa disciplina, pois ela entra em conjunção com a criatividade, com o ensino personalizado, com a contaminação positiva para as outras áreas de conhecimento.

Na segunda parte, a sintaxe narrativa se constitui na mobilização dos sentidos que proporcionem a valorização da Educação Visual. Através do recurso à narrativa, coloca-se logo de partida enunciados de estado e de fazer. Assim, a disciplina Educação Visual/Artes entra em relação de conjunção com a criatividade. Por sua vez, a criatividade é alcançada pelos conhecimentos existentes na disciplina e que imprimem nos alunos, o que nos permite constatar que a Educação Visual se constitui em sujeito das transformações.

Tais transformações ocorrem quando a disciplina *“desenvolve a criatividade dos alunos ou daqueles que estão sendo formados”*, possibilitando mudança de estado — do estado da não criatividade para o estado da criatividade. Desse modo, a criatividade, dentro do programa narrativo, entra em relação de conjunção com os alunos e também funciona como elemento de contágio dentro do sistema relacional entre os sujeitos ou actantes.

Ao se enunciar que a Educação Visual representa uma área de conhecimento que pode ou que ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos ou daquele que está sendo formado, coloca-se em relação de conjunção a disciplina Educação Visual/Artes com os conhecimentos e com a criatividade dos alunos ou dos formandos.

Por outro lado, a disciplina Educação Visual/Artes é investida pelo carácter modal de poder fazer. Esse poder fazer possibilita a constatação da mudança de estado a partir da filiação entre duas estâncias actanciais, ambas mostradas por um fazer inicial que transita para um fazer posterior. O carácter modal se mostra pela mudança do estado de não representar a área de conhecimento, de não poder fazer, para a ajuda no desenvolvimento da criatividade.

De outro lado, a disciplina é investida por valores descritivos — como conhecimentos, poder, criatividade dos alunos, ensino personalizado/centrado no aluno, importância no desenvolvimento da criatividade — e por valores modais de poder fazer, ou seja, o desenvolvimento da criatividade, que depois vai contaminar outras áreas. Valores modais do dever não ser desprezada; do dever ser considerada *“da mesma forma como outras áreas em que nós ensinamos Matemática, Português, Química”*.

Os intervenientes se investem por valores modais e descritivos ao mesmo tempo. Isso se mostra quando, através da sintaxe narrativa, chama todos/nós a dever fazer, ou seja, *“batalhar”* no sentido de elevar o objeto-valor que é a Educação Visual/Artes à valorização.

Em *“por ser uma área muito específica e também por ser um pouco diferente das outras áreas, muitas vezes nas outras áreas, quem tem a voz do comando, quem tem maior conhecimento é o professor”*, a sintaxe narrativa mostra a Educação Visual/Arte estando em relação de conjunção com a área específica, tecnoteórica ou profissional, mas estando também em relação de disjunção com as outras áreas de conhecimento, mais concretamente a área do Ensino Geral. O traço que evidencia essa disjunção é a especificidade de seu ensino, que é personalizado e tradicionalmente centrado no aluno. Nesta área de conhecimento/disciplina referente às artes, *“o professor é realmente um mediador. Ele dá as ferramentas para que o aluno possa desenvolver a criatividade”*.

A especificidade da Educação Visual a coloca em disjunção com outras áreas de conhecimento. Essa disjunção projeta um diferencial em termos de vantagens, ou seja, numa situação positiva, já que nela, o professor interpela os seus alunos no permeio de uma relação próxima, desassociado da voz do comando, da ordem, supostamente associada à escola tradicional ou a outras disciplinas. Tal situação pode ser constatada em *“mas acho que esse carácter de estar centrado no aluno, vê-se mais na área das artes”*, ou seja, o ensino da Educação Visual/artes quebra o ciclo do ensino tradicional e repressor cristalizado na escola moçambicana.

Vale lembrar que essa centralidade no aluno tem razão de ser, já que esse ensino específico referente às Artes Visuais foi introduzido recentemente, no período pós-independência, e dentro do intercâmbio com países industrializados e/ou países sob o modelo

econômico de linha socialista — portanto, dissociado do modelo repressivo colonial. Daí se constituir e se cristalizar dentro de parâmetros novos que centram seu ensino na personalização, nas preocupações do aluno, diferentemente das outras áreas/disciplinas, em que o professor ainda resiste em se colocar no centro do aprendizado e, sobretudo, sufocando o aluno através de práticas docentes repressoras e diretivas.

O sistema educacional moçambicano foi construído com base na escola tradicional colonial portuguesa, com todas suas características segregacionistas e repreensivas. A relação professor-aluno e profissionais de educação é permeada, ainda, pela disjunção.

A relação de conjunção da Educação Visual com a área específica de Artes transmite sentidos relativos a ser uma disciplina diferenciada das outras disciplinas presentes no currículo do SNE, o que, por outro lado, a coloca em relação de disjunção com a Matemática, Biologia, História, Ciências Naturais/Humanas, Geografia, Química, Física, Português, Inglês. Apesar de a realidade mostrar a relação de disjunção com um ensino centrado no aluno, o discurso oficial do SNE mostra o contrário.

O enunciado de estado visualizado em *“muitas vezes, nas outras áreas, quem tem a voz do comando, quem tem maior conhecimento é o professor, apesar de agora dizer-se não! O ensino está centrado no aluno. Mas acho que esse carácter de estar centrado no aluno, vê-se mais na área das Artes”* mostra a relação de conjunção entre o professor e a voz de comando, com maior conhecimento, o que, de certa forma, coloca esse profissional como sujeito rígido, inflexível, que não cria situações de aprendizado lúdico e de ensino centrado na realidade dos alunos. Essa situação coloca em circulação sentidos que projetam a relação do professor com a rigidez, embora os discursos oficiais apontem o contrário, ou seja, a disjunção com a educação tradicional.

Assim, em *“mas acho que esse carácter de estar centrado, vê-se mais na área das artes”*, a sintaxe narrativa projeta as Artes a um patamar de transformações do estado anterior da rigidez vivida no SNE — quando a componente da disciplina Educação Visual não se fazia presente no currículo — para o estado da interação professor-aluno. Essa situação se confirma em *“o professor é realmente um mediador. Ele dá ferramentas para que o aluno possa desenvolver sua criatividade, apesar do fato de que quem cria realmente é o próprio aluno”*.

O professor, dentro do ensino da Educação Visual/Artes, estabelece a relação conjunta com o aluno e os conhecimentos artísticos. Essa relação se concretiza através da mediação. Por sua vez, a mediação aparece como ferramenta que possibilita a diluição da rigidez, da verticalidade sentida em outras áreas de conhecimento. Isso ocorre com a conjunção desta relação com o professor. A ação do professor que se dá, então, através da mediação, que aliada

às especificidades da disciplina, possibilita a relação de conjunção dos alunos com os conhecimentos artísticos, a ponto de desenvolver a criatividade, que vai depois contaminar as outras áreas.

Todo esse processo de transformação, manipulação e estado de conjunção sentido como positivo, leva o actante narrativo a afirmar a positividade do campo das Artes e, sobretudo, a projetar a pertinência e a importância da Educação Visual/Arte no desenvolvimento da criatividade, que tende a se expandir para outros campos do saber. Tal afirmação da positividade é apontada através da sintaxe narrativa que coloca a Arte em relação de conjunção com a importância/com o valor acrescido no desenvolvimento da criatividade dos alunos ou indivíduos e, conseqüentemente, a contaminação de outras áreas.

Um engenheiro que tenha uma relação de conjunção com as artes, é mais provável que seja criativo em relação a outro que esteja em disjunção. Este exemplo é válido para todas as áreas do saber e fazer. Podemos ver essa pressuposição da sintaxe narrativa: “[...] *por isso, é uma área importantíssima para desenvolver essa criatividade, que depois vai contaminar as outras áreas. Vai contaminar as outras áreas porque ele, a partir do momento que consegue ter habilidades*” de fazer isto ou “*para resolver um determinado problema e criar outro tipo de situações, ‘epá’! Eu acho que esse indivíduo está bem preparado para poder se desenvolver em qualquer área, seja nas artes, na área científica ou em qualquer outro tipo de ciências*”.

Na segunda fase do texto, o actante narrativo expõe narrativas que visualizam estados de conjunção com a valorização da Educação Visual/Artes, a importância das Artes no desenvolvimento humano. A título de amostragem, em “*é uma área que não pode ser desprezada. Da mesma maneira que nós ensinamos o aluno na Matemática, Português, Química e não sei o quê, tem que ser também considerada esta área aqui da Educação Visual*”, o actante da comunicação/narrativo — o professor Hlangwini — coloca em circulação enunciados de estado e fazer que se debatem na relação de disjunção da Educação Visual/Arte com o desprezo, sentida no nível fundamental como negativa ou disfórica, projetando sentidos que procuram estabelecer a conjunção ou similaridade no tratamento com a “*Matemática, Português, Química e, não sei o quê*”.

Com isso, o actante na comunicação mobiliza sentidos que clamam para a consideração da área das artes com o currículo no seu aspecto mais geral das disciplinas. Esse apelo entra em disjunção com a rigidez, com a não centralidade da educação no aluno. Apela ao investimento modal, que tende a projetar a disciplina Educação Visual/Artes ao poder ser e *dever ser considerado* igual a outras disciplinas.

A conjunção da Educação Visual/Artes com outras disciplinas, que *a priori* são valorizadas e sujeitas a investimentos financeiros e materiais, vem acompanhada pela possibilidade de modalização do estado inicial disjunta de valor (desprezada) para estados finais em conjunto com a consideração (valorização). Essa constatação é mostrada pelo **dever ser** “*também considerada da mesma maneira que nós ensinamos o aluno na Matemática, Português, Química e não sei o quê*”. A semântica narrativa apresentada pelo “*tem que ser também considerada*” demarca o investimento da modalização.

Essa modalização em forma de apelação sugere a mudança do estado anterior — da falta de consideração, marginalização ou o desconhecimento do campo artístico — para um estado que a considera como área importante para o desenvolvimento humano, para o não desprezo e, sobretudo, para a valorização.

Não é por acaso que se sugere a conjunção da Educação Visual/Artes com a valorização. É que “*um indivíduo educado visualmente é capaz de entender o seu entorno, é capaz de entender, também, o tipo de desafios que ele enfrenta na escola e fora da escola*”. O enunciado projeta o ensino da Educação Visual/Artes como uma área de grande valor, com valores modais com competências de transformação de estados dos indivíduos. Tem atributos de mudar o estado de não entendimento do entorno para o oposto. De mudar qualidades de incapacidade de enfrentar desafios para as capacidades. A conjunção do indivíduo com as Artes, com a Educação Visual, transforma-o em sujeito protagonista, de fazer.

O actante narrativo se investe de estatuto actancial de autoridade e protetor dessa área de conhecimento. Tal estado de ser sucede por se considerar parte do sistema, e assim, apto para dizer e se posicionar como narrador participante preocupado. Uma preocupação que se mostra pelo uso do pronome pessoal inscrito na primeira pessoa do singular. Assim, “*o que devemos fazer é batalhar para que o ensino das artes/educação Visual seja valorizado*”. A mobilização é abrangente e envolve os profissionais do ensino de Artes, professores que lecionam a disciplina Educação Visual, todos os intervenientes do SNE, pois os frutos da criatividade que se produzem em um “*indivíduo educado visualmente*” ultrapassam os valores específicos da área das Artes. Vai além. Contamina “*as outras áreas*”.

A narrativa projeta sentidos de apelo à mudança de estado de letargia, de não batalharmos/lutarmos para a conjunção com a batalha de modo a se alcançar um estado valoral. A letargia é confrontada pela modalização/mudança de estado e fazer que parte do não dever ser, ou dever não fazer, para o dever fazer batalha. Isso certamente proporcionará, em todo o SNE, um dever ser criativo, um poder saber fazer pessoalmente, o que se constitui em ganho.

A batalha recebe investimentos modais, dado que o dever lutar pode se transformar de um estado de incompreensão para um estado de compreensão e, conseqüentemente, de valorização da área de Artes Visuais. Motivos para que se estabeleça uma conjunção efetiva com a valorização, aliás, a disciplina Educação Visual/Artes já faz parte da relação de conjunção com a estrutura curricular no SNE.

A privação dessa disciplina no currículo anterior foi suprida através da liquidação. Isso pode ser apreendido na sintaxe narrativa que refere “*mas ainda bem que já existe uma estrutura curricular no SNE*”.

Ainda sobre o regime de interação, importa referir que o efeito de contágio do ensino de Educação Visual/Artes sobre as outras áreas, no aluno educado visualmente, é visualizado na sintaxe narrativa através da relação de conjunção da área artística com a criatividade do aluno, a qual se expande para a área agrícola, na construção dos objetos, no Design, no Desenho Geométrico, na Biologia — já que quando se faz um mapa de células, recorre-se ao desenho — e por aí adiante. O aluno contaminado pela Arte possui as habilidades criativas, e são exatamente tais habilidades que se revelam no seu contato interventivo com outras áreas.

Assim, na sintaxe narrativa “*eu acho que é uma área muito importante, mas que carece de valorização que ela merece*”, o enunciado pressupõe a manipulação dos sujeitos, dos intervenientes do processo educativo, e projeta a narrativa em forma de tentação, provocação e, de certa maneira, seduzindo-os. Os intervenientes são persuadidos ou levados a querer, a imprimir esforços no sentido de darem mais espaço à Educação Visual/Artes, à *valorização* da Educação Visual/Artes *que ela merece*. Os efeitos positivos que entram na relação de conjunção com as outras áreas são colocados em circularidade para serem levados em consideração.

A contaminação da criatividade sobre as outras áreas se enquadra na estrutura canônica que se configura em manipulação. Desse modo, no texto, a sintaxe narrativa projetada pelo actante narrativo Hlangwini mobiliza sentidos de persuasão/sedução que envolvem todos os intervenientes do processo educativo — em particular, os professores que lecionam as disciplinas referentes às Artes — a imprimirem uma nova dinâmica no sentido de valorizar o campo da Educação Visual/Artes como área de conhecimento indispensável na vida do ser humano e, sobretudo, para o desenvolvimento e sofisticação dos produtos de consumo.

Segundo, Fiorin (2009), “quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto valor positivo, com finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, se dá uma tentação”, e a sedução ocorre quando “o manipulador leva a fazer, manifestando juízo positivo sobre a competência do manipulado” (FIORIN, 2009, p. 30). Essa tentação ou sedução se mostra em várias sintaxes narrativas do texto, como por exemplo: “*então! Por isso*

é uma área importantíssima para poder desenvolver sua criatividade, que depois vai contaminar as outras áreas”.

Segundo exemplo: *“vai contaminar outras áreas, porque ele, a partir do momento que consegue ter habilidade para fazer isto ou para resolver um determinado problema e para criar outro tipo de situações, ‘epá’! Eu acho que esse indivíduo está bem preparado; um indivíduo educado visualmente é capaz de entender no seu entorno, é capaz de entender, também, os desafios que ele enfrenta na escola e fora dela”.*

Todas essas estratégias de manipulação em forma de tentação pressupõem levar as entidades que participam dos processos educacionais — professores, alunos, entre outras — a prestarem atenção na área das artes e, sobretudo, a enxergarem a Educação Visual/Arte como um campo de possibilidades.

Além de o manipulador levar o manipulado a fazer, a sintaxe mostra vantagens do dever ser criativo, vantagens essas que se estendem a outras áreas como forma de tentar o manipulado a dar seu contributo na valorização das artes no SNE.

A conjunção do sujeito com o saber coloca-lhe a possibilidade de poder ser e fazer das habilidades, a qual pode ser vista como instrumento de alienação positiva concernente à valorização das artes e, de certo modo, esclarecer muitas incompreensões ainda presentes sobre as artes no SNE.

Estruturas Discursivas

No nível das estruturas discursivas, o texto do professor Hlangwini parte de uma desembreagem enunciativa, em que o sujeito do desejo imprime sentidos que a princípio parecem não se encaixar na preocupação, devido à impressão do discurso formal. No entanto, o seu dizer se coloca dentro da subjetividade, mostrando-se seguro de si e da autoridade de dizer o que diz e como diz no que concerne ao ensino de Educação Visual. Certamente, o que ele compreende é fruto da sua vivência, experiência empírica de anos de trabalho pela elevação ou consideração dessa área de conhecimento; daí imprimir sentidos que particularizam seu discurso enunciado.

As marcas discursivas *“para aquilo que eu compreendo, não sei quê, eu acho, nós ensinamos, devemos fazer é batalhar para que a área seja valorizada”* permite a constatação de efeitos de sentido que projetam um sujeito de protagonismo, aquele que se coloca como participante, juntamente com os colegas, para buscar uma solução na resolução do suposto problema do ensino das artes no SNE.

Constata-se também, nas marcas discursivas, que além de participante, o sujeito se coloca como líder, com capacidade de mobilizar seus pares/parceiros para a confrontação do problema e a busca por uma solução efetiva. Daí a semântica discursiva mostrar pronomes e predicados tanto na primeira pessoa do singular — “*eu compreendo, eu acho*” — quanto na primeira pessoa do plural: “*batalharmos, criarmos, devemos*”.

Contudo, apesar da presença das marcas da subjetividade na enunciação, o enunciado se imbrica entre a desembreagem enunciativa e enunciva, pois na sucessão sintática do texto, o enunciador parece enunciar seu discurso dentro de uma pressuposição discursiva de locutor encarregado de dizer o que diz, mas sem que o seu dizer implique uma subjetividade, portanto, um dizer que fala sobre a vida dele ou um posicionamento estritamente pessoal.

Por exemplo, quando enuncia que “*muitas vezes, nas outras áreas, quem tem a voz do comando, que tem maior conhecimento é o professor, apesar de agora se dizer que ‘não! O ensino está mais centrado no aluno’*”, o enunciador projeta sentidos que mostram práticas discursivas pedagógicas mais discutidas nas instâncias oficiais educacionais. Mostra uma contradição entre teoria e prática/realidade, ou seja, o que o discurso oficial diz e insiste em dizer e, por outro lado, o que sucede na realidade pedagógica, na escola real em Moçambique.

São precisamente essas marcas inscritas no texto que nos fazem visualizar a sintaxe discursiva imbricada entre a desembreagem enunciativa e enunciva, o que, por outro lado, permite-nos constatar os efeitos de proximidade e de distanciamento na enunciação.

Ainda nas estruturas discursivas, o sujeito da enunciação se apropria dos recursos discursivos para fabricar efeitos de realidade ou referente, conferindo certeza ao seu dizer ou à impressão de seus valores. Assim, através desses recursos, o narrador/enunciador imprime efeitos de sentido que projetam valores a serem empregados no ensino da Educação Visual/Artes. Ele coloca em circulação esses valores discursivos, mostrando as qualidades espaciais e temporais que marcam o valor real da disciplina. Por exemplo, em “*representa uma área de conhecimento, uma área específica e um pouco diferente das outras áreas, vê-se mais na área das Artes, ele dá ferramentas, área importantíssima*”, entre outros, o professor Hlangwini aparece na sintaxe discursiva como enunciador que, pelas marcas discursivas referidas, fabrica efeitos de verdade acerca do ensino da Educação Visual, tentando nos dar a dimensão real e valoral dessa disciplina. Usa tais marcas como poder de persuasão para nos convencer e nos levar a querer valorizar o ensino das artes no SNE.

Esse papel de sujeito da enunciação se comuta entre o enunciador e o enunciatário. No percurso da sintaxe discursiva, há troca de papéis discursivos: por um lado, o enunciador

transfere seu poder de persuasão, delegando-o a outro enunciador, mais ou menos subentendido que pode ser actante/enunciador de teorias sobre o discurso pedagógico. Por sua vez, o discurso pedagógico/teoria, investido de enunciador, tenta convencer o sujeito da enunciação/enunciatário de que o ensino neste momento (agora) está centrado no aluno. Entretanto, essa persuasão recebe uma interpretação discursiva disjunta/não assimilada, pois para o enunciatário antes enunciador, *“mas acho que esse carácter de estar centrado no aluno vê-se mais na área das Artes”*. Aliás, *“o professor é realmente um mediador”* nas disciplinas referentes às Artes.

As relações argumentativas entre o enunciador e o enunciatário se mostram na sintaxe discursiva a partir do dizer do enunciador, que parece se apoiar no discurso oficial ou na filiação discursiva das teorias pedagógicas. Em paralelo, esses discursos são postos em deslocamentos, defendidos ou ajustados através das marcas discursivas referentes a posicionamentos como, por exemplo: *“mas acho; para aquilo que eu compreendo”* (negando ou ajustando a afirmação anterior certamente filiada a “outros” discursos), entre outros recursos mostrados pelo emprego de verbos na primeira pessoa do singular ou plural e/ou pelas marcas discursivas de negação.

Quanto à semântica discursiva, os valores assumidos pelo sujeito da narrativa visualizam as categorias semânticas que se configuram em temáticas referentes a auxílio/assistência social, autoridade/verticalidade, formação de recursos humanos, inconformismo/ignorância.

O tema de auxílio/assistência social coloca órgãos ou instituições sociais como entidades que estabelecem elos entre os elementos da sociedade, encaminham e auxiliam na resolução dos problemas sociais. Assim, ao poder ajudar a desenvolver qualidades pessoais, a Educação Visual/Artes auxilia no desenvolvimento sociocultural e humano, e por isso, não deve ser descartada. Pelo contrário, deve ser valorizada.

O tema de autoridade/verticalidade se mostra através de entidade institucional ou pessoal. A entidade institucional é usualmente representada pelo Estado nas suas diversas instâncias e instituições de poder, seja judicial, defesa e segurança, entre outras. Já na entidade da pessoa física, a sua autoridade usualmente se mostra através do poder de manipulação, seja em forma de intimidação/imposição da ordem, sedução, tentação, persuasão. Isso pode suceder nas instâncias tanto trabalhistas quanto nas associações.

O tema da educação/formação de recursos humanos, da personalidade de um ser humano, da pessoa para a vida, para a inserção na sociedade ou no mercado de trabalho, se

mostra na necessidade de o professor dar ferramentas para que o aluno possa desenvolver sua criatividade.

O tema do inconformismo/ignorância está relacionado ao momento em que, reconhecendo a importância de um processo ou certas injustiças dentro de uma sociedade, os sujeitos socioculturais devem empreender esforços/batalha no sentido de fazer a sociedade ultrapassar o problema.

6.1.2 Artes Visuais *versus* Educação Visual: que sentidos podemos apreender?

Há divergências quanto à necessidade da formação em artes no Curso de Educação Visual. Alguns docentes destacam que a UP não está a formar artistas.

A professora **Mavasi** considera que:

Se estamos a falar das Artes [risos], não consigo entender por que não se pode assumir que a UP está a formar artistas; poderia ser artista-docente, por que não? Assim como geógrafo-docente, biólogo-docente. Por que não se pode assumir?

Oposições fundamentais

Na significação da professora Mavasi, na questão referente à não coincidência discursiva entre as Artes Visuais e o ensino da Educação Visual, podemos detectar a categoria semântica fundamental assente na oposição entre Artista e Ensino de Artes Visuais na formação dos professores.

Artista ----- *versus* ----- Ensino de Artes Visuais

A existência dessa oposição se manifesta no dizer da professora Mavasi mediante aos seguintes excertos:

*- Se estamos a falar das artes [risos], não consigo entender por que não se pode assumir que a UP está a formar artistas;
- Poderiam ser artistas-docentes, por que não?*

A partir dessa constatação, podemos observar a categoria fundamental qualificada como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica. É negativa na medida em que censura sentidos que bloqueiam o reconhecimento das categorias reais objetivas da formação dos professores em arte e educação na UP, uma situação sentida como negativa ou disfórica. Questiona o

posicionamento de não se assumir o óbvio que é a formação de docente-artista, já que no currículo da licenciatura de Educação Visual objetiva a formação de docentes do ensino de Artes: “*estamos a falar das artes*”.

O óbvio se mostra com as gargalhadas irônicas na constatação das divergências em torno da oposição entre Artista *versus* Ensino de Artes Visuais no corpo docente formador.

No que toca ao relacionamento valoral das categorias semânticas, visualizam-se percursos entre os termos que apontam o desejo de transposição do que se supõe ser a realidade, ou seja, passa-se do Ensino de Artes Visuais à Artista Docente. Essa passagem é intermediada pela “*necessidade de se assumir que a licenciatura em Educação Visual forma docentes-artistas como em qualquer currículo escolar que tem geógrafo-docente, biólogo-docente*”.

Ensino de Artes Visuais $\xrightarrow{\hspace{10em}}$ Artista Docente

Desse modo, podemos referir que o conteúdo mínimo presente na significação da professora Mavasi consiste na negação da posição oculta de não se assumir que a UP, através do curso de Desenho ou Educação Visual/Artes, está a formar professores para o ensino de Artes. A afirmação de que o curso da Educação Visual forma docentes-artistas, é algo positivo, dado que institucionalmente “*estamos a falar das artes*”.

Estruturas Narrativas

Em termos das estruturas narrativas, o enunciado que constitui o dizer da professora Mavasi se mostra constituído por diferentes sujeitos actanciais, cada um a assumir sua presença na construção do sentido. Por outro lado, podemos constatar nos enunciados a presença das relações juntivas entre os actantes presentes no texto. Esses actantes são mostrados pelos enunciados de estado e de fazer. Desse modo, os enunciados de estado mostram a relação de conjunção entre professores — apresentados pelo verbo *estamos* conjugado na primeira pessoa do plural — e as artes que se mostram presentes na circularidade discursiva das práticas didáticas do curso de formação de professores de Educação Visual.

Assim, ao referir que “*se estamos a falar das artes [gargalhadas], não consigo entender por que não se pode assumir que a UP está a formar artistas. Poderia ser artista-docente, por que não?*”. O actante da comunicação e narrativo se mostra fazer parte da relação juntiva com docentes da UP, e de outro lado, em relação de conjunção com as artes. Esta relação de conjunção se dá através da circularidade discursiva pedagógica que se insere no falar das artes, nas práticas didáticas do curso de licenciatura em Educação Visual.

Contudo, tal relação sofre rupturas dentro desse corpo docente, uma vez que não se assume, na realidade, que o curso daquela instituição de ensino superior está a lidar com as Artes Visuais. Essa situação pode ser visualizada no enunciado através dos sentidos que apontam certo desconforto do actante da comunicação. O desconforto se mostra com a perplexidade em *“não consigo entender porque não se pode assumir que a UP está a formar artistas. Poderia ser artista-docente, por que não?”*.

Essa posição de ruptura confronta certo estar que se supõe normal, cômodo para a maioria; possibilita a emergência da relação disjuntiva entre nós professores e eu professor, que *“não entendo porque não se pode assumir que a UP está a formar artistas”* educadores.

Por outro lado, dentro dessas relações são operadas as transformações entre sujeitos professores que se imbricam com o predicado, apontando consecutivamente mudança de estados e transformação. *“Nós-professores estamos a falar das artes”* e eu-professor *“não consigo entender por que não se pode assumir que a UP está a formar artistas”*, já que esse estar constitui a normalidade igualmente como sucede em outras áreas em que têm *“geógrafo-docente, biólogo-docente. Por que não se pode assumir?”*.

O enunciado *“Se nós estamos a falar das artes”* implica a relação de **conjunção** com as artes. Já o enunciado *“Eu não consigo entender por que não se pode assumir”* implica a relação de **disjunção** pelo fato de não se assumir que a UP forma artistas-docentes.

A UP está a formar artistas, docentes-artistas. No entanto, a realidade mostra que essa instituição universitária, através de seu currículo, forma artistas-docentes, e assim, constata-se a relação de conjunção. Tal conjunção possibilita a transformação dos cursantes em profissionais habilitados em Educação Visual/Artes.

Estruturas Discursivas

Em termos das estruturas discursivas, a significação da professora Mavasi aponta temáticas de preconceito, poder, conflito de interesse.

O tema de preconceito mostra posicionamento discursivo ou prático que se faz em face de uma situação dada, mediante um pensamento ou comportamento pré-concebido em torno de um referente. Por outro lado, representa um discurso que não condiz com a prática, com a realidade. Essa situação pode estar relacionada com a hipocrisia, com convicções pré-construídas socialmente. Usualmente, indivíduos se relacionam conjuntivamente com outros indivíduos ou determinadas práticas e, perante o olhar social inquiridor, não se dispõem a assumir tal relação. A emergência desses posicionamentos se dá através de compromissos sociais muitas vezes em disforia com os interesses singulares.

Por outro lado, essa temática pode representar conflitos de interesse em um determinado setor, instituição. Instado a tecer considerações em torno dos discursos que apontam a separação entre Educação Visual e as Artes Visuais, sendo que o currículo das disciplinas e curso de Educação Visual se desenvolve dentro da produção, leitura e contextualização das artes, Maguwene expõe sua colocação da seguinte forma:

[risos]... *Engraçado, não é?*

Mas é assim!

Eu penso que se fizermos uma apreciação daquilo que são os objetivos do ensino, veríamos o que é que se deseja do indivíduo ao concluir o ensino do primeiro ciclo, e o que se deseja do indivíduo ao concluir o 2º ciclo em matéria de artes. Se é exatamente a execução, se é apreciação, se é aquela aquisição dos conhecimentos básicos, sobre o ramo das artes.

Estava a dizer, em dado momento, que no Ensino Geral, como o nome diz, ainda não há espaço para nenhuma especialidade. Logo, acredito também que os objetivos sejam apenas muito ínfimos, tipo noções básicas disto e daquilo.

Eu penso que os elaboradores do currículo, ao verem o Ensino Geral, veem como um ensino em que a pessoa tem algumas noções. Se for ver, pegando uma outra disciplina diferente da Educação Visual, como Física, o aluno aprende a calcular a intensidade da corrente, a resistência, a desenhar circuitos, por aí em diante; só termina aí.

Então! Se esse aluno for passar para o ensino técnico profissional, aí terá de aprender a montar, a construir os circuitos. Ele conhece a coisa, que isto é isto. Mas lá no Ensino Geral, ele teve apenas aquelas informações.

Estou a tentar interpretar aquilo que vem nos programas. Então! Pareceu-me que no ramo das Artes Visuais, esta parte da Educação Visual apenas dá esses conceitos básicos, essas teorias, com pouca experimentação no nível médio, né?

O que eu dizia, mas em termos de execução, ele terá mesmo, se calhar, de ir a uma Escola Nacional das Artes Visuais ou ao Instituto Superior de Artes e Cultura. Penso que é essa maneira como se interpreta o objetivo geral do Ensino Geral. Dar algumas noções.

Oposições Fundamentais

A significação do professor **Maguwene** em torno da questão aponta a negação das Artes Visuais no curso de licenciatura em Educação Visual na UP e na disciplina de Educação Visual no SNE pelos professores formadores e pelos objetivos do Ensino Geral, o que possibilita a constatação das oposições semânticas assentes no saber informativo e no saber prático. Desse modo, a categoria semântica fundamental coloca a seguinte oposição:

Saber informativo ----- *versus* ----- Saber prático

Essas oposições podem ser visualizadas nos seguintes excertos enunciativos:

- *No Ensino Geral, como o nome diz, no Ensino Geral ainda não há espaço para nenhuma especialidade;*
- *Logo, acredito também que os objetivos sejam apenas muito ínfimos, tipo noções básicas disto e daquilo;*
- *Eu penso que os elaboradores do currículo, ao verem o Ensino Geral, veem como um ensino em que a pessoa tem algumas noções;*
- *Se for ver, pegando uma outra disciplina diferente da Educação Visual, como Física, o aluno aprende a calcular a intensidade da corrente, a resistência, a desenhar circuitos, por aí em diante; só termina aí;*
- *Se esse aluno for passar para o ensino técnico profissional, aí terá de aprender a montar, a construir os circuitos;*
- *Mas lá no Ensino Geral, ele teve apenas aquelas informações;*
- *Pareceu-me que no ramo das Artes Visuais, esta parte da Educação Visual apenas dá esses conceitos básicos, essas teorias, com pouca experimentação no nível médio;*
- *Em termos de execução, ele terá mesmo, se calhar, de ir a uma escola de artes, não é? Ou ao Instituto de Artes;*
- *Dar algumas noções.*

Numa breve análise a partir desses excertos discursivos, podemos constatar que as oposições fundamentais estão interligadas com outras oposições como conhecimento básico *versus* execução/apreciação; ensino geral *versus* ensino técnico; noções básicas *versus* especialidades; teoria *versus* prática.

Dos enunciados que constituem o dizer de Maguwene, podemos notar que a separação entre a Educação Visual e as Artes Visuais é vista como positiva — “*mas é assim*” —, ou seja, a aceitação da naturalidade da separação aparece como algo óbvio, portanto, positivo e qualificado como eufórico. Por outro lado, o entendimento da interação discursiva pedagógica entre a Educação Visual e as Artes Visuais aparece no posicionamento do sujeito professor como algo contraditório aos supostos objetivos do SNE, e assim, sendo negativo e qualificado como disfórico.

No percurso entre os termos das oposições fundamentais, podemos constatar a necessidade de um saber informativo, teoria, noções básicas, colocando-se como necessário no início da escolarização. Ou seja, no Ensino Geral e à medida que o estudante progride em sua escolarização, encontra o ensino das Artes Visuais, estas tidas como de carácter essencialmente técnico, como um saber prático, execução, especialidade e apreciação.

Saber informativo ----- não-saber informativo ----- Saber prático

O percurso indica uma tendência que aponta certo estágio que vai do saber informativo ao saber técnico. No permeio desse percurso, temos o não-saber informativo que inicia o aluno

para o saber técnico. Essa mediação se mostra em “*apenas experimentação no nível médio*”, ou seja, no Ensino Secundário Geral II.

Assim, a significação do professor Maguwene tem como conteúdo mínimo fundamental a negação dos saberes práticos das Artes Visuais, vistos como conhecimentos disfóricos no Ensino Geral e que deveriam ser direcionados à especialidade na formação de um indivíduo.

Estruturas Narrativas

No que toca às estruturas narrativas, a significação de Maguwene expõe a enunciação introdutória com um dizer mesclado com gargalhadas que se configuram dentro dos sentidos que demonstram a simplicidade da questão lançada pelo seu interlocutário, o entrevistador/pesquisador. Provavelmente, essas gargalhadas querem mostrar ao seu interlocutor o porquê de não conseguir ver nessa questão uma resposta tão óbvia, pois as coisas são *assim* mesmo.

Como enuncia, a separação tem a sua razão de ser devido aos objetivos pré-traçados no currículo do SNE, em particular no ensino de Educação Visual/Artes.

A confirmação do óbvio “*mas é assim*” da não-Artes Visuais, entendida como significar a especialidade em Artes, em ser artista, aparece no enunciado através dos investimentos modais. Tais investimentos apontam a possibilidade de poder fazer a apreciação daquilo que são os objetivos do ensino de Artes no Ensino Secundário Geral I e Secundário II, de modo a constatar a filiação ou não com a prática e a apreciação, ou com a aquisição dos conhecimentos básicos sobre o ramo das artes.

O poder fazer a apreciação dos objetivos do ensino coloca a probabilidade de a relação conjunta entre Educação Visual e Artes Visuais — ou seja, entre teoria e prática, das noções básicas com a especialidade no ensino secundário Geral I e II — poder se constituir em objetos-valorais suscetíveis aos investimentos valorais descritivos dos alunos.

O Ensino Geral II é desassociado da especialidade. Especialidade, aqui, consiste nos conhecimentos práticos do saber fazer e do poder fazer, que comumente são evidenciados como necessários no processo de ensino–aprendizagem, uma vez que permitem ao aluno aprender com a realidade prática. Essa desassociação é colocada em evidência através do enunciado de estado que mostra uma relação disjuntiva entre o actante ensino geral e a actante especialidade.

No entender do actante da comunicação, ao ensino geral é reservada a aquisição dos conhecimentos básicos, estes entendidos como regidos pelos objetivos sem muita relevância, “*apenas muito ínfimos, tipo noções básicas disto e daquilo*”, ou seja, propiciar aos alunos “*um cheirinho do que sejam as artes*”. Daí não haver espaço para a especialidade.

O poder fazer e o saber fazer no ensino geral são disjuntos dos alunos, uma vez que a prática é associada à especialidade, algo suscetível ao ensino técnico. O ensino geral recebe o sentido literal do termo — geral —, não específico ou definido; superficial, vago, o que não se atém a uma especialidade (HOUAISS, 2009). O ensino geral é significado pelo sujeito professor como relativo à administração de conteúdos que possibilitem a aquisição de noções básicas, um saber teórico com pouca ou sem nenhuma filiação com o saber prático. O ensino geral entra em oposição a um saber localizado, direcionado, de especialidade que, certamente, propicia ao aluno contextualizar a teoria através dos conhecimentos práticos.

Na realidade, o actante da comunicação coloca seu dizer no permeio do programa narrativo de privação, dado que sua enunciação tira a possibilidade de uma relação de conjunção teoria e prática, ao considerar esta última excluída pelos objetivos do SNE.

Ainda no desenvolvimento da análise das estruturas narrativas, constatamos a presença de enunciado que ameniza o posicionamento disjuntivo entre o saber informativo e técnico no Ensino Geral, no dizer do interlocutor professor Maguwene. O posicionamento de privação do saber prático dos alunos do SNE – Ensino Geral é apontado como algo que vem dos elaboradores do currículo. As pessoas que concebem o currículo endereçam aos professores e nós, professores, aplicamos na sala de aula. Aliás, *“estou a tentar interpretar aquilo que vem nos programas. Eles veem como uma área em que a pessoa deva ter algumas noções”*, ou seja, saber teórico. *“Se for ver, pegando uma outra disciplina diferente da educação Visual como Física, o aluno aprende a colocar a intensidade da corrente, a resistência, a desenhar circuitos, por aí em diante. Só termina aí”* e mais nada.

Como se pode visualizar, o sujeito professor coloca em circularidade, no seu posicionamento, novos atores que se supõe sejam protagonistas da separação entre a Educação Visual, tida como essencialmente teórica e de carácter básico, e as Artes Visuais, significadas como eminentemente produtoras de habilidades profissionais e com carácter de especialidade no Ensino Geral, portanto algo não previsto nos seus objetivos.

Os novos atores, os actantes elaboradores do currículo, possibilitam a transformação nas relações transitivas entre os actantes presentes no currículo. Ao objetivarem que *“os objetivos sejam apenas ínfimos, tipo noções básicas disto e daquilo”* — o que, no entender de Maguwene, possibilita a *“não haver espaço para nenhuma especialidade”* —, os elaboradores do currículo catalisaram a relação de disjunção entre o saber informativo teórico e o saber prático. Assim, os elaboradores são sujeitos de transformação, pois transformam a relação entre o saber informativo e prático na aprendizagem dos alunos do Ensino Geral, em particular no Ensino Secundário Geral I e II.

Devido a essa transformação, é provável que o professor Maguwene considere o Ensino Geral como aquele que apenas deva dar noções básicas. Segundo o Dicionário HOUAISS (2009), noção é referente ao conhecimento imediato, intuitivo, de algo; ideia, consciência. Conhecimento elementar ou superficial acerca de algo. Conhecimentos iniciais, rudimentares de algo. Assim, as noções básicas para esse professor implicam um ensino baseado na leitura, interpretação, ou seja, na teoria, e não na prática do real. Enquanto na atualidade se coloca como essencial o apetrechamento das escolas para se possibilitar a experimentação, para o docente, o Ensino Geral está desassociado da experimentação.

Aprofundando as análises das estruturas narrativas, deparamo-nos com enunciados que confirmam a relação de disjunção entre a Educação Visual, vista como essencialmente teórica, e as Artes Visuais, tidas como de carácter técnico. Assim, as Artes Visuais são privadas de serem apropriadas pelos alunos do Ensino Geral, por serem consideradas especialidade, relacionadas à formação de artistas.

Ao referir que *“em termos de execução, ele terá mesmo, se calhar, de ir a uma Escola Nacional das Artes Visuais (ENAV) ou ao Instituto Superior de Artes e Cultura (ISARC)”*, o professor introduz novos atores que supostamente são os responsáveis pela prática das Artes Visuais. Ele coloca esses atores como sujeitos de estado, pois seu estar baseia-se na relação de conjunção com as práticas artísticas. Destaca, implicitamente, que se esse aluno for para o ensino técnico profissional ou ensino superior, terá de aprender a montar, a construir os circuitos.

No Ensino Geral e de acordo com os objetivos preconizados, o aluno conhece que *“isto é isto”*. No Ensino Geral, ele tem apenas informações. Assim, o Ensino Geral recebe investimentos modais do dever aprender, de saber informações, decorar, um ensino enciclopédico sem experimentação. Mediante esse posicionamento, o actante da comunicação parece não ter certeza de seu dizer, daí projeta a relação de disjunção com seu posicionamento que remete à não existência de espaço para a especialidade/Artes Visuais no Ensino Geral.

O professor tenta estabelecer uma relação de conjunção com posicionamento contrário à experiência prática do saber fazer e do poder fazer, característicos do ensino artístico através da ilibação, que consiste em delegar a sua confirmação do óbvio: mas é assim, aos programas curriculares, afinal *“estou a tentar interpretar aquilo que vem nos programas”*. Por outro lado, *“pareceu-me que esta parte da Educação Visual apenas dá esses conceitos básicos, essas teorias, com pouca experimentação no nível médio, né?”*.

A relação de disjunção entre a Educação Visual e as Artes Visuais, ou seja, entre o saber teórico e o saber prático, aparece reforçada nos enunciados que destacam a relação de conjunção

entre as Artes Visuais e a execução, com a ENAV e o ISARC, assim como a relação de conjunção entre a Educação Visual e o Ensino Geral em que se administram algumas noções, “*terminado por aí*”.

Estruturas Discursivas

No tocante às estruturas discursivas, a significação do professor Maguwene perpassa efeitos de sentido que vedam as atividades práticas no Ensino Geral, privilegiando apenas o ensino teórico. Na sua ótica, a experimentação, as aulas práticas em que o aluno manipula materiais físicos são reservadas exclusivamente ao ensino técnico. No desenvolvimento discursivo dessa significação, emergem diversos valores temáticos que se constituem a partir das oposições semânticas fundamentais do saber informativo e do saber prático.

Esses valores podem ser referentes às convenções trabalhistas, em que se estabelece paralelismo com as faixas etárias dos alunos no Ensino Geral, podendo aludir à questão do trabalho infantil, proibido para menores de idade. Assim, na visão do professor Maguwene, o saber prático não seria permitido dentro do Ensino Geral, salvo pouca experimentação no Ensino Secundário Geral II, já que este ensino visa consolidar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores e preparar o aluno para a futura escolarização no ensino superior.

Outra temática que se configura na significação do professor Maguwene é a da verdade irrefutável em que, mediante a dúvida sobre alguma questão dentro da sociedade atual, é necessário recorrer à constituição, aos regulamentos que regem o sistema, de modo a constatar o que dizem as normas ou a orientação social civil. De fato, o professor nos orienta a recorrermos aos objetivos de modo a confirmarmos o que é que se deseja do indivíduo ao concluir o 1º e 2º ciclo em matérias das Artes. Certamente, o docente está ciente que neste ensino, ainda não há espaço para nenhuma especialidade, ou seja, para um ensino prático em que um aluno experimenta, aprecia as artes visuais.

Ao visualizar os Objetivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação do Plano Curricular do Ensino Básico do SNE, reformulado em 2003 pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), constatamos que os Objetivos Gerais do SNE, em harmonia com a lei nº 692 traduzem-se nos capítulos 3.2.1 que tratam da Educação para cidadania em:

- a) Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade;
- c) Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- j) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física.

No Capítulo 3.2.2, que trata acerca da Educação para o desenvolvimento econômico e social, encontramos nas respectivas alíneas o seguinte:

- f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- h) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional.

Essencialmente, os Objetivos do Ensino Básico (3.3) traduzem-se em:

- h) Desenvolver a imaginação, a criatividade e o gosto pelas artes;
- n) Promover atitudes positivas em relação aos desafios da cooperação, trabalho e autoemprego;
- o) Proporcionar conhecimentos de técnicas básicas para a resolução de problemas do dia-a-dia;
- p) Desenvolver capacidade e habilidades para conceber e produzir artigos de artesanato;
- r) Aplicar os conhecimentos adquiridos na vida quotidiana.

No âmbito do Desenvolvimento Cultural (3.4.4), a alínea d versa sobre a valorização das diversas linguagens e expressões artísticas na vivência familiar, escolar e comunitária.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), documento orientador dos Objetivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação, especificamente no III Capítulo da Política Geral, na alínea 3.1 dos objetivos do Sistema Nacional de Educação (SNE), em harmonia com a **lei nº 692**, os objetivos gerais do SNE traduzem-se em:

Educação para Cidadania

- c) Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- j) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física.

No capítulo da Educação para o desenvolvimento econômico e social, os objetivos versam o seguinte:

- f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados, que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) Desenvolver na criança, no jovem e no adulto habilidades e conhecimentos de carácter vocacional, que lhes permitam uma integração plena na sua comunidade;
- h) Assegurar a todos moçambicanos o acesso à formação profissional.

No Ensino Secundário Geral I (ESGI), os objetivos gerais visam aprofundar as competências adquiridas no Ensino Básico, preparar os alunos para continuarem os estudos no 2º ciclo, ou seja, no ESGII (3.3.1) e para a inserção no mercado de trabalho e autoemprego. Detalhadamente visa:

- g) Usar estratégias de aprendizagem adequadas nas diferentes áreas de estudo, ser empreendedor, criativo, crítico e autoconfiante ao desenvolver tarefas ou resolver problemas, no ambiente escolar e fora deste;
- h) Aplicar os conhecimentos adquiridos e as tecnologias a eles associadas na solução de problemas da sua família e da comunidade, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da sua vida e da sua família.

No que tange aos objetivos do Ensino Secundário Geral II, o 2º ciclo, os objetivos gerais são de carácter especializado e têm como meta preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior. Assim, no final do 2º ciclo, para além de consolidar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no 1º ciclo, o aluno deve ser capaz de:

- k) Desenvolver competências que possam ser úteis na vida social e profissional, como o empreendedorismo, trabalho em equipe, espírito crítico e estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, os objetivos do SNE preveem a formação do aluno nas questões da especialidade, na prática, na reconciliação teoria e prática. Contudo, a não visibilidade dessa prática é advinda da falta de recursos de infraestrutura e físicos, bem como de profissionais com a devida formação na área.

6.1.3 O Ensino da Educação Visual/Artes no Sistema Nacional de Educação

Solicitado a tecer considerações de como os professores pensam acerca do ensino de Educação Visual/Artes, **Hlangwini** aponta que:

Já tem um currículo feito. Existe lá, mas está lá um professor que não percebe nada daquilo que tem de ser implementado. Então, isso já cria problemas. Então, em vez de os professores implementarem, darem aulas de Educação Visual, vão para aquilo que sabem — régua, esquadro, Geometria Descritiva. Ali já há um déficite, porque há uma matéria que precisa ser dada e eles não dão, fogem e refugiam-se daquilo que não sabem. Então, quando se pergunta, alguns professores dizem: “— Ah, não! A direção não nos entende quando solicitamos...”. Isso pode ser verdade, mas por outro, pode ser o próprio

professor que não sabe como lidar com a matéria. Não tem criatividade para buscar alternativa de poder implementar isso. Então, acho que é isso aí, tem a ver exatamente com aula, com o ensino em si.

Até tive uma pequena experiência num seminário que houve. Fiz uma experiência. Já não estou a ver qual era o tema, mas depois de mostrar ali que era possível nós implementarmos naquelas condições que havia, depois de eles dizerem: “– Não temos oficina, não temos não sei o quê”, eu disse: “Ok! Vamos lá criar agora uma situação em que vocês são alunos e eu estou aqui como professor”.

Dividimos a turma em alguns grupos e fizemos um trabalho articulado. Dei os temas e cada um fez um trabalho ou em grupo. Acabou o tempo, e faltando cinco ou dez minutos para acabar a aula, recolhemos, e a sala já estava pronta para aula seguinte e perguntei: “– Isto pode acontecer ou não pode?”. “– Ah, sim, sim!”.

Então! É ter problemas onde não devia ter. É por aí, às vezes é preciso mesmo abrir as mentes das pessoas para poderem ver que é possível fazer alguma coisa.

Oposições fundamentais

As considerações tecidas pelo professor Hlangwini sobre a Educação Visual têm efeitos de sentido que apontam as categorias semânticas fundamentais de progressão vs. retrocesso. Esses sentidos estão aliados também com a oposição fundamental entre o Cumprimento vs. Transgressão.

Progressão ----- vs. ----- Retrocesso
Cumprimento Transgressão

Seguidamente, nas análises das entrevistas, nos deparamos com essas duas oposições que se inter-relacionam. Assim, os efeitos de sentidos advindos das oposições fundamentais acima descritas apontam sentidos referentes à progressão ou cumprimento, que remetem a mudança, ordem, futuro, conhecimento de programas, avanço, comprometimento. Já o retrocesso ou transgressão tem como sentidos a desordem, desvio de conduta laboral, de funções, a fuga, a resistência, a despreparação, a in-governança ou a anarquia e a ignorância.

