

PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES VISUAIS: IDENTIDADES E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Silvia Guareschi Schwaab - UFSM
Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM

Resumo

O presente artigo discute a pesquisa que está sendo realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa em Educação e Artes. O estudo trata da formação continuada em artes visuais, investigando a relação entre a mesma, a subjetivação e as identidades docentes. Esta pesquisa conta com quatro colaboradores em formação continuada na área de artes visuais, é de cunho qualitativo, do tipo história de vida, e tem como instrumento de análise de dados a análise de conteúdo.

Palavras-chave: Identidades, subjetivação, artes visuais, formação continuada

Abstract

This article discusses the research being performed in Master of Education of the Federal University of Santa Maria, in the line of research in Education and Arts. The study deals with continuing education in visual arts, investigating the relationship between it, the subjectivity and identities teachers. This research has four employees in continuing education in the visual arts, is the hallmark of quality, the type of life history, and has as an analytical tool for data analysis of content.

Keywords: Identity, subjectivity, visual arts, continuing education

Introdução

O presente artigo discute a pesquisa que está sendo realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa em Educação e Artes. O estudo trata da formação continuada em artes visuais, investigando a relação entre a mesma, a subjetivação e as identidades docentes.

Este tema de pesquisa resulta da minha vontade, enquanto pesquisadora, de conhecer as diferentes visões do processo de formação contínua de professores de artes visuais, visto que o contexto sócio-econômico e cultural apresenta grandes desafios a esses profissionais.

A pesquisa sobre formação continuada é relevante para a área das artes visuais porque dialoga sobre o contexto contemporâneo que engloba aspectos do multiculturalismo, dos estudos culturais e da cultura visual, possibilitando a problematização da educação e do currículo numa sociedade plural e em constantes transformações.

Pesquisar sobre os aspectos que envolvem a formação continuada pode possibilitar que se abordem questões atuais sobre currículo, tendências

educacionais e cultura, de modo que as significações dessas abordagens estarão presentes nos resultados da pesquisa.

Esta investigação conta com quatro colaboradores em formação continuada na área de artes visuais, é de cunho qualitativo, do tipo história de vida, e terá como instrumento para análise dos dados a análise de conteúdo.

O conhecimento das causas pelas quais os sujeitos procuram uma formação continuada num mundo globalizado dialoga com a cultura que se cria e recria nas relações entre sujeito e escola, e, dessa forma, a produção de conhecimento possibilitado nesta pesquisa ajudará a pensar a educação das artes visuais nesse contexto.

Educação das artes visuais

A sociedade contemporânea está pautada na disseminação de valores capitalistas que objetivam a massificação das necessidades humanas para o consumo de bens e serviços que garantam lucros. Essa forma de pensar que se eleva diante de nossos olhos e da qual fazemos parte, está inserida na escola. A instituição escolar, neste contexto, está fomentando e conduzindo os alunos a perpetuarem os valores que se apresentam no mundo capitalista. Desta forma, é inócuo discutir a educação sem fazer referência ao modelo social que se impõe. A sociedade contemporânea, com a valorização do mercado de trabalho, acaba por fragmentar o conhecimento e valorizar áreas que operam diretamente com a razão. Isso se reflete na escola quando observamos, por exemplo, a carga horária destas disciplinas, que é consideravelmente maior se comparada às disciplinas que trabalham com a subjetividade, como, no caso, a arte.

A educação no campo da arte não pode estar vinculada ao funcionalismo imediatista que serve ao mercado de trabalho. Ela ganha significado quando sensibiliza e humaniza para questões estéticas e culturais que possam ser incorporadas na grande teia de significados que os educandos trazem dentro de si. Para tal é imprescindível que seja levada em consideração a multiculturalidade presente nos espaços sociais para que se desenvolvam competências dentro desses sistemas culturais.

A estrutura curricular das escolas, em sua imensa maioria, é descontextualizada e fechada, de modo que os alunos não sentem prazer em contato com os conteúdos dos componentes curriculares e acabam refletindo isso com desinteresse pelas aulas. Talvez fosse interessante pensar em artifícios para que a educação conduzisse aos alunos a proposições que se produzissem a partir de suas próprias ânsias, de seus questionamentos e problematizações, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Penso que não cabe mais a marginalização de áreas subjetivas do conhecimento, como é o caso da arte. Uma visão de arte, onde a corrupção e os valores da sociedade são camuflados não deveria ter mais lugar em nossas instituições de ensino, de modo que se entenda que a arte deixa de representar o mundo como ele deveria ser para questioná-lo em suas mais diversas manifestações. Não é só a questão estética e artística que está em jogo, mas a questão da cultura, da sociedade e de seus sujeitos, que produzem interpretações da experiência visual e desenvolvem a crítica a partir dela.

