



A INFLUÊNCIA DE MODELOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

**THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL MODELS IN CONSTRUCTION OF TEACHING
IDENTITY. INFLUENCIAS DE LOS MODELOS EDUCATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD DOCENTE**

Carmen Cecília Araújo dos Santos Laranjeira: carmenlaranjeira1@gmail.com
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Bauru, SP BRASIL

Resumo: A principal intenção deste trabalho foi demonstrar como a educação das artes visuais e, principalmente, a construção da identidade docente é influenciada pela produção de modelos educativos que foram mantidos ao longo do tempo. Neste processo, foi necessário, em primeiro lugar, compreender como a identidade docente é constituída e, em segundo, identificar os modelos educativos em artes que se destacaram historicamente. Para tanto foi necessário estudar as histórias de educação e da arte, destacar as mudanças históricas e ideológicas que ocorreram e classificar os modelos educativos de artes dentro dos diferentes paradigmas que constituíram a base para essas mudanças. Conjuntamente, foi necessário entender porque alguns destes modelos ainda são mantidos

Palabras-Chave: Ensino das artes visuais, modelos educativos, práticas de ensino, identidade docente.

Abstract: The main intention of this work is to show how visual arts education, and especially the construction of teacher identity is influenced by the production of educational models that have been maintained throughout time. In this process, it was necessary, first, to understand how teacher identity is constituted and, second, to identify the educational models in arts that have excelled historically. Therefore it was necessary to study the histories of art and education, highlighting the historical and ideological changes that have occurred and classify models of arts education within the different paradigms that formed the basis for these changes. Taken together, it was necessary to understand why some of these models are still maintained.

Keywords: Visual arts education, educational models, teaching practice, educator identity

(Recibido junio 2013. Aceptado octubre 2013)



A INFLUÊNCIA DE MODELOS EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

Carmen Cecília Araújo dos Santos Laranjeira.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho traz um estudo sobre a influência dos modelos educativos no ensino das artes visuais e na construção da identidade docente. A reunião de informações concretas sobre a relação que os professores desta disciplina estabelecem entre suas teorias e sua prática na atualidade surge da necessidade de elucidar este processo para alcançar uma descrição mais detalhada e precisa sobre este tema. Para entender esta realidade é indispensável descobrir como os professores constroem suas identidades e que fatores interferem na formação de seus conceitos tentando entender como isso influi em suas práticas. Os resultados alcançados durante este processo, por mostrar relações causais, provenientes da realidade, têm um potencial significativo que pode ajudar na busca e orientação de novas metodologias direcionadas para a formação de professores na área de artes visuais.

Por outra parte, é necessário ressaltar a importância que adquire o desenvolvimento de pesquisas relacionadas especificamente com as artes visuais e seu ensino, uma vez que a arte é uma área de conhecimento que deveria ser considerada essencial para a formação do indivíduo crítico e criativo, pois através do ensino das artes visuais é possível aumentar a percepção da realidade e alcançar uma compreensão mais profunda dos sistemas simbólicos, o que contribui significativamente para a formação de conceitos e atua como um estímulo à criatividade. Ao mesmo tempo, a arte é uma das construções simbólicas mais significativas que possuímos, pois, como expoente da cultura e da história da humanidade é um instrumento privilegiado para o reconhecimento da identidade e da diversidade dos povos, favorece a compreensão dos diferentes valores de cada lugar e nos possibilita a dimensão humana frente ao universo.

Considerando-se que a formação de nossa identidade emerge a partir de um processo de interiorização da cultura em que vivemos e, ao mesmo tempo, de nossa individualização neste meio, a educação, seja informal ou acadêmica, tem um valor fundamental. Ao associarmos a compreensão da arte em uma cultura com a importância da educação na construção da identidade, percebemos que o ensino da arte é essencial, não só como um importante aliado para levar a cabo uma profunda reflexão e interpretação da cultura, mas como facilitador na formação de conceitos. De acordo com Hernandez, com a reflexão e a interpretação de uma cultura é possível promover o pensamento crítico e a tomada de consciência dos estudantes sobre si mesmos e sobre o mundo ao qual pertencem, ajudando-os a "construir 'visões' e 'versões' alternativas não só ante às experiências cotidianas, mas também a outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo" (Hernandez, 1997: 29).

Na educação em geral e no ensino das artes em particular, uma das chaves na construção de novas visões do mundo é o professor, sendo fundamental a maneira como ele ensina, isto é, como ele, através da prática, desvela suas próprias teorias (consciente ou não), ajudando no processo de individualização e socialização de seus alunos. No entanto, durante muito tempo o papel do ensino das artes na formação foi – e muitas vezes ainda é – negligenciado. Segundo Gardner, "os especialistas concordam que o indivíduo desenvolvido é

capaz do pensamento lógico-racional como o mostrado por matemáticos, cientistas e demais especialistas de nossa cultura.” (Gardner, 1994: 26). Contudo, o tipo de conhecimento que pode ser estimulado através do ensino de arte, ou seja, o conhecimento intuitivo e o conhecimento simbólico-cognitivo – que implica interpretar, transformar e recriar a realidade – tem sido deixado à margem da educação.