No todo da enunciação, podemos constatar as oposições fundamentais nos seguintes excertos de enunciados:

- *Já tem um currículo feito. Existe lá, mas está lá um professor que não percebe nada daquilo que tem que ser implementado. Então, isso já cria problemas;*
- *Em vez de os professores implementarem, darem aulas de Educação Visual, vão para aquilo que sabem — régua, esquadro, Geometria Descritiva;*
- *Ali já há um déficit, porque há uma matéria que precisa ser dada e eles não dão, fogem e refugiam-se daquilo que não sabem;*
- *Quando se pergunta, alguns professores dizem: “– Ah, não! A direção não nos entende quando solicitamos...”. Isso pode ser verdade, mas por outro pode ser o próprio professor que não sabe como lidar com a matéria;*

- Não tem criatividade para buscar alternativa de poder implementar isso;
- Mas depois de mostrar ali que era possível nós implementarmos naquelas condições que havia, depois de eles dizerem: “– Não temos oficina, não temos não sei o quê”, eu disse: “Ok! Vamos lá criar agora uma situação em que vocês são alunos e eu estou aqui como professor”;
- Dei os temas e cada um fez um trabalho ou em grupo. Acabou o tempo, e faltando cinco ou dez minutos para acabar a aula, recolhemos, e a sala já estava pronta para aula seguinte e perguntei: “– Isto pode acontecer ou não pode?”. “– Ah, sim, sim!”;
- É ter problemas onde não devia ter. É por aí, às vezes é preciso mesmo abrir as mentes das pessoas para poderem ver que é possível fazer alguma coisa.

A categoria fundamental transgressão é considerada como negativa e qualificada como disfórica, e a categoria cumprimento é tida como positiva e qualificada como eufórica.

A transgressão é negativa e disfórica na medida em que mostra a resistência perante uma situação curricular que está traçada — *“existe lá, já tem o currículo feito”* —, mas que ocorrem desvios, o não cumprimento é ocasionado, provavelmente, pela pouca preparação/formação dos professores que atuam no campo das Artes Visuais. Essa situação corrobora para a ausência de criatividade e de saberes que provoquem a emergência de alternativas que propiciem a implementação de um ensino qualificado da Educação Visual.

Por outro lado, a positividade e o carácter eufórico consistem na necessidade do cumprimento do programa curricular proposto na/pela disciplina Educação Visual por parte dos professores. Está relacionada ao comprometimento com o ensino referente às Artes Visuais, algo positivo para o desenvolvimento do ensino das artes em Moçambique.

Ainda nessas estruturas fundamentais, podemos constatar a existência de dois percursos entre os termos. O primeiro percurso mostra a mutação do estado inicial proposto, que é o cumprimento do programa curricular da disciplina Educação Visual/Artes, ou seja, a progressão que o novo currículo traz em matéria do ensino de artes. No entanto, mesmo com esse novo currículo sendo implementado, depara-se com o problema de desvio/retrocesso que tende para o currículo antigo de Desenho Técnico ou da Geometria Descritiva. Desse modo, o percurso mostra a passagem da progressão/cumprimento do programa curricular do ensino da Educação visual para a transgressão ou retrocesso.

Progressão —————>- Retrocesso

O segundo percurso mostra a batalha pela necessidade *“mesmo de se abrir as mentes das pessoas para poderem ver que é possível fazer alguma coisa”*, ou seja, o percurso entre os termos mostra o apelo à saída ou ao abandono da disciplina praticada no passado, direcionando as ações para o presente. Mostra a necessidade de se afastar do retrocesso/desvio que prejudica

a disciplina Educação Visual — evidenciado na enunciação pelo retorno à régua, esquadro, Geometria Descritiva — em direção à progressão/cumprimento do programa curricular da disciplina que já está feito, existe lá.

Retrocesso/Transgressão ----->- Progressão

Assim, as considerações do professor Hlangwini têm como conteúdo mínimo a denúncia do desvio de funções, a involução advinda do despreparo dos professores que estão na sala de aula a lecionarem Educação visual/Artes, uma disciplina que exige a prévia formação em matéria das Artes Visuais.

Estruturas Narrativas

Nas estruturas narrativas, a significação do sujeito professor Hlangwini em torno da Educação Visual/Artes aponta a indicação de um progresso, algo que se efetivou e que não existia nos anos anteriores. Indica a existência de algo novo. Destarte, o novo em causa mostra um ensino da disciplina Educação Visual que “*já está*” presente, “*um currículo feito. Existe lá*”.

Dessa forma, o enunciado mostra que essa disciplina não existia *a priori*. A sua existência no momento atual é fruto de ajustamentos curriculares recentes, e isso é indicado em *já tem*, em oposição ao que não tinha. Fatos demonstrativos do que antes era/tinha são mostrados no seguinte enunciado: “*em vez de os professores implementarem, darem aulas de Educação Visual, vão para aquilo que sabem, régua, esquadro, ou seja, Geometria Descritiva*”.

Em “*já tem o currículo feito*”, podemos apreender as marcas do tempo indicando o passado — o que era — e o presente do que já tem e “*existe lá*” numa relação conjunta que estabelece a conjunção entre o currículo da disciplina Educação Visual e o Sistema Nacional de Educação, no momento presente. Apesar dessa situação de progressão, o currículo feito é ainda permeado pelo saber desconectado do professor que está lá, ou seja, o SNE ainda é constituído por um professor sem a percepção do que deve ser implementado e executado.

Assim, ocorre o problema, déficit, retrocesso, o não cumprimento dos objetivos propostos. Semioticamente, o currículo recebe estatuto de actante sujeito de transformação, de mudança, e entra em relação conjunta com o professor sem saberes da Educação Visual/Artes. Os professores sem saberes da Educação Visual entram na relação de disjunção com os

conhecimentos artísticos, situação que os impossibilita “*perceber aquilo que deve ser implementado*”.

Ainda na introdução da enunciação do sujeito professor Hlangwini, actante narrador e da comunicação, deparamo-nos com um enunciado que aponta à modalização. Tal modalização se manifesta pela tendência de mudanças de estados e de fazer protagonizadas por um sujeito currículo. Neste caso, o currículo se mostra investido de actante objeto-valor que existe lá e que, de certa forma, é investido pelas competências que suscitam a mudança da abordagem nas práticas didáticas referentes ao ensino da Educação Visual.

No entanto, dentro do SNE, concretamente na disciplina de Educação Visual, não há mudanças previstas, pois a relação do professor com o currículo é disjuntiva. Constatamos aí que o carácter modal do dever fazer/ser da docência, com o cumprimento do currículo feito, é inviabilizado pelo não saber fazer que se dá devido à “*não percepção de nada daquilo que tem de ser implementado*”.

O valor investido no objeto-valor currículo que está lá feito e que existe lá se traduz em progressão no ensino das artes em Moçambique, mas apesar disso, sofre retrocesso devido ao não saber/perceber nada do que deva ser implementado. As práticas do professor que está lá a lecionar desencadeiam o desvio em relação à implementação do novo currículo, causando “*ali um déficit porque há uma matéria que deve ser dada e eles, os professores, não dão, fogem e refugiam-se daquilo que não sabem*”. Enquanto o currículo tende a mudar o estado anterior de Desenho Geométrico, através do dever fazer do currículo atual, ocorre desvio, fuga. “*Eles não dão, fogem e refugiam-se daquilo que não sabem*”.

O professor que está na sala de aula recebe, nesses enunciados, o estatuto de sujeito de não saber, ignorante, um sujeito despreparado para os progressos do currículo. Isso porque sua formação é deficitária em matéria de Artes Visuais e excessivamente baseada na Geometria Descritiva/Desenho Técnico, impossibilitando-o de desenvolver os conhecimentos específicos do ensino das Artes Visuais. Para contornar essa situação, ele recorre ao já sabido, fugindo e refugiando-se na “*régua e esquadro*”, ou seja, “*no Desenho Geométrico*”.

A fuga e o refúgio aparecem também em forma de justificativa, que contorna o problema maior da não preparação ou formação em Artes Visuais. As justificativas podem ser constatadas em: “*quando se pergunta, alguns professores dizem: ‘Ah, não! A direção não nos entende quando solicitamos...’*”; “*Não temos oficina, não temos não sei quê*”.

Podemos notar que as justificativas da não implementação do “*currículo que já está feito e que existe lá*” sucedem com a filiação discursiva que aponta as carências como

empecilhos ao não dever fazer relativo à lecionação dos conteúdos da disciplina Educação Visual. “*Pode ser verdade, mas por outro, pode ser o próprio professor que não sabe como lidar com a matéria. Não tem a criatividade para buscar alternativas de poder implementar isso*”.

O que sucede nessa situação é uma relação de disjunção entre o professor e a disciplina Educação Visual a favor da conjunção desse professor com o Desenho Geométrico. A disjunção se dá através da não implementação dos conteúdos da disciplina Educação Visual, ocorrendo o desvio para aquilo que é da área técnica ou do desenho rigoroso, valores que pertencem ao currículo antigo do Desenho Técnico. Tal situação catalisa a relação de conjunção desse professor com o Desenho Geométrico.

Através dos enunciados do fazer que se mostram quando “*a direção não nos entende quando solicitamos*”, pode-se apreender a relação de disjunção entre o professor e a direção da escola, de disjunção com certos objetos-valores que ele não chega a obter quando as solicita, ou seja, ocorre a privação dos objetos-valores que, provavelmente, proporcionariam o poder fazer e o saber fazer relativos aos conteúdos da disciplina Educação Visual. Esses objetos-valores se mostram através dos valores descritivos como “*oficina, não sei quê*”. O dever fazer da direção consiste em dar as condições de trabalho — como atelier, entre outros valores —, cuja falta inviabiliza a docência na Educação Visual.

O actante da comunicação, professor Hlangwini, dá certa razão às reclamações que consistem nas carências, mas seguidamente aponta a existência de uma relação disjuntiva entre o professor que está na sala de aula, “ensinando” a disciplina Educação Visual *versus* Geometria Descritiva com a criatividade.

O professor sofre a privação dos saberes que deveriam permear sua formação no ensino das Artes Visuais. Esses objetos-valores se estendem da “*criatividade*” ao saber fazer, de “*lidar com a matéria*”, bem como “*a busca de alternativa de poder implementar isso*”. Entretanto, essa relação de disjunção — que caracteriza a interação professor-curriculo — é colocada em deslocamento numa situação de formação desencadeada pelo actante narrativo e de comunicação, ou seja, numa das suas experiências reais da sala de aula.

O deslocamento é proporcionado pelo sujeito do fazer, que na realidade, é também o actante da comunicação e o actante narrativo. Esse actante desencadeia os fazeres das competências demonstrativas e persuasivas do saber fazer e poder fazer as práticas da docência de Educação Visual, através de uma pequena experiência que teve num seminário, a ponto de provocar deslocamentos de estado, de fuga e refúgio do Desenho Geométrico para Educação Visual, que constitui a progressão.

Essa competência se insere em: “[...] *eu disse: ‘– Ok, vamos lá criar agora uma situação em que vocês são alunos e eu estou aqui como professor’. Dei os temas e cada um fez um trabalho ou em grupo. Acabou o tempo, e faltando cinco ou dez minutos para acabar a aula, recolhemos, e a sala já estava pronta para a aula seguinte; e perguntei: ‘– Isto pode acontecer ou não pode?’. ‘– Ah, sim, sim!’”*”.

As competências demonstradas com a intervenção do actante narrativo e da comunicação, professor Hlangwini, indicam que numa sala de aula qualquer, podem ser desenvolvidas atividades artísticas e que os alunos são capazes de se apropriarem de conhecimentos artísticos que provoquem mudança de estados em suas vidas. Não é a falta de atelier e seus equipamentos, cavaletes, mesas, tornos que deve impedir que se desenvolva o ensino da Educação Visual no SNE.

Ao proporcionar aquela experiência, o professor Hlangwini coloca em circulação um programa de doação, compartilhando sua experiência com os professores que se mostravam privados dela. Com a conjunção entre ele e os professores, sucede a apropriação de conhecimentos, saber fazer pelos professores, a ponto de projetarem a ocorrência de experiências futuras e de não mais se refugiarem na Geometria Descritiva.

As competências do professor Hlangwini levam os professores a uma performance de docência efetiva na/da disciplina Educação Visual e, sobretudo, afastam a emergência de *“problemas onde não devia ter”*. Assim, *“às vezes é preciso mesmo abrir as mentes das pessoas para poderem ver que é possível fazer alguma coisa”*.

Estruturas Discursivas

Quanto às estruturas discursivas, as considerações do professor Hlangwini colocam em circularidade efeitos de sentido que remetem à filiação discursiva com as diversas temáticas que vão da anarquia/ingovernança, irreciprocidade/egoísmo, saldo, déficit e superação.

O tema da anarquia ou ingovernança se revela na facilidade de funcionários encarregados em executar ou desenvolver determinadas tarefas, os quais, devido à ausência de comprometimento, saber específico ou ignorância, recorrem às práticas de seu agrado/interesse. A anarquia é caracterizada pela negação da autoridade. Segundo o dicionário Houaiss (2009), a anarquia é referente a qualquer organização social, entidade desprovida de direção e/ou normas. Os sentidos que podem ser constatados nessas circunstâncias, são referentes à confusão, bagunça, ingovernança do SNE.

O tema referente à irreciprocidade/egoísmo indica o comportamento humano em que um indivíduo tem dificuldade de se relacionar, interagir, partilhar, compreender uma situação

a partir de posicionamento que seja permeado pela autoconsciência. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), o egoísmo é referente ao apreço, amor excessivo ou exagerado pela própria personalidade, uma tendência que conduz para si a atenção, revelando pouca ou nenhuma consideração pelas opiniões dos outros. Nessa situação, o indivíduo formula seu posicionamento a partir de si exclusivamente, colocando-o isolado do todo.

Um indivíduo com comportamento e atitudes egoístas parte de si mesmo e não observa uma situação a partir da visão contextual. É necessário que na interação entre sujeitos sociais haja reciprocidade, compreensão do contexto de modo a que se concebam alternativas que possam permitir a intervenção efetiva ou que se resolva determinado problema.

O tema referente às questões de gastos e rendimentos, que no texto se visualizam através do déficit, ocorre quando o consumo está desarticulado com a produção/ganho, ou seja, numa situação de consumo em que se gasta mais do que se produz, gerando déficit nas contas, falta de *stock*, situação que conduz ao colapso do sistema, à fome, miséria, dívida que constitui a fuga contra o problema. O tema da superação mostra que apesar das adversidades existentes no SNE, tais como as carências, “*é possível fazer qualquer coisa*”. Na realidade, as carências funcionam como estímulos e instigam à adoção de medidas alternativas que propiciem a resolução dos problemas existentes, como na disciplina Educação Visual.

6.1.4 A relação entre Educação Visual e Desenho Geométrico no processo educativo

Instado a colocar sua observação acerca da existência da relação ou não relação entre a arte/educação e o desenho geométrico no processo educativo, Kuphani teceu as seguintes considerações:

Eu nunca passei pelos programas, mas em livros de Educação Visual que vejo, há umas abordagens de arte, que eu penso que não devia ser assim. Essa coisa de Educação Artística tinha que ter um estágio, não é?

Quer dizer! Começou na escola primária, vamos supor! Começou na creche, esperar, mas que quando subirmos, o nível de conhecimento é outro. Mas o que está a acontecer é que você vai ver que no livro da 7ª classe de Educação Visual, os conteúdos que estão lá vão te aparecer no livro da 10ª classe. Eu não vejo ali muito desenvolvimento.

Era preferível, até, começarmos como agora acontece; a Educação Visual começa já na escola primária. Mas eu deveria ver os conteúdos alinhados, desde a escola primária até.

Até penso que nós, na cidade, podemos abordar a Educação Visual de outra maneira, mas porque, como não sabemos como foi abordado desde a escola primária, há esse problema.

Não sei se é porque as pessoas que fazem não são especialistas nessa coisa de Educação Artística, vejo que os conteúdos andam um pouco soltos. Quer dizer! Não são próprios para formar alguma competência nas crianças, né?

Oposições Fundamentais

O texto não menciona a relação entre Educação Visual/Artes e Desenho Técnico. Subentende-se que a posição de onde o professor fala é a do Desenho Técnico, evidenciando uma falta de estrutura com relação aos conteúdos e à continuidade da Educação Visual/Artes na escola. Sua fala coloca dizeres que evidenciam uma oposição fundamental entre Desorganização e Organização. A Desorganização implica a aleatoriedade, e a Organização se mostra através da linearidade/sequenciamento.

Desorganização/Aleatoriedade -----vs.----- Organização/Sequenciamento

O Sentido da Organização/sequenciamento se mostra através dos seguintes excertos: *“começou na creche, esperar, mas que quando subirmos, o nível de conhecimento é outro; os conteúdos alinhados, desde a escola primária até”*. Aqui, o sequenciamento/Organização está aliado com a sistematização dos conteúdos, com diálogo entre os conteúdos da mesma disciplina, de classe para classe e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento por etapas de aprendizagem.

A Desorganização/aleatoriedade se mostra a partir dos seguintes excertos: *“Essa coisa de Educação Artística tinha de ter um estágio; o que está a acontecer é que você vai ver que no livro da 7ª classe de Educação Visual, os conteúdos que estão lá vão te aparecer no livro da 10ª classe; os conteúdos andam um pouco soltos”*. Aqui, o sentido da Desorganização implica a aleatoriedade, a não sintonia entre os conteúdos da mesma disciplina, de acordo com cada classe.

As categorias fundamentais presentes na enunciação do sujeito professor se mostram qualificadas como: disfórica com valor negativo e eufórica com valor positivo. A aleatoriedade ou desorganização é qualificada como disfórica na medida em que as abordagens de arte, dos conteúdos existentes nos livros didáticos referentes à Educação Visual se mostram não estruturados. O encadeamento sequencial deles é disfórico para *“formar alguma competência nas crianças”*. Essas categorias fundamentais se mostram na generalidade em *“penso que não devia ser assim”*, pois a abordagem curricular dos conteúdos referentes *“à Educação Artística”/Visual “devia obedecer a certo estágio”*, algo que não está a acontecer. Aliás, *“você vai ver que no livro didático da 7ª classe de Educação Visual, os conteúdos que lá estão vão te*

aparecer no livro da 10ª — algo, portanto, negativo ou disfórico, de modo que *“não vejo ali muito desenvolvimento”*.

A negatividade é reforçada pelas pessoas que elaboram tais conteúdos ou livros — *“não são especialistas nessa área de Educação Artística/Visual”*, daí que *“os conteúdos andam um pouco soltos”*.

A qualificação eufórica com valor positivo, presente no polo estruturação/sequenciamento na oposição fundamental, é mostrada pela suposição e expectativa de um futuro promissor, *“mas que quando subirmos, o nível de conhecimento”* deve *“ser outro”*, ou seja, um ensino de Educação Visual/Artes em que *“os conteúdos estejam alinhados, desde a escola primária até”* as classes acima.

Assim, teríamos um momento de Desorganização/Aleatoriedade dos conteúdos, seguido por uma Não-Desorganização para culminar numa organização:

Desorganização ----- Não-Desorganização ----- Organização

O percurso entre os termos é evidenciado na Não-Desorganização, ou seja, na concepção dos livros, dos currículos ou conteúdos das disciplinas referentes às Artes Visuais pelas pessoas não especializadas nessa área de conhecimento. Portanto, uma condição que hipoteticamente estabelece a Desorganização, mostrada pela aleatoriedade, pelo não diálogo relacional entre os conteúdos das classes diferentes que deveriam formar alguma competência; e a Organização, a sistematização, o diálogo interconteúdos de aprendizagem nas classes subsequentes.

Desorganização/aleatoriedade —————> Organização/sequenciamento

Assim, o conteúdo mínimo fundamental presente na enunciação do sujeito professor Kuphani reside no repúdio à aleatoriedade, à repetição literal dos conteúdos da disciplina, estes últimos significados como não *“apropriados para formar competências”* — portanto, considerados negativos no processo educativo.

Estruturas narrativas

Em *“Eu nunca passei pelos programas, mas em livros de Educação Visual que vejo, há umas abordagens de arte, que eu penso que não devia ser assim. Essa coisa de Educação*

Artística tinha que ter um estágio, não é?”, a narrativa se apresenta por meio de enunciados de fazer e de estado.

Os enunciados de fazer se configuram através do não fazer do actante das transformações, o professor Kuphani. Esse não fazer mostra a relação juntiva que se processa na disjunção, na não familiaridade com os programas curriculares de Educação Visual/Artes no Sistema Nacional de Educação. O sujeito eu (professor) em relação de disjunção com o objeto programas curriculares, presentes nos livros de Educação Visual.

Nesse cenário, os livros de Educação apresentam umas abordagens de arte que, analisados a partir dos referentes do programa narrativo, estão entre o fazer transformador que se configura dentro da modelização. A modelização se mostra com a ausência do fazer transformador, do dever não fazer que se supõe ausência de estágio, linearidade, estruturação dos conteúdos/das abordagens.

Por outro lado, tais conteúdos são visualizados como estando em relação de disjunção com as competências. Essa ausência das competências é vista como a não indução dos alunos ao desenvolvimento de algumas tarefas performativas que indiquem certo progresso na sua formação. Desse modo, essas abordagens são apresentadas como estando em relação de disjunção com o estágio, ou seja, do estágio, os alunos são privados. É na ausência de estágio, da sequencialidade/estruturação que ocorre a ruptura, portanto sentido contrário à estabilidade. A ruptura é significada como “patêmico” e “apresenta-se na direção inversa como uma pura regressão” (LANDOWSKI, 2005, p. 95).

Assim, a ruptura da linearidade dos programas curriculares é percebida pelo actante da comunicação como acidente patêmico, pois quebra o desejo ou sentidos *a priori* cristalizados da linearidade, da ordem. Rompe com sistema composicional de um espaço dado. Nessa ordem das coisas, Sacristán (2000) refere que a separação de elementos pode provocar o desajustamento, o desinteresse no sistema educativo. Segundo esse autor,

A renovação do currículo como plano estruturado por si só não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade. O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudanças nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

No encadeamento da sintaxe narrativa, os conteúdos, como se apresentam na narrativa, são investidos pelo estatuto actancial de sujeito fazer e de estado. Ora, eles não deviam ser assim. Os conteúdos que estão lá vão te aparecer no livro da 10ª classe; eu deveria ver os conteúdos alinhados desde a escola primária até; os conteúdos andam um pouco soltos; não são próprios para formar alguma competência nas crianças.

O sujeito mostra que os conteúdos, as abordagens da educação Visual/Artes se encontram em relação de disjunção com o sequenciamento que respeite etapas de desenvolvimento na aprendizagem das crianças.

Destarte, a conjunção não desejada dos mesmos conteúdos em classes diferentes, que mesmo “*encontrando-os no livro da 7ª classe da Educação Visual, voltam a aparecer no livro da 10ª*” enunciam estado de fazer oposto ao desenvolvimento dos alunos. Esse modo de se conceber os programas, os livros didáticos colocam “*os conteúdos a andarem um pouco soltos*”, e assim sendo, “*penso que aqui, o alinhamento dos conteúdos não são próprios para formar alguma competência nas crianças/alunos, né?*”.

Quanto aos conteúdos, são sugeridos que comecem no ensino primário, indo sequencialmente, dentro das suas variedades de abordagens, “*esperar que quando subirmos até as classes mais avançadas, o conhecimento é outro*”, ou seja, que se evidencie o desenvolvimento substancial do aluno. Como participante no processo educativo em questão, o actante da comunicação se coloca na posição passiva, na qual desejaria ver os conteúdos alinhados, sistematizados sequencialmente desde a escola primária até o Ensino Secundário Geral (ESG).

A não sintonia/disjunção entre o professor e o contexto dos diferentes ciclos da formação existente no SNE é constatada em “*como não sabemos como foram abordados tais conteúdos da Educação Visual/Artes, desde a escola primária, há esse problema*”. Contudo, essa problemática da não sintonia, da Desorganização, é significada como advinda hipoteticamente do fato de o currículo/livros didáticos serem elaborados por pessoas que “*não são especialistas nessa área de educação artística*”.

Ambos os sujeitos, professores como aqueles que elaboram os programas curriculares, apesar de serem mostrados como estando em relação de conjunção com o ensino de Artes, a sintaxe narrativa da significação do professor Kuphani os mostra qualificados ao papel actancial de sujeitos opostos aos saberes sobre as Artes Visuais. A existência de tais conhecimentos possibilitaria o diálogo, a concertação de modo que haja a contextualização e o alinhamento dos conteúdos que promovam as “*competências nas crianças*”.

Estruturas Discursivas

Na sua intervenção, o sujeito professor coloca em circularidade sentidos que destacam a subjetividade de seu dizer, na tentativa de não se comprometer muito com o que propõe dizer, já que “*nunca passou pelos programas*”, mas pelo que constata através dos livros didáticos de Educação Visual/Artes, “*as abordagens de arte não deviam ser assim*”. Apesar de, numa primeira fase, a enunciação se mostrar dentro da desembreagem enunciativa, o sujeito do

discurso mostra familiaridade com os livros didáticos que orientam o processo de ensino e aprendizagem na disciplina Educação Visual/Artes. É exatamente a figuração dos livros didáticos, os objetos concretos de orientação de ensino que coloca imanência de sentidos na ordem do real, da veridicção. Essa imanência aproxima a intenção de estabelecer um contrato persuasivo entre o destinador e o destinatário, e assim, sendo seu dizer, dá um salto em direção à desembreagem enunciativa, objetivo e pouco comprometido com a subjetividade.

A conjunção/aproximação do actante da comunicação com as práticas didáticas do ensino de Educação Visual é mostrada através da familiarização com os livros didáticos, e são esses pressupostos que o coloca na posição do dizer, de autoridade na impressão dos valores que considera certos ou não certos; uma posição que rompe o primeiro contrato de uma possível impossibilidade de não dizer a coisa certa.

Como as formas abstratas do nível discursivo se processam no permeio da configuração das formas abstratas do nível narrativo, e revestindo-se na concretude, Fiorin (2009) refere que a disjunção entre sujeito do discurso e os programas permite a apreensão dos sentidos que podem se configurar em temáticas como a ignorância e o comprometimento para com as questões que medeiam o ofício de professorado; podem indicar a não presença das práticas de pesquisa entre o professorado. Quanto à disjunção entre os conteúdos e as competências nas crianças/alunos, podemos apreender sentidos temáticos referentes à imprecisão, ao vazio, à falta de substância na matéria, na forma como o currículo se configura dentro do contexto de aprendizagem. Por outro lado, essa disjunção pode implicar a falta de contextualização para com a realidade de onde é direcionada.

Outros temas que se configuram nos valores existentes entre a não estruturação/aleatoriedade e a estruturação/sequenciamento são os seguintes:

— Tema do diálogo, em que diversas partes com visões diferentes tentam estabelecer consenso de modo a construírem um patamar de partida para seus distintos interesses numa sociedade. A existência da resistência, de não diálogo, muitas vezes conduz ao colapso do sistema, de projetos comuns, e como consequência se desenvolve a anarquia, a desordem, os conflitos.

— Tema do poder, em que uma classe ou sujeitos sociais tentam/impõem seus valores, conhecimentos sobre os outros, ignorando ou desqualificando seus saberes, sua cultura, a estrutura social e de vida. A este respeito, Sacristán refere que “o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, e que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Isto nos conduz a significar que:

[O currículo] está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...], pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. [...] o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

— Tema da negligência, por exemplo: os sujeitos no comando ou com acesso às instâncias que elaboram políticas educativas contratam indivíduos sem o saber contextual ou sujeitos não especializados, sem habilitação para desempenharem determinadas funções ou lecionarem. O resultado disso é a baixa qualidade no ensino, por exemplo, de Educação Visual/Artes. Existem muitos professores a lecionar essa disciplina das artes visuais sem a devida formação.

Durante a entrevista, o pesquisador (P) questiona esta relação entre os que elaboram o currículo e os que o implementam:

P – Há? Existem pessoas que elaboram e dão a outras para executarem, neste caso?

K – *Sim, sim. E pode não haver diálogo, por nós não termos professores especialistas para fazer esse tipo de ensino, ensinar arte. Porque se tivéssemos, podia haver diálogo entre os que implementam o currículo e aquele que faz o currículo. Mas o que está acontecer é que alguém que está no seu gabinete, isolado, propõe um currículo qualquer, e aquele que está na base, aquele que acha que pode fazer, faz, e aquele que acha que não pode conseguir fazer, não faz. Não há nenhum diálogo entre as partes.*

Agora, se nós tivéssemos professores mesmo formados em Educação Visual, eu penso que seria um bom ponto de partida, porque eles podiam dialogar com o proponente do currículo, porque o proponente do currículo, muitas vezes, só propõe assuntos que não sabe até onde têm relevância, não é? Sim!

Oposições Fundamentais

A oposição fundamental presente no dizer do professor, no concernente à elaboração do currículo e seu cumprimento pelos professores, segundo Kuphani, está assente na Autorização *versus* Submissão.

Autoridade ----- vs. ----- submissão
Podemos apreender essas oposições nos seguintes excertos:

- *E pode não haver diálogo, por nós não termos professores especialistas para fazer esse tipo de ensino, ensinar arte;*
- *Porque se tivéssemos, podia haver diálogo entre os que implementam o currículo e aquele que faz o currículo;*

- *Mas o que está acontecer é que alguém que está no seu gabinete, isolado, propõe um currículo qualquer, e aquele que está na base, aquele que acha que pode fazer, faz, e aquele que acha que não pode conseguir fazer, não faz;*
- *Não há nenhum diálogo entre as partes;*
- *Muitas vezes, só propõe assuntos que não sabe até onde têm relevância, não é? Sim!*

A autoridade é mostrada pelos excertos que apontam a existência de sujeitos que elaboram, ou seja, *“aquele que faz o currículo; alguém que está no seu gabinete, isolado, propõe um currículo qualquer”* e dão a outros para a execução. A submissão pode ser visualizada nos excertos que indicam *“aquele que está na base; os que implementam o currículo”*.

As categorias fundamentais são determinadas como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica. São negativas na medida em que a autoridade dos que elaboram o currículo da disciplina Educação Visual/Artes se processa no permeio da verticalidade, do fazer e obediência, ou seja, dos que fazem ou concebem os planos curriculares e mandam para outros executarem sem a devida contextualização e estruturação, portanto sentida como negativa ou disfórica. Já a positividade se contrapõe à ausência do diálogo entre os que propõem e os que executam, para além da necessidade de haver um corpo docente formado e especialista no ensino de Educação Visual/Arte, aspectos considerados positivos e, portanto, eufórico.

O percurso entre os termos mostra a passagem da autoridade para a submissão. Contudo, essa passagem é perpassada pela existência de sentidos de ruptura, que tende à aleatoriedade ou à busca de espaço, tanto na concepção quanto no cumprimento dos programas curriculares da disciplina Educação Visual/Artes. Essa passagem é mostrada pela Não-Autoridade e pela Não-Submissão.

A Não-Submissão pode ser apreendida na situação em que as propostas de um currículo qualquer seja recepcionado pela disjunção *“aquele que acha que não pode conseguir fazer, não faz”* ou na condição de ter-se *“professores mesmo formados em Educação Visual”/Artes*.

A Não-Autoridade pode ser visualizada a partir de práticas que consistem na proposição de assuntos/programas curriculares de Educação Visual/Artes que não se sabe até onde têm relevância.

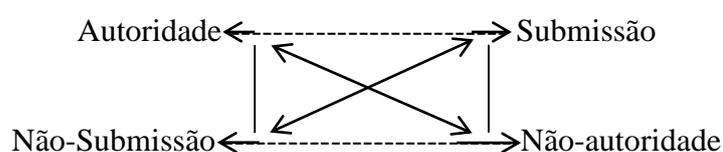
O conteúdo mínimo fundamental reside na negação da autoridade de quem elabora os programas da disciplina de Educação Visual/Artes, esta sentida como negativa ou disfórica.

A pessoa que elabora, o proponente é mostrado como entidade sem conhecimentos da realidade contextual referente à área de ensino de arte, além do fato de este se mostrar como

sendo constituído pela dualidade entre o inteligível e o sensível numa relação disjuntiva, ou seja, mais inclinada aos conteúdos que se processam nos valores tecnocráticos da disciplina.

Por outro lado, a negação se mostra pelo fato de o corpo docente não ter a formação em artes, o que faz com que pense que não esteja em condições de dialogar com o proponente de modo a se criar consenso.

No cômputo geral, as relações mínimas presentes no texto se configuram no permeio da relação de transitabilidade da Autoridade para a Submissão ou Submissão para Autoridade. Essa relação se processa dentro da contrariedade.



Assim, tal relação é perpassada pela contraditoriedade, dos subcontrários da oposição entre a autoridade *versus* obediência. Temos, então, a não-autoridade *versus* não-obediência.

Entre a oposição semântica discursiva da autoridade *versus* submissão, os sentidos apreendidos permitem a constatação de efeitos de sentidos ligados ao comando, poder, arrogância, ignorância, organização, domínio, ordem e à competência.

Autoridade	Não-autoridade	Submissão
comando	desorganização	obediência
poder	dificuldade	impotência
arrogância		incapacidade
organização		desprestígio
domínio		
ordem		
competência		

Submissão	Não-submissão	Autoridade
	anarquia	

No entanto, no permeio dessa oposição, temos os sentidos que visualizam o percurso entre os termos amostrados pela não-autorização e a não-submissão. Esses termos sugerem a desorganização, a anarquia, a dificuldade presente no processo da implementação do currículo, tendo por um lado “*alguém que está no seu gabinete, isolado, a propor um currículo qualquer*”, e “*aquele que está na base, aquele que acha que pode fazer, faz, e aquele que acha que não pode conseguir, não faz*”.

A existência da falta de diálogo entre a autoridade e a submissão, ou seja, entre o proponente do currículo e aquele que está na base, é evidente. Essa situação tem razão de ser, uma vez que o processo do ensino da Educação Visual é caracterizado pelo mando, a arrogância, atitudes estas mostradas pelos excertos que indicam *“alguém que está no seu gabinete, isolado, propõe um currículo qualquer”*, e como agravante, esse alguém, certamente, é *“o proponente do currículo que, muitas vezes, propõe assuntos que não sabe até onde têm relevância”*.

Estruturas narrativas

Na resposta quanto à existência *“de pessoas que elaboram e dão a outras para executarem”*, e o fato de com isso poder *“não haver diálogo, por nós não termos professores especialistas para fazer esse tipo de ensino, ensinar arte”*, expõe a sintaxe narrativa numa relação conjunta entre os que elaboram os planos curriculares da disciplina Educação Visual/Artes e os professores que trabalham sobre esses planos dentro da sala de aula. Essa relação é significada como disjunta, pois é permeada pela falta de diálogo entre esses dois actantes intervenientes dos processos educativos — os que elaboram os currículos e os que executam na sala de aula, ou seja, os gestores educacionais e os professores.

A falta de diálogo mostra processar-se dentro da diferença em termos da formação específica/conhecimentos/oportunidades, já que *“nós [os professores, os que executam] não temos especialistas para fazer este tipo de ensino”*. Aliás, *“se tivéssemos mesmo formados em Educação Visual”/Artes, “seria um bom ponto de partida para dialogar com o proponente do currículo”*. Provavelmente, a existência desse diálogo permitiria a concertação das ideias que promovessem a elaboração integrada e estruturada.

Apreendem-se, nesta narrativa, os enunciados que destacam o programa narrativo de privação, privação essa que emerge da disjunção, por um lado, do actante professor que está privado dos conhecimentos específicos da área do ensino de artes (objeto-valor de seu trabalho na sala de aula e no ajustamento dos conteúdos programados), e de outro lado, actantes que elaboram — *“alguém que está no seu gabinete isolado”* (gestores/chefes). Estes últimos são proponentes do currículo, privados de um olhar contextual do que sucede na realidade, dentro dos processos educativos do ensino de Educação Visual/Artes. Tal fato concorre para que, por *“muitas das vezes, [proponham] assuntos que não sabem até onde têm relevância”*. A esse respeito, Sacristán aponta que:

Uma visão tecnicista ou que apenas pretenda simplificar o currículo, nunca poderá explicar a realidade dos fenômenos curriculares, e dificilmente pode contribuir para mudá-lo, porque ignora que o valor real do mesmo depende

dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

Por outro lado, constata-se a ausência de diálogo, articulação entre os conteúdos das classes subsequentes, o que implica, por sua vez, a disjunção entre os conteúdos dos programas com o sequenciamento. O aspecto de realce nesse cenário é o diálogo, que se mostra disjunto na relação entre os que elaboram e os professores na sala de aula. Essa relação parece ser consequência de uma relação que se dá de cima para baixo, ou seja, vertical que emerge a partir da concepção de currículo/programas unitariamente, sem contextualização com a realidade da sala de aula e dos professores. Existe quem elabora e os que cumprem os programas.

Essa relação encontra uma situação favorável, pois se verifica a disjunção entre os professores e a familiaridade com os saberes pertinentes ao campo curricular do ensino de arte. A relação vertical demandada de cima para baixo, à semelhança de práticas deterministas ou impositivas, configura-se na relação colonizador/colonizado, escravizador/pessoa escravizada, que tem suas bases na diferença, na alteridade. Eu com saber fazer e ele, o Outro, sem saber fazer.

Os sentidos em circulação nessa relação entram na imanência de ruptura quase que ciclicamente, pois o eu está em presença, “Sr. Todo Mundo” (LANDOWSKI, 2002), sendo que para ele, o Outro vai ser sempre obediente, servo. Segundo Landowski (2002, p. 7), “o Outro se encontra de imediato desqualificado enquanto sujeito: sua singularidade aparentemente não remete a nenhuma identidade estruturada”, daí se verificar a proposição de programas curriculares desconectados da realidade da sala de aula.

Por ser esse Outro, o professor da escola primária ou secundária — e, logicamente, sem a familiaridade com a concepção dos currículos, aliado ao fato de haver lacunas na formação dos professores ou pelo fato de os programas serem direcionados pelas orientações dos livros didáticos do professor e alunos —, provavelmente os gestores consideram-se aptos a fazer e a mandar fazer.

Contudo, segundo Sacristán:

Quando o currículo é uma realidade gerenciada e decidida a partir da burocracia que governa os sistemas educativos, principalmente nos casos de tomadas de decisões centralizadas, é lógico que os esquemas de racionalização que essa prática gera sejam aqueles que melhor podem cumprir com as finalidades do gestor (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

Os enunciados do fazer se mostram pela presença, no SNE, de entidade/“*alguém que está no seu gabinete, isolado, a **propor** um currículo qualquer e aquele que está na base, aquele*

que acha que não pode conseguir fazer não faz”. Tanto o proponente quanto aquele que está na base recebem categorias de sujeito de fazer. Assim, na situação desse alguém que está no seu gabinete/proponente do currículo que concebe os programas e manda executar-se, temos em presença o programa de performance e de competências.

Estruturas discursivas

A resposta do enunciador se configura na certeza de seu dizer — “*sim, sim*” — e se processa com recurso a referências contextuais segundo sua experiência, mesmo que ainda não tenha passeado pelos programas. Mostra a falta de especialistas para fazerem esse tipo de ensino (Artes), o corpo docente sem formação em Educação Visual/Artes, a concepção do currículo em Artes pelas pessoas sem essa formação, pessoas que estão nos seus gabinetes. Com esta referência, nos faz filiar na sua veridicção.

Dito e feito, de acordo com a configuração da abstração verificada nas estruturas narrativas, a relação de disjunção entre os que fazem o currículo e mandam que seja implementado possibilita a apreensão dos efeitos de sentidos que se configuram na não coincidência entre os que programam e os que executam (os que dão as aulas na sala de aula). Aponta, ainda, a não sintonia entre a formação dos que elaboram o currículo e os programas referentes ao ensino de Educação Visual/Artes e os que executam — os professores. Indo na possibilidade mostrada no ato da execução, “*aquele que está na base, aquele que acha que não pode conseguir fazer, não faz*” evidencia os sentidos que mostram a anarquia no ensino da Educação Visual/Artes.

Entre a crença e o desejo do que deveria ser o ensino da Educação Visual/Artes, o destinador aponta a problemática da não coincidência na relação entre o ensino de Educação Visual/Artes e o Desenho Geométrico. O seu dizer faz emergir sentidos com temáticas referentes ao poder, à autoridade e ao autoritarismo.

No texto, a temática referente ao poder evidencia relações que privilegiam certos ganhos, mesmo colocando em situação desfavorável o projeto curricular de um ensino de qualidade que visaria ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade em geral. As relações de poder se mostram pela ocupação dos espaços aleatoriamente, de professores sem qualificação ou capacidades de promover as transformações que são requeridas, pelo não diálogo, situação que inviabiliza o aprofundamento das questões de ensino.

Em muitos casos, sujeitos com formação superior, mas sem a especialização que o habilita a se pronunciar em questões referentes àquela área de conhecimento, são vistos a

desempenhar funções. Na realidade moçambicana, ainda é comum ver um sujeito com nível superior em uma área qualquer a ocupar cargo/postos de trabalho sem nenhuma qualificação que lhe dê crédito.

No tocante a esse cenário, produz-se um discurso como este: um indivíduo com ensino superior é capaz de trabalhar em qualquer profissão, basta ler e pesquisar acerca do assunto. O fato de obter o nível superior implica capacidades de opinar, sugerir em torno das questões relevantes de uma determinada área diferente da sua formação.

A realidade acadêmica moçambicana é um exemplo concreto de tais questões. Encontramos professores formados em Química, nas Engenharias, Física, Arquitetura, a lecionarem ou a conceberem instrumentos curriculares de ensino em áreas diferentes da sua como, por exemplo, a área da Educação Visual/Artes.

A temática da anarquia é mostrada pela vontade expressa de cada sujeito professor, no ato da implementação do currículo em sala de aula, de achar que se pode cumprir o plano elaborado, e os que não podem, não fazem nada, direcionando a sua aula para assuntos que mais lhes interesse ou que sintam segurança para lecionar. Essa temática está relacionada às questões do poder, especialmente na existência de vários poderes paralelos, em que alguns sujeitos cumprem com as leis e obrigações e outros não cumprem; os que contradizem as ordens de determinadas políticas e os que desviam essas ordens, mostrando sua autoridade paralela. Como consequência, o sistema institucional anda à deriva, e as consequências disso são os constrangimentos das populações, ou seja, dos alunos e, de certa forma, de todos os intervenientes.

À mesma questão, Mahlonga responde nos seguintes termos:

Analisando, por exemplo, todos os livros que nós temos e, tanto do ensino brasileiro como do ensino português, como temos essa linhagem, né, poderá verificar que têm, na verdade, sempre essa sequência de aprendizagem, né? O estudante aprende uma boa parte dos conhecimentos sobre Educação Visual, mas no fim, ele vai aprender de Desenho Técnico, e muitas das vezes, faz-se uma análise comparativa daquilo que existe como natureza e daquilo que se pode resolver, assim, no contexto técnico. Se eu tenho uma folha de uma árvore que está dividida em cinco (5) partes, eu vou transformar isso já em pentágono, né? Então! Procura-se sempre fazer esse relacionamento, daquilo que é a natureza em si e aquilo que nós podemos transformar no contexto técnico.

Oposições Fundamentais

Antes de nos debruçarmos na temática referente à resposta produzida pelo sujeito professor Mahlonga, somos tentados a colocar a seguinte questão: Que sequência de aprendizagem é essa que o ensino de Educação Visual/Artes tem com o ensino brasileiro e

português? Para respondermos esta questão, buscamos aprofundar a nossa análise de modo a trazermos subsídios que evidenciem saberes que possam responder a questão inicial.

Assim, o sujeito professor introduz sua fala imprimindo sentidos que mostram a preocupação pelo ensino de Educação Visual/Artes a partir do suposto paralelismo entre os sistemas de ensino brasileiro e português.

Indica que tanto no ensino da Arte Educação brasileira quanto no ensino da Educação Visual de Portugal, “*o estudante aprende uma boa parte dos conhecimentos sobre Educação Visual*”, provavelmente nas classes iniciais, “*mas no fim, ele vai aprender os conhecimentos do Desenho Técnico*”. Acrescenta, ainda que “*muitas vezes, faz-se uma análise comparativa daquilo que existe como natureza e daquilo que se pode resolver*”, assim, no contexto técnico. Ou seja, “*se eu tenho uma folha de uma árvore que está dividida em cinco (5) partes, eu vou transformar isso já em pentágono*”.

Isso nos permite apreender a oposição semântica fundamental entre real/natural e o virtual/técnico.

Real/natural ----- versus ----- Virtual/técnico

Essa oposição fundamental se concretiza nos seguintes excertos enunciativos:

- *O estudante aprende uma boa parte dos conhecimentos sobre Educação Visual, mas no fim, ele vai aprender de Desenho Técnico;*
- *Muitas das vezes, faz-se uma análise comparativa daquilo que existe como natureza e daquilo que se pode resolver, assim, no contexto técnico;*
- *Se eu tenho uma folha de uma árvore que está dividida em cinco (5) partes, eu vou transformar isso já em pentágono;*
- *Procura-se sempre fazer esse relacionamento daquilo que é a natureza em si e aquilo que nós podemos transformar no contexto técnico.*

Assim, as categorias semânticas fundamentais se dão na relação entre a Educação Visual/Artes e Desenho Técnico que se processa dentro do estabelecimento da semelhança entre o real ou natural e o virtual ou técnico, o que imediatamente supõe a oposição relacional da diferenciação, da dessemelhança no caso, por exemplo, de a análise comparativa haver diferença entre o real ou natural e o virtual ou técnico.

A relação entre o ensino de Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico carrega as categorias semânticas negativas ou eufóricas e positivas ou disfóricas.

A negatividade se processa na não sequência de aprendizagem, em que o estudante não aprende uma boa parte dos conhecimentos sobre a Educação Visual no ensino primário e no

ESG I, e que no fim, não pode aprender Desenho Técnico. Esta possibilidade aparece sentida como disfórica. A positividade ou a euforia se mostra pela sequência de aprendizagens em que o estudante aprende uma boa parte dos conhecimentos sobre Educação Visual no início, e no fim, aprende sobre o Desenho Técnico. Por outro lado, a positividade se deixa apreender nos enunciados que mostram a existência de uma análise comparativa daquilo que existe como natureza, e daquilo que se pode resolver no contexto técnico.

O percurso fundamental se dá na transitabilidade entre os termos, mostrando a passagem que se inicia com o aprendizado da disciplina de Educação Visual/Artes — portanto, o real/natural — para o Técnico, o virtual. Os efeitos de sentidos que podem ser apreendidos consistem na passagem do estado da ingenuidade para a racionalidade.

Por outro dado, o conteúdo mínimo se mostra pela negação da não relação entre a Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico, negação essa que é confirmada pela existência de certa similaridade entre os sistemas educacionais brasileiro e português, estes sentidos como positivos e eufóricos. Assim, a não semelhança comparativa entre os objetos naturais e os objetos construídos, numa situação real — em que determinado professor, no decorrer de seu trabalho na disciplina de Desenho Técnico, por exemplo, quando ensina sobre a construção de um pentágono, não estabelecesse a semelhança ou paralelismo entre os dois objetos —, implicaria a disforia.

Estruturas Narrativas

A narrativa mostra, através dos enunciados de estado, a existência da relação de conjunção entre sujeitos (nós, como entidade, Sistema Nacional de Educação) e os Objetos (livros didáticos). No entanto, desdobra, permitindo que os livros adquiram estatuto de sujeito para, assim, serem mostrados a entrarem em relação de conjunção com referentes dos sistemas educacionais de Portugal e de Brasil. Todo esse desdobramento serve para projetar um estado de conjunção relacional que se mostra através de sequências de aprendizagens ou entre os conteúdos/disciplinas de Educação Visual/Artes e Desenho Técnico.

No seu percurso, o texto se intercrusa no permeio de programa narrativo que projeta narrativas mínimas — a de aquisição e a de espoliação/privação. O estado inicial é que o estudante entra em conjunção com a Educação Visual/Artes.

Essa conjunção se processa através das transformações operadas pelo sujeito estudante e consistem em aprender uma boa parte dos conhecimentos da Educação Visual/Artes. Contudo, esse estado de conjunção, através da aquisição da Educação Visual, sofre ruptura para, em

seguida, se transformar em privação nas classes subsequentes/finais, ou seja, da Educação Visual, é privado/espoliado. A partir daí, emerge o estado final da conjunção com Desenho Técnico. A narrativa sofre transformações, operadas mais uma vez pela performance de aprender.

Um ponto que merece atenção nessas transformações é o que aparece significado na sintaxe narrativa, como a relação de conjunção entre o técnico e o natural. É precisamente esta conjunção comparativa que permite a harmonia, a estabilidade dos sentidos entre a Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico, independentemente de os estudantes serem privados da Educação Visual/Artes a favor do Desenho Técnico. Dentro do SNE.

Sabendo que a Educação Visual/Artes incorpora conteúdos do desenho geométrico e conteúdos artísticos, a privação das Artes no final do ESGI — para, em seguida, ocorrer a aquisição da disciplina de Desenho Técnico no ESGII — mostra, de certa forma, a tolerância para com as Artes. Nessa situação, “o sentido articulado, que provém do inteligível, incorpora alguma coisa que imana diretamente do plano sensível” (LANDOWSKI, 2002, p. 95). Incorpora para, em seguida, segregar.