Nesse aspecto a cultura visual é importante, pois possibilita que através da interpretação de diferentes artefatos culturais, de diferentes naturezas e procedências, os sujeitos os interpretem de acordo com sua construção cultural e histórica e compartilhem essas análises com outros a fim de que se possam trocar experiências visuais.

O que caracteriza um país está estampado em sua cultura através das mais diversas manifestações artísticas, porém, no caso do Brasil, pode-se dizer que, devido ao processo de aculturação, ocorrido com a chegada dos europeus, foram difundidos valores culturais e estéticos trazidos por eles, que ora se sobrepuseram, ora se mesclaram com a cultura brasileira, caracterizando hoje a diversidade que pode ser visualizada em nossa cultura nacional.

O marco inicial do ensino da arte no Brasil foi traçado pela vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, por vontade de D. João VI, quando foi criada a Academia Imperial de Belas-Artes, que após a proclamação da República passou a ser chamada Escola Nacional de Belas-Artes. De acordo com Martins (1998, p.10), “o ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e utilização de modelos europeus”. A influência dos modelos franceses ficou evidente e o neoclassicismo reinou por vontade das

elites, fazendo com que a arte adquirisse conotação de luxo, e menosprezando as manifestações artísticas que não adotassem tais padrões.

No início do século XX, com a tendência tradicional de ensino, que tinha o professor como detentor da verdade absoluta, compondo uma relação de autoritarismo, foi predominante no ensino de arte, sendo importante a valorização do desenho pela cópia fiel da realidade com o objetivo de desenvolver a coordenação motora. O desenho geométrico visava preparar o aluno para a vida profissional, e deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária.

Paralelamente, surgiu a Escola Nova, mais democrática que a Escola Tradicional, centrando o ensino, não mais no professor, mas no aluno, rompendo com as cópias de modelos e direcionando o ensino para a livre expressão. Daí surgem alguns problemas no ensino da arte, como a idéia de que no ensino da arte tudo é permitido. Houve uma valorização do “desenho livre” e o conhecimento é deixado de lado em nome da “livre expressão”, sendo o desenvolvimento da criatividade o principal objetivo da arte na escola.

Se, por um lado, a Pedagogia Nova superou alguns aspectos da Pedagogia tradicional, por outro, acabou resumindo a expressão e criatividade do aluno à “práticas espontaneístas, centradas na valorização extrema do processo, sem preocupação com os seus resultados” Martins (1998, p. 11).

A Escola Tecnicista, criada com a instalação da Ditadura Militar, consistia em uma educação centrada na técnica. O professor tinha como função preparar o aluno para o mercado de trabalho, e inseri-lo dentro do modelo social vigente. O ensino de arte nessa época busca o aperfeiçoamento técnico e são utilizados livros que ensinam receitas de como fazer arte. A Escola Tecnicista tem fim com a queda da ditadura, dando início à Escola Histórico Crítica, que busca uma teoria e prática da educação mais reflexiva. “Essa pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” Ferraz e Fusari (1999, p.34). Neste momento começa-se a olhar o ensino da arte de maneira mais realista, crítica e reflexiva com relação à sua importância nos currículos escolares.

A partir dos anos 90, conhecemos o Construtivismo. Que condena a rigidez nos procedimentos de ensino, as avaliações padronizadas e a utilização

de materiais didáticos distantes do universo do educando e procura formar pessoas participativas e cooperativas. O conhecimento é construído entre professor e aluno ao longo do curso escolar. No ensino da arte surge a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, baseada na integração do fazer artístico, da leitura e da contextualização.