O aparecimento da ideia sobre diferentes formas de saber – por exemplo, as ideias sobre as inteligências múltiplas ou sobre a inteligência emocional – começam a contribuir para mudar esta visão. Mas, a construção de uma nova relação educativa com as artes visuais implica, ainda, em tempo, comunicação e mais pesquisa no meio educacional que estimule a reflexão sobre as artes e o seu ensino, verificando, entre outras coisas, que estratégias pedagógicas os professores utilizam e como esse conhecimento é construído.

Se levarmos em consideração que as imagens são apreendidas pelo nosso cérebro, muitas vezes de forma subconsciente ou mesmo inconsciente, fica evidente que é preciso dar atenção especial à área das artes visuais que tem sido inserida no conceito mais amplo de cultura visual. O conceito de cultura visual aborda as artes visuais como objetos sociais, ou seja, como representações de sentimentos, ideias e valores culturais.

ORIGEM DESTE TRABALHO

A origem deste trabalho se vincula à realização de meu Mestrado e de meu Doutorado. Quando da realização de meu Mestrado, a pesquisa se centrou em torno a circunstâncias do ensino das artes visuais através da educação social e da educação pública na educação primária no Brasil com experiências levadas a cabo em instituições na cidade de Bauru, no interior do Estado de São Paulo.

Com relação ao doutorado, a pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Barcelona na Espanha.

Na ocasião de meu Mestrado a pesquisa buscou uma aproximação entre questões como educação, artes e ecologia. Trabalhei a partir da implementação de projetos educativos baseados em práticas artísticas que incluem processos que reciclagem de resíduos, especialmente de papel, como uma estratégia para iniciar aos alunos não só na prática artística, mas também em questões transversais, tais como educação ambiental e conscientização ambiental. Foram utilizados predominantemente os recursos disponíveis na comunidade, pois estou de acordo com a ideia de que quando o contexto é valorizado, ou seja, quando respeitamos as condições existentes e a cultura do lugar onde se vive, pode-se desenvolver mais facilmente valores éticos e humanitários que contribuem para uma convivência social mais fraterna.

No âmbito da educação social, eu pretendia, naquele momento, trabalhar com crianças e jovens carentes com idade entre cinco e vinte anos, provenientes das classes mais humildes de meu bairro. Um bairro que apresenta, além da diversidade natural, um contraste social muito acentuado. El bairro possui características próprias que conseguem reproduzir por semelhança e proporção a estrutura social brasileira. Um verdadeiro microcosmo que permite recuperar, em escala, as problemáticas mais relevantes da realidade social do Brasil. Um lugar onde jogos infantis coexistem em muitas ocasiões com esquemas marginais vinculados ao crime e ao tráfico de drogas.

A ideia era incentivar a formação de grupos que estabelecessem atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento da economia de subsistência do bairro ao mesmo tempo em que proporcionassem interesse pela atividade artística, ajudando no processo de autoestima e, conseqüentemente, auxiliando na reinserção destes grupos no meio social. Concomitantemente, pretendia verificar se o desenvolvimento de projetos poderia

abordar o ensino de artes visuais de uma maneira mais adequada a nosso tipo de vida, uma vez que o trabalho da escola do bairro estava completamente distanciado de nossa realidade. Simultaneamente, também, pretendi verificar se o desenvolvimento de projetos poderia consolidar um enfoque social mais adequado do ensino das artes visuais em nosso meio, de uma maneira coerente e próxima à realidade, já que o trabalho que a escola do bairro habitualmente realiza parece distante dela. Deste modo, foram idealizados três projetos onde, através da arte, utilizamos o papel como principal matéria-prima, devido a sua abundância e disponibilidade em nosso meio e sem gerar nenhum custo.

Durante o experimento realizado em meu Mestrado pude constatar uma série de problemas e dificuldades que existem no ensino da arte no Brasil e que constituem um grande desafio a ser superado. Inclusive, que muitos dos problemas que foram identificados e apontados anteriormente por outros pesquisadores em outras regiões do país permanecem sem uma solução eficaz.

Em geral, já se há demonstrado que os problemas que ocorrem e que prejudicam o desenvolvimento das atividades artísticas nas escolas públicas estão vinculados a aspectos vitais que dimensionam o sistema educacional como a infraestrutura física, o projeto pedagógico e o corpo docente. A inadequação do espaço físico dedicado às atividades escolares e do projeto pedagógico, adicionados à ausência de professores especialistas constitui um desafio a ser superado incansavelmente no sistema educacional.

Sobre o processo pedagógico sabemos que na maioria das escolas a informação é transmitida de acordo com o fluxo professor/aluno, as aulas são expositivas e a análise é feita de maneira lógico-abstrata. Além disso, a arte não é vista como um instrumento de reflexão e há pouca aplicação prática de novos conhecimentos.

Todavia é comum encontrar professores mal preparados que confundem o ensino da arte com atividades de pintura realizadas sobre desenhos reproduzidos por mimeógrafo ou fotocópia, ou que apenas promovem ações de livre-expressão. Uma situação que persiste no Estado de São Paulo, considerada uma das regiões economicamente mais desenvolvidas do Brasil.

Toda esta problemática foi observada pessoalmente em diferentes circunstâncias. Desde aquelas que se relacionam diretamente com o desenvolvimento do meu Mestrado até as que se relacionam com a experiência docente que tive ministrando cursos de formação continuada que me permitiu acumular muitas e valiosas informações sobre professores do ensino fundamental. Uma experiência que realizei em diversas instituições de ensino superior, em várias cidades do Estado de São Paulo. Outra circunstância relevante que devo mencionar está relacionada com a disciplina de "Prática de Ensino da Arte" que ministrei no curso de Graduação em Educação Artística da UNESP – Universidade Estadual Paulista em Bauru. Naquela oportunidade pude extrair uma grande quantidade de informações a partir do contato direto com os alunos.