Com a admissão, ocorre a conjunção entre Educação Visual/Artes e Desenho Técnico, sentidos que apontam a inclusão, admissão de um campo de conhecimento cuja aceitação parece ser fruto de alguma “racionalidade”, provavelmente “forasteira” (HERNÁNDEZ, 2000). Afinal, temos essa linhagem do ensino brasileiro com o ensino português.

Aqui, a conjunção pode implicar a aceitação, inclusão e a disjunção, a segregação (LANDOWSKI, 2002).

A normatização dos sentidos em torno do SNE que se faz, “*muitas das vezes*”, no permeio de “*uma análise comparativa daquilo que existe como natureza*” (sensível), “*e daquilo que se pode resolver, assim, no contexto técnico*” (inteligível), faz com que se pressuponha que “[...] ele (o sensível) se torne, em certa medida, parte integrante, elemento constitutivo de ‘Nós’, sem que com isso tenha de perder sua própria identidade” (LANDOWSKI, 2002, p. 14).

Aqui, a diferença é nivelada pelas práticas metodológicas no processo de ensino aprendizagem, numa situação em que o inteligível e o sensível aparecem representados como:

Dimensões constitutivas e complementares da apreensão do real pelo sujeito. Estas duas formas complementares de um saber único sobre o mundo misturam-se e, provavelmente, reforçam-se uma à outra (LANDOWSKI, 2002, p. 95).

Portanto, na narrativa produzem-se sentidos que estabelecem relação de conjunção por aquisição entre os conhecimentos das disciplinas Educação Visual/Artes e Desenho Técnico. Essa conjunção se processa dentro dos aspectos metodológicos.

Nota-se que a relação de conjunção entre as disciplinas se dá no permeio da abordagem metodológica, e isso é mostrado quando o professor explica os conteúdos do Desenho Técnico. Nisto, a Educação Visual/Artes carrega consigo sentidos referentes à natureza, ao sensível, em oposição aos objetos construídos (objetos que circulam no inteligível) que estão em conjunção com o Desenho Geométrico.

Em *“mas analisando, por exemplo, todos os livros que nós temos, tanto do ensino brasileiro como do ensino português, como temos essa linhagem, né, poderá verificar que têm, na verdade, sempre essa sequência de aprendizagem, né?”*, os livros de orientação pedagógica aparecem na sintaxe narrativa carregada por aspectos técnicos/metodológicos dos sistemas educacionais brasileiros e português. Isso possibilita a constatação da relação de conjunção entre SNE e sistemas acima referidos.

Os livros didáticos concebidos a partir de alguns fragmentos dos conteúdos presentes no ensino de Educação Artística/Visual de Portugal, provavelmente com alguns conteúdos do ensino de arte presente no sistema educacional brasileiro, aparecem no discurso de Mahlonga como estando em conjunção com o sequenciamento dos conteúdos de aprendizagem do currículo do SNE. Esse sequenciamento é mostrado pela presença dos conteúdos da Educação Visual/Artes nas classes iniciais e nas finais e, também, pelo fato de que *“no fim, ele, o estudante, vai aprender de Desenho Técnico”*.

Estruturas Discursivas

Na tentativa de colocar seu discurso em circulação de modo a estabelecer contrato com o destinatário, o pesquisador, o destinador projeta sentidos que referenciam os sistemas educacionais de países supostamente avançados nesta matéria do ensino de Arte. Assim, recorre à figuração desses sistemas educacionais de Portugal e Brasil, já legitimados no contexto curricular — *“como temos essa linhagem do ensino ‘brasileiro’ e ‘português’”* —, para deles estabelecer contrato de veridicção, portanto, expressar ou esclarecer-nos a real dimensão da relação entre a Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico.

A recorrência a esse tipo de referência se configura no permeio de “efeito de distanciamento” (BARROS, 2007). O emprego desse efeito reside na tentativa de projetar sentidos que se coloquem livres da subjetividade. O sujeito recorre a determinadas referências “reais” para assim fazer crer que o seu dizer é imparcial (BARROS, 2007). Essa forma de

distanciamento é nomeada como desembreagem enunciativa. Para exemplificar esta situação, Barros a referencia como uma tradição de objetividade no jornalismo, ou seja, de “manter a enunciação afastada do discurso, como garantia de sua imparcialidade” (BARROS, 2007, p. 55).

Assim, a conjunção do SNE com sistemas de ensino de Portugal e Brasil, evidenciada através do sequenciamento e da análise comparativa, nos permite apreender efeitos de sentidos que denotam a busca pelas referências e similaridades de sistemas educativos já estruturados. Tal estratégia soa como busca de legitimidade das práticas didáticas que se fazem no ensino de Educação Visual/Artes, apesar de a realidade mostrar destaque do Desenho Técnico em todo o SNE.

Instigado a falar acerca da relação entre Educação Visual/Artes e desenho técnico no processo educativo do Sistema Nacional de Educação, e a especificar como essa relação se processava, Maguwene destaca:

Começaria a falar daquilo que é o currículo da disciplina chamada Educação Visual no primeiro ciclo do ensino secundário. Estamos a falar do 8º ao 10º ano, onde esta disciplina tem essas duas componentes. Tem uma componente técnica e tem a componente artística, portanto, da Educação Visual propriamente dita. Mas quando se atinge o 2º ciclo, então, começa a surgir uma divisão.

Portanto, existe o ramo das Artes Visuais e existe o ramo específico da área técnica que é a área da Geometria Descritiva, o Desenho Técnico.

Mas nós, como universidade, os nossos cursos, mais uma vez, contêm essas duas partes, porque nós estamos a formar indivíduos que possam trabalhar tanto na área técnica, assim como na área artística, Educação Visual.

Ainda não estamos propriamente a formar professores para as Artes Visuais; não é para a especialidade das Artes Visuais, mas professores para Educação Visual.

Portanto, é uma pequena diferença entre Educação Visual e Artes Visuais.

Portanto, não estamos a formar artistas como tal, mas professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual, isso no nível médio.

Agora! Eu penso que falar em termos da relação que existe entre a parte artística e a parte técnica, bom! Cá na universidade, nós tentamos, através daquilo que nós chamamos de interdisciplinaridade, algum conhecimento ser aplicado numa outra área. Não sei se isso tem sido prática no ensino secundário. Como são secções distintas, ou o estudante faz aquilo e não aprende nada do outro ramo, ou o estudante faz o ramo B e não aprende nada do ramo A.

Agora! Aqui na universidade é diferente. Existem disciplinas técnicas e existem as artísticas. O estudante aprende todas elas e tem possibilidade para resolver certo problema, não é? Socorrer-se de conhecimentos da área técnica, aplicar a dado momento as da área artística para dar um acabamento àquele trabalho.

Portanto, é possível que numa certa obra, num certo desenho, ele aplique conhecimentos das duas áreas no ensino superior; isso é possível. Mas no

ensino médio, me parece não possível, exatamente por esta distinção. Quem faz a área técnica não aprende nada da área artística, e vice-versa.

Oposições Fundamentais

O texto/resposta da entrevista do professor Maguwene pode ser dividido em duas partes. A primeira é referente à oposição fundamental entre separação e união. O ensino de Educação Visual/Artes e Desenho Técnico, unidos dentro do curso de Desenho na Universidade e no 1º ciclo do ESGI, ao mesmo tempo está separado da formação em Artes Visuais. Por outro lado, a Educação Visual/Artes está separada do Desenho Técnico/Geométrico na formação integral entre os dois ciclos de formação no Ensino Secundário Geral 1º e 2º ciclos.

No primeiro ato do dizer do professor, podemos constatar a oposição fundamental assente na Separação entre as Artes e a Educação Visual, bem como a União das mesmas.

Separação -----vs----- União

Podemos apreender esta oposição em:

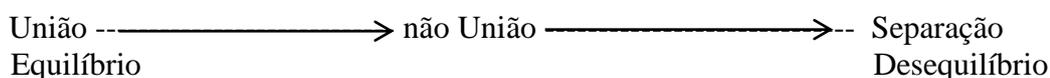
- *Estamos a falar do 8º ao 10º ano, onde esta disciplina tem essas duas componentes. Tem uma componente técnica e tem a componente artística, portanto, da Educação Visual propriamente dita;*
- *Mas quando se atinge o 2º ciclo, então, começa a surgir uma divisão;*
- *Portanto, existe o ramo das Artes Visuais e existe o ramo específico da área técnica que é a área da Geometria Descritiva, o Desenho Técnico;*
- *Nós, como universidade, os nossos cursos, mais uma vez, contêm essas duas partes, porque nós estamos a formar indivíduos que possam trabalhar tanto na área técnica, assim como na área artística, Educação Visual;*
- *Cá na universidade, nós tentamos, através daquilo que nós chamamos de interdisciplinaridade, algum conhecimento ser aplicado numa outra área;*
- *São secções distintas, ou o estudante faz aquilo e não aprende nada do outro ramo, ou o estudante faz o ramo B e não aprende nada do ramo A;*
- *O estudante aprende todas elas e tem possibilidade para resolver certo problema;*
- *Quem faz a área técnica não aprende nada da área artística, e vice-versa.*

As categorias semânticas fundamentais se configuram como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica.

A Negatividade presente nos enunciados se mostra na situação inversa à constatada no dizer de Maguwene, ou seja, situação oposta à união de duas componentes, a técnica e a artística no ESGI, 8ª a 10ª classe. E a separação destas no ESGII, 2º ciclo, algo positivo ou eufórico. Por outro lado, as categorias mostram-se negativas na situação de se significar a formação de professores de Educação Visual/Artes como estando em referência à formação de professores

para o ensino de Artes Visuais. Assim, o ensino de arte é sentido como negativo ou disfórico e se contrapõe à euforia pela formação de professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual, isso no nível médio.

O percurso entre os termos mostra estágios que se configuram pela União das disciplinas e dos conteúdos lecionados da disciplina Educação Visual/Artes, passando pela negação dessa União, Não-União e se finalizando na Separação — ou Educação Visual/Artes ou Desenho Técnico —, e por outro, pela Separação em termos de entendimento da disciplina Educação Visual dentro do curso na UP — ou seja, se forma em Educação Visual e não se forma em Artes Visuais.



O conteúdo mínimo, nessa significação, reside na negação da separação ou da não-relação entre a Educação Visual e Artes no curso de Desenho da UP. Contudo, essa posição sofre rupturas e contradições. Por um lado, é carregado pelos sentidos de filiação para com a existência e convergência das componentes curriculares de Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico/Geométrico no curso de Desenho da UP; e de outro lado, pelos sentidos de ruptura dessas duas componentes curriculares, tanto no currículo do Ensino Secundário Geral I e II quanto na Universidade. Não estamos propriamente a formar professores para as Artes Visuais, para a especialidade das Artes Visuais, mas professores para Educação Visual.

A ruptura é evidenciada através da marca discursiva da negação — *mas* —, portanto, uma contraposição ao Ensino Secundário Geral, 1º ciclo (ESGI) em que se leciona Educação Visual/Artes e Desenho Técnico/Geométrico, ou seja, “*tem uma componente técnica e tem a componente artística, Educação Visual propriamente dita*”. Já no 2º ciclo, há separação, o rompimento do primeiro contrato: “*Mas quando se atinge o 2º ciclo, então começa a surgir uma divisão*”.

Ao distanciar o ESG da Universidade, o sujeito da enunciação mobiliza sentidos eufóricos, positivos, evidenciando a União destas duas áreas de conhecimento (Educação Visual/Artes e Desenho Técnico) dentro da universidade, algo oposto à ESG, em que essas áreas entram em Separação nos dois ciclos de formação geral.

Estruturas Narrativas

A sintaxe narrativa esboça enunciados de estado e de fazer. O enunciado de estado é mostrado pela conjunção entre “*nós, como Universidade*”, “*os nossos cursos*” (sujeito) e “*as duas partes*” (área técnica e artística).

As transformações se dão pelo fazer transformador das instituições representadas por “*nós, como Universidade*” e “*nossos cursos*”. A ação transformadora é de formar os estudantes, ou seja, através das nossas competências formamos os estudantes, mudando seus estados iniciais da não-formação para as formações. Nós, como Universidade, assumimos o papel actancial de sujeito do fazer, pois transformamos o nosso objeto-valor, o estudante, e com as nossas competências manipuladoras, possibilitamos a transferência das competências que se configuram em performance dos estudantes formandos.

Assim, de objeto “nossos”, os estudantes passam à categoria actancial de sujeito de fazer, e seu objeto passa a ser o trabalho na área técnica, assim como na área artística/Educação Visual/Artes. Contudo, a referida Educação Visual/Artes entra em ruptura com a Educação Visual, que se presume que seja entre os profissionais da área artística, pois ela está em relação de disjunção com as Artes Visuais. É uma formação na área artística ou Educação Visual, mas que não seja em Artes Visuais.

A conjunção com a Educação Visual/Artes e a conseqüente disjunção com as Artes Visuais aponta a existência de confronto entre o inteligível e o sensível. O sensível é aceito desde o momento em que se incorpore sua identidade ao inteligível, de modo a ser assimilada e, portanto, extinguida. É aceita para ser excluída.

Ao mostrar a incorporação da área artística, “o Sr. Todo Mundo é, na verdade — ou pelo menos pretende ser —, um homem sem ódio nem preconceito” (LANDOWSKI, 2002, p. 8). De braços abertos e tolerante, o “Sr. Todo Mundo” recebe o diferente: “Sejam bem-vindos todos de onde quer que tenham vindo, desde que todos, por mais longínquo que seja o lugar de onde vieram, façam o mais rápido possível um esforço para se tornar como nós” (LANDOWSKI, 2002, p. 6).

A formação de professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual aparece disjunta dos valores e conceitos que norteiam o ensino de Arte, algo contraditório nesse campo de conhecimento.

Devido à porosidade de seu posicionamento — uma vez que provavelmente permeia, no actante da comunicação, a dúvida acerca da separação dessas duas componentes —, o professor ameniza: “*portanto, é uma pequena diferença, não é?*” (solicitando a nossa

cumplicidade), *“entre a Educação Visual/Artes e Artes Visuais”*. Para completar o seu posicionamento de separação da Educação Visual das Artes Visuais, destaca que *“não estamos a formar artistas como tal, mas professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual, isso no nível médio”*.

Nesses excertos, constatamos a presença de sentidos que colocam o ser artista como categoria profissional que entra em disforia com a docência, ou seja, artista não deve ser professor ou professor não pode ser artista. Por outro lado, quando refere que *“não estamos a formar artista como tal, mas professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual”*, pode querer dizer que a universidade não está a formar artistas independentes, mas artistas-professores com capacidade para *“dar iniciação ao ramo artístico”*. Desse modo, a formação em Artes Visuais se faz valer, uma vez que a composição das disciplinas do curso já projeta esse profissional, através da composição das disciplinas que caracterizam o currículo do curso de Desenho.

A partir dos enunciados que carregam o posicionamento institucional de pertença professor/Universidade — *“nós, como universidade”* —, o sujeito da comunicação refere que *“os nossos cursos, mais uma vez, contêm essas duas partes, porque nós estamos a formar indivíduos que possam trabalhar tanto na área técnica, assim como na artística, Educação Visual”*. Ao projetar enunciado de estado, mostra a relação de conjunção entre a Universidade e as duas áreas de conhecimento — uma área artística ou Educação Visual/Artes, e a outra técnica ou Desenho Geométrico. A sintaxe narrativa mostra essas áreas como parte da estabilidade no curso de formação dos professores na Universidade Pedagógica.

Sabe-se que na área técnica, são administrados conteúdos de Desenho Técnico, portanto desenho rigoroso, como por exemplo, linhas, projeções ortogonais, desenho com linguagem técnica rigorosa. Na parte da área artística, Educação Visual, Comunicação Visual, História da Arte, Tecnologias Artísticas, portanto um conjunto de conhecimentos que habilitam e potencializam o formando para as competências da produção artística, contextualização, interpretação.

Falando ainda acerca dos primeiros dizeres do sujeito professor, há que se realçar, na sua enunciação, a delimitação do campo das disciplinas referentes às artes, ou seja, o currículo da Educação Visual/Artes no ensino secundário. Para consubstanciar a posição afirmativa da real situação do Sistema Nacional de Educação, ou seja, *“falar daquilo que é o currículo da disciplina chamada Educação Visual, no 1º ciclo do ESG”*, constata-se enunciado de estado que se mostra através da conjunção de duas componentes, artística e técnica, na disciplina de *“Educação Visual propriamente dita”*. No entanto, essa conjunção sofre transformação,

desencadeando a disjunção quando se atinge o 2º ciclo, pois “*começa a surgir uma divisão*”. As duas componentes separam-se devido, provavelmente, à questão da futura especialidade dos alunos.

Para um aluno que quer fazer o ensino superior nas áreas das ciências exatas — por exemplo, arquitetura, engenharias —, ele tem a oportunidade de cursar a disciplina do Desenho Técnico. Os alunos que desejarem fazer o curso das Artes têm a possibilidade de escolher a disciplina Educação Visual.

Apesar da relação de conjunção existente entre as duas partes, Desenho Técnico e Educação Visual/Artes, o actante da comunicação destaca que “*ainda não estamos propriamente a formar professores para as artes visuais*”, ou seja, “*não é para a especialidade das artes visuais, mas professores para Educação Visual*”. O sujeito professor realça que “*não estamos a formar artistas como tal, mas professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual, isso no nível médio*”.

A partícula discursiva *propriamente*, como tal, quebra a afirmação taxativa de não se estar a formar professores para as artes visuais. Ocorrem aqui sentidos que apontam para relações transitivas de transformação entre o formar e o não formar pessoas capacitadas ao ensino de disciplinas das Artes Visuais. Em outras palavras, essas marcas discursivas desencadeiam uma contradição entre a não formação na especialidade das Artes Visuais e a formação, de fato, na área das Artes Visuais. Isso sucede na medida em que, provavelmente, o actante da comunicação tem em mente que a Educação Visual/Artes coexiste dentro de um campo maior das Artes e das Artes Visuais.

Se formos observar o currículo do curso de Desenho da UP, veremos que ele é composto pelas seguintes disciplinas:

- Desenho de Observação;
- Educação Visual;
- Comunicação Visual;
- Pintura;
- Tecnologias/Artes (gravura, escultura, cerâmica, ofícios etc.);
- Desenho Técnico;
- História da Arte;
- Antropologia Cultural, para além das disciplinas referentes ao Desenho Técnico/Geométrico.

Portanto, todo esse conjunto de disciplinas visa a formar um indivíduo habilitado para a produção, análise história, leitura e interpretação das manifestações artísticas.

Em “*nós estamos a formar indivíduos que possam trabalhar tanto na área técnica, de um lado, assim como na área artística, Educação Visual*”/Artes; “*não estamos propriamente a formar professores para as Artes Visuais; não é para a especialidade das Artes Visuais, mas professores para Educação Visual*”; “*é uma pequena diferença, não é, Educação Visual, Artes Visuais*”, a sintaxe narrativa mostra a conjunção do sujeito Universidade representado pelo pronome pessoal ‘nós’ com a formação de professores com saberes múltiplos, saberes que habitam o sensível (área artística) e o inteligível (área técnica), mas seguidamente opõe essas duas áreas, dividindo-as com “*uma pequena diferença, não é?*”. Certamente, pedindo a nossa cumplicidade ao contrapor Educação Visual *versus* Artes Visuais.

As Artes Visuais recebem, por parte do sujeito professor, sentidos de inadequação à profissão de docência, portanto de separação, disfóricos, e seguidamente são, também, investidos com valores positivos e qualificados como eufóricos. A formação dos professores para Educação Visual é significada como positiva, mas ao mesmo tempo é diferenciada da área maior e mais abrangente das Artes Visuais. As Artes Visuais são vistas pelo professor como voltadas para a formação dos artistas, de pessoas cuja profissionalidade está provavelmente assente na concepção de obras de arte, pintura, escultura, instalações artísticas ou outras manifestações artísticas, e na ótica do professor, não conveniente na/para a formação dos futuros professores.

Poderíamos questionar, então: como é possível formar um profissional em Educação Visual sem ter sido habilitado nos conteúdos ou disciplinas curriculares das Artes Visuais?

Os sentidos que sobressaem da insistência na delimitação ou exclusão da nomenclatura referente às Artes Visuais parecem se inserir no medo do novo, já que a área das Artes Visuais suscita certa insegurança, advinda da pouca habilitação de certos docentes nessa área de conhecimento. Insere-se no medo de mexer em uma área de conhecimento em que *a priori* não se tem domínio, apesar de o currículo do curso de Desenho ou Educação Visual/Artes se apresentar com a carga curricular das disciplinas das Artes Visuais.

De acordo com essa situação, consideramos ser pertinente a formação de professores dentro de uma área ampla das Artes Visuais, dado que um profissional das Artes Visuais tem a capacidade de atuar no ensino de disciplinas como Pintura, Cerâmica, Gravura, Comunicação Visual, Educação Visual, História da Arte. A disciplina Educação Visual incorpora todos os elementos das Artes Visuais e da cultura visual, daí sempre imprimirmos o termo Educação Visual/Artes. Por outro lado, formar profissionais para o Ensino das Artes Visuais não implica

habilitar profissionais artistas autônomos, mas, sim, docentes com habilidades para atuarem no ensino em Artes.

Sabe-se que a formação dos professores com capacidade para lecionar em área artística, ou seja, na Educação Visual, deve ser constituída pelos conteúdos curriculares e metodológicos que visem a habilitar o futuro professor em linguagens artísticas dentro do fazer, pensar, interpretar, contextualizar o seu meio e os objetos à sua volta, a partir do aparato conceitual e tecnológico das artes visuais e da cultura visual. A questão que se coloca é: que profissionais são esses que não podem produzir e pensar dentro das *“artes como tal, mas professores que possam dar uma iniciação ao ramo da Educação Visual”* e somente no nível médio?

Neste momento, nos sistemas educacionais de vários países com contextos sociais diversos, a formação dos professores está registrando avanços substanciais com relação à pertinência de se encaminhar professores devidamente formados nos níveis de mestrado para o ensino primário e secundário. Tal situação contrasta com os objetivos da formação da UP ou do Departamento de Desenho e Construção, que objetiva uma formação incipiente de docentes nas artes visuais para atuar no ensino secundário.

Em *“o estudante aprende todas elas e tem possibilidade para resolver certo problema, socorrer-se de conhecimentos da área técnica, aplicar a dado momento as da área artística para dar um acabamento àquele trabalho”*, na segunda parte do texto, a sintaxe narrativa possibilita a apreensão dos sentidos da união, união essa que se processa na interdisciplinaridade entre a prática artística e a parte técnica.

No entanto, no ESG, a sintaxe mostra a dúvida no tocante à interdisciplinaridade, devido ao fato de as duas componentes disciplinares se separarem na transição para o ESGII/pré-universitário. A separação pode ser evidenciada quando refere a parte artística distinta da parte técnica no 2º ciclo do ensino secundário Geral, ensino médio, portanto a não interdisciplinaridade.

Entre os ciclos de formação do ESG, constata-se a não união na relação entre a componente da Educação Visual/Artes e Desenho Técnico. A União deveria se dar através da interdisciplinaridade. Essa separação é evidenciada no tratamento e na administração das disciplinas referentes às artes visuais no Ensino Secundário Geral II, no 2º ciclo, como mostram os seguintes excertos: *“o estudante faz aquilo e não aprende nada do outro ramo, ou o estudante faz o ramo B e não aprende nada do outro ramo A; quem faz a área técnica não aprende nada da área artística, e vice-versa”*.

A separação ou a não interdisciplinaridade no ensino médio é significada no permeio da dúvida. O actante da comunicação projeta sentidos que apresentam hipóteses, probabilidade, portanto há uma incerteza no seu dizer. Essa incerteza é evidenciada nas seguintes marcas discursivas: “*não sei se isso tem sido prática no ensino médio, me parece não possível, exatamente por esta distinção*”.

Por outro lado, a interdisciplinaridade desempenha um papel actancial, na medida em que é investida com categorias relacionais de sujeito da transformação e de estado na relação conjuntiva e disjuntiva. Isso ocorre porque o estudante tem a oportunidade de aplicar algum conhecimento entre as duas áreas, Educação Visual e Desenho Técnico — “*ele aprende todas elas e tem a possibilidade para resolver certo problema*”. Na relação disjuntiva, “*o estudante faz aquilo e não aprende nada do outro ramo, ou o estudante faz o ramo B e não aprende nada do ramo A; quem faz a área técnica não aprende nada da área artística e vice-versa*”.

Estruturas Discursivas

O professor Maguwene coloca a sua enunciação falando na qualidade de representante institucional, dado ser professor da Universidade Pedagógica (UP). Essa posição se mostra através das marcas discursivas evidenciadas nos pronomes pessoais, pronomes possessivos e verbos na primeira pessoa do plural — “*nós, nossos, estamos*” — e, de certa maneira, autoriza-o a dizer o que está a dizer. Por outro lado, seu dizer estabelece contrato com o destinatário, além de colocar os sentidos dentro dos pressupostos da objetividade.

Entre a separação e a união, encontramos temáticas que apontam a separação de poderes. Tais poderes podem advir da relação hierarquizada entre o jovem e o adulto, ou seja, entre o novo e o velho. Nessa situação, usualmente o velho “*não se mistura*”, não brinca com o novo sob pena de este último habituar-se ao velho e poder futuramente desrespeitá-lo. O que sucede é a união vertical, em que o velho se aproxima do novo para dar-lhe ensinamento, e o novo receber passivamente.

A interdisciplinaridade aparece como objeto de valor aglutinador, com sentidos integradores, pois proporciona a circulação das práticas de transformação entre a parte artística e a parte técnica.

No ensino superior, a universidade promove a conjunção e a harmonia na relação produtiva, na possibilidade de numa “*certa obra, num certo Desenho, ele, o aluno, aplique conhecimentos das duas áreas*”. Essa relação não sucede no ensino médio do ensino secundário devido, exatamente, a esta distinção. “*Quem faz a área técnica não aprende nada da área artística, e vice-versa*”. A distinção entre a parte técnica e artística no ESG catalisa a não

interdisciplinaridade no Ensino Secundário Geral II.

Em outro momento da entrevista, podemos apreender sentidos que outorgam à arte a possibilidade de dar suporte a práticas profissionais que produzam objetos de valor econômico concreto ou que potencializem o indivíduo para o mercado de trabalho.

Nas entrevistas paralelas feitas com os estudantes, denotou-se a focalização em uma das componentes do Desenho Técnico ou da área das Artes Visuais. Tal opção focal é, provavelmente, fruto da insegurança do estudante em uma das áreas e que, por sua vez, é reflexo da formação lacunosa que se verifica no lado das Artes Visuais, já que essa componente curricular não possui suporte de infraestruturas e formadores que deem resposta à demanda específica dessa área de conhecimento.

Por sua vez, a componente Desenho Técnico possui infraestrutura, salas e equipamentos indispensáveis para o desenvolvimento de suas disciplinas. Além disso, a maioria dos professores que leciona esta componente do curso ainda é formada na especialidade técnica, em detrimento de uma parte de docentes das áreas que lecionam as Artes Visuais, que são formados em outros campos de conhecimentos fora das Artes Visuais. Essa situação provoca uma instabilidade nas práticas docentes dos formandos, desencadeando evasão desse campo de conhecimento, exceto para estudantes com histórico da formação média na Escola Nacional das Artes Visuais, que sentem domínio nas suas práticas artísticas.

Visando explicitar melhor esse ponto, o entrevistador observa: O que percebo é a existência de uma divisão entre a área técnica e a área artística. A instituição coloca isso diferente, e isso é preponderante na formação dos professores?

Ao que o interlocutor confirma:

Eu penso que sim. Penso que sim, porque primeiro, por aquilo que são as imposições do ministério, né? Até certo ponto, precisa que um indivíduo, um professor, ao chegar ao terreno, esteja apto a lecionar no mínimo duas disciplinas, isso para todos os cursos.

Então! Por isso, nós aqui temos os sistemas de Major e do Mynor, quer dizer, existe uma área mãe e uma área mínima. Então! Significa [que] o indivíduo faz Educação Visual como área maior, e no final, pode especializar-se em desenho de construção, que é a área técnica.

Significa que este indivíduo, ao chegar a uma escola do nível médio e é confrontado com a necessidade de professores para área técnica, tem de estar em condições de responder. Se for confrontado com a necessidade para a área artística, idem, tem de estar em condições de responder.

Então! O que a universidade faz é formar o indivíduo [para] que tenha as duas partes, não é?

Acredito que nem sempre se consegue um equilíbrio nas duas partes. Pode ter mais inclinação numa área do que numa outra, mas nós tentamos dar aquilo que são as bases para que ele possa se sentir enquadrado nos dois lados.

No enunciado, o sujeito professor confirma a separação e a pertinência da diferenciação entre a Educação Visual/Artes e Desenho Técnico/Geométrico. Podemos apreender essa oposição a partir da afirmação assente na convicção marcada pelo enunciado *“eu penso que sim! Penso que sim, porque primeiro, por aquilo que são as imposições do Ministério, né?”*. Mas em seguida, a posição oficial é acrescida, emergindo assim sentidos que se colocam dentro da filiação discursiva da mesma. Em *“até certo ponto, precisa de um indivíduo, um professor que ao chegar ao terreno, esteja apto a lecionar no mínimo duas disciplinas, isso para todos os cursos”*, o enunciador coloca em circulação categorias semânticas que mostram a argumentação da posição inicial atribuída ao Ministério, né?

A polivalência é significada como vindo da posição oficial e é legitimada pelo enunciador. De um lado, esse valor semântico surge como elemento de união na ação do professor, uma vez que *“ao chegar ao terreno, esteja apto a lecionar no mínimo duas disciplinas”*. De outro lado, a sintaxe fundamental parece tentar culpabilizar, por esta situação de divisão entre as duas componentes, as *“imposições do Ministério”* da Educação — portanto, entidade responsável pela elaboração das políticas educacionais.

Entretanto, na sequência, em *“até certo ponto”*, a sintaxe enunciativa tira a responsabilização do Ministério, corroborando com esse posicionamento, uma vez que *“precisa que um indivíduo, um professor ao chegar ao terreno, esteja apto a lecionar no mínimo duas disciplinas”*. E tal situação não sucede somente nas disciplinas de Educação Visual/Artes e Desenho Técnico/Geométrico, mas *“isso para todos os cursos”*.

A separação entre essas duas componentes disciplinares tem razão de ser, uma vez que permite a mobilidade do professor, tanto na disciplina de Educação Visual/Artes quanto no Desenho Técnico/Geométrico. Mas essa separação não é linear quanto ao tratamento das disciplinas no decorrer do processo de formação dos futuros professores.

No início do curso, todas as disciplinas são ministradas dentro de uma relação de conjunção — no sistema *“major”* ou área mãe. À medida que vai se aproximando o final do curso, surge a fragmentação, dando-se mais destaque à formação especializada em Desenho Técnico/Geométrico. Esses sentidos podem ser constatados em *“por isso, nós aqui temos os sistemas de maior e menor, quer dizer, existe uma área mãe e uma área mínima; significa [que] o indivíduo faz Educação Visual como área maior, e no final, pode se especializar em Desenho Técnico de Construção, que é área técnica”*. No entanto, é legítimo contextualizar que a possibilidade apontada é porosa, pois o currículo do curso de Desenho conduz o estudante, obrigatoriamente, a seguir a especialidade de Desenho e Construção, ou seja, a inclinar-se mais para o Desenho Técnico.

Apesar de a enunciação pretender mostrar a existência de uma área maior e uma menor, e a possibilidade de escolha, não existem outras opções de especialidade para o estudante. Provavelmente, se houvesse uma divisão clara no tratamento dos conteúdos e disciplinas referentes às Artes Visuais e ao Desenho Técnico, haveria a escolha de uma determinada especialização dentre estas duas componentes.

Em “*este indivíduo, ao chegar a uma escola do nível médio e é confrontado com a necessidade de professores para área técnica*”, teria de estar “*em condições de responder*”; “*se for confrontado com a necessidade para área artística, idem, teria de estar em condições de responder*”, a sintaxe narrativa destaca a possibilidade de conjunção entre o sujeito (indivíduo) e o objeto (escola do nível médio e as áreas técnicas e artísticas). Essa conjunção se desdobra dentro dos valores modais do dever fazer, mostrados em “*tem de estar em condições de responder*”. Essa modelização indica a mutabilidade, a polivalência de o actante ter de lecionar as Artes ou o Desenho Técnico.

A realidade, no entanto, é outra. Denota-se o desequilíbrio entre as duas áreas. Até o momento, o aluno sai da licenciatura com mais habilidade em Desenho Técnico/Geométrico e Pedagogia. A habilitação na área da Educação Visual/Artes é incipiente — exceto no caso dos alunos cujo nível médio foi cursado na Escola Nacional das Artes Visuais. Daí, não é possível o equilíbrio nas duas áreas de saber.

Em “*o que a universidade faz é formar o indivíduo que tenha as duas partes, não é?*”, a sintaxe narrativa mostra a união ou o equilíbrio no tratamento das componentes curriculares. Parece ser desejo do sujeito professor, ou seja, parece ser objetivo institucional, já que a sintaxe narrativa mostrou primeiramente a relação de conjunção entre a Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico, situação que se presume tender ao equilíbrio na formação dos professores.

Entretanto, a seguir, o sujeito professor mostra sinais indicativos da incapacidade institucional de poder ou de conseguir amearhar tal pretensão relativa à união ou ao equilíbrio entre as duas componentes de formação, Educação Visual/Artes e Desenho Técnico, no processo da formação dos futuros docentes, apesar de mostrar esse desejo. Podemos visualizar esses sinais indicativos em “*acredito que nem sempre se consegue um equilíbrio nas duas partes; pode-se ter mais inclinação numa área do que numa outra*”.

O desejo se mostra também: “*quando nós tentamos dar aquilo que são as bases para que ele possa se sentir enquadrado nos dois lados*”. Esse desejo projeta sentidos de não separação, portanto, desejo de união.

Estruturas Discursivas

Para dar corpo ao seu dizer nesta preponderância na divisão da formação em duas áreas, Desenho Técnico e Educação Visual, o destinador imprimiu a sintaxe discursiva que o coloque próximo ao discurso formal do Ministério da Educação e, ao mesmo tempo, distante da posição subjetiva. Assim, para configurar seu enunciado válido e aceito como verídico, recorreu a um ícone formal, o Ministério, de modo a estabelecer parceria com o destinatário. Deste modo, a figura utilizada para validar seu dizer transmite a ilusão da realidade.

Os desdobramentos da abstração apreendida nas estruturas narrativas concretizaram-se nas estruturas discursivas em temáticas referentes à censura. Esse tema remete à contenção da circulação dos sentidos, sentidos esses cuja vinda à tona desencadearia, provavelmente, a imanência de outros sentidos imprevisíveis. Sistemas políticos diversos, culturas diversas têm recorrido a essa prática para impedir que sentidos não autorizados — e, de certa forma, perigosos para a estabilidade do sistema — circulem. Então, impõem regras de circulação, de dizer e ser.

Outro tema é referente à prevenção. Com relação a esta questão, coloca-se a necessidade de uma postura preventiva, em que a pessoa encontre-se precavida e apta a responder qualquer eventualidade que se fizer a sua frente.

As imposições do Ministério no tocante à manutenção da divisão no tratamento das componentes, Educação Visual/Artes e Desenho Técnico/Geométrico, carregam sentidos valorais que defendem a política de polivalência, portanto, as múltiplas oportunidades no mercado de trabalho: *“O professor pode trabalhar em A ou B disciplina”*, aliás, *“isso é para todos os cursos”*, embora *“nem sempre se consiga um equilíbrio nas duas partes”*.

Contudo, dada a realidade de ausência das infraestruturas e os recursos humanos habilitados permanentemente para a formação em Artes, Educação Visual/Artes se posiciona na marginalidade. O enfoque dessa componente ainda não dá primazia à formação de professores com capacidades para atuarem eficientemente no ensino de Artes.

No tocante à especialidade do curso de formação de professores com habilitação para atuarem na disciplina Educação Visual existente na UP, há de se questionar a pertinência da mesma. A especialidade em Desenho e Construção pressupõe a formação em área técnica que pode induzir o estudante a se filiar às construções técnicas com desenho arquitetônico, mecânica etc. Além de engessar o SNE, essa especialidade parece entrar em contradição com as políticas públicas da República de Moçambique, uma vez que o ramo da construção, oficialmente, é destinado aos profissionais formados nas áreas da Arquitetura e Engenharia. Outros

profissionais capacitados a entrarem para o ramo da construção são os formados nas especialidades técnicas de Construção Civil, oferecidas nos Institutos Industriais.

Assim, urge questionar: a que profissão se destina a formação de docentes de Desenho e Construção na Universidade Pedagógica? Na docência em escolas do ESG? Se esta formação destina-se à formação de profissionais de Construção Civil, em que categoria de trabalho? Ou, ainda, como oficialmente este curso se enquadra na lei de trabalho?

Se essa especialidade se destina a formar docentes com capacidades para atuarem no ensino em Moçambique, urge rever a denominação de Desenho e potencializar a formação de profissionais docentes habilitados no ensino de Artes ou Educação Visual/Artes, para tornar o referido curso um instrumento que promova o desenvolvimento integral do ser humano. Outro aspecto que merece ser abordado é a primazia de se dar mais destaque à formação de Desenho Técnico, num momento em que o ensino de Educação Visual/Artes é incentivado pelas políticas educacionais do Sistema Nacional de Educação.

Apesar de os discursos de parte dos entrevistados dar primazia ao Desenho Técnico, é necessário se reconhecer que as disciplinas referentes às Artes Visuais são representativas no currículo. Isso pressupõe que existem condições para se formar docentes capacitados, habilitados em linguagens artísticas técnicas e conceituais na formação dos professores. Aliás, a configuração da disciplina Educação Visual/Artes se mostra como “disciplina mais indicada para o ensino para a compreensão da Cultura Visual, a Educação para os médias e o ensino das Artes Visuais” (APECV).

6.1.5 Sentidos da Prevalência do Desenho Técnico e Educação Visual no SNE

Com o intuito de apreender os sentidos que norteiam a prevalência de ensino entre Desenho Técnico e Educação Visual/Artes no Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, na visão dos professores, questionou-se: O que é mais importante a ser ensinado no ensino primário do 1º e 2º graus e no ensino secundário do 1º e 2º ciclo — Desenho Técnico ou Educação Visual/Artes?

A esta questão, Kuphani responde:

Eu, simplesmente, iria falar daquilo que é o meu perceber das coisas, porque também nunca procurei entender o porquê das coisas. Mas a começar pelos nossos estudantes aqui, vendo os trabalhos de monografia científica que nos apresentam, a tendência de todos eles é estar um pouco para o Desenho Geométrico, a Geometria Descritiva.

Dão mais importância a isso. Eu creio que deve ser isso, porque eles estão preocupados com o ensino da Geometria Descritiva. Eu penso que é àquilo que lá na escola, no 1º ciclo ou no 2º ciclo do ensino secundário, dá-se mais ênfase.

Porque nunca espirei bem para aquilo que são os programas de ensino lá na escola secundária, mas me parece que a isso se dá mais ênfase, o Desenho Geométrico ou a Geometria Descritiva, o desenho rigoroso, razão pela qual é a leitura que faço.

*Nas monografias, os temas que os nossos estudantes apresentam estão mais direcionados para a Geometria Descritiva. Eu creio que eles fazem isso porque **acham** que dominando a Geometria Descritiva, eles terão inserção na escola secundária.*

Oposições fundamentais

Ao analisar a resposta, percebe-se que as oposições semânticas fundamentais constatadas na enunciação do sujeito professor Kuphani se enquadram na ideia de *atenção versus desatenção*. Por outro lado, a enunciação mostra também uma oposição semântica fundamental entre o ensino de Desenho Geométrico/Técnico e a Educação Visual/Artes.

Essas oposições podem ser constatadas nos seguintes enunciados:

- Eu, simplesmente, iria falar daquilo que é o meu perceber das coisas, porque também nunca procurei entender o porquê das coisas; vendo os trabalhos de monografia científica que nos apresentam, a tendência de todos eles é estar um pouco para o Desenho Geométrico, a Geometria Descritiva; - Eu creio que deve ser isso, porque eles estão preocupados com o ensino da Geometria Descritiva;

- Eu penso que é àquilo que lá na escola, no 1º ciclo ou no 2º ciclo do ensino secundário, dá-se mais ênfase;

*- Porque **nunca** espirei bem para aquilo que são os programas de ensino lá na escola secundária, mas me parece que a isso se dá mais ênfase, o Desenho Geométrico ou a Geometria Descritiva, o desenho rigoroso, razão pela qual é a leitura que faço;*

- Nas monografias, os temas que os nossos estudantes apresentam estão mais direcionados para a Geometria Descritiva;

*- Eu **creio** que eles fazem isso porque **acham** que dominando a Geometria Descritiva, eles terão inserção na escola secundária.*

As categorias fundamentais são qualificadas como eufórica ou disfórica e recebem um valor positivo ou negativo. Neste caso, o Desenho Técnico é considerado como eufórico e positivo; e o ensino de Arte como disfórico e negativo. Os valores positivos do Desenho Geométrico são mostrados pela preferência dos formandos pela Geometria Descritiva, ou seja, “a tendência de todos eles é estar um pouco para o Desenho Geométrico”, a ênfase é dada à Geometria Descritiva.

O destaque dado ao ensino de Desenho Geométrico na escola secundária condiciona a importância e a preferência dos estudantes formandos da UP pelo Desenho Técnico. Por outro lado, o encadeamento da enunciação mostra que o currículo do ensino primário e do secundário

privilegia ou condiciona a preferência dos formandos, futuros professores, a darem mais importância ao ensino de Desenho Geométrico.

Ainda com relação às estruturas fundamentais, o percurso entre os termos permite a constatação da sucessão de modos de estar do sujeito da enunciação, mostrando a *desatenção* para com seu meio, com os valores que regem a busca ou procura pelos conhecimentos — neste caso, a pesquisa acadêmica, leitura ou apuração dos saberes acerca do SNE. Essa *desatenção* seguidamente se mostra pouco sustentável, devido à narrativa que evidencia sua experiência de docência no SNE de Moçambique.

O cuidado em expor sentidos — provavelmente taxativos ou acabados — mostrado pelo sujeito da enunciação, professor Kuphani, tem razão de ser, pois a abordagem acerca do currículo não envolve apenas um olhar, mas um todo que rege o sistema educativo, tanto em nível objetivo quanto subjetivo. Assim, o que primeiramente se mostra como *desatenção*, sofre mutação e se configura em *atenção*, o que pode ser sintetizado no seguinte esquema:

Desatenção \dashrightarrow Atenção

Contudo, no cômputo geral, a enunciação do professor Kuphani tem como conteúdo mínimo a negação da importância da Educação Visual/Artes e a atribuição de valor ao ensino de Desenho Técnico ou Geométrico, atribuição esta sentida como positiva entre os estudantes dentro do SNE.

Estruturas narrativas

No que concerne ao desenvolvimento da narrativa, Barros (2007, p. 11) mostra que “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos”. Assim, é no percurso da narrativa que se permite a apreensão de distintos atores, com diferentes papéis actanciais.

Ao responder “*eu, simplesmente, iria falar daquilo que é o meu perceber das coisas*”, o actante da comunicação e destinador imprime sentidos que o investe no papel actancial de sujeito de fazer — “*eu, simplesmente, iria falar*”. Esses sentidos desaguam em enunciado de estado, mostrando a relação de conjunção desse actante com seus valores, com suas experiências de vivência como docente na Universidade Pedagógica ou no SNE.

A conjunção somente com experiências empíricas destaca, por outro lado, a relação de disjunção com “*o porquê das coisas*”, com o discurso oficial, com a realidade que orienta a

obtenção de dados, ou seja, com a leitura ou com a pesquisa acadêmica. Essa disjunção mostra a não filiação “*com aquilo que são os programas de ensino lá na escola secundária*”.

A relação de junção com o “*seu perceber das coisas*” permite também a constatação da relação de conjunção dos alunos, nossos estudantes, com os trabalhos de monografia científica, e entre eles “*com o Desenho Geométrico, a Geometria Descritiva*”. Por sua vez, as monografias apresentam-se investidas por valores actanciais de poderes relacionais de junção, configurados pelas suas tendências (*de todos eles*) em “*estar um pouco para o Desenho Geométrico*”. Esses valores actanciais possibilitam-nos constatar relações de conjunção entre trabalhos de monografia e Desenho Geométrico; aliás, “*dão mais importância a isso*”.

A importância conferida ao Desenho Técnico pelos alunos/estudantes²³ se mostra dentro de um programa narrativo, obedecendo o critério da “complexidade ou hierarquia de programa dentro do programa narrativo”. Programa narrativo ou sintagma elementar da sintaxe narrativa define-se como um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Integra estados e transformações (BARROS, 2007, p. 22). Neste caso, tal complexidade revela que o “*dar importância ao Desenho Técnico*” insere-se no programa de uso à consecução do programa de base que é a inserção do formando na escola secundária, ou seja, no mercado de trabalho.

A sintaxe narrativa que permite a constatação desse programa de base é visualizada em “*eu creio que eles fazem isso porque acham que dominando a Geometria descritiva, eles terão inserção na escola secundária*”. O mercado de trabalho, a escola secundária, são investidos por valores modais que podem modificar o estado de *não empregado* quando forem sair — ao concluírem o curso de formação dos professores — para o estado de *empregado*. O Desenho Geométrico é investido pelos valores de *poder ser* e *dever ser* professor na escola secundária. Afora essa obrigatoriedade modal do *querer ser* professor na escola secundária, num cenário provavelmente de resistência ao ensino de Educação Visual/Artes, restam, portanto, poucas alternativas.

O *querer ser* empregado e estar na escola secundária funciona como destinador-manipulador dos estudantes, dado que os obriga a optarem pelo Desenho Geométrico.

Segundo Barros (2007):

O destinador-manipulador é o actante funcional que engloba vários papéis actanciais, entre os quais se encontra necessariamente o de sujeito doador de valores modais. É ele, na narrativa, a fonte de valores do sujeito, seu destinatário: tanto determina que valores serão visados pelo sujeito, quanto

²³ As formações discursivas acadêmicas usualmente impõem diferenciação entre aluno e estudante. Aluno é referente ao que frequenta o ensino básico, este considerado como sujeito apto a receber conhecimentos de forma passiva e, por outro, o estudantes significado como produtor de conhecimentos – quem pesquisa, o estudante geralmente encontrado na Universidade.

dota o sujeito dos valores modais necessários à execução da ação (BARROS, 2007, p. 22).

Assim, o *“querer ser empregado”* e *“estar na escola secundária”* manipula os estudantes, impondo suas vontades e sufocando o possível *“querer ser”* docente-artista, apesar de o currículo atual do SNE dar ênfase à disciplina de Educação Visual/Artes. Isso faz com que os estudantes renunciem à formação em artes e envidem esforços performáticos de conceber trabalhos de monografia que deem destaque à Geometria Descritiva.

Em *“dão mais importância a isso; eu creio que deve ser isso, porque eles [os alunos] estão preocupados com o ensino da Geometria Descritiva; eu penso que é aquilo que lá na escola, no 1º ciclo ou no 2º ciclo do ensino secundário, dá-se mais ênfase”*, a sintaxe narrativa expõe, primeiramente, o actante em relação de conjunção com as suas convicções, crenças acerca da importância do ensino de Desenho Técnico no ensino primário e secundário. Essa crença — *“eu creio”* — é secundada pela visão ou experiência empírica que podemos constatar em *“vendo os trabalhos de monografia científica que nos apresentam”*. Essa narrativa referente à crença é reforçada pela preocupação dos alunos pelo ensino da Geometria Descritiva; aliás, *“é o que lá na escola se dá mais ênfase”*.

Tal ênfase possibilita-nos apreender a existência da relação de conjunção, por um lado, entre a escola — *“no 1º ciclo e no 2º ciclo do ensino secundário”* — e o ensino da Geometria Descritiva e, por outro, com o fazer transformador configurado através da preocupação dos estudantes pelo ensino da Geometria Descritiva. A configuração dessas relações se processa dentro dos pressupostos do programa narrativo, ou seja, dos enunciados de fazer que regem os enunciados de estado, conforme citado anteriormente.

Destarte, em *“dão mais importância a isso; me parece que isso se dá mais ênfase”*, a sintaxe narrativa expõe o fazer transformador dos alunos possibilitando a relação de conjunção deles com o Desenho Técnico. Essa relação se processa através da ação de dar importância a isso, ou seja, mostrando-se através da natureza e da função que se configura em programa de aquisição/doação de objeto-valor, a prioridade do ensino de Desenho Técnico.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os alunos dão importância ao Desenho Técnico, eles estão privados da Educação Visual/Artes. A atribuição da importância ao Desenho Técnico e a importância que se dá a essa cadeira ou a conteúdos da Geometria Descritiva revela o carácter manipulador existente no SNE. De outro lado, as monografias funcionam como elemento de persuasão para que o destinador nos dê a conhecer acerca da prioridade de se

ensinar Desenho Técnico, e se configuram como sanção. Resultado da preocupação dos estudantes com o seu futuro.

