

ENSINO DE ARTES VISUAIS: TRAJETÓRIAS DE MESTRES

Neli Klix Freitas¹

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar resultados iniciais da pesquisa *Imagens Formadoras e Significados na Trajetória de Professores de Artes Visuais*, por nós desenvolvida junto à Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi empregada metodologia qualitativa: Método da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As categorias emergentes revelaram a existência de diferentes significados nas imagens formadoras de professores de Artes Visuais. Foram identificadas situações de vida que tiveram um papel importante na caminhada dos professores entrevistados, repercutindo em sua identidade e formação profissional, permeada por continuidades e rupturas.

Palavras-Chave: Imagens – Significados – Formação Permanente

¹ Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Defrontamo-nos em nossos dias, com o paradoxo resultante dos contínuos avanços tecnológicos, que permitem aos seres humanos conquistas e inovações e com a exclusão social, resultante da miséria absoluta, que exclui, que deteriora e que, em muitos casos, resulta em violência e destruição. Nesse cenário, alguns cientistas alertam para a necessidade da busca de significados sociais da ciência, e lutam por uma ciência com rosto humano. Estes estudiosos estão comprometidos com uma ciência holística ou, dito de outro modo, com uma poética científica em diálogo permanente com a natureza e com os seres humanos.

Papert (1993), teórico da inteligência artificial, mergulhado profundamente no mundo da eletrônica, mantém uma militância incansável para colocar a informática a serviço da solidariedade social. Para Papert (1993), a opção pela tecnologia tanto pode ampliar a sede pelo poder, que é destrutiva e destruidora, como pode contribuir para a formação continuada e permanente, necessária a todas às áreas do conhecimento. Nesse sentido, seres humanos encontram um duplo desafio: ou permanecem presos nas armadilhas tecnológicas, que direcionam a vida em sociedade através da produção e do consumo desenfreado de bens, ou podem avançar rumo ao convívio solidário, no qual a tecnologia une-se aos processos de subjetivação tipicamente humanos.

Um ambiente pobre em significados, segundo Vygotsky (2001) diminui as oportunidades de interação saudável com a realidade, e falta matéria-prima fundamental para a emergência de possibilidades de reconstrução das representações mentais que caracterizam a vida saudável dos seres humanos, a partir de interações sócio-culturais. Pode-se afirmar que, quando falta o significado, a patologia da alienação se instala. Deixa de existir a mediação entre o sujeito que aprende e o conhecimento.

Uma cultura pobre em estímulos simbólicos não oferece condições adequadas para o processo de construção do conhecimento. Este é o caso de muitas escolas. Muitos professores ignoram como uma pessoa aprende, como interagem os complexos processos neurológicos, imaginativos e psicossociais. Nessa perspectiva, bloqueiam o próprio

acesso a qualquer tipo de vínculo com a aprendizagem significativa (Melrieu, 1996).

Existe, então, um descompasso entre o saber e o conhecimento. O saber possui uma dimensão inconsciente, que reporta ao significado das vivências e ao imaginário, enquanto o conhecimento envolve a consciência. Quando o conhecimento não coincide com o saber do sujeito que aprende surge uma fratura importante, que pode ser patogênica e bloquear o desenvolvimento.

O Construtivismo em Psicologia e Educação apóia-se na concepção de que, para que haja conhecimento, deve existir uma ação sobre a realidade e uma ressignificação simbólica. Essa concepção sobre o conhecimento inclui o saber, porque valoriza o significado individualmente atribuído e culturalmente simbolizado. Trata-se de uma constante interação dialética eu-outro, que é fundamental nesse processo (Wallon, 1979).

Fatos sociais idênticos têm significados distintos para os seres humanos. É pela via dos significados que cada sujeito se apropria de si e do mundo, diferenciando-se qualitativamente. A vida simbólica representa uma saída para a alienação, pois se relaciona com a emancipação humana (Wallon, 1979; Vygotsky, 1987).