Em suma, constatei, tanto pela pesquisa in loco como por um estudo bibliográfico, uma situação conflitante no ensino de artes visuais no Brasil. No entanto, a maior surpresa foi quando percebi que como eu vários outros professores tínhamos muitas dúvidas sobre o quê e como ensinar ou para quê, levando-se em consideração o conteúdo e a forma de abordagem da disciplina de Arte nas escolas brasileiras.

Ao analisar com mais profundidade minhas inquietudes e a de meus colegas da área foi possível verificar que a formação acadêmica de minha geração havia sido muito precária em alguns aspectos. Com relação a nossa formação a nível universitário, especificamente quanto à Licenciatura em Educação Artística, houve uma carência muito grande no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Um exemplo disto foi possível verificar analisando os programas das disciplinas do curso que realizei. Nos referidos programas não encontrei

elementos que favorecessem uma abordagem profunda das teorias da educação e, tampouco, do ensino das artes visuais não havendo, ao menos, um posicionamento crítico sobre as estruturas do ensino e, muito menos, do ensino de arte nas escolas, fosse a nível primário ou secundário. Percebi, ainda, que não foram oferecidas disciplinas como Filosofia ou História da Arte Brasileira.

Isso provocou uma interpretação confusa e deficiente sobre os diferentes posicionamentos frente ao ensino de artes visuais, que mesclado, ainda, com uma forte ideia direcionada para a reciclagem e para a realização, apenas, de trabalhos manuais, comprometeu a compreensão de conceitos fundamentais.

Também é preciso destacar que, naquele momento, as Licenciaturas em Educação Artística ofereciam as disciplinas de forma semestral, sendo que era possível cursá-las sem uma continuidade rígida. Ou seja, era possível escolher, por exemplo, uma disciplina do primeiro semestre para cursá-la no terceiro ou, então, uma do segundo para cursá-la no quarto. Este processo evitava que os alunos mantivessem um contato muito estreito entre si e, conseqüentemente, que se formassem grupos fortes politicamente. Com tudo isto, era difícil a formação de novos professores capazes de refletir e criticar a realidade em que viviam e capazes de ensinar a crianças e adolescentes a refletirem, por sua vez, criticamente frente à realidade.

Infelizmente, ao analisar o currículo atual, estabelecido desde 2006, do curso de Licenciatura em Educação Artística, que deu continuidade ao curso que realizei e comparando-o com o currículo do curso do começo desta Faculdade – ainda em 1972 – foi possível verificar que houve muito pouca mudança. Isso apesar do fato da antiga Faculdade ter sido incorporada por uma das universidades mais importantes do Estado de São Paulo. O que constatei é que, salvo a troca de nomes de algumas disciplinas e a introdução ou retirada de algumas poucas outras, não houve uma mudança profunda de conteúdo programático. Isto é, durante estes últimos quarenta anos o curso vem se mantendo, praticamente, o mesmo.

A análise que realizei veio comprovar o que alguns pesquisadores detectaram com relação a muitos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística no Brasil como, por exemplo, que estes cursos são originários das primeiras Escolas de Belas Artes que não tinham a intenção de formar professores. Por este motivo não formaram de forma eficiente aos alunos que, por não terem uma base teórico-pedagógica suficiente acabaram por contar com o imprevisto e o *laissez-faire* no desenvolvimento de suas aulas. Esse fenômeno acabou por gerar sérios problemas no ensino da arte que, mesmo originados há mais de quarenta anos, mantiveram-se sem mudanças e como verdades passadas coletivamente.

Todo este panorama me impeliu a buscar sua compreensão. Meu primeiro passo para compreender toda esta situação conflitante foi buscar a origem dessa realidade, tentando situá-la dentro da história do ensino da arte no Brasil. Ao término deste processo fiquei interessada em pesquisar como se dava o ensino das artes em outros países e quis saber como ocorria o ensino de artes visuais em lugares com outros contextos históricos e culturais. Visualizei através de Gardner que muito poderia “aprender mediante a observação cuidadosa, a documentação e a análise das práticas que já se hão levado a cabo em outros lugares do mundo” (GARDNER, 1994: 89).

De este modo, dando continuidade a minha formação procurei um dos programas de doutoramento oferecidos pela Universidade de Barcelona que se encaixava em minhas expectativas. Em Barcelona, procurei uma escola de ensino fundamental para matricular minhas duas filhas. Logo em meu primeiro contato com essa escola, o diretor me expôs sobre os princípios em que ela se firmava e me contou um pouco de sua história. De pronto, essa atitude me fez pensar que seu comportamento não era comum, o que me despertou um grande interesse. Com o passar de algum tempo, percebi que minhas filhas gostavam muito de

ir àquela escola a ponto de demonstrarem entusiasmo por frequentá-la. Assim, firmei minha atenção em quê e como ensinava o professor de artes visuais.