Estruturas discursivas

No que toca às estruturas discursivas, o professor introduz sua fala incorporando-se na enunciação como sujeito do discurso e projeta o “*falar daquilo que é seu perceber das coisas*”, do saber, a inteligência. Ele se exime do que não percebe, pois “*nunca procurou entender o porquê das coisas*”, ou seja, sempre ignorou. Os sentidos que nos saltam são de que o professor irá expor enunciados que refletem sua experiência, vivência e a sua interação dentro do ensino de Educação Visual/Artes — em particular, no Departamento de Desenho e Construção — em detrimento de conhecimentos abstratos de quem pesquisa ou já pesquisou acerca do assunto.

De certa forma, apesar de “*querer parecer*” não comprometimento com o discurso oficial e “*querer dizer*” o que ele pensa, situando seu discurso na subjetividade, ele tenta convencer o destinatário — neste caso, o pesquisador ou quem irá ser interpelado pelo seu dizer — que o que irá dizer/diz é uma verdade. Para que isso suceda, o destinador recorre ao recurso da ancoragem, atando seu discurso:

Às pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como ‘reais’ ou ‘existentes’, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os ‘iconizam’, os fazem ‘cópias da realidade’ (BARROS, 2007, p. 60).

É na associação discursiva a um referente que o sujeito da enunciação procura dar a entender que sua fala reflete a realidade, ou seja, “na iconização, mas também nas demais etapas de figurativização que o enunciador utiliza as figuras do discurso para levar o enunciatário a reconhecer ‘imagens do mundo’ e, a partir daí, a acreditar na ‘verdade’ do discurso” (BARROS, 2007, p. 72). Assim, no discurso do professor, as imagens dos trabalhos de monografia, a presença ou insistência aos conteúdos de Desenho Técnico no Ensino Secundário Geral de 1º e 2º ciclos pelos professores não formados no ensino das Artes Visuais, constituem referentes que demonstram a pertinência do ensino de Desenho Geométrico no SNE.

No entanto, como todo discurso constrói a sua verdade, Barros refere que o enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos, mas fabrica discursos que criam efeitos de verdade ou de falsidade, que parecem verdadeiros ou falsos e, como tais, são interpelados (BARROS, 2007, p. 64). Assim, a verdade ou veridicção impressa na enunciação do destinador aparece através do recurso de ancoragem e de figurativização, esta última mostrada pelos ícones dos

trabalhos de monografias, ou seja, “*vendo os trabalhos de monografia científica que nos apresentam [os alunos], a tendência de todos eles é estarem um pouco para o Desenho Geométrico*”.

Em eu “*penso que é àquilo que lá na escola, no 1º ciclo ou no 2º ciclo do ensino secundário dá-se mais ênfase*”, o professor/destinador recorre à figurativização para colocar seu discurso convincente perante o destinatário, apesar de no início mostrar que seu dizer está no nível subjetivo, portanto não sujeito a comprovação bibliográfica.

Assim, o professor projeta valores temáticos que apontam à inocência, à desatenção, pelo fato de não “*falar daquilo que é o meu perceber das coisas, porque também nunca procurei entender o porquê das coisas*” e pelo fato de “*nunca ter espreitado bem para aquilo que são os programas de ensino lá na escola secundária, mas me parece que a isso se dá mais ênfase, o Desenho Geométrico*”. O destinador procura mostrar o não comprometimento com um possível discurso oficial ou de quem tem dados empíricos, frutos de pesquisa.

A atenção/conhecimento e a desatenção/ignorância entram em jogo, em confronto na enunciação do sujeito professor, já que como acadêmico que é, o autocontrole/atenção está na ordem do dia. Daí, ele tenta se desculpar no que irá dizer, já que, “*simplesmente, iria falar daquilo que é o meu perceber das coisas, porque também nunca procurei entender o porquê das coisas*”. Outros valores temáticos em causa são referentes às questões jurídico-penais, mostradas no texto através de enunciados do querer se ilibar de confessar o inconfessável, daí falar daquilo que é seu perceber das coisas, e não outra coisa.

No aprofundamento do discurso do professor, emergem oposições semânticas que apontam à valorização do ensino de Desenho Técnico/Desenho Geométrico. Essa valorização se mostra com os enunciados: “*dão mais importância a isso, eles estão preocupados com o ensino da Geometria Descritiva*”; “*Eu penso que é àquilo que lá na escola, no 1º ciclo ou no 2º ciclo do ensino secundário, dá-se mais ênfase*”. Esses enunciados mostram a valorização da disciplina Desenho Geométrico ou Geometria Descritiva, em detrimento do ensino de Artes. O ensino de Artes aparece carregar qualidades depreciativas.

Assim, “*a começar pelos nossos estudantes aqui, e vendo os trabalhos de monografia científica que apresentam a nós, professores, a tendência de todos eles é estar um pouco para o Desenho Geométrico, a Geometria Descritiva*”. Aqui, o professor dá credibilidade à sua fala, com conhecimento de causa, das pessoas que ditam a mobilidade do estar e ser no curso que ministra — “*nossos estudantes*”; “*vendo os trabalhos de monografia científica*” —, ou seja, a sua interação com os estudantes lhe dá crédito para falar daquilo que é seu “*perceber das*

coisas". Então, *"a tendência de todos eles [os alunos] é estar um pouco para o Desenho Geométrico, a Geometria Descritiva"*. Na verdade, dão importância a toda formação, só que um pouco mais para o Desenho Geométrico em detrimento de outras disciplinas.

Os trabalhos finais dos estudantes indicam uma tendência, uma preferência pelo Desenho Geométrico. Com isso, é destacada a relação intrínseca entre a monografia e a importância do Desenho Geométrico, observando-se a exclusão do papel do professor e o encaminhamento dado por ele, situação que constitui a realidade do currículo escolar em Moçambique. Em referência, Sacristán (2000, p. 31) afirma que *"a relação pedagógica professor-aluno está muito condicionada pelo currículo, que se converte em exigência para uns e outros"*. Desse modo, *"não se pode entender como são as relações entre alunos e professores sem ver que papéis representam ambos os participantes da relação na comunicação do saber"* (SACRISTÁN, 2000, p. 31). O professor, usualmente, dita o que deve ser feito e exclui, em muitos casos, a visão do aluno.

O destinador menciona as causas e os efeitos do *"querer fazer"* e do *"querer ser"* dos estudantes pela formação em Desenho Geométrico, subtraindo as influências impositivas, ideológicas da formação que o formando/aluno recebe do sistema e de seus formadores — neste caso, ele mesmo. Projeta a vitimização da formação em ensino de Arte ou Educação Visual/Artes, negada pelos estudantes, dado que eles estão preocupados com o ensino da Geometria Descritiva; aliás, *"nas monografias, os temas apresentados pelos nossos estudantes estão mais direcionados para a Geometria"*. Como se pode constatar, a orientação desses estudantes na concepção das monografias por seus formadores é posta de lado.

Entre a incerteza na sua significação em torno do Desenho Geométrico e do ensino de Arte no ensino primário e secundário geral — *"já que nunca espreeitei bem para aquilo que são os programas de ensino lá na escola secundária"* —, o professor coloca sua percepção no fato de ser exatamente aquilo, o desenho geométrico, a que se *"dá mais ênfase"*.

A ênfase dada ao desenho Geométrico provoca o desinteresse pela componente artística, e isso é mostrado pelas tendências das monografias, dos temas dos relatórios de estágios, que ressaltam a geometria descritiva. Tal situação nos conduz a afirmar que o domínio da componente de formação de Desenho Geométrico implica a segurança na futura profissão docente. Implica emprego em detrimento das disciplinas de Artes. As Artes entram em disforia em relação à possibilidade de emprego perante a euforia do Desenho Técnico ou Geométrico.

Os trabalhos incidentes na Geometria Descritiva implicam comportamentos assumidos pelos estudantes no domínio preponderante e necessário para a sua inserção no desempenho das suas funções. O domínio do Desenho Geométrico implica a *inserção* na função docente no

Sistema Nacional de Educação, ou seja, Geometria Descritiva implica estabilidade no emprego, implica segurança no seu ofício.

O Desenho Geométrico recebe, assim, valores temáticos de salvação, estabilidade, respeitabilidade, ou seja, emprego e segurança na profissão docente. Por outro lado, as Artes incorporam os valores temáticos de desemprego e insegurança com relação à futura profissão docente. Aliás, segundo o sujeito professor, “*eles fazem isso porque acham que dominando a geometria Descritiva, eles terão inserção na escola secundária*”.

Desse modo, a tomada da palavra do sujeito professor projeta o discurso acadêmico ou científico em oposição ao discurso do senso comum. Sabe-se que o discurso acadêmico centra-se na sistematização dos conhecimentos, algo oposto ao discurso do senso comum, da linguagem popular, desse que se reproduz dentro do processo dialógico, de pessoa a pessoa, e se cristaliza, tornando-se verdade absoluta, poucas vezes não comprovado.

Instigado a explicitar acerca das causas que poderiam estar a ditar a preferência dos estudantes pelo Desenho Geométrico, o professor Kuphani responde:

Por exemplo: olhando como está o ensino secundário, dividido em secções, há secção das letras, ciências e tudo mais. E lá se diz: “– Quem quer ser arquiteto, engenheiro tem de dominar bem a Geometria Descritiva”. Então! Muita gente quer ser isto.

Então! Eu penso que é isto também, porque as coisas aqui no nosso país são um bocadinho assim, infelizmente. A pessoa, em função daquilo que quer ser no futuro, escolhe as secções. Para aqueles que querem ir para estas áreas de engenharias, para eles é isto.

Talvez agora, que existe o Instituto Superior de Arte e Cultura (ISARC), porque a continuidade para o ensino superior conta muito. Neste país, fazer o ensino superior ainda faz parte da mobilidade social. Se você quer socialmente viver bem, tem de fazer o ensino superior.

Então! Como nós não tínhamos ensino superior em arte, a preparação para arte era fraca também no ensino secundário.

Então! É uma área em que o mal parte de lá de baixo, porque sempre se viu a Geometria Descritiva como estrada que conduz às grandes áreas na universidade, sim. Então penso que é isto. O nosso currículo, lá na escola, faz muita ênfase à Geometria Descritiva, porque parece que é uma ferramenta grande para aquele que quer ser grande arquiteto, quer ser grande engenheiro etc. etc. Porque é isso.

Agora! Aquela vertente artística era simplesmente como se fosse para ocupação de tempo livre, porque não havia essa área de conhecimento como tal é arte. Eu penso que nós ainda não temos isto.

O nosso currículo, da escola, eu penso que ainda não trata isso com a devida seriedade. Eu penso que é isto, não é?

Oposições semânticas

A análise da fala acima coloca em evidência a oposição semântica entre Arte e Engenharia/Arquitetura, oposições que se conjugam com a ambição/*querer ser* e a desambição/*não-querer ser*.

Ambição ----- vs. ----- Engenharia/Arquitetura <i>querer ser</i>	Desambição Arte <i>não-querer ser</i>
--	---

Podemos apreender essas oposições semânticas em:

- *E lá se diz: “– Quem quer ser arquiteto, engenheiro tem de dominar bem a Geometria Descritiva”. Então! Muita gente quer ser isto;*
- *A pessoa, em função daquilo que quer ser no futuro escolhe as secções;*
- *Para aqueles que querem ir para estas áreas de engenharias, para eles é isto;*
- *Se você quer socialmente viver bem tem que fazer o ensino superior;*
- *sempre se viu a Geometria Descritiva como estrada que conduz às grandes áreas na universidade, sim;*
- *O nosso currículo, lá na escola, faz muita ênfase a Geometria Descritiva porque parece que é uma ferramenta grande para aquele que quer ser grande arquiteto, quer ser grande engenheiro etc. etc.*

A ambição se mostra em “*Quem quer ser arquiteto, engenheiro tem de dominar bem a Geometria Descritiva*”, e não outras disciplinas; aliás, “*muita gente quer ser isto*”. Por outro lado, a desambição se configura no *não-querer ser* engenheiro, arquiteto, e sim, *querer fazer Arte*.

O *querer ser* se enquadra na ambição pelas áreas afins ao Desenho Geométrico como, por exemplo, as engenharias, arquitetura — áreas, portanto, consideradas de prestígio de “*quem quer ser grande arquiteto, grande engenheiro etc. etc.*”. O *não-querer ser* enquadra-se nas áreas de pouco prestígio, áreas sem grande destaque na ambição de *muita gente*, como é o caso da área do ensino superior em Artes que era, até pouco tempo, invisível, ausente, excluída, e que não possibilitava a continuidade da escola para a universidade.

Como “os elementos da categoria semântica de base de um texto recebem qualificação semântica/euforia/versus/disforia” (FIORIN, 2009, p. 23), na resposta ao questionamento dado ao sujeito professor Kuphani, a ambição/*querer ser*/ Engenharia ou Arquitetura recebe qualificações semânticas de euforia, sentida como positiva, e a desambição/*não-querer ser*/Arte recebe uma qualificação disfórica, sentida como negativa.

No que se refere às “relações orientadas” ou ao percurso entre os termos (BARROS, 2007, p. 78), no conteúdo fundamental da enunciação de Kuphani, parte da desambição, ou seja, do *não-querer ser*, é perpassado pela não-desambição na situação em que emerge a possibilidade de quem *quer ser* até a ambição do *querer ser*.

Desambição \longrightarrow Não-Desambição \longrightarrow Ambição

A desambição é constatada ainda na situação de alguns estudantes darem prioridade às áreas disciplinares que não conduzem ao ensino superior, como é o caso da Educação Visual/Artes. Contudo, essa desambição sofre rupturas com a introdução do ensino superior em Artes em Moçambique, ruptura essa que pode ser apreendida em “*talvez agora, que existe o Instituto Superior de Arte e Cultura, porque a continuidade para o ensino superior conta muito*”.

A asserção ambição/*querer ser* pressupõe a possibilidade do ensino superior nas áreas da engenharia, arquitetura e, em consequência das transformações últimas, a de se dar prioridade ao *dever fazer* a disciplina Educação Visual/Artes no ensino primário (completo) e secundário I e II ciclos.

Assim, podemos constatar que a resposta às causas que poderiam ter ditado a preferência dos estudantes pelo Desenho Geométrico em detrimento do ensino de Artes, tem como conteúdo mínimo fundamental a negação das áreas não interconectadas com o Desenho Técnico/Geométrico. Como, por exemplo, o ensino de Artes, esta sentida como negativa e disfórica perante o desejo de *querer ser* dos estudantes no SNE, que se configura no Desenho Técnico/Geométrico, sentido como eufórico e positivo. A Geometria Descritiva carrega sentidos eufóricos, pois projeta as grandes áreas, portanto cenários positivos para a vida dos formandos, diferentemente da Educação Visual, “*vertente artística que era simplesmente como se fosse para ocupação de tempo livre*”, neste caso disfórico, negativo para “*quem quer socialmente viver bem*”.

Estruturas narrativas

Na análise das estruturas narrativas, podemos constatar que na sintaxe narrativa, as relações se dão na conjunção entre aluno, “*quem quer ser e a Arquitetura, Engenharia e tudo mais*”. No que se refere à organização da narrativa, essas relações se processam dentro do programa narrativo que se centra nos investimentos em objetos, mais concretamente nos valores modais do *dever fazer* e *querer ser* que modalizam a situação anterior, oposta à atual ou futura.

As transformações modais do *querer ser* modificam o estado anterior da disjunção entre o estudante com o *não-querer ser* arquiteto, engenheiro, sujeitos narrativos pertencentes às *grandes áreas* para o estado de pertencer às grandes profissões mencionadas anteriormente. Contudo, para que essas transformações ocorram, entra em ação a modalização do *dever fazer*, ou seja, o aluno “*tem de dominar bem a Geometria Descritiva*”, competências que funcionam como força motriz para a sanção do ensino superior/arquitetura ou a um determinado ramo das engenharias. Ademais, “*muita gente quer ser isto*”.

O domínio abre possibilidades futuras de aquisição de objetos-valores de prestígio e *viver bem*, ou seja, dos valores descritivos materiais. Em “*função daquilo que quer ser no futuro*”, o estudante é manipulado, coagido a escolher secções que se configuram em asserção às grandes áreas, das quais as Artes não faz parte.

Assim, o *querer ser* aparece na sintaxe narrativa como elemento que projeta as competências dos estudantes para a performance do *dever fazer*, ou dar prioridade ao Desenho Geométrico. Por outro lado, esse *querer ser* mostra estar interconectado com a possibilidade do ensino superior. Funciona como elemento estabilizador da relação de conjunção dos estudantes com o Desenho Técnico. Dita, portanto, a preferência dos futuros cursantes do/no nível superior em Moçambique, para além da possibilidade do emprego, conforme a significação anterior de Kuphani.

A não-ambição, o *não-querer ser* arquiteto, engenheiro aparece inscrito na narrativa através de sentidos que mostram a abertura de uma possibilidade em “*talvez agora, que existe o Instituto Superior de Arte e Cultura (ISARC), porque a continuidade para o ensino superior conta muito*”. É essa continuidade que recebe investimentos modais, modalizando o estado anterior de *não-querer ser* para o *querer ser* — “*socialmente viver bem*” — e que se configura na performance do “*dever fazer o ensino superior*” ou dar prioridade ao Desenho Geométrico.

Essa possibilidade abre espaço para a existência da relação de conjunção dos estudantes com a Educação Visual/Artes, pois ocorrem as transformações da não ambição por não existência, ainda do ensino superior em Arte, para a existência efetiva, ou seja, para a ambição/o *querer ser* e *dever fazer*/dar prioridade/importância à Educação Visual/Artes no ensino primário do 1º e 2º ciclo.

Nesse fio de raciocínio, podemos pressupor o *querer ser*, a ambição como elemento do percurso narrativo. Barros (2007) significa esse percurso como uma sequência de programas narrativos relacionados por pressuposição. Segundo essa semioticista, o encadeamento lógico de um programa de competência com um programa de performance constitui, por exemplo, um

percurso narrativo denominado percurso do sujeito

Assim, o *querer ser*/ambição/Engenharia ou Arquitetura cumpre papéis actanciais do sujeito de *querer ser* e *dever fazer*, e faz com que o estudante envide esforços de/em dominar, dar prioridade, privilegiar o Desenho Técnico para ser engenheiro, arquiteto, sobretudo ser/ter empregado/emprego na escola secundária.

No encadeamento da narrativa, o actante da comunicação projeta narrativas que destacam valores disjuntos em relação com este *querer ser*. Essa disjunção pode ser visualizada através do enunciado de estado que mostra a conjunção entre a área do ensino de Arte e o mal, com os problemas da resistência quanto à prioridade de se dar primazia ao ensino de Arte, males que começam desde “*lá de baixo*”, no ensino primário a secundário. O SNE sempre mostrou a relação de conjunção com a Geometria Descritiva e, sobretudo, atribuiu os valores modais de “*estrada que conduz às grandes áreas na Universidade, sim*”.

Essa situação é apontada como sendo conduzida pelo currículo lá na escola, dando ênfase à Geometria Descritiva e negligenciando a vertente artística, por simplesmente considerá-la como se fosse para a ocupação de tempo livre. O currículo, para além de se mostrar como actante das transformações e destinador-julgador do *querer ser* dos estudantes, aparece na sintaxe narrativa como sujeito manipulador. Tal situação se concretiza quando ele, o currículo, dá ênfase a uma só vertente do conhecimento, renegando as outras, o que faz com que ele seja determinado por um pensamento tecnocrático repleto de racionalismo/ racionalização, ou seja, um currículo que produz “pensamento tecnocrático pertinente para tudo que se relaciona com as máquinas artificiais, o que o faz ser incapaz de compreender o vivo e o humano” (MORIN, 2011, p. 40).

Ainda a esse respeito Morin diz que :

A racionalização crê-se racional, porque constitui em sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. Dessa maneira uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para conceber o mundo não é racional, mas racionalizadora. (MORIN, 2011, p. 22).

De acordo com esse teórico, “o racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida, é irracional” (MORIN, 2011, p. 23). Aliás, é do conjunto dessas qualidades que o currículo deve nutrir-se para promover uma educação integrada e humana. Isso começa ao tratar-se o ensino de Artes com a devida seriedade, em detrimento de sua disjunção com a escola, com a prioridade dos estudantes.

Observando o encadeamento da narrativa, constata-se que o currículo do SNE possibilita que “*a pessoa, em função daquilo que quer ser no futuro, escolha as secções*” e, evidentemente, “*quem quer ir para estas áreas de engenharias, para eles é isto. Se você quer socialmente viver bem, tem de fazer o ensino superior*”.

O *viver bem* condiciona os estudantes a darem prioridade à Geometria Descritiva, em detrimento da Educação Visual/Artes. Essa condição se acentua pela sintaxe narrativa que destaca o *viver bem* como sujeito das transformações e permite a mudança de estado para *não viver bem* se não optar pelo Desenho Técnico/ensino superior para viver bem ao escolhê-lo.

O professor explicita a constituição curricular do ensino secundário, apontando a sua divisão por secções — secção de letras, ciências e tudo mais —, ou seja, uma nomeação distintiva cujo nome lhe escapa a enumeração. De acordo com os sentidos impressos pelo sujeito professor, cada secção determina os projetos formativos dos alunos e, assim sendo, os alunos escolhem determinados conjuntos de disciplinas de acordo com sua futura formação.

A valorização de uma determinada disciplina acadêmica no SNE, ou a inscrição do aluno numa secção curricular que tem certa disciplina, é em função de que essa disciplina projeta sua formação no curso superior. O aluno estuda e faz disciplinas que darão suporte ao curso superior, e nesse cenário, as disciplinas referentes às Artes Visuais estão ainda fora, pois não “*conduzem às grandes áreas na universidade*”. O fazer uma disciplina referente às Artes Visuais se configura como equivalente à desambição ou ao *não-querer ser* Engenheiro, Arquiteto.

Assim, “*quem quer ser isto, engenheiro tem de dominar bem a Geometria Descritiva. E muita gente quer ser isto*”. Estão patentes os valores das transformações que remetem à ação das secções sobre os sujeitos. Os estudantes não têm a liberdade de escolha livre das disciplinas. Desse modo, as disciplinas de Artes Visuais ficam de fora, já que a realidade do ensino superior em Arte é recente no país, ou seja: “*Talvez agora, que existe um instituto superior de Arte e Cultura*” (ISARC).

Por outro lado, temos o futuro que desempenha o papel de actante, já que determina a opção dos sujeitos alunos quanto ao ensino/estudo das disciplinas referentes às Artes Visuais, neste caso à Educação Visual/Artes. De acordo com esse pressuposto, demandado pela formação curricular do ensino secundário, fica equidistante o ensino ou o aprendizado em Artes, pois impera, ainda, a falta ou a invisibilidade de um curso superior que possa estimular o interesse dos estudantes.

A sintaxe narrativa dessa significação/resposta mostra sentidos que remetem à dominação em oposição à liberdade de escolha dos alunos. A incipiente formação em Artes Visuais no nível superior ainda limita, na visão do professor Kuphani, as liberdades dos alunos, fazendo persistir, assim o domínio do Desenho Geométrico. Em tal situação, não são consideradas as qualidades interdisciplinares das artes no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

A esse respeito, Hernández (2000) refere que:

Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, não só potencia uma habilidade manual, como desenvolve um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente e, sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar etc. o que lhe cerca e também a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

Apesar de as Artes Visuais agregarem valores e questões assentes na universalidade da formação humana, os valores inscritos na narrativa mostram o porquê de o ensino de Artes Visuais não encontrar a razão de uma existência contínua dentro do SNE.

A disciplina de Educação Visual/Artes não é ministrada para/em todas as secções formativas no ensino secundário geral. *“Para quem quer ser engenheiro”*, lhe é isento. Isso pressupõe que, como a maioria dos cursos superiores nas instituições de ensino não formam artistas, a disciplina referente às Artes não é necessária, salvo quando se desenvolverem os cursos de formação em Artes, que estão sendo desenvolvidos desde 2009 no ISARC. Certamente, esses cursos obrigarão a pertinência da Educação Visual nos ensinos primário e secundário.

As consequências desse estar da significação da Arte, *“como se fosse uma ocupação de tempo livre”*, divertimento, algo sem muita importância na formação e no futuro do formando/estudante — portanto, marginal perante a sociedade —, foram as causas da isenção inicial dos investimentos institucionais, como atesta o interlocutor: *“não havia essa área de conhecimento como tal é arte”*.

O currículo, tomado como elemento de pertença — que, por sua vez, desempenha o papel de actante —, é significado como ator sem responsabilidade para com as Artes. Segundo o sujeito professor, no seu papel de destinador na primeira pessoa — *“eu penso que”* —, esse instrumento pedagógico *“ainda não trata a arte com a devida seriedade”*. Do currículo são eximidos os seus elaboradores, junto com suas formações idiossincrásicas em torno do que deve ser ou não ser a formação dos moçambicanos. O currículo tem a responsabilidade de *“tratar a*

Arte com a devida seriedade”, algo que provavelmente irá atrair os alunos/formandos para as “pequenas áreas”.

Estruturas discursivas

Quanto às estruturas discursivas, o sujeito da enunciação recorre aos diferentes recursos discursivos para nos convencer de que o que diz é verdade. Desse modo, para consubstanciar o seu dizer acerca do que poderia ter ditado a preferência dos estudantes pelo Desenho Técnico no ensino primário e secundário, o sujeito da enunciação, o destinador Kuphani, se apoia através do recurso da desembreagem enunciativa, referenciando a composição da estrutura do SNE, a qual está dividida em secções para destacar a veridicção do seu dizer em torno da relevância do Desenho Geométrico como prioridade no ensino básico e secundário geral I e II, já que o campo artístico não estava no patamar *“das grandes áreas do ensino superior”*.

É na desembreagem que “o sujeito da enunciação se apoia para fazer uma série de opções que projetem o discurso com vista aos efeitos de sentido que deseja produzir” (BARROS, 2007, p. 54). Para isso, o sujeito da enunciação recorre às referências de lugar, tempo, conceitos, ou seja, a referências outras que constituem a experiência do destinatário.

Assim, entre a objetividade e a subjetividade, “o sujeito da enunciação se apropria dos efeitos de distanciamento da enunciação para manter seu dizer afastado de seus valores e assim garantir a sua imparcialidade” (BARROS, 2007, p. 55). Com essa operação, o destinador pretende transmitir a veridicção do que diz e nos convencer a aderir ao seu pensamento. Para que isso suceda, nos convida a olhar para a estrutura curricular do SNE — mais concretamente para o ensino secundário — de modo a constataremos “a realidade ou os fatos”.

Contudo, esse recurso de distanciamento com recorrência à desembreagem enunciativa sofre ruptura com a impressão das marcas da subjetividade, que consiste em desembreagem enunciativa. Para dizer o que diz, o destinador imprime seus valores/dizeres na primeira pessoa do singular, para reforçar a desembreagem enunciativa destacada posteriormente.

Essa constatação pode ser visualizada na sintaxe narrativa: *“olhando como está o ensino secundário, dividido em secções, há secção das letras, ciências e tudo mais. E lá se diz: ‘– Quem quer ser arquiteto, engenheiro tem de dominar bem a Geometria Descritiva’. [...] Muita gente quer ser isto”*. Em seguida, imprime a desembreagem enunciativa: *“eu penso que é isto, porque em função daquilo que quer ser no futuro, escolhe as secções”*.

As marcas de desembreagem enunciativa e enunciativa estão presentes em todo o texto/resposta. Podemos apreender em: *“talvez agora, que existe o Instituto Superior de Arte e Cultura; como nós não tínhamos o ensino superior em Arte; penso que é isto; o nosso currículo*

lá na escola”. O destinador recorre ao espaço, tempo para transmitir efeitos de verdade no seu dizer.

Sendo que “as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2007, p. 53), o ensino secundário aparece na sintaxe narrativa investido de relações fragmentadas, em secções. Isso faz com que essa fragmentação catalise separadamente relações juntivas entre distintas áreas de conhecimento.

Destarte, aparece estando em relação de conjunção com as letras, com as ciências e “*tudo mais*”. Consequentemente, este estar permite/obriga a definição das relações entre os estudantes e as secções correspondentes ao *querer ser* deles no futuro, ou seja, permite a relação de conjunção com Arquitetura, com a Engenharia a partir das competências modais do “*dever fazer – ter de dominar bem a Geometria Descritiva*”.

Dessa forma, no nível discursivo, a conjunção com a Arquitetura ou Engenharia se revela com sentidos do adotar postura excludente de outras áreas de conhecimentos e focalizar toda a atenção na aquisição das competências referentes ao Desenho Técnico, no pensamento lógico matemático. Contudo, tal situação implica compartimentalizar saberes e privilegiar o inteligível em detrimento do sensível. A esse respeito, Edgar Morin significa essa forma de interpelar o conhecimento como a falsa racionalidade, e alerta para o perigo:

Estamos em via de subordinação às inteligências artificiais instaladas nas mentes em profundidade, sob forma de pensamento tecnocrático; este pensamento pertinente para tudo que se relaciona com as máquinas artificiais, é incapaz de compreender o vivo e o humano aos quais se aplica, acreditando-se o único racional (MORIN, 2011, p. 40).

Na sua significação acerca dos princípios do conhecimento pertinentes, e apontando os problemas essenciais referentes à redução e disjunção da complexidade/multiplicidade de conhecimentos, esse teórico ressalta que:

O princípio da redução, compartimentalização leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Aplica às complexidades vivas e humanas, a lógica mecanicista e determinista da máquina artificial e, como resultado desta situação pode cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando desta forma, o elemento humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias (MORIN, 2011, p. 39).

Isso porque, de acordo com esse autor,

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido e torna o unidimensional multidimensional. Por outro lado, esta forma de pensamento mecanicista

destrói no embrião as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão em longo prazo (MORIN, 2011, p. 40).

Em outro desenvolvimento, a sintaxe discursiva indica que o não ter de dominar a Geometria Descritiva pode implicar a impossibilidade de ser e de viver bem. Logo, discursivamente, essa situação se configura no tema social do preconceito, da exclusão, da discriminação de um sujeito tido como aquele que não carrega consigo “boas coisas”. A ignorância e os conceitos pré-construídos sobre ou acerca deste sujeito catalisam estares deslocados ao convívio social coeso. Tal postura provoca comportamentos de repulsa e, como consequência, desequilíbrios sociais e retrocessos nos esforços comuns do bem-estar social. Afinal, esse sujeito excluído tem muito a dizer, a fazer em prol de um todo.

A possibilidade de asserção futura e a consequente conjugação do estudante com a Arquitetura, Engenharia, ou seja, “*as grandes áreas*”, projeta valores de sentidos opostos. Coloca em confrontação o mal e o bem, entre a Arte e a Engenharia/Arquitetura. Nesta situação, cabe ao sujeito se posicionar do lado do mal ou do lado do bem; no *não-querer ser*/desambição ou no *querer ser*/ambição. Assim, a Engenharia, Arquitetura e o ensino superior recebem valores figurativos de ascensão social, de pertencimento, de prestígio.

Os temas presentes no percurso da ambição e desambição se configuram também nas temáticas sociais e familiares do cuidado e direcionamento em que os pais fazem tudo para indicar ramos de formação aos seus filhos, de modo que possam viver bem no futuro. Frequentemente, o futuro dos filhos se constitui em preocupação para pais e encarregados de educação. Nisso, eles são tentados a direcionar seus filhos a algum campo de conhecimento que considerem vital para o futuro promissor. Alguns podem acenar a bandeira de não influência, mas quando colocam seu filho em uma escola com formação diferenciada pretendem, evidentemente, promover em seu filho uma visão apurada sobre as diferentes possibilidades que o meio envolvente oferece e que sejam favoráveis para o futuro dele.

Em outra entrevista, Maguwene aponta que:

Para mim, tudo é importante, porque nós estamos à procura de uma formação integral do indivíduo, não é? Eu penso que a divisão em área não é porque uma seja mais importante que outra. Não é por aí que eu posso ver as coisas. Mas em dado momento, nós temos de dar uma iniciação à especialização. É por isso que no ensino primário e no primeiro ciclo, tudo está acoplado. Tudo está junto.

Temos a Educação Visual, que fornece um pouco de parâmetros artísticos, teóricos, um pouco de ferramenta do Desenho Técnico, não é?

Embora com pequenos desequilíbrios de volume em termos de tempo e conteúdos, mas é uma Educação Visual que tenta dar iniciação das duas coisas. No ensino primário até existe também Educação Visual. Desde a 1ª classe, existe Educação Visual, a música, os Ofícios. Eu penso que esses

estudantes têm todas as disciplinas. Em dado momento, chegam a ser umas dez a onze disciplinas. Quando ele faz 10ª classe, não pode continuar com tudo isso, penso eu. E são disciplinas que abrangem uma universalidade, e tal. Então! Eu penso que a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista, mas com indivíduo um pouco mais...

Oposições semânticas

Importa destacar, de sua enunciação, as seguintes frases para análise:

Então! Daí, há essa necessidade de tentar especializar. Importante, eu penso que tudo é importante porque numa sociedade tem de haver diversidade, afinal de contas, não podemos todos ser formados num único ramo. Porque se disséssemos: “– Olha! Isto é importante”, então, estaria a lutar contra outra área. Mas se eu defendo essa diversidade, então, eu penso que a sociedade tem de ser assim. Eu, pessoalmente, aconselho meus estudantes a fazerem esta área.

A enunciação do professor Maguwene projeta a oposição semântica fundamental Generalização vs. Particularidade/especialização. Essa oposição fundamental coloca em circulação sentidos duais referentes à União/Separação, Abertura/Retração, ou seja, projeta efeitos de sentidos de totalidade e de retração que o enunciador tende a atribuir à peculiaridade na formação dos alunos.

Generalização ----- vs. ----- Particularidade/especialização

Desse modo, a Generalização como categoria semântica fundamental destaca-se em “*nós estamos à procura de uma formação integral do indivíduo, [...] tudo está acoplado, Tudo está junto*”, ou seja, é mostrada através da totalidade. Entretanto, opondo-se à separação, sujeição, retração, ou seja, à categoria semântica da peculiaridade.

A particularidade/especialização é mostrada através dos seguintes excertos:

- *Mas em dado momento, nós temos de dar uma iniciação à especialização;*
- *Quando ele faz 10ª classe, ele não pode continuar com tudo isso;*
- *A sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista;*
- *Numa sociedade, tem de haver diversidade.*

Assim, a categoria semântica referente à Generalidade carrega sentidos positivos e eufóricos por um lado, e por outro, sentidos negativos e disfórico. Positivo, quando refere as disciplinas Educação Visual/Artes e Desenho Técnico como importantes, uma importância atribuída à necessidade da formação integral e à “*Educação Visual, que fornece um pouco de parâmetros artísticos, teóricos, um pouco de ferramenta do Desenho Técnico*”.

Contudo, em seguida, a generalidade aparece como disfórica e negativa, pois em dado momento, *“nós temos de dar uma iniciação à especialização”*, uma especialização, o que desmancha o primeiro compromisso da integralidade, da totalidade. Afinal, o aluno *“não pode continuar com tudo isso, penso eu, não é?”*. Afinal, *“Eu penso que a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista”*. A integralidade, antes apontada como positiva, ou seja, importante, em seguida carrega atributos negativos, dado que entra na condição de impedimento à especialização do aluno, e por outro lado, projeta o indivíduo para uma formação *“generalista, universalista”*.

Desse modo, o percurso entre os termos mostra as categorias semânticas fundamentais se configurarem a partir da generalização até a particularidade/especialização. Nesta sucessão ou encadeamento da enunciação ocorre uma transição — a *não-generalização* —, evidenciada quando o sujeito da enunciação se investe de autoridade, imbricado entre o professor e o SNE, referindo que *“mas em dado momento, nós temos de dar uma iniciação à especialização”*.

Generalização \dashrightarrow Não-Generalização \dashrightarrow Especialização/particularidade

A não-generalização é o elemento de ligação entre o percurso que se inicia com a generalização e termina com o *dever fazer* da especialização. Por outro lado, tal percurso se mostra quando o sujeito da enunciação aponta que: *“Importante, eu penso que tudo é importante, porque numa sociedade tem de haver diversidade”*. Ao mesmo tempo em que Educação Visual/Artes e Desenho Técnico são importantes dentro da totalidade, com o advento da especialização do aluno, tornam-se não importantes, ou seja, não generalização, afinal, *“a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista, daí haver essa necessidade de tentar especializar”*. Aliás, *“numa sociedade, tem de haver diversidade, ou seja, afinal de contas, não podemos todos ser formados num único ramo”*.

Entretanto, o imperativo da especialização veda a disciplina Educação Visual/Artes a fazer um todo na integralidade. A necessidade da formação em áreas não artísticas — Arquitetura, engenharias, dentre outras —, mostra a não pertinência das disciplinas artísticas. A enunciação do professor Maguwene destaca a visão que significa a presença das disciplinas ou dos conteúdos artísticos no currículo do SNE como condicionante para formação artística.

Em suma, dentro das estruturas fundamentais, o conteúdo mínimo da enunciação resposta quanto à importância do ensino de Desenho Técnico e da Educação Visual/Artes no ensino básico, incide na negação do pensamento global/generalidade a favor do pensamento compartimentado mostrado pela especialização — portanto, um sentido positivo e eufórico.

Estruturas narrativas

No que toca às estruturas narrativas, a sintaxe introdutória presente na enunciação do professor Maguvene se configura, logo de partida, em enunciado de estado e enunciado de fazer. O enunciado de estado mostra-se a partir da relação de conjunção entre as disciplinas de Educação Visual/Artes e a sua importância/ensino na escola primária e secundária — *“para mim, tudo [disciplinas] é importante”*. Mostra também a relação juntiva entre o professor e as disciplinas. Essa relação de conjunção é reforçada pelo fazer/transformações de tais disciplinas sobre os alunos, ou seja, *“é importante, porque nós estamos à procura de uma formação integral do indivíduo, não é?”*.

A conjunção de todas as disciplinas, no ensino básico, visa à busca pela formação integral, global, entendida por nós como um “conjunto de diversas partes ligadas ao contexto de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2011, p. 34). Contudo, essa busca sofre colapso, uma vez que no ensino secundário do 2º ciclo, o currículo das disciplinas caracteriza-se pela fragmentação. Essa fragmentação/disjunção do primeiro compromisso que se mostrava pela conjunção entre as disciplinas — *“tudo está acoplado, tudo está junto”* (Educação Visual/Artes e Desenho Técnico) —, não se mostra negativa, disjunta dos valores da importância. Isso ocorre porque, *“em dado momento, nós temos de dar uma iniciação à especialização”*.

O rompimento da relação de conjunção entre a Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico é devido à necessidade da especialização, especialização essa que valoriza a disciplina/conteúdos do Desenho Técnico nas classes/cursos posteriores, como Arquitetura, Engenharia etc. Entretanto, algo inquietante é que na Arquitetura e nas engenharias etc., existem disciplinas referentes às Artes, Desenho, Educação Visual; disciplinas com saberes necessários à formação do futuro profissional e que são, no entanto, renegadas na formação global dentro do ESGII.

Há necessidade de se cultivar o pensamento artístico nos diferentes campos de conhecimento, pois a Educação Visual/Artes é transdisciplinar. A esse respeito, Hernández (2000) ressalta que o conhecimento artístico agrega referências e problemas sobre questões como a universalidade ou a variedade na experiência humana, similares às que podem ser estabelecidas pelos físicos sobre a ordem e o caos, ou os modelos de representação do universo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 42).

Reforçando o seu posicionamento perante o conhecimento das Artes, e com base do pensamento de Elliot (1990), Hernández refere que “o conhecimento artístico constitui uma via

de conhecimento caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão” (ELLIOT, 1990 apud HERNÁNDEZ, 2000, p. 42).

Em “*eu penso que esses estudantes têm todas as disciplinas*”, a sintaxe se mostra constituída pelo enunciado de estado e evidencia a relação entre dois actantes: de um lado, os estudantes, e de outro, todas as disciplinas.

Nessa relação, o carácter actancial se dá através da obrigatoriedade escolar de os estudantes fazerem/cursarem as disciplinas, e de outro lado, pelas transformações operadas pelos saberes dessas disciplinas nos estudantes. Pelo volume de conhecimento e informação que tais disciplinas fazem, os estudantes se constituem em sujeitos de múltiplos saberes ou com conhecimentos supostamente gerais, isso dependendo da configuração e da integração entre as várias disciplinas.

Os estudantes mantêm relações juntivas com muitas disciplinas curriculares do SNE. É exatamente esse estado de conjunção múltipla que sofre ruptura: “*quando ele [o estudante] faz a 10ª classe. Ele não pode continuar com tudo isso, penso eu; aliás, penso eu que a sociedade hoje em dia não está muito preocupada com indivíduo universalista/generalista*”.

A partir da 11ª classe, o estudante, nosso actante narrativo, é obrigado pelo currículo a entrar em relação de disjunção com a universalidade/generalidade das disciplinas/dos saberes que o acompanhava no ensino básico (ensino primário do primeiro e segundo graus ao ensino secundário do primeiro ciclo) para, enfim, experimentar a grade curricular das secções, sejam das Letras, Ciências ou Artes Visuais e Cênicas, que o enquadram no seu *querer ser* no ensino superior.

A Relação de disjunção com a universalidade, generalidade das disciplinas e a posterior conjunção com o conjunto limitado delas (secções) se processa dentro da modalização, das transformações de um estado para outro, ou seja, de *poder fazer e ser a poder não fazer e não ser* — não fazer muitas disciplinas que, provavelmente, nas classes do ensino secundário do segundo ciclo/médio, não possam contribuir para a formação futura dos estudantes no ensino superior; ou para não sobrecarregá-los e não serem generalistas, indivíduos com vários saberes.

De acordo com o actante da comunicação em “*eu penso que a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada*” com este ser do indivíduo, “*daí haver essa necessidade de especializar*”, a relação de conjunção dos estudantes com o pensamento global é julgada e lhe é atribuída uma negatividade. Entretanto, trata-se de uma negatividade que não é pessoal, e sim, do contexto social.

A esse respeito, Edgar Morin refere que “enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e

técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização” (MORIN, 2011, p. 38). Não é para menos que

Como nossa educação [que continua ocidentalizada em demasia] nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeça ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares (MORIN, 2011, p. 39).

Esse teórico conclui afirmando que “o enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos)” (MORIN, 2011, p. 38).

As marcas que indicam os efeitos do pensamento compartimentado se apresentam na narrativa através do confronto entre generalidade e particularidade/especialidade. De um lado, a conjunção entre o actante da comunicação/enunciador com a generalidade: “*eu penso que tudo é importante, porque numa sociedade, tem de haver diversidade, afinal, não podemos todos ser formados num único ramo*”. A união dentro da diversidade é significada como positiva.

De outro lado, a conjunção desse actante com a particularidade/especialidade. Apesar de a sintaxe narrativa enfatizar a importância da junção de dois valores, união/generalização e particularidade entre Educação Visual/Artes e o Desenho Técnico, visualizam-se sentidos que remetem à diversidade, à especialização desfavorável para com o ensino de Artes, e a especialidade a favor da disciplina de Desenho Técnico. Visualiza-se a atribuição da importância das transformações, da modalização concernente ao *dever fazer*, de “*dar iniciação à especialização*” em Desenho Técnico.

Vinca-se a importância da relação de conjunção entre Educação Visual/Artes e Desenho Técnico somente no ensino primário e no primeiro ciclo do ensino secundário: “*tudo está junto, temos a Educação visual que fornece um pouco de parâmetros artísticos, teóricos, um pouco de ferramentas do Desenho Técnico*” — apesar dos “*pequenos’ desequilíbrios de volume em termos de tempo e conteúdos*”, que certamente são favoráveis ao Desenho Técnico.

Por fim, em “*eu, pessoalmente, aconselho meus estudantes a fazerem esta área*”, o narrador em sujeito de fazer se mostra permeado pelos valores de transformação. É que no permeio da atribuição da importância da generalidade ou especialidade/diversidade, esse actante se apropria de seu estatuto actancial socialmente atribuído para aconselhar seus

estudantes/destinatários a fazerem a Educação Visual/Artes. Usa de seu estatuto actancial para manipular seus destinatários a enveredar pelo *querer ser/fazer* da Educação Visual, apesar de mostrar a necessidade da generalidade, da importância da formação integral e seu discurso ser quebrado pela partícula de negação: “*mas em dado momento, temos de dar uma iniciação à especialização*”, certamente em área do Desenho Técnico.

Estruturas discursivas

Quanto às estruturas discursivas, o sujeito da enunciação — que com suas marcas diretas de intervenção se mostra em destinador do discurso — projeta seus enunciados imprimindo discurso na primeira pessoa do singular. Esta marca, logo de partida, nos permite constatar que seu discurso será permeado pela subjetividade, nos libera como destinatários de sermos cúmplices ou estabelecermos uma relação/vínculo conjunta com seu dizer. Afinal, estamos significando os conhecimentos de Arte no SNE, coisa séria.

No entanto, para imprimir a veracidade no seu dizer e certamente nos convencer acerca da veridicção, o destinador recorre às relações argumentativas entre o enunciador e enunciatário, ou seja, “o enunciador define-se como o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer”. Diana de Barros refere ainda que “a manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente” (BARROS, 2007, p. 62).

Por outro lado, o destinador se socorre dos efeitos de proximidade, a partir da desembreagem enunciativa, para fazer crer que o que diz constitui a lógica e é verdade. Na sua resposta acerca da questão lançada — o que seria importante a ser ensinado na escola primária e na escola secundária, Desenho Técnico ou Educação Visual/Artes —, o sujeito professor refuta a ideia da importância de um campo de conhecimento sobre outro — neste caso, a importância da Educação Visual/Artes sobre o Desenho Técnico ou o contrário. Esse posicionamento é mostrado ao enunciar que “*para mim, tudo é importante*”.

O termo *tudo* indica a abrangência/generalidade ou a inclusão de todos os campos de conhecimentos suscetíveis de serem significados no processo formativo dos alunos. A formação integral do aluno está na ordem de todas as preocupações objetivas da formação dos novos professores e é evidenciada como a que mais responde à escolarização efetiva.

A preocupação pela formação integral do formando se configura como uma meta, o comprometimento da instituição e do SNE, mas ainda não está ao alcance efetivo, uma vez que “*nós estamos à procura*”— portanto, algo a ser efetivado. Entretanto, ao afirmar que “*em dado momento, nós temos de dar uma iniciação à especialização*”, deixa escapar sentidos que

denotam a relevância de um dos campos de conhecimento sobre o outro. Pelo que se sabe, “os estudantes têm todas as disciplinas, e em dado momento, chegam a ser umas dez a onze”. Entretanto, nessas disciplinas, os conhecimentos referentes às artes são pouco enfatizados pelos professores, daí o tratamento diferenciado: “pequenos desequilíbrios de volume em termos de tempo e conteúdos”.

A necessidade de especialização do aluno na futura formação, nas instituições do ensino superior, entra em disjunção com a generalização, esta tida como aglomerado de disciplinas, ou seja, de conhecimentos menos necessários, pois “a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista”. Assim, encontramos a especialização futura do aluno como elemento excludente dos conteúdos ou disciplinas referentes às artes.

Por outro lado, a especialização entra em contradição com a necessidade da diversidade na formação integral dos indivíduos. De um lado, “**tudo é importante; numa sociedade, tem de haver diversidade, afinal de contas, não podemos todos ser formados num único ramo**”. De outro, “a sociedade, hoje em dia, não está muito preocupada com indivíduo universalista, generalista.... Daí há essa necessidade de tentar especializar”. O destinador, nesta sintaxe discursiva, se socorre da argumentação para convencer o destinatário acerca da importância da separação, da especialização.

Em outro momento, a generalização é significada de dois modos: como uma formação ampliada, em que o estudante aprende de tudo; e como um intercâmbio com a diversidade dos campos de conhecimento. No primeiro modo, a generalização visa a um sujeito com uma cultura acadêmica ampla, com conhecimentos diversificados, um senhor sabe tudo, portanto, um termo não abonatório. A disciplina Educação Visual pode ser vista, nesse excerto, como fazendo parte deste rol de conhecimentos e saberes necessariamente não salutares para acompanhar a formação do estudante, quando pode fazer o Desenho Geométrico que lhe auxiliará na sua especialização futura. No segundo modo, a generalidade é valorizada pelas relações que pode propiciar entre diferentes campos de conhecimentos, não cabendo, assim, estar em um sistema educativo que priorize conhecimentos únicos.

Vale mencionar, ainda, que o currículo introduzido a partir de 2004, o qual começa a ganhar corpo na formação dos alunos, mostra preocupação com a consistência das disciplinas artísticas como área de conhecimento que projeta no aluno uma visão crítica, interpretativa e contextual da imagem, de obras de arte. Esse currículo começa a dar importância a essa área do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. É nesse contexto que as disciplinas

sua natureza e à forma de ser administrada por parte dos professores, salvo em determinados contextos isolados, segundo interesses determinados.

Estruturas Narrativas

Com relação às estruturas narrativas, a fala de Mavasi coloca-nos perante a existência de diversos atores que se fazem no enunciado, através de posicionamentos discursivos entre sujeitos e objetos no desenrolar da enunciação.