Atualmente, baseados nos estudos sobre cultura, estamos promovendo as idéias da cultura visual, que parte do construcionismo. O construcionismo difere do construtivismo porque coloca seu olhar no coletivo e não mais no indivíduo. Sobre estas idéias, Hernández nos fala que

Ao utilizar a expressão cultura visual para sugerir um outro rumo para a educação das artes visuais, defendo que estamos vivendo em um novo regime de visualidade. Uma consequência deste reposicionamento em relação a diferentes práticas educativas (não somente na escola) é que nos leva a propor a necessidade de ajudar crianças e jovens e também aos educadores, a irem mais além da tradicional obsessão por ensinar a ver e a promover experiências artísticas. Em um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais atuam como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências reflexivas críticas. (HERNÁNDEZ, 2007, p.25)

O autor ressalta que o que se quer é adquirir um alfabetismo visual crítico que possibilite a compreensão da influência das imagens em suas vivências e a reflexão sobre as suas identidades e contextos.

Formação continuada

Nos tornamos professores quando nos apropriamos e transformamos o conhecimento que produzimos na Universidade. Esse saber que se transforma vem imbuído de influências do currículo, mas, acima de tudo vem carregado de vivências culturais. A formação dos profissionais da educação se relaciona estritamente com o contexto social, econômico, político e cultural, e é construída a partir dos mesmos.

A denominada globalização que vem ocorrendo a partir da segunda Guerra Mundial se intensificou com o desenvolvimento acelerado das comunicações, o que configura a chamada “sociedade do conhecimento”. Nesta sociedade a educação é vista como um recurso para a continuidade do processo de desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, o contexto exige reformulações nas instituições de ensino, e, conseqüentemente na formação dos profissionais da educação, os professores.

O desafio diante do contexto é a rápida evolução dos meios tecnológicos, que revolucionou o universo do conhecimento, e influenciou nos processos de ensino aprendizagem, nas relações subjetivas e na formação de identidades dos sujeitos. Diante disso, questiona-se a função da escola, de forma a garantir que se alterem aspectos de gestão educacional visando uma adequação ao meio. A formação dos profissionais que atuam na escola requer o “jogo de cintura” para lidar com constantes transformações, com a instabilidade do saber que se constrói e reconstrói em um ambiente privilegiado de acesso a informação. Dessa forma, considerando que a identidade docente se produz, significa e ressignifica nessas vivências, a visão de professor como um profissional com um acúmulo de conhecimento que deve transmitir aos alunos se enfraquece e o mesmo passa a ser considerado um profissional que busca mediar a relação dos alunos com os conhecimentos, com o contexto e com os saberes, para, a partir daí, produzir novos saberes, que façam sentido para si.

Esse processo de mediação requer constante engajamento tanto com novos conhecimentos, quanto com novas metodologias criadas nas mais diversas situações, e que consigam dar conta de que os sujeitos da educação consigam trocar experiências e saberes produzindo novos conhecimentos. A formação continuada é, sem dúvida, o ponto chave nesse contexto de diálogo com diferentes saberes e linguagens. Pimenta (2000), nos fala sobre o professor reflexivo

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 2000, p.31)

As idéias expressas citadas acima, nos convidam a pensar sobre a formação das identidades num contexto multicultural, se torna indispensável então, problematizar a cultura, de modo a entender a constituição do multicultural. Brandão (2002, p.15) nos fala que cultura “é o mundo que criamos

para aprender a viver”. Da mesma forma, entende a educação como aprendizado cultural, visto que a educação está imersa na cultura

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiteraões de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga (BRANDÃO, 2002, p.25)

Assim como o autor, penso que aprender é participar de vivências culturais e a partir delas se reinventar. No mundo globalizado o aprendizado se intensifica, o contexto de pluralidade cultural possibilita que a experiência do aprender se expanda, se torne rica, cheia de possibilidades.

O multiculturalismo centra sua análise nos fenômenos contemporâneos com relação à cultura. Nessa ótica, desenvolve-se uma postura multicultural que busca desestabilizar uma lógica dominante e homogeneizadora. A educação entendida como aprendizado cultural se intensifica na possibilidade das múltiplas vivências e a formação do profissional da educação não pode ser reduzida ao mero reproduzir culturas, mas sim ao reconfigurar, transformar e produzir.

A formação continuada, numa perspectiva multicultural, leva em conta a subjetividade e a pluralidade, rompe com a homogeneização das identidades dos sujeitos, produzindo relações sujeito-sujeito em detrimento de reduzir essas relações em sujeito-objeto.