Ao entrar em contato com esse professor, perguntei-lhe se poderia estudar suas aulas. Intrigado quis saber as causas do interesse, perguntando-me o que me havia levado até ali. Contei um pouco da pesquisa que havia acabado no Brasil, com o que ele demonstrou-se interessado, dando-me permissão para observar suas aulas. Assim, iniciei um estudo piloto, onde foi possível constatar que o professor em questão reproduzia alguns modelos de ensino de artes visuais. Para tentar entender porque isto acontecia, tomei como hipótese de partida a ideia de que os professores reproduzem a “prática vivida por eles mesmos, enquanto alunos, sob a direção de algum professor que os marcou indelevelmente... se mantendo fiéis aos modelos que mais os impressionaram em sua juventude” (Candau, 2004: 90). No entanto, com o desenvolver da pesquisa algumas perguntas mais específicas começaram a se estruturar:

Dentro da história do ensino de artes visuais, que modelos têm sido mantidos e por quê? É possível identificar linhas ideológicas em que se possam classificar esses modelos e que razões levaram às mudanças conceituais? Em que medida os modelos educativos influenciam o ensino de artes visuais? Como se poderia interferir nesse processo para que a prática não seja apenas repetição?

Para fundamentar a pesquisa foi preciso, primeiro, entender como a identidade docente se forma e quais foram os modelos educativos em artes visuais que surgiram durante o desenvolvimento da humanidade.

ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Uma identidade por mais que tenda a representar um alguém, não é algo completo e fechado em si mesmo. É um conjunto de fatores e experiências que se configuram, por meio de escolhas e renúncias, em ideias e ações. Uma identidade é configurada, assim, respaldada em fatores de ordem psicológica e cultural.

Dentro dos fatores psicológicos podemos ressaltar a intencionalidade ou iniciativa, isto é, a subjetividade da escolha que acaba por definir o projeto de vida de alguém. A subjetividade da escolha depende da formação de conceitos que é determinada, em grande parte, pelo modo como o sujeito percebe o mundo. A formulação de impressões está diretamente associada à constituição emocional. De acordo com Goleman

“Todas as emoções são, em essência, impulsos legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção é do latim *movere* – ‘mover’ – acrescida do prefixo “e-”, que denota ‘afastar-se’, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato.” (Goleman, 1995: 20)

Por implicar em reações imediatas, muitas vezes as emoções podem induzir à formação prejudicial de conceitos, levando a práticas insatisfatórias. Além disso, os diferentes momentos da vida de um indivíduo constroem em sua personalidade pareceres que têm que ver, justamente, com a impressão subjetiva daquele momento. A isto Marçal chama de “cadeia emocional”. Segundo ela, a cadeia emocional

“É um ‘entrelaçamento’ de momentos e papéis que forma parte da dinâmica natural da vida. No entanto, nos é mais fácil percebê-lo à distância, como reflexão da experiência vivida. Esta complexidade de situações põe em jogo as compreensões e incompreensões emocionais, em um contínuo movimento da ‘cadeia emocional’. Nesta dinâmica podemos nos encontrar como ‘sujeito agente’, ‘agente compressivo’ ou ‘agente imaturo’, dependendo de nossa possibilidade de compreensão emocional em função de nossa forma de ser e do contexto da experiência.” (Marçal, 2006: 320)

No exercício desta cadeia emocional nos deparamos com nossas aprendizagens e contradições, nossas dificuldades e virtudes, nossos momentos de compreensão e incompreensão emocionais. Por este motivo é preciso dar atenção especial ao papel das emoções na formação do professor.

COMO SE CONSTITUI A IDENTIDADE DOCENTE

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira,

“Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e as professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.” (Garcia, Hypolito & Vieira: 48)

Isto significa que a construção da identidade docente acontece numa interação entre a formação do professor e as características do contexto escolar onde ele atua, agregadas a diferentes elementos que envolvem sua prática.

A formação se dá tanto pela construção de conhecimentos de uma maneira informal, através da história de vida (particular) como também por via acadêmica.

A história de vida fundamenta a “cadeia emocional” do futuro professor que constrói seus pareceres a partir das experiências vividas, seja na infância, juventude ou já adulto enquanto se prepara para a docência.

O conhecimento acadêmico, por sua vez, não está apenas relacionado à formalidade dos modelos educativos que determinam posicionamentos diferentes com relação ao que é considerado importante em educação, mas também à cadeia emocional que se constitui a partir das relações entre os sujeitos escolares. Segundo Marçal,

“O entrelaçamento de esferas e experiências implica um amplo campo de relações entre coordenadores, professorado, tutores, visitantes, estudantes e seus alunos de práticas. Todos estes sujeitos vivenciam suas emoções e recebem a influência da emocionalidade dos demais, assim como de todo o contexto (Universidade, os diferentes Institutos onde os estudantes realizam suas práticas, o mundo, etc.). Isto implica que cada co-participe se encontre implicado na biografia do outro. Todos passam por todas as esferas dependendo da situação e de sua posição com relação a si mesmo e ao entorno. É uma dinâmica intersubjetiva, que implica todas as atividades produzidas, toda ação manifestada, todo o que se vive dentro do contexto o qual também é chamado de: ‘mundo da experiência’. A experiência é vivida e compartilhada por todos.” (Marçal, 2006: 287)

Além disso, o contexto da escola também submete o professor a uma estrutura física (espaço, materiais e equipamentos disponíveis), e a uma estrutura cultural. Além disso, o contexto escolar expõe ao professor uma série de problemas de ordem prática em sala de aula que ele conseguirá resolver com o passar do tempo, enquanto ele constrói novos conhecimentos a partir da própria prática, do desenvolvimento de pesquisas e de sua atualização permanente.