Em primeiro lugar, a receptividade do Desenho Geométrico, na qualidade de actante, entra em relação com a negatividade. Essa relação se dá com enunciado de estado, colocando o sujeito receptividade/Desenho Geométrico em disjunção com o objeto população estudantil.

Em segundo lugar, o sujeito professor, a professora Mavasi, se imbrica entre o eu e nós professores, formando actantes interlocutores que dialogam ou deveriam dialogar com a disciplina, seu interlocutório, através da performance, que consiste em assumir os problemas. Essa situação dispõe uma relação conjunta desses actantes com a disciplina de Desenho Geométrico que, apesar de se mostrar em conjunção, esconde a disforia, o lado negativo na forma de ser administrada, uma vez que *“o ministério ou os técnicos insistem mais nessa cadeira, que os poucos alunos e poucos professores têm dificuldades de torná-la flexível”*.

Por outro lado, o docente é convidado a assumir o problema. Esse convite é investido de carácter modal do dever fazer, ou seja, assumir o problema existente na docência desta cadeira de Desenho Geométrico. Sabe-se que o assumir um problema pode implicar o reconhecimento da existência de falhas, de equívocos, e assim, com este assumir, se desencadeia uma reflexão tendente à busca por solução que resolva o problema da receptividade negativa dessa disciplina por parte dos alunos.

O chamamento ao dever assumir o problema aponta também sentidos de não reconhecimento da rigidez da disciplina, fato que coloca ainda mais os alunos na relação de disjunção com a mesma. Aliás, *“uma cadeira, quando não é flexível, ela torna-se meio fechada, e se o docente não consegue desfazer esta forma de estar fechada, trazer para, se calhar, ser mais ampla e ser vista de forma aberta e flexível, até, tipo aplicação, então com dificuldade os alunos veem a importância da cadeira”*.

Esta relação de disjunção que sucede entre a cadeira e os alunos provoca deslocamentos. O fato de a cadeira não dever ser flexível faz com que ela adquira valores descritivos disjuntos, a inflexibilidade, ou seja, *“torna-se meio fechada, e se o docente não consegue”* estabelecer uma relação de disjunção com a inflexibilidade, colocando-a em relação de conjunção com os objetos-valores da abertura, da flexibilidade até sua aplicabilidade, essa disciplina receberá

investimentos inseridos no programa de privação do **interesse** dos alunos. Assim sucedendo, “*com dificuldade os alunos veem a importância*”.

A relação de disjunção entre os alunos e a disciplina Desenho Geométrico no SNE aparece confirmada em quase toda narrativa da professora Mavasi. No enunciado “*é uma cadeira que é sempre rejeitada no SNE pelos alunos, mas infelizmente é a que se insiste mais, apesar de os poucos alunos e poucos professores terem dificuldade em torná-la flexível*”, coloca-se realce na oposição entre a actante cadeira de Desenho Geométrico, que se constitui como sujeito da rejeição e que entra em relação de disjunção com os alunos. Esta disjunção não provoca deslocamento nos órgãos que tutelam o SNE, uma vez que estes entram em conjunção com a disciplina.

Apesar das competências ditadas pelos fazedores do currículo, a performance dos alunos é permeada por deslocamentos não previstos, ou seja, relações disjuntivas advindas da rejeição. Esta situação manifesta-se pelo fato de que “*os poucos alunos e poucos professores têm dificuldade de tornar esta disciplina flexível*”, segundo a actante da comunicação e narrativa.

Contudo, apesar de anotar a existência da não receptividade dos alunos pela disciplina de Desenho Geométrico, o sujeito professora Mavasi tenta não empurrar a culpa do fracasso para os alunos. A oposição entre flexibilidade *versus* inflexibilidade, que está aliada à receptividade *versus* rejeição na docência da disciplina de Desenho Geométrico, permite a emergência de efeitos de sentido que denotam a existência de uma separação entre o currículo da disciplina e as práticas docentes. Essa separação pode estar na origem da rejeição, da negatividade na recepção por parte dos estudantes.

Tais problemas são implicitamente apontados através do enunciado de estado que coloca a relação da disciplina com as adversidades. Em “*e também acho que é a natureza da própria disciplina*”, o actante narrativo coloca a disciplina Desenho Geométrico em filiação, em relação conjuntiva com algo subentendido que não contribui para que esta seja aceita com naturalidade por parte dos alunos. Isto pode querer nos alertar acerca da necessidade de ajustamentos curriculares na disciplina, de modo a torná-la flexível.

Estruturas Discursivas

Em termos das estruturas discursivas, essa significação nos permite configurar o assunto em questão com diversas temáticas que se resumem em dureza ou engessamento, auto-reflexão ou confissão, imposição ou domínio e resistência.

A temática referente à dureza ou engessamento diz respeito à frieza na interação entre dois ou mais sujeitos. Destaca a relação vertical, portanto, uma situação que se constitui pela impossibilidade de comunhão e partilha de interesses e objetivos comuns entre sujeitos. A dureza ou engessamento evidencia corpos inflexíveis, fixos, prontos e fechados, comportamento que, mesmo deparando-se com as adversidades do ambiente à volta, pouco ou nada muda na sua relação com os outros.

O tema religioso da confissão ou autorreflexão é referente ao carácter comportamental ou psicológico, que faz com que um ser humano seja permeado pela reflexividade em torno das ações que pratica cotidianamente. Este supõe o assumir os riscos, a culpa pelos problemas que podem suceder a partir de uma prática tanto refletida como não refletida.

Sabe-se que a reflexão na prática docente possibilita o ajustamento constante do que o professor administra — neste caso, os conteúdos escolares, o currículo e a disciplina que ele ministra —, tendo como foco o deslocamento dos estados iniciais do saber do aluno em relação aos objetivos do ensino. No caso de não se verificar a consolidação dos objetivos propostos na disciplina, é preciso que se faça juízo do que está a acontecer e se assuma o problema.

Outro tema que se configura na enunciação da professora Mavasi é a imposição ou domínio. Neste assunto, podemos constatar a falta de diálogo entre os que elaboram o currículo e os que o implementam na sala de aula. Isso implica o poder de quem concebe e dita ou manda fazer e o que recebe e obedece. Muitas políticas educacionais parecem entrar em disforia com interesses mais amplos devido à falta de diálogo, a atos impositivos que ignoram o contexto onde tais programas serão implementados.

A temática da resistência sucede na situação da discordância, do não conformismo, da incompatibilidade entre os objetivos do dominador e do dominado. A ausência de sintonia entre esses atores sociais acarreta conflito e resistência. Esta situação torna o desenvolvimento social escolar complexo. A inflexibilidade da cadeira de Desenho Geométrico, aliada a outros problemas de ordem curricular e à formação dos professores, pode estar na origem de o docente *“não conseguir se desfazer desta forma de estar fechada, trazer para, se calhar, ser mais ampla e ser vista de forma aberta e flexível, até, tipo aplicação”*/aplicabilidade dos conteúdos dessa disciplina. Os alunos ficam, assim, desestimulados e resistem ao Desenho Geométrico.

A mesma questão foi endereçada à professora **Tekwasi**, procurando conhecer qual é a sua percepção com relação à receptividade dos alunos do gênero feminino pelo Desenho Geométrico, ao que respondeu da seguinte forma:

T – [gargalhada] *Pior. Se nós formos ver, a mulher, a menina, neste caso, tem muito mais medo ainda do Desenho Geométrico em relação ao homem, ao rapaz, porque o rapaz ainda pesquisa, tem tempo para se encontrar com outros, pedir explicações. Neste caso, nós sabemos que a menina tem muito pouco tempo. Penso eu que pela falta de tempo, diria, ela em casa tem de cozinhar, tem outras atividades, né? Acaba sobrando pouco tempo para estudar. Então, é por aí. Ela acaba vendo esta cadeira como difícil e prefere não aderir a este ensino. Portanto, ela foge do Desenho. Estão poucas meninas, mesmo no ensino superior, nós chegamos a ter duas meninas num mundo de 40 estudantes. Nós podemos encontrar uma, duas mesmo, porque já vemos que esse déficit vem de lá. Mesmo na 10ª classe, 11ª, 12ª, nós começamos a ver que aí começa a reduzir muito mais ainda as meninas, porque elas têm muito medo da Geometria Descritiva. Exatamente. Então! Começam a fugir, mesmo de lá.*

Oposições fundamentais

O dizer da professora Tekwasi traz consigo sentidos que situam o nível das estruturas fundamentais entre medo *versus* coragem.

Medo ----- vs. ----- Coragem

No discurso da professora, o medo está relacionado a sentidos que remetem à exploração, timidez, fobia, temor, covardia, acanhamento, afrouxamento, fraqueza, exploração, sobrecarga, trabalho doméstico. A coragem está relacionada à audácia, liberdade, confiança, sociabilidade, ociosidade, naturalidade.

Os sentidos que sobressaem das oposições entre medo e coragem podem ser constatados no dizer de Tekwasi em:

- *Se nós formos ver, a mulher, a menina, neste caso, tem muito mais medo ainda do Desenho Geométrico em relação ao homem, ao rapaz;*
- *O rapaz ainda pesquisa;*
- *Tem tempo para se encontrar com os outros, pedir explicações;*
- *Nós sabemos que a menina tem muito pouco tempo;*
- *Ela em casa tem de cozinhar, tem outras atividades, acaba sobrando pouco tempo para estudar. Então, é por aí. Ela acaba vendo esta cadeira como difícil e prefere não aderir a este ensino;*
- *Ela foge do Desenho;*
- *Estão poucas meninas, mesmo no ensino superior. Nós chegamos a ter duas meninas num mundo de quarenta estudantes;*
- *Mesmo na 10ª, 11ª e 12ª classe, nós começamos a ver que aí começa a reduzir muito mais ainda as meninas, porque elas têm medo da GD;*
- *Começam a fugir mesmo de lá.*

No tocante ao percurso entre os termos denota-se, na significação de Tekwasi, dois percursos. Primeiro, temos a passagem da coragem para o medo, ou seja, na realidade, a mulher tem a coragem, ela é capaz de não ter medo da disciplina Desenho Geométrico, mas algo a importuna. A falta de tempo para estudar ou rever a matéria referente a essa cadeira em casa é advinda das responsabilidades familiares/domésticas, já que se coloca sob a responsabilidade das meninas a tarefa de ajudar as mães ou cuidar dos afazeres de casa. Dessa forma, pouco tempo sobra para que elas estudem ou se encontrem com as outras meninas/colegas para rever as matérias. Essa situação causa a não coragem, o fracasso na disciplina de Desenho, precipitando a fuga, o medo, o acanhamento, a timidez, a fobia pelo Desenho Geométrico.

Coragem \longrightarrow não – coragem \longrightarrow Medo

Aos homens sucede o inverso. Eles, os rapazes, podem ou podiam ter medo dessa cadeira, mas porque lhes sobra tempo para se encontrarem com os outros colegas, eles acabam sanando as dúvidas tidas nas aulas — algo, portanto, que coloca-os em vantagem, com coragem para frequentar cursos ligados à área técnica que tenham o Desenho Geométrico, ou seja, a área das ciências “exatas”, como as engenharias, arquitetura.

A disponibilidade de tempo resultante da não responsabilidade nos afazeres familiares/domésticos em suas casas possibilita aos homens a liberdade de ir e vir em busca de ajuda, explicações acerca das matérias do Desenho Geométrico. Isso possibilita o êxito e, portanto, a coragem de frequentar as aulas.

Medo \longrightarrow não – medo \longrightarrow Coragem

Numa visão geral em torno da fala de Tekwasi, verifica-se como conteúdo mínimo fundamental a existência de entraves que impossibilitam a mulher de aderir à disciplina Desenho Geométrico, condições que proporcionariam a não receptividade a essa cadeira. Esses entraves são sentidos como negativos e qualificados como disfóricos relacionados às capacidades que as meninas possuem em termos de coragem de enfrentar e gostar da disciplina.

Estruturas Narrativas

Nas estruturas narrativas, a significação da professora Tekwasi coloca um convite à confirmação da relação de *pior* receptividade ao Desenho Geométrico pelas estudantes. O convite à confirmação da dissonância entre os estudantes e o Desenho Geométrico vem expresso em “*se formos ver*”. Nós somos convocados a entender a questão a partir da nossa

conjunção com o ver e saber das coisas. A narrativa autoriza a professora a narrar as causas que, de certa maneira, ilibam o gênero feminino do ato de fuga e rejeição da disciplina Desenho Geométrico. Por outro lado, tal convite para vermos torna a actante narrativa credível na sua enunciação.

Assim, a actante narrativa e interlocutora, com relação ao sistema educativo que se refere à receptividade ou não da disciplina Desenho Geométrico pelas estudantes, projeta enunciados elementares que se mostram através dos enunciados de estado e de fazer, para além dos enunciados que evidenciam o programa narrativo.

Os enunciados de estado se mostram com a relação juntiva que se desencadeia entre a mulher/menina e o medo, entre a mulher/menina e o Desenho Geométrico, entre a mulher/menina e os afazeres familiares, a cozinha e outras atividades. A mulher/menina entra na relação de conjunção com os afazeres familiares como cozinhar, além das outras atividades, fato que coloca a sua disponibilidade de rever os conteúdos estudados ou estudar as matérias de Desenho Geométrico distante e disjunta.

A outra relação juntiva se dá entre o rapaz e o tempo. No rapaz, nos deparamos com a relação de conjunção com o tempo, situação que o coloca em vantagem em relação à menina, dado que o rapaz tem a possibilidade de sanar suas dúvidas e estudar coletivamente com outros alunos/colegas, e assim, aperfeiçoar seu saber com relação ao Desenho Geométrico.

Ainda quanto aos enunciados de fazer, é preciso referir que eles se mostram quando “o rapaz tem muito tempo para se **encontrar** com os outros; **pedir** explicações”, enquanto “a menina tem de **cozinhar**”; quando “acaba vendo esta cadeira difícil e **preferir** não **aderir** a este ensino”.

Ainda, o enunciado de fazer se revela quando ela *foge* do Desenho Geométrico, atitude que a coloca em relação de disjunção com a disciplina.

A existência de um número reduzido de alunas no ensino superior e nas três últimas classes do Ensino Secundário Geral mostra a disjunção das meninas com o ensino de Desenho Geométrico e cursos da área técnica, da engenharia, arquitetura. Mostra a conjunção delas com a fobia, timidez e o acanhamento. Por outro lado, esse comportamento se mostra na narrativa através dos valores investidos nos objetos. Tais valores se revelam modais do *dever fazer* as tarefas domésticas ou familiares, do dever cozinhar, dever fazer outras atividades, acabando por mudar a relação dessa menina/mulher com os estudos do Desenho Geométrico.

A junção da menina com o Desenho Geométrico se dá através do medo, medo esse que torna a relação disjuntiva, pois permite a privação dos valores descritivos advindos dos

conteúdos lecionados nessa disciplina. Por outro lado, a menina entra em conjunção com o medo, algo que possibilita a aquisição da timidez, fobia, desconfiança. Os valores descritivos perdidos com a privação advinda do medo se estendem a cursos de engenharia, arquitetura, química, artes visuais, entre outros cursos, ou disciplinas que necessitam de habilidades técnicas de Desenho Geométrico ou do chamado núcleo das ciências exatas.

Devido à ocupação com os afazeres da casa e perante a liberdade do irmão/rapaz, atitudes com sentidos machistas, elas acabam não tendo tempo para estudar a disciplina Desenho Geométrico. Na realidade, essa situação modaliza/modifica a sua relação com as cadeiras das disciplinas “exatas”, porém com maior incidência na Geometria Descritiva. *“Ela foge; tem muito medo da geometria; começam a fugir; [gargalhada] pior”*.

O dever fazer trabalhos domésticos/familiares, em detrimento da existência de tempo para os estudos, acarreta o poder fazer da fuga, da rejeição da disciplina Desenho Geométrico por parte dos alunos, e em maior número, das meninas.

Estruturas Discursivas

Em termos das estruturas discursivas, deparamo-nos com diversos temas que se sobrepõem na oposição entre timidez e coragem, tendo como fundo a significação da professora Tekwasi. Dentre estes sentidos temáticos, destacam-se o machismo, a covardia, o trabalho doméstico, a sobrecarga, o trabalho infantil, a mulher como sexo frágil, a vitimização da mulher.

O tema do machismo vem expresso quando a professora relata que a mulher/“*menina tem muito mais medo do Desenho Geométrico em relação ao homem*”, porque “*o rapaz ainda pesquisa, tem tempo para se encontrar com os outros, pedir explicação*”, mas por outro lado, sabemos que “*a menina tem muito pouco tempo*”. Ela, em casa, “*tem de cozinhar, tem outras atividades*” e acaba sobrando pouco tempo para estudar.

Essa narrativa coloca o rapaz, o homem como um sujeito de ociosidade, que tem tempo, e de outro lado, expõe a mulher como sujeito com privações, trabalha muito em relação ao homem, presa aos afazeres de casa.

Enquanto ao homem, lhe é atribuído direito de aprofundar seus estudos, à mulher é negado esse direito. De fato, em Moçambique, as mulheres são as mais prejudicadas, sacrificadas nas estratégias familiares de sobrevivência, uma vez que as famílias preparam a mulher para responsabilidades/afazeres familiares e o homem como provedor, que deve sair de casa, trabalhar fora e trazer algo para o sustento da família.

Famílias majoritariamente rurais aceitam que o rapaz, o filho saia de casa, progrida profissionalmente; quanto à menina, cabe a ela aprender a cuidar do lar, ajudar a mãe no trabalho de casa ou na machamba/lavoura. Embora essa realidade pouco se verifique nas cidades, nas zonas rurais as meninas são usualmente obrigadas a interromper os estudos, principalmente na época das sementeiras. A escola, na sua condição de reforçar a exclusão, consente essa situação devido à rigidez das suas práticas distantes das realidades locais.

A temática da covardia se configura com o consentimento da derrota ou a ausência das estratégias para se estudar e aprofundar os conhecimentos da área de Desenho Geométrico. Esta situação não se resume à ação da menina somente, mas também às práticas curriculares e de docentes dessa disciplina que, segundo foi relatado diversas vezes, se configuram como rígidas, inflexíveis.

A situação das atividades domésticas/familiares não se resume apenas às meninas, embora práticas machistas sejam comuns em Moçambique. Filhos primogênitos também assumem o papel de responsáveis pelos afazeres familiares/domésticos; no entanto, acabam fazendo ou cursando disciplinas de Desenho Geométrico, cursando Engenharia, entre outros das áreas exatas. Eu faço parte deste universo. Cuidei dos meus irmãos até que eles ficassem adolescentes e pudessem me ajudar, pois minha mãe sempre se dedicou ao trabalho da machamba/lavoura.

O tema do trabalho infantil é uma temática polêmica nas sociedades globalizadas, uma vez que existem zonas de penumbra entre a necessidade de a criança/adolescente ajudar sua mãe/família em casa e colocações que projetam a exclusividade do brincar e estudar da criança/adolescente. Não podemos negar que existem casos de pais que privilegiam apenas o trabalho familiar em detrimento dos estudos da criança. Isso é realidade nas zonas rurais e, em pequena escala, nas sociedades urbanas.

Nas épocas das sementeiras, filhos de agricultores no campo, por vezes, são obrigados a ajudar os pais nas machambas. Socialmente, não se constitui em nenhuma anomalia que a criança/adolescente auxilie seus pais no trabalho familiar. Aliás, isso possibilita que a criança vivencie o processo de desenvolvimento da sua família, seja em termos materiais como espiritual, e evita a “miojozação da juventude” (CORTTELLA, 2011).

A temática da vitimização da mulher, em certos casos, aparece como estratégia de justificação do fracasso da mulher em se impor nas disciplinas de Desenho Geométrico. Aos sentidos da narrativa, emergem aqueles que colocam a mulher como vítima do dever fazer

trabalho da casa/doméstico, como algo que empurra a mulher a não aderir à disciplina Desenho Geométrico.

Contudo, perante esses sentidos, é oportuno indagar: por que existe déficit, medo, somente no Desenho Geométrico e nos cursos com predominância das disciplinas “exatas” ocorrendo a fuga, pouca receptividade da mulher, enquanto que nas disciplinas referentes à área das ciências humanas ou sociais, letras, há maior aderência da mulher? Será que quando se trata destas áreas, não há trabalho em casa?

Essa temática projeta nosso olhar para a questão cultural da constituição dos gêneros nas distintas sociedades, dos papéis de gênero constituídos nas interações sociais que se produzem e se reproduzem num estar aí das coisas. Ou seja, nas “verdades” sociais.

Sabe-se que, culturalmente, em muitas sociedades persiste, ainda, o pensamento que coloca uma distribuição hierárquica dos papéis entre a mulher e o homem, do trabalho destinado “naturalmente” à mulher, e de outro ao trabalho masculino. Questões que merecem ter mais estudos em futuras investigações.

6.1.7 Currículo em Artes na Formação Humana

Instado a falar acerca da implicação de um currículo de Artes Visuais na formação humana, o professor Kuphani teceu as seguintes considerações:

Os estudos mostram que o homem é razão e emoção. Razão e emoção têm de estar presentes na escola. Mas só que a escola atual está mais preocupada com a razão, desenvolvimento do raciocínio lógico e tudo tal, que a emoção. Eu penso que a formação integral do homem passa por essa vertente arte. Por que o homem só é lógico, permeado pelo raciocínio lógico? Eu penso que “já era” essa maneira de ver o homem. Quer dizer! [risos].

Eu penso que é pertinente pensar-se numa escola que não só eduque o raciocínio lógico, mas também o sentir.

Porque eu penso que essa vertente artística é que vai nos desenvolver o sentir, que não está presente na escola.

Parece que o sentir não é tarefa da escola, mas eu penso que desenvolver o sentir é também tarefa da escola. A nossa escola não desenvolve, infelizmente, o sentir como deve ser, porque está preocupada com esse raciocínio matemático.

Você vai ver que numa escola, quando há olimpíadas, só há olimpíadas de Matemática, Física e Química. Não há olimpíadas de outras manifestações, porque se acha que um homem que está mais preparado para a vida é aquele que sabe raciocinar logicamente etc. etc. Mas agora, aquele que com seus órgãos de sentidos percebe o mundo que o rodeia, acha-se que isto não é importante. O importante é saber calcular tudo.

Eu penso que são estas coisas que nós temos, que herdamos, talvez dos tempos. Mas há estudos que dizem que o homem tem múltiplas inteligências, e a escola não pode só desenvolver uma inteligência.

Porque a inteligência pictórica, de dança, saber dançar, apreciar música, são inteligências que a escola deveria desenvolver.

Infelizmente, a nossa escola ainda não tem estrutura para desenvolver isso, mas eu penso que a escola devia desenvolver o homem como um todo, não só desenvolver uma parte do homem, né?

Oposições semânticas

Na abordagem da questão acerca da implicação do currículo de artes na formação humana, constata-se que o texto/enunciado apresenta como oposições semânticas fundamentais razão *versus* emoção, que se relacionam diretamente com inteligível *versus* sensível. Essas oposições semânticas fundamentais se relacionam com vários outros opostos presentes na enunciação como, por exemplo, objetividade *vs.* subjetividade, racional *vs.* irracional.

Razão/Inteligível ----- *versus* ----- Emoção/Sensível

A oposição ou dualidade conflituosa é mostrada em “*a escola atual*” que ainda “*está mais preocupada com a razão, desenvolvimento do raciocínio lógico [...] do que a emoção*”. A razão/inteligível carrega sentidos da racionalidade, da objetividade, portanto, categorias de valores que a escola continua ou persiste em abraçar. Do outro lado, o texto aponta a emoção que pode ser relacionada com o sensível, com o irracional, com a subjetividade, portanto, categorias semânticas renegadas pela escolarização formal, apesar de todo o desejo da sua inclusão, desejo este mostrado pelo percurso existente entre razão e emoção — neste caso, a formação integral do homem.

As categorias fundamentais mostradas através das oposições semânticas qualificam-se como positivas e eufóricas ou negativas e disfóricas. A categoria semântica mostrada como negativa na ocupação do espaço curricular preferencial, dentro do processo educativo da escola, é o “*raciocínio matemático, a lógica*”. Esta ocupação exclusiva e preferencial do espaço escolar carrega valores disfóricos e negativos, já que “*o homem só é lógico, e permeado pelo raciocínio lógico [...] Eu penso que ‘já era’ essa maneira de ver o homem*”.

A construção do ser humano passa, também, pela educação dos sentidos, do sentir, da sensibilidade, percepção e interpretação do meio envolvente, representados pelas artes — portanto, categorias eufóricas na significação do actante da comunicação, o sujeito professor Kuphani.

O percurso entre os termos, que se configura a partir do encadeamento da enunciação, mostra uma projeção dos sentidos que promove a junção da razão à emoção, do inteligível ao sensível. Contudo, essa orientação por vezes sofre inversão, pois sua conjunção implica retroalimentação, como mostra o esquema que segue.



As categorias fundamentais mínimas presentes nesse trecho consistem no questionamento ou negação da exclusividade do inteligível na formação do ser humano dentro da escola formal. Esse questionamento encontra-se fundamentado em discussões de diferentes pesquisadores, de vários países, todas convergindo para a necessidade da coexistência de razão e emoção, do inteligível e do sensível, no pensamento lógico matemático e abstrato. Uma dessas correntes refere que:

Essa maneira de fixar a significação e o valor dos objetos, a partir de critérios de ordem instrumental, deixa por princípio os seres e as coisas no estatuto de realidades sem alma, ou seja, a perspectiva funcional que subjaz às nossas práticas ordinárias nos conduz a objetivar o mundo e, assim fazendo, dele nos distanciar (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

Nessa mesma linha, Edgar Morin (2011, p. 33), na pressuposição de colocar em circulação a necessidade de um pensamento global, entendido como “conjunto das diversas partes ligadas de modo inter-retroativo ou organizacional”, aponta que “para articular os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”. E o autor explicita que “esta reforma é paradigmática, e não programática” (MORIN, 2011, p. 33).

No perreio da atribuição de importância a uma só área de conhecimento — a do inteligível —, verificam-se investimentos nas disciplinas consideradas nucleares de “desenvolvimento”, pensamento provavelmente presente nos implementadores das políticas educacionais, e assim, relegam-se áreas de conhecimento que desenvolvem o pensamento complexo, global, dentro do currículo escolar.

No texto/enunciado, a negação do domínio exclusivo da inteligibilidade se mostra pela existência de “*estudos que dizem que o homem tem múltiplas inteligências, e a escola não pode só desenvolver uma inteligência. A inteligência pictórica, de dança, saber dançar, apreciar*

música, são inteligências que a escola deveria desenvolver”, isto é, com a inclusão de outras inteligências, como as das artes.

Estruturas narrativas

Quanto às estruturas narrativas, é preciso referir que, ao apontar estudos que enfocam o ser humano como razão e emoção, o actante da comunicação projeta a narrativa destacando a existência da relação conjunta entre o ser humano e as duas instâncias que o constituem, razão e emoção. Essa colocação nos permite constatar, segundo Landowski (2005), que não é possível opor conceitualmente o sentir com o seu carácter imediato, a reflexividade do conhecer, nem separá-los analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, estão entrelaçadas.

Complementando, Hernández refere que este pensamento de exclusão/disjunção do sensível no plano do aprendizado, da ciência ou na vida cotidiana, constitui-se como:

Um erro grosseiro e míope, pois junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43).

Assim, razão e emoção emergem com sentidos em presença que apelam para a normatização da sua conjunção, buscando possibilitar a apreensão do real. Desse modo, um aprendizado que se filia, também, às estruturas subjetivas do indivíduo tem maior probabilidade de alcançar resultados qualitativos.

Na análise do texto, percebe-se que o actante narrativo projeta razão/inteligível e emoção/sensível numa relação de conjunção. Essa projeção se configura no enunciado de estado nas categorias modais que mostram o apelo à mudança de estado disjunto entre as duas categorias semânticas para a completude, para a conjunção dentro das escolas e, conseqüentemente, no currículo do SNE. O apelo do actante é no sentido na emergência do sentido ou na estabilidade do sentido através da união, já que o “caminho passa pela mediação do sensível e da estética” (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

A sintaxe narrativa mostra a fusão entre o actante da comunicação, o responsável pela enunciação, e o actante narrativo, aquele que se mostra na relação de conjunção com os objetos, ou com o objeto da enunciação, o enunciado, ou com os sentidos impressos. Esta imbricação se

configura através da atribuição de voz que se faz presente no enunciado e que delega, nomeia outros atores ao dever fazer.

Em “*eu penso que a formação integral do homem passa por essa vertente Arte; eu penso que ‘já era’ essa maneira de ver o homem* (disjunto entre o sensível e o inteligível); *eu penso que é pertinente pensar-se numa escola que não só eduque o raciocínio lógico, mas também o sentir*”, o actante da comunicação se investe de estatuto actancial que possibilita as transformações e a união entre sujeito e objeto. Essas transformações são catalisadas pela modelização impressa por valores modais do dever fazer (*passar por essa vertente*), poder fazer (*pensar-se numa escola que não só eduque o raciocínio lógico*).

A escola é mostrada na qualidade de actante narrativo/sujeito da negação do sensível/arte/emoção, situação que a configura como sujeito que entra em relação de conjunção com o inteligível. Apesar dessa negação da escola, a vertente artística é significada como a que pode desenvolver o sentir e, dessa forma, possibilitar a relação de proximidade com o inteligível.

Por outro lado, em “*eu penso que a vertente artística é que vai nos desenvolver o sentir que não está presente na escola*”, a sintaxe narrativa visualiza a presença de três sujeitos: **eu** que penso; **a vertente artística** que vai nos desenvolver o sentir; o **sentir** que não está presente na escola. A emergência desses atores se processa no ato, em presença durante o percurso narrativo. E essa atorização se configura no ato de análise, se dá através da sucessão dos estados e fazeres.

Destarte, a configuração desses actantes ocorre com a atribuição do papel actancial pelo actante da comunicação, que é o sujeito produtor da narrativa.

Assim, a enunciação coloca o sujeito **eu** em conjunção com a vertente artística. Neste caso, o **eu** é o sujeito e a **vertente artística** é o objeto actante. A partir daí, ocorre a mutação conforme o encadeamento da narrativa, ou seja, de objeto que entra em conjunção com o **eu**, a **vertente artística** passa ao papel de sujeito de fazer, e esse valor é atribuído pelo valor modal das transformações, do *não-desenvolver* para o *desenvolvimento* do **sentir** que *não está presente na escola*. Assim, o **sentir** tornou-se objeto da vertente artística. Por sua vez, o **sentir** é projetado pelo enunciado de estado a estabelecer uma relação de conjunção com a escola.

Desse modo, o **sentir** é mostrado com valores de disjunção com a escola, mas pelo desenvolvimento a si projetado, tende à conjunção com ela. Isso se evidencia no texto, quando o actante da comunicação coloca que apesar de “*parecer que o sentir não é tarefa da escola*”, estabelecendo, portanto, uma relação disjunta entre escola e sentir. E acrescenta, em seguida: “*mas eu penso que desenvolver o sentir é também tarefa da escola*”. Aqui, o actante coloca em

circulação a marca de negação – *mas* – que indica oposição à anterior posição, de que desenvolver o sentir não é tarefa da escola.

A escola, tradicionalmente, sempre privilegiou o inteligível em detrimento do sensível. Isso não se resume à escola em si, mas à cultura determinada pelas formas dominantes de aprendizagem que se cristalizaram, a ponto de se revelar em nosso cotidiano.

A competitividade dentro das estruturas políticas dos países, “política entendida como a atribuição e o exercício do poder relativamente à gestão dos negócios, de interesse comum (pelo menos) no interior do estado” (LANDOWSKI, 2001, p. 39), forçou a privilegiar a razão, o pensamento “tecnocrático” em detrimento do pensamento complexo e sensível (MORIN, 2011). Ignorou-se que o pensamento complexo e sensível é o que secunda a política em todas suas formas de atuação perante o ser humano (HERNÁNDEZ, 2000).

Landowski relaciona a política, também, com a inteligibilidade, ao afirmar que ‘a’ política, tal qual a concebemos habitualmente, é pensada como um espaço fechado, no interior do qual certo número de homens e de instituições, previamente reconhecidos como dele ‘fazendo parte’, exercem diferentes funções repertoriadas e codificadas (uma pelo direito, outras pelo uso) (LANDOWSKI, 2001, p. 40).

No texto *“parece que o sentir não é tarefa da escola; a nossa escola não desenvolve, infelizmente, o sentir como deve ser; e aquele que com seus sentidos percebe o mundo que lhe rodeia, acha-se que isto não é importante”*, a sintaxe narrativa projeta sentidos que mostram, para além da relação de disjunção entre a escola e o sentir, a sensibilidade como valor modal do *dever fazer* que consistam em atribuir competências de percepção do mundo envolvente ao aluno. Tais qualidades são postas fora da conjuntura da formação escolar — *“acha-se que isto não é importante”* — e relacionadas ao pensamento lógico matemático, eufórico, que recebe valores de inclusão ao ser estimulado com as olimpíadas, afinal, *“o importante é saber calcular tudo”*.

A esse respeito, Landowski refere que:

Na maior parte de nossas atividades cotidianas, das mais triviais às mais cientificamente sofisticadas, privilegiamos a eficácia prática, o poder-fazer ou o saber-fazer em detrimento de outros modos de relação possíveis com o nosso ambiente. Esquecemos que um outro olhar é possível, um olhar que ao nos fazer ver o mundo por ele mesmo, nos permitiria também ter conhecimento dele, mas de um modo menos imediatamente interessado: como objeto de contemplação e não como campo de ação, como parceiro antes do que meio ou instrumento (LANDOWSKI, 2005, p. 94).

Aprofundando a análise do texto, constata-se que o sujeito da comunicação atribui o fazer à escola, e dessa forma, a configura na categoria do sujeito do fazer. Isso se mostra quando refere que “*a escola atual está mais preocupada com a razão, desenvolvimento do raciocínio lógico, do que a emoção*”. Assim, o actante narrativo escola carrega consigo atitudes de práticas discriminatória, de exclusão, uma vez que inclui e valoriza áreas de conhecimentos que não desenvolvem a subjetividade, a emoção, as sensibilidades que comungariam para a formação integral/global dos alunos, ou seja, uma “*escola que não só eduque o raciocínio lógico, mas também o sentir*”.

A esse respeito, Gimeno Sacristán aponta que o currículo não se resume à configuração técnica dos conteúdos e práticas estritamente metodológicas, pedagógicas, mas sim, é uma confluência de práticas escolares com práticas sociais, culturais e de valores existentes numa sociedade (SACRISTÁN, 2000 p. 15).

Há que ressaltar que, embora a escola seja mostrada como sendo determinada pelos valores do fazer que exclui determinadas áreas ou campos de conhecimento em detrimento da inclusão, por si só, ela não tem tal capacidade. A concretização dessas práticas se dá por intermédio de interesses conflituosos entre os intervenientes da sociedade.

Estruturas discursivas

No que concerne às estruturas discursivas, a sintaxe se mostra na tomada da palavra pelo sujeito da enunciação, pautada pelo distanciamento que a legitimidade científica confere. Não se trata mais da subjetividade — “*como nunca espirei*” — acima focalizada, e sim “*os estudos mostram que o homem é a razão da emoção*”. Ou seja, o destinador se socorre da desembreagem enunciativa colocando-se distante dos sentidos, e assim, projeta sentidos de veridicção no seu dizer.

Contudo, para acrescentar mais dados e reforçar a veracidade do seu dizer, o destinador rompe com o distanciamento da desembreagem enunciativa, recorrendo à desembreagem enunciativa. Nesta última, coloca em circulação seus valores — “*eu penso que*” —, que projetam o dizer dentro da subjetividade. Entretanto, nada tira a objetividade, o querer nos contaminar com os mesmos valores, já que somos destinatários, e em nossa relação estabelecemos parcerias/contrato na interatividade, para a concretização do discurso.

A semântica discursiva configurada na oposição fundamental inteligível *versus* sensível permite a constatação dos efeitos de sentido que projetam a exclusão, a tolerância, o poder, a fraqueza. Tais sentidos se mostram na compreensão do sujeito do dizer, quando lamenta o fato de “*a nossa escola ainda não ter estrutura para desenvolver isso*”. Para que a escola inclua ou

desenvolva as artes, na preparação dos professores, é necessário que haja salas específicas, ateliers, de modo a educar o sensível.

Na análise do discurso do sujeito da enunciação, podemos relacionar os seguintes temas referentes às oposições fundamentais acima descritas:

— Tema étnico da discriminação ou político da homogeneidade, caracterizada pela preferência pelas línguas estrangeiras europeias, em detrimento das línguas moçambicanas na orientação do discurso público. Em nome da homogeneização, que se baseou nas políticas da unidade nacional, o governo sufocou as línguas nacionais por muitos anos, banindo-as da escola formal. Poderíamos relacionar, então, as línguas nacionais ao sensível e as línguas ocidentais ao inteligível, por estas últimas serem consideradas mais apropriadas para o desenvolvimento e a integração nacional — algo, portanto, utópico.

— Tema da resolução dos conflitos, dentro da tolerância ou radicalismo. Soluções como esta são feitas através de medidas paliativas. Em alguns casos, opta-se pela espera, para que uma das partes envolvidas no conflito ceda, ou cria-se oportunidade de entretê-la de modo que se viva uma pequena estabilidade. Esta categoria temática pode ser constatada quando o entrevistado refere que: *“Infelizmente, a nossa escola **ainda não tem** estrutura para desenvolver isso, mas eu penso que a escola devia desenvolver o homem como um todo, não só desenvolver uma parte do homem, né?”*. Assim, pode-se esperar até que se criem condições que possam propiciar um ensino integral, provavelmente quando a escola tiver ateliers ou salas específicas, com material à disposição dos alunos.

— Tema referente à exploração e ao conformismo. Esta temática compartilha a mesma enunciação com a temática da resolução de conflitos: *“Infelizmente, a nossa escola **ainda não tem** estrutura para desenvolver isso”*. Apesar de querer disciplinas das artes no currículo, elas não são valorizadas como deviam ser, ainda. O destinador entende a situação do momento, mas *“infelizmente, não tem estruturas para desenvolver isso”*.

Outros sentidos temáticos apontam a relação entre homem e mulher. Estas categorias temáticas incorporam qualidades referentes à dualidade entre o sensível e o inteligível, entre o rude e o delicado. As artes visuais têm sido vistas como componentes escolares que auxiliam os alunos na aquisição de estados de sensibilidade, ou seja, no dizer do professor, o sentir, a emoção em detrimento do inteligível, o racional.

A mesma questão acerca da implicação de um currículo de Artes Visuais na formação humana foi colocada ao professor Maguwene, tendo este respondido o seguinte:

O indivíduo formado em artes está mais apto a defender a sua identidade, a estabelecer trocas com outros indivíduos. Eu penso que indivíduos que são

formados em arte, ou os currículos que têm formação em arte, vincam muito essa questão da originalidade, não é? Claro, mais adiante temos a criatividade, mas quando eu falava da identidade, estou a falar no sentido de o indivíduo não se preocupar em copiar. Preocupar-se em criar alguma coisa sua.

Quando nós vamos apreciar em uma galeria, conseguimos até dizer que aquilo é quadro de Malangatana, aquele quadro é do Naguib, aquele é quadro do Chichorro.

Então! Eu penso que na Pintura, na dança, também nós conseguimos encontrar lá certa identidade. Estamos a ver pessoas a dançar: pode haver uma mistura de pessoas, mas conseguimos ver que aquilo é dança chopi, aquilo é dança maconde.

Não estamos a dizer que são maconde que estão ali a dançar. A dança é maconde, mas pode estar lá machopi, pode estar lá machangana, podem estar lá até estrangeiros a praticarem aquela dança.

Então! Eu penso que temos esse ganho de certa conservação de identidade; claro que depois, existe a criatividade. A dança tem esse lado da criatividade. Portanto, Mapico ou aquela dança chopi, em dado momento pode ter outro passo, meio diferente que o indivíduo que dança; provavelmente achou que fosse um passo para tentar modernizar, mas tem certa raiz.

Conseguimos identificar que aquilo é dança chopi, mas em dado momento, alguma coisa, se calhar, relacionada com pós-modernismo, né? Eu dizia que as artes também estão em constante dinamismo.

Oposições fundamentais

As oposições semânticas fundamentais que emergem no entorno da implicação de um currículo de Artes Visuais na formação humana apontam a originalidade em oposição à cópia/repetição.

Originalidade ----- vs. ----- Cópia/repetição

A originalidade carrega consigo sentidos referentes à autenticidade, autoria, preservação e, em certos casos, categorias do radicalismo ou da ortodoxia. Estes sentidos podem ser constatados nos seguintes enunciados:

- O indivíduo formado em artes está mais apto a **defender** a sua identidade;
- Indivíduos que são formados em arte ou os currículos que têm formação em arte **vincam** muito essa questão da originalidade;
- O indivíduo não se preocupar em copiar;
- Preocupar-se em criar alguma coisa sua;
- Estamos a ver pessoas a dançar, pode haver uma mistura de pessoas, conseguimos ver que aquilo é dança chopi, aquilo é dança maconde;
- Tem certa raiz.

A cópia/repetição é mostrada, provavelmente pelos “indivíduos que” não “são formados em arte ou os currículos que” não “têm formação em arte”, e que hipoteticamente não “vincam muito essa questão da originalidade”; do “indivíduo que” pode “se preocupar

em copiar”, ou seja, a plagiar a ponto de não *“se preocupar em criar alguma coisa sua e nós”* não *“conseguirmos até dizer que aquilo é quadro de Malangatana, aquele quadro é do Naguib, aquele é quadro do Chichorro”* em uma galeria de arte.

As categorias semânticas fundamentais são qualificadas como positivas e eufóricas, negativa e disfórica. Assim, a originalidade é sentida como positiva e eufórica, e a cópia/repetição (ou o plágio) significada como negativa e disfórica.

Por outro lado, a formação em artes é significada como promotora de valores identitários e interativos com interlocutores. Assim, as artes, identidade e interação entram na promoção do bem-estar do ser humano e, assim sendo, são sentidas como positivas — portanto, eufóricas em detrimento da não formação em Artes, situação disfórica e negativa para um indivíduo.

As artes e o currículo de Artes Visuais carregam sentidos eufóricos, portanto positivos. A elas são atribuídas qualidades de defesa da identidade do indivíduo, de *“estabelecerem trocas com outros indivíduos”*, qualidades de *“vincar muito a questão da originalidade”*, de promover a criatividade, *“criar alguma coisa sua”*, conservação de identidade. Estas qualidades se destacam de outros campos de conhecimentos, portanto disfóricas e negativas para a construção de uma sociedade com identidade própria.

O encadeamento ou a sucessão dos sentidos que se constituem na significação do sujeito professor Maguwene permite a apreensão do percurso entre os termos, que se perfaz a partir da sucessão dos estados, ou seja, a partir do estado de cópia para a originalidade.

Cópia/repetição -----> Originalidade

Esse estágio é alcançado com a formação artística de um indivíduo, o que significa que a formação em arte possibilita estágios que partem da cópia/repetição para a originalidade. A originalidade se desenvolve até atingir o patamar superior que é a criatividade, esta entendida como a sofisticação, a pós-modernidade.

O conteúdo mínimo fundamental consiste na negação da não formação em arte. Na fala de Maguwene estão presentes os sentidos que projetam o ensino e a formação em artes aos patamares essenciais para o desenvolvimento humano, material. A este respeito, importa ressaltar que neste momento de interconectividade entre diferentes povos e culturas, de mutação incessante das “identificações” (HALL, 2005), a formação em artes deve cumprir a sua função de “preparar os alunos para a incerteza do futuro, para responderem a problemas e para lidarem com as tecnologias que ainda não existem” (EÇA, 2009, p. 112).

Estruturas narrativas

A análise da sintaxe narrativa do texto indica que *“o indivíduo formado em artes está mais apto a defender a sua identidade, a estabelecer trocas com outros indivíduos; os currículos que têm a formação em arte vinculam muito essa questão da originalidade”*. Por último, a narrativa refere: *“eu penso que temos esse ganho de certa conservação da identidade”*, em que destacam-se as qualificações actanciais do indivíduo e dos currículos.

Num primeiro momento, o texto apresenta o indivíduo através de enunciados de estado (que mostra a relação de conjunção entre o indivíduo e a formação em artes) e dotado por competências do fazer que se resumem em aptidões de defesa de sua identidade, para além de estabelecer trocas com outros.

Num segundo patamar de análise, a sintaxe narrativa mostra os currículos em relação de conjunção com as artes, dotados pelas qualidades performáticas que vinculam muito a questão da originalidade. Todos esses patamares se configuram no permeio do programa narrativo que evidencia a relação entre os actantes narrativos, ou seja, *“sujeitos de estado e sujeitos de fazer e os atores que os manifestam no discurso”* (BARROS, 2007, p. 22).

Assim, temos o indivíduo a desempenhar papéis actanciais duplos, um de sujeito de estado e outro de sujeito do fazer, o indivíduo que entra em conjunção com a formação em artes e, por outro lado, o mesmo indivíduo munido de aptidões para defender sua identidade, com competências para estabelecer trocas com outros indivíduos.

A mesma situação pode ser constatada nos actantes currículos. Os que têm a formação em arte vinculam (ação/transformação) muito à questão da originalidade.

Por último, o actante da comunicação se investe de atributos actanciais que se configuram no pensar, um pensar significado como uma prática de atribuir significado às coisas. Assim fazendo, ele entra na narrativa como sujeito de fazer.

Num outro olhar, constata-se que o currículo, a formação em artes, a dança entram em relação de conjunção com a criatividade, a qual, por sua vez, recebe atributos ou qualidades de invenção, sofisticação, ou seja, valores da pós-modernidade que são visualizados quando determinado objeto é submetido a uma performance não usual, nova e esteticamente estésica.

As artes e o currículo do ensino de Artes carregam consigo o sujeito do fazer. Eles entram em ação na transformação do indivíduo, dotando-o das qualidades de defesa da identidade, originalidade, criatividade e de estabelecimento de trocas com outros sujeitos. Por outro lado, essa transformação operada pelas artes e pelo currículo desencadeia estados de junção, pois o sujeito transformado é permeado pela junção com os objetos de valor mostrados pela identidade, preservação da originalidade. Aliás, conseguimos *“dizer que aquilo é quadro*

de Malangatana, aquele quadro é do Naguib, aquele é quadro do Chichorro”, dado que a originalidade se impõe no fazer da pintura e da dança.

Estruturas discursivas

Para a configuração dos sentidos que emergem no discurso, o destinador recorre a procedimentos discursivos que possibilitem a instalação de um contrato de persuasão, de modo a fazer-nos crer que seu dizer constitui a realidade. Para o destinador fazer-nos crer na sua significação, injeta sentidos que se debruçam entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, na desembreagem enunciativa e enunciativa. No primeiro momento, coloca em circulação sentidos que parecem se espelhar no discurso do pensamento artístico; depois, projeta nesses valores a sua subjetividade, seus valores e crenças. As marcas da subjetividade se visualizam pelo emprego de pronomes pessoais, interconectados com predicados/ação, *eu penso*.

Ao se colocar que “*quando nós vamos apreciar arte em certa galeria, conseguimos até dizer que aquilo é quadro de Malangatana, aquele é quadro do Naguib, aquele é do Chichorro*”, coloca-se em circulação temáticas referentes a determinadas competências do poder fazer que se resumem em *conseguir dizer*, dar sentido a algo. Visto discursivamente, os sentidos presentes nessa sintaxe discursiva mostram a ultrapassagem de determinado obstáculo que *a priori* impede a ação de ver ou perceber a originalidade do significante. Tal obstáculo pode ser visualizado através da tematização discursiva que indica a falta dos conhecimentos, pensamentos perceptivos em artes. A esse respeito, importa ressaltar que o pensamento perceptivo se dá dentro da educação para compreensão (HERNÁNDEZ, 2000) do meio envolvente, situação que invoca a Cultura Visual. Hernández (2000) destaca que:

Trilhar o caminho da arte na educação não corresponde a uma moda, mas sim, conecta o aluno com fenômenos mais gerais que têm a ver com o papel da escolarização na sociedade da informação e da comunicação, e com a necessidade de oferecer alternativas aos alunos para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias (HERNÁNDEZ, 2000, p. 50).

As oposições fundamentais presentes no dizer de Maguwene, no tocante à implicação de um currículo de Artes Visuais na formação humana, apontam temáticas referentes à ideologia, ao conservadorismo/ortodoxia, à cópia/reprodução, à autoria e à moderação.

A junção entre o indivíduo com aptidão da defesa, preservação da identidade, os sentidos que se perfazem na sintaxe discursiva projetam sentidos figurativos referentes a conservadorismo, ortodoxia, moderação.

Por outro lado, o tema referente à ideologia pode implicar a circularidade da palavra, de conteúdos, de certas práticas discursivas no meio social, as quais, pela sua repetição, fazem com que eles se cristalizem, tornando-se valores desse meio social. As pessoas afirmam e defendem certos paradigmas, valores como se fossem da sua pertença. Não aventam a hipótese de que se apropriaram deles devido à sua circularidade discursiva, ou devido à exposição dessas práticas em seu meio envolvente. A nossa constituição se dá no nosso meio envolvente através do contato que estabelecemos com os objetos de valor à nossa volta, e a formação em artes pode permitir a emergência de sentidos identitários localizados.