No campo da educação, também na área das artes visuais, essas reflexões impelem a novos movimentos e instigam outras reflexões. A didática positivista e conteudística tende a conduzir o professor a uma relação autoritária com seus alunos. Ao mesmo tempo, responsabiliza o professor quando um grande número de alunos não aprende. O professor se vê na posição de regular os desejos dos educandos, bem como os próprios desejos e frustrações. Ou seja: o processo educativo inclui uma fratura, que se identifica com o fracasso.

Cada professor e cada educando tem sua lógica e seus traumas peculiares, derivados da impossibilidade de resgatar o prazer necessário às novas conquistas oriundas do conhecimento. Trata-se de uma trama indissociável entre a educação, o imaginário e o conhecimento, de uma dinâmica que se insere no cotidiano do processo do ensino e da aprendizagem, bem como da própria escola (Freitas, 2004).

Segundo Vygotsky (1984), o processo de construção do conhecimento ocorre em uma complexa dinâmica interativa, da qual participam três elementos essenciais: o aluno, como sujeito do conhecimento; os conteúdos e os significados; o professor, que atua como mediador. Essa concepção supõe um caminho em direção à identificação e análise dos mecanismos mediante os quais ocorre o conhecimento, a partir de significados compartilhados.

A visão do professor como mediador abre um leque de possibilidades de intercâmbio e de encontro entre as pessoas, apontando para a necessidade do conhecimento, comum em todas as culturas. Nessa direção, a busca da formação continuada passa a ser permanente, e constitui-se em uma necessidade especialmente para o professor, a quem cabe, dentre tantos desafios, o de ensinar. Com o advento de novas mídias e novas tecnologias, diferentes domínios impõem-se à formação do professor. Entretanto, as funções da recepção, da sensibilidade, da imaginação, da simbolização caracterizam áreas de ênfase na formação inicial e continuada de professores de artes visuais. Destaca-se, então, o trabalho com o lúdico, com o imaginário, com as linguagens expressivas, que se encontram na gênese do conhecimento, da apropriação da cultura e da constituição do sujeito humano como aspectos essenciais à formação permanente do educador (Coll, Palacios e Marchesi, 2004).

Muitos estudiosos têm se dedicado a pesquisar e estudar questões referentes à formação continuada e à formação permanente de professores, tais como: oficinas de novos domínios tecnológicos e pedagógicos, projetos, análise de competências escolares, dentre outras. A motivação para nossa pesquisa inclui outra dimensão: a identificação e a análise das imagens formadoras iniciais, dos significados e da importância das mesmas na trajetória de professores de artes visuais. Na realidade, muitos professores encontram-se fortemente vinculados às imagens formadoras, ou retornam a elas diante de vivências e experiências adversas do cotidiano. O desejo pela formação continuada sofre uma estagnação que, nesses casos, vincula-se à valorização excessiva das imagens formadoras iniciais e dos seus significados, como um modo de fugir do desafio pela qualificação e por novos domínios. O

professor mantém-se preso ao passado, a um modelo romanceado de formação, onde não há espaço, nem tempo disponível para novas demandas e por novos conhecimentos. Existe um descompasso entre o que foi introjetado sobre os significados de ser professor, que já não correspondem ao que se espera desse profissional na atualidade (Freitas, 2005).

O ensino de Artes Visuais envolve funções psicológicas superiores (atenção, imaginação), dentre outras. Os professores de Artes Visuais necessitam além do conhecimento teórico e técnico, de uma gama de habilidades sensoriais e da capacidade perceptiva. O desenvolvimento de funções estéticas possibilita aprendizagens sócio-emocionais e sócio-culturais, que são vinculadas à função simbólica, e que, por sua vez, levam ao estabelecimento de relações entre conteúdos e significados. (Gardner, 1990).

O ensino de Artes Visuais inclui a necessidade de referências a questões ligadas à universalidade e à diversidade das experiências humanas, sobre ordem e caos, sobre diferentes modelos de representação do universo (Eça, 2004).