Podemos, ainda, ressaltar que a escola é uma instituição formada a partir de normas e modelos educativos que estão respaldados em uma ideologia dominante, representando determinados valores e tradições que constituem os padrões culturais de uma sociedade.

O professor de artes visuais, como qualquer membro de uma sociedade, constrói sua identidade refletindo os valores da cultura gerada a partir dos sistemas simbólicos do mundo intencional dessa sociedade.

Uma vez que o ensino de artes visuais faz parte de um mundo intencional, ele está diretamente relacionado com a cultura onde está inserido, abarcando concepções de ordens

educativas, estéticas e artísticas. Logo, sua prática muda gradualmente, refletindo sempre uma situação ideológica, política e econômica, influenciada pelas relações históricas de cada época e lugar.

No entanto, muitas vezes as concepções geradas em um determinado momento se mantêm em culturas posteriores a seu tempo sem, contudo, que suas teorias fundamentais estejam claras para os professores, gerando a reprodução mimética de algumas práticas. Quando isto acontece, essas teorias são denominadas implícitas.

A ideia das Teorias Implícitas se fundamenta na prática pedagógica como ação significativa, consequência de representações individuais do mundo inseridas em representações coletivas. Elas estudam como o professor constrói sua identidade a partir de valores construídos culturalmente sem que ele tenha consciência desse processo.

Desde o início do século XX houve referências às Teorias Implícitas em áreas que trataram das representações sociais, como a Sociologia e a Psicologia, seja a partir de estudos sobre comunicação social e a atribuição de valores, ou ainda sobre as estruturas mentais, códigos que sustentam os conhecimentos e as atitudes humanas.

Alguns desses estudos referiram-se às Teorias Implícitas a partir de diferentes perspectivas. Uma delas, denominada sócio-construtivista, leva em consideração a história de vida dos professores e o contexto sociocultural em que se encontram, ou seja, sua formação informal e acadêmica, e as condições históricas e físicas, assim como as normas ou parâmetros curriculares do meio onde atuam.

Ao mesmo tempo, quando o professor executa seu trabalho de uma maneira fiel e copista, seguindo alguns modelos educativos, chamamos essa atitude de Práticas Reprodutivas. Segundo Pimenta as Práticas Reprodutivas partem da necessidade do professor reproduzir o que ele considera mais relevante ou mais seguro, na intenção de resguardar sua própria existência. Simbolicamente, isto equivaleria a manter alguns modelos consagrados culturalmente porque permanecem significativos e que “resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.” (PIMENTA, 1999, p.19)

PONTUANDO ALGUNS MODELOS EDUCATIVOS EM ARTES

Ao revisar a literatura em busca de material que me ajudasse demonstrar como a construção da identidade docente em artes visuais é influenciada pela reprodução de modelos educativos, acabei tendo que buscar dados na história da educação. Nesse processo pude identificar realidades culturais, práticas e fundamentos ideológicos em diferentes momentos históricos que estabeleceram diferentes ideias sobre o valor das artes visuais e sobre educação, que acabaram por configurar a atuação do professor dentro de alguns modelos educativos nesta área. Como nos diz Duarte Jr.,

“... no decorrer do processo civilizatório operaram-se profundas e radicais transformações. O conhecimento foi se ampliando e na sociedade ocorreram divisões entre grupos de indivíduos. Tais divisões – fundamentalmente econômicas, baseadas na propriedade privada – implicaram também uma divisão social do saber. Havia que se criar especialistas, pessoas que dominassem um determinado ramo do conhecimento (médicos, artistas, marceneiros, ferreiros, etc.), através do qual ganhassem a vida.” (Duarte Jr., 2008: 29)

Ao final dessa revisão identifiquei três eixos principais que resumem os conceitos que fundamentam o ensino das artes visuais em diferentes momentos da história que classifiquei da seguinte maneira:

- O Artesanal para a Educação Pragmática, que decorre desde a Antiguidade, permanece durante a Idade Média, o Renascimento e se mantém em

diferentes modelos educativos da Modernidade e da Pós-modernidade. Classifica-se como uma educação mecanicista e sua principal característica é o ensino das artes visuais através de trabalhos manuais para a realização de objetos.

- A Criatividade e a sensibilização para uma Educação Holística, cuja característica principal é o ensino das artes visuais voltado ao estímulo a criatividade e do desenvolvimento sensível para uma formação completa do Homem na Sociedade, sendo que não se pode vê-los separadamente .
- A Apreciação, a Compreensão e a Expressão para uma Educação Reflexiva, que tem como finalidade preparar os alunos para a resolução de problemas de maneira criativa e versátil, usando seus conhecimentos de forma adequada.