O tema da cópia/reprodução se mostra na situação em que sujeitos, entidades, instituições, em detrimento da criatividade ou inovação de suas práticas, procuram plagiar produtos. A cópia/reprodução carrega sentidos que mostram a permissividade.

No cenário atual, caracterizado pelo consumo desenfreado, tornou-se comum a imitação de objetos de valor para o comércio formal e informal. Essa situação sucede pelo fato de a cópia/imitação ser barata e, ao mesmo tempo, carregar status da grife, pelo fato de haver facilidades de pagar por um trabalho em detrimento da complexidade da criação. Nessa situação, encontramos vilões e vítimas. Os vilões ou plagiadores colocam à disposição no mercado objetos não originais, pirateados, que por sua vez tentam as vítimas devido à sua concupiscência, pois é difícil resistir ao estado de junção com os objetos de desejo.

Muitas sociedades constroem-se dentro das crises de vulnerabilidade. Tal situação sucede a partir da construção de suas nações com base em modelos, cópias de tudo que vem de outras sociedades ou países supostamente “desenvolvidos” sem a contextualização, sem *“trocas com outros indivíduos”*. Interesses de nações supostamente desenvolvidas se sobrepõem nas nações em construção e, com o advento das pretensões de aceleração econômico, adotam políticas importadas. Como resultado, acontecem descalabros sociais negativos incalculáveis.

O tema da autoria se mostra através da conjunção do sujeito com o mundo das artes ou com a formação em artes. O contato com as artes faz com que o sujeito tenha mais autonomia de criar, ou seja, conceber algo que seja seu faz com que ele tenha qualidades que diferenciem seu fazer do de outras concepções, como criar objetos ímpares dentro de seu contexto, ser inovador na sua criação ou escrita.

A originalidade é significada como identidade, comportamento autoral que coloca um determinado indivíduo como produtor de sentidos únicos. Em outras circunstâncias, sua

originalidade é munida pelas capacidades de “*estabelecer trocas com outros indivíduos*”, capacidades que se configuram no dever ser de um sujeito moderado, equilibrado, estável.

Contudo, é oportuno referirmos que a emersão dos sentidos em um sujeito não pode ser buscada nos pressupostos de autoria única, acabada, fruto de inspiração sem referência. A produção dos sentidos sempre está assente na diferenciação do que se diz (no ato e agora) para com outros sentidos que não foram acionados pela memória do dizer, e esses sentidos são provenientes da interação com outros indivíduos.

Isso nos faz pensar que ao significarmos, acionamos sentidos que entram em circularidade com nossos propósitos. Nesse processo, nos apropriamos de outras referências para termos a certeza de que dizemos “coisas certas” e, de certa forma, estabelecermos o contrato com o destinatário. Assim, são discutíveis os pressupostos da originalidade como sentidos únicos na significação. A cópia está presente no nosso dizer, nas nossas ações, na nossa “criação”, na nossa imaginação. Entretanto, a sua legitimação depende de normas ou balizas previamente traçadas em uma determinada formação social.

6.1.8 Sentidos da arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano

Instado a imprimir a sua visão acerca das Artes no desenvolvimento cognitivo do ser humano, **Mahlonga** respondeu que:

M – *Sim. É por isso que eu digo que me sinto satisfeito, porque consigo apreciar arte como tal! Conheço o universo artístico e tudo. Sinto-me bem mesmo, também com espírito e tudo. Espiritualmente sinto-me bem, está a ver?*

Então! O meu sentimento é de um homem culto. Quando ele sai fora, está a ver tudo maravilha, incluindo aquilo que é arte! Sim, sim, sinto-me satisfeito.

P – Então, a arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano é referente ao sentir-se...

M – *Sim. Nós vimos mesmo na antiguidade clássica e tudo, como ensinamos as crianças, o canto, a poesia, aquelas artes e tudo, está a ver? Um homem que toca um violino, ele tem um sentimento tal que ele cultiva-se de uma forma tal, e está muito diferente de um homem que não está ligado a esse tipo, à música, às artes plásticas e tudo. Ele tem uma cultura própria que o eleva a novos horizontes da visão do mundo e da vida etc. etc.*

Oposições fundamentais

Na análise da significação do enunciado do professor Mahlonga, quanto à função da arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano, visualizamos sentidos que indicam como categorias fundamentais satisfação *versus* insatisfação; realização *versus* irrealização.

Satisfação ----- versus ----- Insatisfação
 Realização ----- versus ----- Irrealização

Podemos constatar essas oposições fundamentais nos seguintes excertos enunciativos:

- *É por isso que eu digo que me sinto satisfeito, porque consigo apreciar arte como tal;*
- *Conheço o universo artístico e tudo. Sinto-me bem mesmo, também com espírito e tudo;*
- *Espiritualmente sinto-me bem, está a ver;*
- *O meu sentimento é de um homem culto. Quando ele sai fora, está a ver tudo maravilha, incluindo aquilo que é arte;*
- *Sim, sim, sinto-me satisfeito;*
- *Um homem que toca um violino, ele tem um sentimento tal que ele cultiva-se de uma forma tal;*
- *Está muito diferente de um homem que não está ligado a esse tipo, à música, às artes plásticas e tudo. Ele tem uma cultura própria que o eleva a novos horizontes da visão do mundo e da vida etc. etc.*

Desses excertos, e a partir da sua articulação na produção de sentidos, na narrativa quanto à função da arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano, deparamo-nos com a categoria fundamental realização, considerada como positiva e qualificada como eufórica. A positividade e a qualificação eufórica provêm do fato de o sujeito ter conhecimento do universo da arte, coloca-o num estado de deslumbramento, de estesia, de maravilha, de ser culto com uma visão ampla do mundo.

Segundo Greimas, no livro *Da Imperfeição*, “o deslumbramento é referente à passagem de um estado de coisas para outro novo através de ação de uma força exterior, ou seja, é segundo os dicionários, o ‘estado da vista golpeada pelo clarão demasiado brutal da luz’” (GREIMAS, 2002, p. 26). É a configuração desse estado de luz que a arte propicia, ao colocar o sujeito professor em sinestesia, transformado no espírito. Tudo num fenômeno eufórico, provocado pela satisfação e realização.

A positividade e a euforia contrastam com a disforia advinda da diferença de um homem que não está ligado à música, às artes plásticas, um ser humano despido, provavelmente, da satisfação e da realização, vinculado à insatisfação ou à irrealização, pois “o deslumbramento atinge o sujeito e transforma sua visão” (GREIMAS, 2002, p. 26).

Essa situação indica um discurso referente ao deslumbramento, no nível das estruturas fundamentais, que vai da insatisfação ou irrealização à realização ou satisfação.

Insatisfação -----> Satisfação
 Ou
 Irrealização -----> Realização

Antes de apreciar as artes e ter conhecimento sobre elas, implicitamente, o sujeito mostra que não se sentia satisfeito ou realizado. A aquisição de valores como satisfação provém do fato de, agora, saber e poder apreciar arte, ou seja, “*conhecer o universo artístico*”. Assim, o percurso entre os termos vai da insatisfação para a satisfação.

A significação do professor Mahlonga quanto à função da arte no desenvolvimento cognitivo tem como conteúdo mínimo a positividade da arte no conhecimento, no saber humano, na realização, algo positivo no estar do indivíduo.

Estruturas Narrativas

Em termos das estruturas narrativas, o texto mostra a significação de um professor acerca dos sentidos das artes no desenvolvimento cognitivo. Tal narrativa tem como atores dois actantes que se relacionam dentro da interação contagiosa: ele como professor e o actante-objeto arte que o investe em objeto-valor não passivo, ou seja, em actante das transformações contagiosas, de sentimentos diversos do bem-estar, ser culto, da estesia que se mostra no ver tudo de modo maravilhoso. Na realidade do actante interlocutor e narrativo, “a arte penetra na vida que se torna em um lugar de encontros e acontecimentos estéticos” (GREIMAS, 2002, p. 69) e, também, estésico.

Analisando essa “comunicação participativa” (LANDOWSKI, 2005) entre esses dois actantes, percebe-se que para que um professor seja permeado pelo saber fazer e ser docente-artista, ou seja, para que um professor entre na relação de conjunção com saberes artísticos que lhes dê legitimidade e segurança no ensino da Educação Visual, é necessário que ele entre em relação de conjunção com os conhecimentos, que opere transformação do estado anterior de “*não saber nada daquilo que deve ser implementado*” para o saber, dever e poder fazer e ser das artes efetivamente. Em outras palavras, para que ocorram os saberes que propiciem a docência da Educação Visual efetivamente, é preciso que haja intervenção planejada e sistematizada da formação do sujeito professor no campo do ensino das Artes Visuais.

Aprofundando nosso olhar através dos binóculos dos regimes de interação, constatamos que a arte entra no nosso interlocutor actante narrativo operando transformações de estado de ser, de satisfação e realização. Visualiza-se em ato que a arte contamina o sujeito. E para que tal contágio estésico ocorresse, foi necessário que o actante professor entrasse em relação de conjunção com os conhecimentos das artes para que se construíssem sentidos estésicos.

Desse modo, é preciso destacar que a arte desempenha as competências produtoras da estesia e da comunicação participativa, e que leva o professor à performance cognitivo-sensível, pois o faz produzir posicionamentos de alteridade, da diferença com o outro que “*não está*

ligado a esse tipo, à música, às artes plásticas e tudo". A esse respeito, Landowski observa que a emergência do sentimento de 'identidade' parece passar necessariamente pela intermediação de uma 'alteridade' a ser construída (LANDOWSKI, 1997, p. 4).

Também, o sentimento de satisfação de *"se sentir bem, mesmo, com espírito e tudo"*, de *"ser homem culto que quando sai fora, está a ver tudo maravilha"* aparece no enunciado de estado como valores descritivos advindos do fato de o professor estabelecer a relação de união com os conhecimentos do *"universo artístico"*.

As artes são projetadas como produzindo valores nobres de se *"ser culto e ter uma cultura própria que eleva"* o sujeito a patamares maiores, *"a novos horizontes da visão do mundo e da vida"*. Paralelamente, esses enunciados mostram um fazer que culmina na conjunção entre o sujeito e o bem-estar, a harmonia consigo mesmo, ou seja, o sentimento de satisfação que é advindo da apreciação das Artes — uma competência, portanto, que produz os valores descritivos mencionados acima.

Perante a questão se o desenvolvimento cognitivo se restringe ao sentimento, o actante narrativo e da comunicação, nosso interlocutor, projeta contextos "outros" como intermediação para a constituição do sentido das artes na vida dos indivíduos. Isso se evidencia na enunciação que primeiro convida à junção de *nós* para observarmos a "nossa" situação a partir da alteridade. *Nós* que, provavelmente, estamos inseridos na realidade em observação, *"a antiguidade clássica e tudo"*, as nossas práticas como *"ensinamos as crianças, o canto, a poesia, aquelas artes e tudo"*, para depois destacar a diferença entre a "nossa" realidade e a realidade deles — provavelmente, os homens que não tocam violino — e assim sendo, despidos de *"sentimento tal"* que não *"se cultiva de uma forma tal"*.

Ao se sentir satisfeito quando aprecia arte, o actante da comunicação e interlocutor mostra a presença do contágio que se dá através dos efeitos positivos, quando ele é interpelado pelo meio envolvente exterior.

Esses fenômenos indicam que a relação de conjunção entre o sujeito e os conhecimentos do universo artístico parece estar descolada da realidade africana e, sobretudo, moçambicana. Ademais, esse universo cognitivo da arte parece se resumir em práticas artísticas da cultura ocidental como *o canto*, provavelmente lírico; *a dança*, balé; *a poesia* que, certamente, não obedece a estética literária da cultura africana, ou seja, diferente de Xithokozelo, sentidos que visualizam estares iluministas, eurocêtricos que observam as artes, a cultura europeia, como a mais nobre.

Em “*um homem que toca violino, ele tem um sentimento tal que ele cultiva-se de uma forma tal, e é muito diferente de um homem que não está ligado a esse tipo de música, dança, às artes plásticas e tudo*”, ou seja, “*ele tem uma cultura própria que o eleva a novos horizontes da visão do mundo e da vida etc.*”. Visualizam-se enunciados em presença que pressupõem o reconhecimento da importância da arte no desenvolvimento cognitivo, mas, sobretudo, da eventual formação de uma identidade europeia comum e, quiçá, universal que supõe-se assim outra, menos carregada de ideal, mas ditada pela urgência. As artes, na vertente clássica europeia, se situam em patamar elevadíssimo em relação às outras artes ou culturas, às quais o próprio actante pertence “físicamente”.

A relação de conjunção do sujeito com *o violino*, com ensinamentos de *canto, poesia*, faz com que o sujeito adquira *status* diferenciados dos sujeitos privados de tais manifestações culturais e artísticas. Na significação, tais manifestações constituem-se em objetos-valores a serem apropriados pelos sujeitos.

Estruturas Discursivas

Quanto às estruturas discursivas, as oposições fundamentais constatadas na significação do professor Mahlonga em torno das artes no desenvolvimento cognitivo que se colocam entre satisfação *versus* insatisfação, ou entre realização *versus* irrealização, colocam em circularidade efeitos de sentido que projetam as artes como catalizadoras de estados e fazeres sensíveis que contribuem para o bem-estar do ser humano, mas ao mesmo tempo projetam sentidos que excluem o outro no sentimento, em razão dessas artes.

Esses sentidos se configuram em diversos temas, como aculturação/dominação cultural, realização individual que se imbrica com a descoberta, entretenimento, desfrutar das plenitudes da vida.

O tema da aculturação/dominação cultural expõe o pragmatismo da educação escolarizada em Moçambique. Numa primeira instância, a educação pode ser vista como ferramenta estratégica para o desenvolvimento de um determinado país. Isso pode constituir o senso comum entre intervenientes sociais diversos, mas uma questão que deve se sobrepor a esse pressuposto da educação é quando ela não acompanha a sociedade onde opera. O distanciamento contextual da educação escolarizada a torna um instrumento de manipulação ideológica, de exclusão e, sobretudo, de colonização, subjugação cultural, social e racial.

Vemos que a educação escolarizada na história de Moçambique percorre ainda dois caminhos sinuosos. Um primeiro, como instrumento de subjugação cultural, administrativa e racial premeditada. E um segundo caminho, que se inicia depois da independência nacional, em

1975, quando a educação funciona como instrumento de desenvolvimento humano “contextualizado” aos interesses dos moçambicanos. Contudo, a constituição dos atores intervenientes nesse processo educativo ainda é permeada pelos resquícios da educação colonial, eurocêntrica e suas práticas, crenças ideológicas que influem no discurso e na prática. Ademais, tende à dominação cultural.

Em nome da assimilação e integração da ciência ou dos conhecimentos, pratica-se a exclusão das realidades socioculturais e linguísticas dos moçambicanos, tornando o desenvolvimento um fator de perpetuação da dominação cultural. Na pretensão da integração, os moçambicanos são excluídos da participação no desenvolvimento efetivo do país.

O tema da realização individual é referente ao bem-estar dos indivíduos. Esse bem-estar social e individual se configura quando o sujeito é tomado por sentimentos que se traduzem em harmonia consigo mesmo. É, portanto, fator psicológico e comportamental.

O tema da descoberta aponta a ascensão de um indivíduo a patamares nunca antes experimentados. Essa temática pode ser encontrada, também, nas realizações e no desfrute das plenitudes da vida. Sucede com a mudança de estados, do passado para o presente e, quiçá, para o futuro, mexe com as sensações dos indivíduos.

6.1.9 A Relação Docente – Artista – Pesquisador: visão do professor

Solicitado a imprimir sua opinião acerca da relação docente-artista-pesquisador, perante um cenário pedagógico em que se persiste em alocar recursos humanos (professores) não especializados, o Professor Kuphani faz a seguinte colocação:

Eu penso que aqui há duas coisas. Nas escolas, podia haver professor de arte que não é artista. Podia haver, porque se nós esperarmos pelo momento em que tivermos artistas na escola, isso pode ser um processo. Eu penso que os professores generalistas, aqueles que dão assuntos podem ser formados em matérias de arte para poderem fazer iniciação.

Agora! Há aquela iniciação artística, claro que é o próprio saber fazer. Mas, exemplo, para a História da Arte não precisa ser o artista a dar. Pode ser generalista. Qualquer um dá. Fala daqueles momentos. Mas aquela arte de fazer, que mesmo é preciso mexer com as coisas, manipular materiais, claro que tem de ser um entendido nessas coisas.

Mas aquela manipulação básica, que até o generalista pode aprender, não é? [gargalhadas]. Eu penso que tem de caminhar nesse... é a minha maneira de ver. Se nós esperarmos que haja professores, mesmo de arte, artistas professores de arte, “épa”! Eu penso que os resultados seriam muito bons, mas seriam poucos resultados.

Eu penso que tem de haver a formação destes generalistas para também ajudar. Porque também diz-se que nós temos de ter este intercâmbio com os artistas; que devíamos convidar à escola o artista; ter o espaço para que o artista venha fazer... Em que o professor de arte, aquele generalista, aquele que acha que não domina, tem de convidar para vir mostrar.

É uma aula de fazer esteiras, ele não sabe fazer esteira, mas há um artesão local que pode vir mostrar. Eu penso que tinha de ser assim, porque se nós esperarmos que tenhamos professores mesmo formados para essa! Claro que precisamos ter isso, porque também, professor na ótica de pesquisador, precisa ser formado, né? É preciso ser formado, porque não é [gargalhadas] aquele artista local que vai nos dizer... É preciso, também, que exista...

Oposições Fundamentais

Mediante a resposta acerca da relação docente-artista-pesquisador, constatamos uma oposição fundamental assente no par simplicidade *versus* complexidade, em que a simplicidade diz respeito à facilidade de se ensinar as disciplinas referentes às Artes Visuais.

Complexidade ----- Versus ----- Simplicidade

A complexidade é apresentada nos seguintes excertos:

- *Mas aquela arte de fazer, que mesmo é preciso mexer com as coisas, manipular materiais, claro que tem de ser um entendido nessas coisas;*
- *Claro que precisamos ter isso, porque também, professor na ótica de pesquisador, precisa ser formado, né;*
- *É preciso ser formado, porque não é [gargalhadas] aquele artista local que vai nos dizer... É preciso, também, que exista...*

E os excertos que apontam a simplicidade ou simplificação são:

- *Eu penso que nas escolas, podia haver professor de arte que não é artista;*
- *Há aquela iniciação artística [...]. Mas, por exemplo, a História da Arte não precisa ser o artista a dar. Pode ser generalista. Qualquer um dá. Fala daqueles momentos;*
- *Mas aquela manipulação básica que até o generalista pode aprender, não é? [gargalhadas²⁴]. Eu penso que tem de caminhar nesse... É a minha maneira de ver.*

A relação entre os percursos insere-se da complexidade à simplicidade, sendo desencadeada pela não-complexidade.

Complexidade -----> Não – Complexidade -----> Simplicidade

²⁴ Estas gargalhadas podem estar investidas pelos sentidos que apontam à ironia, à facilidade.

Dificuldade

Facilidade

Ora, vejamos que a complexidade, ao ministrar as disciplinas relacionadas às Artes Visuais, se mostra através de “*aquela arte de fazer, que mesmo é preciso mexer com as coisas, manipular materiais*”, algo que certamente “*tem de ser um entendido nestas coisas*”. Contudo, esta complexidade sofre a transmutação para a simplicidade. A transmutação como percurso se dá quando “*há aquela iniciação artística [...], por exemplo, a História da Arte, não precisa ser artista. Pode ser generalista. Qualquer um dá. Fala daqueles momentos*”.

As categorias fundamentais presentes na fala de Kuphani residem na negatividade de cogitar a necessidade de docentes formados na área das Artes, mediante uma situação ou disciplinas que podem se ajustar à docência, afinal, “*qualquer um dá*”. O querer ter docentes formados em Ensino de Artes Visuais implica tempo e, conseqüentemente, recursos. Portanto, algo positivo futuramente, soa no presente como negativo ou disfórico, ou seja, “*se nós esperarmos pelo momento em que tivermos artistas na escola, isso pode ser um processo*”. Por enquanto, “*qualquer um*” pode dar.

A docência das disciplinas referentes às Artes Visuais pelos generalistas, professores sem formação na área das Artes, é realidade. Esta prática se processa como forma de cobrir o déficit dos professores habilitados, e também aparece como recurso para aumentar a sua renda financeira ou como forma de sobrevivência perante as carências da falta de emprego — portanto, situações agregadas pelo descaso para com esta área de ensino e formação humana. Tal situação aparece investida pelos valores positivos, portanto, eufóricos. Esses sentidos se manifestam quando o sujeito professor Kuphani aponta que

Podia haver, porque se nós esperarmos pelo momento em que tivermos artistas na escola, isso pode ser um processo; se nós esperarmos que haja professores, mesmo de arte, artistas professores de arte, “épa”! Eu penso que os resultados seriam muito bons, mas seriam poucos resultados; eu penso que os professores generalistas, aqueles que dão assuntos, podem ser formados em matérias de arte para poderem fazer iniciação.

O conteúdo mínimo fundamental se mostra através da negação da relação docente–artista como condição para a lecionação das disciplinas referentes às Artes Visuais. Essa possibilidade é sentida como negativa. Assim, a enunciação pauta pela relativização da relação docente-artista-pesquisador mostrando, assim, simplicidade de se ensinar as Artes Visuais no Sistema Nacional de Educação.

Por outro lado, verifica-se posição inversa na relação de percurso entre os termos da simplicidade à complexidade mediada, pela não-simplicidade de ministrar aulas nas disciplinas das Artes Visuais. Esta não-simplicidade se mostra quando o sujeito professor enuncia que

Eu penso que os professores generalistas, aqueles que dão assuntos, podem ser formados em matérias de arte para poderem fazer iniciação; Eu penso que tem de haver a formação destes generalistas para também ajudar; também diz-se que nós temos de ter intercâmbio com os artistas, que devíamos convidar à escola o artista, [ou seja], ter o espaço para que o artista venha fazer [...] o professor de arte, aquele generalista, aquele que acha que não domina, tem de convidar para vir mostrar; É uma aula de fazer esteiras, ele não sabe fazer esteira, mas há um artesão local que pode vir mostrar.

Simplicidade ----- não – simplicidade ----- Complexidade

Ao imprimir esses dizeres, o sujeito professor sabe de antemão que está em uma área complexa, e que na sua docência se depara com certas dificuldades advindas da sua limitação. Assim, apesar de investir sentidos eufóricos de um saber na docência das disciplinas referentes às Artes Visuais, a realidade o contradiz, colocando-o em disforia para com a área de conhecimento das Artes. Desse modo, clama pela *“formação em matérias de arte para poderem fazer iniciação”*.

Estruturas Narrativas

Quando fala acerca da relação docente-artista-pesquisador, o actante da comunicação, o sujeito professor Kuphani, projeta a existência de dois elementos que entram em conjunção dentro da escola, em particular no ensino de artes. Primeiro, o actante da comunicação delega à escola as competências da integração, da inclusão dos professores não formados em matérias do ensino da arte. Assim, a escola, ou seja, o campo das disciplinas referentes às Artes Visuais se mostra através dos enunciados de estado, mobilizando sentidos que estabeleçam a relação de conjunção entre a escola e os professores sem qualificação para a docência das disciplinas artísticas. Essa junção pode ser visualizada em *“nas escolas, podia haver professor de arte que não é artista”* — portanto, professor de arte que entra em disjunção com a formação em arte.

O segundo elemento é a necessidade da conjunção desse professor sem formação em arte, através da *“formação em matérias de arte para poder fazer iniciação”*. Nesta sintaxe narrativa, o actante da comunicação delega à instituição o papel actancial das transformações. Essas transformações são evidenciadas pelos valores modais de poder fazer, ou seja, formar aqueles professores generalistas, modificando o seu estado de disjunção com a formação em arte para a conjunção dentro dos valores modais de saber fazer e poder fazer a ponto de poderem fazer iniciação (lecionar) e, provavelmente, entrarem em conjunção com a relação docente-artista-pesquisador.

Tal posição é inserida dentro da profissionalidade docente do ensino de artes como justificativa ou “preocupação” pela provável falta de docentes formados em ensino de arte nas instituições de ensino do SNE. Essa posição aparece reforçada quando, na narrativa, Kuphani refere que podia haver, porque *“se nós esperarmos pelo momento em que tivermos artistas na escola, isso pode ser um processo; eu penso que tem de haver a formação destes generalistas para também ajudar”*.

A última posição que aparece na sintaxe narrativa como valoral do narrador refere que *“aquela manipulação básica que até o generalista pode aprender; eu penso que tem de haver a formação destes generalistas para ajudar”*. Esse posicionamento revela, por um lado, certa posição que se manifesta através de um duplo sentido: ao mesmo tempo em que apela para a formação em exercício, relativiza essa área de conhecimento tirando toda a complexidade existente no ensino das Artes Visuais, e considera-a como um campo de facilidades.

Esses sentidos são reforçados em: *“Agora! Há aquela iniciação artística, por exemplo, a História da Arte não precisa ser o artista a dar. Pode ser generalista; qualquer um dá; fala daqueles momentos”*.

Como se visualiza, a História da Arte é desvinculada da complexidade das práticas pedagógicas, fato que a coloca na relação de conjunção com simplicidade. Por outro a conjunção com a simplicidade a transforma em sujeito de privação a ação de docente-artista.

O professor é autorizado a lecionar as cadeiras referentes às artes, mesmo sem formação, que o autoriza. Afinal, *“qualquer um dá; é só falar daqueles momentos ou aquele que acha que não domina, tem de convidar para vir mostrar; é uma aula de fazer esteiras, ele não sabe fazer esteira, mas há um artesão local que pode vir mostrar”* e, assim, a complexidade é ultrapassada.

Em contrapartida, a produção artística é investida, em uma primeira fase, com valores da complexidade, mostrando assim, momentaneamente, uma relação disjuntiva entre o actante professor e as actantes, disciplinas das Tecnologias Artísticas. Nessa relação não se operam transformações do professor na docência em sala de aula ou no atelier, devido à complexidade dessa área tecnológica do fazer. Podemos visualizar essa relação no seguinte excerto: *“mas aquela arte de fazer, que mesmo é preciso mexer com as coisas, manipular materiais, claro que tem de ser um entendido nessas coisas”*.

A arte de fazer, de mexer, de manipular é investida de valores modais do dever fazer do professor formado em Artes, pois modifica a relação de conjunção com a docência das disciplinas de Arte, anteriormente processada através da simplicidade. Da conjunção com a disciplina, o generalista passa à relação de disjunção: *“claro que tem de ser um entendido*

nessas coisas”. A semântica discursiva *tem de* aponta a obrigatoriedade da necessidade, de fato, de um profissional entendido em matéria do ensino das Artes Visuais.

Consecutivamente, essa obrigatoriedade em estabelecer uma relação disjuntiva entre o professor sem formação e as práticas artísticas é rompida. Estabelece-se um novo contrato, ainda que reconhecendo a não-simplicidade plena do fazer, que se insere na busca pela conjunção entre os professores generalistas e o ensino das artes, particularmente no tocante à produção artística.

Essa relação de conjunção é evidenciada quando se coloca em causa a disjunção do primeiro contrato com “*mas aquela manipulação básica que até o generalista pode aprender, não é?* [gargalhadas]”. O actante da comunicação solicita a cumplicidade do pesquisador, provavelmente para confirmar que, certamente, a manipulação básica da produção artística, “*qualquer um dá; não é?*”. Assim, novamente o professor sem formação entra na relação de conjunção com o ensino de Arte, a ocultar as transformações que decorrem na prática docente de fato.

A busca pela conjunção com o ensino das Artes no professor sem habilitação é reforçada pela necessidade de se estabelecer intercâmbios com artistas, artesãos que podem vir à universidade, à escola ensinar o fazer dos objetos artísticos. Esta relação artista/produtor de objetos artísticos na sociedade e a possibilidade de este ser convidado a se apresentar na escola/universidade possibilita a conjunção entre professores sem formação no ensino de arte e as disciplinas relacionadas.

Os artistas aparecem como actantes-objetos que sofrem a manipulação dos sujeitos professores/universidade. Para as universidades corrigirem as lacunas, as falhas de uma formação sem qualidade substancial — causada pela existência, no curso de Desenho e Construção ou Educação Visual/Artes, de um corpo docente sem qualificação —, recorrem a estratégias de interação artista-universidade ou escola. A ação em si não é disjunta, mas se investe deste valor negativo quando é efetivada para corrigir determinado erro, ou como medida paliativa.

Estruturas Discursivas

A enunciação acerca da relação docente-artista-pesquisador, feita pelo sujeito-professor, visualiza os dizeres do destinador em uma posição subjetiva. A sintaxe discursiva se mostra por meio da desembreagem enunciativa, apresentando posições valorais do destinador. O estabelecimento do contrato de ilusão da veridicção se concretiza com o recurso da exposição relações argumentativas entre o enunciador e o enunciatário.

Por exemplo, para nos fazer crer que nas escolas podia haver professor de arte que não é artista, o destinador lança sentidos que possibilita a manipulação do destinatário, referindo que “*podia haver, porque se nós esperarmos pelo momento em que tivermos artista na escola!*”, ou seja, a escolarização iria parar. Por isso, deve-se incorporar nas disciplinas referentes às Artes, como Educação Visual/Artes, professores generalistas. O destinador seduz o destinatário com argumentos que o faz entrar em filiação discursiva.

A impressão da subjetividade faz emergirem sentidos que expõem o destinador próximo de seu dizer, o que de certa forma o coloca em posição desfavorável perante o destinatário seu interlocutor. A constatação desta posição vem expressa nas marcas discursivas: *eu penso; se nós esperarmos; é minha maneira de ver; devíamos convidar; nós temos de ter; precisamos.*

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o narrador expõe enunciados, se coloca como enunciador, que se relaciona com o enunciatário, ou seja, com as disciplinas do ensino das artes. Nesse posicionamento, emergem diversos temas da oposição fundamental entre facilidade ou simplicidade e complexidade da relação docente-artista-pesquisador no ensino das Artes Visuais no SNE. Dentre elas, destacam-se as temáticas referentes a exploração, permissividade, experiência, formação em exercício, desenvolvimento gradativo.

O tema da exploração se coloca em referência a um projeto que, *a priori*, seria algo relevante, na medida em que a universidade abre suas portas para ver e interagir com os conhecimentos produzidos fora dela, a partir das experiências dos artistas plásticos e produtores de objetos artísticos. Esse intercâmbio é uma prática interativa na qual os participantes entram em diálogo.

Esse cenário entra em contradição no tocante à presença desses fazedores de arte na universidade e à presença de professores sem qualificação para as disciplinas referentes às Artes Visuais, uma vez que o convite feito a esses artistas visa apenas fechar uma lacuna. Há, então, uma manipulação de tais artistas pela universidade, visando corrigir a falta de certos conhecimentos de seu corpo docente sem formação especializada.

Uma outra análise desse tema mostra o artista local como elemento “tapa buraco” para uma solução paliativa da falta de conhecimento em arte dos professores afetos à universidade ou qualquer instituição de formação. A relação do artista plástico com a universidade deve ser de troca de experiências, e não de exploração de seus conhecimentos em troca, provavelmente, de uns trocados financeiros.

A temática referente à permissividade entra em contraste com a restrição que se visualiza em um setor de trabalho, ao conceber que todas as pessoas podem fazer qualquer coisa e no final do mês recebem seu ordenado, ou seja, um lugar em que qualquer profissional de

educação pode trabalhar. A escola, em particular as disciplinas referente às Artes Visuais, como lugar de integração dos professores sem formação em ensino de arte, categoriza o campo disciplinar do ensino de arte como lugar de assistência social de professores sem vaga em outros campos onde estejam formados.

Outra temática que sobressai desse texto é a de formação em exercício, que em muitos casos emerge em situações de falta de mão de obra qualificada, em que o patronato abre mão de esperar pela mão de obra especializada, que é escassa, e envereda pela formação em exercício, ou seja, o emprego caminha em paralelo com a formação do trabalhador.

Por último, temos a temática do desenvolvimento por etapas, característico do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Ou, por outra, do desenvolvimento psicomotor do ser humano, em que uma criança começa por elevar mãos e pés; braços e pernas; vira sozinha e fica de barriga para baixo; tenta levantar o corpo e segue o engatinhar até ficar em pé sem suporte, e assim em diante. Portanto, numa primeira fase, o professor coloca a questão da falta de docente-artista-pesquisador e objeta a possibilidade de se permitir que os docentes sem formação — os generalistas, na sua linguagem — atuem e, se possível, sejam formados, pois não seria conveniente se esperar até o momento de se ter docentes-artistas-pesquisadores.

Em suma, numa primeira fase, o professor projeta sentidos que denotam a preocupação pelo contorno ou alívio da problemática da presença, no SNE, de docentes não qualificados e especialistas para a área das Artes Visuais, ou seja, na medida em que faltam docentes formados em Artes Visuais, se poderia alocar qualquer professor que esteja formado em uma outra área, desde que haja interesse da sua parte.

Para consubstanciar sua tese, o actante da comunicação mobiliza sentidos apelativos aos órgãos de decisão para que formem professores sem habilitação em arte, para que deem as aulas de Artes Visuais, ou seja, *“os professores generalistas, aqueles que dão assuntos, podem ser formados em matérias de arte para poderem fazer iniciação”*. Reconhece a importância de se ter docentes formados em Artes Visuais — *“pode haver”* —, mas também defende que mesmo com os docentes sem formação, é possível dar aulas das Artes Visuais, bastando o querer de um lado e, de outro, a formação (pouca) na matéria em causa para poder dar as aulas, *“falar daqueles momentos”*.

Já na segunda parte da sua explanação, ele imprime sentidos que apontam a facilidade do ensino das artes, portanto conhecimentos ao alcance de qualquer um. Estes sentidos tiram a complexidade dessa área de conhecimento a partir da separação em dois campos: o do discurso teórico sobre as artes e o do fazer. Assim, a área do discurso teórico sobre as artes é que *“não*

precisa ser artista a dar; pode ser generalista; qualquer um dá. Fala daqueles momentos e pronto”.

Contudo, a área do fazer, da produção, recebe sentidos que mostram o respeito — um respeito que se resume ao talento, ao domínio, já que “*tem de ser*” um entendido nessas coisas. Mas tal respeito pode ser desbancado, na medida em que nós “*temos de ter intercâmbio com os artistas; convidar à escola o artista; ter o espaço para que o artista venha fazer*”. Ou seja, na falta de conhecimento do generalista, professor sem formação na área específica das Artes Visuais, esse artista pode: “*tem de convidar para vir mostrar; é uma aula de fazer esteiras, ele não sabe fazer esteira, mas há um artesão local pode vir mostrar*”.

O ensino das artes é reduzido ao falar, teoricamente, “*daqueles momentos*”, e ao domínio do fazer. Esta área de conhecimento é destituída de reflexão, criatividade, inventividade, análise crítica, interpretação sistematizada, produção de conhecimentos nas suas diversidades de linguagens e complexidade.

Para a mesma questão, a professora Tekwasi teceu as seguintes considerações:

Eu acho que aquele que é artista, ele tem mais vantagens. Por quê? Porque ele tem o melhor tratamento, diria, portanto, destas matérias no ensino. Buscando, pelo exemplo próprio, ele já como artista, já tem exemplo próprio. Ele busca dele mesmo a experiência para transmitir, enquanto que uma pessoa que só ensina porque pesquisa, vai ensinar, mas já não tem o background muito mais maduro do que um artista. Este já experimenta nos seus trabalhos do dia a dia, nas suas telas, nas suas obras de arte. Este já experimenta aquilo que são as matérias daquilo que vai transmitir. Portanto, ele primeiro busca, aprende, experimenta e depois ensina.

Oposições Fundamentais

Nas considerações tecidas por Tekwasi, deparamo-nos com uma oposição fundamental que se mostra através dos sentidos que apontam conhecimentos *versus* ignorância. A estes termos, constatamos termos paralelos opostos implicados à experiência/inexperiência, ordem/desordem.

Conhecimentos ----- *versus* ----- ignorância

Enfocando a oposição fundamental presente na enunciação da professora, temos a referir que os excertos discursivos aliados a estas oposições se mostram em:

- *Eu acho que aquele que é artista, ele tem mais vantagens;*
- *Ele tem o melhor tratamento, diria, portanto, destas matérias no ensino;*
- *Buscando, pelo exemplo próprio, ele já como artista, já tem exemplo próprio;*

- *Ele busca dele mesmo a experiência para transmitir;*
- *Este já experimenta nos seus trabalhos do dia a dia, nas suas telas, nas suas obras de arte;*
- *Este já experimenta aquilo que são as matérias daquilo que vai transmitir;*
- *Ele primeiro busca, aprende, experimenta e depois ensina e em uma pessoa que só ensina porque pesquisa, vai ensinar, mas já não tem o background muito mais maduro do que um artista.*

As categorias fundamentais presentes no enunciado da professora Tekwasi são qualificadas como eufórica e positiva ou disfórica e negativa. A positividade é relacionada às vantagens de ser docente-artista-pesquisador e, portanto, qualificada como eufórica. E a professora atribui valor negativo ao docente que leciona artes sem ser artista ou sem formação em artes, pois ele não possui *o background mais maduro*; ele está em desvantagem no processo de lecionação, algo qualificado como disfórico para sua docência e para a qualidade do ensino da Educação Visual/Artes.

Com relação ao nível das estruturas fundamentais, temos um percurso que se dá entre os termos ignorância e conhecimento, ou seja, no permeio dessa oposição, encontramos a não ignorância caracterizada pela possibilidade de um saber apreendido, e não vivenciado: *“uma pessoa que só ensina porque pesquisa”* certamente *“vai ensinar, mas já não tem o background muito mais maduro do que um artista”*. Apesar de este saber não ser sólido, maduro, ele é capaz de se fazer sentir e operar alguma transformação no ensino das artes.

Ignorância ----->- Não Ignorância ----->- Conhecimentos

É no permeio desse percurso que o sujeito professor se investe de qualidades e habilidades de poder ensinar as disciplinas referentes às Artes Visuais, mas mais concretamente a Educação Visual, Pintura, História da Arte, Comunicação Visual, Tecnologias. O desejo de ser capaz e poder ensinar arte sem formação artística oculta a complexidade dessa área de conhecimento. Para *“uma pessoa que ensina porque pesquisa”*, o ensino das artes se resume em *“basta pesquisar”*. Assim, no percurso entre os termos se abre espaço de integração, de inclusão para a docência de meio termo não ignorante na área do ensino das artes.

O conteúdo mínimo fundamental presente nas considerações de Tekwasi reside na negação da docência não-artista nas disciplinas referentes às Artes, situação vista como disfórica. Nega-se que professores sem formação específica em artes possam lecionar dentro da qualidade presumida. A negação é visualizada pelos sentidos que mostram a não formação na área de conhecimento das Artes Visuais como pouco saber, saber sem prática, sem

experiência. De outro lado, reforça os sentidos que apontam a importância da relação docente–artista–pesquisador, relação essa sentida como positiva e, portanto, eufórica.

Estruturas Narrativas

A narrativa se desenvolve em presença de um narrador que delega papéis actanciais aos narratários. Com esse procedimento, permite-nos apreender a actantes narrativos como, por exemplo, aquele que é artista, a pessoa que só ensina porque pesquisa. Desse modo, tais actantes participam da trama fabricada pelo narrador. Em sua enunciação, o narrador, que se configura em actante da comunicação, projeta sentidos que colocam “*aquele que é artista*”, o docente-artista como actante que entra em relação conjuntiva com o ensino de artes — em particular, com as disciplinas do curso de Educação Visual/Artes. Essa conjunção é evidenciada por um conjunto de vantagens, exemplo próprio, experiência, saber cristalizado, produção artística, portanto, valores que constituem atributos para o êxito nas práticas didáticas do ensino das artes.

Essas vantagens catalisam enunciados de fazer ao operarem transformações hipoteticamente qualitativas na docência do profissional habilitado: “*por que ele tem o melhor tratamento diria, portanto, destas matérias no ensino; Buscando, pelo exemplo próprio; busca dele mesmo a experiência para transmitir*”. A esse respeito, Sacristán refere:

Conhecer uma disciplina ou uma área, ter um determinado nível de domínio, pode significar muitas coisas diferentes e de desigual valor intelectual e educativo para o aluno compreender o que acontece à sua volta e poder obter aprendizagens que lhe facilite o posterior progresso pelo sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 68).

Em contrapartida, o actante indicado como “*pessoa que só ensina porque pesquisa*”, o docente sem habilitação em artes, é considerado aquele que “*vai ensinar*”, e assim, entra numa relação de conjunção com o ensino das disciplinas das Artes Visuais, mas seguidamente ele é permeado pela relação disjuntiva de não ter “*o background muito mais maduro*”.

Assim, o professor sem habilitação em Artes Visuais convive dentro do percurso entre o ensino efetivo caracterizado pelo saber, pelos conhecimentos em artes e a ignorância, ou seja, entre a ignorância e o saber mostrado pela não ignorância, a imaturidade na profissão de docente-artista.

Por outro lado, a referência a um docente sem formação artística, “*a pessoa que ensina porque pesquisa*”, aparece impressa no enunciado de estado através da relação conjuntiva no meio termo, dado que a função elementar que media a sua relação com os valores é disjuntiva e reside no perigo da privação, a falta do “*background muito mais maduro*” em relação ao professor-

artista, este em conjunção com a maturidade, experiência, melhor tratamento das matérias no ensino, portanto uma conjunção com objetos de valor.

Estruturas Discursivas

A enunciação da professora Tekwasi se processa no permeio das relações de proximidades. Elas são pautadas pela subjetividade, algo que *a priori* parece não se importar com o estabelecimento do contrato de veridicção com o destinatário. Contudo, para que esse contrato se efetive e que sua enunciação seja vista como verdadeira, a destinadora se apropria das estratégias argumentativas que permitem ao destinatário se filiar com o dizer da interlocutária — neste caso, a destinadora. Há que se lembrar que os papéis actanciais são instáveis e mudam constantemente, conforme a posição do sujeito da interação. Para nos fazer crer que aquele que é artista tem vantagens no processo de ensino das disciplinas artísticas, a destinadora referencia o “*exemplo próprio, a busca dele mesmo a experiência*”, a *experiência* a partir “*dos [seus] trabalhos do dia a dia*”.

Dos sentidos constatados na oposição fundamental entre conhecimento *versus* ignorância se destacam:

Conhecimentos	Ignorância
Vantagens	Imaturidade
Melhor tratamento das matérias	Inexperiência
Exemplo próprio	Desvantagens
Experiência	Insegurança
Maturidade	Desconfiança
Segurança	Confuso
Calmo	Desordem
Ordem	Caos
Confiança	

Na visualização de enunciados impressos pela professora Tekwasi com referência à relação docente – artista – pesquisador, no nível discursivo, deparamo-nos com temáticas que apontam sentidos existentes no permeio da figura de um adulto/ancião e de um adolescente.

O tema referente ao adulto ou ancião aponta uma fase da vida em que uma pessoa é constituída de muitos saberes, experiências ao longo da sua vida, portanto conhecimentos que permitem ser e ter capacidade e predisposição de transmitir experiências aos mais novos, aos jovens. A maturidade, experiência, segurança se constituem em atributos de grande valia social dessa figura social.

O tema da adolescência se inter-relaciona com a juventude, pois a sua presença na sociedade está se fazendo. No entanto, nos debruçaremos acerca do adolescente. Essa figura social, que é caracterizada comumente por estar em uma fase da vida permeada pelas descobertas e aprendizado, está se afirmando socialmente, mas ao mesmo tempo, projeta a insegurança, a confusão.

É uma fase em que o indivíduo necessita de um acompanhamento de seus pais ou da sociedade, pois sem atenção dos encarregados de educação ou da sociedade (valores estruturados), existe a probabilidade da cristalização de comportamentos deslocados do social, voltados para a desordem, delinquência, imaturidade. Ele pode, certamente, ser independente, mas necessita de um adulto, de um acompanhamento, pois ainda não tem o *background maduro* de um adulto. Já um adulto (em sociedades com valores assentes nos deveres e obrigações) passou por diversas experiências de vida, e certamente pode transmitir algo.

Instado a imprimir sua opinião acerca do tema até aqui tratado — a relação docente-artista-pesquisar —, Maguwene coloca seu dizer nos seguintes termos:

Bom! Eu não sei se um docente precisa, necessariamente, ser artista. Mas eu penso que ser pesquisador é muito importante.

Não só dar as aulas, que é a parte da lecionação, ser pesquisador. Se calhar, ser nessa área, ainda da pesquisa, um experimentador.

Não artista como tal, mas experimentador. Significa que se eu leciono Pintura, não preciso ser pintor, mas eu preciso fazer algumas demonstrações ao meu estudante.

Eu tenho de fazer experimentação antes, senão eu vou passar vexame na sala de aula: chego lá, mando misturar isto com aquilo e dá uma coisa totalmente diferente. Falo disto, falo daquilo, tenta colocar lápis de cera, depois passar pincel por cima, aquilo não vai pintar, aquilo tudo vai ficar uma aberração.

Então! Eu tenho de primeiro experimentar quais são os materiais compatíveis para o preenchimento de certas áreas ou de acordo com aquilo que é a textura do papel, se é para pintar num pano ou numa parede, por aí em diante.

Então! Eu penso que ser docente-pesquisador, é necessário, e fazer a experimentação.

Artista como tal seria de desejar, mas penso que não é necessariamente imperioso que se chegue a ser artista, porque estaria mesmo a exigir que um professor de Pintura tenha de ser um pintor nato. Provavelmente, poderia até influenciar os meus estudantes, naquilo que são meus estilos de pintura!

Essa tem sido outra coisa muito complicada, quando se trata da avaliação em cadeiras artísticas, ya. Porque o professor pode ser apologista de certo estilo, mas aparece o estudante a tentar se revelar num outro estilo. Temos de encontrar formas de desenvolver, de inventar esse estilo, e não tentar reprimir aquele estudante porque está a enveredar por outra linha, não. Cada artista tem sua linha, mas eu penso que é importante que um professor seja pesquisador em qualquer que seja área, ya.

Deve pesquisar, sim senhor, porque há sempre novas coisas. A ciência está sempre numa nova dinâmica, as artes também. Há sempre novos materiais a surgir. Então! Eu penso que é necessário que o professor seja pesquisador, e se calhar, substituir artista por experimentador, se me admite [risos].

P – Docente experimentador/pesquisador?

M – [reforça] *É, Se calhar.*

Oposições Fundamentais

A significação do sujeito professor Maguwene em torno da relação docente – artista – pesquisador é permeada pela oposição fundamental que se insere na Curiosidade *versus* Profissionalismo.

Essa oposição é mostrada nos seguintes excertos:

- *Mas eu penso que ser pesquisador é muito importante;*
- *Não só dar as aulas, que é a parte da lecionação, ser pesquisador;*
- *Ser nessa área, ainda da pesquisa, um experimentador;*
- *Se eu leciono Pintura, não preciso ser pintor, mas eu preciso fazer algumas demonstrações ao meu estudante;*
- *Eu tenho de fazer experimentação antes, senão eu vou passar vexame na sala de aula;*
- *Eu penso que ser docente-pesquisador é necessário, e fazer a experimentação;*
- *Eu penso que é necessário que o professor seja pesquisador e, se calhar, substituir artista por experimentador;*
- *E estaria mesmo a exigir que um professor de Pintura tenha de ser um pintor nato.*

Podemos constatar, nessa oposição, sentidos que apontam:

Curiosidade	Profissionalismo
Facilidade	Complexidade
Pesquisador	Seriedade
Experimentador	Competência
Vontade de aprender	Responsabilidade
Interesse intelectual	Ser artista
Ouvir	Influenciar
Ver	Apologista ou defensor

De acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), curiosidade é referente ao desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar algo; vontade de aprender, interesse intelectual. Enquanto que o profissionalismo é carácter do que é profissional, portanto, procedimento característico dos bons profissionais (seriedade, competência, responsabilidade).

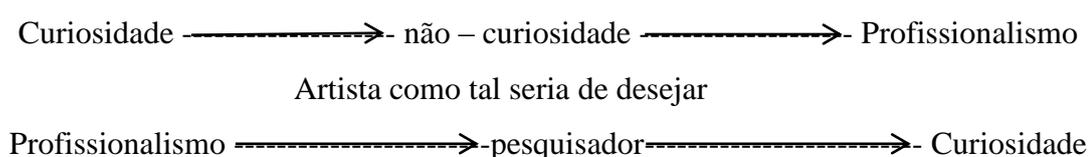
A sintaxe da enunciação aqui apresentados indicam, de certo modo, sentidos que apontam a curiosidade na docência das disciplinas artísticas em professores sem habilitação em Artes Visuais e a presença de conhecimentos específicos, de profissionalismo, em docente habilitado.

As categorias fundamentais são qualificadas como negativas ou disfóricas e positivas ou eufórica. Assim, a curiosidade é investida de valores positivos, portanto qualificada como

eufórica, pois projeta o docente sem formação artística em sujeito dotado do “*ser experimentador, pesquisador*”, ou seja, um sujeito livre de “*influenciar seus estudantes naquilo que são seus estilos*” no fazer artístico. Já o profissionalismo é considerado negativo, por isso qualificado como disfórico para o ensino das disciplinas artísticas, efetivamente.

Aliás, a relação docente–artista também é apontada, de acordo com Maguwene, como problemática: “*tem sido outra coisa muito complicada, quando se trata da avaliação em cadeiras artísticas, yá!*”. Esta negatividade do profissionalismo é acusada pela possibilidade que faz do professor–artista um docente habilitado, poder “*ser apologista de certo estilo*” e, hipoteticamente, “*reprimir aquele estudante*” que possa “*se revelar num outro estilo*”, ou seja, “*reprimir aquele estudante porque está a enveredar por outra linha*”. Essa suposta intervenção no desenvolvimento cognitivo do aluno, no processo de ensino das artes, é a que faz, provavelmente, com que o profissionalismo receba valores negativos, disfóricos no texto enunciado pelo Maguwene.

No desenvolvimento da colocação discursiva de Maguwene, visualizam-se nas estruturas fundamentais dois percursos entre os termos. Passa-se da curiosidade ao profissionalismo, tendo como não–curiosidade a possibilidade de o profissionalismo assumir um valor positivo, o qual é negado e considerado disfórico *a priori*. A passagem entre os termos do percurso é mostrada em “*artista como tal seria de desejar, mas penso que não é necessariamente imperioso que se chegue a ser artista, não é?*”. Esse percurso é reforçado pelo pedido de confirmação junto do entrevistador — “*não é?*”.



O segundo percurso presente nas estruturas fundamentais residem na transição entre profissionalismo *versus* curiosidade. Essa transição é mostrada pelos excertos que abrem espaço para que o profissionalismo adquira qualidades que o inclua no não-profissionalismo — portanto, o poder ser pesquisador também. Afinal, “*eu penso que é importante que um professor seja pesquisador em qualquer que seja área, yá*”. Esse pressuposto abre largo espaço de vantagens para a relação docente-artista, dado que agrega os valores de pesquisador apagados no profissionalismo do professor habilitado em artes.

O conteúdo mínimo presente no texto consiste na negação da relação docente – artista, tida como prejudicial na formação dos alunos do SNE, portanto, considerada disfórica. Essa

negação é evidenciada nos seguintes enunciados: “*eu não sei se um docente precisa necessariamente ser artista; Mas eu penso que ser pesquisador é muito importante. Muito importante*”, aliás, “*Provavelmente, poderia até influenciar os meus estudantes naquilo que são meus estilos de pintura, não é?*”. Ou, por outra, “*porque o professor pode ser apologista de certo estilo, mas aparece o estudante a tentar a se revelar num outro estilo; tentar reprimir aquele estudante porque está a enveredar por outra linha*”.

Estruturas Narrativas

No dizer do actante da comunicação, o professor Maguwene, deparamo-nos logo na primeira enunciação com uma narrativa que aponta para uma mudança de estado. Essa mudança se mostra com a dúvida do actante sobre a pertinência de uma relação conjuntiva entre o docente que leciona as disciplinas referentes às Artes Visuais e o ser artista, com a obrigatoriedade de um professor que leciona tais cadeiras ser formado em Artes Visuais.

Efetivamente, essa dúvida é solucionada pela afirmação da disjunção com o *ser artista* para entrar em conjunção com o *ser pesquisador*, este último tido como o “*mais importante. Muito importante*” mesmo para a lecionação das disciplinas artísticas em detrimento da relação docente-artista caracterizada por um indivíduo com formação artística.

A relação de disjunção é efetiva, conclusiva. Demonstrado através do programa narrativo de privação, do docente sem formação em artes é-lhe retirada a possibilidade da formação artística, e sim, investido o ser pesquisador e, além disso: “*se calhar, ser nessa área, ainda da pesquisa, um experimentador*”.

Função: Docente sem formação artista \longleftrightarrow ser experimentador
 ser pesquisador

Para clarificar essa situação, o actante da comunicação e narrador cogita uma pequena possibilidade de relação conjunta — docente sem formação artística com o docente-artista. Essa indicação é mostrada em: “*não artista como tal*”, ou seja, hipoteticamente no meio termo. Portanto, algo provavelmente desejável, mas não muito importante na docência das disciplinas referentes às Artes Visuais.

O indispensável é a conjunção desse professor com a experimentação — “*mas experimentador*”, significando que “*se eu leciono Pintura não preciso ser pintor, mas eu preciso fazer algumas demonstrações ao meu estudante*”.

Assim, a lecionação da disciplina de Pintura, por exemplo, mantém uma relação de conjunção com práticas de “*demonstrações ao estudante*”. Esta sintaxe narrativa permite a

apreensão dos efeitos de sentidos que visualizam a disciplina Pintura disjunta de pensamento sistematizado, dentro de uma determinada complexidade. A circularidade dos sentidos perambula entre o ser professor-pesquisador que entra em conjunção com o ser professor-experimentador, categorias que projetam diferenciações com o ser professor-artista, um professor que leciona artes com formação em artes — condição não necessária na visão do sujeito professor.

Dessa maneira, os sentidos que sobressaem da narrativa de Maguwene referenciam o estar confortável da experimentação prévia como condição para a docência no campo de conhecimento das artes, situação que entra em disjunção com outros processos que possam emergir no encadeamento da lecionação, uma vez que durante o processo de aprendizagem, podem surgir *insights* novos nos alunos, dúvidas, e mesmo outras significações, fruto do processo criativo, inventivo, imaginativo no ato de lecionação.

Nesse processo, um docente sem a formação na área lecionária, com limitações advindas da experimentação/pesquisador sem conhecimentos profundo, ou seja, *“uma pessoa que só ensina porque pesquisa, vai ensinar, mas já não tem o background muito mais maduro”*. Entraria em disforia com o processo imaginativo, inventivo e criativo dos alunos. Com referência à docência qualificada, Goya lembra que:

O professor deve se colocar no espaço escolar como sujeito que tem não apenas acesso aos bens artísticos e culturais produzidos socialmente, mas especialmente conhecimento, capacidades de leitura e de julgamento estético. Apropriando-se dessas ferramentas do conhecimento e capacidade de leitura e de elaboração artística, deve agir como mediador e orientador (GOYA, 2009, p. 56).

Na busca pela cristalização dos sentidos que fincam a relação de conjunção com a docência em Arte, o actante narrador vinca a importância das demonstrações em sala de aula. Pela forma como ele dá importância, e ainda, aliado à conjunção dessas demonstrações com a pesquisa-experimental *a priori*, elas sobressaem como objetos - valor do professor que leciona as cadeiras referentes às Artes Visuais sem a formação artística. A enunciação do fazer transformador das demonstrações é evidenciada em: *“eu tenho de fazer experimentação antes, senão eu vou passar vexame na sala de aula; chego lá, mando misturar isto com aquilo e dá uma coisa totalmente diferente; Falo disto, falo daquilo, tenta colocar lápis de cera, depois passar pincel por cima, aquilo não vai pintar, aquilo tudo vai ficar uma aberração”*.

Nessa narrativa, o actante da comunicação investe-se do papel actancial de um fazer transformador, um fazer da experimentação seguida pelas demonstrações, com capacidades de provocar estados de conjunção de qualidade na docência das Artes Visuais.

A experimentação e as demonstrações se constituem em valores descritivos na docência-experimentador sugerida pelo actante. Para além de proporcionarem ao docente sem formação em Arte a regularidade dos sentidos pedagógicos em Arte, funcionam como instrumentos de orientação da ação docente, ou seja, sem experimentação, *“Eu tenho de fazer experimentação antes, senão eu vou passar vexame na sala de aula”*.

Aqui é importante realçarmos o processo de ensino e aprendizagem das artes na sala de aula, particularmente no tocante ao sucesso e ao insucesso não se restringir ao vexame ou não vexame, no ato de lecionação. O ensino das disciplinas artísticas resume-se em catalisar significações que elevem os objetivos mais amplos da formação dos alunos como sujeitos atuantes na produção, contextualização e leitura das obras, imagens presentes no meio social. Resume-se, ainda, à produção de sujeitos atuantes no meio social, quer na economia, cultura, política e na sociedade.

Por outro lado, o Sistema Nacional de Educação não projeta seu ensino sobre o conhecimento das técnicas ou de certo fazer apenas, mas da estrutura cognitiva tendente ao desenvolvimento do ser humano, da personalidade, da cadeia de valores em sujeitos sociais de forma mais ampla e integrada.

No desenvolvimento da sintaxe narrativa, o actante da comunicação — que ao mesmo tempo assume o papel de enunciador e narrador devido à sua relação com os objetos de valores, as disciplinas artísticas, *experimentações* e *demonstrações* — enfatiza a relação de conjunção de docente-pesquisador e, no percurso dessa relação, esboça a necessidade da conjunção docente-artista dentro da lecionação. Contudo, essa possibilidade é rompida de imediato pela partícula de negação – *mas*.

Esse rompimento é reafirmado pela não-necessidade da obrigatoriedade de o docente das disciplinas artísticas ser artista: *“Artista como tal, seria de desejar, mas penso que não é necessariamente imperioso que se chegue a ser artista”*. Esta negação de meio termo da não-necessidade de *ser artista* para lecionar as cadeiras artísticas é justificada pela provável possibilidade de exigência de que um professor de Pintura tenha de *“ser um pintor nato”*, profissional, algo que no entender de Maguwene *“não é imperioso”*, pois esse professor pode e deve ser e fazer apenas *“experimentações e demonstrações para não passar vexame”*.

Mais uma vez, o docente das disciplinas artísticas é colocado em relação de disjunção com a habilitação artística. Ademais, esta separação é tida como positiva na medida em que é atribuída à disjunção do docente-artista com a ética, uma vez que, *“provavelmente, poderia até influenciar os meus estudantes naquilo que são meus estilos de pintura, não é?”*. Aliás, *“essa tem sido outra coisa muito complicada, quando se trata da avaliação em cadeiras artísticas, ya; porque o professor pode ser apologista de certo estilo”*. A docência artística recebe

investimentos relacionados à conjunção com influências, “*apologia dos estilos de arte e a avaliação na sala de aula, algo que pode ser negativo na relação aluno-professor e vice-versa. Afinal, cada artista tem sua linha*”.

Os sentidos que emergem dessa sintaxe discursiva remetem à temática da estagnação de um conhecimento aprofundado do docente artista. Pairam sentidos que mostram a habilidade do professor formado em arte como qualidade disjunta da pesquisa e descoberta de novos significados do fazer artístico, e disso, o actante da comunicação solicita a retirada do profissionalismo em prol da relação docente-experimentador.

Estruturas Discursivas

A colocação discursiva se dá na primeira pessoa do singular manifestada por “*eu não sei; eu penso; eu tenho; se não eu vou passar vexame; se me admite*”. Essa colocação situa o sujeito professor na qualidade de destinador que se posiciona no permeio da subjetividade, algo que coloca seu dizer dentro da desembreagem enunciativa. O estabelecimento do contrato de veridicção de seu dizer se dá por meio de relações de proximidade, em que o emprego de argumentos é preponderante para provocar a ilusão de verdade ou referente.

Para desqualificar a relação docente-artista-pesquisador, o destinador projeta enunciados argumentativos de uma relação docente-artista permeada pela falta de ética profissional — apologista de certos estilos — e a conseqüente manipulação intimidatória aos estudantes nos processos de avaliação.

No encadeamento discursivo, a conjunção do professor não formado em área artística com o ensino de Arte imprime sentidos que fixam o ensino das disciplinas artísticas como um espaço inclusivo, um campo de transversalidades, portanto, um setor da educação que serve para auxiliar as restantes disciplinas presentes no currículo do SNE. Daí ser uma área suscetível de apropriação por qualquer docente, bastando ler ou obter informações acerca do assunto e, posteriormente, seguir com os procedimentos e experimentações para a concepção de objeto, pintura, obra, plantação.

A partir dessa constatação, diversos temas podem ser desenvolvidos acerca do assunto. Temos, por exemplo, o tema da ludicidade. No entanto, ludicidade sem nenhum compromisso com possíveis efeitos que essa disciplina possa resultar no desenvolvimento humano, ou seja, de uma brincadeira em que as crianças entram nela, por simples curiosidade de descoberta no ato, sem objetivos pré-estabelecidos ou posteriores.

Outro tema é o do profissionalismo exacerbadamente rígido, uma espécie de militarismo em que o centro de seu foco é ele mesmo, ou seja, os profissionais não observam a ação profissionalizante como aspecto humano, daí esse profissionalismo ser passível de repúdio, negação, em que poucas pessoas aderem por sua vontade, e sim, através das circunstâncias da vida.

O tema da irresponsabilidade e desordem. Uma área em que não há compromisso de ordem, um setor ou campo onde tudo ocorre sem sistematização nem compromisso com uma meta pré-definida suscetível de responsabilização.

O tema de resolução de conflitos por transferência, situação caracterizada pelas medidas paliativas, ocorre quando se detecta um problema em um setor e provavelmente se conhece medidas ou soluções apropriadas para solucioná-lo, mas devido a interesses alheios, envereda-se por soluções que adiam a resolução do problema, ou seja, transfere-se a solução para outros setores.

O tema da infância é caracterizado por uma fase da vida em que uma criança entra na fase de descoberta, e tudo que a interpela é encarado pela vontade de análise crítica, como desmanchar os brinquedos na tentativa de descobrir algo, mesmo que esta busca não lhe possibilite o estado inicial dos objetos desmanchados, por desconhecer a área em que está a lidar.

Por fim, temos o tema da transversalidade, um setor da educação que serve como ajustamento na aquisição de outros conhecimentos que enriquecerão os alunos durante a sua formação. Este é o tema das matérias ou conteúdos transversais que são suscetíveis de ser lecionados por qualquer professor, desde que pesquise acerca do tema.

Em suma, a questão da relação docente-artista-pesquisador no ensino de disciplinas relacionadas às Artes colocou em circulação a emergência de sentidos que perambulam entre a interdição ou resistência quanto à possibilidade de lecionação no ensino de Arte pelos profissionais formados habilitados. Por outro lado, constataram-se sentidos valorais que reconhecem a importância e os possíveis resultados abonatórios da relação docente-artista-pesquisador na produção escolar e humana de qualidade.

6.1.10 A Formação dos Professores de Educação Visual: visões e processos

Instado a colocar suas considerações acerca da formação dos professores de Educação Visual/ Artes na Universidade Pedagógica, o professor **Kuphani** responde:

Eu penso que aqui, nós, a universidade, devia definir áreas. Nós devíamos ter professores de várias áreas, porque somos professores e tudo mais. Eu penso que um professor devia começar a pensar em especializar-se numa área.

Nessa ótica, eu penso que há necessidade de continuação de formação. Os professores deviam se especializar. Sabemos que aqui na faculdade, por exemplo, trabalhar com vidro é o fulano que está abalizado nestas coisas; trabalhar com o metal é o fulano, porque pensar que vamos ter professor que sabe trabalhar todos os materiais, especialista de todos os materiais, eu penso que isso não é fácil.

Mas eu penso que há uma necessidade de termos aquela formação básica, depois uma especialização numa determinada área em que eu seja capaz de dizer que esta é a minha área; este é o meu forte. Trabalhar com este material. É isso que nos falta, porque vamos ver que há, por exemplo, a disciplina de Tecnologia em que Fulano é professor. Ele está lá só, e eu não sei se ele consegue sozinho, mesmo, dar vazão. Tecnologias são amplas e tudo.

Agora! Se a faculdade ou escola pensasse em cada área ter alguém, uma ou duas áreas, mas também não ser uma pessoa a tentar ser polivalente, porque eu penso que a polivalência para este nível de ensino não funciona. É preferível saber muito de uma única área do que tentar querer saber mais de muitas áreas. Eu penso que seria nesse sentido que há necessidade de formação.

Então! Mas para tal, a formação dos professores tinha de ser um bocadinho, para tentar responder isso.

Oposições fundamentais

Na resposta do professor Kuphani, os sentidos presentes na enunciação partem da oposição entre especialidade *versus* polivalência, oposição que está relacionada a outras oposições como, por exemplo, concentração e dispersão; conhecimento sólido e conhecimento superficial; segurança e insegurança; e, sobretudo, a área de concentração do currículo geral ao currículo específico de formação.

Especialidade ----- *versus* ----- Polivalência

Concentração ----- *versus* ----- Dispersão

Nesse dizer, temos um percurso entre os termos. Esse percurso acontece entre a polivalência e a especialidade, oposições que são intermediadas pela continuidade da formação até atingir um estágio de especialidade, ou seja, vai da:

Polivalência ----- continuação da formação ----- Especialidade

A oposição fundamental que se manifesta no discurso do professor Kuphani embute os valores da positividade, da especialização do professor da Universidade Pedagógica, uma vez que, segundo Kuphani, saberíamos *“que aqui na faculdade, por exemplo, trabalhar com vidro é fulano que está abalizado nestas coisas; trabalhar com o metal é o fulano”*. A especialidade recebe investimentos positivos, portanto, eufórica, pois *“é preferível saber muito de uma única área do que tentar querer saber mais de muitas áreas”*.

Já a negatividade é manifestada pelos valores que contesta, relacionados à polivalência, pois *“penso que a polivalência, para este nível, não funciona”*. Assim, o discurso aqui impresso, ou seja, o conteúdo mínimo fundamental se centra na negação da polivalência, que é sentida como disfórica.

Estruturas Narrativas

O actante da comunicação e actante narrativo se fundem formando um só actante no discurso. Assumem-se como sujeitos de fazer e de estado, através das relações de transitividade e de investimentos nos objetos-valores. Por outro lado, ao significar a formação de Educação Visual/Artes na Universidade Pedagógica, o sujeito professor incorpora o papel de autoridade institucional, assumindo o dito na primeira pessoa do plural em extrema ligação com a universidade: *“nós, a universidade”*. Em seguida, estabelece uma posição que podemos enquadrar como um investimento. Esse investimento no objeto valor — que é a necessidade da formação dos professores — recebe valores modais que ligam a universidade com a definição de áreas.

Provavelmente, esse dever fazer da universidade para com a definição das áreas surge na enunciação do actante da comunicação como a preocupação com a redução da polivalência que se faz presente no corpo docente. Afinal, *“nós deveríamos ter professores de várias áreas”* em detrimento de um professor para várias áreas, ou seja, *“um professor devia começar a pensar em se especializar numa área; sabermos que aqui na faculdade, por exemplo, trabalhar com vidro é o fulano que está abalizado nestas coisas; trabalhar com o metal é o fulano; eu ser capaz de dizer que esta é a minha área, este é o meu forte; trabalhar com este material”*.

As marcas discursivas que apontam os valores modais estão inseridas no dever fazer que se manifesta em: *“a universidade devia definir áreas; nós devíamos ter professores de várias; um professor devia começar a pensar em especializar-se numa área; os professores deviam se especializar”*.

Outros valores modais apresentados na enunciação do actante da comunicação estão inseridas no saber fazer, que se manifesta nos seguintes enunciados: *“eu penso que há necessidade da continuação da formação; sabemos que aqui na faculdade, trabalhar com vidro é o fulano que está abalizado nestas coisas; Há uma necessidade de termos aquela formação básica; é preferível saber muito de uma única área do que tentar querer saber mais de muitas áreas”*. Esse último valor modal interage com o valor modal que aponta para o querer e o saber, valores que entram em disjunção com a positividade da necessidade da especialização do professor da UP a uma determinada área, pois *“eu penso que seria nesse sentido, que há necessidade da formação”*.

Assim, os enunciados que são fruto da enunciação de Kuphani são caracterizados essencialmente pelo investimento em um objeto-valor — neste caso, a formação diferenciada de cada professor — de modo a diminuir a polivalência que se cogita que haja no seio do corpo docente do curso de Educação Visual/Artes da Universidade Pedagógica.

A relação professor e especialidade é mostrada pelos sentidos que apontam enunciados de estado e de fazer, que estabelecem relação conjunta entre a formação de especialidades e os professores do curso da Educação Visual/Artes na universidade. Essa relação é caracterizada pelos enunciados elementares da sintaxe narrativa que apontam enunciados do fazer e enunciados de estado, logo, na tomada da palavra do actante da comunicação.

A título demonstrativo, os enunciados do fazer se mostram em *“nós, a Universidade devia definir áreas”*; a necessidade da definição *de áreas* é a condição de poder ter um professor especializado em uma dada área, disciplina, que certamente proporcionará a conjunção desse professor com a centralidade da formação, em detrimento da dispersão em um campo curricular vasto, pois *“a polivalência para este nível de ensino não funciona”*; ademais, *“é preferível saber muito de uma única área do que tentar querer saber mais de muitas áreas”*.

Por outro lado, os enunciados de estado são mostrados dentro da modalização, pela necessidade do dever ter professores de várias áreas. Esse dever aponta uma ação do querer ter a especialidade na profissionalização docente da Universidade, portanto, uma conjunção almejada, mas ainda não efetivada.

Tal situação evidencia a relação de conjunção do professor para com muitas áreas, ou seja, é característico da universidade ter um professor a lecionar mais de uma, duas disciplinas.

Apesar da insistente busca da centralidade profissional para cada professor, essa situação contrasta com a polivalência na docência, a qual, *a priori*, é mostrada como disjuntiva, algo que parece ameaçar esta pretensão. Ao mesmo tempo em que aponta a necessidade do

dever “*definir áreas para que eu seja capaz de dizer que está é a minha área; este é o meu forte*”, por outro lado emergem sentidos que apontam a modalização do querer e saber fazer o que o outro faz, o que acontece na situação da conjunção efetiva professor-especialidade.

Esse estar parece, num primeiro momento, contraditório. Ora, vejamos o seguinte enunciado de estado e de fazer que se desencadeia nas orações, o qual aponta o querer e o saber fazer da especialidade do outro: “*esta é a minha área; este é o meu forte, trabalhar com este material. É isso que nos falta, porque vamos ver que há, por exemplo, a disciplina de Tecnologia/Atelier em que Fulano é professor, ele está lá só, e eu não sei se ele consegue sozinho, mesmo, dar vazão. Tecnologias/Atelier são amplas e tudo*”.

Aos olhos do professor Kuphani, a polivalência referida pode ser verificada na cadeira de Tecnologias/Atelier, em que um professor leciona e orienta projetos que se sobrepõem a um grande leque de técnicas artísticas pertencentes a disciplinas específicas como Cerâmica, Gráfica, Escultura, Gravura, Pintura, Desenho.

A esse respeito, nossas experiências no concernente à cadeira de Tecnologias/Atelier na Escola Técnica nos mostram a inexistência da disforia entre o professor e a especialidade das Artes Visuais, situação que certamente entra em relação de conjunção com a definição por áreas de formação, ou o querer fazer em uma determinada área de conhecimento. Esta preocupação tem razão de ser, pois segundo António Nóvoa, em *Desafios da Educação* (UNIVESP TV), não é possível alguém ir ensinar Matemática se não souber muito de Matemática. Não é possível alguém ir ensinar Física se não souber muito de Física. A polivalência dos professores em qualquer área foi uma ilusão pedagógica de 30 anos atrás, a qual considerava que um professor poderia ministrar aulas em diferentes linguagens, mesmo sem entender muito de cada uma.

Do posicionamento discursivo que o professor Kuphani imprimiu na significação da formação dos professores na UP, podemos constatar efeitos de sentido que se centram na territorialidade e na interterritorialidade. As noções referentes a estes sentidos projetam a delimitação e o reconhecimento do espaço, administrativo, político, econômico e social. Esse tema está associado à multiculturalidade e à interculturalidade, ou seja, à necessidade do reconhecimento da existência de diversas raças, grupos étnicos em um determinado espaço, e o possível intercâmbio entre eles. Esse intercâmbio não pretende fundir tais diferenças, pois se isso suceder, tenderá a privilegiar uma em detrimento da outra, e assim, perpetuar a evidência de um só campo em relação ao outro.

A Interterritorialidade pode ser ferramenta para potencializar países, grupos étnicos, linguísticos no desenvolvimento pleno do todo dentro das relações bilaterais. É na interação que as pessoas, povos, países se constituem.

Tema de trabalhador não qualificado, situação que coloca muitos indivíduos sem a segurança, perspectivas nos setores empregatícios. O ofício desse trabalhador é fruto de adaptação constante. Na emergência das novas tecnologias dentro das repartições laborais, o trabalhador sem especialidade é muitas vezes substituído pelos profissionais especializados ou pela máquina. Num passado ainda recente, muitos trabalhadores perderam seus empregos devido à falta de formação em uma determinada especialidade.

Acerca da formação dos professores na UP e em particular no curso de Educação Visual, Departamento do Desenho, **Tangheni** responde:

Em relação à formação dos professores na UP, nós recebemos os candidatos do Ensino Geral, assim como do ensino específico, aqueles que saem de uma escola de artes, e temos também estudantes que são provenientes da escola secundária. Portanto, nota-se uma diferença. Os estudantes que saem da Escola das Artes com nível médio têm uma inclinação da parte artística, enquanto que os estudantes que saem do Ensino Geral têm uma inclinação da parte técnica, que é Desenho Geométrico. Nós, como docentes, notamos isso. Isso se deve à própria preparação do estudante, mas temos tido esforço no sentido de juntar esta “diferença”.

Oposições fundamentais

Na enunciação do sujeito professor Tangheni, podemos constatar a oposição fundamental assente em diferença *versus* igualdade. Assim, a diferença aponta sentidos aliados à aleatoriedade, disparidade entre os alunos que frequentam o curso da Educação Visual/Artes, enquanto que a igualdade apresenta-se como o nivelamento, a supressão das disparidades, a confluência dos objetivos comuns do curso que forma professores habilitados no ensino das disciplinas de Educação Visual/Artes ou ofícios, estes últimos que consistem na produção do perfil de alunos formados em Artes Visuais e Desenho Técnico.

Diferença ----- *versus* ----- Igualdade

Com relação à formação dos professores na UP, segundo o dizer de Tangheni, podemos ver as oposições nos seguintes excertos:

- *Nós recebemos os candidatos do Ensino Geral, assim como do ensino específico, aqueles que saem de uma escola de artes, e temos também estudantes que são provenientes da escola secundária;*
- *Nota-se uma diferença;*
- *Os estudantes que saem da Escola das Artes com nível médio, têm uma inclinação da parte artística;*
- *Enquanto que os estudantes que saem do Ensino Geral têm uma inclinação da parte técnica, que é Desenho Geométrico.*

A igualdade se marca no excerto que contrapõe a diferenciação dos alunos candidatos ao curso de Educação Visual/Artes na UP, ou mesmo nos formandos em: *“mas temos tido esforço no sentido de juntar esta ‘diferença’”*.

A categoria semântica fundamental se qualifica como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica. A configuração desses sentidos mostra a tendência da instituição de formação na UP, que consiste em estabelecer a igualdade na formação, ou seja, o domínio da área técnica rigorosa e a área das Artes, algo eufórica ou positiva.

O papel da Universidade Pedagógica, através do Departamento do curso de Desenho e Construção, consiste em transferir essa situação para a igualdade. Os formandos entram no curso dos professores de Educação Visual/Artes, constituídos pela diferença nas suas habilidades — por um lado, os alunos do Ensino Secundário Geral, com inclinação em Desenho Geométrico, e de outro, os alunos provenientes da Escola Nacional das Artes Visuais, situação sentida como negativa ou disfórica.

Em termos do percurso gerativo, o encadeamento da enunciação aponta a sequência de estágios que inicia com a diferença dos candidatos que ingressam no curso de formação de professores de Desenho ou Educação Visual/Arte, em termos de saberes já constituídos. Contudo, essa diferença sofre ruptura, aparentemente, passando para estado de igualdade, ou seja, o fazer nivelador da instituição de formação, ou seja, a supressão das diferenças.

Diferença -----> Igualdade

Perpassam, nessa enunciação, sentidos que apontam que o conteúdo mínimo, fundamental, consiste na negação da diferença na formação dos estudantes que cursam o curso de Desenho ou Educação Visual/Artes, uma vez que se verificam disparidades quanto à apropriação dos conteúdos. Tais disparidades resultam na filiação, por um lado, aos conhecimentos técnicos (Desenho Técnico), ou na filiação aos conhecimentos artísticos (Educação Visual/Artes), situação sentida como negativa e prontamente respondida com o nivelamento das diferenças entre os alunos que têm uma formação artística e aqueles que têm uma formação técnica. Esse nivelamento diz respeito à igualdade tida como positiva, portanto com uma qualificação eufórica. E à diferença entre os alunos que ingressam no curso de Educação Visual, esta tida como negativa e qualificada como disfórica para a formação.

Estruturas Narrativas

A configuração do sujeito professor Tangheni em diferentes papéis actanciais se dá dentro de seu posicionamento ora como sujeito professor da UP, ora como sujeito institucional

jurídico com dizer oficial. O pronome pessoal situado na primeira pessoa do plural — *nós* — pode representar a pluralidade dos professores que compõem o corpo docente do Departamento de Desenho e Construção ou representar o todo de uma instituição jurídica chamada UP. Desse modo, os enunciados mostram o papel actancial que aponta a autoridade do professor na UP. Essa autoridade, apresentada pelo valor modal de poder fazer, se mostra em forma de estatuto actancial que define o narrador no percurso de seu dizer.

A sintaxe narrativa desse texto aponta vários estágios. Mostram a relação juntiva entre actantes. Essa relação se configura a partir dos enunciados de estado e de fazer

Na introdução da narrativa, deparamo-nos com sujeito professor que se situa em nível institucional UP, Departamento de Desenho e Construção através do enunciado: “*nós recebemos os candidatos do Ensino Geral, assim como do ensino específico, aqueles que saem de uma escola de artes, e temos também estudantes que são provenientes da escola secundária*”.

A inscrição desta narrativa permite a constatação de relação de conjunção entre a UP, representada pelo actante narrativo, e os candidatos do Ensino Geral e ensinos específicos. Assim, sendo, coloca-nos sentidos que mostram, de um lado, o programa narrativo de aquisição, mostrado pelo recebimento dos candidatos e, logo de partida, essa situação implica que outro sujeito foi privado ou espoliado.

Isso significa uma relação de disjunção entre estes candidatos com o sujeito em estado de privação, neste caso o EG e o ensino específico, ou seja, os candidatos foram espoliados da escola secundária e a Escola Nacional das Artes Visuais. Esta situação desencadeia a relação de conjunção entre o professor e os candidatos.

No desenvolvimento da narrativa, a conjunção professores e candidatos sofre transmutação. Ocorre a mudança de estado do sujeito (estudante), objeto da instituição, que passa a sujeito de fazer. Este fazer consiste em inclinar para as áreas administradas no curso de formação de professores de Desenho/Educação Visual/Artes na UP. Os candidatos entram em relação de conjunção com seus objetos de valor: a “*inclinação artística*” e “*inclinação da parte técnica, que é Desenho Geométrico*”.

Entretanto, essa relação com as inclinações não é linear. Ela é disjuntiva para com os propósitos do curso. Uma vez em detrimento de uma formação baseada na conjunção com a integralidade, surge divisão, a fragmentação no interior do curso: “*candidatos vindos do Ensino Secundário Geral*” entram na relação de conjunção com “*Geometria Descritiva*” e “*os candidatos vindos do Ensino Técnico/Específico*”, como a “*Escola Nacional das Artes Visuais*” em conjunção com as Artes.

O curso de Desenho/Educação Visual/Artes, em vez de promover a igualdade entre os alunos, promove a disjunção, a fragmentação do curso, situação que evidentemente pode comungar para a formação disjunta dos propósitos do SNE, que consistem na formação integral do indivíduo/professor.

Entretanto, em “*temos tido esforços no sentido de juntar esta diferença*”, constata-se a presença de sentidos que denotam a existência de modalização, que se caracteriza pela busca de mudança de estado, de diferença para igualdade. Os actantes alunos/candidatos, que antes eram mostrados como diferentes — de um lado, ensino artístico, e de outro, o Desenho Geométrico —, sofrem a privação da diferença para adquirir a aquisição do nivelamento na formação do professorado em Educação Visual da UP.

Estruturas Narrativas

Para o professor, estabelecer a interação com seu interlocutor e promover sentidos assentes na verificação coloca em circulação sentidos globalizantes que promovam a inclusão discursiva entre ele (como destinador) e o interlocutor/entrevistador, o destinatário que na realidade é colega. Desse modo, apropria-se desta estratégia — “*nós recebemos; temos, notamos isso*” — para estabelecer parceria de entendimento, e assim, fazer crer ao destinatário que o que diz é, de fato, uma realidade. Por outro lado, apropria-se de elementos figurativos, os já conhecidos, para promover sentidos verídicos na sua mensagem.

No perreio das relações de conjunção entre a instituição (representada por nós) e os candidatos ou as suas inclinações, a sintaxe discursiva faz emergir efeitos de sentido que apontam temáticas relativas ao papel do governo no sistema político capitalista, bem como ao tema da mediação. Essas temáticas se imbricam no que concerne ao seu conteúdo mínimo.

Em todas elas, existe a coexistência de diferentes atores sociais, empresariais distribuídos em distintos ramos de atuação, e cada um projetando e colocando seus esforços na acumulação do capital dentro da lógica do mercado. Países, blocos continentais, organizações de diferentes índoles coexistem no mesmo espaço geográfico, disputando o mercado, e cada um usando sua força.

É nesta ordem que cabe ao governo o papel de regulador, nivelador ou mediador em termos de acesso equitativo entre os intervenientes, para que haja a competitividade equilibrada na economia do país. Cada um desses atores entra no processo econômico com suas particularidades, e as instâncias reguladoras têm a tarefa de criar mecanismos que possibilitem a concorrência equitativa através de práticas jurídicas que proporcionem a competitividade.

À mesma questão acerca da formação dos professores na UP, no Departamento de Desenho, Hlangwini responde:

Eu acho que a formação é deficitária, mas pouco a pouco vai melhorando, porque as áreas também vão sendo reforçadas. É verdade que ainda temos muitas insuficiências, por exemplo, o espaço também, para aliar a teoria à prática.

Como Departamento e como Faculdade e/ou como Universidade, entende-se a necessidade da existência deste curso, porque senão teria sido desenvolvido.

Mas também, por outro lado, às vezes acho que falta ainda um pouco nós também sermos mais agressivos para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico para o funcionamento de um curso de Educação Visual.

Agora, com o Desenho Curricular que é deste curso, então nós precisamos. Precisamos de ateliê, precisamos de material apropriado. Por exemplo, tínhamos só estiradores, mas agora conseguimos cavaletes. Já, já temos cavaletes, pelo menos já é um passo. Precisamos de oficinas para trabalhar materiais duros, materiais moles. Não vale a pena só falar. Talvez precisemos de um estúdio fotográfico para fazer aquela experiência da fotografia, imagem, estática e movimento, todas essas coisas. Uma máquina de filmar para até fazer simulações, fazer tudo isso. Tudo que diz respeito a um curso. Aliás, é um curso caro, mas também que é possível nós realizarmos aqui na nossa Universidade, vendo o historial do curso e pelos anos que já têm. Então! Precisamos.

Eu acho que já estamos a evoluir, mas ainda de forma lenta, por isso que é deficitário, mas acho que está a caminho de... Porque a maioria dos professores é formada aqui. São esses que conseguem dar vazão às preocupações lá na escola, que os outros que não tiveram formação igual não conseguem. Então, significa que de uma ou de outra maneira, estamos a andar, ainda que com dificuldade, estamos a andar para lá.

Oposições fundamentais

As oposições fundamentais presentes na fala do professor Hlangwini se mostram dentro dos sentidos que apontam a deficiência *versus* aperfeiçoamento, a agressividade *versus* passividade.

Deficiência ----- *versus* ----- Aperfeiçoamento

Podemos constatar a oposição entre a deficiência *versus* aperfeiçoamento nos seguintes excertos discursivos:

- *A formação é deficitária, mas pouco a pouco vai melhorando, porque as áreas também vão sendo reforçadas;*
- *Porque as áreas também vão sendo reforçadas;*
- *É verdade que ainda temos muitas insuficiências.*
- *Eu acho que já estamos a evoluir, mas ainda de forma lenta, por isso que é deficitária;*
- *Mas acho que está a caminho de...; significa que de uma ou de outra maneira estamos a andar, ainda que com dificuldade, estamos a andar para lá.*

Agressividade ----- *versus* ----- Passividade

A oposição fundamental entre a agressividade *versus* passividade pode ser constatada, também, nos seguintes enunciados:

- *Mas também, por outro lado, às vezes acho que falta ainda um pouco nós também sermos mais agressivos para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico para o funcionamento de um curso de Educação Visual;*
- *Não vale a pena só falar.*

Essas oposições fundamentam-se e projetam categorias que se qualificam como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica. A negatividade se configura na problemática da deficiência na formação dos professores no Departamento do Curso de Desenho, ou seja, no curso de licenciatura em Educação Visual/Artes, deficiência sentida como não desejável, portanto, disfórica e, ao mesmo tempo, encarada dentro de um processo de aperfeiçoamento, amadurecimento na formação dos professores, já que as condições estão sendo gradativamente criadas — algo positivo ou eufórico.

A sintaxe fundamental presente projeta, de certa forma, o não comprometimento por parte dos professores do curso, fato que coloca os esforços de formação dos docentes em retrocesso, lentidão — portanto, algo que provavelmente pode não contribuir para a “*conquista do que é necessário, que é básico para o funcionamento de um curso de Educação Visual*”/Artes.

No percurso gerativo entre os termos, a deficiência é a contraposta dentro do entendimento de um estágio que tende à aquisição da positividade da formação dos professores na UP. Assim, este percurso vai da deficiência à boa formação, através das melhorias, porque as áreas também vão sendo reforçadas.

O querer ter atelier, material apropriado, cavaletes, estúdio fotográfico, máquinas de filmar, carrega valores do querer ter a formação de qualidade, não deficitária no curso de formação dos professores de Educação Visual/Artes. Afinal, “*que é possível nós realizarmos aqui na nossa Universidade, vendo o historial do curso e pelos anos que já têm*”. Certamente, estes dizeres mostram o longo processo de maturação, de progressos alcançados.

Dessa forma, podemos constatar no conteúdo mínimo fundamental, referência às deficiências presentes na formação dos professores na UP, sentidas como negativas. As insuficiências na formação dos professores são mostradas em termos das infraestruturas e equipamentos dentro do apelo à agressividade nas ações docentes, para dar mais visibilidade ao curso, e assim, amealhar investimentos para o Departamento de Desenho. Essas ações ou estratégias emergem no dizer do professor Hlangwini como uma das condições para se obter a

não deficiência, ou seja, as qualidades na formação do profissionais da Educação Visual/ Artes, portanto, situação positiva e eufórica para o Sistema Nacional de Educação.

Estruturas Narrativas

Em termos das narrativas que se configuram na enunciação do sujeito professor Hlangwini, mostra a formação dos professores sendo permeada pelas relações juntas que se dão na conjunção com as deficiências. No entanto, estas deficiências relacionadas com a formação dos professores de Educação Visual/Artes, gradativamente vão perdendo a conjunção, na medida em que o curso está sendo reforçado de modo a adquirir valores de boa formação, portanto, uma formação que responda à qualidade de ensino.

A formação dos professores recebe investimentos do sujeito de estado e entra na relação conjunta com a deficiência. Contudo, esta relação, pouco a pouco, vai perdendo protagonismo, através de processo desencadeado pelas transformações que ocorrem no sujeito formação dos professores, visualizadas pelas melhorias, porque *“as áreas vão sendo reforçadas”*, apesar de ainda serem permeadas a relação de conjunção com as insuficiências, por exemplo, o espaço para aliar a teoria com a prática.

Por outra parte, nessa enunciação, nota-se a deficiência como um processo/percurso de desenvolvimento do curso da formação dos professores de Educação Visual/Artes. A melhoria tendente ao alcance de um curso de qualidade que se dá através das melhorias que respondam à boa formação na instituição é o que interessa, ou seja, é o programa narrativo de base dentro da complexidade e hierarquia de programa narrativo entre a formação e as deficiências.

Dentro das componentes institucionais da Universidade Pedagógica que são investidas pelo papel de ator institucional, neste caso actante narrativo, entende-se, por um lado, a necessidade de uma relação de conjunção com o curso de Educação Visual/Artes; mas por outro lado, essa necessidade depara-se com a não presença incisiva por parte dos professores do curso, de modo a que este curso se faça sentir e, conseqüentemente, amealhar simpatias, provavelmente por parte da direção da Universidade.

A não presença incisiva ou doação por parte dos professores é mostrada pela relação de disjunção com a agressividade, esta tida como negativa, pois não contribui para a visibilidade do curso na universidade. Afinal, *“às vezes, acho que falta ainda um pouco nós também sermos mais agressivos para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico para o funcionamento de um curso de Educação Visual”*.

A visibilidade que se pode mostrar através das ações pedagógicas, destacando a importância do curso dentro da universidade, parece se investir pelos valores descritivos como ateliers, material apropriado, cavaletes, oficinas para se trabalhar com materiais duros, estúdio fotográfico, máquinas de filmar.

A agressividade desencadeia a visibilidade. Por sua vez, essa visibilidade recebe valores modais, como poder fazer transformador das sensibilidades dos responsáveis pelas políticas de aquisição de infraestruturas, reitores ou direções institucionais, a disponibilizarem equipamentos necessários para o bom funcionamento do curso de Educação Visual/Artes: *“acho que falta ainda um pouco nós também sermos mais agressivos para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico para o funcionamento de um curso de Educação Visual/Artes”* na UP ou no Sistema Nacional de Educação, apesar de se reconhecer os altos investimentos que o curso acarreta, segundo o actante da comunicação, situação que consideramos não empecilho, pois todos os cursos de formação em instituições superiores carecem de investimentos.

O actante da comunicação reforça a relação de disjunção gradativa entre formação e deficiência/insuficiências que se mostra através da evolução, ainda que lenta. É que na visão do sujeito professor Hlangwini, existe certo deslocamento do antes para com agora, *“pois a maioria dos professores é formada aqui e são esses que conseguem dar vazão / resposta lá na escola, onde os outros que não tiveram a formação igual não conseguem”*.

A evolução é analisada dentro do programa narrativo de aquisição e privação, dado que esta evolução se mostra pela transformação entre *“a maioria dos professores formados aqui, que conseguem dar vazão às preocupações lá na escola onde os outros professores”*, em órbita do programa de privação para como a habilitação em ensino das Artes Visuais, não entram na relação de conjunção com a formação em arte, ainda que permeada com deficiências.

Estruturas Discursivas

Na sintaxe discursiva que apresenta os dizeres do destinador Hlangwini, podemos constatar a emergência de efeitos de sentido que projetam temas de encorajamento, estímulos em que uma entidade pública arma-se de pressupostos que possam advogar ou alavancar o desempenho para a produção e produtividade perante a coexistência de resultados encorajadores ou desestimuladores. Estes sentidos emergem a partir das relações de conjunção entre os professores e a ação e se mostra em: *“acho que falta ainda um pouco nós também sermos mais agressivos, para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico; Não vale a pena só falar”*.

Por outro lado, estes sentidos projetam o tema do discurso político em que mesmo perante a uma situação dada — como por exemplo, insuficiências de um setor —, os discursos em torno da questão tendem a amenizar, relativizar, mostrando que não se trata, na verdade, de uma fraqueza, mas de um processo de desenvolvimento, ou seja, “*de uma ou de outra maneira estamos a andar, ainda que com dificuldade, estamos a andar para lá*”.

Temos o tema de desvio do foco, em que num setor dado se reconhece a existência de problemas, mas se desvia o foco da responsabilização. Esse desvio não indicativo da responsabilização acontece no caso de se lidar com questões de poder na pessoa que deva ser responsabilizada. Com o medo, desvia-se o foco para outros atores, ou seja, apesar das deficiências ou insuficiência que se fazem presentes dentro do curso, a situação carece de seriedade por parte da instituição em alocar recursos humanos habilitados, infraestruturas materiais para o andamento normal do curso. Delega-se a responsabilidade ao professor para que comova o responsável, quem é de direito para que faça a sua parte, qual seja, a sua obrigação de apetrechar o curso de Educação Visual/Artes com atelier, equipamentos, estúdios etc.

Também podemos perceber temáticas ligadas à questão econômica, que define a necessidade de conter gastos desnecessários em uma determinada instituição. Nessa contenção de gastos, que é devida, provavelmente, ao fato de “*ser um curso caro*”, não entra o apetrechamento para a formação de recursos humanos que possam contribuir para o desenvolvimento do país, a qual se constitui como a mais importante missão de Moçambique. A existência de professores, devidamente formados em Educação Visual/Artes e espalhados pelo território moçambicano, possibilitará a produção de uma massa crítica, produtiva, inventiva e criativa nos vários setores da economia e indústria em Moçambique.

6.1.11 Sentidos da formação de qualidade dos Docentes de Educação Visual/Artes

Indagado se a formação dos professores no curso de Desenho / Licenciatura em Educação Visual/Artes na UP conseguia responder à demanda da formação de qualidade no futuro professor, Tangheni responde:

*Do meu ponto de vista, sim, consegue.
O indivíduo faz sua formação, tem conhecimentos básicos que ele é capaz de ensinar com relação à parte artística, de como podemos desenhar, fazer um ofício em relação a um cesto, portanto, um conhecimento básico na parte artística.*

Poderá não estar inclinado naquela área, porque é mais no sentido de acompanhar os estudantes. Ele já está consciente disso, que aprendizagem não está concentrada só no professor. É muito mais de ser monitor.

Então! O estudante sai com conhecimento básico. Básico didático de como ensinar. Isto é mais importante.

Portanto, abrangem as duas formações (artística e técnica). Com este conhecimento, podia estar inclinado numa outra área. Até poderia não ser nosso currículo agora. Poderá não só trabalhar na parte da docência, mas também na parte técnica. Poderá trabalhar no Departamento de Construção, e aquela parte artística que poderá também dar o seu toque. Alguma coisa poderá mudar.

Oposições fundamentais

As oposições fundamentais presentes no dizer do professor Tangheni, no que toca a sua significação em torno da formação de qualidade dos professores de Licenciatura em Educação Visual/Artes na UP, consistem nos conhecimentos específicos *versus* conhecimentos básicos; escola tradicional *versus* escola novista.

Conhecimentos Básicos ----- *versus* -----Conhecimentos Específicos
Escola Tradicional ----- *versus* -----Escola Nova

No desenvolvimento da enunciação, os conhecimentos básicos se mostram relacionados aos conhecimentos elementares, primários, às técnicas, enquanto que conhecimentos específicos se mostram filiados à flexibilidade, criatividade, e os conhecimentos profundos, à habilitação, ao profissionalismo, ao domínio e controle.

Por outro lado, na Escola Nova constatam-se sentidos de horizontalidade em que as práticas docentes não se restringem a despejar conhecimentos em sujeitos passivos, mas, sim, mediar, ou seja, *“é muito mais de ser monitor”*, afinal, sua função *“é mais no sentido de acompanhar os estudantes”*.

A oposição fundamental entre a Escola Tradicional e a Escola Nova encontra pontos de relacionamento com a oposição entre os conhecimentos básicos e conhecimentos específicos/profundos. Esse relacionamento pode ser constatado nas proximidades entre conhecimentos básicos e Escola Nova, uma vez que dentro da significação da formação de qualidade do professor, constatam-se sentidos que unem conhecimentos básicos à possibilidade de o *“estudante não estar inclinado naquela área”*, portanto, não ter domínio, conhecimentos profundos dos conteúdos específicos da licenciatura em Educação Visual/Artes, porque sua tarefa na sala de aula *“é mais no sentido de acompanhar os estudantes”*.

Denota-se a pouca atuação na construção de conhecimentos referentes às Artes Visuais e Desenho Técnico, pois o professor não tem a prerrogativa de se inclinar para “sua” profissão de docente em Educação Visual/Artes. Aliás, o professor *“já está consciente disso, que a aprendizagem não está concentrada só no professor. É muito mais de ser monitor”*.

Podemos constatar que, na narrativa, os conhecimentos básicos entram na relação de conjunção com a Escola Nova, através da possibilidade de acompanhamento e monitoria dentro do processo educativo na escola. Isso nos indica a outra relação entre conhecimentos específicos ou profundos, já que este tipo de ensino tende à construção de conhecimentos personalizados, devido às peculiaridades de cada estudante, e a Escola Tradicional, que tende à intervenção acentuada do professor na sala de aula.

As categoriais fundamentais em torno dos sentidos que norteiam a qualidade e da formação dos professores na UP são qualificadas como negativa ou disfórica e positiva ou eufórica. São negativas, na medida em que os sentidos projetados refutam a não qualidade da formação, por entender que a UP forma professores para apenas serem “mediadores” no processo de ensino aprendizagem. São negativas, pois pelo que parece, na questão tendem a projetar a formação qualificada de profissionais supostamente em Artes, mediante o contexto em que *“já está consciente disso, que aprendizagem não está concentrada só no professor. É muito mais de ser monitor”*.

A pertinência dos conhecimentos básicos adquiridos na licenciatura de Educação Visual /Artes na UP, como parte da qualidade da formação, é considerada positiva e qualificada como eufórica. Paralelamente, são descartados os conhecimentos profundos, específicos que catalisam o domínio e inclinação profissional do professor formado, já que a função do professor, na ótica do dizer de Tangheni, é mais no sentido de acompanhar os estudantes para além dele, ter consciência de que a aprendizagem não está concentrada só no professor.