Muitos professores ainda possuem uma visão romanceada de suas práticas, vinculando-as a ideais inatingíveis em nossos tempos, diante do confronto com tantos desafios que permeiam o cotidiano da educação: baixos salários, exigências pedagógicas, violência em sala de aula, indisciplina, desmotivação, desvalorização do profissional professor. É comum observar o adoecimento de professores, que podem resultar dessa inadequação entre a formação anterior, os vínculos com significados primitivos e as exigências e demandas sócio-educacionais de nossos tempos. Ao escrever sobre a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores no desenvolvimento dos seres humanos, Vygotsky (1987) refere que toda a função aparece duas vezes: primeiramente, no plano interpsicológico e, mais tarde, no intrapsicológico. Ou seja: em primeiro lugar, entre indivíduos e grupos e, em segundo lugar, no interior de cada indivíduo. Esse processo não é uma cópia, mas implica em uma verdadeira reconstrução. Trata-se do momento em que o professor se diferencia dos demais, como ser humano que é, apropriando-se de um modo peculiar do conhecimento e firmando-se como ser em interação com os agentes

mediadores. O professor de artes visuais de nossos tempos passa por esses processos, comuns aos professores de outras áreas, que se processam de modo dinâmico, ao longo da vida. As imagens formadoras iniciais devem passar por releituras, por uma verdadeira reconstrução para que o professor, como sujeito do processo educativo, sinta-se livre de amarras e continue sua caminhada em busca da formação continuada e permanente.

QUESTÕES METODOLÓGICAS E RESULTADOS

Em nossa pesquisa sobre *Imagens Formadoras e Significados na Trajetória de Professores de Artes Visuais* foram entrevistados vinte professores dessa área, em Florianópolis, Estado de Santa Catarina. Cada entrevista foi gravada e transcrita, para posterior análise e interpretação. O método empregado foi a Análise de Conteúdo, seguindo-se os pressupostos de Bardin (1977).

Seguindo-se os passos do método, chegou-se à definição inicial de três categorias de análise, depois de uma releitura de todo o material da pesquisa, e que apresentamos a seguir.

Primeira Categoria: *Imagens e Significados*

A maioria dos professores referiu fortes vínculos com imagens formadoras da infância, ou dos primeiros anos escolares. Alguns professores referiram-se aos vínculos com os pais, professores, com a cidade de origem, com relações e vivências sócio-culturais de tempos remotos. Pode-se constatar essas questões nas referências de alguns professores:

...Sinto o cheiro gostoso do café...Lembro de minha mãe em sua cadeira de balanço...Como gostaria de viver hoje com essa paz que tive na infância...

...Lembro das roupas que as mulheres usavam em minha cidade: tinham cores fortes, como as da obra de Klint...

...Minha primeira professora foi muito especial... lembro até hoje do seu modo calmo de ser e de falar com a turma...Isso não dá mais hoje em dia... É motivo de deboche...Tem que gritar...Falar alto...

...Eu não sei mais o que é ser professor...Tem que ser pai, mãe, tudo, porque todos lavam as mãos, e o professor passa a ser o responsável pelas crianças.

...Não suporto a violência das crianças... até no jeito de falar, de desenhar...Tiro licença sempre que posso...É uma fuga, mas não posso ficar...

Trata-se de um confronto com a formação inicial, com os vínculos mais primitivos da vida, que tiveram significados fortes, e que, muitas vezes, formam pontos cegos que obstaculizam qualquer tipo de avanço em busca de novos domínios.

Segunda Categoria: *Imagens, Significados e Vicissitudes da Vida: Resignificando caminhos*

Ao longo da vida, no confronto com a prática profissional é comum ouvir dos professores referências a dificuldades, tais como:

...Eu perdi minha motivação depois que perdi minha mãe... Faz mais do que dez anos...Mas para mim foi ontem.Tem certas datas em que eu fico doente...De dor...

...Já não desenho mais como antes... estou longe de minha cidade, de meus amigos, de tudo...

...Como desenhar, pintar e ainda ensinar se eu não estou bem?Minha escola é horrível, ninguém se fala..As crianças são agressivas...Eu não sou assim.Não tolero agressão, porque eu fui maltratada na infância...

...Preciso dar um jeito e voltar a viver... meu filho se foi para longe, mora no exterior, fiquei só...Fui educada para viver com os filhos, e me sinto petrificada... Deixei de crescer... Nada mais me motiva...

...Quando estudei para ser professora, eu imaginava lecionar para crianças normais...Hoje, tenho crianças doentes na sala, e não aceito isso.Sou eu que tenho sempre que me adequar a isso? E o sistema?Lava as mãos

O confronto com as vicissitudes da vida exige a elaboração do sofrimento gerado pelas perdas, que podem ser diversas: desde a mudança de cidade, até a perda por morte de uma pessoa amada. Somente o confronto com a dor, sem qualquer negação, favorece a elaboração. A partir daí é possível ressignificar as práticas profissionais e os elos com a própria vida.

?

Terceira categoria: imagens, significados e formação permanente de professores: continuidades e rupturas

A formação continuada do professor constitui-se em uma necessidade evidente em nossos tempos. Trata-se de um processo contínuo, como a própria vida. Insere continuidades e rupturas. As rupturas são decorrentes de muitas questões: desmotivação, desqualificação, baixos salários, vicissitudes da vida, dentre outras.

...Será que essa formação não vai terminar nunca? Eu já tive paz quando viviam em minha cidade, pequena, como eu me sinto hoje.Gasto o que ganho para sobreviver, e ainda me cobram tanto na escola...

...Para ensinar Artes Visuais eu preciso de material...Isso custa muito caro, e eu ganho muito pouco...Ainda tenho que trabalhar com pessoas deficientes...Não é demais?

...Eu aceito crianças doentes, pois tive esse problema em casa.Mas, eu tenho muita dificuldade para participar de cursos à noite, quando trabalho oito horas por dia...

...Estudar nos sábados...É uma exigência da Secretaria...Se não for, perco o emprego, ou me prejudico...Mas eu sinto falta da família...Como fazer?Tens uma resposta?

Entrevistar professores diante de tantas dificuldades foi igualmente difícil para essa pesquisadora. Não tinha respostas prontas, e o desafio foi constante. Na realidade, a formação humana e a formação profissional se entrelaçam, pois exigem disponibilidade constante e representam desafios permanentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os dados dessa pesquisa novos desafios despontaram, sendo geradores de novas reflexões. A formação humana nunca é linear, e isso é de domínio comum. Em algum momento da existência, cada ser humano convive com algum tipo de sofrimento, que é mais ou menos intenso para cada um. Simultaneamente, a sociedade exige pessoas solidárias, pacientes e tolerantes. O exercício profissional também requer investimentos contínuos, para acompanhar o ritmo intenso do progresso e o modo apressado de vida que caracteriza nosso tempo.

Os professores encontram novos desafios no cotidiano da escola, além daqueles que já se configuraram como uma rotina: desqualificação profissional e baixa remuneração. As novas configurações familiares, muitas vezes geram rupturas nas relações entre pais e filhos. Os pais perdem o interesse e o afeto pelos filhos, como um modo de defender-se dos próprios problemas. Delega-se, então, ao professor a responsabilidade pela formação das crianças, pela disciplina. A violência nas escolas também é uma realidade. Há professores que sofrem agressões de alunos, tanto verbais, quanto físicas. O sistema educacional avalia os professores a cada semestre, e suspende promoções quando a avaliação é baixa. Entretanto, o professor raramente é ouvido e respeitado. Não se trata de assumir uma postura de vitimização do professor. Ao contrário. O professor é um ser humano e, como tal necessita afirmar-se e firmar-se. Alguns conseguem. Outros, não. A identidade oscila, e a auto-estima vacila.

A pesquisa assinala para algumas questões importantes, presente no cotidiano de professores, ao

identificar significados que reportam o professor ao início da vida e ao convívio com figuras primitivas, com um modelo de formação que já não condiz com nossos dias. Muitas vezes, essas questões dificultam o processo de adesão a programas de capacitação, interferem na relação professor-aluno e na qualidade do ensino.

A literatura existente sobre formação de professores inclui referências a técnicas, domínios didático-pedagógicos, mas esquece o sujeito professor. Alguns autores referem-se às questões de sensibilidade, de experiências sensíveis. Outros, entretanto, contestam essas necessidades.

Referem, inclusive, que o professor tem uma longa história de vitimização, e que isso é absurdo e irreal. Na verdade, os programas de formação são repletos de intenções tidas por muitos como altamente positivas. Políticas públicas exigem qualificação em todas as áreas, e o professor não pode fugir dessa realidade.

Entretanto, o trabalho deve vincular-se ao prazer, especialmente para o professor, que lida diretamente com a formação de pessoas. Se estiver insatisfeito, o reflexo sobre a educação é direto. Essas reflexões assinalam para a formação humana, para a formação permanente de professores, também na área das Artes Visuais. O desenvolvimento do ser humano é permeado por continuidades e rupturas, que alteram significados de imagens formadoras vinculadas a modelos primitivos de identificação. Trata-se de um movimento dinâmico, que se insere na história de cada professor, e que interfere em suas interações com o outro, com os alunos, com o objeto de estudo de sua formação, configurando novas representações mentais.

Embora aceite-se a premissa de que todas as artes devem permear o currículo das diferentes áreas do conhecimento, especialmente o ensino de crianças e de jovens, essa pesquisa teve como foco o ensino de Artes Visuais. Na interpretação dos dados da pesquisa, uma questão importante relaciona-se com o argumento expressivo. Todas as crianças e jovens podem e devem ter acesso às oportunidades de projeção dos sentimentos, emoções e aspectos de seu mundo interno através da e na arte. Na trigésima conferência da UNESCO (1999) foi lançado um

apelo global direcionado à inclusão do ensino da arte, das atividades artísticas e criativas nas escolas.

Atividades de ensino de Artes Visuais podem favorecer a compreensão de estratégias, bem como a interpretação de objetos físicos e midiáticos, que constituem a cultura visual.

O professor de Artes Visuais necessita, assim, de diferentes domínios, do exercício da função criativa e da capacidade imaginativa. A pesquisa sobre os significados das imagens formadoras na trajetória de professores de Artes Visuais adquire relevância nesse contexto. É importante conhecer os significados que professores de Artes Visuais atribuem às imagens formadoras, às experiências do cotidiano e às vicissitudes da vida. A partir dessa compreensão é possível assinalar para a importância das experiências sensíveis e da aprendizagem significativa que devem permear os conteúdos dos programas de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- COLL, C. ; PALACIUS, J. ; MARCHESI, Á. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- EÇA, T. Perspectivas no Ensino das Artes Visuais. IN: *Revista Digital Art&Ano II, N.2, Outubro/ 2004, p.1 a 4*.
- FREITAS, N. K. Imaginário, Comunicação e Conhecimento. IN: *Anais. IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO E III COLÓQUIO IMAGINÁRIO*. Pelotas; Edit. UFPEL, 2004, p.46/51.
- FREITAS, N. K. El Trabajo de Creación en las Crísis: Significaciones,y el Trabajo Creativo en las Crísis:Significados. IN: *Revista Alternativas en Psicología*. México: ano X,Vol. II,Febrero/Marzo 2005,p.50/58
- GARDNER, H. *Educación Artística y Desarrollo Humano*.Barcelona:Paidós, 1990.
- MELRIEU, P. *Imagination*. Nova Yorque: Sage, 1996.
- PAPERT, S. *The Growth of Scientific Knowledge*.Basic Books: New York, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.