RELAÇÕES FUNDAMENTAIS

O ensino das artes visuais se constitui por toda uma reunião de fatores que constituem uma grande malha, um conjunto de entrelaçamentos, de fios interconectados, canais, vias que formam uma trama, um enredo que conta uma história. Dentro desta história, muitas outras histórias individuais são contadas, isto é histórias individuais refletem histórias coletivas, micro-histórias carregam em si macro-histórias. No desenvolvimento da sociedade ocidental escolhas foram tomadas que determinaram a formação de eixos conceituais nesta área em diferentes momentos. Mas a existência de eixos conceituais denuncia, por um lado, a manutenção de alguns modelos que podem ser classificados a partir de determinadas ideias principais. Por outro lado, diferentes eixos conceituais configuram a existência de diferentes paradigmas, que se fundamentam nas mudanças históricas acontecidas. Entretanto, como se explica o surgimento de novos paradigmas se, como já foi colocado, “é impossível a vida humana sem a preservação dos sistemas simbólicos”, sendo que sua “reprodução cumpre o papel de assegurar a outras gerações a manutenção de suas instituições sociais básicas”? (Rocha, 2002:158)

ESTAGNAÇÃO E MUDANÇA

As instituições sociais são consequência da identidade social de um povo. No entanto, é preciso lembrar que o social é a soma de muitos indivíduos e que cada um incorpora a identidade social na sua identidade pessoal. Isto é, a identidade pessoal é, também, consequência da sociedade onde o indivíduo está inserido.

No entanto, a construção da identidade pessoal não é determinada, apenas, por uma relação de causa e efeito com a identidade social. Ela implica escolhas tomadas baseadas na existência de crenças e, principalmente, de desejos subjetivos, que configuram a autonomia de um sujeito. No processo de socialização, isto é no processo de dialética entre o eu e o nós social, muitos desejos são confrontados. Esse confronto de desejos provoca mudanças estruturais na sociedade, o que gera a dinâmica da História.

Um novo paradigma surge pela necessidade de se fazer valer crenças e convicções geradas, por suposto, a partir de um outro paradigma. O que determina a configuração de novas crenças e convicções está na necessidade primeira de se manter vivo, isto é, nas “forças propulsoras elementares como a fome”, assim como “o desejo de propriedade, de segurança

permanente ou de uma posição social elevada a conferir poder e superioridade sobre os demais” (Elias, 1994: 43-4).

Da mesma forma, a manutenção de alguns modelos se explicaria pela necessidade humana de resguardar sua existência e a conservação dos seus – sejam eles entes queridos ou valores criados. No entanto, isso só é possível quando existe uma identidade social, onde os sujeitos se apoiam a partir de mecanismos coletivos e que, portanto, não dependem da vontade individual. Nesse sentido prevalece o que Durkheim chama de consciência coletiva que, segundo ele, “não seria apenas o produto das consciências individuais, mas algo diferente, que se imporia aos indivíduos e perduraria através das gerações” (DURKHEIM apud Costa, 2005: 86).

Quando os modelos mantidos através das gerações deixam de ser suficientes, as sociedades entram em crises, surgindo novos paradigmas. Nesse processo, o que determina quais serão as propostas mais adequadas e úteis às soluções das dificuldades enfrentadas está relacionado, volto a mencionar, às “forças propulsoras elementares como a fome”, assim como “o desejo de prosperidade, de segurança permanente ou de uma posição social elevada a conferir poder e superioridade sobre os demais”, que garantam a manutenção da existência. Aqueles que conseguirem se impor sobre os demais conseguirão determinar os modelos mais adequados a seus propósitos. “As doutrinas e ideologias dominantes dispõem, igualmente, da força imperativa que traz a evidência aos convencidos e da força coercitiva que suscita o medo inibidor nos outros.” (Morin, 2000: 27)

Várias são as formas de imposição ou coerção. As formas mais elementares são a superioridade física e a superioridade bélica. No entanto, existem outras formas, menos óbvias, que são afirmadas pela interiorização de hábitos e costumes, como a educação e a arte, por exemplo. Segundo Durkheim,

“A ‘educação’ – entendida de forma geral, ou seja, a educação formal e a informal – desempenha uma importante tarefa nessa conformação dos indivíduos à sociedade em que vivem, a ponto de, após algum tempo, as regras estarem internalizadas nos membros do grupo e transformadas em hábitos.” (DURKHEIM apud Costa, 2005: 82)

Da mesma forma, a arte, enquanto representação máxima dos valores de uma sociedade, também adéqua os indivíduos a costumes e práticas relevantes desta sociedade. Entretanto educação e a arte podem, em contrapartida, ser usadas para a construção de novos paradigmas.

“Ao assumir funções de reprodução simbólica – valores, normas, crenças, esquemas interpretativos – a escola presta-se ao papel da reprodução funcional da sociedade, contribuindo para a manutenção do próprio sistema social. A transmissão de forma explícita ou velada de esquemas simbólicos/interpretativos a serviço da heteronímia não lhe tira totalmente o potencial crítico à resistência, pois é na escola que se pode aprender novas condutas, outros esquemas de visão de mundo, novos valores, novas atitudes.” (Gross, 2006: 3521)

O que vai determinar como a arte e a educação vão ser usadas será uma questão ideológica. Assim, as mudanças de paradigmas no ensino das artes visuais estão sustentadas nas mudanças de crenças, ideias e valores que aconteceram em função de diferentes momentos históricos. Essas mudanças geradas a partir de fatos históricos relevantes aconteceram quando as sociedades entraram em crises e a necessidade de novos modelos para superá-las foi primordial. Estamos em um desses momentos. Nestes últimos anos em que vim desenvolvendo esta tese estive em contato com diversos professores de diversas áreas e pude constatar uma preocupação geral a todos eles que é o descrédito no sistema escolar da atualidade, no mundo ocidental. Um sistema que prima pelo saber lógico-abstrato, que reduz o conhecimento a um saber descontextualizado e fragmentado, e que considera as partes de forma isolada. Segundo Morin,

“O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção.” (Morin, 2000: 42)

O saber lógico-abstrato, justamente por abstrair, isto é, extrair “um objeto do seu contexto e de seu conjunto” (MORIN, 2000: 41) se desvincula da realidade cotidiana. Segundo Duarte Jr.,

“Nossa mente é seletiva: apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para a nossa existência. Tudo que foge aos nossos valores, tudo que não percebemos como necessário ao nosso dia-a-dia, é esquecido.” (Duarte Jr., 2008: 23)

Se assim é, fica claro entender porque esse tipo de sistema escolar não promove nos alunos o interesse pela aprendizagem, tornando tão difícil para o professor ensinar.

Todavia, no decorrer da pesquisa pude demonstrar que mesmo com mudanças de paradigmas, alguns modelos de ensino da arte foram mantidos. Por isso volto a perguntar: como se poderia interferir nesse processo para que a prática não seja apenas repetição?

POSSIBILIDADES

Para pensarmos propostas que possam contribuir para a construção da identidade docente é preciso ter claro que ela está firmada na interação entre a formação do professor e as características do contexto escolar, agregadas a diferentes elementos que envolvem sua prática, como a estrutura física e a ideologia da escola onde ele atua, assim como na solução dos problemas que envolvem diretamente a dialética ensino/aprendizagem das artes visuais, ou seja, a prática pedagógica. Como não é possível definir com precisão limites quanto às características escolares e, muito menos quanto às manifestações de ensino/aprendizagem, é possível apenas trabalhar com propostas direcionadas à formação do professor que vislumbrem a diversidade do cotidiano.

Estamos no momento da formação de um novo paradigma chamado de Pós-Modernidade que, como já mencionei, está transformando todos os hábitos, costumes e estruturas, exigindo uma nova atitude da humanidade. De acordo com Duarte Jr.,

“O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda a ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, a sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui a sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária.” (Duarte Jr., 2001: 172)

Neste novo paradigma, se é preciso formar um indivíduo “sensível”, ou seja, que sente e que reage, “aberto às particularidades do mundo que possui a sua volta”, isto é, sem impedimentos para enxergar e entender como as coisas acontecem, então, é preciso formar um indivíduo holisticamente consciente e reflexivo. Se assim for, como devemos repensar o ensino da arte para contribuir a essa formação? E, conseqüentemente, como deve ser preparado o professor para esta matéria?

Uma das respostas a essa pergunta, talvez esteja em eliminar o que Edgar Morin chama de as “cegueiras do conhecimento”, isto é “evidenciar e promover a reflexão sobre o poder imperativo e proibitivo que configura um paradigma e os meios de impô-lo”. Segundo ele,

“O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não-contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais.” (Morin, 2000: 27)

Para isto é necessário formar o professor em sua capacidade crítico-reflexiva. No entanto, este posicionamento crítico para não se tornar parcial, ou tendencioso, precisa ser trabalhado de forma holística. Isto implica em desenvolver o conhecimento em toda sua complexidade, ou seja, a partir da formação sensível, da conceituação lógica e de sua reflexão circunstancial, onde a arte seria um dos meios mais favoráveis por estimular o sensorial e carregar implicitamente toda a significação simbólica que a gerou. Conjuntamente, o professor necessita estar apto para favorecer a criatividade em seus alunos, de forma consistente e reflexiva, através de uma postura ativa, interligando visões e percepções do mundo.

Para contemplar esta formação, no Brasil, quatro propostas vêm sendo iniciadas: os Estudos Culturais, a Cognição Imaginativa, a Educação Estésica e o Currículo Integrado. De acordo com Souza e Nunes,

“O ponto estratégico dos Estudos Culturais está baseado nas relações entre cultura, conhecimento e poder e o estudo dessas relações é que estaria possibilitando para a educação, e para a formação de professores, uma nova perspectiva cultural e a construção de um novo olhar sobre ela. A prática pedagógica torna-se um ato político, e não de transmissão de conhecimentos e o professor deixa de ser quem apenas professa o seu saber.” (Souza & Nunes, 2008: 961-2)

Assim, o fundamento dos Estudos Culturais seria a formação crítica, o reconhecimento dos vínculos que se estabelecem entre fatos que acabam por direcionar, de forma impositiva, a vida dos indivíduos.

A matéria dos Estudos Culturais é, pois, a cultura. Mas a cultura vista de forma abrangente, não elitizada, que considerada todas as manifestações sociais, incluindo-se aquelas que até o início do século XX eram desprezadas pelos estudos científicos, como as populares e as de grupos considerados, até então, inferiores ou de menor importância como os negros, os índios, os pobres e as mulheres, como, por exemplo, a arte popular, o artesanato, o Rap, a culinária típica, as festas regionais, as novelas, etc.. Especificamente em artes visuais, os Estudos Culturais se relacionam intimamente com a proposta do Ensino para a Compreensão da Cultura Visual que vai tratar, precisamente, do que os artefatos contam sobre si mesmos e sobre a cultura, os valores e ideais daqueles que os geraram. Segundo Hernández,

“As obras artísticas, os elementos da cultura visual são objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade e, na vida da sociedade representada nesses objetos. Essa perspectiva de olhar a produção artística é um olhar cultural.” (Hernández, 2000: 53)

Também a proposta da Cognição Imaginativa trabalha com a ideia da formação crítico-reflexiva. No entanto, ela se fundamenta na autocrítica, a partir da mediação entre o autorreconhecimento e o conhecimento do outro, através da metáfora. A estrutura metafórica permite inserir-se no lugar do outro, propiciando uma analogia de significados, tornando possível perceber, distinguir e compreender os diferentes valores das culturas humanas. Segundo Johnson “O discernimento, através da observação atenta e sensível de uma situação, abre novas dimensões do mundo, permitindo prever o que fazer diante das circunstâncias.” (JOHNSON, 1993: 185-216) Especificamente com relação ao ensino das artes visuais, a proposta da Cognição Imaginativa aproveitaria o potencial representativo dos objetos como

forma de fundamentar o conhecimento significativo sobre aquilo que é individual e diferente e o que é coletivo e universal. De acordo com Efland,

“A arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar seu mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e suas extensões pelas projeções metafóricas. A metáfora em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas.” (EFLAND, em BARBOSA, 2005: 343)

Por outro lado, a Educação Estésica, ou Educação do Sensível trataria de desenvolver as possibilidades perceptivas através de todos os órgãos do sentido, procurando contemplar uma compreensão mais apurada da multiplicidade de formas perceptivas do entorno, cotidianamente. Para Duarte Jr, o saber sensível é primário, corporal, quase intuitivo, e antecede a convencionalidade, o conceito. Assim, é abrangente e holístico, sendo fundamental desenvolvê-lo como forma primeira de conhecimento, principalmente em um momento histórico como este que vem dando prioridade apenas à visualidade e, a uma visualidade padronizada pelo sistema de comunicação. Segundo ele,

“Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano.” (DUARTE Jr., 2001: 26)

A proposta do Currículo Integrado volta-se para o ensino como um todo, onde as disciplinas são ferramentas da aprendizagem através do desenvolvimento de ideias, problemas, questões contemporâneas que são fundamentais ao entendimento da vida em comum, incentivando diferentes pontos de vista. A base desta proposta é, pois, a integração que incorpora sensações, sentimentos e ideias particulares aos valores universais. Segundo Parsons,

“A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida. Finalmente, é a mente do estudante que é integrada. É claro que, quando se diz ‘mente’, incluímos emoções, intuições, valores e experiências sensoriais.” (PARSON em BARBOSA, 2005: 296)

Estas propostas, de uma forma ou de outra, convergem para uma visão abrangente do ser humano. Todas elas com suas particularidades apontam para uma formação que vislumbra a integração do ser humano com o entorno natural e social, sem que se possa pensar ou agir de forma isolada, onde os fatos são causa e consequência do todo.

Isso implica que o professor na Pós-Modernidade precisa, no mínimo, dentro de sua formação, adquirir uma cultura ampla e abertura para continuar aprendendo sempre.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, A. M. (org.). Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo, Brasil: Cortez, 2005.
- Candau, V. M. (org.). A Didática em Questão. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- Costa, C.. Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2005.
- Duarte JR, J. F.. Por que Arte-Educação?. 19ª edição. Campinas: Papyrus, 2008.
- Duarte JR, J. F.. O Sentido dos Sentidos – A Educação do Sensível. Curitiba: Criar, 2001.
- Elias, N.. O Processo Civilizador. Volume II: Uma História dos Costumes. Tradução Ruy Jungmann. Apresentação e revisão Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar, 1994.



- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M. e Vieira, J. S.. As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. Educação e Pesquisa, jan.-mar; 00/vol. 31, número 001. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo, 2005.
- Gardner, H.. Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.
- Goleman, D.. Inteligência Emocional – A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente. Tradução Marcus Santarrita. 65ª edição. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva, 1995.
- Gross, R.. A Formação do Profissional da Educação na Contemporaneidade: Propostas para uma Nova Abordagem Programática, 2006. <<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/.../docs/CI-266-TC.pdf> . Acesso em 20/02/2010.
- Hernandez, F.. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Hernandez, F.. Educación y Cultura Visual. Morón: Sevilla, Espanha: MCP, 1997.
- Johnson, M. (1993). Moral Imagination. Tradução de Antônio Rogério Silva. www.geocities.com/discursus/textos/mjohnson.html 05/03/2009.
- Marçal, I. M. F.. El Proceso de Comprensión Emocional en la Construcción de la Identidad Docente. Tese doutoral. Universidade de Barcelona sob à orientação de Fernando Hernández Hernández, 2006.
- Morin, E.. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Brasil: UNESCO, 2000.
- Pimenta, S. G.. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. 2. edição. Sao Paulo, Brasil: Cortez, 1999.
- Rocha, M. R. M.. Crença, Mito e Verdade – Um Estudo sobre o Pensamento do Aluno-Professor. Tese Doutoral. Barcelona, Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educació, Departamento de Pedagogía Aplicada, 2002.
- Souza, C. F. e NUNES, A. L. R.. Entre Terços, Ladainhas e Flores: Uma Romaria no Ensino da Arte? 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis. <<<http://www.anpap.org.br/2008/artigos/089.pdf>>> Acesso em 24/02/09.