Assim, o descarte dos conhecimentos profundos recebe valores negativos e uma qualificação disfórica dentro da formação de qualidade. Não são necessariamente imperiosos para a formação dos docentes. No dizer do professor, os conhecimentos básicos que o aluno recebe na licenciatura em Educação Visual o conduzem à capacidade de ensinar com relação à parte artística. Esta significação é mostrada em: *“O estudante sai com um conhecimento básico didático de como ensinar; Isto é mais importante”*.

Num segundo momento de sua fala, o percurso entre os termos mostra os conhecimentos básicos a conduzir para o que se pressupõe o futuro professor e a inclinação em outras áreas de atuação.

Conhecimentos Básicos —————> Capacidade de ensinar



Esta significação aparece em: *“Mas com estes conhecimentos, podia estar inclinado numa outra área. Até podia não ser nosso currículo agora. Poderá não trabalhar na parte da docência, mas também na parte técnica”*.

O conteúdo mínimo fundamental reside na negação de possibilidade do curso de formação de professores não corresponder à qualidade. A atribuição da positividade à formação dos professores do curso de licenciatura em Educação Visual/Artes, bem como realçar o papel da mediação do professor na sala de aula através dos *“conhecimentos básicos, elementares, técnicas de como ensinar”*, contexto considerado positivo e qualificado como eufórico na formação de qualidade dos futuros docentes.

Estruturas Narrativas

A formação dos professores do curso de Licenciatura em Educação Visual parece receber investimentos relacionais de conjunção com a formação de qualidade do futuro professor. Esta conjunção é desencadeada pelos conhecimentos básicos que lhe possibilitam ensinar com relação à parte artística, de como podemos desenhar, fazer um ofício relativo à concepção de cesto.

A qualidade do futuro professor é significada pelo actante da comunicação, o professor Tangheni, como relacionada ao não aprofundamento de conhecimentos em uma determinada área. Na realidade, a qualidade implica a intermediação entre os conhecimentos técnicos básicos elementares com os alunos. Como o enunciado visualiza, a formação de qualidade dos professores licenciados entra em disjunção com a inclinação naquela área, seja do Desenho Geométrico ou da parte artística, afinal todo o processo de docência em sala de aula, e dentro do curso de Educação Visual, visa *“mais no sentido de acompanhar os estudantes”*, aliás, *“a aprendizagem não está centrada no professor. É muito mais para ser monitor”*.

A questão é como um professor que tenha conhecimentos superficiais, básicos, sem profundidade, poderá mediar a aprendizagem em uma disciplina tão complexa, em que se necessita, na maior parte das situações, de um acompanhamento personalizado que provoque ajustamentos em cada produção de conhecimento do aluno na sala de aula. Um conhecimento técnico certamente depararia com muitas dificuldades no processo de ensino de Educação Visual/Artes, pois cada aluno possui uma significação particular do meio envolvente, daí ser

pertinente que o professor tenha conhecimentos profundos que o possibilitem encaminhar cada situação pedagógica.

O fato de as teorias educativas atuais versarem sobre a importância da mediação e a não centralidade no professor durante a produção dos conhecimentos dentro da sala de aula, mobiliza a circularidade dos sentidos que projetam a não necessidade da *“inclinação naquela área”*, ou seja, a não necessidade de domínio, dos conhecimentos profundos em Educação Visual/Artes. Por outro lado, a formação dos professores, vista como respondendo a uma formação de qualidade do futuro professor, é projetada dentro de uma formação que abrange outras duas, ou seja, *“de juntar esta diferença e inclinação na parte artística e a inclinação na parte técnica que é da Geometria Descritiva”*.

Desse modo, com esta relação conjunta dessas duas partes, o aluno formado na licenciatura de ensino de Educação Visual/Artes, apesar de estar habilitado *“em conhecimentos básicos de como ensinar, desenhar”*, recebe investimentos modais que projetam valores de poder fazer em outras áreas de conhecimentos *“que não seja necessariamente do nosso currículo agora”*.

Ainda dentro da abordagem em torno das estruturas narrativas, podemos constatar enunciados que projetam programas narrativos de aquisição e valores modais. Assim, a formação de qualidade recebe investimentos modais do saber fazer, poder fazer e querer fazer. Essas modalizações visualizam a emersão de significação do actante da comunicação através das relações de transformação que se operam entre o indivíduo que faz sua formação e o objeto – valor conhecimentos básicos.

Num primeiro momento, o indivíduo (ator = sujeito) entra em relação de conjunção com a formação de qualidade (objeto e seguidamente sujeito) e se funde, transformando-se em um só sujeito que é o indivíduo formado. Esse indivíduo formado, por sua vez, entra na relação conjunta com os conhecimentos básicos que o possibilitam fazer ou ser capaz de lecionar a parte artística *“de como desenhar, fazer um ofício com relação a um cesto”*.

Os investimentos modais se mostram nas seguintes narrativas: - Saber fazer básico;- Poder fazer *ensinar em relação a parte artística*; - Poder fazer *de como desenhar e ofícios em relação a um cesto*; - Não saber fazer que se imbrigue com poder de não estar *inclinado naquela área*; - Saber fazer *não concentrada só no professor*; - Querer fazer em outras áreas – *já que poderá não só trabalhar na parte da docência, mas também a parte técnica*.

Os valores modais investidos no formando através dos conhecimentos básicos de acompanhamento, monitoria, permitem o poder fazer *“não só de trabalhar na parte da*

docência, mas também na parte técnica. Poderá trabalhar no Departamento de Construção, além de também dar seu toque naquela parte artística". Esses sentidos permitem a emersão de sentidos que apontam o curso de licenciatura em ensino de Educação Visual como um programa secundário, já que o desejo de formação era outro, de alcançar outras formações, provavelmente as áreas da engenharia, que se constituíam como programa de base dentro da complexidade e hierarquia de programas na narrativa.

De um lado, a formação de um licenciado em Educação Visual/Artes entra em conjunção com os conhecimentos básicos de como ensinar. Ser monitor na sala de aula e, de outro lado, a mesma formação entra em conjunção com outras áreas que não são da parte da docência. Esta situação coloca em circularidade a formação do professor de Educação Visual na UP como formação com perfis múltiplos, polivalentes ou dispersos, sem um foco e especificidade clara de espaço de atuação.

Esse estar possibilita a constatação, dentro do dizer do actante, da presença de dois sujeitos de estado e do fazer assumindo um único papel no interior da relação entre os actantes narrativos. Por um lado, o sujeito de estado, o indivíduo formado em Educação Visual adquire "*conhecimentos básicos na parte artística de como ensinar, de como fazer cestos*" durante a lecionação. Por outro, o sujeito do fazer amplia suas intervenções docentes para outras áreas, não propriamente da escolarização. Adquire poderes do saber fazer outras, podendo "*trabalhar no Departamento de Construção, além de dar seu toque **naquela** área artística*", e certamente, alguma coisa poderá mudar.

Estruturas Discursivas

Em termos discursivos, podemos apreender temáticas que apontam estruturas didáticas do ensino elementar, instrutivo do tempo colonial, que teve seu término em 1975, ano da independência nacional da República de Moçambique. Esse ensino se destinava somente aos nativos, moçambicanos. Os objetivos da aprendizagem consistiam em dar instrução básica elementar de leitura, interpretação do pensamento matemático básico para auxiliar os portugueses nos seus empreendimentos, lojas, operação de máquina, entre outras atividades laborais, sobretudo nos serviços auxiliares.

Aos nativos era vedado o ensino que promovesse o desenvolvimento do pensamento inventivo, criativo, um ensino que projetasse a produção dos conhecimentos. A escolarização do ensino secundário ou superior que os nativos ostentavam no período da conquista da independência provinha da escolarização em instituições religiosas de origem sueca, as missões suíças, a Igreja Metodista ou Instituições de ensino externas. Internamente, os nativos que

conseguiram se escolarizar ultrapassando a barreira do ensino elementar básico eram os que tinham um tratamento diferenciado dos demais na hierarquia estratégica da administração colonial.

Um número minúsculo de nativos que conseguiu prosseguir com os estudos, rompendo com a barreira do ensino básico elementar imposto, o fez através das instituições de outros países. Para se escolarizarem, tiveram de emigrar para países como a República da África do Sul, Rodésia (Zimbábwe) e Estados Unidos da América.

A escolarização elementar básica era mais robotizada e, essencialmente, desestimulava o nativo a desenvolver um pensamento reflexivo, a descoberta e a reflexão no ato, e também o vedava a enxergar outras realidades.

Na realidade, “*o estudante sai com conhecimentos básicos, básicos didáticos de como ensinar. Este é o que é mais importante*”. O ensino rudimentar ou elementar em Moçambique, por ser básico dentro das estratégias da administração colonial, possibilitava que o nativo fosse polivalente e trabalhasse em muitos setores que precisassem de mão de obra com instruções básicas, pois ele sabia ler, escrever e contar com precisão. Sabia interpretar e realizar operações matemáticas sem recorrer a tabuadas e falar fluentemente o português. Assim, mais importante e útil no setor laboral, aos interesses dos patrões brancos.

Nessa mesma direção da formação dos professores no curso de Educação Visual, mais precisamente sobre se este curso consegue responder à demanda pela formação de qualidade do futuro professor do Sistema Nacional de Educação, **Mavasi** disse:

M – *Qualidade [risos]? O que acontece é que vão lá como professores e vão trabalhar, mas garantir qualidade! Acho que falta um pouco.*

P – Por que acha que falta?

M – *Primeiro, acho que por falta do conhecimento, que eles não tiveram no ensino primário, assim como no secundário, chegam à UP, de forma um pouco diferenciada. Eles vêm com aquele defeito que eles transportam, a inflexibilidade que eles trazem, a falta dos materiais e dos meios, inclusive, na própria Instituição. Nós só temos uma sala só com estiradores, não temos mais nada.*

Então, com dificuldade eles vão conseguir garantir qualidade, porque não estão a ser bem formados no fundo, no fundo. Podemos lutar de uma forma ou de outra, mas porque eles não tiveram a formação desde o princípio e não estão abertos a melhorar esta condição que eles trazem. Então, eu acho que vão ter dificuldade; digo isso, porque eu venho acompanhando aqueles que foram meus colegas, por exemplo, do curso, eles sempre tinham dificuldades, você pode confirmar para alguns que deu aula, tiveram dificuldade, precisaram de muito ensaio e não tiveram muito ensaio. Muitos deles até preferiam pedir a colegas para lhes fazerem os trabalhos. E para quem percebe o traço, tem muito disso, por exemplo, os meus estudantes pedem aos colegas para fazerem um desenho, uma pintura. Eu consigo perceber que este desenho só pode ter sido feito por este. Ele pode ter colocado alguma mão,

mas dá para perceber que não é dele, porque ele, quando recebe, já acha que já é perfeito aquele trabalho, e quando mete a sua mão, acha que vai estragar, e faz alguma coisinha só para fintar.

Eu percebo isto. Então, está um pouco difícil.

Se calhar, também, a nossa forma de trabalhar não chega a ser algo melhor para garantir essa formação. Precisamos também de uma flexibilidade para melhorar isso, mas é uma luta, é o que temos. Temos de tentar fazer ou temos de tentar melhorar.

Oposições fundamentais

A significação da Professora Mavasi, no que concerne à qualidade da formação dos professores no curso ou na licenciatura em Educação Visual/Artes, mostra a oposição fundamental assente entre formação de qualidade *versus* formação deficitária, ou seja, uma oposição entre qualidade e deficiência.

Essa oposição se desdobra abrindo outras oposições complementares, que vão da formação inicial à formação final, entre abertura *versus* fechamento, entre flexibilidade e inflexibilidade, autoria *versus* plágio.

Formação de qualidade -----	versus -----	Formação deficitária
Qualidade -----		Deficiência
Formação inicial		Formação final
Abertura		Fechamento
Flexibilidade		Inflexibilidade
Autoria		Plágio

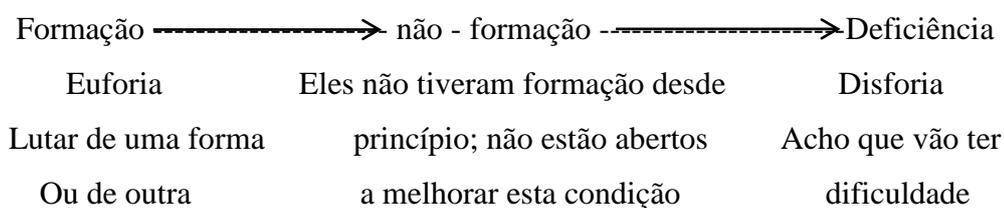
Essas oposições são manifestadas nos seguintes excertos:

- *Qualidade (risos)? O que acontece é que vão lá como professores e vão trabalhar, mas garantir qualidade! Acho que falta um pouco;*
- *Acho que por falta do conhecimento, que eles não tiveram no ensino primário, assim como no secundário, chegam à UP de forma um pouco diferenciada;*
- *Eles vêm com aquele defeito que eles transportam, a inflexibilidade que eles trazem, a falta dos materiais e dos meios, inclusive, na própria Instituição. Nós só temos uma sala só com estiradores, não temos mais nada;*
- *Com dificuldade eles vão conseguir garantir qualidade, porque não estão a ser bem formados no fundo, no fundo;*
- *Podemos lutar de uma forma ou de outra, mas porque eles não tiveram a formação desde o princípio e não estão abertos a melhorar esta condição que eles trazem;*
- *Eles sempre tinham dificuldades, você pode confirmar para alguns que deu aula, tiveram dificuldade, precisaram de muito ensaio e não tiveram muito ensaio;*
- *Muitos deles até preferiam pedir a colegas para lhes fazerem os trabalhos. E para quem percebe o traço, tem muito disso;*

- *Ele pode ter colocado alguma mão, mas dá para perceber que não é dele, porque ele, quando recebe, já acha que já é perfeito aquele trabalho, e quando mete a sua mão, acha que vai estragar, e faz alguma coisinha, só para fintar;*
 - *Se calhar, também, a nossa forma de trabalhar não chega a ser algo melhor para garantir essa formação.*

A categoria fundamental deficiência encontrada na significação acerca da qualidade na formação dos professores na UP, curso de licenciatura em Educação Visual/Artes, é determinada como negativa e qualificada como disfórica, uma vez que não responde ao desejo pleno da formação que seria de qualidade. Enquanto a categoria fundamental qualidade é considerada positiva e qualificada como eufórica para a formação dos professores que tenham domínio, formação profunda em saberes e fazeres artísticos e Cultura Visual.

No nível das estruturas fundamentais, podemos visualizar, nesta significação, a passagem da formação à não-formação intermediada pela deficiência, ou seja, *“podemos lutar de uma forma ou de outra, mas porque eles não tiveram a formação desde o princípio e não estão abertos a melhorar esta condição que eles trazem, eu acho que vão ter dificuldades”*.



Como se pode constatar, o percurso é regressivo. Essa regressão advém de uma série de fatores, tais como a formação inicial ou continuada nos saberes e fazeres das Artes Visuais, na falta de infraestrutura e equipamentos para o andamento do curso, inclusive na UP; o fechamento para saberes das Artes Visuais; o plágio durante o curso de Desenho/licenciatura em Educação Visual; a inflexibilidade; deficiência; o não comprometimento e as lacunas no saber dos formadores da UP, são mostradas em: *“se calhar, também, a nossa forma de trabalhar não chega a ser algo melhor para garantir essa formação; precisamos também de uma flexibilidade para melhorar isso”*.

Assim, o dizer da professora Mavasi tem como conteúdo mínimo a negação da qualidade da formação dos futuros professores da sua instituição, UP curso de licenciatura em Educação Visual, uma vez que essa não qualidade disfórica é entendida como processo, e que para se vencer, necessita-se *“de uma flexibilidade”* do professor formador *“para melhorar isso,*

afinal *é uma luta. É o que temos e temos de tentar fazer. Temos de tentar melhorar rumo à qualidade*”, portanto, objeto de desejo, algo positivo ou eufórico.

Estruturas Narrativas

No nível das estruturas narrativas, as significações evidenciadas na fala da professora Mavasi são permeadas por uma série de papéis actanciais que perfazem os sujeitos de estado e de fazer, dando diversos estatutos actanciais, conforme a posição e atuação de cada actante na interpelação com outro. Assim, os estudantes formados e que são professores no SNE, devido à sua posição na enunciação, recebem estatuto de actante narrativo. Seu estar no enunciado aparece investido em sujeitos de estado e de fazer, o que os coloca em desencontro com a qualidade no ensino da Educação Visual, apesar das suas atuações no terreno — a qualidade falta um pouco.

Esse não-encontro com a qualidade advém dos investimentos valorais disjuntos. O professor formado entra na relação de disjunção com os objetos valores que possibilitam uma formação de qualidade a um ator com atuação plena e desejável no curso de licenciatura em Educação Visual/Artes, na ótica da professora. São estes objetos — valores ou descritivos, os conhecimentos de arte no ensino primário e secundário, a inflexibilidade, o defeito, os materiais e meios, ou seja, os equipamentos que possibilitam a formação de qualidade — a autoria, a abertura, a seriedade e comprometimento.

Podemos constatar esta disjunção a partir dos enunciados de estado e de fazer presentes na enunciação da actante professora Mavasi. Em *“eu acho que por falta do conhecimento que eles não tiveram no ensino primário, eles vêm com aquele defeito que eles transportam, a inflexibilidade que eles trazem, a falta de materiais e dos meios na própria instituição”*, afinal, *“só temos uma sala só com estiradores. Não temos mais nada”*.

Assim como no ensino secundário, podemos detectar, neste enunciado, sujeitos de estado e de fazer. Os sujeitos de estado são os estudantes. Esses estudantes entram na relação conjunta através da disjunção com os conhecimentos — *a falta do conhecimento que eles não tiveram no ensino primário e secundário*. Ao mesmo tempo, nos mesmos sujeitos, se desencadeia uma transformação nada desejável no Sistema Nacional de Educação, pois o seu fazer se dá com a transferência *“da inflexibilidade que eles trazem”*.

Essa inflexibilidade trazida no SNE foi agravada pela disjunção entre os objetos – valores, que se constituem em valores descritivos como materiais e meios e a instituição de formação, a UP, e como fato elucidativo, é *“que só temos uma sala com estiradores. Não temos mais nada”*.

Os estudantes assumem os papéis de sujeito de estado e de fazer. Esta situação faz com que neste enunciado se visualize um programa reflexivo. Segundo Barros (2007), “são programas reflexivos” a situação “em que os sujeitos do fazer (1) e do estado (2) são realizados por um mesmo ator” (BARROS, 2007, p. 22) — neste caso, o estudante.

Por outro lado, nessa enunciação podemos visualizar um programa narrativo de privação dos estudantes e professores. Esta privação dos materiais e meios, de certa forma, contribui para catalisar a não-qualidade, ou seja, a deficiência na formação dos professores dentro da UP, pois “*com dificuldade eles vão conseguir garantir qualidade*”, aliás, “*não estão a ser formados no fundo, no fundo*”.

Outra narrativa que mostra a relação de disjunção entre os sujeitos estudantes e os objetos formação inicial, atitude de não-abertura, ou seja, rigidez, inflexibilidade, pode ser constatada em: “*podemos lutar de uma forma ou de outra, mas porque eles não tiveram a formação desde o princípio e que não estão abertos a melhorar esta condição que eles trazem*”.

O actante da comunicação se imbrica com o actante narrativo, e ambos se direcionam ao narratário estudante, através do enunciado de fazer. Ou seja, a professora Mavasi, junto com outros professores formadores, se esforça em ensinar, formar, buscar a qualidade do formando a ponto de responder pela demanda de qualidade no ensino de Educação Visual / Artes no SNE, mas esta ação transformadora cai por terra. A não-efetividade do saber fazer e do querer fazer dos professores se desgora na não-formação inicial dos alunos, além do que, estes estudantes entram em conjunção com a rigidez mostrada pela não-abertura que os conduziria a melhorar sua condição que eles trazem.

Esta conjunção estudante com rigidez e a não-abertura dos formandos não é nova, sempre esteve na formação dos professores, o que pode ser constatado quando o narrador referencia sua relação com os narratários, “*aqueles que foram meus colegas do curso*”, afinal, “*eles sempre tinham dificuldades*”.

Essa realidade é confirmada pelo convite à cumplicidade de seu dizer ao outro sujeito que constitui o histórico da sua formação e da formação na UP — neste caso, o sujeito entrevistador/pesquisador: “*você pode confirmar para alguns que deu aulas; tiveram dificuldade e precisaram de muito ensaio, e não tiveram muito ensaio*”. Ao querer fazer a confirmação da sua narrativa perante o entrevistador, o actante da comunicação assume o papel actancial de interlocutor, e assim, delega o papel actancial de interlocutário ao entrevistador, ou seja, “*você pode confirmar para alguns que deu aula; tiveram dificuldades; precisaram de muito ensaio, e não tiveram muito ensaio*”.

A narrativa mostra os actantes estudantes que sempre entraram na relação de conjunção com as dificuldades no tratamento dos saberes artísticos. Decupando este enunciado, podemos notar a modalização que se traduz no querer fazer muito ensaio e que, contraditoriamente, este querer fazer e saber fazer não se efectivou. A disjunção entre os estudantes formandos ou formados e os saber fazer e poder fazer artístico na licenciatura de Educação Visual/Artes é visualizada através da inflexibilidade, rigidez, falta de materiais e meios. Por outro lado, esta disjunção é colocada como situação que conduziu esses sujeitos actantes a estabelecerem a relação de junção com o plágio, já que *“muitos deles até preferiam pedir a colegas para lhes fazerem os trabalhos”*.

Tal situação coloca os estudantes na relação de disjunção com a autoria, com a criatividade, o que certamente faz despontar a dúvida quanto à qualidade da formação dos futuros professores do SNE. Essa dúvida é mostrada através do seguinte excerto: *“Qualidade (risos)?! O que acontece é que vão lá como professores e vão trabalhar, mas garantir a qualidade! Acho que falta um pouco”*.

Sendo o actante pode ser concebido “como aquele que realiza ou que sofre o ato, independentemente de qualquer outra determinação” (GREIMAS e COURTÉS, 2008), podemos considerar também a qualidade da formação como actante que sofre recuos e retrocessos, devido ao desempenho dos alunos/ estudantes na sua profissionalidade dentro do SNE, já que *“o que acontece é que vão lá como professores e vão trabalhar, mas garantir a qualidade! Acho que falta um pouco”*.

A recorrência ao plágio aparece camuflada na tentativa de estabelecer uma relação de conjunção entre o actante estudante e actante autoria. Contudo, esse querer fazer ser autor esbarra na atenção e no domínio do poder fazer e saber fazer artista do professor, já que *“ele, o estudante, pode ter colocado a mão, mas dá para perceber que o trabalho não é dele; porque ele, quando recebe, acha que já é perfeito aquele trabalho, e quando mete a sua mão, acha que vai estragar, e faz apenas alguma coisinha só para fintar; eu percebo isto”*.

O estudante se mostra nesta narrativa um sujeito de papéis múltiplos, por um lado obrigado a desempenhar seu papel de estudante com zelo e dedicação dentro da ética no curso de Educação Visual e por outro, ele recorre ao plágio, na inflexibilidade e na não-abertura.

Esta condição que ele traz desde o princípio, a falta de materiais e os meios até à Universidade que o forma que não tem sequer as infraestruturas apropriadas hipoteticamente o persegue. Esta situação que indubitavelmente concorre para a não qualidade do curso de licenciatura em Educação Visual/Artes não só é mostrada como advinda do sujeito estudante e

a falta de materiais e meios.

O actante da comunicação, o nosso interlocutor, reparte as responsabilidades também com o corpo docente do qual ela mesma pertence. Esta amostragem de compartilhamento das responsabilidades pela não-qualidade pode ser constatada no enunciado que aponta uma relação conjunta entre nós professores e a nossa forma de trabalhar que aparece em disjunção com a qualidade. Esta relação é mediada pela inflexibilidade que *“não chega a ser algo melhor para garantir essa formação”* de qualidade.

Assim, na relação professor-aluno durante o processo de ensino das Artes Visuais existem fraturas que impedem a qualidade na formação dos professores como a não-*“obrigação de um professor de Inglês dar a disciplina de Educação Visual do SNE, a necessidade de termos aquela formação básica e depois uma especialização numa determinada área de modo que eu seja capaz de dizer que esta é a minha área, este é o meu forte; a nossa entrega, sermos mais agressivos para conseguirmos aquilo que é necessário, que é básico para o funcionamento do curso de Educação Visual”*, afinal, *“é uma luta; é o que temos; temos que tentar; temos que melhorar”*.

O papel do actante da comunicação — neste caso, o professor —, é a resposta à solicitação no engajamento, no estabelecimento efetivo da relação de conjunção com a luta, poder fazer, querer fazer e saber fazer da docência-artista de modo a se alcançar a qualidade na formação dos professores de Educação Visual/Artes.

Estruturas Discursivas

Em termos das estruturas discursivas, a significação do sujeito-professora Mavasi está assente na colocação de pontos que indicam dúvida em torno da qualidade na formação dos professores de Educação Visual/Artes na UP.

Contudo, no desenvolvimento discursivo desta narrativa, podemos apreender efeitos de sentido que despontam diferentes temáticas relacionadas com a formação de qualidade ou formação deficitária dos professores. Estas temáticas são relacionadas com a falsificação ou plágio; com a teimosia, intolerância/retração/isolamento.

Assim, a temática referente à falsificação, pirataria consiste na apropriação, reprodução e uso de um objeto-valor determinado sem o consentimento do legítimo criador, ou seja, representa a falta da ética deontológica na sociedade de direito.

O tema da teimosia é referente à situação em que um indivíduo insiste e pratica certa atividade, ação, mesmo com saber prévio da inviabilidade de seu esforço. Práticas e sistemas

são injetados e persistentemente administrados apesar de lesar a maioria dos intervenientes sociais.

Tema da retração ou isolamento aponta a não ação, a inflexibilidade mediante um chamado ou uma situação supostamente instigante à produção de determinada reação. Perante um acontecimento, fenômeno, determinados sujeitos coletivos ou singulares optam por se isolarem em detrimento de enfrentamento. Este isolamento pode ser premeditado, consciente, ou não premeditado, inconsciente.

Existem situações eufóricas e disfóricas que sucedem na vida dos indivíduos ou na sociedade, projetando deslocamentos do percurso social, individual e, por isso, suscitam reações positivas ou negativas que possam inverter ou transformar aquela situação. No caso de retração, os indivíduos se fecham, impossibilitando deslocamentos que entrem na circularidade social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou abordar os Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique, tendo como foco a apreensão dos sentidos que circulam na prática docente das disciplinas referentes às artes visuais, visando refletir acerca das relações entre educação, arte e conhecimento no Sistema Nacional de Educação. Para tal foram feitas entrevistas semiestruturadas com sete professores formadores da Universidade Pedagógica, que ministram disciplinas no curso de Desenho. A análise dos textos/entrevistas dos professores foi feita com base no referencial teórico-metodológico da semiótica discursiva.

Os dados levantados nas entrevistas com os professores propiciaram apreender os sentidos que norteiam a prevalência de ensino entre Desenho Técnico e Educação Visual/Arte no Sistema Nacional de Ensino; as implicações de um currículo de Artes Visuais para a formação humana; as relações entre arte/educação e Desenho Geométrico no processo educativo; as vinculações entre docente-artista-pesquisador; a visão acerca da formação de professores de Educação Visual/Artes na Universidade Pedagógica; as relações entre o inteligível e o sensível nas práticas curriculares; os sentidos da arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano; a formação de professores de Educação Visual na Universidade Pedagógica; e a receptividade do Desenho Geométrico e do Desenho Técnico na população estudantil.

7.1 CONCLUSÕES

A interação com os discursos que se configuram dentro das práticas docentes no Sistema Nacional de Educação possibilitou compreender os sentidos que circulam em torno dos Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique. Sem objetivar a apreensão e produção de evidências que possam constituir a organização e orientação dos processos de ensino, buscou se debruçar no permeio das significações enunciadas pelos professores na tentativa de produzir ou reproduzir sentidos que promovam novos significados em torno do ensino de arte que se processa nas disciplinas referentes às artes, como é o caso das disciplinas Educação Visual e Artes, em Moçambique.

O currículo do SNE, apesar das mutações nominais que constituíram a disciplina referente às Artes Visuais, tais como Desenho Técnico, Educação Estética, Educação Visual, as práticas

pedagógicas dos professores sempre privilegiaram o Desenho Técnico/Geométrico, relegando, assim, os saberes das Artes ao plano da descontração ou celebração de datas festivas.

É importante referir que a configuração nominal da disciplina se concretiza semanticamente como Educação Visual, mas a partir da produção e apreensão dos sentidos que dela emergem tivemos que acrescentar Artes, de modo a dar corpo concreto tendente aos objetivos transdisciplinar que se configuram no entorno.

Os sentidos impressos pelos professores emergiram da interpelação em presença, ou seja, de ideias que se revelaram durante a entrevista através de novos discursos referentes à arte educação, ensino de arte ou Educação Visual/Artes na sala de aula; repertórios linguísticos e de linguagens que não faziam parte da sua constituição. A introdução do novo, por vezes desencadeou ondas de repulsa ou de filiação. Isto porque o novo nos interpela como Outro; este Outro que se dá na alteridade, o Outro sentido e de certa forma humanamente invasivo, assustador e dado o contexto mobiliza estratégias de repulsa, contestação, resistência, se tal contexto se fizer dentro da “política” (LANDOWSKI, 2001). Por outro lado, o novo desperta liberdade, curiosidade e assim se estabelece uma relação de conjunção, a qual mobiliza processos de filiação.

A interpelação do/pelo outro não é passiva. Faz com que o sujeito mobilize sentidos, aparato discursivo que o coloque em circularidade actancial, em presença deste outro. O outro aqui visado é entendido como aparato discursivo que possibilita o sujeito produzir um referente. Quando somos interpelados produzimos sentidos que de certa forma se contrapõem a outros, a sentidos externos. É uma confrontação entre o eu e o outro, o externo e interno, entre o inteligível e o sensível, outro discurso, palavras, valores.

É esta necessidade do sujeito significar o meio envolvente ao ser interpelado que possibilitou a produção e apreensão dos conhecimentos em arte conforme os objetivos preconizados na nossa pesquisa.

Analisadas as significações dos professores do curso de Desenho da Universidade Pedagógica, em torno dos Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique, seus dizeres possibilitaram-nos apreender sentidos que emergem a partir da presença do Outro. Assim, os sentidos produzidos se apresentam na circularidade entre as disciplinas de Desenho Técnico/Geométrico e a Educação Visual/Artes e apontam efeitos de sentidos que focalizam a dualidade entre o inteligível e o sensível, a qual caracteriza as duas disciplinas que a priori deveriam se processar na interdisciplinaridade no currículo do Sistema Nacional de Educação.

Permitiram a apreensão de sentidos que projetam visões subjetivas, tendentes à relação de conjunção com interesses oficiais/estatais e particulares, em detrimento de posições que focalizam a busca de reflexão em torno de questões educacionais mais amplas, que promovam o desenvolvimento da arte educação em Moçambique.

As significações inclinaram-se ora para a relação de conjunção com os sentidos tecnocráticos, dentro da objetividade do inteligível, que constitui a área (disciplina de Desenho Técnico/Geométrico) que até pouco tempo (e ainda agora) dominava e tenta insistir em se configurar como a área de conhecimento mais importante no Sistema Nacional de Educação; ora mostraram filiação com o novo, este que se processa dentro da transdisciplinaridade dos conhecimentos administrados na disciplina de Educação Visual/Artes.

Mostraram-se constituídos pelo discurso oficial, aquele que parte de cima para baixo e que exige o cumprimento das obrigações. Outros sentidos visualizam a área do ensino de Artes como campo de possibilidades.

Por outro lado, por se tratar, provavelmente, de um campo de conhecimento pouco familiarizado discursivamente e ideologicamente, os sentidos aprendidos na significação dos professores mostraram a relação permeada pela conjunção, de um lado, e pela disjunção, de outro. A disjunção se mostrou em alguns para o lado artístico ou Educação Visual/Artes e em outros para a área do Desenho técnico. As significações apreendidas permitem constatar efeitos de sentido que indicam tolerância, desconfiança, insegurança e outros sentidos de filiação entre os actantes professores e actantes objetos, o ensino de Artes.

Os conhecimentos em Artes presentes nos programas curriculares se mostraram pela atribuição de sentidos de valor dentro do SNE. Tais conhecimentos foram significados no discurso dos professores com qualidades eufóricas, positivas para a formação dos estudantes e dos seres humanos. Esta significação se mostrou através de sentidos que tendiam à potencialização da autonomia, criatividade, identidade, compreensão do meio envolvente, valorização da cultura, originalidade, vantagens advindas da apropriação dos processos de ensino e aprendizagem na profissionalidade do sujeito professor, configurando uma relação de conjunção com os conhecimentos.

A partir das análises constataram-se posições discursivas em relação de conjunção quanto à pertinência destes conhecimentos nos programas curriculares. Entretanto, em outras significações os sentidos em torno destes conhecimentos em Arte se mostraram entre a disjunção e a conjunção, ou seja, ao mesmo tempo que uns produziam significações permeadas

por uma visão crítica quanto ao conflito produzido em torno do inteligível e o sensível, outros se posicionaram no permeio do pensamento global e integrador.

Visualizaram-se sentidos que, apesar de categorizarem tais conhecimentos em Arte como positivos e serem vitais para o desenvolvimento humano, mostraram-se não favoráveis quanto à necessidade de sua continuidade nos programas curriculares do SNE, pois os consideraram estando em relação de disjunção com o futuro do formando no nível superior.

Observaram-se sentidos que consideram a arte educação como não sendo pertinente em toda formação dos alunos no Ensino Geral. Tais sentidos qualificam as Artes como uma especialização destinada à formação de artistas atuantes nos circuitos culturais, posição contraditória, pois paralelamente consideram a formação em Artes algo positivo para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Estas significações permitem a constatação de efeitos de sentido disjuntos de um pensamento crítico-reflexivo e independente quanto aos programas do SNE ou ao discurso oficial. O discurso do professor se mostrou calcado nas atribuições do fazer oficial, sujeito reprodutor dos discursos formais. Em determinados casos referentes à disjunção para com a área de Artes, os sentidos mostraram a linearidade discursiva presente na orientação dos programas. O professor deixa escapar a oportunidade de significar sua prática dentro do olhar crítico-reflexivo.

Contudo, também foram constatadas posições discursivas disjuntas do currículo oficial por significarem como estando em disjunção com os propósitos que tenderiam à atribuição e ao desenvolvimento de competências em seus alunos/estudantes.

Em outras análises, os conhecimentos em Artes, evidenciados nas/sobre as práticas educacionais dos professores formados, se mostraram permeados pela subjetividade, pela experiência prática e técnica do trabalho cotidiano, mas também foram significados pelos actantes sujeitos professores como interconectados com o objeto-valor do professor, o qual se traduz na constituição ou produção dos conhecimentos em Arte pelo aluno.

Quanto às significações acerca da relação entre as componentes do curso/disciplina de Educação Visual no SNE, Ensino de Artes e Desenho Técnico, as respostas também se mostraram de modo dualista. De um lado tais relações foram significadas como importantes para o futuro do formando no ensino superior e assim devendo ser permeadas pela interdisciplinaridade. Por outro, foram apresentados como em disjunção com os alunos na atualidade, ou seja, o Desenho Técnico estando em conjunção com a rigidez, inflexibilidade configuradas pelas práticas dos professores e pelas estratégias metodológicas que caracterizam

a disciplina. Ainda, pode-se constatar significações em que as Artes ou Educação Visual receberam qualificação eufórica e valor positivo devido aos valores humanos que promovem.

Observou-se, também, no permeio das narrativas a relação interactante caracterizada pela conjunção de um lado e, de outro, pela disjunção. Por se tratar de uma abordagem em torno de uma área com imanência de sentidos, constatou-se que os discursos, apesar de mostrarem a importância da área, são permeados por efeitos de sentido que tendem a reduzir a importância das Artes no currículo escolar a uma disciplina que acompanhe o conjunto das disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Primário do 1º Grau (EP1) e do Ensino Primário do 2º Grau (EP2) ao Ensino Secundário Geral (ESG).

Visualizou-se uma dualidade na formação dos professores que ministram Educação Visual/Artes, uns com habilitação em Artes uns sem ela. De um lado uns mostram uma relação de conjunção com as Artes e outros, uma conjunção com a área técnica retratada pelo Desenho Técnico. Esta situação permite apreendermos sentidos que denotam a existência de conflitos de interesses, algo que de certa forma pode minar esforços tendentes a um projeto mais amplo de formação de professores em Artes e que promovam a produção de conhecimentos entre os alunos no SNE, bem como na sociedade.

Denotam-se sentidos disjuntos entre a Educação Visual/Artes, entendida por uns como voltada para a produção de conhecimentos artísticos e técnicos isolados que conduzam os alunos ao fazer de objetos ou de ofícios. Já outros conferem sentidos à Educação Visual/Artes que a interconectam às questões assentes na produção artística, cultural, na percepção, leitura e contextualização do meio envolvente. Permeiam estas significações, o conflito entre inteligível e sensível.

O conflito se mostrou ser resultado da cristalização de valores ideologicamente enraizadas que consideram a área técnica próxima às disciplinas hegemônica da racionalidade acadêmica e social – *muita gente quer ser isto*. Estes valores entram em disjunção com a área do ensino das Artes ou Educação Visual/Artes conhecida como terreno das possibilidades e transdisciplinar. Aqui, a interação no permeio da transdisciplinaridade entre o inteligível e o sensível se mostrou disjunta. Os sentidos produzidos tenderam a subtrair o fazer técnico que existe no sensível e a subjetividade que permeia o fazer técnico e com isso os sentidos colocaram-se instáveis e disjuntos dos objetivos da formação integral.

7.2 DESDOBRAMENTOS

Todos estes sentidos se produziram dentro de um processo e são pesquisas em torno destas questões que nos possibilitarão abrir nossos horizontes e aprofundar estudos. Há que destacar que algumas questões ficaram por ser respondidas. Como docente continuarei com pesquisas neste campo de conhecimento, pois considero a apreensão dos sentidos produzidos pelos actantes professores na sua relação com as práticas docentes, como vitais para promover a reflexão e, junto com outros colegas, unirmos esforços para angariar a “simpatia” de outros professores no ensino de Arte visando o desenvolvimento educacional em Moçambique.

Um dos pontos que considero ter explorado pouco diz respeito à relação interactante – formadores e formandos. Sabendo-se que, em Moçambique, as instituições de ensino, geralmente são compostas por um corpo docente-artista e outro não – artista que lecionam a mesma disciplina. Seria importante, então, investigar como é que se processam estas disciplinas e que sentidos são produzidos pelos alunos quanto à qualidade do ensino que recebem. Outra coisa que faltou foi o estabelecimento da relação entre os planos de ensino dos professores utilizados nas suas práticas e os discursos produzidos nas falas. Certamente, ficará para as próximas pesquisas.

Não podemos deixar de realçar que a necessidade da relação docente-artista é pertinente, pois o domínio prático e discursivo referente ao ensino das Artes possibilita a emergência de sentidos reflexivos no ato da produção do conhecimento. Não adianta apenas pesquisar teoricamente para ensinar Artes ou Educação Visual, pois no processo de ensino surgem novos *insights* que necessitam da experiência na área de artes e de reflexão rápida que coloque o aluno como participante e produtor de si.

Outro ponto que se considera oportuno investigar em próximas pesquisas é a apreensão dos sentidos produzidos ou que circulam neste currículo na visão dos alunos. Faltou o questionamento de como os conhecimentos presentes no currículo de formação no Ensino Geral são significados e como se configuram no discurso dos alunos.

Uma outra linha de investigação seria apreender que relações interactantes se processam na escola. Estes questionamentos podem conduzir a uma reflexão mais ampla de como se processa a significação dos conhecimentos em arte no SNE em Moçambique, pois a visão que subjaz aqui aponta interesses do professor, os quais em determinados momentos se mostraram subjetivos.

7.3 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Tendo como objetivo a reflexão acerca das relações entre educação, arte e conhecimento no SNE, considera-se que os sentidos aprendidos nesta pesquisa de doutorado poderão auxiliar os professores, as instituições de ensino e formação de professores a refletirem ou definirem estratégias que possibilitem a formação de um corpo docente-artista e políticas tendentes a alocar recursos humanos habilitados e comprometidos com o ensino da Educação Visual no SNE, tendo em consideração a complexidade desta área de conhecimento, que se insere nas produções artísticas visuais, leitura e contextualização da imagem e, sobretudo, ações que promovam nas práticas educativas uma visão crítica em torno das produções artísticas e culturais presentes nas sociedades moçambicanas.

Entretanto, sinto-me no compromisso de referir que este esforço deve ser conjunto, de todos os professores que lecionam as disciplinas referentes às Artes. Há necessidade de uma formação contínua e concentração de esforços de modo a promovermos sentidos que valorizem a arte educação no Sistema Nacional de Educação. Um passo importante foi dado em 2004 com a reformulação curricular que evidencia o ensino da Educação Visual no currículo, agora cabe a nós todos desempenharmos esta tarefa de qualificar esta área.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo/ Edições SESC – SP, 2008a.
- _____. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo. Cortez Editora, 2008b.
- _____. Toda Beleza da TV. **Anais da ANPAP 16º**, Florianópolis setembro de 2007.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. A Cultura Visual antes da Cultura Visual. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.
- BARRETO, Umbelina Maria Duarte. **Espiando pelo Buraco da Fechadura: o conhecimento de Artes Visuais em nova chave**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: 3ª Reimpressão - Ed. UFMG, 2005.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do Discurso**. – 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2004.
- CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. IN: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103 – 114.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
- DIKER, Gabriela. A propósito da educação como arte. In: FRIGERIO, Graciela & DIKER, Gabriela. **Educar: (sobre)impressões estéticas**. Buenos Aires: Del Estante editorial, 2008.
- EÇA, Teresa Torres P. Perspectivar o Futuro: o papel central da arte educação no Ensino. In: ASSIS, Henrique Lima (Org.); Rodrigues, Ednânia Braz Teixeira (org.); e outros. **O ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia, 2009.
- ECO, Umberto. **A Definição da Arte**. Lisboa: Edições 70, 1972.
- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry e STUHR, Patricia. **La educación em el arte**

posmoderno. Barcelona: Ed. PAIDÓS, 2003.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado:** indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, Buenos Aires Mexico: Ed. PAIDÓS, 1998.

_____. **O papel da arte como disciplina.** (Tradução por Erica Beatriz Karninke). Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991. 5p. (texto digitado) Original em inglês: EISNER, Elliot. The role of Discipline-Based Art Education in america' s schools. Art Education, Reston, sep.1987. p. 6-45.

_____. **Educar la visión artística.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica SA, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: CRIAR edições, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional:** novas políticas em educação. Tradução Magda França Lopes, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓMEZ, Miguel Buendia. **Educação moçambicana:** história de um processo: 1962-1984. Maputo-Moçambique: Livraria Universitária, 1999.

GOYA, Edna. A Gravura como Prática Pedagógica Escolar: ensino básico – Fundamental e médio. In: ASSIS, Henriques Lima (Org.); Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira (org.); e outros. **O ensino de Artes Visuais:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia, 2009.

GREIMAS, A. J. ; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica.** São Paulo: Editora Contexto, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. La investigación basada em las artes. Propuesta para repensar la investigación. Universidad de Barcelona. **Educatio Siglo XXI**, nº 26. 2008, pp. 85-118.

_____. **Catadores da Cultura Visual:** Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Viera da Cunha; Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro S. **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, 2009.

INDE, **Programa Curricular do ensino básico.** Objectivos, Políticas, Estrutura, Planos de

Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE, 2003.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. Modos de presença do sensível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia. **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

_____. Da interação entre Comunicação e Semiótica. In: PRIMO, A. et al. **Comunicação e interações**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 43-70.

_____. Para uma semiótica sensível. **Revista Educação & Realidade**, n. 30, v. 2 jul/dez, 2005, p.93-106.

LOPES, Armando Jorge. **A batalha das línguas**: Perspectivas sobre lingüística aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, gênero e ética docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte V. 43 p. 35-55. jun. 2006.

MIRANDA, Danilo Santos de. Prefácio. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). **Interterritorialidade**: mídia, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 9-17.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.2. Ed.

NÓVOA, António. **Desafios da Educação**. UNIVESPTV, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xkeaz43wMDA&feature=plcp>>.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. A plástica sensível da expressão sincrética e enunciação global. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; TEIXEIRA, Lúcia (org.). **Linguagens na comunicação**: desenvolvimento de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do Intelecto**. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. Arte, mídia e educação: produção de sentidos em textos sincréticos. In: ROCHA, Cleomar. (Org.) **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP**. Salvador: ANPAP, 2006. p. 348-358.

_____. Leitura e releitura. _____ (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 5ª edição. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-21.

_____. Visualidade contemporânea: interação de linguagem e leitura. In: **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Florianópolis, 2007.v. 2 , p. 18-23.

_____. A Educação do Olhar no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações no Ensino da Arte**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevista semiestruturada dirigida ao arte/educador

Título da pesquisa: Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique

Questionário de base.

- Qual é a relação Arte-Educação e Desenho Geométrico/Técnico no processo educativo nas escolas ou no Sistema Nacional de Educação. Como é que essa relação se processa?
- Falando acerca do processo histórico do ensino de Artes Visuais na UP, Pode que me falasse acerca da formação dos professores sendo a única instituição superior a formar docentes artista nesta área.
- Qual é a sua percepção acerca do Desenho Geométrico na população estudantil no ensino geral?
- O que pensa acerca da arte/educação no Sistema Nacional de Educação.
- Qual é a sua visão acerca do ensino de arte no desenvolvimento cognitivo do ser humano?
- O que pensa acerca do docente-artista-pesquisador.
- Pode falar acerca da implicação de um currículo em arte na formação do ser humano.
- Qual é a sua percepção acerca da presença da arte na sociedade?

Obrigado/Kanimambo pela participação

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Diretor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de tese Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique está inserido na busca pela compreensão, reflexão em torno do ensino de artes visuais no Sistema Nacional de Educação e em especial nas instituições de ensino superior de formação de professores arte/educadores. Esta pesquisa tem finalidade de contribuir na formação integral dos alunos e consequentemente na melhoria de qualidade no sistema educacional em Moçambique.

Para a consecução desta pesquisa é pertinente a apreensão dos sentidos que circulam no dizer do sujeito-professor e arte/educador. É salutar se conhecer a significação que o sujeito professor atribui à sua prática na sala de aula. Assim, a pesquisa procurará apreender que sentidos circulam em sua prática didática e como estes sentidos se mostram. Essa apreensão se fará a partir das entrevistas semi-estruturadas para depois serem transcritas em forma de texto e posteriormente submetida à análise semiótica.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes. A participação nesta pesquisa não oferece risco aos seus participantes. Se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisador responsável por este trabalho, me comprometo a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 848609120 ou 826796257.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa;

Eu, _____, R.G sob n^o _____, na qualidade de diretor da _____ concordo que a pesquisa seja realizada na referida instituição, envolvendo a coleta de dados com arte/educadores formadores de professores, podendo seus resultados serem publicados, preservando a identidade dos professores.

Assinatura da Diretora

Assinatura da Orientadora

Assinatura do pesquisador

Maputo, ____ de _____ de _____.

Dados do pesquisador

Lourenço Eugénio Cossa, doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação. Telefone: 051-81749992 e Email: faysakho@yahoo.com

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto de tese Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique está inserido na busca pela compreensão, reflexão em torno do ensino de artes visuais no Sistema Nacional de Educação e em especial nas instituições de ensino superior de formação de professores arte/educadores. Esta pesquisa tem finalidade de contribuir na formação integral dos alunos e consequentemente na melhoria de qualidade no sistema educacional em Moçambique.

Para a consecução desta pesquisa é pertinente a apreensão dos sentidos que circulam no dizer do sujeito-professor e arte/educador. É salutar se conhecer a significação que o sujeito professor atribui à sua prática na sala de aula. Assim, a pesquisa procurará apreender que sentidos circulam em sua prática didática e como estes sentidos se mostram. Essa apreensão se fará a partir das entrevistas semiestruturadas para depois serem transcritas em forma de texto e posteriormente submetida à análise semiótica.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as entrevistas. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes. A participação nesta pesquisa não oferece risco aos seus participantes. Se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisador responsável por este trabalho, me comprometo a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 848609120 ou 826796257. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa;

Eu, _____, Portador do B.I nº _____, na qualidade de professor de _____ dou o meu consentimento livre e esclarecido para a realização desta pesquisa supracitada, sob a responsabilidade do pesquisador Lourenço Eugénio Cossa, doutorando da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – PPGED, podendo seus resultados serem publicados preservando a identidade a minha identidade.

Assinatura do Pesquisado

Assinatura da Orientadora

Assinatura do pesquisador

Maputo, ____ de _____ de _____.

Dados do pesquisador

Lourenço Eugénio Cossa, doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação. Telefone: 051-81749992 e Email: faysakho@yahoo.com