A escola, nesse contexto, é vista como organização multicultural que desenvolve uma educação voltada ao respeito a pluralidade e as identidades dos sujeitos reduzindo assim preconceitos e discriminações e construindo o olhar sensível.

O currículo é o caminho pelo qual estas propostas podem ser implementadas. Ele engloba as experiências, as relações, conteúdos, enfim, tudo o que possibilita a produção do conhecimento escolar. De acordo com Silva

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos

dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2008, P.195)

O currículo multicultural é visto, assim como a educação, como cultura. É uma prática social que produz significados e contribui para a formação de identidades. Sendo assim, é importante que esteja aberto, permanecendo em constante transformação, na medida em que se constrói na problematização, na desconstrução, no questionamento, principalmente de visões hegemônicas e no respeito às diferenças.

Subjetivação docente

A subjetivação, ou o que compete a formação da subjetividade, refere-se ao íntimo do sujeito que se relaciona com a sociedade, se produz nas relações e resulta na formação do sujeito que sente, age, pensa e reconfigura essas formas de pensar nas vivências com os outros, através da cultura.

A subjetividade se constroi na relação entre os sujeitos, que tem histórias de vida distintas, o que remete a um conceito de pluralidade. A pluralidade cultural é uma teia complexa formada por representações e interpretações presentes em uma cultura. Dessa forma, os sujeitos vivem a pluralidade, e é essa vivência que constrói as subjetividades.

As transformações sociais decorrentes da globalização da economia e da revolução tecnológica tem influenciado de forma complexa a produção da subjetividade, de forma que se formam identidades mutáveis e muitas vezes submissas as oscilações das novas formas de convivências no mundo neoliberal.

Assim como a formação da nossa subjetividade e identidade é complexa, dinâmica e constante, da mesma forma a nossa formação poderia ser entendida, por isso continuada, na significação/resignificação dos nossos saberes enquanto professores.

A identidade cultural na pós modernidade, segundo Hall, não é uma identidade fixa, ela é transformada pelas nossas vivências nos sistemas culturais e é definida historicamente. O autor nos fala que

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2000, p. 13).

Essas identidades estão sendo construídas e reconstruídas pelas nossas relações sociais. Rolnik, no texto “uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura”, nos ajuda a conhecer as fronteiras entre subjetividade, ética e cultura. Ela nos fala sobre as várias etapas em que percebemos a subjetividade, sendo que à princípio, fazemos uma análise banal na medida em que pensamos na subjetividade como um modo de ser. A próxima fase é a de inquietação, seguida por outras onde vamos percebendo que os espaços de dentro e de fora são indissolúveis. A autora nos fala que “não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil. A rigor, é impossível dissociar estas paisagens”(p.4). Segundo Rolnik, a subjetividade, a ética e a cultura são ligados pela transversalidade, e investindo nela, estaremos melhorando nossas produções.

Algumas considerações

A pesquisa de que trata este artigo está sendo produzida com o intuito de estudar sobre a formação continuada em artes visuais. Estão sendo investigadas questões que possam trazer discussões sobre a importância dessa formação para a educação das artes visuais e para a formação das identidades docentes. Sendo assim, os resultados são parciais, na medida em que a pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento.

Espero que esta pesquisa contribua para a área de artes visuais e que se possam pensar esses temas como forma de construir identidades complexas para a educação das artes visuais, com profissionais qualificados, no sentido de produzir novos saberes, contextualizados, que sendo significativos para os alunos, colaborem com a formação de suas identidades e

subjetividades, possibilitando constante reflexão em torno da transversalidade que os constituem.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo, FUSARI, Maria F. DE Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência in PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ROLNIK, Suely. **Uma insólita viagem à subjetividade**: fronteiras com a ética e a cultura. Disponível em: <http://www.caosmose.net/suelyrolnik/index.html>. Acesso em 21 maio 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Silvia Guareschi Schwaab é Bacharel (2004) e Licenciada (2006) em Desenho e Plástica/UFSM, acadêmica do curso de Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Educação e Artes e membro do GPAEC, Grupo de estudos e pesquisa em Arte, Educação e Cultura da UFSM.

Marilda Oliveira de Oliveira é professora do Programa de Pós Graduação em Educação, Adjunta IV do Depto. de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS/Brasil. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura.