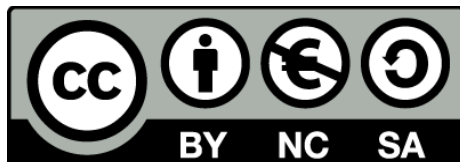


# A influència dos modelos educativos no ensino das artes visuais

Carmen Cecilia De Araújo dos Santos Laranjeira



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 3.0. España de Creative Commons.**

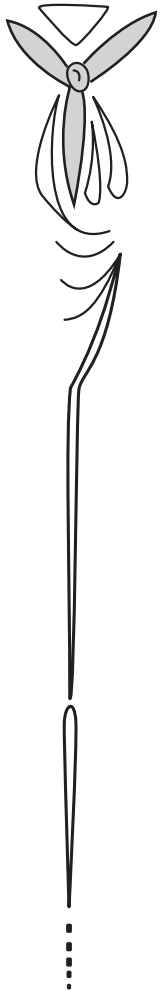
This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**

The cover features abstract, stylized floral or leaf-like shapes in shades of blue and yellow. A prominent blue flower-like shape is in the upper left, and a larger yellow one is in the lower left. A green horizontal band is positioned across the middle of the page.

# A INFLUÊNCIA DOS MODELOS EDUCATIVOS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

**Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente**

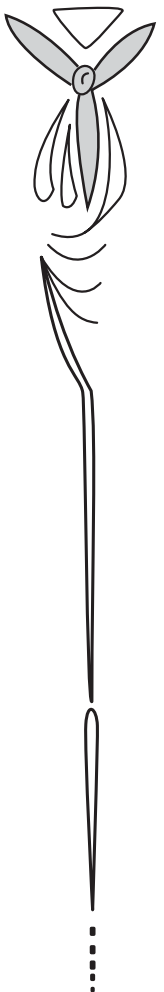
**CARMEN CECÍLIA DE ARAÚJO DOS SANTOS LARANJEIRA**

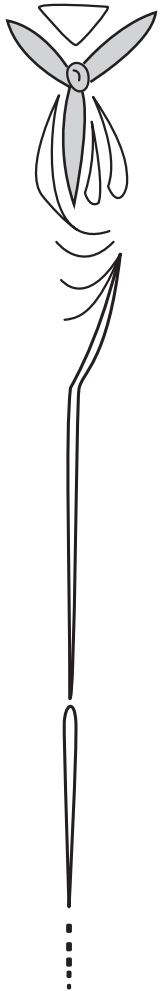


**A INFLUÊNCIA DOS MODELOS EDUCATIVOS  
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente

**CARMEN CECÍLIA DE ARAÚJO DOS SANTOS LARANJEIRA**





**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

Facultad de Bellas Artes

Departamento de Dibujo y Pedagogías Culturales

Programa Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales

**CARMEN CECÍLIA DE ARAÚJO DOS SANTOS LARANJEIRA**

**A INFLUÊNCIA DOS MODELOS EDUCATIVOS  
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

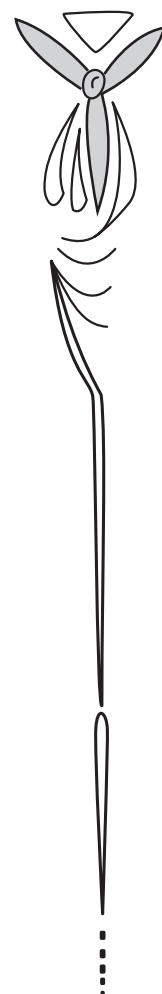
Um Estudo sobre a Construção da Identidade Docente

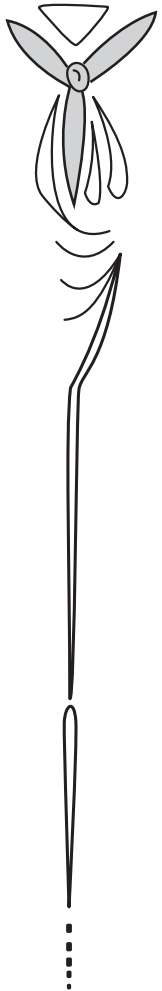
Tese apresentada para a obtenção do título de doutor

Orientadora: Dra. Lúcia Gouvêa Pimentel

Tutor: Dr. Jordi Gratacòs-Roig

BARCELONA, 2013

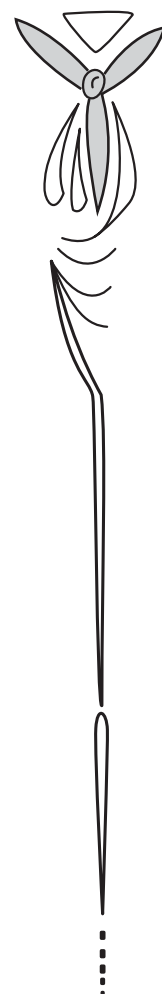




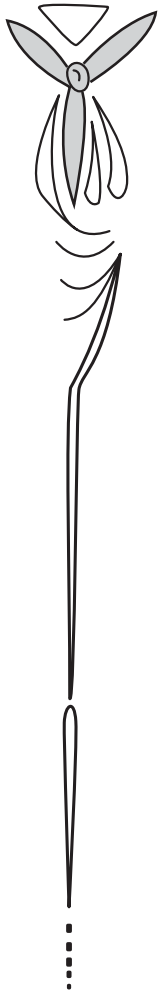
## Dedicatória

Dedico esta tese a MEU PAI, Edmur de Araújo, e a sua vontade de aprender.

Como forma de alcançar uma pequena parte do que ele quis alcançar e não pôde.







## Agradecimentos

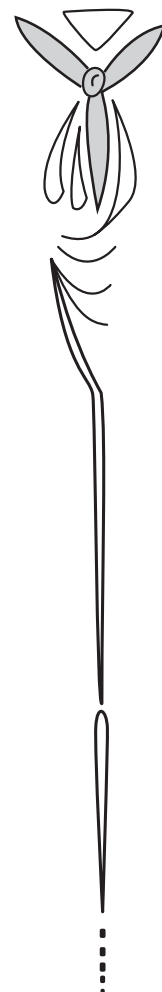
Agradeço a Ferrán García Mallol, Rosa Padilla, Carme Barba e Quim Lázaro, EDUCADORES que foram de extrema importância para que esta tese fosse desenvolvida.

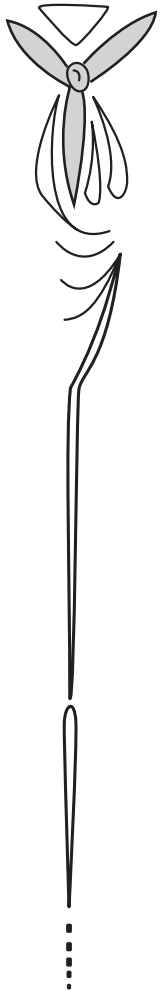
Agradeço a todos os MESTRES que fizeram e, ainda farão, parte da minha formação, como Luiz Vítor Martinello, Lair Ana Barreira de Oliveira, Ana Mae Barbosa e, em particular, a Fernando Hernández e a Lúcia Gouvêa Pimentel. Que eu faça jus ao que eles representam e que eu consiga ensinar o que aprendi com eles, que é muito mais que o conhecimento formal e acadêmico, pois é SABEDORIA.

Agradeço, também, a meu esposo José dos Santos Laranjeira, por sua paciência, COMPANHEIRISMO e amizade; a minha filha Mariana Araújo dos Santos Laranjeira por seu amor e DEDICAÇÃO; a minha filha Carolina Araújo dos Santos Laranjeira por seus ESTÍMULOS.

Agradeço, ainda, a minha amiga Inez Maria Marçal. AMIZADE, de verdade, nos meus 48 anos de existência, só três e, Inez é aquela com quem pude contar desde que a conheci.

Para finalizar, agradeço a minha mãe Tereza Soares de Araújo, a meu irmão Marco Anthero de Araújo e a minha irmã Ana Cláudia de Araújo Pires, pois sem o AUXÍLIO deles, esta tese não teria sido concluída.



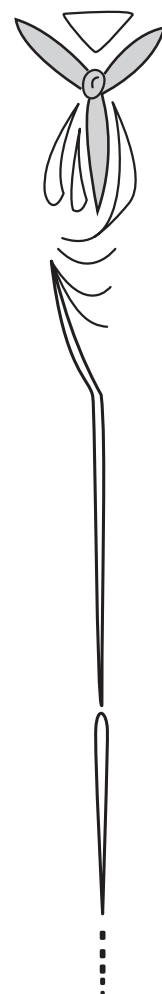


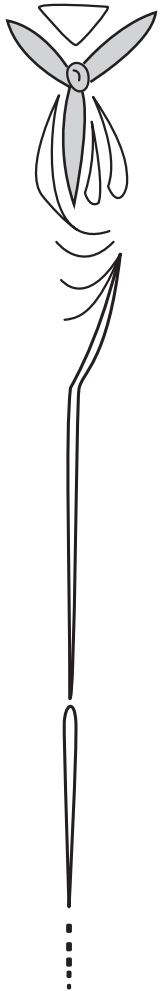
## RESUMO

Esta tese trata da influência dos modelos educativos na construção da identidade docente na área de artes visuais. Está fundamentada no processo etnográfico, levantando informações concretas sobre teorias e práticas no ensino das artes visuais, a partir de um estudo de caso realizado em Barcelona, durante o ano letivo 98/99. Metodologicamente foi desenvolvida através da observação direta, de entrevistas e do relato biográfico. Os estudos de caso, fincados na realidade auxiliam na compreensão das situações problemáticas e podem orientar ao desenvolvimento de novas teorias ou metodologias. De forma específica, a tese apresenta uma síntese de modelos educativos em artes visuais e os principais teóricos que influenciaram na formação de conceitos e na atuação dos professores dessa disciplina, revelando as mudanças de paradigmas que ocorreram durante a história da humanidade. Apresenta, ainda, possibilidades de atuação em ensino de artes visuais propostas atualmente.

### PALAVRAS-CHAVE:

ENSINO DAS ARTES VISUAIS, MODELOS EDUCATIVOS, PRÁTICAS DE ENSINO, IDENTIDADE DOCENTE, ESTUDO DE CASO, ETNOGRAFIA.



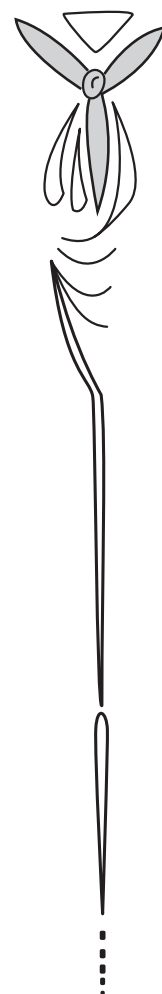


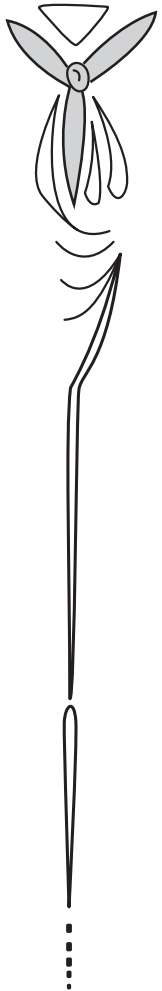
## RESUMÉN

Esta tesis trata de la influencia de los modelos educativos en la construcción de la identidad docente en el área de artes visuales. Está fundamentada en el proceso etnográfico, reuniendo informaciones concretas sobre teorías y prácticas en la enseñanza de las artes visuales, a partir de un estudio de caso realizado en Barcelona, durante el año lectivo 98/99. Metodológicamente fue desarrollada a partir de la observación directa, entrevistas y el relato biográfico. Los estudios de caso, provenientes de la realidad sirven de auxilio en la comprensión de situaciones problemáticas y pueden orientar el desarrollo de nuevas teorías o metodologías. De forma específica, la tesis presenta una síntesis de los modelos educativos y sus principales teóricos en las artes visuales, que influenciaron en la formación de conceptos y en la actuación de los profesores de esta asignatura, revelando las mudanzas de paradigmas que ocurrieron a lo largo de la historia de la humanidad. Se presentan, también, posibilidades para la actuación en la enseñanza de las artes visuales en la actualidad.

### PALABRAS CLAVES

ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES, MODELOS EDUCATIVOS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS, IDENTIDAD DOCENTE, ESTUDIO DE CASO, ETNOGRAFÍA.



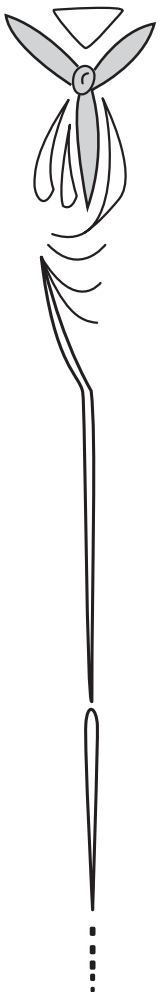


## ABSTRACT

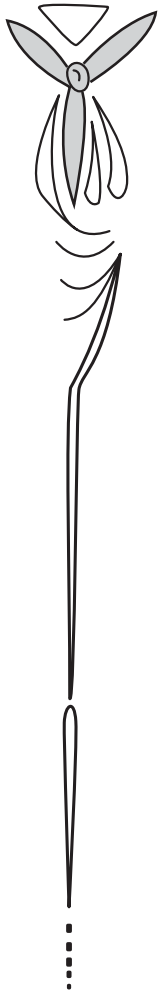
This thesis deals with the influence of educational models to construct educator identity in the visual arts. It is based on ethnographic process, getting concrete information on theories and practices in the visual arts education, by a case study conducted in Barcelona during the academic year 98/99. Methodologically, it was developed through direct observation, interviews and biographical report. The reality-based case studies assist in the understanding problematic situations and can guide the development of new theories or methods. Specifically, this thesis provides a synthesis of educational models in visual arts and the major theoreticians who influenced concept formations and educator performance in this field, revealing the paradigm shifts that occurred during the Mankind's journey. It also presents possibilities of performances in current visual arts education.

### KEYWORDS:

VISUAL ARTS EDUCATION, EDUCATIONAL MODELS, TEACHING PRACTICE, EDUCATOR IDENTITY, CASE STUDY, ETHNOGRAPHY

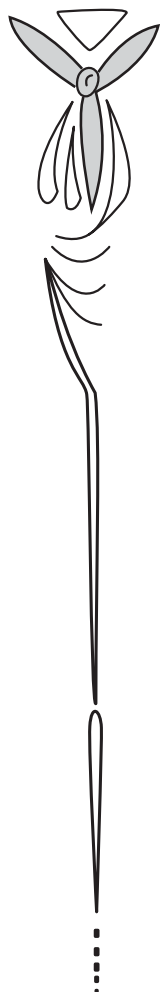


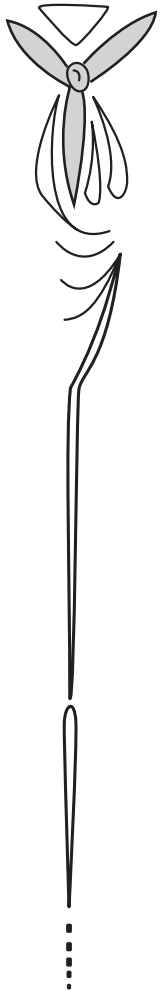




*“Em ocasiões as pessoas que pesquisam o fazem para descobrir coisas sobre si mesmas. Isto não quer dizer que se trate de auto-indulgência, senão que é principalmente por meio de si mesmo que se chega a conhecer o mundo.”*

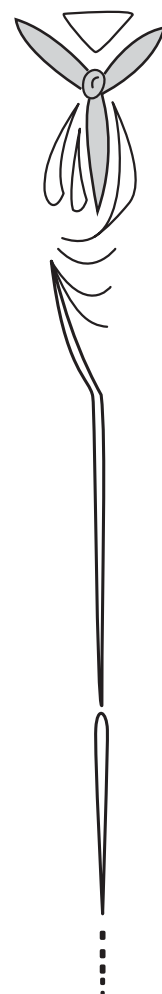
Peter Woods



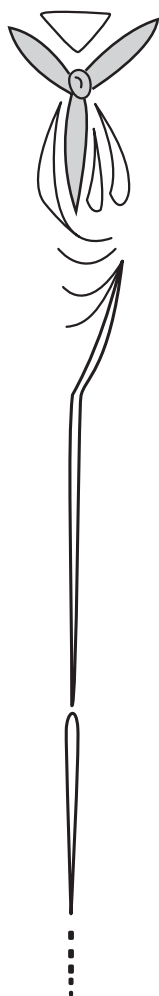


## SUMÁRIO

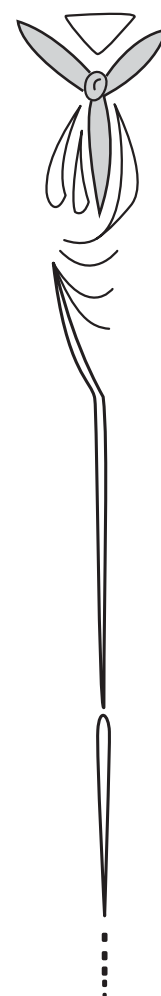
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>25</b>
<b>Lista de Quadros e Tabelas.....</b>	<b>29</b>
<b>Lista de Abreviaturas e Símbolos.....</b>	<b>31</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>A Estruturação da Tese.....</b>	<b>34</b>
<b>PARTE I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>37</b>
<b>APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>39</b>
<b>Origem e Propósitos da Pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>1º Passo: Entendendo o Ensino das Artes no Brasil.....</b>	<b>58</b>
<b>2º Passo: O Processo de Doutorado.....</b>	<b>70</b>
<b>PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO I – IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>75</b>
<b>O que é Identidade.....</b>	<b>75</b>
<b>Como se Constitui a Identidade Docente.....</b>	<b>77</b>
<b>A Identidade Docente Sob a Visão da Psicologia Cultural.....</b>	<b>79</b>
<b>Identidade Docente, Teorias Implícitas e Práticas Reproduti-</b>	



vas.....	82
<b>CAPÍTULO III – MODELOS EDUCATIVOS EM ARTES VISUAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>O Fazer Artesanal para uma Educação Pragmática.....</b>	<b>86</b>
<b>A Criatividade e a Sensibilização para uma Educação Holística.....</b>	<b>95</b>
<b>A Apreciação, a Compreensão e a Expressão para uma Educação Reflexiva.....</b>	<b>115</b>
<b>PARTE III - METODOLOGIA.....</b>	<b>135</b>
<b>CAPÍTULO I – ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>137</b>
<b>A Observação Direta.....</b>	<b>138</b>
<b>As Entrevistas.....</b>	<b>139</b>
<b>A História de Vida.....</b>	<b>141</b>
<b>O Estudo Bibliográfico.....</b>	<b>142</b>
<b>O Processo de Análise.....</b>	<b>143</b>
<b>PARTE IV – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>145</b>
<b>CAPÍTULO I – O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESPANHA.....</b>	<b>148</b>
<b>Retrospectiva.....</b>	<b>148</b>
<b>Atualidade.....</b>	<b>151</b>
<b>CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA ESCOLA.....</b>	<b>157</b>



<b>Aspectos Físicos.....</b>	<b>157</b>
<b>História.....</b>	<b>158</b>
<b>Investigação e o Aperfeiçoamento do Ensino.....</b>	<b>161</b>
<b>Interdisciplinaridade e o Aperfeiçoamento do Ensino.....</b>	<b>162</b>
<b>O Ensino das Artes.....</b>	<b>164</b>
<b>CAPÍTULO III – O PROFESSOR DE PLÁSTICA.....</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA E PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS.....</b>	<b>176</b>
<b>Grupo de Trabalho e Ambiente.....</b>	<b>176</b>
<b>Plano de Trabalho.....</b>	<b>181</b>
<b>Desenvolvimento da Prática e Reflexões.....</b>	<b>186</b>
<b>Atividades Específicas.....</b>	<b>187</b>
<b>Contratempos e Êxitos do Projeto.....</b>	<b>210</b>
<b>Outras Atividades .....</b>	<b>211</b>
<b>O Processo de Avaliação das Aulas de Plástica.....</b>	<b>228</b>
 <b>PARTE V – EVIDÊNCIAS E PERSPECTIVAS.....</b>	 <b>231</b>
<b>CAPÍTULO I – QUANTO À IDENTIDADE DOCENTE E A INFLUÊNCIA DOS MODELOS EDUCATIVOS.....</b>	<b>233</b>
<b>As Teorias Implícitas e as Práticas Reprodutivas.....</b>	<b>237</b>
<b>Confluências e Incongruências.....</b>	<b>241</b>
<b>CAPÍTULO II – A MALHA.....</b>	<b>245</b>



<b>Estagnação e Mudança.....</b>	<b>246</b>
<b>CAPÍTULO III – POSSIBILIDADES.....</b>	<b>251</b>
<b>SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DA TESE.....</b>	<b>257</b>
<b>O Alvo.....</b>	<b>257</b>
<b>O Caminho.....</b>	<b>258</b>
<b>Implicações Teóricas.....</b>	<b>259</b>
<b>Entendendo a Formação da Identidade Docente.....</b>	<b>259</b>
<b>Pontuando os Modelos Educativos em Artes que se Destacaram Durante a História.....</b>	<b>260</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>261</b>

<b>PARTE VI – SÍNTESES DEL DESARROLLO DE LA TESIS EN CASTELLANO.....</b>	<b>265</b>
--------------------------------------------------------------------------	------------

<b>PRESENTACIÓN Y JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>267</b>
------------------------------------------	------------

<b>Origen y Fines de la Investigación.....</b>	<b>270</b>
------------------------------------------------	------------

<b>1º Paso: Entendiendo la Enseñanza de las Artes en Brasil.....</b>	<b>281</b>
----------------------------------------------------------------------	------------

<b>2º Paso: El proceso del Doctorado.....</b>	<b>293</b>
-----------------------------------------------	------------

<b>IDENTIDAD DOCENTE.....</b>	<b>296</b>
-------------------------------	------------

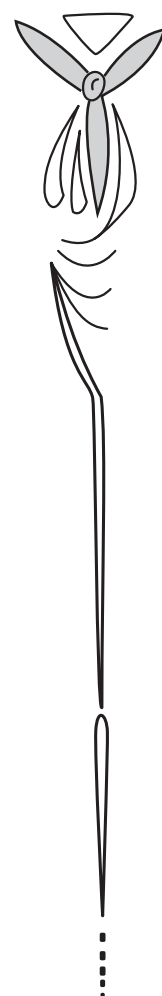
<b>Lo que es Identidad.....</b>	<b>296</b>
---------------------------------	------------

<b>Como se constituye la Identidad Docente.....</b>	<b>298</b>
-----------------------------------------------------	------------

<b>La Identidad Docente bajo la Visión de la Psicología.....</b>	<b>298</b>
------------------------------------------------------------------	------------



<b>Cultural.....</b>	<b>299</b>
<b>Identidad Docente, Teorías Implícitas y Prácticas Reproductivas.....</b>	<b>302</b>
<b>ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>305</b>
<b>La Observación Directa.....</b>	<b>306</b>
<b>Las Entrevistas.....</b>	<b>307</b>
<b>La Historia de Vida.....</b>	<b>309</b>
<b>El Estudio Bibliográfico.....</b>	<b>310</b>
<b>El Proceso de Análisis.....</b>	<b>311</b>
<b>Descripción del Estudio de Caso.....</b>	<b>312</b>
<b>La Enseñanza de las Artes Visuales en España.....</b>	<b>313</b>
<b>El Contexto de la Escuela.....</b>	<b>321</b>
<b>El Profesor de Plástica.....</b>	<b>325</b>
<b>Información obtenida durante las Entrevistas.....</b>	<b>325</b>
<b>DEL DESARROLLAR DE LA TESIS.....</b>	<b>329</b>
<b>El Albo.....</b>	<b>329</b>
<b>El Camino.....</b>	<b>330</b>
<b>Entendiendo la Construcción de la Identidad Docente.....</b>	<b>331</b>
<b>Puntuando los Modelos Educativos en Artes que se han Destacado en la Historia.....</b>	<b>332</b>
<b>Consideraciones Finales.....</b>	<b>333</b>





<b>PARTE VII – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS.....</b>	<b>337</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>339</b>
<b>Documentos Oficiais.....</b>	<b>339</b>
<b>Livros.....</b>	<b>339</b>
<b>Revistas.....</b>	<b>357</b>
<b>Dissertações e Teses.....</b>	<b>358</b>
<b>Internet.....</b>	<b>359</b>
<b>ANEXO I – CONTEÚDO DO ÁLBUM SOBRE RECICLAGEM DE PAPEL.....</b>	<b>360</b>
<b>ANEXO II – ENTREVISTAS.....</b>	<b>368</b>
<b>Entrevista 1.....</b>	<b>368</b>
<b>Entrevista 2.....</b>	<b>373</b>
<b>Entrevista 3.....</b>	<b>378</b>



## LISTA DE FIGURAS

Foto 1 - Pátio da Escola .....	157
Foto 2 - A Turma da 6ª Série 98/99.....	177
Foto 3 - Vista 1 da Oficina de Plástica.....	178
Foto 4 - Vista 2 da Oficina de Plástica .....	179
Foto 5 - Vista 3 da Oficina de Plástica .....	179
Fotos 6 - Entorno 1 da Oficina de Plástica .....	180
Foto 7 - Entorno 2 da Oficina de Plástica .....	180
Foto 8 - Entorno 3 da Oficina de Plástica .....	180
Foto 9 - Entorno 4 da Oficina de Plástica .....	180
Foto 10 - Jordi em uma de suas aulas .....	192
Foto 11 - 1ª e 2ª páginas do livro dos alunos .....	201
Foto 12 - 3ª e 4ª páginas do livro dos alunos .....	202
Foto 13 - 5ª e 6ª páginas do livro dos alunos .....	202
Foto 14 - 7ª e 8ª páginas do livro dos alunos .....	203
Foto 15 - 9ª e 10ª páginas do livro dos alunos .....	203
Foto 16 - 11ª e 12ª páginas do livro dos alunos .....	204
Foto 17 - 13ª e 14ª páginas do livro dos alunos .....	204
Foto 18 - 15ª e 16ª páginas do livro dos alunos .....	205
Foto 19 - 17ª e 18ª páginas do livro dos alunos .....	205
Foto 20 - 19ª e 20ª páginas do livro dos alunos .....	206
Foto 21 - 21ª e 22ª páginas do livro dos alunos .....	206
Foto 22 - 23ª e 24ª páginas do livro dos alunos .....	207
Foto 23 - 25ª e 26ª páginas do livro dos alunos .....	207

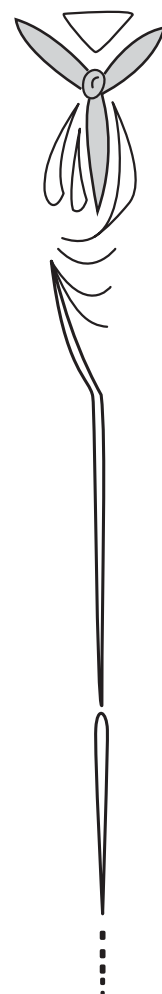


Foto 24 - 27º e 28º páginas do livro dos alunos .....	208
Foto 25 - 29º e 30º páginas do livro dos alunos .....	208
Foto 26 - 31º e 32º páginas do livro dos alunos .....	209
Foto 27 - 33º e 34º páginas do livro dos alunos .....	209
Foto 28 - 35º e 36º páginas do livro dos alunos .....	210
Foto 29 - Painel para a Festa da Castanhada .....	212
Foto 30 - Decoração 1 para a Festa do Natal .....	213
Foto 31 - Decoração 2 para a Festa do Natal .....	213
Foto 32 - Decoração 3 para a Festa do Natal .....	213
Foto 33 - Painel 1 para a Festa do Natal .....	214
Foto 34 - Painel 2 para a Festa do Natal .....	214
Foto 35 - Painel 3 para a Festa do Natal .....	214
Foto 36 - Decoração 4 para a Festa do Natal .....	214
Foto 37 - Decoração 1 para a Semana Cultural (vista a) .....	215
Foto 38 - Decoração 1 para a Semana Cultural (vista b) .....	215
Foto 39 - Decoração 2 para a Semana Cultural .....	216
Foto 40 - Decoração 3 para a Semana Cultural .....	216
Foto 41 - Decoração 4 para a Semana Cultural .....	216
Foto 42 - Decoração 5 para a Semana Cultural .....	217
Foto 43 - Decoração 6 para a Semana Cultural .....	217
Foto 44 - Decoração 7 para a Semana Cultural .....	217
Foto 45 - Decoração 8 para a Semana Cultural .....	218
Foto 46 - Decoração 9 para a Semana Cultural .....	218
Foto 47 - Decoração 10 para a Semana Cultural .....	218
Foto 48 - Decoração 11 para a Semana Cultural .....	219
Foto 49 - Decoração 12 para a Semana Cultural .....	219
Foto 50 - Decoração 13 para a Semana Cultural .....	219

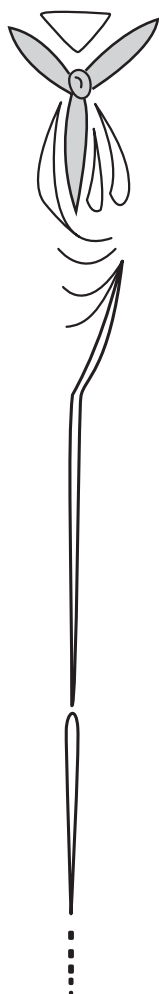


Foto 51 - Crianças trabalhando para a decoração da Semana Cultural .....	220
Foto 52 - Crianças trabalhando para a decoração da Semana Cultural .....	220
Foto 53 - Professora trabalhando para a decoração da Semana Cultural .....	220
Foto 54 - Apresentação de teatro para os Jogos Florais .....	221
Foto 55 - Decoração 1 para a Festa Maior .....	224
Foto 56 - Decoração 2 para a Festa Maior .....	224
Foto 57 - Alunos caracterizados para a Festa Maior .....	225
Foto 58 - Casal vestido com trajes típicos da Catalunha para a Festa Maior .....	225
Foto 59 - Alunos e avós fazendo a paelha para a Festa Maior ..	225
Foto 60 – Finalização de uma das paelhas para a Festa Maior ..	226
Foto 61 - Decoração de uma das paelhas para a Festa Maior ...	226
Foto 62 - Dragão 1 confeccionado para a Festa Maior (vista a)..	227
Foto 63 - Dragão 1 confeccionado para a Festa Maior (vista b)..	227
Foto 64 - Dragão 2 confeccionado para a Festa Maior .....	227
Foto 65 – Capa do álbum – parte externa .....	360
Foto 66 – Capa do álbum – parte interna .....	360
Foto 67 – 1ª páginas do álbum .....	360
Foto 68 – 2ª páginas do álbum .....	360
Foto 69 – 3ª páginas do álbum .....	361
Foto 70 – 4ª páginas do álbum .....	361
Foto 71 – 5ª páginas do álbum .....	361
Foto 72 – 6ª páginas do álbum .....	361
Foto 73 – 7ª páginas do álbum .....	362

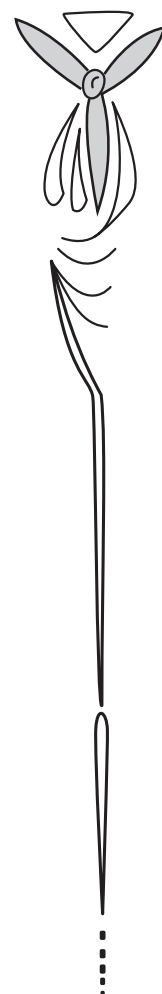
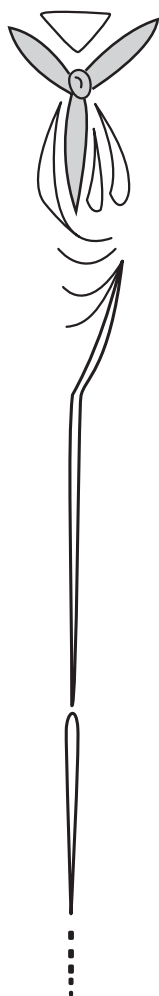
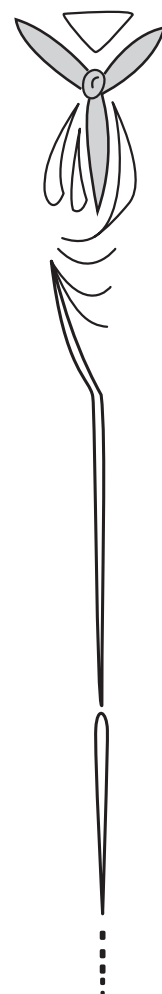


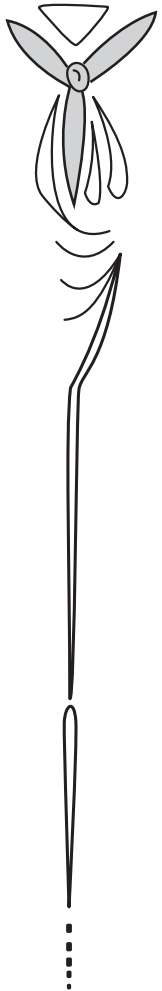
Foto 74 – 8ª páginas do álbum .....	362
Foto 75 – 9ª páginas do álbum .....	362
Foto 76 – 10ª páginas do álbum .....	362
Foto 77 – 11ª páginas do álbum .....	363
Foto 78 – 12ª páginas do álbum .....	363
Foto 79 – 13ª páginas do álbum .....	363
Foto 80 – 14ª páginas do álbum .....	363
Foto 81 – 15ª páginas do álbum .....	364
Foto 82 – 16ª páginas do álbum .....	364
Foto 83 – 17ª páginas do álbum .....	364
Foto 84 – 18ª páginas do álbum .....	364
Foto 85 – 19ª páginas do álbum .....	365
Foto 86 – 20ª páginas do álbum .....	365
Foto 87 – 21ª páginas do álbum .....	365
Foto 88 – 22ª páginas do álbum .....	365
Foto 89 – 23ª páginas do álbum .....	366
Foto 90 – 24ª páginas do álbum .....	366
Foto 91 – 25ª páginas do álbum .....	366
Foto 92 – 26ª páginas do álbum .....	366
Foto 93 – 27ª páginas do álbum .....	367
Foto 94 – 28ª páginas do álbum .....	367
Foto 95 – Contra capa do álbum parte interna .....	367
Foto 96 – Contra capa do álbum parte externa .....	367
Figura 1 – Prancha para gravura.....	197



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

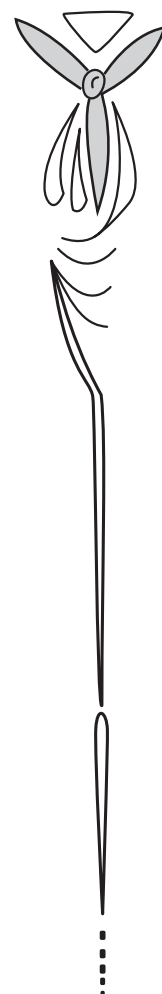
Tabela 1 – Análise Comparativa entre Currículos de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UNESP .....	50
Tabela 2 – Modelos Educativos em Artes Visuais .....	129
Tabela 3 - Confluências e Incongruências entre os Modelos Educativos Apresentados por Jordi.....	242
Quadro 1 – Formação da Identidade Docente .....	79
Quadro 2 – Planta Baixa Escola .....	158
Quadro 3 – 1º e 2º Andares da Escola .....	158
Quadro 4 – Temas para o Livro .....	190
Quadro 5 – Fichas de Avaliação sobre a Oficina em Conjunto entre 5ª e 6ª séries .....	228



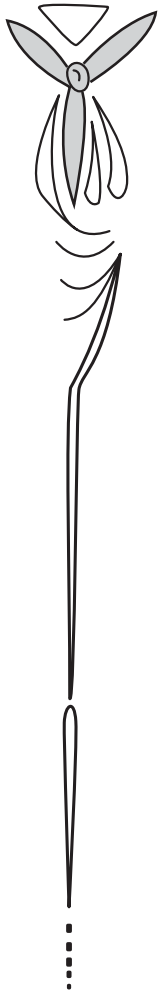


## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

UNESP = Universidade Estadual Paulista.....	44
C = Créditos .....	50
AETME = Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos.....	48, 52, 55, 276
LITRG = Linguagem das Técnicas de Representação Gráfica .....	52, 55
PEEAAP – EIEFM = Prática de Ensino de Educação Artística e Artes Plásticas na Educação Infantil – Ensino Fundamental e Médio .....	49, 54
EFE 1ºe 2ºG = Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Grau.....	47, 49, 54, 275, 277
EFEFM = Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio .....	49, 53, 54, 277
EPB = Estudo dos Problemas Brasileiros .....	48, 54, 55
LDB = Lei de Diretrizes e Bases .....	44, 64
MEC = Ministério da Educação e Cultura .....	65, 66, 67, 68
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais .....	65, 66, 67, 68
LOGSE = Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo .....	154, 155, 156







## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese foi escrita de maneira a tornar acessível e agradável sua leitura e estudo. A intenção é favorecer a compreensão dos conhecimentos aqui levantados, como forma de auxiliar na formação dos professores, com preocupação acentuada àqueles em processo de formação inicial.

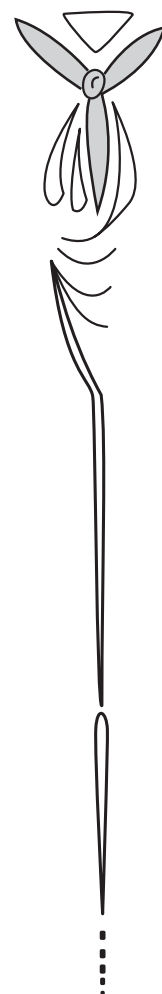
Como esta tese tem como um dos suportes a história oral, que se sustenta na etnografia, tomei como base o pensamento de Viana quando diz que o etnógrafo, ao assumir a qualidade de autor,

“Não é testemunha neutra que narra a realidade das coisas, mas alguém que constrói, desde sua experiência, uma interpretação dessas realidades. Cria uma visão do vivido de acordo com uma poética mais ou menos consciente. Por muito que seja seu receio, o etnógrafo termina incorporando-se ao texto e esse envolvimento dele mesmo frente a sua obra determina, em grande medida, o resultado de seu trabalho. Como o romancista, há de decidir o grau de seu papel e compromisso com o que narra.” (VIANA apud AGUIRRE, 1995: 265).

Assim, tomo a liberdade de escrever na primeira pessoa do singular com a intenção de aproximar-me da particularidade do conhecimento abordado e da subjetividade dos leitores.

Foi trabalhado o ensino das artes relacionado às artes visuais, que constitui a base de minha formação acadêmica.

O termo *ensino das artes visuais* foi escolhido por este abarcar uma área de conhecimento específico, aprofundado, ao contrário do termo *educação artística* que, apesar de se referir a diferentes concepções de ensino da arte, como “ensino de



desenho”, “educação estética”, “educação visual e plástica” ou “pedagogia estética”, como recorda Barragán (BARRAGÁN em LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 151), é mais generalista e pode incorrer em superficialidade.

Devido à natureza desta pesquisa os nomes dos envolvidos foram mantidos em anonimato.

### **A Estruturação da Tese**

Esta tese está estruturada em sete partes:

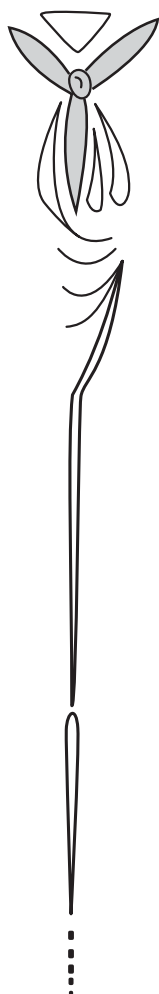
A Parte I apresenta o modo como foi realizada a pesquisa, justificando sua importância, assim como os motivos que me levaram a ela e os objetivos que desejei alcançar.

A Parte II trata da configuração da identidade docente e apresenta uma classificação em eixos conceituais sobre os quais se desenvolveram alguns modelos de ensino de artes visuais.

A Parte III expõe a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

A Parte IV detalha o estudo de campo e o levantamento dos dados que foram a base para o processo de análise.

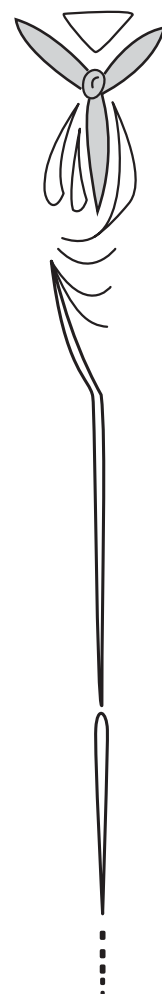
A Parte V procura demonstrar a influência dos modelos educativos na construção da identidade docente, através do estudo realizado, assim como explicar porque ocorreram as mudanças de paradigmas que geraram esses modelos e porque alguns deles continuam sendo praticados. Conjuntamente apresenta algumas propostas que podem auxiliar na construção da identidade docente e que, conseqüentemente, podem contribuir à mudança no ensino das artes visuais, na tentativa de se evitar que a prática seja

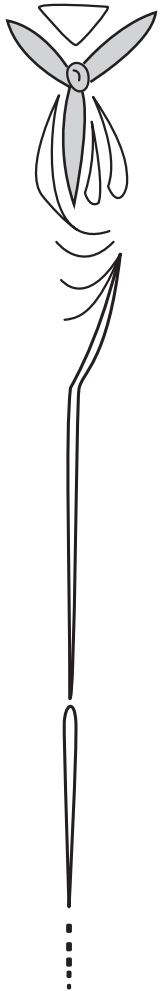


apenas uma ação mimética. Por último faço uma síntese de cada etapa do desenvolvimento da tese, com a finalidade de explicitar métodos e procedimentos para auxiliar a professores iniciantes ou futuros professores a realizarem suas próprias pesquisas.

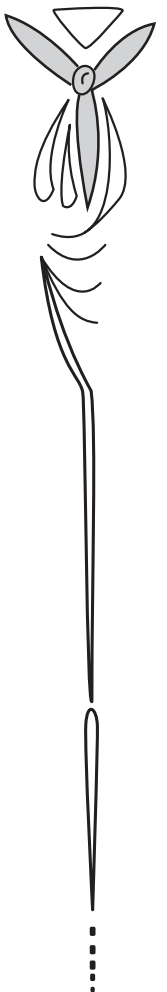
Na Parte VI faço uma síntese do desenvolvimento da tese para a Língua Castelhana.

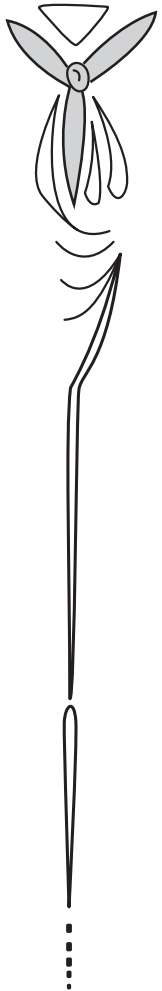
A Parte VII apresenta a bibliografia que utilizei para referendar a tese, assim como elementos que creio serem relevantes para complementar o estudo e que, portanto, foram anexados ao conjunto.





# PARTE I - INTRODUÇÃO





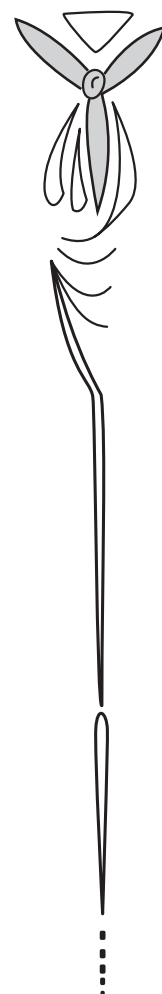
## APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho trata da influência dos modelos educativos no ensino de artes visuais e, particularmente, na influência deles na construção da identidade docente.

O esclarecimento desse processo se fundamenta na necessidade de levantar informações concretas sobre a relação que os professores desta disciplina estabelecem entre suas teorias e práticas na atualidade, trazendo informações para uma descrição geral, mas pormenorizada, sobre o assunto. Entender essa realidade é imprescindível para descobrir como os professores constroem suas identidades e que fatores interferem na formação de seus conceitos e, conseqüentemente, na sua prática. Os resultados alcançados, por demonstrarem relações causais, fincadas na realidade, podem auxiliar na orientação de novas metodologias direcionadas à formação de professores da área de artes visuais.

Ao mesmo tempo, é preciso enfatizar a importância de se desenvolver pesquisas relacionadas especificamente às artes visuais e seu ensino, uma vez que esta área de conhecimento é fundamental para a formação crítica e criativa de um indivíduo. Através das artes é possível facilitar a percepção da realidade e a compreensão dos sistemas simbólicos, contribuindo para a formação de conceitos, assim como estimular a criatividade.

A arte é uma das construções de formas simbólicas mais expoente de significados, pois, como produto de uma cultura e como parte da história da humanidade, propicia o reconhecimento





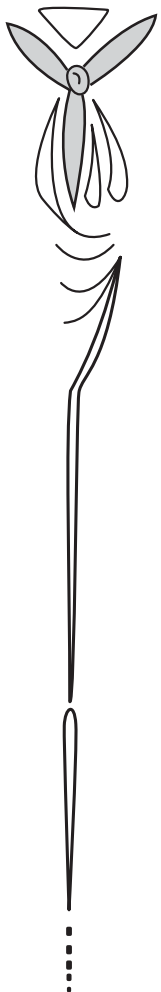
da identidade de cada povo, o que favorece o entendimento dos distintos valores de cada lugar e da dimensão humana frente ao universo.

Considerando que a formação de nossa identidade é dada a partir da interiorização da cultura em que vivemos e do processo de nossa individualização nesse meio, a educação, seja ela informal ou acadêmica, tem um valor fundamental.

Se associarmos a importância de entender a arte de uma cultura com a importância da educação na construção da identidade, percebemos como o ensino de arte é importante para a reflexão e a interpretação de uma cultura, assim como para a formação de conceitos. Segundo Hernández, com a reflexão e a interpretação de uma cultura, pode-se favorecer o pensamento crítico e a “conscientização dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que formam parte”, ajudando a “construir ‘visões’ e ‘versões’ alternativas não só frente às experiências cotidianas, senão frente a outros problemas e realidades distanciadas no espaço e no tempo” (HERNÁNDEZ, 1997:27-29).

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



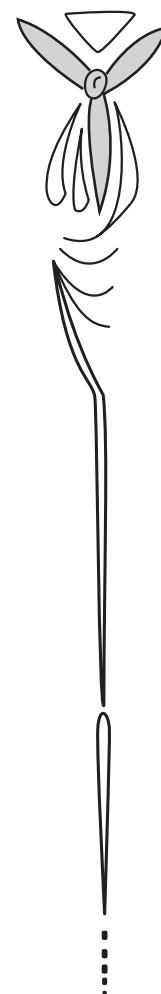
ser estimulado através do ensino de arte, ou seja, o conhecimento intuitivo e o conhecimento simbólico-cognitivo – que implica interpretar, transformar e recriar a realidade – tem sido deixado à margem da educação.

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 e Propósitos da Pesquisa**

A origem desta pesquisa se vincula à realização de meu Mestrado, terminado no final de 1997, onde trabalhei sobre a questão do ensino das artes visuais através da educação social e da educação pública no Ensino Fundamental no Brasil, realizado em Bauru, interior do Estado de São Paulo.

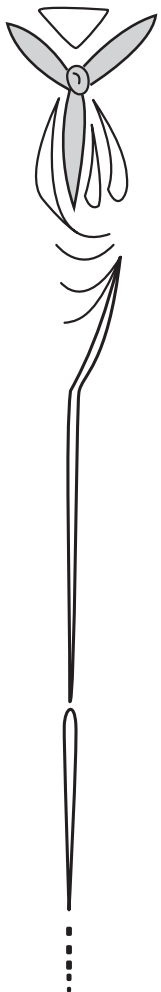


Naquela oportunidade trabalhei a ideia da aplicação de projetos educativos, cuja base era a reciclagem de materiais, principalmente do papel, como auxílio para iniciar os alunos na educação ambiental, a fim de fundamentar uma conscientização ecológica. Foram utilizados recursos disponíveis na própria comunidade, pois estou de acordo com a ideia de que quando são valorizadas as necessidades e a cultura do lugar onde se vive, desenvolvem-se valores éticos e humanitários, que certamente contribuem para uma melhor convivência na sociedade e, conseqüentemente, um maior respeito entre os grupos participantes.

Na área da educação social, eu pretendia, naquele momento, trabalhar com crianças e jovens carentes com idade entre cinco e vinte anos, todos de meu bairro. Um bairro que apresenta uma diversidade e um contraste social muito acentuado. Encontramos aí desde a classe mais favorecida econômica e socialmente até a mais desfavorecida em nossa sociedade, onde os jogos das crianças coexistem muitas vezes com esquemas de furtos e 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 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.

Deste modo, foram idealizados três projetos onde, através da arte, utilizamos o papel como principal matéria-prima, devido a sua



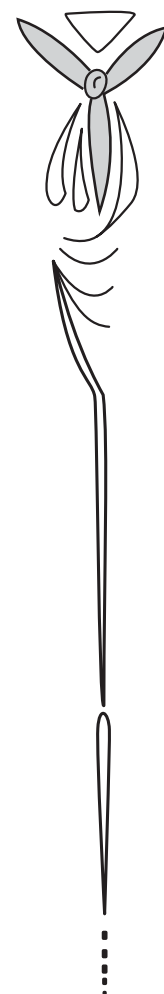
abundância e disponibilidade em nosso meio. Dois desses projetos foram desenvolvidos em minha oficina, “O Teatro de Bonecos na Comunidade da Favela” e “Produção Artístico-artesanal na Educação Popular I e II”. Estes dois projetos foram realizados com o apoio da Secretaria Estadual de Cultura do Estado de São Paulo. O terceiro foi realizado na escola pública de educação primária do bairro e procurou apoiar-se nas mudanças que o Ministério da Educação pretendia implantar no sistema educacional brasileiro, recebendo o nome de “A Ilustração de Textos em Papel Reciclado por Crianças da 4ª série do 1º grau da Escola Pública”.

Como resultado de meu Mestrado pude comprovar diversos problemas que existem nesta área de ensino e que, já anteriormente, outros pesquisadores haviam detectado em várias regiões do país. Entre eles, o que Ana Mae Barbosa vem anunciando em muitos anos de pesquisa. Como ela mesma diz,

“No Brasil as artes visuais são ensinadas principalmente como desenho geométrico, seguindo ainda a tradição positivista, ou a arte nas escolas é utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre-expressão” (BARBOSA, 1999: 17).

Comprovou-se, ainda, que em geral ocorrem muitos problemas vinculados à infraestrutura física, funcional e institucional, que impossibilitam o desenvolvimento de atividades artísticas nas escolas públicas, como falta de espaço adequado, falta de materiais e falta de um professor que conheça as artes especificamente.

Quanto à pedagogia utilizada, na maioria das escolas a informação é passada seguindo 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 instrumento de reflexão e é



muito pouca a aplicação prática de novos conhecimentos.

Muitas vezes, ainda, os professores mal preparados confundem o ensino da arte com a pintura de desenhos mimeografados ou fotocopiados que são apresentados nas datas comemorativas ou, então, fazem uso da livre-expressão. Isto em pleno Estado de São Paulo, considerado uma das regiões mais desenvolvidas do Brasil, já neste início de século XXI.

Esse fato, venho constatando pessoalmente em diferentes ocasiões. Uma delas está relacionada com as informações que venho acumulando junto aos cursos de formação continuada<sup>1</sup> de professores do ensino fundamental, que tenho ministrado em conjunto com diversas instituições de ensino superior desde o ano de 2005, em diferentes cidades do Estado de São Paulo.

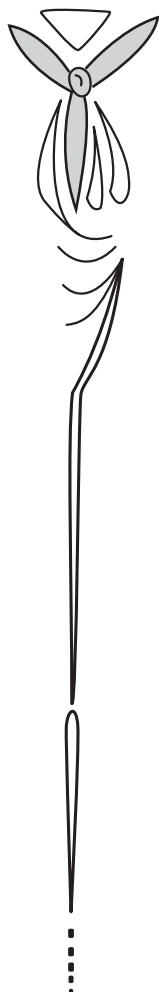
Outras estão ligadas às informações trazidas por meus alunos da disciplina de “Prática de Ensino da Arte” que ministrei durante o ano de 2001, no curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Estadual Paulista - UNESP, na cidade de Bauru<sup>2</sup>. E outras, ainda, foram adquiridas durante o desenvolvimento de meu mestrado, em 1997.

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

---

<sup>1</sup>Os cursos de formação continuada têm sido uma estratégia de aperfeiçoamento para os professores do ensino fundamental, uma vez que no Brasil, até a LDB de 1996, a formação da maioria destes professores ocorria a nível médio e não universitário.

<sup>2</sup>Estas informações foram adquiridas durante o processo de estágio dos alunos em questão. O estágio é uma etapa preparatória, pela qual os alunos têm de passar para se tornarem professores. Nesse estágio os futuros professores tentam realizar observações de aulas de artes, assim como, participarem dessas aulas, auxiliando os professores efetivos, além de preparar e ministrar algumas delas. Digo tentam porque, apesar do estágio ser obrigatório por lei, muitos professores se sentem coagidos com a presença de um estranho em sua classe, dificultando sua atuação.



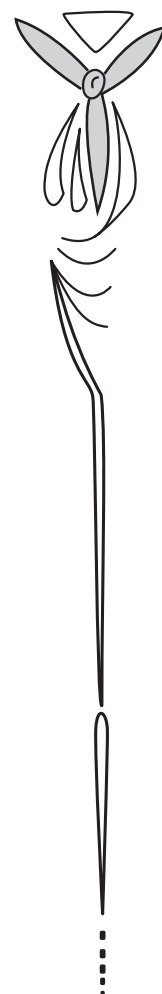
que eu e vários outros professores tínhamos muitas dúvidas sobre o quê e como ensinar ou para quê, levando-se em consideração o conteúdo e a forma de abordagem da disciplina de Arte nas escolas brasileiras.

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 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.

Quando esse curso foi criado em 1969, evoluindo de uma escola de Belas Artes, as disciplinas básicas eram: Desenhos Artístico, Geométrico e Técnico, além de Iniciação à História da Arte. Em 1972, quando começou funcionar a Faculdade de Artes e Comunicação, as disciplinas foram divididas segundo sua matéria, apresentadas nos programas do curso da seguinte forma:

- Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas: Introdução às Ciências Sociais; Teorias da Comunicação; e Cultura Infante-Juvenil.
- Estética e História da Arte I, II, III, IV.
- Folclore e Folclore Brasileiro.
- Formas de Expressão e Comunicação Artística: Desenho

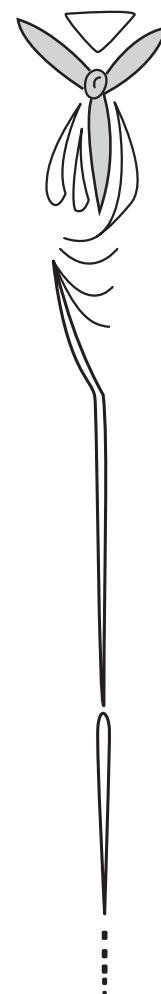


Artístico I, II, III e IV; Desenho Geométrico I e II; Artes Cênicas I e II; Expressão Musical; Expressão Cinética I e II; Pintura I, II, III; Gravura I e II; Desenho de Interiores; Tapeçaria I e II; e Modelado.

- Evolução das Artes Visuais.
- Fundamentos da Linguagem Visual: Plástica I e II; Escultura I e II; e Cerâmica.
- Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica I e II.
- Psicologia Educacional.
- Didática.
- Prática de Ensino de Educação Artística.
- Fundamentos da Educação.
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (EFE 1º e 2º G).
- Estudo dos Problemas Brasileiros I e II (EPB).
- Educação Física I e II.
- Geometria Descritiva I e II;
- Expressão Corporal.

Este currículo se manteve até 1990, quando as disciplinas básicas passaram a ser as seguintes:

- Fundamentos da Linguagem Visual: Gravura I; Expressão Cinética I; Desenho de Interiores; Tapeçaria I e II; Modelado; Plástica I e II; Pintura I; e Cinema.
- Estética e História da Arte I, II, III, IV.
- Folclore e Folclore Brasileiro.
- Linguagem das Técnicas de Representação Gráfica I e II.
- Disciplinas Pedagógicas: Psicologia Educacional; Fundamentos da Educação; Didática; e Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (EFE 1º e 2º G).
- Estudos dos Problemas Brasileiros I e II (EPB).
- Educação Física I e II.





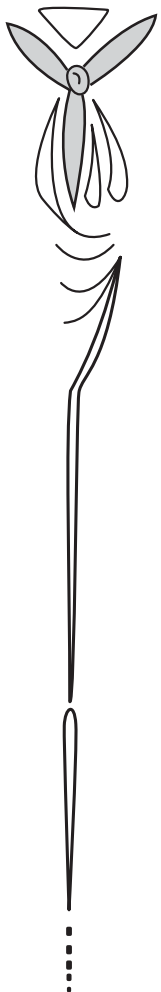
- Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas: Introdução às Ciências Sociais; Teorias da Comunicação; e Cultura Infanto-Juvenil, Desenho I; e Escultura I.

- Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos (AETME); e Projeto de Artes Plásticas I, II, III.

- Fundamentos da Expressão e Comunicação Artística: Desenho I, II, III e IV; Artes Cênicas I e II; Escultura II; Expressão Musical; Fotografia I e II; Expressão Cinética II; Pintura II e III; e Gravura II.

Neste novo currículo foram acrescentadas apenas as disciplinas referentes ao desenvolvimento de projetos em Artes Plásticas. Foram retiradas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Geometria Descritiva, Composição, Elementos de Comunicação Visual I e II, Expressão de Superfície e Volume I e II, Evolução das Artes Visuais, Prática de Ensino das Artes Plásticas; e Matemática I e II. Prática de Ensino de Educação Artística foi reduzida a um crédito. As demais disciplinas, basicamente, se mantiveram com o mesmo conteúdo programático, mudando apenas sua nomenclatura ou a matéria a que estavam associadas como, por exemplo, Elementos de Produção Gráfica.

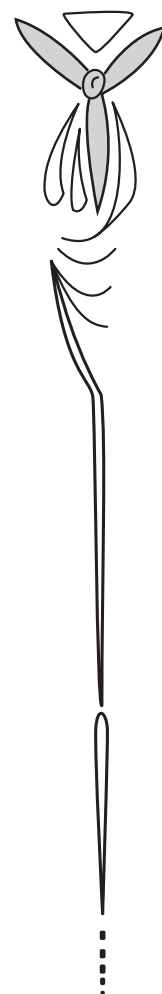
De lá até 2006 o curso esteve sem um novo projeto pedagógico, mantendo basicamente o mesmo currículo de 1990. Algumas disciplinas foram retiradas, como Desenho de Interiores, Cinema, Expressão Cinética, Estudo dos Problemas Brasileiros I e II (EPB), e Educação Física I e II. Foi novamente acrescentada Evolução das Artes Visuais, que tem, no entanto seu conteúdo confundido com a história da arte brasileira. Foi introduzida Metodologia de Investigação em Artes e Multimeios em Educação, mas estas duas novas disciplinas têm como problema o fato de que não há professores especialistas preparados para ensiná-las. Projeto de

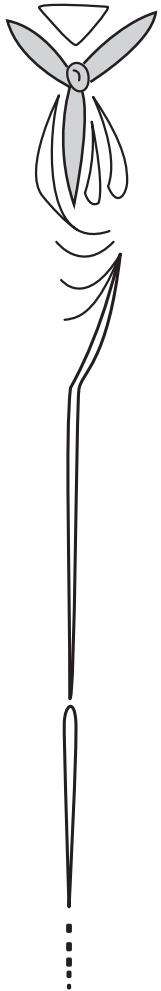


Artes Plásticas foi reduzida em quatro créditos e tem o mesmo problema das disciplinas referidas anteriormente. O que mudou, efetivamente, foi que quase todas as disciplinas passaram a ser anuais; continuaram semestrais apenas Introdução às Ciências Sociais e Teorias da Comunicação.

Em 2006 houve uma ligeira modificação no currículo do curso:

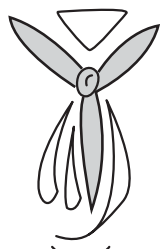
Foram inseridas as disciplinas Desenho Estrutural, Arte Têxtil, História da Arte Brasileira, Estágio Supervisionado I e II, Elementos de Semiologia, Projeto de Artes Plásticas, Métodos e Técnicas de Pesquisa, e Trabalho de Conclusão de Curso. Algumas disciplinas tiveram suas nomenclaturas mudadas: Artes Cênicas mudou para Artes Corporais, Expressão de Superfície e Volume para Expressão Tridimensional, Psicologia Educacional para Psicologia da Educação, Folclore para Antropologia das Culturas Populares, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (EFE 1º e 2ºG) para Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio (EFEFM), e Mídias em Educação mudou para Recursos Didáticos em Arte Educação. Prática de Ensino de Educação Artística e Prática de Ensino de Educação de Artes Plásticas foram reduzidas a uma mesma disciplina, denominada agora Prática de Ensino de Educação Artística e Artes Plásticas – na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio (PEEAAP – EIEFM), sendo sua carga total de 12 créditos. Evolução das Artes Visuais foi retirada do currículo.

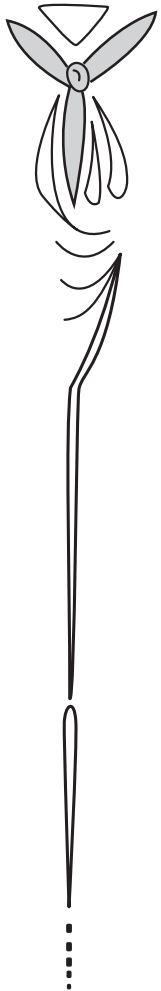




1973	C*	1983	C	1990	C	2001	C	2006	C
Desenho Artístico I	04	Desenho Artístico I	04	Desenho I	04	Desenho I	08	Desenho I	08
Desenho Artístico II	04	Desenho Artístico II	04	Desenho II	04	Desenho II	08	Desenho II	08
Desenho Geométrico I	04	Desenho Geométrico I	04	Desenho III	04	-	-	Desenho Estrutural	08
Desenho Geométrico II	04	Desenho Geométrico II	04	Desenho IV	04	-	-	-	-
Geometria Descritiva I	03	Geometria Descritiva I	03	Desenho de Interiores	04	-	-	-	-
Geometria Descritiva II	03	Geometria Descritiva II	03	-	-	-	-	-	-
Expressão Corporal/ Vocal	04	Expressão Corporal/ Vocal	04	Artes Cênicas I	04	Artes Cênicas I	08	Artes Corporais	08
Teatro	03	Teatro	03	Artes Cênicas II	04	-	-	-	-
Cinema	04	Cinema	04	Cinema	04	-	-	-	-
Cerâmica	04	Cerâmica	04	Cerâmica	04	-	-	-	-
Escultura I	04	Escultura I	04	Escultura I	04	Escultura	08	-	-
Escultura II	04	Escultura II	04	Escultura II	04	-	-	-	-

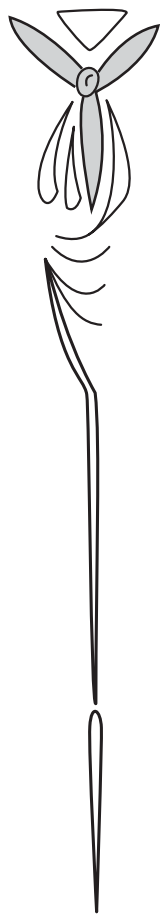
Expressão Musical	02	Expressão Musical	02	Expressão Musical	04	Expressão Musical	04	Expressão Musical	04	Expressão Musical	04
Fotografia I	04	Fotografia I	04	Fotografia I	04	Fotografia I	04	Fotografia	08	Fotografia	08
Fotografia II	04	Fotografia II	04	Fotografia II	04	Fotografia II	04	-	-	-	-
Expressão Cinética	04	Expressão Cinética	04	Expressão Cinética I	04	Expressão Cinética I	04	-	-	-	-
-	-	-	-	Expressão Cinética II	04	Expressão Cinética II	04	-	-	-	-
Plástica I	04	Plástica I	04	Plástica I	04	Plástica I	04	Plástica	08	Plástica	08
Plástica II	04	Plástica II	04	Plástica II	04	Plástica II	04	-	-	-	-
Pintura I	04	Pintura I	04	Pintura I	04	Pintura I	04	-	-	-	-
Pintura II	04	Pintura II	04	Pintura II	04	Pintura II	04	Pintura	08	Pintura	08
-	-	-	-	Pintura III	04	Pintura III	04	-	-	-	-
Gravura I	04	Gravura I	04	Gravura I	04	Gravura I	04	Gravura	08	Gravura	08
Gravura II	04	Gravura II	04	Gravura II	04	Gravura II	04	-	-	-	-
Estamparia e Tapeçaria	04	Tapeçaria	04	Tapeçaria I	04	Tapeçaria I	04	Tapeçaria	08	Arte Textil	08

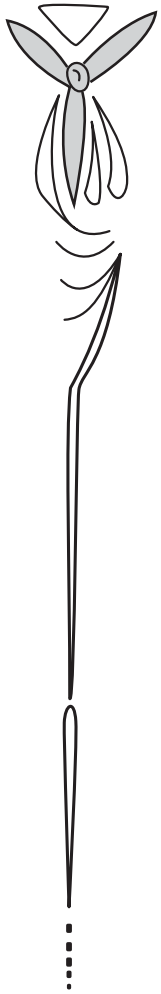




-	-	-	-	Tapeçaria II	04	-	-	-	-
Modelagem	04	Modelagem	04	Modelagem	04	Modelagem	08	-	-
Composição	04	Composição	04	-	-	-	-	-	-
AETME** I	04	AETME I	04	AETME	04	AETME	04	AETME	04
AETME II	04	AETME II	04	-	-	-	-	-	-
Artes Gráficas	04	Artes Gráficas	04	LITRG*** I	04	LITRG	08	-	-
Programação Visual	03	Programação Visual	03	LITRG II	04	Elementos de Produção Gráfica	08	Elementos de Produção Gráfica	08
Comunicação Visual I	02	Elementos de Comunic. Visual I	02	-	-	-	-	-	-
Comunicação Visual II	02	Elementos de Comunic. Visual II	02	-	-	-	-	-	-
Fundam. Da Linguagem Visual	02	Expressão de Superfície e Volume I	02	-	-	-	-	Expressão Tridimensional I	08
-	-	Expressão de Superfície e Volume II	02	-	-	-	-	Expressão Tridimensional II	08
Elementos de Comunicação I	03	Elementos de Comunicação I	03	Introdução às Ciências Sociais	04	Introdução às Ciências Sociais	04	Introdução às Ciências Sociais	04
Elementos de Comunicação II	03	Elementos de Comunicação II	03	Teorias de Comunicação	04	Teorias de Comunicação	04	Teorias da Comunicação	04

Folclore Brasileiro I	03	Folclore Brasileiro I	03	Folclore	04	Folclore	08	-	-
Folclore Brasileiro II	03	Folclore Brasileiro II	03	Folclore Brasileiro	04	-	-	Antrop. das Culturas Populares	08
Estética e História da Arte I	04	Estética e História da Arte I	04	Estética e História da Arte I	04	Historia da Arte I	04	Historia da Arte I	04
Estética e História da Arte II	04	Estética e História da Arte II	04	Estética e História da Arte II	04	Historia da Arte II	04	Historia da Arte II	04
Estética e História da Arte III	04	Estética e História da Arte III	04	Estética e História da Arte III	04	Historia da Arte III	04	Historia da Arte III	04
Estética e História da Arte IV	04	Estética e História da Arte IV	04	Estética e História da Arte IV	04	-	-	História da Arte Brasileira	04
-	-	-	-	-	-	Teorias da Arte	04	Teorias da Arte	04
Evolução das Artes Visuais I	04	Evolução das Artes Visuais I	04	-	-	Evolução das Artes Visuais	04	-	-
Evolução das Artes Visuais II	04	Evolução das Artes Visuais II	04	-	-	-	-	-	-
-	-	Psicologia da Forma e da Percepção	02	-	-	-	-	-	-
Psicologia Educacional I	03	Psicologia Educacional I	03	Psicologia Educacional	04	Psicologia Educacional	04	Psicologia da Educação	04
Psicologia Educacional II	03	Psicologia Educacional II	03	Fundamentos da Educação	04	Fundamentos da Educação	04	Fundamentos da Educação	02
Prática do Ensino de Educação Artística	05	Prática do Ensino de Educação Artística	05	Prática do Ensino de Educação Artística	04	PEEEAAP – EIEFM ****	20	PEEEAAP – EIEFM I	02





Prática do Ensino de Artes Plásticas	03	Prática do Ens. Artes Plásticas	03	-	-	-	-	-	PEEAAP – EIEFM II	02
-	-	-	-	-	-	-	-	-	PEEAAP – EIEFM III	04
-	-	-	-	-	-	-	-	-	PEEAAP – EIEFM IV	04
Didática	04	Didática	04	Didática	04	Didática	04	Didática		04
EFE****1º e 2ºG	04	EFE 1º e 2ºG	04	EFE 1º e 2ºG	04	EFE 1º e 2ºG	04	EFE 1º e 2ºG	EFEFM	04
-	-	-	-	-	-	-	-	-	Estagio Supervisionado I	14
-	-	-	-	-	-	-	-	-	Estagio Supervisionado II	14
-	-	-	-	-	-	-	-	Multimeios em Educação	Recursos Didáticos em Arte Educação	04
Português I	02	Português I	02	Cultura Infanto-Juvenil	04	Textos e Imagem Infanto-Juvenil	04	Textos e Imagem Infanto-Juvenil	Textos e Imagem Infanto-Juvenil	04
-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elementos de Semiologia	04
Português II	02	Português II	02	-	-	-	-	-	-	-
EPB***** I	02	EPB I	02	EPB I	02	-	-	-	-	-
EPB II	02	EPB II	02	EPB II	02	-	-	-	-	-

-	-	-	-	-	-	04	Projeto de Artes Plásticas	08	04
-	-	-	Projeto de Artes Plásticas II	-	04	-	-	-	-
-	-	-	Projeto de Artes Plásticas III	-	04	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	04	Metodologia Investigação em Artes	04	Métodos e Técnicas de Pesquisa
-	-	-	-	-	-	-	-	-	Trabalho de Conclusão de Curso
Matemática I	04	Matemática I	-	04	-	-	-	-	-
Matemática II	04	Matemática II	-	04	-	-	-	-	-
Educação Física I	-	Educação Física I	02	Educação Física I	02	-	-	-	-
Educação Física II	-	Educação Física II	02	Educação Física II	02	-	-	-	-

Tabela 1 – Análise Comparativa entre Currículos de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UNESP

\*C = Créditos

\*\* AETME = Análise e Exercícios das Técnicas e Materiais Expressivos

\*\*\* LITRG = Linguagem das Técnicas de Representação Gráfica

\*\*\*\* PEEAAP – EIEFM = Prática de Ensino de Educação Artística e Artes Plásticas – na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio

\*\*\*\*\* EFE = Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus

\*\*\*\*\* EFEFM = Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio

\*\*\*\*\* EPB = Estudo dos Problemas Brasileiros





A análise que realizei veio comprovar o que dizem Silveira e Reis com relação a muitos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, isto é, que eles apresentam sérios problemas originados há mais de quarenta anos, mas que se mantiveram sem mudanças e como verdades passadas coletivamente<sup>3</sup> :

“A crítica fundamental ao curso de Licenciatura em Educação Artística se deve a sua atomização e falta de organicidade, talvez originárias das vertentes das Escolas de Belas Artes que não pretendiam formar professores para o 1° e 2° graus, e depois, das diretrizes para formar professores de Desenho e Plástica, de 1969. Não conseguindo, os alunos, uma suficiente formação prático-teórica nos conteúdos na área pedagógica, passaram a acreditar que neste setor da educação dominaria sempre o improvisado, o espontaneísmo, a falta de clareza dos objetivos e, o pior, que fazer Educação Artística era elogiar indiscriminadamente a ‘criatividade’, o novo pelo novo, ou ensinar técnicas.” (SILVEIRA & REIS, 1990: 112)

Todo este panorama me impeliu a buscar sua compreensão. Nesse processo foi preciso considerar, ainda, que na atualidade estão ocorrendo transformações fundamentais na nossa sociedade que estão acontecendo muito rapidamente, englobando todos nossos hábitos e costumes e todas as estruturas da humanidade, entre elas a cultura, a arte e a educação. Estamos num processo a que muitos se referem como pós-modernidade. Segundo Colom,

“A pós-modernidade configura-se como uma alternativa de futuro que, fundamentalmente, se assenta no desenvolvimento do pensamento a partir da obra de Nietzsche, sobretudo, no que se refere à concreção do super-homem e à ‘morte de Deus’, ao demonstrar a possibilidade de um mundo sem absoluto e sem postulados axiológicos, onde a relativização e as capacidades humanas são substituídas que superam as ‘verdades’ que o

---

<sup>3</sup> Segundo Silveira e Reis, na educação, como fenômeno social entre consciência e ações ligadas entre si, o sujeito é coletivo, atua com relação às ações de outros sujeitos coletivos, fazendo parte da sociedade, que é o objeto de sua ação e constituinte das categorias mentais com as quais opera seu pensamento e sua ação (1990: 112).



homem da modernidade necessitava e requeria para assentar suas crenças e, ainda, sua própria identidade pessoal. Na pós-modernidade o homem bastará a si mesmo e não necessitará de falsos apoios, inventados por sua sobrevivência e para salvaguardar sua falsa segurança” (em COLOM et alli, 1998: 138).

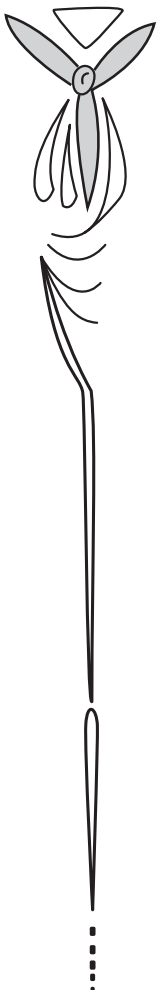
Essas transformações estão produzindo novos interesses e inseguranças na sociedade, apesar da afirmação de Colom de que o homem não necessita, neste momento, “do externo (a sociedade, os valores etc.)”.

Particularmente, o que constatei durante minha pesquisa de Mestrado é que as pessoas passaram a desejar coisas novas e perderam suas certezas ideológicas. Percebi uma mudança muito profunda na conformação e na articulação das famílias com as quais trabalhei como, por exemplo, a reformulação do núcleo familiar, a desestruturação religiosa e a construção de um novo paradigma artístico.

O núcleo familiar tem agora, muitas vezes, não mais o pai como chefe, e sim, a mãe. Na verdade, muitas das famílias com as quais mantive contato durante o processo do Mestrado são constituídas por uma mãe e vários filhos, entre três e seis, quase sempre todos de pais diferentes. Ocorreu, ainda, uma perda de fé e as pessoas não sabem mais em que acreditar e mudam, com frequência, de religião ou assumem várias religiões ao mesmo tempo.

Com relação à arte a maioria dessas pessoas teve muito pouco contato com o que a sociedade ocidental, de origem européia, estabeleceu chamar de arte. Seu maior contato com a arte é através da televisão, dos grafites nos muros das casas e das músicas comerciais, expondo valores culturais alternativos.

Foi possível perceber, ainda, que a formação acadêmica



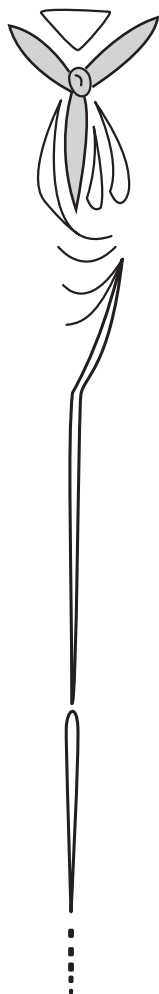
dessas pessoas, quando existente, está totalmente distanciada da realidade delas, não alcançando suas expectativas e, tampouco, oferecendo o ensino em novas áreas, como a informática, por exemplo, o que ajudaria a prepará-las para algumas das exigências atuais do mercado de trabalho. Ou seja, o ensino fragmentado pela especialização, considerando-se ainda o desenvolvimento de novas tecnologias, apresenta-se fracassado e não provoca motivação nos estudantes, ocasionando muitos transtornos a própria sociedade. Deste modo, a escola não consegue, na maioria das vezes, propor soluções eficazes à resolução dos problemas que aparecem.

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.

### **1º PASSO: Entendendo o Ensino das Artes no Brasil**

O ensino das artes no Brasil até 1800 teve uma concepção que privilegiou a prática artesanal e ocorria nas oficinas, onde a principal atividade se constituía em ensinar uma adaptação do Barroco português para o Barroco brasileiro, através do trabalho manual e a partir de exercícios de desenho, com cópias de estampas.

Exatamente no ano de 1800, por carta régia de 20 de novembro, funda-se no Rio de Janeiro a primeira escola de artes no Brasil, a Aula Pública de Desenho e Figura, sobre direção do pintor Manuel Dias de Oliveira, o “Brasiliense”. Nesta escola o ensino ocorria através de desenho a partir de modelo vivo.



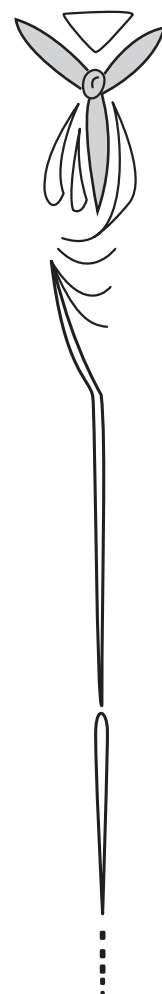
Quando da vinda de D. João VI e sua corte ao Brasil, em 1808, ocorre uma preocupação em modernizar a educação. Assim, em 1816, a mando de D. João VI, chegaram ao Brasil alguns artistas e artífices franceses com a intenção de fundar e dirigir uma escola de ciências, artes e ofícios, com propósitos teóricos e práticos, com a finalidade de estabelecer avanços estruturais neste país. Naquele mesmo ano funda-se no Rio de Janeiro a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, onde a educação artística era encarada como acessório para a modernização de outros setores. Em 1820, é fundada a Academia Real de Belas Artes, em âmbito superior. Deste modo, a organização tanto do liceu quanto da academia ficou a cargo dos franceses, com princípios neoclássicos. Segundo Barbosa,

“Lebreton, líder do grupo que posteriormente passou a ser chamado de Missão Francesa, era secretário perpétuo do Instituto da França e diretor da Seção de Belas Artes do Ministério do Interior daquele país, ocupando-se, inclusive, de instalar no recém criado Museu do Louvre (1793) o acervo resultante da vasta espoliação de Napoleão Bonaparte nos países conquistados.

Com a queda de Napoleão e o retorno dos Bourbon ao poder, os bonapartistas do Instituto da França caíram em desgraça.” (BARBOSA, 1978: 16-17).

Muitos desses artistas foram convidados a vir ao Brasil para dirigir a Academia Real de Belas Artes prosperou e teve seu nome mudado várias vezes, passando a chamar-se Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, a seguir Academia de Artes e logo para Academia Imperial de Belas-Artes, e, ao final com a República, Escola Nacional de Belas-Artes. (BARBOSA, 1978: 17).

Durante o período em que a Missão Francesa esteve no Brasil, o ensino das artes superior se manteve centralizado na Academia



Imperial de Belas-Artes, apesar dos esforços do governo para disseminá-la pelas províncias mais importantes, o que acabou ocorrendo através dos liceus de artes e ofícios.

No entanto, segundo Amaral, diferente do acadêmico o método de ensino do liceu tinha como fundamento o uso do desenho de uma forma eclética desprezando, em boa medida, o estilo neoclássico e dando “liberdade para que o aluno misturasse estilos e criasse novas formas a partir de sua imaginação. Não pretendia formar artistas, assim como a Academia de Belas Artes, mas sim trabalhadores para a construção civil, assim como operários em geral.” (AMARAL, 2007: 5)

Com relação à academia, uma forte antipatia pela França, não só por motivos políticos, como também pelo repúdio que os franceses manifestavam pelo Barroco brasileiro, considerando-o a arte dos pobres, fez com que as Belas Artes dos franceses fossem depreciadas e colocadas como “atividade supérflua, um babado um acessório da cultura.” (BARBOSA, 1978: 20). Isto acabou por valorizar o sistema jesuíta de ensino da arte, que se inclinava mais pela literatura.

Estes dois acontecimentos firmaram, ainda mais, a separação, entre arte e artesanato, já instituída na Europa desde o final da Idade Média, permanecendo com força até hoje na sociedade brasileira. Ou seja, o que era chamado Belas Artes foi vinculado à burguesia e era um luxo das classes ociosas, enquanto que outras atividades artísticas, como haviam sido desenvolvidas, até então, por escravos, não eram conseqüentemente apropriadas para homens livres, ficando sempre ao cunho da gente mais desfavorecida na sociedade.

De 1808 a 1870, o ensino público das artes foi oferecido apenas a nível superior. No âmbito elementar ela existia apenas



nas escolas particulares e se manteve sobre influência francesa.

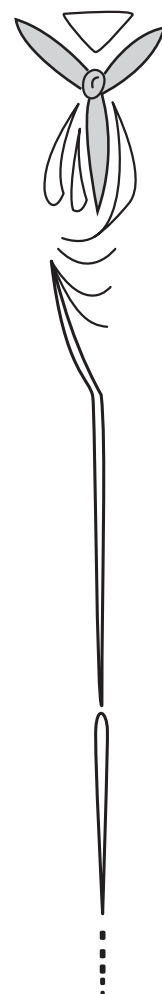
A partir de 1870, quando se iniciou o processo de industrialização e a abolição da escravatura, como também se fundou o Partido Republicano, o ensino das artes recebeu uma forte influência das ideias de Walter Smith e passou a ser incluído no curriculum de educação primária e secundária, através do ensino do desenho.

Deste modo, o ensino das artes no Brasil ficou sobre a influência do positivismo francês, como também do liberalismo norte-americano, cuja mescla veio determinar a introdução de um certo tipo de desenho geométrico no curriculum de secundária. Segundo Barbosa,

“O primeiro ano deveria compreender desenho à mão livre com aplicação especial ao ornamento geométrico plano; o segundo ano, para estudos de sólidos geométricos acompanhados de princípios práticos de execução de sombras e ornamentos em relevo; o terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos de perspectiva prática a vista; o quarto ano, elementos de desenho geométrico com representação real dos corpos.” (BARBOSA, 1985: 80)

No ensino médio, o ensino das artes partia do desenvolvimento de trabalhos manuais, sendo que as meninas aprendiam culinária, bordado e tricô; os meninos, carpintaria.

Este tipo de educação, apesar das mudanças ideológicas que ocorreram, se manteve no currículo de muitas escolas até a década de 1960. No entanto, depois da Semana de Arte Moderna começaram a ter influência sobre o ensino das artes brasileiro, principalmente quanto ao desenvolvimento de experiências sobre atividades criativas. No entanto no início, essas atividades estavam sempre relacionadas a projetos desenvolvidos por outras disciplinas.



Porém, as ideias progressistas só provocaram profundas mudanças a partir de 1930, quando uma <<boa>> educação artística para crianças passou a ter como ponto fundamental o estímulo à criatividade, onde o trabalho do professor consistia estritamente em possibilitar esta criatividade.

Entre os princípios da Escola Nova encontramos a ideia de Dewey de adaptar a escola ao meio social e físico, como também introduzir aspectos desse meio no programa escolar a fim de preparar a criança para a vida. No entanto, as ideias que mais foram incorporadas ao ensino da arte no Brasil estão relacionadas, por um lado, à experimentação, ao processo evolutivo da aprendizagem e ao processo expressivo e, por outro lado, à percepção do entorno e à interpretação e busca do significado da arte. Devo recordar que as ideias da época procuravam uma interpretação universalista da obra de arte.

Durante o governo de Getúlio Vargas, os professores da Escola Nova, por suas ideias liberais, foram perseguidos e demitidos. Com a queda de Vargas, partindo de uma campanha para recuperar a educação nacional, o artista Augusto Rodrigues fundou, em 1948, a Escolinha de Artes do Brasil, na qual a influência principal passou a ser de Herbert Read e Victor Lowenfeld.

Nessa escola eram preparados os professores que, dez anos mais tarde, viriam a atuar em algumas classes experimentais na escola primária e secundária.

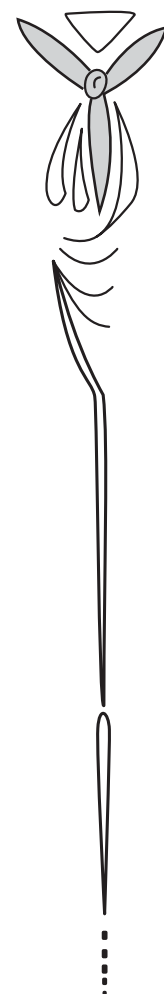
Durante quarenta anos, mesmo considerando-se o adormecimento durante o governo de Vargas, as ideias modernistas acabaram incorporando-se como teorias implícitas no comportamento de muitos professores de artes e acabaram gerando conceitos que Freedman (FREEDMAN, 1998: 3 e 4) separa em duas vertentes.



A primeira refere-se a que o importante é o processo artístico e não o produto final; que as crianças percebem o mundo mais claramente que os adultos; que o professor não deve falar sobre arte, porque isto pode desvirtuar a criação; e que a arte das crianças não deve ser avaliada. Uma interpretação equivocada do processo de livre-expressão, tão arraigado no ensino da arte no Brasil.

A segunda diz que a arte é uma linguagem universal; pode ser estudada sem contexto de produção e de apreciação; tem um valor que é inerente a si mesma; e pode ser analisada segundo alguns modelos estéticos. Isto provocou um forte convencimento de que a interpretação da arte está apenas no domínio dos especialistas. Além disso, reforçou as já existentes distinções entre as “Belas Artes” e as “artes menores”, estabelecendo intensas diferenças entre formas de arte de culturas diferentes, sendo a arte indígena e a afro-brasileira, colocadas nas escolas como algo exótico e para recordar fatos históricos. Isto contribuiu para que fosse formada uma verdadeira adoração às obras de arte – àquelas estabelecidas como tal –, que passaram a ser o ponto inicial do ensino da arte desta vertente.

Partindo então da obra de arte, o fundamento passou a ser a definição das condições para se criar um objeto estético, além de procurar analisar e teorizar esteticamente sobre as obras artísticas, seguindo as noções das estéticas expressionista e formalista. Apoiando-se no expressionismo, a análise deveria focar-se na produção artística, preocupando-se com a personalidade individual de cada artista. Isto favoreceu ainda mais a construção da imagem do artista como um ser especial, possuidor de um dom divino. Apoiando-se no formalismo, a análise deveria focar-se nas características físicas e de percepção da arte objetual,





como princípios e elementos do desenho (linha, forma, cor, ritmo, movimento, peso, textura, ...).

A Escolinha de Artes do Brasil continuou formando professores até 1973, quando o governo criou o curso universitário de Licenciatura em Educação Artística, depois de, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 introduzir o ensino das artes no currículo escolar como matéria obrigatória.

No entanto, essa lei colocava a educação artística como “atividade educativa” (MEC-PCN Artes, 1997: 28) e não como disciplina. Não estou aqui questionando o “reducionismo” a que as disciplinas estão subordinadas, mas, como atividade e não como disciplina, não havia uma cobrança real de seu desenvolvimento. Isto contribuiu para que, durante os quase vinte anos subsequentes, o desenvolvimento das atividades dessa disciplina ficasse ao gosto dos professores, geralmente mal preparados e tendo que enfrentar as múltiplas facetas da arte, o que se convencionou chamar de polivalência. Isso acabou gerando muitas incertezas na atuação do professor em sala de aula. No final da década de 1970, segundo uma pesquisa desenvolvida sob orientação de Ana Mae Barbosa,

“...os professores estavam confusos acerca da metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer a legislação, ensinavam – sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado das aulas era um show de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação.” (BARBOSA, 1985: 24)

A nova LDB que começou a ser estruturada em 1988, em um primeiro momento, excluía as artes do currículo das escolas de 1º e 2º graus. Segundo Barbosa, a justificativa dos autores deste



projeto era de que “a educação brasileira precisa ser recuperada pelos conteúdos e Arte não tem conteúdo” (BARBOSA, 1989: 6). Felizmente essa ideia não foi aprovada, pois com a sanção desta lei, em dezembro de 1996, de acordo com o Art.26, Parágrafo 2º, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (CARNEIRO, 2000: 90).

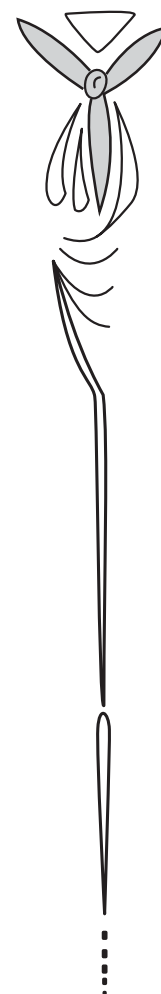
Como no Brasil atualmente não há um Currículo Oficial, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) propôs os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), que não têm caráter obrigatório, mas estão servindo como base para o ensino no Brasil. As propostas dos PCN se apóiam numa tendência internacional que configura o ensino da arte como o estudo crítico da História da Arte, da Estética, como também o desenvolvimento de atos artísticos, sendo que seu eixo principal é a arte entendida como linguagem pois, como está nos PCN,

“O que distingue essencialmente a criação artística de outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem, onde a percepção estética é a chave da comunicação.” (MEC – PCN, Artes, 1997: 37 - 39)

O que propicia essa comunicação são os elementos formais como linhas, cores e texturas.

De acordo com os PCN, partindo de que a principal intenção é preparar o aluno para contemplar, analisar e entender a obra artística, os Objetivos Gerais para a área de artes visuais pretendem capacitar o aluno para:

- Buscar um modo próprio de expressar-se;
- Desenvolver trabalhos pessoais e em grupo, adquirindo



conhecimento sobre as diversas técnicas, materiais e procedimentos em artes;

- Desenvolver espírito crítico, apreciando, valorizando e julgando os bens artísticos das diversas culturas de diferentes povos, através do conhecimento histórico da arte. Sabendo identificar a arte como fato histórico contextualizado, compreendendo as relações do homem com a realidade;

- Valorizar sua própria produção, assim como a de seus colegas;

- Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo em sua própria experiência de aprendiz, aspectos deste processo;

- “Procurar, sempre que possível, adquirir mais informações sobre as artes e os artistas, através de documentos, acervos públicos, museus, jornais, revistas, etc..”. (MEC-PCN Artes, 1997: 24)

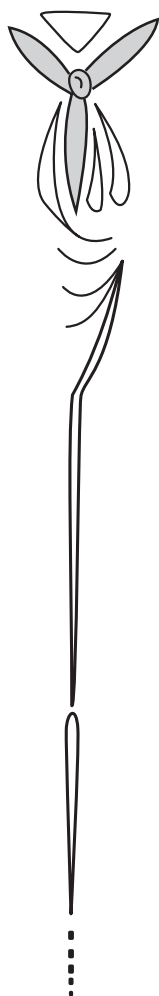
Os conteúdos para a mesma área devem procurar a compreensão sobre a produção artística nacional e internacional, colaborando para a formação do cidadão.

As modalidades artísticas trabalhadas serão definidas pelas equipes de cada escola na elaboração dos projetos curriculares, com a finalidade de que os recursos humanos e materiais disponíveis em cada comunidade possam ser melhor aproveitados.

As artes a serem trabalhadas podem abranger as seguintes modalidades:

- Formas tradicionais: pintura, escultura, desenho, gravura, artesanato, desenho industrial;

- Formas resultantes de “avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade”: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, informática, computação,



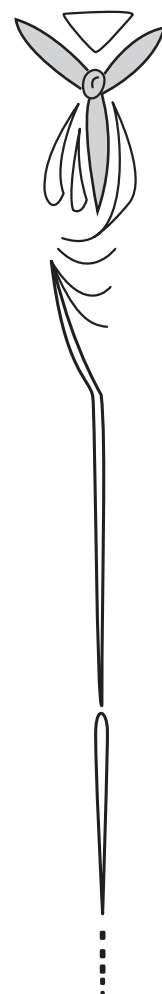
performance. (MEC-PCN Artes, 1997: 61).

De um modo em geral, os conteúdos devem:

- Tomar a arte como modo de expressão e comunicação;
- Trazer elementos básicos para o desenvolvimento técnico e de articulação formal para a criação;
- Apresentar dados sobre produtores e sobre as diversas formas de arte, assim como sobre suas formas de divulgação, preservação e documentação.

Quanto aos critérios de avaliação, devem ter como base normas que verifiquem no aluno:

- O esforço e o empenho para apreciar e construir formas artísticas;
- O interesse e respeito pela produção dos colegas e outras pessoas;
- A expressão de ideias e sentimentos, a comunicação e a percepção;
- O desenvolvimento da autoconfiança;
- A capacidade crítica com relação às artes e sua divulgação;
- A cooperação para o desenvolvimento das aulas;
- A capacidade de valorizar as diversas formas de manifestações artísticas, principalmente da arte local e nacional;
- O respeito ao patrimônio cultural;
- O interesse por freqüentar instituições culturais;
- O interesse pela História da Arte;
- O interesse por questões relacionadas com as artes;
- A capacidade de investigação;
- A autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar as artes;
- A capacidade para a formação de critérios apoiados no gosto pessoal;



- A capacidade de trocar experiências artísticas e estéticas, assim como opiniões e ideias sobre isto;
- A capacidade de reconhecer atos de manipulação contrários à autonomia e à ética humanas, veiculados por manifestações artísticas;
- “A capacidade de reconhecer os obstáculos como parte integrante do processo criador”. (MEC-PCN Artes, 1997: 40 – 41)

Pela experiência que nos últimos anos venho adquirindo como formadora de professores de artes, tenho visto que é muito difícil para que as propostas dos PCN sejam aplicadas à realidade cotidiana de muitas escolas do Brasil. Basicamente, como foi exposto nos próprios PCN,

“A questão central do ensino da Arte no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões pré-concebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e adornar o cotidiano escolar.” (MEC – PCN, Artes, 1997: 31)

Hoje, apesar de já haver uma considerável produção literária na área, ainda, há sérios problemas a serem resolvidos. Além da problemática relacionada à estrutura física das escolas, normalmente não se direcionam recursos para atividades complementares como, por exemplo, levar aos alunos a museus e mostras de artes, uma vez que uma grande parte do meio escolar ainda considera que a arte tem uma função apenas decorativa. Em contrapartida estão sendo colocados em todas as escolas do país, computadores, impressoras e multimídias, mas há muito pouca informação que auxilie o professor a utilizar corretamente esses



equipamentos, transformando sua aplicação em um apêndice sem fundamento educativo.

Além disso, é importante ressaltar que no Brasil, a igual que em muitos outros países, o ensino fundamental se institucionalizou como uma profissão tipicamente feminina. Segundo Ruiz, isto aconteceu por que

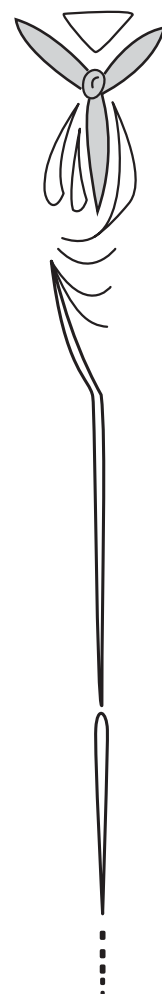
“O exercício do ensino primário não implica uma ruptura radical com as funções tradicionalmente designadas ao sexo feminino, que consiste em criar e educar os filhos. O magistério suporia uma continuação destas, sendo maior o número de crianças colocadas a cargo feminino em recinto diferente do lar, e em troca de um salário inferior ao de seus colegas homens.” (RUIZ, 1996: 73).

Este fato provocou uma feminização do magistério, pois os baixos salários e as más condições de trabalho, assim como a pouca consideração social desta profissão afastou um grande número de homens, que partiu em direção ao ensino universitário. Segundo Marçal,

“Muitos homens optaram pela universidade, e os poucos que ainda estão no ensino primário e secundário, em general, são da área de ciências ou educação física. Dos que ficaram, os que percebem o predomínio feminino se sentem incomodados. Talvez, a grande maioria, mesmo inconscientemente, prefira não pensar no tema. Será uma porcentagem muito pequena aqueles homens que realmente estão compartilhando a docência com as mulheres. Estes, possivelmente, têm assumido seu *anima* e podem ser sensíveis à realidade sem perder a masculinidade”. (MARÇAL, 2006: 74)

No ensino da arte isso não é diferente só aumentando a problemática em questão.

Todo esse conjunto de fatos fez com que me interessasse em pesquisar como se dava o ensino das artes em outros países e quis saber como ocorria o ensino de artes visuais em lugares

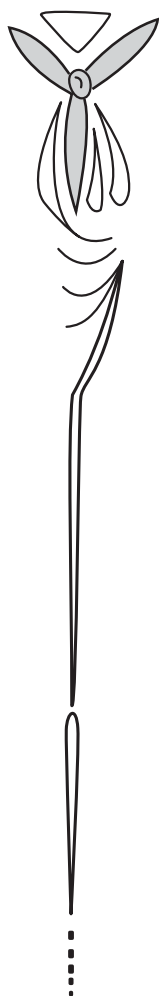


com outros contextos históricos e culturais. Visualizei através de Gardner que muito poderia “aprender mediante a observação cuidadosa, a documentação e a análise das práticas que já se não levado a cabo em outros lugares do mundo” (GARDNER, 1994: 89).

## **2º PASSO: O Processo de Doutoramento**

Busquei, então, 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 freqüentá-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. Disse-lhe sobre os projetos que fizeram parte de meu Mestrado e ele se mostrou particularmente interessado pelo projeto da elaboração do livro de contos com papel reciclado. Ele me disse que no próximo curso (98/99), os alunos da 6ª série de sua escola iriam trabalhar com gravura. Manifestou que seria interessante desenvolver um



livro de contos com eles, propondo que realizássemos um projeto semelhante ao que eu havia realizado no Brasil, a fim de que esse processo pudesse contribuir com minha pesquisa.

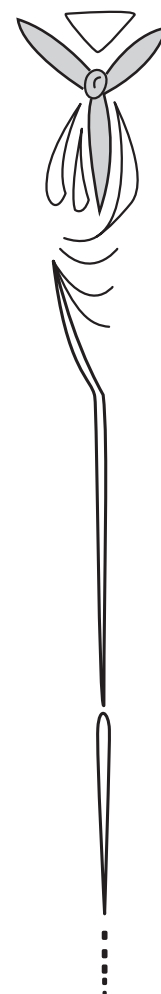
Tendo permissão para observar suas aulas iniciei um estudo piloto, onde foi possível constatar que o professor em questão reproduzia alguns modelos de ensino de artes visuais. Para tentar entender porque isto acontecia, tomei como hipótese de partida a ideia de que os professores reproduzem a “prática 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? Desta forma, levando em consideração que

“A pesquisa no desenvolvimento das atividades que configuram o fazer científico tem como principal objetivo a elaboração de conhecimento acerca dos fenômenos físicos e sociais. Conhecimento que possibilita não só a descrição destes fenômenos como também a explicação relativa a sua produção e, como consequência, sua eventual modificação” (SANCHO, em VVAA, 1989: 21),

determinei como objetivos principais da pesquisa:

- Demonstrar como o ensino de artes visuais e, especialmente, a construção da identidade docente é influenciada





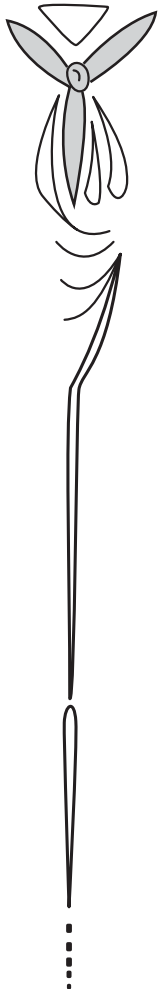
pela reprodução de modelos educativos que vêm se mantendo ao longo do tempo, quase sempre sem questionamentos e até, muitas vezes, inconscientemente.

- Explicar porque ocorreram as mudanças de paradigmas que geraram diferentes modelos educativos e porque alguns modelos continuam sendo praticados.

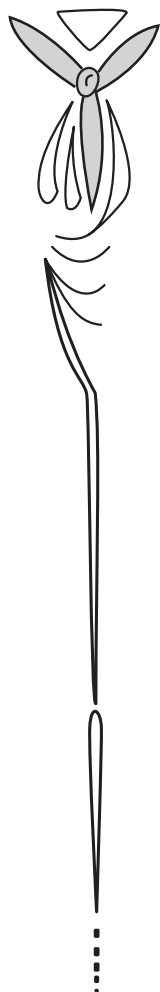
- Apontar possibilidades de atuação em ensino de artes visuais que levem à inovação de práticas que possam vir a influenciar futuros professores no que se refere à construção de sua identidade docente.

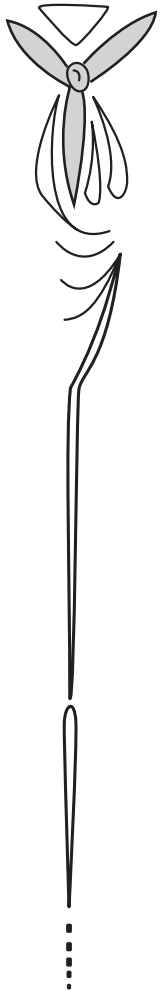
- Registrar cada uma das etapas de uma pesquisa sobre o ensino das artes visuais – explicitando os métodos e procedimentos usados – para auxiliar a professores iniciantes ou futuros professores a desenvolverem suas próprias pesquisas ou, ainda, caso haja interesse por parte de algum outro pesquisador, seja possível continuar o estudo iniciado por mim.

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.



PARTE II -  
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA





## CAPÍTULO I – IDENTIDADE DOCENTE

*“Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia nesse emaranhado das relações sociais. No seu conjunto as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.”*

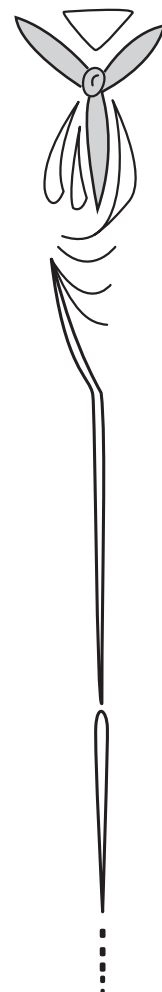
Marcelo Silva de Souza Ribeiro

### O Que é Identidade

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. De acordo com Ribeiro,

“Quando o sujeito cria seu horizonte existencial, no entrelaçamento dos encontros e desencontros e na história compartilhada, norteia a construção identitária, pois esta será marcada por um direcionamento, por um sentido e por significados.” (RIBEIRO, 2003: 67)



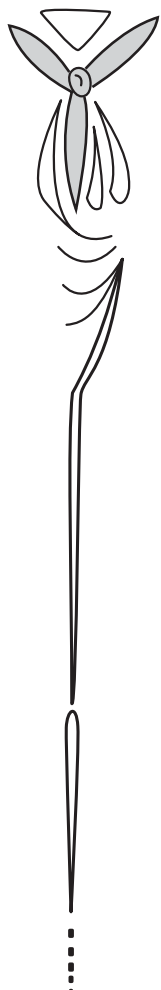
A subjetividade da escolha depende da formação de conceitos que é determinada, em grande parte, pelo modo como o sujeito percebe o mundo. A formulação de impressões está diretamente associada à constituição emocional. De acordo com Goleman

“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,

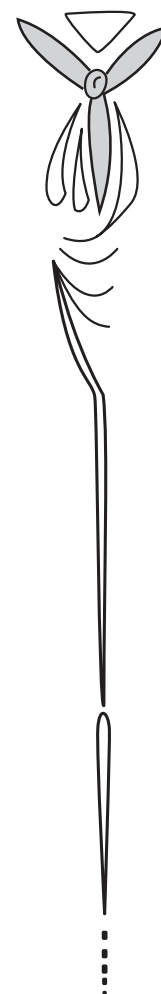
“Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e as professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação 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.



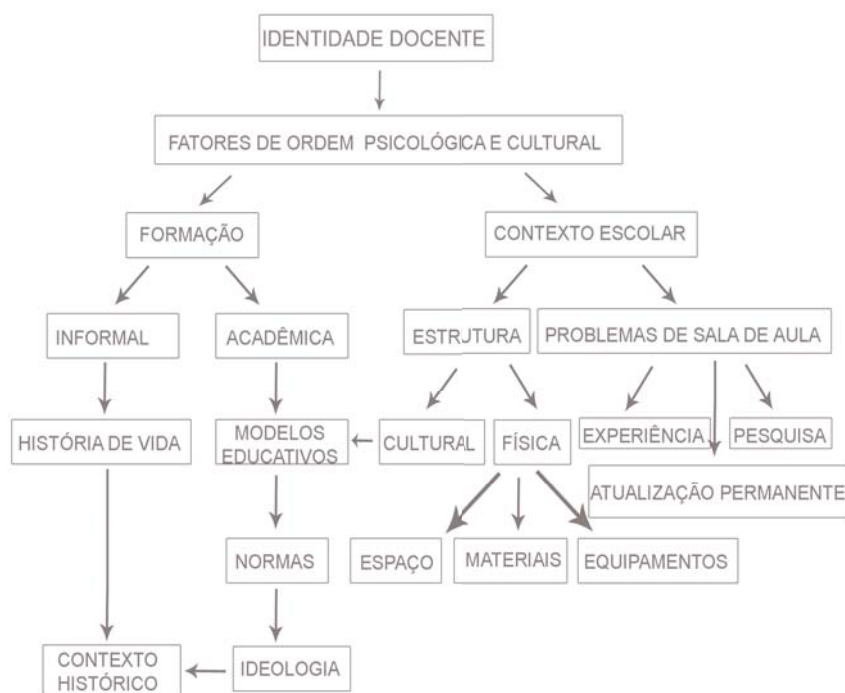
## Segundo Marçal,

“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.



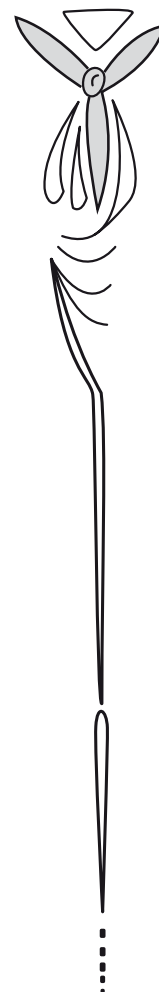


Quadro 1 – Formação da Identidade Docente

## A Identidade Docente Sob a Visão da Psicologia Cultural

Acreditando que para entender como a construção da identidade docente é influenciada pela reprodução de modelos educativos suporia examinar, identificar e compreender o sistema que se forma a partir de um processo dialético entre o conhecimento teórico e o prático dos professores e o meio em que vivem, acabei por me identificar com referentes teóricos relacionados com a Psicologia Cultural. Segundo Hernández,

“... se poderia definir a Psicologia Cultural como o campo de investigação que estuda como as tradições culturais e as práticas sociais regulam, expressam, transformam e influem na





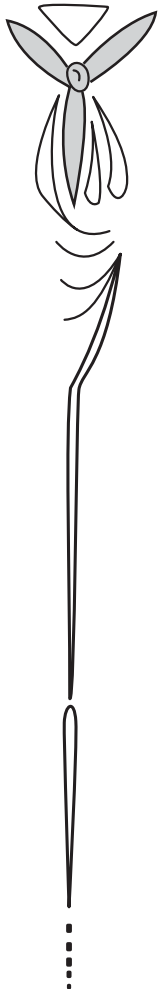
constituição da psique (da mente).

A Psicologia Cultural se centra no estudo de como o sujeito e o objeto, si mesmo (*self*) e o outro, a mente e a cultura, a pessoa e o contexto, a figura e seu suporte, o prático e sua prática, vivem juntos, se reclamam uns aos outros, e se constituem mutuamente de uma maneira dialética e dinâmica” (HERNÁNDEZ, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ e BARRAGÁN, 1997: 100).

Através da Psicologia Cultural é possível entender como as pessoas se comportam nos mundos intencionais (simbólicos), isto é, como se formam os conceitos pessoais e como esses conceitos e o entorno social influenciam em suas atitudes práticas.

A Psicologia Cultural desenvolve-se a partir das crenças e desejos primários da psicologia popular. Segundo Bruner, “nós acreditamos que o mundo é organizado de uma certa forma, nós desejamos determinadas coisas, algumas coisas importam mais do que outras e assim por diante” (BRUNER apud HERNÁNDEZ, 1997: 43). Para que a Psicologia Cultural possa fazer uso dessas crenças e desejos é preciso que eles sejam manifestados e isso pode ser feito através da narrativa, da história oral contada pelo sujeito.

Para entender o comportamento individual no coletivo a Psicologia Cultural muitas vezes faz uso dos pressupostos do Interaçionismo Simbólico, que se refere à ideia de que o comportamento humano é respaldado na assimilação subjetiva dos significados, estabelecida num processo de interação social. Isto é, a formação e manutenção dos conceitos acontecem num processo de dialética entre o eu e o nós social, onde os indivíduos se condicionam mutuamente. Segundo Daltoé,



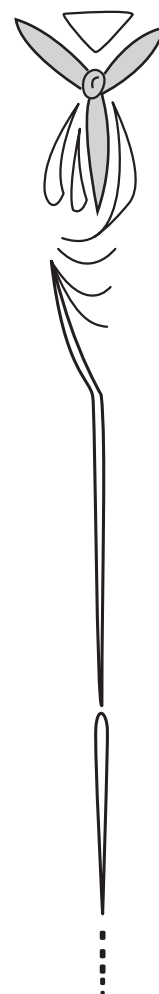
“O Interacionismo Simbólico fundamenta-se em uma série de conceitos básicos. O primeiro deles diz respeito à natureza humana: os seres humanos são seres em ação, são agentes. Outro conceito nos diz que a natureza dessa ação é um resultado de um processo de interpretação. A interação social forma os comportamentos, é constituinte, fundante, e fornece significados para a construção, por parte dos sujeitos agentes, dos objetos. Ao considerar a sociedade humana interativa, observa-se que existe uma influência recíproca, isso é, a ação de cada sujeito altera o quadro de representação dos demais.” (DALTOÉ, 2008)

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. Como recorda Barragán,

“Doyle afirma que as práticas pedagógicas do presente estão impregnadas de significados de culturas pedagógicas anteriores, sendo que muitas vezes os professores não têm consciência de que as teorias que regem sua prática estão determinadas por estas culturas”. (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ e BARRAGÁN, 1997: 167).



Quando isto acontece, essas teorias são denominadas implícitas. Desta forma, os fundamentos do Interacionismo Simbólico vêm conectar-se diretamente a ideia das Teorias Implícitas e das Práticas Reprodutivas.

## **Identidade Docente, Teorias Implícitas e Práticas Reprodutivas**

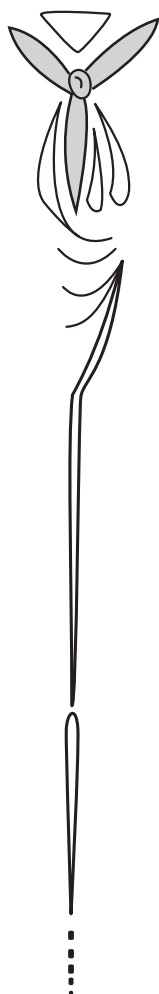
A ideia das Teorias Implícitas se fundamenta na prática pedagógica como ação significativa, conseqüência de representações individuais do mundo inseridas em representações coletivas. Elas estudam como o professor constrói sua identidade a partir de valores construídos culturalmente sem que ele tenha 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. Segundo Marrero, seriam elas:

1ª “Perspectiva do professor como científico intuitivo”, a qual diz que “as pessoas..., explicam-se a si mesmas, a seu entorno e aos acontecimentos possíveis de seu futuro, construindo modelos e os avaliando de acordo com critérios pessoais...”.

2ª “Perspectiva do professor reflexivo”, que diz que os professores elaboram teorias acerca da educação que os ajudam a construir, em função das características de seu ambiente,



modos de intervenção maleáveis, que lhes permitem enfrentar os acontecimentos dentro de seu desenvolvimento profissional.

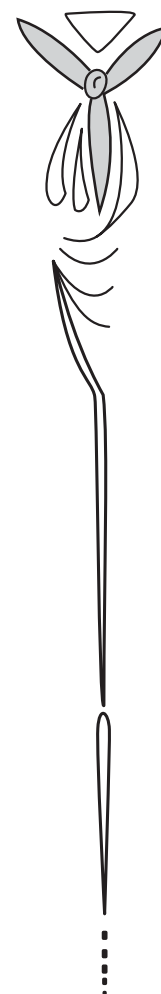
3ª “Perspectiva do professor como profissional prático”, que diz que “a prática do ensino é uma atividade cultural e socialmente organizada”, sendo que os professores elaboram, através de seus arquivos mentais, as estratégias adequadas a cada situação. (MARRERO, 1988: 77-78)

Para Marrero, as duas primeiras perspectivas possuem uma orientação cognitiva, onde “o conhecimento é algo que os indivíduos adquirem através de suas próprias necessidades”, sendo “conseqüência de sua própria ‘biografia’”. Já a terceira possui um caráter antropológico e sociológico, onde “o conhecimento é o resultado da influência que o contexto exerce nos processos de interpretação crítica do mundo” (MARRERO, 1988: 79). Ou seja, “a cultura e a sociedade condicionam e determinam o conhecimento do indivíduo” (:119).

Marrero ainda coloca uma quarta perspectiva, denominada sócio-construtivista que diz que:

“... o conhecimento individual é uma construção pessoal a partir da aquisição de características (ou matérias) culturais. Dita construção não é totalmente idiossincrática senão que está regulada pelo fato do indivíduo pertencer a determinadas classes (exposição a certos fatos, aquisição de certas habilidades e práticas culturais, etc.)” (MARRERO, 1988: 119).

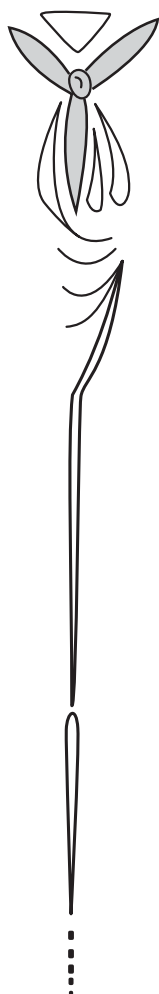
Esta perspectiva leva em consideração a história de vida dos professores e o contexto sócio-cultural em que se encontram, ou seja, sua formação informal e acadêmica, e as condições históricas e físicas, assim como as normas ou parâmetros curriculares do meio onde atuam. A estes fatores Marrero denomina de Sistema Cognitivo Individual, Classe e Sistema Social.



Com relação à ideia das Práticas Reprodutivas está relacionada à execução rotineira da prática pedagógica de uma forma fiel e copista, na tentativa de preservar os sistemas sociais, garantindo uma vida organizada e previsível. Segundo Rocha,

“Independentemente dos sentimentos particulares dos indivíduos a respeito da função da reprodução na sociedade é impossível a vida humana sem a preservação dos sistemas simbólicos e de produção material. A reprodução cumpre o papel de assegurar a outras gerações a manutenção de suas instituições sociais básicas.” (ROCHA, 2002:158)

Isto é, em síntese, de acordo com a teoria das Práticas Reprodutivas, o fato de o professor desenvolver suas atividades pedagógicas seguindo alguns modelos educativos, parte da necessidade dele reproduzir o que 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)



## CAPÍTULO II – MODELOS EDUCATIVOS EM ARTES VISUAIS

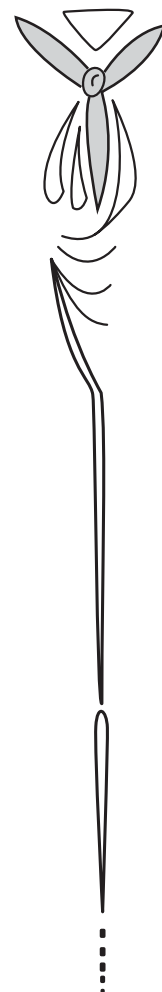
*“As sociedades e as civilizações não começam do nada e tão pouco dos escombros históricos de seu passado. Os indivíduos preservam as instituições sociais básicas e também guardam em sua memória ideias relativas à conservação da sociedade.”*

Maria Regina de Moura Rocha

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:

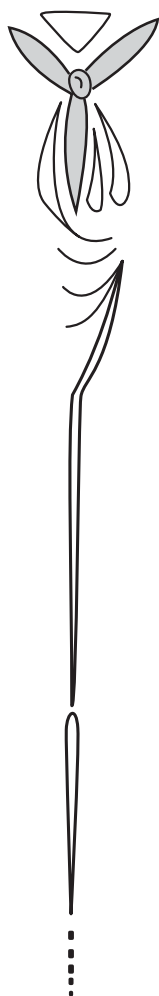
- O fazer artesanal para uma educação pragmática;
- A valorização da criatividade e da sensibilização para uma educação holística;
- A apreciação, a compreensão e a expressão para uma educação reflexiva.

### **O Fazer Artesanal para uma Educação Pragmática**

O fazer artesanal para uma educação pragmática é uma das tendências mais antigas no ensino das artes visuais. Verificamos sua presença já nas primeiras grandes civilizações da Antigüidade – como a egípcia, a grega e a romana – mas também durante toda a Idade Média até o advento do Renascimento, quando as artes visuais passaram a ser relacionadas com uma sabedoria divina. No entanto, encontramos pressupostos dessa tendência em diversos modelos educativos da Modernidade e da Pós-modernidade.

Condicionando-se como uma educação tecnicista, sua principal característica é o ensino das artes visuais através de trabalhos manuais para a realização de obras. A lógica do desenvolvimento deste modelo reside na necessidade de saber fazer, construir objetos, para a edificação de uma sociedade.

Assim, até o advento da Modernidade o ensino das artes visuais se manteve em ordem prática e distanciado do que se considerava saber intelectual. Isto se explica pela concepção de arte que se tinha. De acordo com Tatarkiewicz os termos correspondentes à arte,

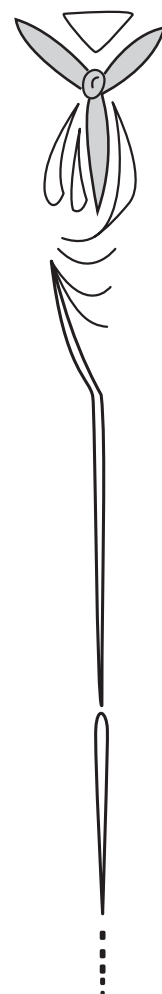


“ ‘*ΤΕΧΝΙΚΗ*’..., na Grécia, ‘*ars*’ em Roma e na Idade Média, inclusive em uma época tão tardia como o início da época moderna, na época do Renascimento, significava destreza, a saber, a destreza que se requeria para construir um objeto, uma casa, uma estátua, um barco, a armação de uma cama, um recipiente, uma peça de vestir, e ademais a destreza que se requeria para mandar também em um exército, para medir um campo, para dominar uma audiência” (TATARKIEWICZ, 1990: 39).

Na Grécia, especificamente, o aprendizado das atividades manuais era destinado às classes inferiores da sociedade, ficando à margem do que se considerava importante para a formação plena de um indivíduo (entenda-se aqui homens livres) que acontecia durante sete anos nas escolas estatais, a partir da filosofia, da oratória, literatura, gramática, ginástica e da música. O único que aparece dentro das artes visuais como saber superior é o desenho, proposto por ARISTÓTELES como um dos elementos formativos que teriam a capacidade de elevar as pessoas nobres à sabedoria, com a estrita finalidade de que elas fossem preparadas para aproveitar melhor uma vida ociosa.

Já em Roma, o ensino das artes visuais adquire um pouco mais de respeito, pois junto às escolas dos nobres foram desenvolvidas escolas destinadas a formar soldados, agricultores e artesãos. Isto se deve ao fato de que ali a prática artesanal era mais valorizada, principalmente para o desenvolvimento de afrescos e esculturas, voltados para uma arte épica que difundia o poder do império.

Na Antigüidade quem ministrava o conhecimento necessário para se desenvolver as artes visuais eram os profissionais da área, responsáveis por alguma oficina. Tais oficinas se encontravam, em grande medida, nos palácios ou distribuídas nos grandes centros populacionais.





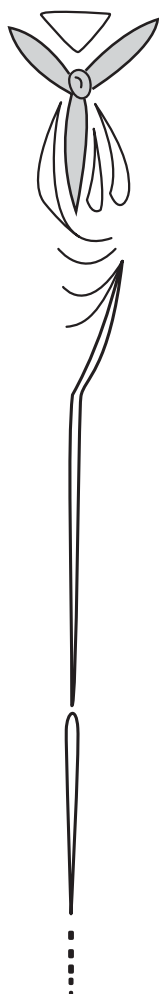
O conhecimento era transmitido através da educação familiar, estabelecido sobre bases classistas, nas quais a função social era bem definida pela tradição, mantendo-se o conceito de que o fazer manual deveria ser realizado pelas classes consideradas inferiores.

Na Idade Média a Igreja se transforma na instituição responsável pela transmissão do conhecimento, substituindo aos poucos as escolas organizadas pelos Estados. Mantém-se a separação classista, sendo que aos nobres era oferecido um tipo de educação com base no conhecimento clássico e, para aqueles que tinham vocação ao sacerdócio, a tal educação eram acrescentados estudos de Teologia.

O desenvolvimento das artes manteve-se sob a responsabilidade das oficinas artesanais que passaram a ser controladas pela Igreja, estando localizadas nos mosteiros, havendo ainda algumas poucas escolas palacianas e algumas oficinas independentes nos feudos. O professor era um conhecedor dos fundamentos do Cristianismo – um teólogo ou um monge. O aluno aprendia desenvolvendo trabalhos que representavam a iconografia cristã, orientados teologicamente pelo professor ou copiando obras que já representavam os ícones que ele deveria representar novamente. De acordo com Julio Plaza,

“O modelo medieval de ensino da arte tinha como característica a relação direta e pessoal entre mestre e discípulo, visava à convivência técnica e o aprendizado através de encomendas de obras de arte” (PLAZA em ARS, nº1, 2003).

Depois do ano mil, com a retomada gradual do comércio e do desenvolvimento urbano, as atividades artísticas deixam de ser desenvolvidas nos mosteiros e os artesãos se convertem num

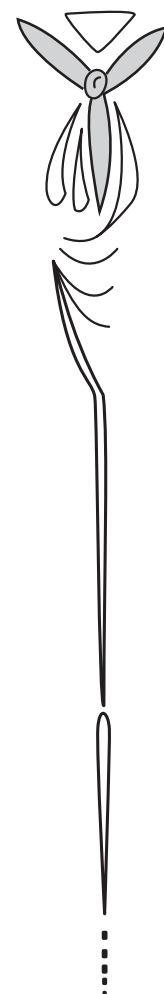


grupo profissional próprio, passando a realizar suas atividades em oficinas urbanas que contavam com o apoio da *Guilda*, uma espécie de sindicato que reunia profissionais auto-governados, visando a proteção de seus membros. Havia, ainda, as *Lodges* que eram organizações que contratavam os artistas e artesãos sob a direção artística e administrativa de pessoas indicadas ou aprovadas pela entidade (HAUSER, 1982: 329 a 334).

Nessas oficinas o aluno também recebia uma orientação prática e não teórica, sendo que o curso de instrução começava “com toda espécie de estranhas tarefas, tais como a preparação de tintas e de pincéis e a impressão de gravuras”, continuava com “a transposição, para os painéis, de composições individuais”, nas quais o aluno aprendia a executar “detalhes do vestuário e das menos importantes partes do corpo”, para, finalmente, aprender a compor “trabalhos, partindo de simples esboços e indicações”, transformando-se, passadas todas essas etapas, em um ajudante (HAUSER, 1982: 416), até que, passados sete anos de formação, pudesse se tornar também um mestre.

Entretanto, a educação do povo mantinha o caráter de aprendizagem informal, com a intenção explícita de uma formação técnico-profissional, nas oficinas artesanais. Apenas às classes altas era dado o direito de serem alfabetizadas em uma escola, fosse ela ligada à Igreja ou ao poder real, assim como ter acesso a conhecimentos considerados elevados nas artes liberais. De qualquer forma, nessas escolas não se abordavam as artes visuais.

No século XV o Renascimento reascendeu o interesse pela estética e a busca pelo conhecimento clássico fez surgir diversas entidades que foram chamadas de academias, como na Antigüidade grega. Embora não se saiba com certeza quais delas estavam associadas ao fazer artístico, naquelas que se dedicavam a isto



o método de ensino-aprendizagem levava em conta a aquisição de habilidades e competências de uma forma progressiva, a partir da realização de inúmeros exercícios, nos moldes das oficinas medievais, até que o aprendiz conseguisse alcançar a perfeição estética desejada.

No século XVII, as artes visuais associadas ao artesanato ganham força por constituírem uma das bases da economia de um país. Esse direcionamento foi consequência indireta da descoberta da América. A grande quantidade de ouro e prata que entrou na Europa fez mudar radicalmente a noção de desenvolvimento econômico, começando por uma grande alta nos preços de qualquer mercadoria. Para sobreviver aos preços abusivos, quem podia, ia comprar nos países vizinhos.

Desta forma a riqueza conseguida na exploração imediata da América, principalmente por Espanha, Portugal e Inglaterra, tendia a se esvaír. Para conter esse processo várias medidas foram tomadas. Uma das primeiras foi a criação das “Leis contra a exportação de ouro e prata” (HUBERMAN, 1986: 120) e outra a taxaço de produtos importados. No entanto, uma das principais medidas tomadas foi a criação de comissões que primariam por discutir o que se devia fazer para que a população não necessitasse comprar fora do país.

Foi a partir daí que se começou a dar importância às indústrias nacionais. O negócio era exportar mercadorias de alto valor e importar, quando necessário, mercadorias de baixo valor, o que resultaria num saldo positivo e favoreceria o crescimento do país. As mercadorias de alto valor eram os bens de consumo manufaturados e as de baixo valor eram as matérias-primas.

As máquinas a vapor podiam trabalhar com muito mais eficácia, precisão e rapidez, do que o ser humano. Com isso, a produção industrial se tornava mais barata do que a artesanal.



A partir desse momento os artesãos passam a se constituir numa classe imprescindível a ponto de se tomarem medidas para que tais pessoas fossem mantidas no país.

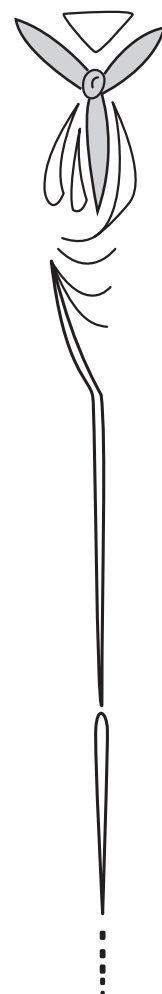
A França de Luís XIV foi um dos países na dianteira deste processo. Naquele momento Jean-Baptiste COLBERT era o ministro de Estado e da economia e, visando tornar a França um dos países mais ricos da Europa, implantou o mercantilismo industrial, incentivando a produção de manufaturas de luxo visando a exportação.

Colbert acreditava que apenas o crescimento da economia, através do desenvolvimento da agricultura e das manufaturas, poderia promover a continuidade do poderio do governo francês.

Entre suas principais ideias estava a administração pelo Estado daquelas fábricas consideradas essenciais para o desenvolvimento do país. Para tanto tomou medidas que iam desde a cópia de produtos importados, a concessão de prêmios e monopólio da atividade durante certo tempo, a isenção de impostos, até a contratação de artesãos estrangeiros ou (em último caso) ao rapto daqueles que não aceitavam o convite. Também eram punidos severamente aqueles que ensinavam seu ofício ou suas descobertas a estrangeiros (HUBERMAN, 1986: 123 - 125).

Além disso, ele criou os primeiros institutos de educação técnica, que também eram mantidos pelo governo. Esse tipo de escola foi fundamental para que no final do século XIX e início do século XX houvesse mão-de-obra preparada para a grande Revolução Industrial.

Entretanto, a Revolução Industrial veio apresentar máquinas e materiais que ameaçavam eliminar as funções tradicionais dos artistas e artesãos.



Isso fez com que alguns ingleses, como John RUSKIN e William MORRIS, começassem a se preocupar com o que poderia acontecer com os artistas e artesãos. Deste feito, idealizaram um retorno aos produtos manuais o que fez surgir o “Movimento de Artes e Ofícios”, na Inglaterra. Este movimento propunha uma associação entre a fábrica artesanal, uma escola e uma galeria para exibição e venda dos objetos produzidos. O problema deste movimento estava na resistência de seus membros ao uso das máquinas na produção.

No entanto, o arquiteto alemão Gottfried SEMPER (1803-79) que viveu alguns anos na Inglaterra, vislumbrou que outro caminho poderia ser possível, através de uma educação que permitisse aos artesãos o desenvolvimento de sua sensibilidade artística, assim como a aprendizagem sobre o funcionamento e exploração do uso da máquina. Isto é, vislumbrou a possibilidade de se tratar artisticamente os produtos industriais. Em 1907, através de uma organização denominada *Werkbund*, fundada pelo arquiteto Hermann Muthesius, as indústrias alemãs começaram a absorver os estudantes das escolas do *Kunstgewerbe*<sup>4</sup>, como desenhistas de seus produtos.

A *Werkbund* era constituída por doze artistas e vários empresários industriais. Em 1912, o alemão Walter GROPIUS se tornou um de seus membros e, em 1915 ele foi convidado pelo duque da Saxônia-Weimar para dirigir a escola de artes e ofícios de Weimar.

Depois da guerra, em 1919, Gropius uniu a Escola de Artes e Ofícios e a Escola de Arquitetura de Weimar e deu-lhes o nome

---

<sup>4</sup> Denominação do Movimento de Artes e Ofícios em alemão.



de “*Das Staatliche Bauhaus Weimar*”. De acordo com Whitford,

“A eleição do nome Bauhaus é reveladora. Ainda que *Bau* significa literalmente ‘edifício’ ou ‘construção’ em alemão evoca associações que Gropius, evidentemente, queria explorar. Na Idade Média, os *Bauhütten* eram os grêmios construtores e decoradores dos que, por certo, surgiu a maçonaria. *Bauen* significa também ‘cultivar uma colheita’, e não cabe a menor dúvida de que Gropius pretendia que o nome da escola evocasse a idéia de sementeira, cultivo e frutificação” (WHITFORD, 1995: 29).

Ainda de acordo com Whitford, a escola BAUHAUS apesar de haver mudado de orientação por várias vezes, buscou alcançar sempre determinados objetivos:

1º “... educar os artesãos, pintores e escultores do futuro para integrá-los em projetos cooperativos, que combinassem todos seus conhecimentos”;

2º Fazer com que os arquitetos conhecessem, a fundo, os recursos manuais;

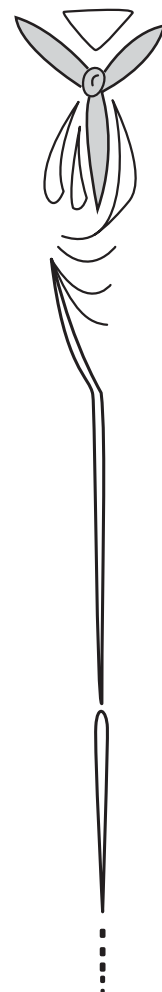
3º Fazer com que os artistas tivessem domínio profundo da técnica;

4º “... elevar o artesanato ao mesmo nível das ‘Belas Artes’ ”;

5º “... estabelecer um ‘contato permanente com os responsáveis dos ofícios e das indústrias do país’ ” (WHITFORD, 1995: 10-11).

Para desenvolver a escola Bauhaus, Gropius idealizou uma metodologia em duas etapas simultâneas ministradas por profissionais diferentes.

Uma das etapas era desenvolvida em oficinas, orientada por “mestres de oficina”, professores técnicos (artesãos), cuja tarefa consistia em proporcionar aos estudantes habilidade manual e



conhecimento técnico sobre a utilização de máquinas e materiais.

A outra etapa era desenvolvida em salas de aula, orientada por “mestres da forma”, professores teóricos (artistas), cuja tarefa consistia em estimular a criatividade dos alunos, através de estudos estéticos, como os efeitos de uma composição e de exercícios que estimulassem a busca de um novo tipo de desenho.

Em vários momentos dentro desta etapa os estudantes eram levados a desenvolver atividades de meditação e relaxamento (muitas vezes através de música), assim como de exercícios sobre formas e materiais, como estudo de texturas, cores, signos etc.

É preciso destacar que o sistema de ensino dessa escola modificou em boa medida a didática no ensino das artes durante o século XX. Como nos recorda Whitford,

“Durante sua breve existência, a Bauhaus – para bem ou para mal – revolucionou o ensino das artes, e sua influência pode apreciar-se ainda hoje. Os estudantes que atualmente se propõem a seguir um ‘curso de fundamentos’ em uma escola de arte, têm que agradecer-lo à Bauhaus. Todas as escolas de arte que oferecem estudos de materiais, teorias da cor e desenho tridimensional, devem isso em alguma medida aos experimentos educacionais levados a cabo na Alemanha faz mais de seis décadas” (WHITFORD, 1995: 10).

A Bauhaus surgiu num momento em que era preciso renovar o ensino da arte, cuja especialização acontecia nas Academias, que mantinham um sistema de ensino rígido e tradicionalmente pautado em regras absolutas, e trouxe uma nova proposta que se preocupava com a formação sensível e criativa do aluno.

A preocupação com a criatividade no desenvolvimento do ensino na Bauhaus nos leva a uma segunda linha ideológica que respalda o ensino das artes visuais que tem como base, justamente,



a valorização da criatividade e da sensibilização com a finalidade de se alcançar a educação holística de um indivíduo.

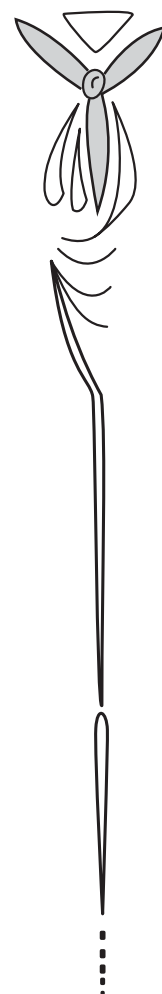
## **A Criatividade e a Sensibilização para uma Educação Holística**

A lógica do desenvolvimento deste modelo reside na formação do sujeito como indivíduo capaz de construir seu próprio mundo e com discernimento diante das possibilidades, emancipado e consciente.

Sua principal característica é o ensino das artes voltado ao estímulo da criatividade, como também ao desenvolvimento sensível para a construção de um ser humano pleno, capaz de perceber e transformar a realidade, tendo como fim último o progresso da sociedade, onde Homem e sociedade formam um todo, sendo que não se pode visualizá-los separadamente.

Essa linha tem origem nas grandes transformações sociais que aconteceram a partir da configuração do humanismo renascentista, cujas sementes se remetem à fundamentação de uma nova classe social, a burguesia, que será a base da Modernidade.

Os primeiros indícios desta linha ideológica foram germinados ainda no século X, quando a cultura árabe foi estimulada com a criação da Casa das Ciências em Bagdá e Casas da Sabedoria no Egito e na Síria, “em que se ensinavam – ao lado da teologia e do direito – medicina, astronomia e matemática.” (CAMBI, 1999: 170) Além disso, muitos textos foram traduzidos para o árabe, inclusive as obras da Antigüidade grega.





“O que se traduz? Tudo, ou quase tudo. O que significa, entre outros, os grandes textos filosóficos gregos, especialmente os de Aristóteles, e os textos científicos, a alquimia, a medicina. O que se faz desses textos? Em primeiro lugar são lidos, a seguir comentados; e, por repercussão, concebem-se outros a partir deles, inventa-se, inova-se, continua-se a herança humana; em suma, há o que chamaríamos hoje uma ‘vida intelectual’ ” (LIBERA, 1999: 99)

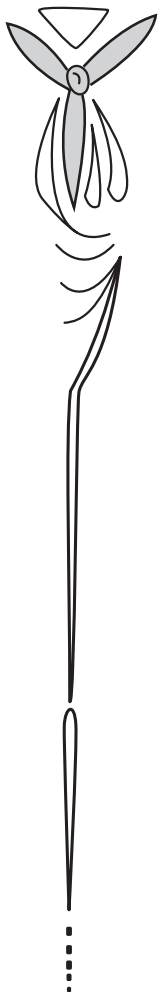
Mesmo para a cultura árabe, que não definiu como aconteceu no Ocidente Medieval, essa foi a abertura para o conhecimento científico.

Este conhecimento chegou à Europa com o ressurgimento do comércio e o reaparecimento das cidades, entre os séculos X e XII. Junto à seda, às especiarias e objetos valiosos, os comerciantes levavam manuscritos da cultura greco-árabe. (LE GOFF, 2003: 37)

As primeiras grandes cidades a incorporarem os novos ideais foram aquelas, portanto, que faziam parte da rota comercial que ligava Oriente e Ocidente. Uma via foram as cidades italianas, depois Flandres e o resto da Europa. Outra via foram as cidades sob domínio árabe, como Toledo e Granada.

Neste processo surgem as primeiras escolas urbanas desvinculadas da igreja. Essas escolas, que eram regidas por estatutos e controladas por uma corporação, acabaram se transformando no modelo de instituição educativa que se manteve até os dias atuais. Essas escolas, primeiramente na França e na Itália, também, deram origem às primeiras Universidades. Entretanto é preciso dizer que nessas instituições, nem as artes visuais nem as atividades manuais ocupavam um patamar de relevância.

De qualquer forma, é assim que começam a ganhar consistência os novos ideais e valores burgueses: “o indivíduo,



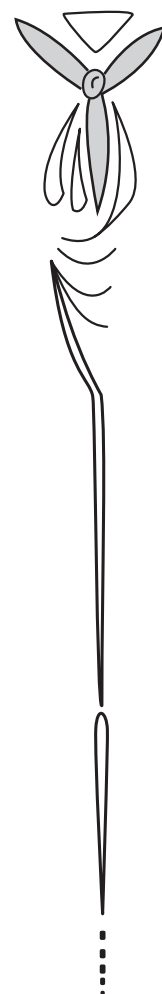
a liberdade, a produtividade”, que vão ser o princípio motor do Renascimento. (CAMBI, 1999: 172)

No século XV, Marsilio FICINO (1433-99) redescobre as obras completas de Platão e as traduz ao Latim, acrescentando seus comentários. Seu trabalho primou pelo intelecto humano, pois para ele, o homem deveria procurar Deus através do conhecimento, da razão, valorizando assim, a intelectualidade. A aplicação imediata dessa valorização deveriam ser as artes, mais explicitamente, a Poesia, a Pintura e a Escultura, desenvolvidas através da teoria e da estética clássicas. Com isso, cogitou-se que as artes visuais, consideradas até então como habilidade manual de pouco valor, na verdade, escondiam um saber científico, independente do critério de utilidade. Assim, as artes visuais adquiriram uma elevação social, passando a ser consideradas “Belas Artes” e o artista passou a ser valorizado, também, como um intelectual.

Já a ideia de arte com fundamentos científicos foi expressa, primeiramente, pelo italiano Leon Battista ALBERTI. Segundo Hauser, ele foi

“... o primeiro a exprimir a ideia de que a matemática é terreno comum da arte e da ciência, e que as teorias das proporções e da perspectiva são ambas ciências matemáticas. Foi também o primeiro a dar expressão clara àquela união do técnico experimental e do artista que observa, que já havia sido posta em prática por Masaccio e Ucello. Ambos tentam compreender o mundo empiricamente e deduzir leis racionais desta experiência do mundo; ambos tentam conhecer e controlar a natureza; ambos se distinguem por sua atividade criadora – um *poiein* – dos professores universitários, puramente contemplativos e confinados na escolástica” (HAUSER, 1982: 427-8).

Dando continuidade ao pensamento de Alberti, Leonardo DA VINCI reforçou o valor das artes visuais, sustentando que arte e ciência são inseparáveis, ou seja, as artes são “coisa mental,



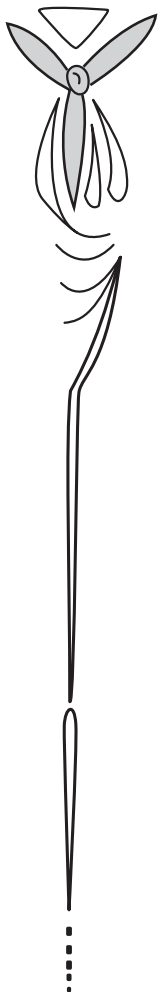
nascem do espírito e não da mera habilidade manual.” (Teixeira Leite, texto não publicado). Neste momento, tem início a polêmica que, em grande medida, se mantém até hoje e separa as artes visuais em arte e artesanato, belas artes e artes aplicadas, ou artes maiores e artes menores.

Por outro lado, durante o Renascimento foi tomando corpo a ideia de criatividade associada às artes, mesmo que a palavra em si ainda não fosse usada para tal. Segundo Tatarkiewicz,

“Os escritores do Renascimento tentaram dar voz a este sentido de independência e criatividade, procurando a palavra certa. Provaram várias expressões, mas criatividade não foi incluída naquele momento. O filósofo Marsilio Ficino disse que o artista ‘inventa’ (*excogitatio*) suas obras; o teórico da arquitetura e pintura Alberti, disse que pré-ordena (*preordinazione*); Rafael, que conforma o quadro a sua ideia; Leonardo, que emprega formas que não existem na natureza (*forme che non sono in natura*); Miguel Angel, que o artista plasma sua visão em vez de imitar a natureza; Vasari, que a natureza é conquistada pela arte (*natura vinta dall’arte*); o teórico da arte veneziano Paolo Pino, que a pintura é ‘inventar o que não é’; Paolo Veronês, que os pintores se beneficiam das mesmas liberdades que os poetas e os loucos; Zuccaro, que o artista configura um mundo novo, novos paraísos (*il novo mundo, nuovi paradisi*); C. Cesariano, que os arquitetos são semi-deuses (*semidei*).” (TATARKIEWICZ, 1990: 282 – 83)

A palavra criatividade só será, efetivamente, empregada para a arte no século XIX quando “ ‘Criador’ chegou a ser sinônimo de artista” (TATARKIEWICZ, 1990: 284)

Entretanto, é ainda no Renascimento que essas ideias que associavam a arte a um conhecimento elevado começaram a ser consideradas importantes para que o artista pudesse realizar suas obras, provocando alterações no sistema do ensino das artes visuais. De forma gradual foi se formando um corpo de conhecimentos que passou da instrução prática nas oficinas à instrução com bases científicas nas academias, a partir de novas

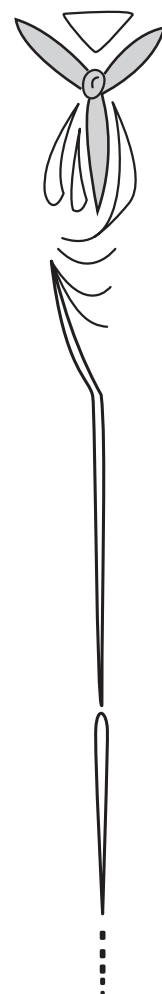


diretrizes baseadas na anatomia, na geometria e na perspectiva. Todavia é preciso considerar que essa instrução científica, num primeiro momento, resumia-se a algumas conferências e explicações quase particulares entre um mestre e alguns aprendizes e eram direcionadas à realização de obras artísticas.

Foi com esse redirecionamento que, no século XVI, as artes visuais (leia-se aqui desenho, pintura e escultura) começaram a ter grande importância para a formação do indivíduo, ainda que de forma muito seletiva, uma vez que eram destinadas à formação de alguns poucos jovens selecionados, ou porque possuíam aptidão e seriam incorporados às oficinas dos grandes mestres, ou ainda porque faziam parte da corte e deveriam ser educados para “servir bem a seu príncipe” (HILSDORF, 2006: 57). De qualquer forma esses jovens eram instruídos de forma particular.

No entanto, ainda nesse século se institucionaliza o colégio que passa a ser um caminho para a instrução e formação, dando início, segundo Cambi, a “um processo de reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, através de métodos de ensino/educação” (CAMBI, 1999: 205), mas nesses colégios as artes visuais não faziam parte das matérias ensinadas.

No século XVII, com o progresso alcançado sob a força de Luiz XIV, a vida da corte francesa passou a atrair as atenções e a cultura encontrou condições de desenvolvimento no amparo do rei e de seu ministro COLBERT, sendo fundada, em 1648, a Academia Real de Pintura e de Escultura, redenominada mais tarde Academia de Belas Artes. Segundo Pevsner, a importância histórica dessa academia reside no fato dela ser responsável pelo absolutismo no desenvolvimento das artes durante a metade final do século XVII, todo o XVIII e grande parte do XIX, uma vez que proibia qualquer tipo de aula de desenho, pintura ou escultura



alheia a ela e, portanto, determinava não só como deveriam ser as artes, mas também, como elas deveriam ser ensinadas. (PEVSNER, 2005)

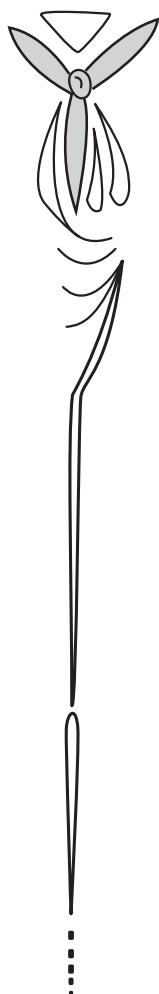
No entanto, como conseqüência do processo iluminista, vão ser fundamentadas alterações significativas na educação a partir do século XVIII. Alterações que ocorreram principalmente no que diz respeito a sua finalidade ou no modo como ela será realizada, de um modo em geral e, especificamente, com relação às crianças.

Agora a educação servirá para transformar o indivíduo em sujeito ativo na sociedade, preparando-o para o raciocínio lógico e desvinculando, definitivamente, o conhecimento da fé. Do mesmo modo mudam, também, as instituições de formação. Como nos diz Cambi,

“... toda a sociedade se anima a locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios) agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)” (CAMBI, 1999: 198-99).

As transformações determinadas pelas ideias iluministas deram bases para a construção de uma educação universal, laica e de caráter enciclopédico, isto é, que (supostamente) abrangesse todos os níveis do conhecimento.

Como diz Genís, “neste momento histórico, a educação se constitui no grande instrumento do progresso e da libertação, se estabelecendo como o caminho para que os indivíduos desejassem tanto o saber como a felicidade” (GENÍS, 1996: 27), o que garantiu à



pedagogia um dos principais papéis na sociedade contemporânea, como força e estratégia de transformação.

Para Cambi,

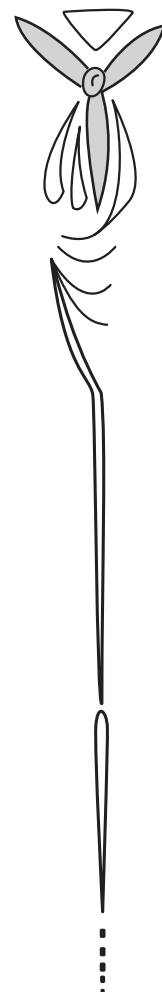
“São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estáveis e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudos radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos do ‘espírito burguês’ (utilitário e científico)” (CAMBI, 1999: 336).

Ao mesmo tempo, o processo de industrialização provocou rupturas importantes nas tradições, desde a organização social, até a constituição de novos valores, passando por mudanças tecnológicas, políticas, geográficas e étnicas.

A educação passa a ser o núcleo da vida em coletividade, uma vez que é através dela que os indivíduos são moldados para as novas normas sociais. É, assim, que começa a se formar a ideia de uma educação oferecida por instituições públicas, ligadas ao Estado, e para todos.

Entretanto, naquele momento o método de ensino utilizado era o de memorização e a formação elementar tinha como base a leitura, a escrita e, também, a religião. É preciso acrescentar que no século XVIII o magistério era visto muito mais como um meio de ganhar a vida do que como uma profissão de relevância imprescindível para a formação de indivíduos.

Alguns autores vão se opor ao sistema tradicional de educação, passando a considerar a criança como um indivíduo ímpar, valorizando sua formação que passará a ser diferenciada da do adulto, pois, até então, alunos de idades diversas eram



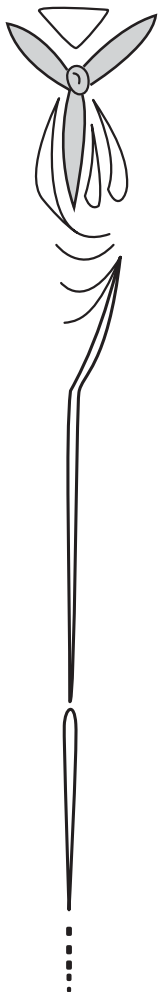
colocados em um mesmo grupo.

Dentre os teóricos mais importantes está o italiano Giambattista VICO (1668-1744), cuja maior contribuição ao ensino das artes foi a valorização da criatividade, de um modo em geral, e da artística, em particular. Além disso, para ele era muito importante que a criança pudesse desenvolver a fantasia e a compreensão da cultura através da pintura, escultura, arquitetura, da música, da poesia e da eloquência.

Outro grande nome para a transformação da educação foi o francês Jean Jacques ROUSSEAU (1712-78), considerado o pai da pedagogia. Com sua obra “Emilio”, Rousseau configurou seu pensamento pedagógico, partindo da ideia de que todas as crianças – ainda que ele distinguisse a educação do menino e da menina – deveriam ser educadas apenas com a intenção de desenvolver suas potencialidades, pois, segundo ele, a natureza humana é boa e deve ser amadurecida por si só. Neste processo, o papel do professor seria o de conhecer cada fase da criança para adaptar o ensino a suas características. De acordo com Cambi, as principais contribuições de Rousseau estão firmadas sobre três aspectos:

- A “descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diferentes da idade adulta”, o que proporcionou o aparecimento de novas teorias endereçadas a uma educação diferenciada para as crianças.
- A determinação do pragmatismo como a tendência correta para a formação “intelectual e moral”, onde ocorre um processo natural entre motivação e aprendizagem.
- A oposição dialética, em educação, entre liberdade e autoridade (CAMBI, 1999: 346).

É preciso destacar que é com Rousseau que o ensino das

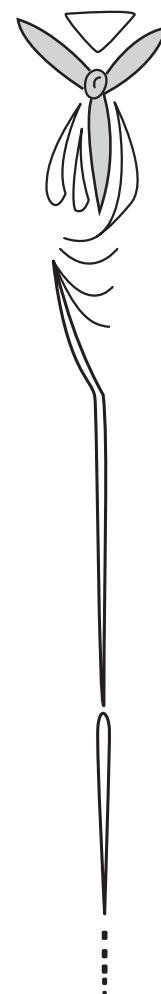


artes – aqui entendido como educação estética – deixa de ser um apêndice na educação, um adorno para a boa formação de um cavalheiro ou de uma dama e passa a ter importância na educação dos sentidos, contribuindo para o amadurecimento espiritual. Para tanto, era necessário se levar em consideração que “antes da idade da razão a criança não recebe ideias, mas sim imagens” (RANSOM, 1987: 179), devendo-se, deste modo, dar importância às experiências sensoriais, desenvolvidas através do desenho e da pintura (como também da criação de animais domésticos ou do cultivo do jardim), que se colocavam dentro da evolução natural do homem. Esse processo permitiria que os conceitos se formassem naturalmente, e permanentemente, na mente infantil, o que ajudaria que a criança concebesse as ideias de maneira clara e precisa, sem se sobrecarregar.

Segundo Genís, o alemão Immanuel KANT (1724-1804), através de seu livro “*Über Pädagogik*”, procurou dar mais coerência filosófica ao “Emilio”, firmando a ideia de que a educação aperfeiçoaria a humanidade (GENÍS, 1996: 28). Contudo, Kant é contrário à ideia rousseaneana sobre a bondade da natureza humana, afirmando que o homem só chega a ser bom ou mau, ou seja, um ser moral, através da educação. Para Cambi, os princípios pedagógicos de Kant se firmam nas seguintes bases:

- No valor da disciplina para controlar a selvageria;
- Na moralidade;
- Na “educação no sentido estrito (que sociabiliza o homem e o ‘refina’, através das boas maneiras e da cortesia)” e
- Na cultura como instrução, onde incluímos a arte. (CAMBI, 1999: 363)

No final do século XVIII, o alemão Johann Christoph SCHILLER (1759-1805) aportou uma das maiores contribuições





ao ensino das artes, pois alimentou a ideia de que o estético era o único meio para se chegar à liberdade.

De acordo com Cambi,

“Schiller se propôs a afirmar um ideal de homem que traga de volta à vida a harmonia do homem grego, visto como maximum da ‘humanidade’. A característica fundamental deste novo homem é a harmonia que reina nele entre sensibilidade e razão, e a multilateralidade do ‘exercício das faculdades’ que deve ser-lhe própria. O instrumento adequado para formar esse novo tipo de homem é a ‘educação do sentimento’.

Tal educação encontra sua realização na arte que se orienta para a ‘união do possível com o necessário’ e, através da beleza, educa para a ‘verdade’, mas para uma verdade reconhecida ao mesmo tempo com o ‘intelecto’ e com o ‘sentido’” (CAMBI, 1999: 421).

Schiller foi um idealista e pensava que “a lei última da natureza humana é a felicidade”, que pode ser alcançada pela beleza, aprendida pela educação estética. Na verdade, para Schiller a educação estética é tão importante que pode substituir a educação moral, uma vez que faz o homem aceder naturalmente à beleza, repugnando-se com a fealdade, que compreende, também, os sentimentos ruins. Schiller estabeleceu um programa de estudos baseado na religião, nas ciências naturais, nas Línguas e na arte, que deveria ser desenvolvido através da tendência infantil ao jogo, onde o aluno estudaria a natureza através de sua forma, ademais de sua energia e substância.

Já a proposta pedagógica do suíço Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) possuía um forte direcionamento moral, a partir das ideias kantianas nesta área, sendo que a educação intelectual deveria partir da intuição. Para ele, a intuição se dá através da relação entre os objetos – o mundo exterior – e a percepção deles – o mundo interior. De acordo com Barragán,

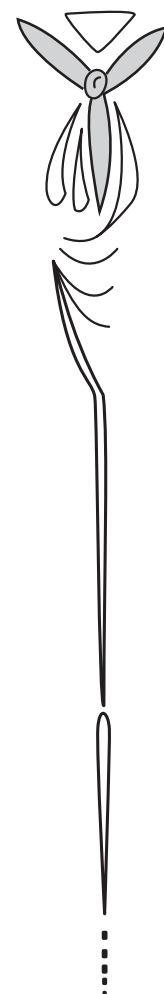


“O pensamento pedagógico de Pestalozzi é de caráter global, já que o homem é coração (sentimento e moralidade), espírito (inteligência e razão) e fazer prático e atividade técnica. Assim, as três forças naturais das que cada indivíduo dispõe para elevar-se à ordem moral, são as do coração, as da inteligência e as da arte” (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 192).

Uma das principais contribuições de Pestalozzi para o âmbito do ensino das artes é sua especial atenção ao ato criador, através do qual a criança pode se manifestar espontaneamente para representar o mundo que a rodeia, usando, para tanto, o número, a palavra e a forma. Além disso, para Pestalozzi, o importante educativamente era que a criança aprendesse a pensar e o primeiro passo para isto é “aprender a observar”, sendo o desenho “o meio idôneo” para conseguir esse fim. (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 192).

No início do século XIX, o alemão Johann Friedrich HERBART (1776-1841) conseguiu, pela primeira vez, estruturar e organizar os problemas pedagógicos, convertendo, de acordo com Rodríguez, “os estudos da pedagogia em ciência, com bases na filosofia e na psicologia, vistas antes confusamente por Pestalozzi” (RODRIGUEZ, em COLOM et alli, 1998: 56). Para Herbart, a educação deveria centrar-se no interesse, fator principal para estimular a atenção e enriquecer a experiência. Segundo Barragán, “através da influência de Herbart, a visão formalista do desenho que proporcionara Pestalozzi se imporia até princípios do século XX” (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 193).

Ainda no início do século XIX, o alemão Friedrich Wilhelm August FRÖBEL (1782-1852), partindo do ideal rousseuneano sobre a bondade humana, propôs a integração, sempre que possível, de



todas as matérias escolares em busca do desenvolvimento absoluto do ser humano. Fröbel pensava que para adquirir conhecimento era necessário poder se aproximar à contemplação do todo.

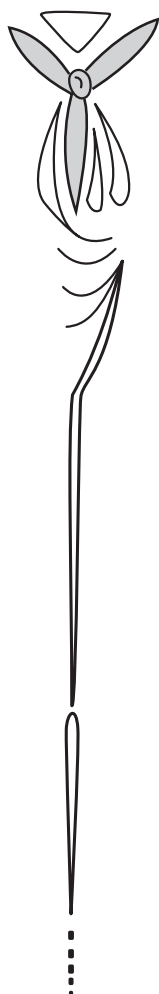
Fröbel foi o idealizador do sistema de Jardim de Infância – *Kindergarden* – no qual o professor deveria trabalhar com as crianças através de jogos, que ele via como a atividade ideal para que a criatividade e o sentimento pela arte fossem desenvolvidos. Para ele, a atividade artística era o meio pelo qual o aluno poderia se manifestar, através da capacidade natural para criar, que é inata a todo ser humano. Segundo Aguirre,

“Fröbel parte de que ‘a arte é a manifestação do interno do homem’ e por isto não entende o ensino da arte como a preparação para que ‘cada discípulo chegue a ser um artista em determinada arte’. Pelo contrário ‘pretende que sirva para que cada qual se desenvolva até a plenitude de suas faculdades e se ponham em condições de apreciar as produções da arte pura’ ” (AGUIRRE, 2000: 191).

Nesse processo, o papel do professor era apenas o de contribuir para essa manifestação.

No final do século XIX foram promulgadas “leis de escolarização elementar e obrigatória na Europa continental, Grã Bretanha, Estados Unidos e Austrália, que não foram aplicadas totalmente até finais do século XX.” (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ e BARRAGÁN, 1997: 165). Essas leis vieram a se constituir em um marco referencial que direcionou os modelos educativos no século XX.

Um dos modelos mais representativos é o da chamada Escola Nova que surgiu entre o final do século XIX e início do XX, e partia do princípio de que “A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser liberada dos vínculos da educação



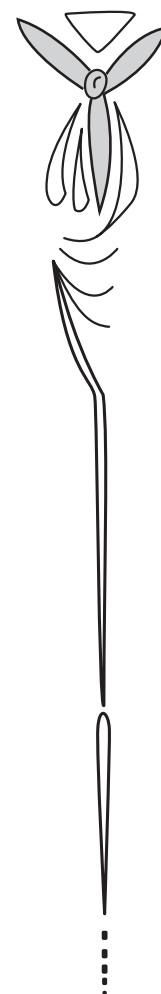
familiar e escolar, que lhe permitam uma livre manifestação de suas inclinações primárias” (CAMBI, 1999: 514). Esta condição determinou um direcionamento da educação fundamentada em uma “escola ativa”. Assim, o papel da escola seria o de assumir uma postura dinâmica no processo educativo, devendo ser um laboratório, no qual estariam disponíveis à criança materiais e ferramentas que a ajudariam a pesquisar, construir e criar.

Uma das conseqüências mais importantes desse movimento foi a fundamentação do Construtivismo, em contraposição às ideias condutistas que predominaram no início do século XX, que viam o ser humano como sujeito passivo no processo de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Coll,

“A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessível a seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, entendido de uma forma abrangente, o que supõe incluir também as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação inter-pessoal e motrizes. Parte também de um consenso já bastante assentado com relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na que não intervém apenas o sujeito que aprende, os ‘outros’ significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao que aludimos” (COLL, 1995: 15).

Entre muitos teóricos da Escola Nova os que deram importância ao papel das artes na formação do indivíduo foram Decroly, Piaget, Vygotski, Montessori, Dewey, Steiner e Lowenfeld.

O belga Ovide-Jean DECROLY (1871-1932) partiu de sua experiência com crianças especiais, através da pedagogia diferencial, determinando a globalização do conhecimento como ponto central de sua proposta. Para ele, a criança adquire conhecimento associando informações, partindo de um centro de

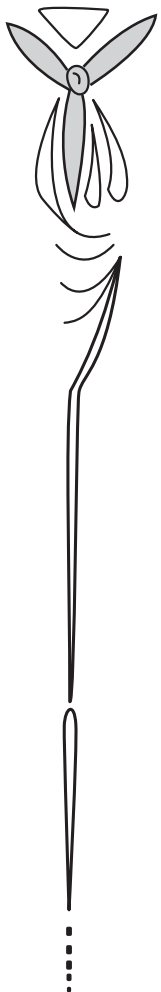


seu interesse, sobre o qual vão se agregando dados através da observação, até o ponto de sentir necessidade de se expressar, criando. Segundo Cambi, essa expressão pode ser “concreta ou abstrata; a primeira se refere aos trabalhos manuais, ao modelado e ao desenho; a segunda, à linguagem, ou seja, à leitura e à escrita” (CAMBI, 1999: 528-29).

O suíço Jean William Fritz PIAGET (1896-1980) foi um dos fundadores da Escola de Genebra que deu continuidade ao Instituto Jean Jacques Rousseau. A proposta dessa escola girava em torno da individualização dos processos de aprendizagem, através da oferta de diferentes atividades, entre as que a criança poderia escolher livremente aquelas que iam de encontro com suas necessidades. O centro das atividades eram o jogo e o trabalho. Ali Piaget deu início à configuração de sua Teoria da Epistemologia Genética, estudando as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas se estendem.

Como um todo, suas teorias foram muito importantes para o desenvolvimento da pedagogia contemporânea, pois, através de suas investigações, ele proporcionou uma nova concepção da mente infantil. Ao estabelecer fases para o desenvolvimento do pensamento infantil, Piaget acabou por traçar as bases para novas maneiras de se encarar a educação e, conseqüentemente, bases para muitos métodos de ensino da atualidade.

Revisando as ideias de Piaget, o russo Lev Semenovitch VYGOTSKI (1896-1934) centrou sua investigação no problema da criatividade e no processo de desenvolvimento mental das crianças. Seus estudos giraram entorno da relação entre linguagem e pensamento. Para ele, o pensamento se estrutura de três modos diferentes, através da intuição, da percepção objetiva e da conceituação lógica (o pensamento formal).



As ideias de Vygotski deram ênfase ao processo de desenvolvimento psicológico, socialização e formação cultural, através das práticas comunicativas, como a arte, por exemplo.

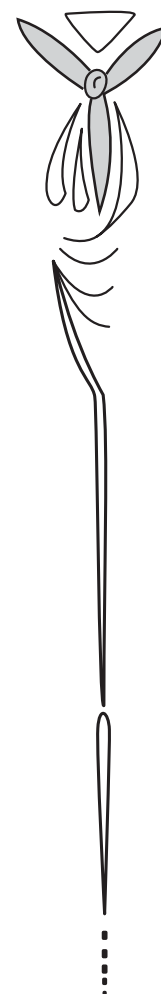
Para Vygotski, a arte “representa o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, sendo o meio de estabelecer o equilíbrio entre o homem e o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida” (VYGOTSKI, 1972: 316). Sendo assim, a arte é o processo de educação que orienta o comportamento humano, não só como elevação espiritual e intelectual, mas também dentro da realidade social, favorecendo uma mudança duradoura de nosso modo de viver, pois “nos impulsiona a desejar aquilo que está além de nossa vida” (: 310).

Durante seus estudos, Vygotski chegou à conclusão que o fazer artístico era um ato criador e que estava intimamente ligado à intuição, não podendo ser reproduzido “mediante operações puramente conscientes...” (VYGOTSKI, 1972: 314). No entanto, isto não significava que o papel da consciência tivesse sido eliminado, pois, segundo ele,

“Através da consciência penetramos no inconsciente, podemos em certo modo organizar ali os processos conscientes, e todos sabem que o ato artístico inclui como condição indispensável os atos precedentes de conhecimento racional, compreensão, reconhecimento, associação, etc.” (VYGOTSKI, 1972: 314).

Especificamente com relação à arte infantil, Vygotski considerava que, para a criança, o ato criador tem características lúdicas e é através dele que a criança organiza e afirma as leis que regem o mundo real.


Vygotski dizia que, por ser um ato inconsciente, o ato criador não poderia ser ensinado. Entretanto, o educador poderia



contribuir para esse processo, estimulando a imaginação de seus alunos através de procedimentos lúdicos de educação.

Quanto à italiana Maria MONTESORI (1870-1952), ela foi influenciada pelas ideias de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Fröebel, criando um método de educação que respeita o desenvolvimento natural das crianças, na intenção de que aprendam a ser independentes, física e afetivamente, preparando-as para a liberdade. De acordo com Monés e Pujol-Busquets, “No universo montessoriano, a liberdade não é um princípio de raiz social ou política, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento da vida, isto é, das manifestações espontâneas” (VVAA, 2003: 27).

Para Montessori, educar é favorecer o desenvolvimento que deve ser estimulado através da experimentação e de atividades sensório-motrizes,



“... que devem ser desenvolvidas seja por meio de ‘exercícios de vida prática’ (vestir-se, lavar-se, comer, etc.), seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, da sensibilidade cromática, do ouvido, etc.)” (CAMBI, 1999:531).

Os fundamentos educativos de Montessori buscam o desenvolvimento pleno do ser humano, respaldado na construção da autonomia pessoal e da auto-estima, assim como nas relações de convivência. No método desenvolvido por Montessori a criança é livre para aprender conforme suas necessidades, seja de forma individual ou trabalhando em grupos. Uma das contribuições mais interessantes deste método para a educação talvez seja, justamente, a colaboração espontânea que acontece quando se agrupam crianças, onde aqueles que sabem mais ensinam aqueles que ainda não sabem; ou aqueles que ainda não sabem aprendem

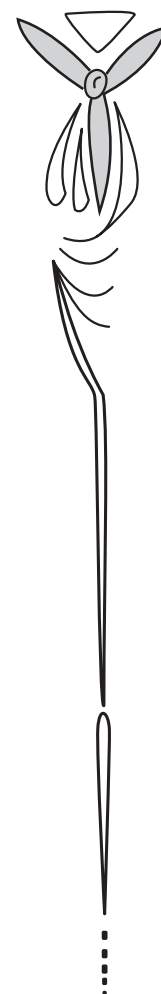
observando aqueles que já sabem.

Quanto ao ensino da arte, para Montessori, ele é uma forma de contribuir para que a criança manifeste sua subjetividade e se comunique com o mundo externo. Além disso, segundo ela, a arte pode ajudar a criança a desenvolver sua criatividade, para tanto é preciso estimulá-la através da “ambientação estética do entorno escolar” (AGUIRRE, 2000: 191).

John DEWEY (1859-1952) foi um teórico norte-americano, muito importante para o movimento escolanovista. A filosofia de Dewey gira entorno à ideia de que são os seres humanos, através do uso da lógica e de sua inteligência criativa, que devem ter o controle de suas experiências. Este procedimento, que ele definiu como método científico, é sustentado pelo experimentalismo, que aproxima a teoria da prática, em um intercâmbio ativo e dialético, determinando uma escola laboratório e dando bases à chamada “escola ativa”. Neste processo, a imaginação e os sistemas simbólicos, e assim a arte, têm um papel fundamental. Segundo Cambi, para Dewey

“A arte é o momento de fruição e projetual-imaginativo presente em toda experiência, momento que é desenvolvido organicamente na atividade estética, a qual deve tornar-se um fator central da experiência (individual e social) e de sua dimensão avaliadora, inspirada na unidade–continuidade–identidade entre meios e fins (como ocorre de uma maneira exemplar na arte.” (CAMBI, 1999: 548).

Já o objetivo do austríaco Rudolf STEINER (1861-1925) era desenvolver uma educação que levasse a uma compreensão plena do ser humano através da Antroposofia. Para ele era fundamental que a educação favorecesse a individualidade e a liberdade, que só poderiam ser conseguidas com o desenvolvimento da





autoconsciência e da consciência reflexiva sobre a realidade.

Em 1919, Steiner foi convidado a dirigir a Escola Waldorf, em Stuttgart, na Alemanha, direcionada aos filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Nesta escola, Steiner estabeleceu um método pedagógico no qual o professor deve respeitar a natureza da criança, tomando como base a ideia de que o ser humano possui um ritmo interior (euritmia) que deve ser trabalhado para exteriorizar uma linguagem através do corpo.

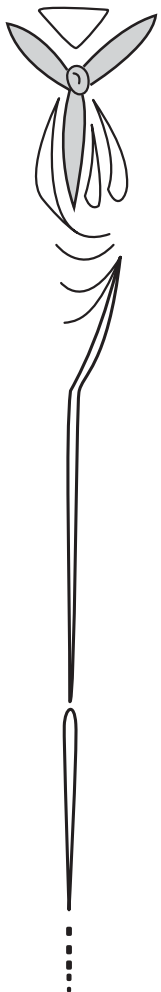
No método de Steiner, a arte é muito importante porque serve como terapia e ajuda a desenvolver a criatividade além de fornecer subsídios para o pensamento reflexivo, pois, segundo Borges,

“... o pensamento antroposófico afirma que se pode compreender conceitualmente muito do que foi transmitido na Antigüidade através de imagens como as dos mitos antigos, assim como relatos do Antigo e Novo Testamentos. Essa compreensão resgata a continuidade histórica, mostrando como o ser humano atual é a consequência de uma linha de acontecimentos espirituais e físicos desde os primórdios do universo.” (BORGES, 2005)

O pensamento reflexivo deve levar ao desenvolvimento moral, baseado no amor altruísta.

As ideias de Steiner tiveram grande influência, não apenas na Alemanha, como também em outros países, entre eles o Brasil, onde encontramos escolas atuantes no método Waldorf.

Entre os teóricos que seguiram as ideias da Escola Nova é preciso citar, ainda, à Viktor LOWENFELD (1903-60), educador austríaco que escreveu, junto à Lambert BRITAIN o livro “O Desenvolvimento da Capacidade Criadora” que durante muito tempo foi usado como a Bíblia a ser seguida pelos professores de artes visuais no Brasil.

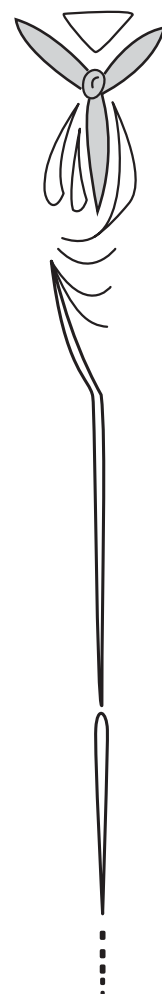


Nessa obra a arte é proposta na educação como uma necessidade para desenvolver o ser humano em sua totalidade, trabalhando a parte emocional, intelectual, física, perceptual, social, estética e criativa. Também é ressaltada a importância da sensibilização dos sentidos, através de diferentes métodos de conscientização do entorno, uma vez que existem na infância diferentes fases de desenvolvimento.

Na obra “O Desenvolvimento da Capacidade Criadora” encontramos uma classificação dos processos criativos de acordo com essas diferentes fases, e uma proposta para o uso de determinados materiais e procedimentos para cada uma delas, como forma de motivar artisticamente a criança, para que ela possa se desenvolver de um modo mais abrangente, tentando evitar, inclusive, o desinteresse pela arte conforme estas crianças vão crescendo. Segundo Lowenfeld, isso poderia ser feito se as escolas investissem em um programa que correspondesse às necessidades dos “jovens adultos”. Tal programa deve se preocupar em trabalhar as “emoções e reações do adolescente, em face de seu meio” e não ser “orientado pela ideia de produzir artistas” (LOWENFELD & BRITAIN, 1970: 347, 349).

Deste modo, o objetivo seria preparar os alunos para a resolução de problemas. Para tanto, as aulas não devem seguir “horários excessivamente rígidos”, encaixando o fazer artístico em projetos que estejam “mais de acordo com os interesses e impulsos dos jovens” (LOWENFELD & BRITAIN, 1970: 359), como, por exemplo, no “planejamento de construções arquitetônicas”, ou “no arranjo paisagístico de um jardim”, ou ainda, para aqueles “interessados pelas formas escultóricas”, na produção de objetos industriais. (LOWENFELD & BRITAIN, 1970: 359).

Nesse processo, o professor deve assumir o papel de mestre,



guiando cada aluno pelos caminhos da investigação. O professor não deve, num primeiro momento, dizer qual o melhor processo para que o aluno desenvolva o seu projeto; isso contribuirá para que cada um investigue e determine que técnicas, ferramentas e materiais são mais adequados para tanto. No entanto, o professor deve proporcionar momentos para troca de ideias e discussões em grupo e oferecer conferências ocasionais que ajudem na solução dos problemas que aparecerão.

Segundo Lowenfeld, o professor ao não apresentar materiais específicos, proporcionará aos alunos a oportunidade de descobrir onde encontrá-los depois que o curso terminar, pois “com freqüência, o interesse pela arte esmorece por causa da inacessibilidade de materiais adequados. Saber onde eles são adquiridos, quanto custam, como cuidar deles e manipulá-los pode ser importante na aprendizagem do trabalho artístico” (LOWENFELD & BRITAIN, 1970: 364).

De um modo em geral, Lowenfeld aponta para o ensino das artes como o meio para a formação de indivíduos conscientes, ao mesmo tempo que criativos e emocionalmente equilibrados para a resolução dos problemas com os quais eles se depararão durante toda a vida.

A ideia de educação voltada para a formação de indivíduos conscientes remete à última tendência em ensino das artes visuais que abordarei.

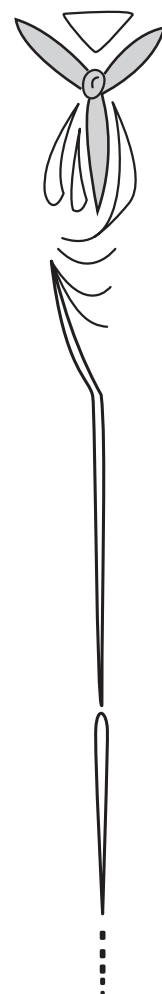


## **A Apreciação, a Compreensão e a Expressão para uma Educação Reflexiva**

A tendência no ensino das artes visuais que propõe a apreciação, a compreensão e a expressão para uma educação reflexiva se firma na ideia de uma formação que prepare o aluno para a resolução de problemas, desenvolvendo-se como sujeito criativo capaz de visualizar múltiplas possibilidades com o que está estudando, aprendendo como agir a partir de seus conhecimentos. Ela se firma na necessidade de formar pessoas que sejam maleáveis para a adaptação a um mundo com mudanças quase que imediatas, uma vez que nunca antes na história da humanidade o conhecimento foi tão efêmero, com inovações tão constantes e tão velozes nas áreas sociais, culturais e técnicas.

Segundo Cambi, as novas condutas formativas se direcionam para o exercício de um controle reflexivo sobre essa multiplicidade de saberes, assim como para a afirmação de muitas disciplinas auxiliares/constitutivas do saber pedagógico-educativo, com especializações mais técnicas e setoriais (CAMBI, 1999: 596). Isso determinou que a principal característica desta tendência se estabelecesse em bases formais, como disciplinas específicas dentro do currículo escolar.

Essa linha, apesar de se firmar mais recentemente, tem origem nas transformações ocorridas como consequência da corrida ao conhecimento iniciada ainda no século XIX, uma vez que o domínio do saber tecnológico e inventivo passou a se constituir em afirmações de desenvolvimento e poder, redirecionando a possibilidade de ascensão social, através do aprimoramento de competências profissionais. Segundo Blainey,



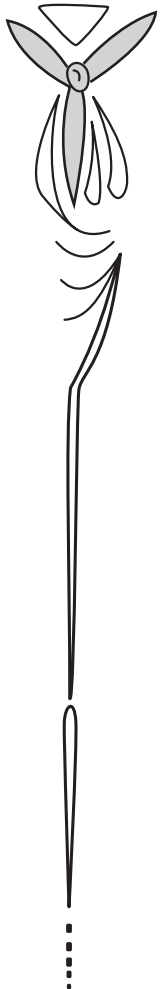
“Em 1900, nos Estados Unidos, na França, na Inglaterra e na Alemanha, o número de pessoas que tiravam seu sustento do conhecimento de forma satisfatória e bem remunerada era praticamente o mesmo das pessoas que o tiravam da posse de terras, minerais e outros recursos.” (BLAINEY, 2004: 293)

No entanto, apenas após a Segunda Guerra Mundial é que esse processo se intensificou, uma vez que foi a partir daí que a educação formal atingiu a população em grande escala nos países ocidentais considerados, hoje, como primeiro mundo, o que favoreceu a formação de pessoas mais conscientes, cidadãos capazes de questionar e decidir sobre a sociedade em que vivem. Segundo Cambi,

“Foi só com o segundo pós-guerra que as massas em quase toda a Europa tiveram acesso concreto à escola até a pré-adolescência, assimilando comportamentos cognitivos, informações e habilidades que as introduziram a pleno título na história e na vida dos vários países, tornando-as sujeitos também politicamente mais ativos e responsáveis. Desse modo, o ‘povo’ elevou-se a condições de cidadania, tornou-se a pleno título protagonista político e social: a escolarização opera uma ascensão social, numa sociedade que se tornou cada vez mais articulada e em expansão/transformação.” (CAMBI, 1999: 626)

Na área do ensino das artes essa tendência teve no inglês Hebert READ (1893-1968) um dos seus primeiros precursores, mas atualmente, várias propostas a contemplam, entre elas as de Bruner, Gardner, Eisner, Wilson, do DBAE, a Proposta Triangular, a Estética do Cotidiano e o Ensino das Artes a partir da Compreensão da Cultura Visual.

Read propôs um modelo educativo através da arte, como meio de se lograr uma vida mais harmoniosa com a natureza. Na verdade, Read identifica o seu modelo de educação com a educação religiosa, mas como era pouco provável que “os princípios expressos e as práticas rituais de uma determinada crença” (READ,



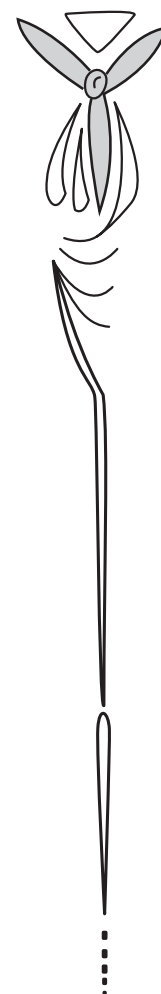
1982: 268) viessem a ser reintroduzidos na educação escolar, ele sugeriu a educação pela arte como meio para favorecer a inserção dos indivíduos na sociedade.

Em seu livro “A Educação pela Arte”, publicado em 1958, Read, configura seu modelo educativo, fundamentado em três atividades distintas:

“... expressão pessoal – a necessidade inata que o indivíduo sente de comunicar as outras pessoas pensamentos, sentimentos e emoções. ... observação – o desejo que o indivíduo tem de registrar as impressões sensíveis, de clarificar sua memória e construir objetos que o auxiliem nas suas atividades práticas. ... crítica – a reação do indivíduo aos modos de expressão que lhe foram dirigidos e, de um modo em ge-ral, a resposta do indivíduo aos valores do mundo dos fatos...” (READ, 1982:: 253)

Quanto à expressão pessoal, para Read, esta é inata e não pode ser ensinada. Para esta atividade, o papel do professor é “o de um auxiliar, guia, inspirador, parteira psíquica”. Já com relação à observação, ela pode ser favorecida pelo professor, através de uma “percepção dirigida”, onde os órgãos dos sentidos são exercitados. Quanto à crítica, apesar dela estar relacionada “com os tipos psicológicos”, com a individualidade de cada um, ela também é considerada como “uma resposta aos modos de expressão dos outros indivíduos”, desenvolvendo-se conforme nos adaptamos à sociedade (READ, 1982: 253-4).

Read acredita que a educação deve ser integral e contínua, não havendo diferenciação entre a metodologia utilizada na escola primária e na secundária, aumentando-se, apenas, a complexidade dos conteúdos trabalhados no projeto inicial, seguindo leis naturais de maturação física e mental. Nesse processo, o papel do professor é o de mestre que conduz o aprendiz e, nesse relacionamento, “o



desenvolvimento da confiança, a eliminação do medo, a força do amor e da ternura” são os fios condutores (READ, 1982: : 283). Ressalta que deveria ser permitido que um professor continuasse com uma turma em todos os graus da educação escolar, o que consolidaria a integridade de um grupo, que ele considera um dos fatores mais poderosos.

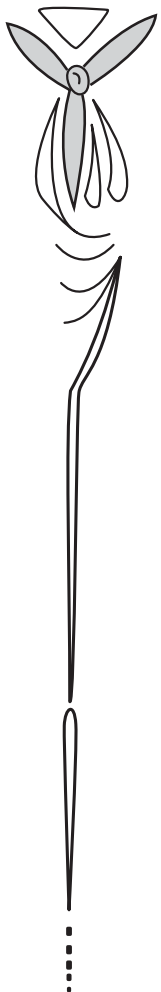
O método de Read, que ele chama de quádruplo, tem como bases o desenho, a expressão verbal, a expressão musical e os trabalhos manuais.

Para a escola infantil – até os sete anos – propõe o desenvolvimento da percepção e da expressão criadora, através de atividades lúdicas, que devem ser dirigidas pelo professor.

Na escola primária – dos sete aos quatorze anos – ocorrerá, naturalmente, um maior desenvolvimento na “expressão dramática e nas atividades construtivas” (READ, 1982: 285). É quando o professor deve começar a incluir história, geografia, sociologia, economia, física, química e matemática, como forma de auxiliar o aluno a entender e resolver as questões que vão aparecendo.

Na escola secundária – dos quatorze aos dezoito anos – um novo fator será agregado no desenvolvimento da educação, que é a necessidade de preparar o aluno para “o seu lugar na sociedade”, o que subentende a aprendizagem de um ofício e, para tanto, a aquisição de técnicas, isto é, a “aprendizagem intensiva, de uma atividade em particular” (: 289). No entanto, Read ressalta que se “deveria providenciar a revelação gradual das aptidões individuais”, através de um “currículo flexível”, que fosse de encontro aos pontos de interesse e às “necessidades emergentes” de cada criança. (: 290)

Por último, no período vocacional – entre os dezoito e os vinte



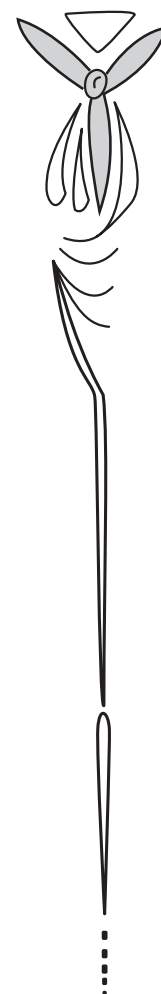
e um anos ou mais – que é a fase universitária, o papel da arte na educação dependerá “do valor que lhe é atribuído num currículo normal”. No entanto, ele salienta que para que seja possível estimular o estudante para o aprendizado sobre a arte é preciso que seja “reconhecido que a história da arte é tão necessária numa cultura geral quanto são as histórias da literatura, da política ou da ciência” (READ, 1982: 307).

Quanto ao norte-americano Jerome Seymour BRUNER, (1915 - 2012) ele teve forte influência de Piaget, trabalhando, também, a partir do desenvolvimento intelectual infantil, dando ênfase ao papel das representações que surgem através da ação, da organização visual e da linguagem simbólica. De acordo com Cambi,

“O estudo da função simbólica da linguagem leva, todavia, Bruner a interessar-se também por formas de conhecimento não-científicas, como o mito ou a arte, nas quais o símbolo é central, como imagem condensada e antecipação de posteriores conhecimentos analíticos. Essas atividades têm um papel fundamental na cultura como também no processo cognitivo e em seu desenvolvimento, e, portanto, também na educação,...” (CAMBI, 1999: 614).

Bruner parte da ideia de que qualquer matéria pode ser ensinada às crianças em qualquer idade. Para tanto, ele sugere que a aprendizagem deve acontecer através da sobreposição hierárquica das estruturas do conhecimento. Ou seja, Bruner propõe a educação desenvolvida através de um currículo em espiral, no qual a aprendizagem acontece de uma forma escalonada, sendo que a um conhecimento inicial vão se agregando novos conhecimentos, até chegar a um conhecimento maior que, para ele, é a abstração.

Entretanto, Bruner crê que a educação não deve se limitar

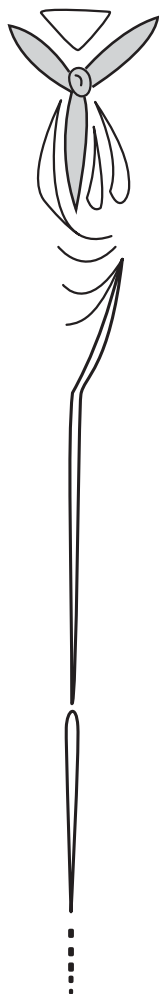




à estruturação dos currículos. Para ele, a educação deve tentar resolver os problemas econômicos e sociais que a condicionam. Deve, ainda, repensar suas convenções, pondo em discussão alguns preconceitos importantes, principalmente aqueles que dizem respeito à formação do conhecimento desvinculado do cultural e, portanto, desvinculado do social, bem como aqueles que se firmam na crença de que as pessoas mais pobres da sociedade não são capazes, ou não lhes interessa, aprender sobre a cultura dominante – seja ela boa ou não –, impedindo que sejam realizadas intervenções, principalmente educativas, que permitam mudar essa situação. Bruner ressalta, ainda, a importância da educação através do desenvolvimento de habilidades manuais e da aquisição de conhecimentos sobre os valores culturais, o que pode ser feito através do ensino das artes.

Já o norte-americano Howard GARDNER (1946), junto a David Perkins, foi chamado a participar do “Projeto Zero”, fundado em 1967 por Nelson Goodman, na *Harvard Graduate School of Education*. Este projeto foi constituído com a intenção de por em discussão as funções simbólicas da arte e seu desenvolvimento, assim como o papel do entorno na educação. A partir deste projeto, Gardner desenvolveu sua “Teoria das Inteligências Múltiplas” e sua “Teoria Evolutiva”. Estas teorias estimularam os investigadores a desenvolver outros projetos vinculados ao ensino das artes, entre eles o Arts-PROPEL, projeto fundamentado na efetividade do ensino das artes através da prática e do desenvolvimento do processo cognitivo das crianças.

Para os investigadores do Arts-PROPEL, a percepção, a reprodução e a reflexão são os principais elementos do ensino das artes, que deve ser desenvolvido nos âmbitos da música, da escrita imaginativa e do desenho, através de atividades diversas. Também



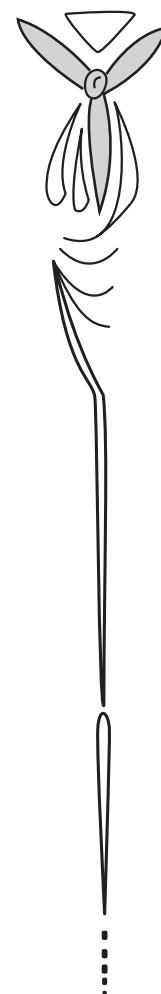
se constitui um elemento muito importante no ensino das artes a avaliação, onde se destaca o uso do *portfolio*, que consiste em um resumo do processo educativo, contendo anotações importantes como, por exemplo, alterações ocorridas no desenvolvimento das atividades, rascunhos, assim como ideias periféricas e perguntas levantadas.

De acordo com Aguirre, os critérios que formam a base dos *portfolios* são os seguintes:

- “- auto-descrições e avaliações
  - pontuação sobre o número de formas nas que um estudante aborda um problema
  - variedade de orientações com que um tema é visitado
    - extensão do jogo interno entre os componentes produtivo, perceptual, reflexivo
    - evolução das ideias em um período de tempo significativo
  - habilidade para introduzir elementos pessoais de uma forma efetiva
  - aspecto final de produto artístico” (AGUIRRE, 2000: 65).

A proposta do norte-americano Elliot EISNER gira em torno da ideia de que a estrutura curricular deve levar o aluno a desenvolver sua habilidade para produzir obras artísticas, trabalhando os aspectos estéticos, expressivos e imaginativos. Deve, ainda, proporcionar ao aluno a capacidade de comunicar seus próprios sentimentos e incentivá-lo a formar conceitos, sabendo justificar seu próprio gosto. Assim, é importante proporcionar ao aluno informações que lhe permitam contextualizar as obras artísticas, trabalhando cada período histórico, sem, contudo, especificar as obras.

Na proposta curricular do norte-americano Brent WILSON, o



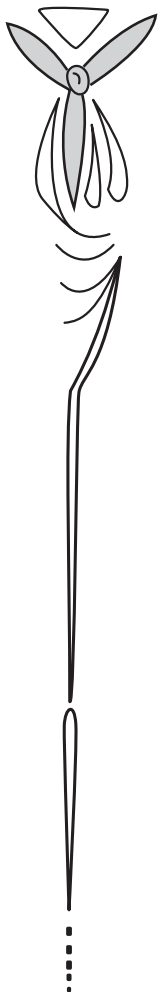
papel do professor é ensinar os meios (ferramentas e modos) do desenvolvimento da estruturação visual, da compreensão de temas ou conteúdos, do estudo das relações formais, da aprendizagem do contexto cultural da obra de arte, do desenvolvimento da crítica e do estudo da estética e dos diferentes critérios de cada teoria para avaliar essas obras.

De acordo com Aguirre, seriam estes os conteúdos da proposta de Wilson:

- “- Meios, ferramentas e processos de configuração.
- Estrutura visual.
- Temas ou conteúdo.
- A forma da arte.
- Contexto cultural (Numera do 5.1 ao 5.5 por esta ordem: O artista, a data, o período, o lugar e o estilo.
- Teoria crítica da arte” (AGUIRRE, 2000: 242-3).

A proposta do DBAE (*Disciplined-Based-Art Education*) foi a que se firmou como modelo do sistema educativo norte-americano atual, onde o ensino das artes, como o próprio nome indica, fundamenta-se em disciplinas. Ela parte do projeto desenvolvido por Clark, Day e Dwaine Greer no Instituto Getty para educadores em artes visuais, durante a década de 1980. Essa proposta se fundamenta na ideia do desenvolvimento do conhecimento em arte como um saber especializado, firmando-se na prática, na história, na estética e na crítica, buscando preparar o aluno para ser um adulto *expert* em arte. Para a prática, propõe-se a experiência direta, na oficina, com a finalidade de se criar um objeto artístico. Para a história, propõe-se conhecer sobre os artistas, sua obra e o contexto em que ela foi criada e está inserida.

Para a estética, propõe-se o conhecimento sobre os princípios



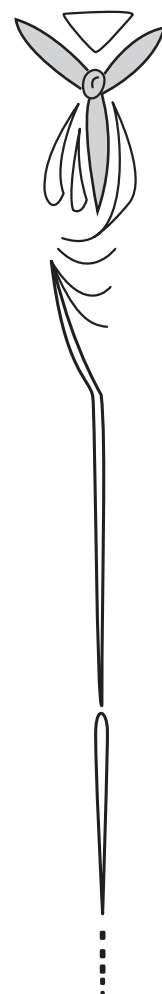
formais de uma obra e sua interpretação e avaliação crítica, dentro de um contexto cultural/ideológico, assim como o desenvolvimento da capacidade imaginativa no momento da criação artística. Para a crítica, propõe-se a descrição e interpretação de obras artísticas, levando em conta as teorias da arte.

Apesar das propostas citadas promoverem o ensino das artes visuais como disciplina e, conseqüentemente, uma valorização do conhecimento sobre arte, ou seja, um respeito ao ensino da arte como forma de conhecimento organizado, semelhante às disciplinas ditas científicas, elas foram questionadas por alguns teóricos. Resumo, a seguir, as principais questões que, segundo Aguirre, foram levantadas:

1º O fato de ser agora uma disciplina e, portanto, possuir saberes especializados, faz com que esses saberes devam ser transmitidos por especialistas nos assuntos da arte. Isso poderia levar a uma especialização nos conhecimentos gerados em torno da arte, o que requereria muito tempo e pode não ser possível para um único professor, o que provocaria uma fragmentação desses conhecimentos em áreas diferentes, com um professor diferente para cada área, o que poderia levar a uma descentralização do ensino e a um “racionalismo tecnocrático”, que determinaria a existência de conteúdos específicos e resultados concretos e pré-definidos, o que levaria, por sua vez, a que o professor se firmasse no desenvolvimento de estudos sobre a arte apenas a partir da prática.

2º A determinação dos saberes que se há de ter em torno da arte parte de uma visão acadêmica, deixando pouco espaço ao desenvolvimento de “aspectos idealistas, expressivos, pessoais e socioculturais”. Do mesmo modo, não favorece aos alunos a atenção à diversidade de conteúdos.

3º É difícil saber se a estética pode ser simplificada para



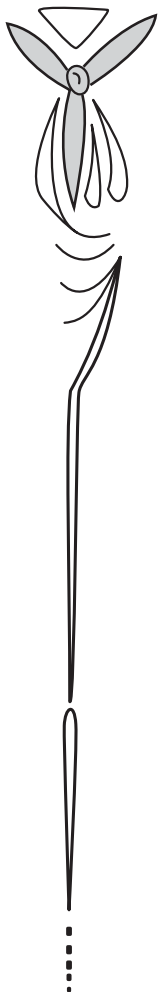
ser compreendida pelas crianças, sem perder seu valor filosófico. Além disso, há diferentes formas de cultura e, conseqüentemente, diferenças de “gosto estético”. Como também diversos momentos que tratam de estética: “percepção estética, estética filosófica, estética psicológica,...”.

4º Essas propostas são tendenciosas às chamadas Belas Artes, uma vez que seu material de estudo e análise parte delas, o que também torna a crítica inclinada a determinados valores. Ou seja, “a crítica termina se convertendo, deste modo, em uma preparação para visitantes-consumidores de museus e em um modo de introduzir através da arte os valores da classe média”.

5º Normalmente, a avaliação nessas propostas ocorre mediante “provas standardizadas”, não enfocando o lado subjetivo da construção do conhecimento (AGUIRRE, 2000: 252-3-4).

Entretanto há, ainda, a proposta Triangular, a proposta denominada Estética do Cotidiano e a proposta do Ensino das Artes para a Compreensão da Cultura Visual.

A PROPOSTA TRIANGULAR criada e sistematizada no Brasil por Ana Mae BARBOSA a partir da década de 1980 que, apesar de também se fundamentar no trinômio fazer-ler-contextualizar obras de arte, se difere das anteriormente colocadas, por ser este trinômio visto de maneira integrada, simultânea, e não como disciplinas separadas o que, caso isto acontecesse, realmente poderia levar, segundo Ana Mae, “a um retorno ao academicismo”, onde algumas escolas, ou alguns professores menos atentos ensinariam, apenas, a história da arte – que poderia se aproximar ao que ela chama de “história do *slide*” (BARBOSA, 1991: 37). Atualmente essa proposta vem se consolidando como um sistema cada vez mais aberto, que usa de diferentes enfoques estéticos e metodológicos, abrindo-se à Gestalt, ao empirismo, à fenomenologia, à mito-poética, à

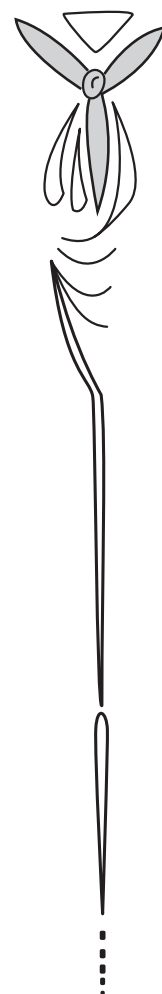


epistemologia etc.

A proposta denominada ESTÉTICA DO COTIDIANO tem como seus principais divulgadores os brasileiros Ivone RICHTER e Marcos Villela PEREIRA. Ela parte da ideia de que o ensino da arte deve trabalhar com a realidade diária, próxima do ambiente do aluno, respeitando seu entorno, tanto o natural quanto o cultural. Esta proposta dá ênfase à sensibilização como forma de estimular a percepção deste entorno e salienta a necessidade de se valorizar o caráter multicultural da arte brasileira, relacionando-a com a arte internacional. A Estética do Cotidiano trabalha a partir da proposta Triangular, desenvolvendo atividades que visam o fazer, a leitura e a contextualização da arte.

A proposta do ENSINO DAS ARTES PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA VISUAL, apresentada pelo espanhol Fernando HERNÁNDEZ, parte da ideia de interpretar – analisar criticamente – as imagens como objetos sociais, ou seja, como representações de sentimentos, ideias e valores culturais. Essas imagens são, portanto, realizadas por seres humanos e podem ser, muitas vezes, complementadas com outros sentidos. Isto quer dizer que podem ser objetos provenientes das chamadas Belas Artes, do artesanato, da arquitetura, do cinema, do teatro, de performances, da televisão, do cyberspaço, da moda e muitos outros, como por exemplo, as propagandas comerciais, os grafites etc. Ou seja, todos aqueles que Walker e Chaplin, classificam como produzidos com “finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas” (WALKER & CHAPLIN apud HERNÁNDEZ, 1999: 8). Não obstante, de acordo com Hernández,

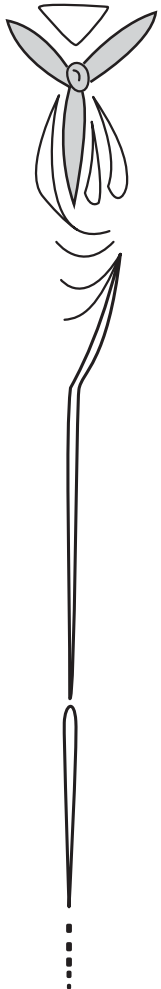
“Esta multiplicidade e variedade deve alertar para o perigo à tentação de homogeneidade e do tudo vale. Cada manifestação cultural, cada arte e cada meio têm umas características e uma história e, na atualidade, a cultura é cada



vez mais híbrida, o que faz com que os limites da investigação sobre os novos 'objetos' da Cultura Visual, sejam cada vez mais imprecisos. De aqui que, um primeiro objetivo de uma Educação à Compreensão da Cultura Visual, seria explorar as representações que os indivíduos, segundo suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade. Trata-se de compreender o que se representa para compreender as próprias representações" (HERNÁNDEZ, 1999: 12).

Especificamente, esta proposta trataria de entender as manifestações culturais de caráter visual, como objetos formados por e formadores de conceitos, proporcionando uma formação crítico/reflexiva que, em princípio, reduziria a distância entre as "artes menores" e as "Artes Maiores", ampliando o entendimento delas e permitindo abordar, ainda, novas formas de manifestações, como as imagens produzidas a partir do computador, por exemplo, ou qualquer objeto visual. Do mesmo modo proporcionaria uma visão menos mistificada dos saberes tradicionais, como a filosofia, a literatura, a história. Também permitiria uma visão do mundo com menos preconceitos e a consciência de que não existem verdades absolutas. Segundo Hernández, a perspectiva do ensino das artes para a compreensão da cultura visual se firmaria, agora, nos seguintes termos:

- A prática artística e o conhecimento histórico da Arte são campos de conhecimento inter-vinculados que favorecem a compreensão da Cultura Visual;
- As representações artísticas refletem concepções culturais, das que também formam parte as questões formais;
- O estudo da Cultura Visual inicia-se no jardim de infância e chega até as instituições e os novos mediadores virtuais;
- A Cultura Visual afronta visões sobre os objetos de caráter mediador entre diferentes épocas e culturas.
- O estudo da Cultura Visual não se esgota nos quatro saberes tradicionais em relação com a Arte;
- O conhecimento da Cultura Visual está relacionado com as interpretações sobre a realidade e sobre como



estas afetam a vida dos indivíduos;

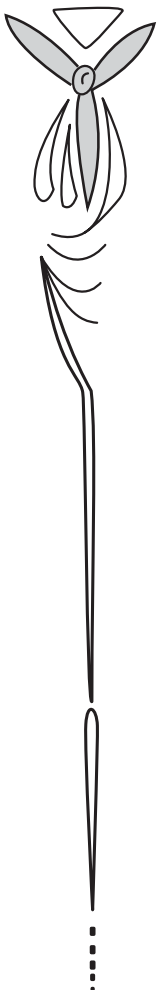
- O estudo da Cultura Visual se mantém aberto em sua caracterização” (HERNÁNDEZ, 1997: 155).

A partir daí, propõe-se um currículo aberto que estabeleça alguns conteúdos que sejam organizados de forma adequada em torno a um eixo, que pode ser um tema, uma ideia chave, ou um problema. Propõe-se, também, que sejam utilizados diferentes modos de interpretação, como o sociológico, psicológico, semiótico, hermenêutico, formalista, estruturalista etc., partindo sempre de uma experiência singular à generalização. A ideia de singular remete à experiência de cada aluno, o que levaria, também, às atividades práticas da arte como um dos pontos principais para a reflexão e entendimento das manifestações culturais.

Um dos modos de organização de um currículo aberto se vincula à realização de projetos de trabalho, onde seja possível desenvolver as estratégias de ensino/aprendizagem de uma maneira mais abrangente, sobre o cotidiano, sobre as preocupações reais e do interesse dos alunos. Isto supõe trabalhar além dos currículos escolares, implicando na realização de atividades práticas e de pesquisa, em momentos individuais e coletivos, dentro e fora das aulas, em um processo que facilita aos alunos e professores a compreensão de si próprios, como também de seu meio cultural. Vale destacar que nesse processo também é importante o uso do *portfolio* como meio de avaliação.

Todas as propostas citadas, ao tratarem o ensino das artes como uma matéria específica, proporcionaram uma nova abordagem em contraposição às propostas expressionistas e condutistas, determinando avanços importantes na área. Segundo Hernández, estes avanços podem resumir-se aos seguintes termos:

“- O conhecimento artístico está vinculado à experiência





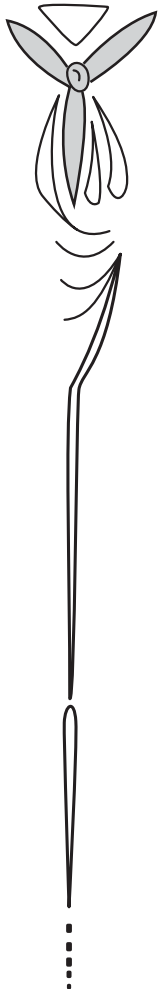
estética. Para isto se requer uma formação especial em que se destaquem tanto os aspectos de atenção, os perceptivos e os conceituais (de linguagem visual).

- É uma fonte de conhecimento.
- É uma forma de desenvolver a consciência crítica.
- É uma forma de desenvolver um pensamento flexível.
- É um caminho para a compreensão e a apreciação da Arte” (HERNÁNDEZ, 1997: 187).

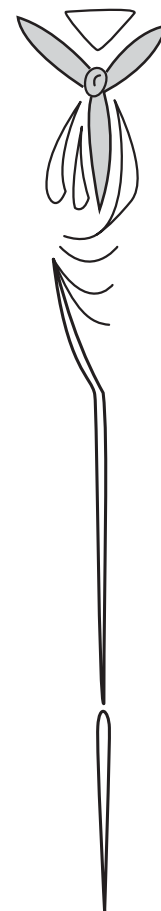
De um modo geral, os conteúdos das propostas para o ensino das artes visuais na atualidade buscam a construção do pensamento crítico-reflexivo. No entanto, é preciso esclarecer em que medida essas propostas têm alcançado o cotidiano das salas de aula e se elas, realmente, têm contribuído para a formação dos conceitos do professor, ou se a sua didática continua influenciada pela reprodução de modelos educativos que vêm se mantendo ao longo do tempo.

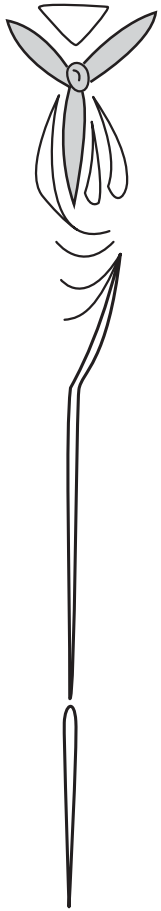
Para terminar esta parte exponho a seguir um quadro sinóptico que compreende as características dos três principais eixos que resumem os conceitos que fundamentaram o ensino das artes visuais em diferentes momentos da história.

Ped estis eat volupta ectorehenia volo omnis nectotatem sitas as sitatatem qui necabor itatur sequi as aspero est, quam laborero quunt maximil mil ium ne andit aliquo magni anis et pro debit omnis am qui renihit assimin venderum aut omnimporum quiatemquo tem ipsandae commolu ptatemp oritis dolupta tureium que nobis dolor am, quodis assinveni bea vel moluptaquo bere nihilignim restius alicimet ut qui rem qui berroribus a imus earupit atenime modiossuntis re plabor aspis dendeli ciliqui ut laciis am necepel mos di dolum la nis volecerfero iuntiis et labore conesequunt qui ut prectaquides unt et que voluptaerunt id que volor molorrum alit officabor aut od exeresecus ut volupta imi, officiam eum quis is



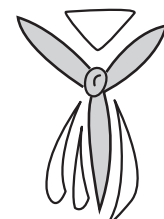
EIXO CONCEITUAL	FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS	FUNDAMENTOS EDUCATIVOS	ATIVIDADES	PROFESSOR	ÉPOCAS
O Fazer Artesanal em uma Educação Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber fazer, construir objetos, para a edificação de uma sociedade</li> <li>- Arte até o Renascimento significava habilidade para se construir algo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distanciamento do que era considerado saber intelectual</li> <li>- Oficinas nos palácios ou distribuídas nos grandes centros populacionais</li> <li>- Educação familiar, classista, função social bem definida pela tradição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades manuais</li> <li>- Destinado às classes inferiores</li> <li>- Exceção = desenho como saber superior (Aristóteles) para elevar as pessoas nobres à sabedoria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artesãos responsáveis por alguma oficina</li> </ul>	Antiguidade
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distanciamento do que era considerado saber intelectual</li> <li>- Produção de objetos nos mosteiros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades manuais</li> <li>- Desenvolvimento de trabalhos que representavam a iconografia cristã</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teólogo, monge</li> </ul>	Idade Média
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Separação entre Belas Artes e artesanato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O artista se torna independente e trabalha em oficina própria</li> <li>- Volta dos valores clássicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades manuais</li> <li>- Estética e a busca pelo conhecimento clássico</li> <li>- Inúmeros exercícios para a realização de obras artísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mestre artista</li> </ul>	XV
	COLBERT		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulo às manufaturas de luxo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cópias de produtos importados</li> <li>- Contratação de artesãos estrangeiros de prestígio</li> <li>- Primeiros Institutos de Educação Técnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artesãos</li> </ul>





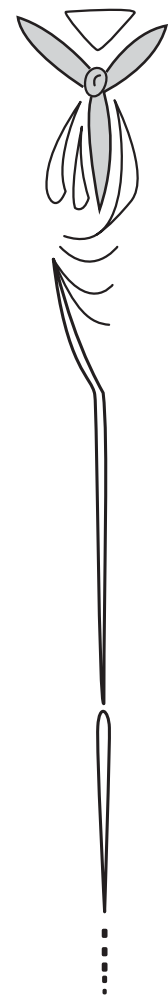
<p><b>A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística</b></p>		<p>Arte com fundamentos científicos</p> <p>As artes "coisa mental, nascem do espírito e não da mera habilidade manual"</p> <p>Toma corpo a ideia de criatividade associada às artes</p> <p>Desenho, pintura e escultura = importante para a educação elevada</p>	<p>Alberti</p>	<p>1648 = Academia Real de Pintura e de Escultura na França</p> <p>Absolutismo</p> <p>Desenho, pintura ou escultura</p>	<p>Aulas práticas</p> <p>Regras absolutas</p> <p>Inúmeros exercícios para a realização de obras artísticas</p>	<p>- Artistas</p>	<p>XVII</p>	
		<p>BAUHAUS</p>	<p>Escola de Artes e Ofícios + Escola de Arquitetura</p> <p>Weimar, Alemanha</p>	<p>Atividades manuais em oficinas</p> <p>Utilização de máquinas e materiais</p>	<p>Mestres de oficina = técnico-artesão</p>	<p>XX</p>		
<p><b>A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística</b></p>		<p>Valorização da criatividade</p> <p>Compreensão da cultura através da pintura, escultura, arquitetura, da</p>	<p>Vico</p>	<p>De forma gradual foi se formando um corpo de conhecimentos que passou da instrução prática nas oficinas, à instrução com bases científicas nas academias, a partir de novas diretrizes baseadas na anatomia, na geometria e na perspectiva</p>	<p>Formação do homem moderno: mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade</p>	<p>Estímulo à criatividade = estética, meditação e relaxamento, formas e materiais</p>	<p>Mestre/Tutor</p>	<p>XVI e XVII</p>
		<p>BAUHAUS</p>	<p>Escola de Artes e Ofícios + Escola de Arquitetura</p> <p>Weimar, Alemanha</p>	<p>Estudo teórico/ prático em salas de aula</p>	<p>Mestres da forma = teórico-artista</p>	<p>XX</p>		
<p><b>A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística</b></p>		<p>Valorização da criatividade</p> <p>Compreensão da cultura através da pintura, escultura, arquitetura, da</p>	<p>Vico</p>	<p>De forma gradual foi se formando um corpo de conhecimentos que passou da instrução prática nas oficinas, à instrução com bases científicas nas academias, a partir de novas diretrizes baseadas na anatomia, na geometria e na perspectiva</p>	<p>Formação do homem moderno: mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade</p>	<p>Estímulo à criatividade = estética, meditação e relaxamento, formas e materiais</p>	<p>Mestre/Tutor</p>	<p>XVI e XVII</p>
		<p>BAUHAUS</p>	<p>Escola de Artes e Ofícios + Escola de Arquitetura</p> <p>Weimar, Alemanha</p>	<p>Estudo teórico/ prático em salas de aula</p>	<p>Mestres da forma = teórico-artista</p>	<p>XX</p>		
<p><b>A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística</b></p>		<p>Valorização da criatividade</p> <p>Compreensão da cultura através da pintura, escultura, arquitetura, da</p>	<p>Vico</p>	<p>De forma gradual foi se formando um corpo de conhecimentos que passou da instrução prática nas oficinas, à instrução com bases científicas nas academias, a partir de novas diretrizes baseadas na anatomia, na geometria e na perspectiva</p>	<p>Formação do homem moderno: mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade</p>	<p>Estímulo à criatividade = estética, meditação e relaxamento, formas e materiais</p>	<p>Mestre/Tutor</p>	<p>XVI e XVII</p>
		<p>BAUHAUS</p>	<p>Escola de Artes e Ofícios + Escola de Arquitetura</p> <p>Weimar, Alemanha</p>	<p>Estudo teórico/ prático em salas de aula</p>	<p>Mestres da forma = teórico-artista</p>	<p>XX</p>		

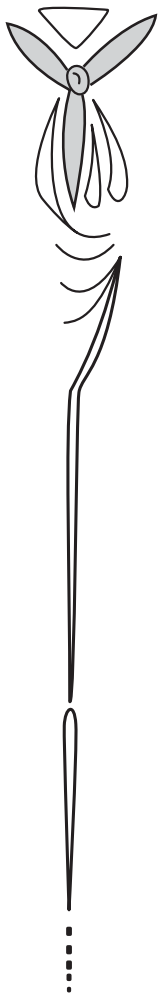
A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística								XVIII
música, da poesia e da eloquência	- Educação dos sentidos = amadurecimento espiritual	Rousseau	- Ênfase no desenho - Experiências sensoriais, desenvolvidas através do desenho e da pintura, como também da criação de animais domésticos ou do cultivo do jardim	- Professor				XIX
	- Cultura como instrução	Kant						
- O estético era o único meio para se chegar à liberdade			- Grandes transformações sociais advindas do processo iluminista - Inicia-se a educação oferecida por instituições ligadas ao Estado - Educação da criança diferenciada da do adulto - Estudos da Pedagogia como ciência - Promulgadas "leis de escolarização elementar e obrigatória na Europa continental, Grã Bretanha, Estados Unidos e Austrália					
- Ideal de homem grego = harmonia entre sensibilidade e razão		Schiller						
- O homem é coração, espírito e fazer prático e, portanto, as três forças naturais para a ordem moral, são as do coração, as da inteligência e as da arte								
- É preciso dar especial atenção ao ato criador								
- Aprender a pensar pela observação através do desenho		Pestalozzi						
- Educação centrada no interesse		Herbart						
- Educação através de jogos para desenvolver a criatividade		Fröbel						
- Conhecimento =								





			<p>ferramentas disponíveis à criança que a ajudariam a pesquisar, construir e criar</p>	<p>Dewey</p>			
	<p>- Compreensão plena do ser humano através da Antroposofia - Desenvolvimento moral</p>	<p>Steiner</p>	<p>- Desenvolvimento da Capacidade Criadora - Educação que favorecesse a individualidade e a liberdade - Euritmia</p>	<p>Lowenfeld</p>	<p>- Atividades artísticas como terapia - Expressão corporal - O uso da imagem para a consciência reflexiva</p>	<p>- Professor</p>	
<p>EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ART E</p>		<p>- Arte como forma de se lograr uma vida mais harmoniosa com a natureza - Expressão, observação e crítica - Educação deve ser integral e contínua, não havendo diferenciação entre a metodologia utilizada na escola primária e na secundária, aumentando-se, apenas, a complexidade dos conteúdos trabalhados - Fios condutores = confiança, amor e ternura</p>	<p>Read</p>	<p>- Desenho, expressão verbal, expressão musical e trabalhos manuais</p>	<p>- Mestre que conduz o aprendiz</p>	<p>XX</p>	

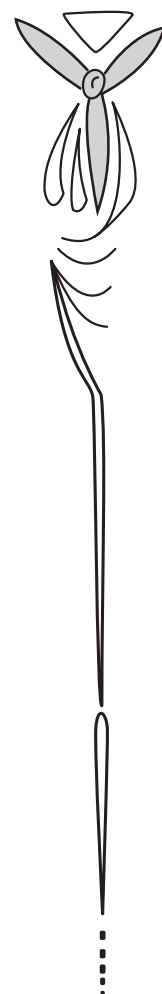




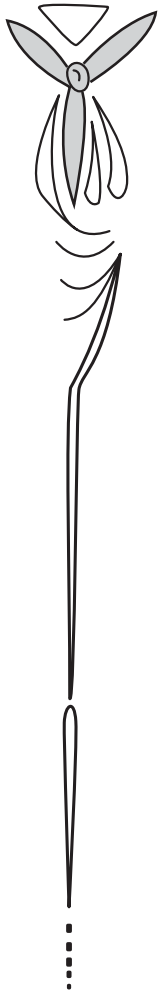
<p><b>A Apreciação, a Compreensão e a Expressão para uma Educação Reflexiva</b></p>	<p>- Formar indivíduos criativos, críticos e preparados para a resolução de problemas</p>	<p>- Arte como um saber especializado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização visual e linguagem simbólica</li> <li>- Sobreposição hierárquica das estruturas do conhecimento</li> <li>- Ensino das artes = percepção, reprodução e reflexão</li> <li>- Aspectos estéticos, expressivos e imaginativos</li> <li>- Ensino da arte = disciplina</li> <li>- Proposta Triangular</li> <li>- Estética do Cotidiano</li> <li>- Ensino das Artes para a Compreensão da Cultura Visual</li> </ul>	<p>Bruner</p> <p>Arts-PROPEL</p> <p>Eisner</p> <p>DBAE</p> <p>Barbosa</p> <p>Richter /Pereira</p> <p>Hernández</p>	<p>- Atividades manuais</p> <p><i>Portfolio</i></p> <p>- Aquisição de conhecimentos sobre os valores culturais</p> <p>- Contextualização das obras artísticas, a través da história da arte</p> <p>- Estudo da estruturação visual – forma e conteúdo</p> <p>- Produção de obras artísticas</p> <p>- Análise das imagens como objetos sociais</p>	<p>- Professor</p>	<p>XX</p>
-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------	-----------

Tabela 2 – Modelos Educativos em Artes Visuais

# PARTE III - METODOLOGIA







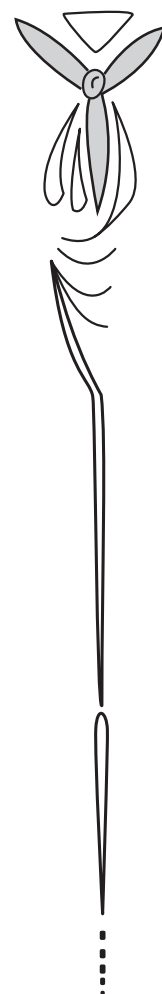
## CAPÍTULO I – ESTUDO DE CASO

*“Contar histórias, sobre nós mesmos e sobre os outros, a nós mesmos e aos outros é ‘a maneira mais natural e precoce de organizarmos nossa experiência e nosso conhecimento’ ”*

Jerome Bruner

A pesquisa realizada teve como suporte um estudo de caso, que me proporcionou um levantamento de dados sobre situações relacionadas diretamente com a atuação de um determinado professor em sala de aula, os quais facilitaram a explanação dos problemas vinculados à influência dos modelos educativos na construção da identidade docente. No entanto, no decorrer do processo foi preciso redirecioná-la às perspectivas teórico-empíricas que se adequaram melhor à necessidade de aprofundamento a partir dos resultados encontrados.

Um estudo de caso requer alguns procedimentos metodológicos específicos de coleta de dados como forma de se evitar interpretações errôneas ou duvidosas ou até mesmo rever impressões equivocadas. Dawson sugere que o pesquisador faça uso de vários procedimentos na coleta de dados, estabelecendo uma “triangulação das informações obtidas” (DAWSON apud ANDRÉ, 2000: 57). Deste modo, trabalhei com diferentes métodos como a observação direta e intensiva, entrevistas, a história de vida e o estudo bibliográfico.



## A Observação Direta

Numa primeira etapa, ainda no estudo de campo, trabalhei através de observação direta, onde minha função foi de observadora participante. Observei todo um conjunto de elementos que forma o corpo contextual do caso, como a constituição do bairro e os aspectos físicos e conceituais da escola em questão, entre eles a organização pedagógica e o ensino das artes visuais, desde a configuração do espaço dedicado a essa disciplina, até a atuação do professor estudado. Segundo Lüdke e André, a observação direta

“... permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 26).

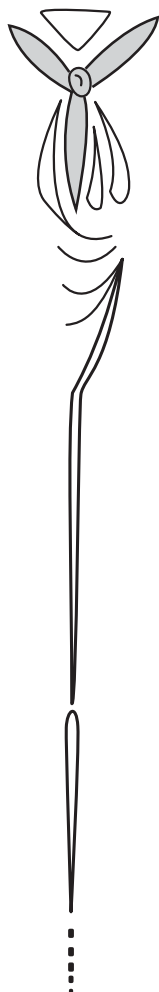
Ainda de acordo com Lüdke e André, para Bogdan e Biklen

“... o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre ‘no campo’, ou seja:

Descrição dos sujeitos. Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser enfatizados.

Reconstrução de diálogos. As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.

Descrição dos locais. O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem



também ser elementos importantes a ser registrados.

Descrição de eventos especiais. As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.

Descrição das atividades. Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a seqüência em que ambos ocorrem.

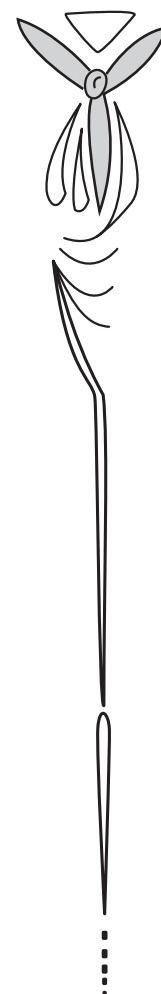
Os comportamentos do observador. Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo” (BOGDAN & BLIKEN apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 30 e 31).

O conteúdo das observações realizadas foi complementado com informações provenientes de diversas entrevistas que, como método fundamental da Psicologia Cultural, ajuda a confrontar o que as pessoas fazem com o que elas dizem que fazem.

## **As Entrevistas**

Trabalhei com entrevistas e conversas informais não só com o professor estudado, mas com outros professores da escola, com a coordenadora pedagógica, com a direção, alunos, pais, enfim, todos aqueles que pudessem acrescentar informações sobre o contexto e a situação pesquisada, pois,

“Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 35 e 36).



Todas as entrevistas foram desenvolvidas de maneira aberta e informal. Ou seja, para cada entrevista eu estabelecia um tema e uma pergunta inicial. A partir daí, ia formulando as outras perguntas conforme as respostas do entrevistado, procurando criar um ambiente relaxado e confiável, para que meus informantes ficassem à vontade para se expressar livremente, o que favoreceu a autenticidade das informações. Tomei como base as palavras de Lüdke e André, quando dizem que

“Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 33 e 34).

Para completar as informações levantadas com as observações e as entrevistas, utilizei o método da história oral, onde pude me aproximar mais intimamente da história de vida do professor estudado.

Quase todas as observações e entrevistas foram gravadas em vídeo ou áudio ou, quando isso não foi possível, escritas em um diário. Para escrever, eu utilizava palavras-chaves ou frases que apareciam na aula e que foram consideradas importantes e, posteriormente, as recuperava, estabelecendo relações que foram associadas com a bibliografia estudada.



## A História de Vida

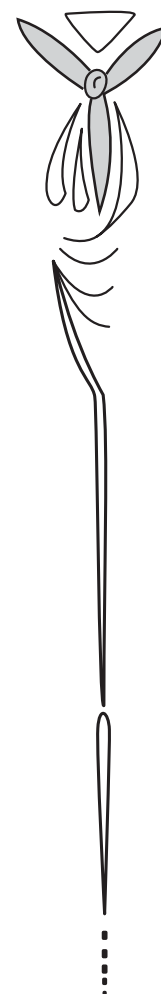
O uso da história de vida vem se fundamentando como um meio importante de reconstrução do conhecimento. Através da narração biográfica podemos reconstruir a história de vida de uma pessoa dentro de um coletivo, com a possibilidade de conhecer e compreender as transformações individuais e suas relações com a sociedade. Ou seja, a fonte de conhecimento da perspectiva biográfica é a experiência individual e subjetiva, porque é nela que as ações se fundamentam. Segundo Costa,

“A história de vida tem como fator relevante recuperar interpretações não-oficiais sobre certos acontecimentos. Ao contrário dos documentos e arquivos, a história de vida relata novos aspectos dos acontecimentos – o ponto de vista de quem viveu e testemunhou. Esses testemunhos ajudam a enriquecer os dados históricos. São relatos afetivos e muitas vezes dissonantes de versões até então tidas como verdadeiras. E, principalmente, são depoimentos de uma maioria anônima nunca antes ouvida nos métodos de investigação histórica.” (COSTA, 2005: 368)

Quando o sujeito reconstrói sua vida no momento da narração, ele a organiza em episódios significativos e, no plano cultural, isto serve para elucidar os valores que fundamentam as comunidades humanas. Estudar a história de vida das pessoas comuns proporciona o esclarecimento de acontecimentos individuais dentro da história da humanidade, facilitando a compreensão dos caminhos percorridos e a identificação do que é realmente “universal e substancial” (PRADO & FERNÁNDEZ, 2000: 1).

Segundo Ascanio,

“O enfoque da trajetória vital ou perspectiva biográfica é inovador enquanto introduz dimensões, escassamente



analisadas, como são o tempo e a mudança social. Existem dois níveis diferentes no enfoque temporal: o tempo histórico e o tempo de vida; este como experiência vivida, vincula o individual com o coletivo e tudo isso com a mudança histórica” (ASCANIO apud AGUIRRE, 1995: 213).

Assim, a história de vida contada através da oralidade (o que alguns teóricos chamam de história oral) se fundamenta como peça importante para entender a realidade, através das emoções e sentimentos, em situações concretas e particulares. Garnica diz que a história oral seria o meio de reconstruir a história registrada, tornando importante a visão dos atores sociais sobre os acontecimentos, “que nos permitem (re)traçar um cenário, um entrecruzamento do quem, do onde, do quando e do porquê” (GARNICA, 2004, p.87).



## O Estudo Bibliográfico

O estudo bibliográfico foi realizado durante todo o desenvolvimento da tese na intenção de fundamentar teoricamente a pesquisa e ressaltar dados que foram sendo utilizados como referência para a análise.

Gostaria de esclarecer que, como um dos meus objetivos foi entender as mudanças de paradigmas que geraram diferentes modelos educativos, tive de buscar informação em diversos autores que, muitas vezes, apresentavam posições opostas entre si.

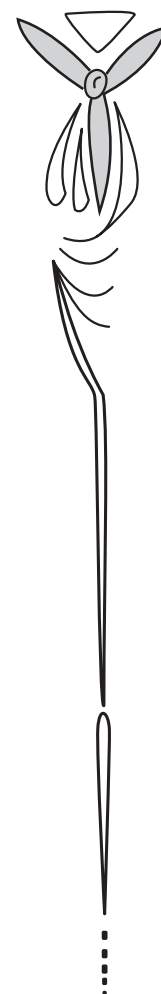
## O Processo de Análise

A análise em uma pesquisa é um processo dialético que integra a descrição dos acontecimentos com as teorias de base, favorecendo o entendimento das realidades observadas. Na verdade, esse processo ocorre durante toda a pesquisa se tornando mais metódico depois do encerramento do trabalho de campo. Segundo Lüdke e André,

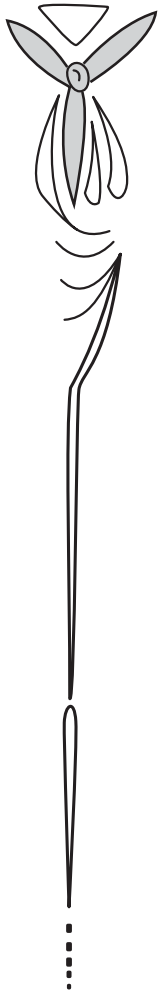
“Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo <<aprendido>> durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 45).

É importante destacar que a análise serve para demonstrar uma perspectiva de resposta a um determinado problema, sendo necessário se considerar que não há verdades absolutas. Assim, não há uma versão única ou a correta, deixando em aberto a possibilidade para outras visões que possam ser tão ou mais significativas do que a apresentada pelo pesquisador. Essa maleabilidade pode ser muito útil para abrir diálogos e fomentar novas pesquisas que auxiliem na transformação da realidade.

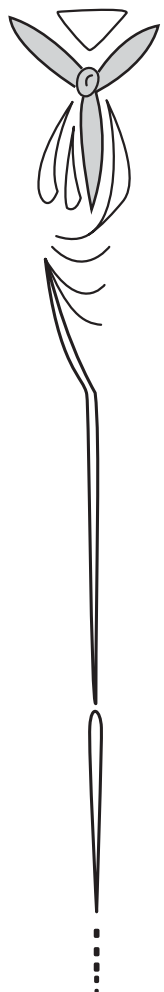
Para analisar os dados e para proceder com a realização do relatório final, há uma infinidade de modos diferentes, mas num estudo de caso alguns autores, entre eles André, ressaltam que o pesquisador tem de fazer uso de “seus próprios talentos, sua criatividade e suas habilidades pessoais” (ANDRÉ, 2000: 54).

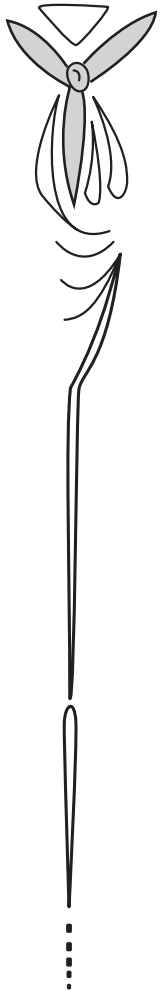






PARTE IV - CARACTERIZAÇÃO  
DO ESTUDO DE CASO

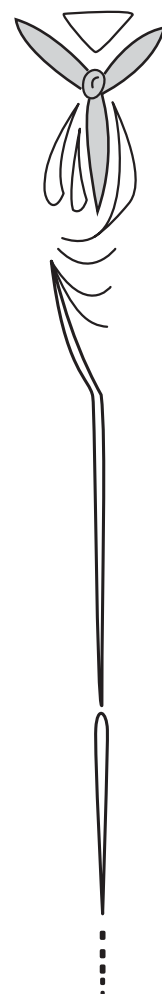




O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental em Barcelona durante o ano letivo de 1998/99, a partir das aulas de artes visuais ministradas pelo professor da referida disciplina, sendo grande parte da pesquisa realizada em sala de aula com a classe da 6ª série.

Em função de manter a privacidade dos colaboradores da pesquisa, a partir de agora, a escola e o professor estudados serão chamados, respectivamente, de Escola e Jordi.

Nos próximos capítulos delimitarei o corpo contextual do estudo de caso, relatando o contexto da Escola, desde seus aspectos físicos, passando por sua organização pedagógica e o papel esperado do ensino das artes nessa escola; as atividades práticas desenvolvidas na disciplina de artes visuais; e a história de vida de Jordi, com enfoque na sua formação. Porém, para poder localizar estes aspectos iniciarei expondo a situação histórica do ensino das artes visuais na Espanha e, precisamente, na Catalunha, no município de Barcelona.



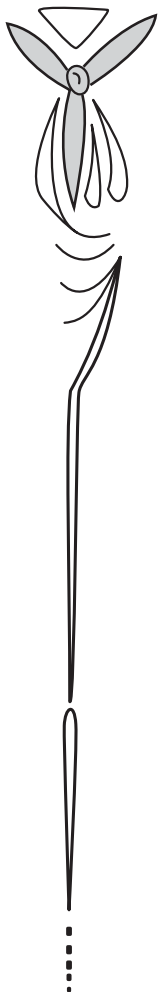
## CAPÍTULO I – O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA ESPANHA

### Retrospectiva

De acordo com Arañó, “Os precedentes da preocupação estética espanhola giram em torno dos mesmos temas que a estética continental europeia”. Temas esses que podemos resumir em um problema argumentado “na relação entre Ciência e Arte” (ARAÑÓ, 1988: 21 e 25), entre o conhecimento erudito e o fazer manual, seguindo uma tradição iniciada, ainda, na Antigüidade grega. Isto é, o ensino das artes visuais se enquadrava na formação técnica, pragmática, de caráter funcional, estando associado à prática artesanal, de pouco valor.

Na Espanha o ensino das artes visuais, até o século XV, esteve ligado à formação de artesãos e se desenvolvia nas oficinas associadas a corporações trabalhistas – os grêmios –, sendo ministrado por artesãos de prestígio. Durante os séculos XV e XVI, o ensino das artes visuais continuou nessas oficinas, mas elas passaram a constituir-se em escolas semi-privadas e privadas.

Ainda no século XVI surgem as academias vinculadas às monarquias absolutistas e, segundo Barragán, “o princípio que lhes dá sentido é a crença na necessidade, por parte do artista, do conhecimento da ‘norma absoluta’ (que substitui em grande medida à categoria anterior de aprendizagem da ‘habilidade’)” (BARRAGÁN, em LÓPEZ, HERNÁNDEZ e BARRAGÁN, 1997: 175). O ensino das artes visuais passa, assim, a ser regido por normas a partir de um caráter oficial e obrigatório, determinado



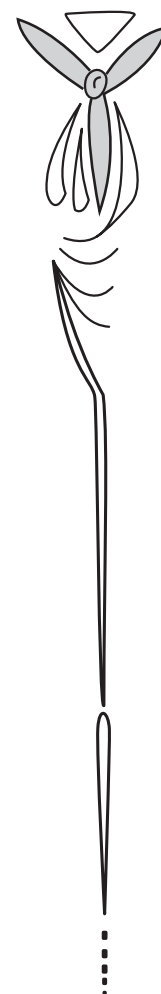
pelo poder real, o que favoreceu a polêmica entre Belas Artes e artes aplicadas.

Por um lado irá ocorrer uma especialização do ensino das artes visuais, que passa a ter normas muito determinadas, sendo regulada por meio de disposições legais, através de um decreto de 1844, que passará a ser Regulamento um ano mais tarde. Essa especialização ocorria tanto nas Academias Reais de Belas Artes quanto nas oficinas privadas, onde o gosto estético do artista era o fio condutor. Por outro lado, de acordo com Hernández,

“... as ideias liberais vinculadas aos princípios e ideias da ilustração terão de adaptar o país e as escolas às mudanças que estão sendo produzidas na Europa. Estas mudanças eram reflexo, sobretudo, dos efeitos do processo de urbanização e industrialização e da aparição de novas ideias sobre a sociedade e sobre escolarização. Estas ideias e experiências terão um efeito importante nos valores estéticos e de gosto de alguns grupos minoritários em áreas como Catalunha, onde o desenvolvimento industrial vai ser notório” (HERNÁNDEZ, 1997: 76).

No entanto, desde o final do século XVIII, o desenho passou a ter importância primordial, sendo inclusive proposto como ensino básico pelo Conde de Romanones, no “Discurso sobre a educação popular dos artesãos”, de 1775. Além disso, o regulamento da Escola Gratuita de Desenho, de 1776, também manifestava que a finalidade da aprendizagem do desenho era “a de formar produtores e consumidores”. (HERNÁNDEZ, 1997: 76-7).

A partir do final do século XIX, os princípios da Escola Nova também estimularam o desenho na educação espanhola, mas pelo “valor do desenho por sua contribuição à formação estética dos indivíduos”. Ou seja, a ideia era “oferecer uma visão estética global ao indivíduo que servisse de equilíbrio e contraponto frente a disciplinas como a Matemática ou a Gramática” .



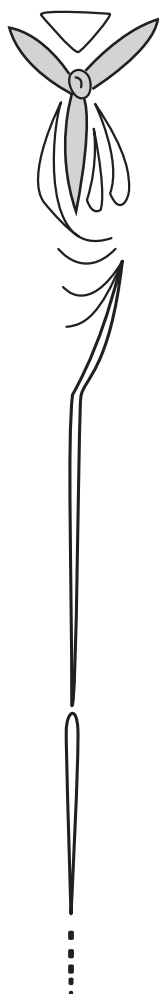
Isto perdurou até finais da Guerra Civil Espanhola, quando, com a promulgação da Lei de Educação em 1939, o ensino do desenho passou a ter um direcionamento funcional. A finalidade, então, era preparar os indivíduos para sobreviver em uma sociedade de pós-guerra, contribuindo para o seu desenvolvimento.

O final da guerra civil provocou, ainda, a oficialização da existência das escolas superiores de Belas Artes, através do Decreto de 21 de setembro de 1942. Isto perdurou até 1978, quando estas escolas foram transformadas em faculdades universitárias.

A formação dos professores poderia acontecer em três instituições diferentes. Para aqueles que ensinariam desenho voltado para a realização de trabalhos manuais, a formação deveria acontecer nas Escolas de Magistério (para os que atuariam na educação primária) e nas Escolas de Belas Artes (para os que atuariam na secundária). Para aqueles que ensinariam desenho geométrico, a formação deveria ser nas Faculdades de Belas Artes.

O ensino do desenho foi considerado tão importante que foi determinado como a designação oficial do ensino das artes visuais no currículo espanhol até 1970, quando a Lei Geral de Educação propôs sua mudança.

A partir da década de 1970, as ideias de Lowenfeld sobre a necessidade de deixar que a criança se expressasse livremente vieram a estimular uma renovação pedagógica que superasse a etapa franquista, a ponto de serem colocadas de maneira explícita na Lei Geral de Educação de 1973. Mas, durante essa década houve outra corrente que influenciou o ensino das artes visuais, cuja ideia principal era a concepção da arte como linguagem, sendo que se deveria preparar ao aluno para codificar e decodificar imagens.



Durante a década de 1980, esta corrente se manteve, porém direcionando o ensino das artes para conteúdos específicos, como história da arte, crítica e estética, sob uma visão global e integradora, a partir de um currículo organizado por projetos de trabalho.

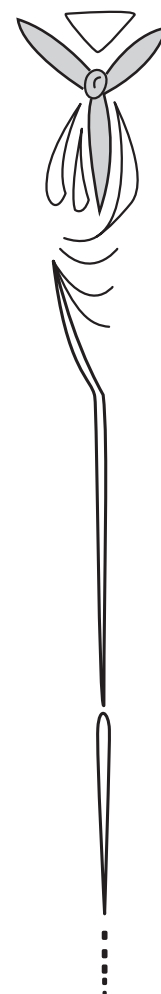
Esse posicionamento seguia uma tendência geral – na Europa ocidental e nas Américas – para o ensino das artes visuais, onde a ideia era o desenvolvimento do conhecimento sobre arte como um saber especializado.

## Atualidade

Considerando a atualidade a partir da década de 1990, a Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), veio confirmar a tendência centrada no ensino das artes visuais a partir do estudo da arte como linguagem. Segundo Hernández,

“A atual proposta da área de Educação Visual e Plástica destaca a importância da leitura da imagem, a análise e desfrute da obra artística e o uso expressivo da representação plástica. A guia prioritária da atual proposta é educar para saber olhar, analisar e compreender a imagem e potencializar a percepção de representações plásticas e da expressão de sentimentos e ideias. Também se destaca a necessidade de introduzir a análise e reflexão acerca da produção artística, com a finalidade de descobrir valores de beleza em um objeto” (HERNÁNDEZ, 1997: 103).

De acordo com o Real Decreto 1344/1991, em que se estabelece o Currículo da Educação Primária na Espanha, o ensino das artes, que é entendido como Música, Plástica e Dramatização, “deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade criadora,



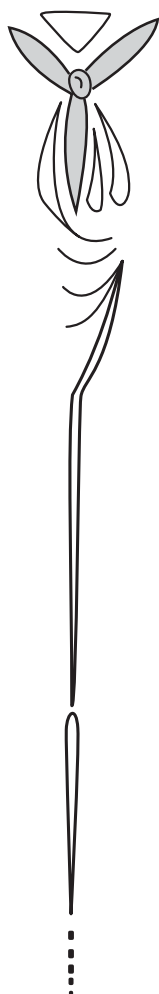


assim como para os processos de socialização dos alunos” (Currículo Oficial, Primária, Área de Educação Artística, 1992: 14).

Para a área de visual e plástica para o primeiro ciclo do ensino, “a percepção e a expressão se apresentam como os eixos em torno aos quais se organiza a seqüência de capacidades e conteúdo” (Currículo Oficial, Primária, Área de Educação Artística, 1992: 45). Sendo que, “Como percepção entende-se a exploração sensorial e lúdica do entorno” (: 63), e como expressão, “a exploração das possibilidades expressivas do corpo e o movimento” (: 68).

Especificamente, dentre os objetivos gerais no Currículo de Educação Primária da Catalunha para esta área, temos que os alunos deverão ser capazes de:

- Dominar conceitos e meios para poder se expressar, organizando as formas no espaço;
- Aplicar recursos básicos como linha, superfície, cor, textura, volume e espaço;
- Saber identificar as características básicas de materiais diversos, considerando suas possibilidades e limitações;
- Fazer análises sistemáticas, objetivas e subjetivas, das formas e suas representações;
- Dominar o traço e conhecer suas possibilidades expressivas para que possa aplicar a qualquer realização visual e plástica;
- Estabelecer relações espaciais tipológicas, métricas e projetivas, organizando de maneira intuitiva as formas no espaço;
- Saber utilizar a linguagem visual e plástica para se expressar de uma maneira criativa;
- Tomar contato com valores estéticos de seu contexto e identificar onde a imagem tem um papel preponderante;
- Apreciar as manifestações artísticas da cultura catalã;
- Mostrar uma atitude analítica com respeito à leitura de



imagens e sua incidência nos meios de comunicação;

- Adquirir o hábito de observação e respeito a suas próprias obras e as de outras pessoas (Currículo de Educação Primária, 1992: 59 - 60).

Quanto à avaliação, esta deverá proporcionar informações sobre o processo, os avanços e as dificuldades do aluno. Sendo que, de acordo com o Currículo Oficial, a avaliação é uma análise do processo de ensino e aprendizagem que permite ao professor comprovar e, se for o caso, modificar o planejamento da ação educativa, de forma que seja coerente com os objetivos propostos e adequada às necessidades e características dos alunos.

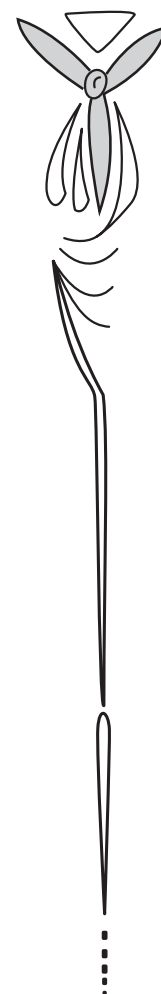
A avaliação, deste modo, deve ser feita a partir dos objetivos gerais. No entanto, os objetivos gerais, dado que remetem a capacidades do aluno, propõem certas dificuldades em sua avaliação. Para driblar essas dificuldades, o Currículo Oficial oferece ao professor alguns critérios de avaliação feitos a partir da delimitação dos objetivos e dos conteúdos gerais de cada área, essenciais nas diferentes etapas educativas. A partir desses critérios, através de um acordo entre os professores de cada uma dessas etapas, e tomando como base cada caso em particular, ou seja, cada contexto educativo e sua definição de conteúdos e objetivos, se determinarão os critérios de avaliação. Os procedimentos para a avaliação serão:

- A avaliação sistemática, onde o professor verifica como o aluno se comporta – inibições, intervenções, formas de trabalhar em equipe, aquisição de destrezas, habilidades técnicas – na classe e nas visitas – antes e depois delas;

- A revisão de trabalhos, desde o processo até o produto final;

- O diálogo e a entrevista;

- A auto-avaliação e a co-avaliação, que devem ser apontadas



em um caderno de registros. (Currículo de Educação Primária da Catalunha, 1992: 137, 138, 139,141).

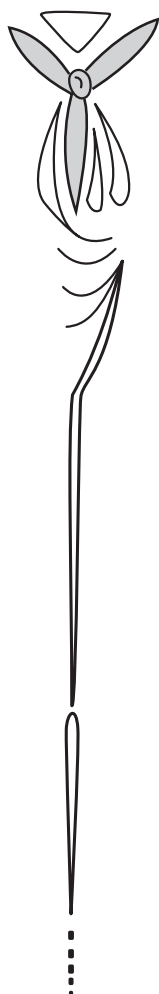
Quanto à atuação do professorado de primária, com referência ao ensino de matérias de regime especial, que compreende o ensino das artes, a LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) através do artigo 16, estabelece que:

“... a educação primária será ministrada por professores, que terão competência em todas as áreas deste nível. O ensino da música, da educação física, dos idiomas estrangeiros ou daqueles ensinamentos que se determinem, será ministrado por professores com a especialização correspondente.”

Isto, de um modo em geral, significa que o ensino das artes visuais não necessita especificamente ser ministrado por um especialista. Como constatei na fala de alguns professores, o que acontece na realidade é que quem desenvolve esse tipo de educação, normalmente, são os tutores das classes, isto é, aquele professor de primária que permanece, exclusivamente, com uma única classe durante todo ano. E mais, que muitas vezes o professor tem a formação específica em artes visuais, mas acaba tendo de ser responsável por uma turma, desconsiderando sua formação, para poder exercer o magistério.

Especificamente quanto à formação do professor na Catalunha, esta é feita através da universidade durante três anos. É uma licenciatura específica, sendo necessário passar, antes, por uma prova de seleção. Há, ainda, a possibilidade de especialização, em alguma área, como educação infantil, ou música, por exemplo. Na verdade, o futuro professor deverá cursar um ano de matérias gerais e dois de especialidades.

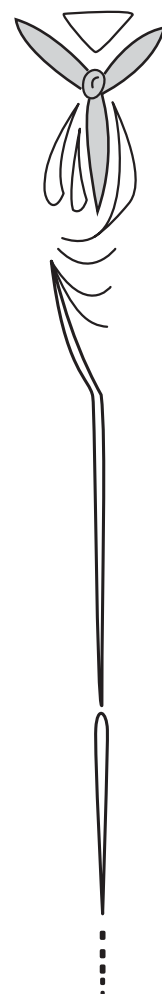
Há, ainda, cursos permanentes, pensados para a formação



contínua do professorado. Alguns deles são desenvolvidos em centros específicos, como é o caso da escola de professores Rosa Sensat. Essa escola, em particular, é uma associação catalã, de base não lucrativa e não governamental, que possui uma vasta biblioteca e publicações próprias, oferece assessoria técnica e pedagógica, cursos, seminários, formação de grupos de estudos, conferências e debates, mesas redondas, assim como visitas e viagens pedagógicas. Oferece, também, cursos de formação continuada para professores. Esses cursos são pagos, mas, normalmente, bastante acessíveis, segundo a coordenadora pedagógica da Escola estudada. Outros são oferecidos de forma centralizada, nos bairros, durante as férias de verão. Tais cursos buscam suprir as necessidades de cada região, identificadas anteriormente, através de uma pesquisa com os professores e são sempre subsidiados pelo governo.

Outro incentivo para a reciclagem do professorado é um sistema de pontuação, estabelecido pelo governo da Catalunha: para cada curso que o professor faz, ele acumula pontos e, no final de três anos, há um aumento de salário de acordo com sua pontuação. O que acontece, segundo a coordenadora da Escola, é que os professores que estão há mais tempo em seus cargos, normalmente ganham mais e não se interessam pelo sistema de pontuação, assim não se qualificam, apesar de necessitarem mais. E, ao contrário, os professores mais novos, justamente em busca de melhores salários, fazem mais cursos, apesar de não necessitarem tanto, uma vez que se encontram mais atualizados devido a sua formação recente.

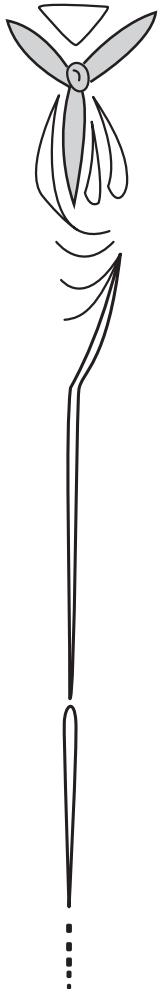
Além disso, ultimamente essa reciclagem do professorado vem sendo desestimulada pela situação atual do ensino das artes visuais na Catalunha. Em 2003, a LOGSE reduziu para



duas horas semanais essas atividades para o primeiro ciclo do ensino fundamental e, para o segundo ciclo, elas apenas marcam presença, sendo que grande parte do alunado, depois dos 12 anos, deixará de receber formação nessa área.

Essa situação tem provocado grande preocupação nos ex-reitores da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (Josep Cerdà) e do Colégio de Doutores e Licenciados em Belas Artes (Josep Bertran Guasp) pois, segundo eles, pode levar ao desaparecimento das licenciaturas na área e, conseqüentemente, ao desaparecimento da Educação Visual e Plástica na educação formal ou, ainda, uma diminuição na qualidade e na quantidade de artistas plásticos e desenhistas na Catalunha.

De acordo um artigo publicado no jornal “La Vanguardia”, de 05/12/2003, onde Cerdà e Bertran Guasp discorrem sobre o assunto, neste momento na Catalunha está ocorrendo um desinteresse dos jovens adolescentes e dos cidadãos comuns (não profissionais e não especialistas) pelas atividades formativas e de difusão relacionadas com as artes visuais, tanto nos museus como nos centros de arte, apesar dos grandes investimentos que são feitos constantemente para fomentar a cultura, seja com gastos na infra-estrutura, seja com o desenvolvimento de acontecimentos na área, ou como mostras e exposições. Segundo eles, isso já poderia ser um reflexo da LOGSE de 2003.



## CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA ESCOLA

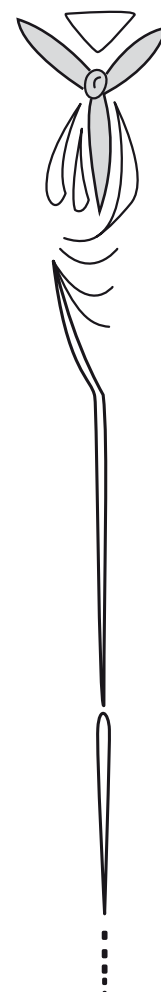
### Aspectos Físicos

A Escola estudada está situada no bairro de Montbau, na cidade de Barcelona. Montbau é um bairro residencial, construído entre 1957/65. Sua população é constituída por muitos trabalhadores qualificados, funcionários e profissionais liberais, ademais de um contingente considerável de pessoas de idade avançada, em sua maioria aposentados.

A Escola está localizada em um lugar privilegiado no que se refere ao entorno, pois está em meio à natureza, com espaços abertos, tendo em suas costas a reserva florestal da Serra de Collserola. Está instalada em um edifício amplo, cedido pela prefeitura, com duas quadras de esportes e uma área de parque infantil.



Foto 1 – Pátio da Escola



Comporta, ainda, as seguintes instalações:

PARTE EXTERNA	PARTE INTERNA - Planta Baixa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pátio</li> <li>• WC</li> <li>• Ginásio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretoria</li> <li>• Sala dos Professores</li> <li>• Secretaria</li> <li>• Sala para materiais escolares</li> <li>• Fotocopisteria</li> <li>• Sala para materiais de limpeza</li> <li>• Sala para materiais de reforma</li> <li>• WC</li> <li>• Refeitório</li> <li>• Cozinha</li> </ul>

Quadro 2 – Planta Baixa Escola

1º ANDAR	2º ANDAR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• WC</li> <li>• Ludoteca</li> <li>• Laboratório</li> <li>• Salas de Aula</li> <li>• Oficina de Artes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• WC</li> <li>• Salas de Aula</li> <li>• Biblioteca</li> <li>• Sala de Informática</li> <li>• Sala de Inglês</li> <li>• Pequeno Pátio</li> </ul>

Quadro 3 – 1o. e 2º. Andares Escola

## História

A Escola em questão foi constituída como “Cooperativa Escolar de Montbau” – sem fins lucrativos – durante o curso de 1966/67, “respondendo a inquietudes de um grupo de vizinhos que pretendiam melhorar as condições escolares do bairro” (Projeto Educativo do Centro, 1991: 6), coincidindo com um movimento de renovação pedagógica na Catalunha.

Durante o período franquista, essa escola – como todas as

outras formadas por cooperativas particulares – constituía uma forma de resistência ao regime. Quando acabou a ditadura e se pode exercer novamente a democracia, percebeu-se que elas não tinham mais sentido. A partir daí, acolhendo a Lei 14/1983, a escola passou, no ano de 1987 a figurar, já efetivamente, como escola pública.

Recebe principalmente alunos procedentes dos bairros de Montbau, St. Genis e Vall d’Hebrón. Acolhe, também, crianças do bairro Horta, da parte alta de Gràcia e de Sant Gervasi.

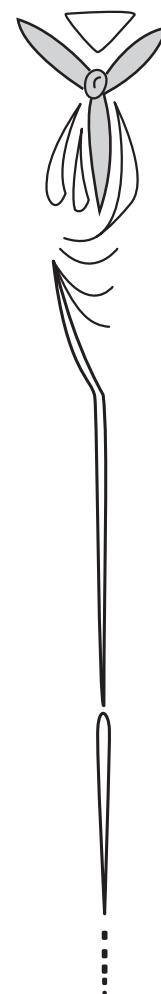
Quanto à Língua falada na escola, em geral, nos primeiros anos escolares, 30% dos alunos falam castelhano e 70% catalão; nos últimos anos, a porcentagem é de 50% para cada Língua. No entanto, as aulas são ministradas em catalão, uma vez que esta é a língua de comunicação corrente na escola, com exceção das aulas de castelhano e de inglês, introduzidas a partir da 3ª série.

A escola se manifesta laica, respeitando as religiões ou crenças de todos seus membros, permitindo que os professores expressem seus pareceres pessoais quanto ao tema, se os alunos assim o quiserem.

Com relação às festas populares, são vistas como tradição cultural do país, sem cunho religioso.

A escola se manifesta respeitosa com as diversas ideologias políticas, podendo o professor colocar seus alunos em contato com diferentes opiniões sobre o assunto. Além disso, para seus membros, é fundamental o estímulo à “aquisição de valores e desenvolvimento de atitudes que facilitem a convivência dentro de uma sociedade democrática” (Projeto Educativo do Centro, 1991: 9).

Quanto à linha metodológica, a escola se diz construtivista,

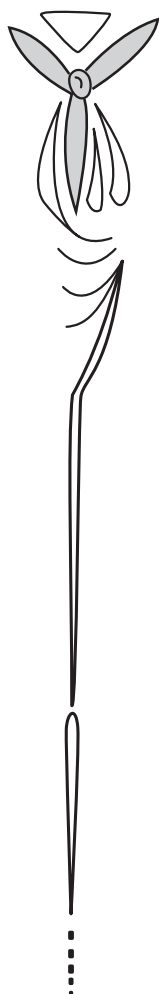




comprometendo-se a fomentar no aluno uma atitude crítica e investigadora. Segundo o construtivismo, a construção individual está intimamente ligada à interação social. E se constrói ensinando e aprendendo a construir. Estas concepções estão, claramente, presentes nos princípios da Escola, transcritos no Projeto Educativo do Centro, que resumidamente diz que a Escola:

- Está ordenada na realidade e na cultura da Catalunha, tendo como base e potencial primeiro, a língua, a história e a cultura catalãs;
- Promove relações de interdisciplinaridade;
- Respeita a diversidade dos ritmos evolutivos e das capacidades intelectuais no desenvolvimento do currículo;
- Fomenta a comunicação entre os alunos em favor da aprendizagem individual;
- Estabelece trabalhos pensando em sua funcionalidade, para que não haja desconexão entre trabalho e estudo;
- Estimula o respeito pela dignidade das pessoas, pelas coisas comuns e pela natureza;
- Busca a defesa da paz, a igualdade de direitos das pessoas e dos povos, assim como a autonomia pessoal;
- Incentiva a implicação de todos seus membros no desenvolvimento da educação, distribuindo funções e responsabilidades, sendo que, em seu organograma funcional, o organismo máximo de representação e participação é constituído pelo Conselho Escolar.

Para seus membros, é muito importante a implicação de todos, principalmente no que se refere à tomada de atitudes e às relações sociais que se estabelecem em uma comunidade como essa. Sempre se preferiu dar importância às reuniões em classe e também a tudo o que está relacionado com a participação dos alunos, atribuindo-lhes algum tipo de responsabilidade. Segundo

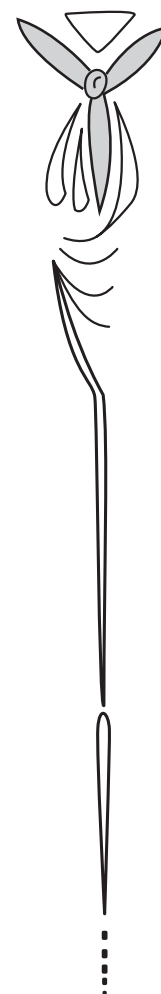


a coordenadora pedagógica, analisando situações que surgiam, os professores perceberam que havia grupos pouco respeitosos com o ambiente escolar e pensaram que se eles fossem mais envolvidos, sentir-se-iam mais responsáveis e passariam a cuidar mais da escola. Para tanto, reafirmaram um sistema de cargos, em que cada grupo cuidava de sua classe, e redirecionaram o seu papel, responsabilizando os alunos pelo território escolar como um todo.

### Investigação e o Aperfeiçoamento do Ensino

A escola se mostra aberta ao desenvolvimento de investigações que possam contribuir para aperfeiçoar sua prática pedagógica. Dentre as investigações realizadas no decorrer da pesquisa, uma estava sendo desenvolvida em conjunto com a Universidade de Barcelona, sobre o sistema de avaliação da Escola. Essa investigação começou devido a uma pesquisa iniciada no curso de 96/97, quando foi feito um levantamento sobre a opinião, de cada membro individualmente, sobre avaliação. A pesquisa constava de um questionário, definido como “muito completo” pela coordenadora pedagógica, que abrangia vários aspectos sobre o assunto. Ao final, a Universidade convidou a Escola para continuar com o trabalho de investigação, uma vez que aí se valorizava, como aspecto distinto de outras escolas, o tema da avaliação por grupos de atividades.

Uma outra investigação ocorrida durante esta pesquisa foi sobre revisão curricular e criação de conteúdos, que foi primordial para que houvesse uma adaptação entre a prática e a teoria.



Segundo a coordenadora pedagógica, como a Escola surgiu de um grupo particular, o grupo de professores mudava muito pouco. Ou seja, era uma escola privada onde havia pessoas que durante muitos anos permaneceram nos mesmos cargos. Desta forma, ainda que a metodologia não estivesse detalhadamente escrita, havia toda uma tradição oral que permanecia. No entanto, depois que a escola passou a ser pública, cada vez mais há pessoas novas na escola, provocando a necessidade de uma revisão de conceitos que explanasse o que o grupo desejava manter ou tirar, reformando a base metodológica, com a finalidade de produzir um documento escrito.

Concretamente, no primeiro trimestre do curso 98/99, ocorreu um trabalho sobre ortografia e, depois, sobre linguagem, matemática e assim por diante, fazendo uma retrospectiva metodológica, verificando, finalmente, a metodologia utilizada em geral. Resumidamente, a finalidade dessa investigação foi a necessidade de se concretizar e atualizar a metodologia da escola.



### Interdisciplinaridade e o Aperfeiçoamento do Ensino

Na escola o grupo docente tenta promover a interdisciplinaridade, com a finalidade de favorecer o aperfeiçoamento do ensino. Aqui a interdisciplinaridade é entendida como o desenvolvimento de projetos em comum, onde cada professor faz a sua parte individualmente. De acordo com Japiassú, este tipo de interdisciplinaridade, na verdade, se constitui como multidisciplinaridade. Segundo ele,

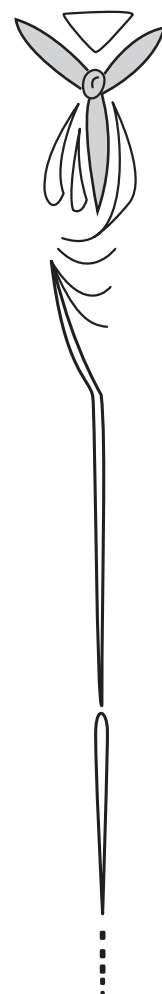
“... a multidisciplinaridade se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Essa atuação, no entanto, ainda é muito fragmentada, na medida em que não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas.” (JAPIASSÚ apud CARLOS, 2009)

Um dos projetos mais estimulados nesse sentido diz respeito ao desenvolvimento da filosofia no ensino primário e secundário, onde cada professor trabalha um aspecto do pensamento filosófico.

A idéia desse projeto partiu de um curso que os professores freqüentaram em um centro de aperfeiçoamento, onde foi colocada a importância da filosofia na educação para aprender a pensar. Esse projeto começou a ser desenvolvido com crianças do Jardim da Infância e as acompanhou até a 6ª série. Os professores se mantiveram informados sobre o assunto através de seminários organizados pontualmente, entre todas as escolas que fazem parte do projeto. Esses seminários servem também para a apresentação de novos materiais, assim como para a colocação de idéias de trabalho e de estratégias que possam facilitar os diálogos e ajudar na participação do aluno na sala de aula.

Outro projeto interdisciplinar era desenvolvido conjuntamente pelas classes de 5ª e 6ª séries. Nesse sistema, os professores repartiam os alunos em três grupos que iam realizando atividades em oficinas distintas, sobre um mesmo tema. Isso ocorria em duas aulas de duas horas por semana. A cada três meses o assunto do projeto era modificado.

No final de cada aula os alunos preenchem uma folha, previamente preparada e outra ao final de cada oficina, cujos conteúdos buscavam avaliar a realização da oficina e sobre o quê e como os alunos aprendiam. Os alunos, também, deviam



apresentar um dossiê com, no máximo, uma folha, relatando os aspectos mais interessantes – ou os menos – da oficina realizada.

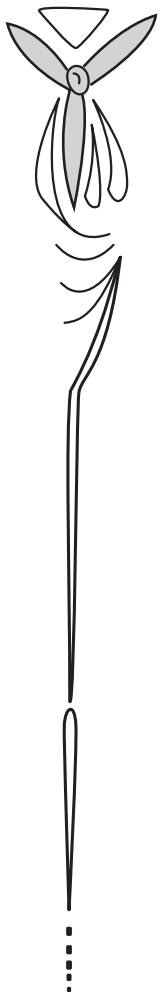
## O Ensino das Artes

O ensino das artes na Escola era mantido através do desenvolvimento de classes de Música e de Plástica. Eram oferecidas, também, extra-aula, atividades como teatro e dança.

A Plástica, que é a parte relacionada com as artes visuais, foi mantida no currículo da escola porque grande parte de seus membros considera que suas atividades são indispensáveis para um bom desenvolvimento da educação. No entanto, uma parte do meio escolar não concordava com isto, principalmente pelo aspecto econômico, uma vez que estas atividades eram pagas.

No entanto, a Plástica realmente tinha um papel muito importante nas atividades da escola. Pude perceber isto principalmente por dois fatores: ela estava presente em todos os acontecimentos da escola durante o ano, inclusive através da interdisciplinaridade com as outras atividades referentes ao ensino das artes – como o teatro, por exemplo, mas também com as disciplinas normais do currículo.

Além disso, as condições de trabalho oferecidas ao professor de Plástica eram excelentes como, por exemplo, recursos financeiros para levar os alunos a mostras e exposições, instrumental adequado – suficiente e de acordo com as solicitações do professor – e espaço físico próprio – amplo, arejado e bem configurado – para o desenvolvimento de atividades práticas.



### CAPÍTULO III – O PROFESSOR DE PLÁSTICA

*“Faço da minha história minha singularidade, com minhas sabedorias e minhas ignorâncias, minhas certezas e minhas dúvidas, minhas escolhas e minhas vivências.*

*Faço na minha história a história coletiva, pois, sendo habitada pelo que me atravessa, não sou só eu mesma, tenho eus que são de outros e habito outros que me têm.*

*Faço minha história nas rotas de um mapa que está sempre sendo re-desenhado, que precisa estar sempre sendo re-desenhado, que nunca está pronto.*

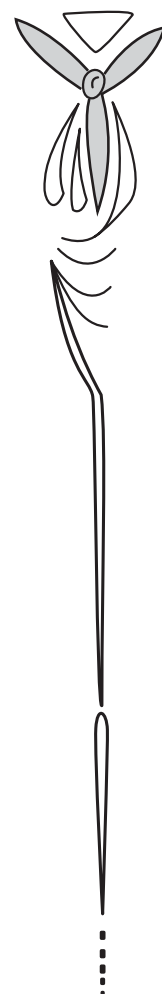
*Faço história somente por saber que sou contemporaneamente roteirista de um território que a muitos pertence, mas que é de cada um: a vida.”*

Lúcia Gouvêa Pimentel

Dentro de uma investigação que se sustenta em bases etnográficas se ressalta a importância de dar voz aos sujeitos. Por isto, neste capítulo deixo que o professor estudado nos conte quem ele é. Os relatos aconteceram a partir de duas longas entrevistas, onde lhe pedi, na primeira, que me justificasse porque era professor de Plástica e, na segunda, que tentasse buscar em suas memórias os aspectos que ele considerava mais relevantes no processo de formação de sua identidade docente.

De acordo com Passeggi, através de estudos realizados a partir de memoriais relatados por professores pode-se entender que

“... na medida em que narra a história de sua formação, o professor reinventa-se a si-mesmo conduzido pela auto-reflexão sobre três tipos de saberes: o saber conceitual (teórico), o saber fazer (prática docente e prática de escrita) e o saber ser (consciência identitária).” (PASSEGGI, 2000: 13-14)



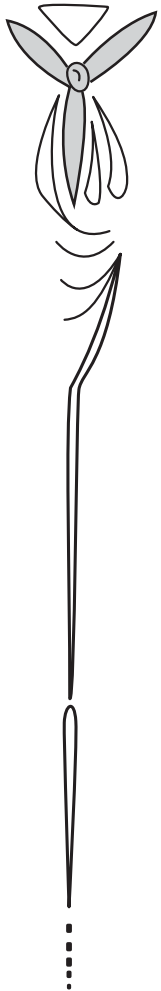
A intenção é procurar entender mais claramente alguns dos fatores que fundamentaram seu modo de ensinar, assim como suas crenças e conhecimentos frente à educação e à arte. Ao mesmo tempo, durante a análise, tentarei reconhecer em seu relato os referentes dessa postura.

*“Sou um artista que trabalha no ensino; não sou um professor que pinta. Ou seja, meus estudos não são de pedagogia. Eu, de jovem, trabalhei em outra coisa; a partir dos 20 anos me dediquei à arte. Depois de um tempo encontrei trabalho em uma escola e, a partir de aí comecei.*

*Eu me considero um artista vivo, mas não tenho uma carreira artística. Não sou conhecido. E, como pessoa, não sou o tipo que tem capacidade para vender, para relações públicas e tudo isto. Afinal, a gente encontra um caminho cômodo que é trabalhar em um lugar relacionado com o que se gosta e tem uns ingressos mínimos fixos e, bom, a partir daí tu fazes o que queres. Para mim é muito difícil toda essa movimentação de ir a lugares, ir atrás de gente, ou seja, promover-me. Eu sigo produzindo para mim, de vez em quando faço exposições para mostrar coisas que eu gosto. Entretanto, minhas energias são todas direcionadas para a escola.*

*Comecei em 77/78. Faz 20 anos que me dedico à educação. Aqui nesta escola estou desde 1981.*

*Aqui na Espanha, professor de Plástica não existe, ou seja, oficialmente não existe. O que acontece é que esta escola é um pouco diferente. Nos anos de Franco esta escola era um pouco reacionária e, na Catalunha, ademais, havia problemas com a Língua, então, pessoas da classe média – média alta –, sensibilizados com isto*



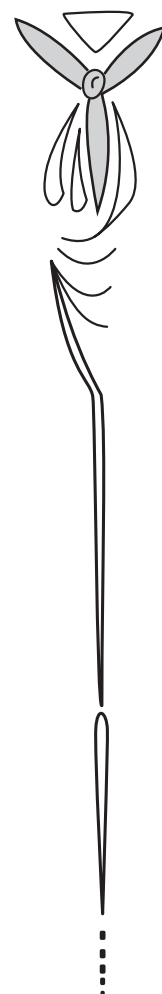
formaram escolas como cooperativas particulares, à parte da escola pública. Estas escolas custavam dinheiro e por isto era difícil mantê-las. Quando se chegou ao exercício da democracia se viu que já não tinha sentido estas escolas que ficavam como resistências. Que já todas as escolas podiam ser como estas, então houve todo um movimento para que todas estas escolas passassem a ser públicas.

Todos os professores – a maioria dos professores – passaram a ser funcionários do Estado. Mas, a área de Plástica não é considerada; nesta escola o professor de Plástica seguiu porque são os pais que o pagam; ou seja, a Plástica é um luxo (risos). Isto é, eu estou aqui como especialista porque já venho de quando todos éramos pagos pelos pais. Eles consideraram que a Plástica tinha que seguir.

Há poucas escolas que têm um especialista de Plástica; as que o têm são as que vêm das antigas cooperativas. Nas municipais, até agora, também havia professores de Plástica, mas os vão tirar já neste curso.

Aqui na Espanha se há conseguido que as escolas tenham um professor para cada disciplina, mas um especialista de Música, de Educação Física, de Inglês, ou Plástica não. Entretanto, nas escolas de magistério estão fazendo muitas pós-graduações de Educação Visual e Plástica, mas, de todas formas não há um lugar na escola para esta área. Ou seja, mesmo que o professor tenha a especialização de Plástica, não vai conseguir uma vaga na escola. O melhor que vai conseguir é ter que ensinar matemática ou ser tutor de uma classe.

Meu caminho é este: primeiro me interessei pelo desenho e ao final meus estudos foram de artes e ofícios, ou seja, menos que Belas Artes, e não uma licenciatura. O título é de muito baixo nível, mas não o que se aprende.

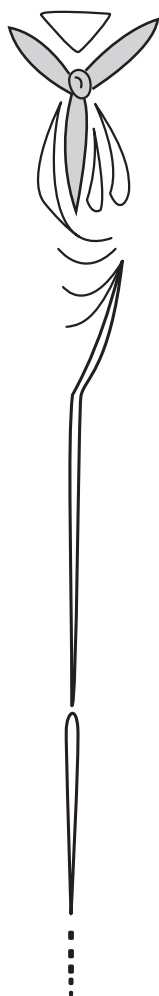




Gosto do ensino, mas se aparece um senhor de Hollywood e me diz: trabalhas para mim? Bom, suponho que chegamos a uma idade que é mais difícil trabalhar com crianças, quando começamos a ter menos paciência e nos cansamos mais facilmente. Mas até o momento ou até que me joguem fora vou ficando. Quem sabe um dia os pais digam: não queremos pagar mais este cara, preferimos que venha um que ensine karatê. Pode acontecer isto porque tenho um contrato e trabalho por aulas, não sou fixo.

Em geral as crianças são boas, mas há um problema que é comum aos especialistas que entramos em classe uma vez por semana. São nessas aulas que as crianças aproveitam para gozar do professor, pois com a professora que estão todos os dias, ficam mais controlados. Mas, a maioria gosta da Plástica e, depois de um tempo, a gente se adapta e acaba fazendo propostas que sejam atrativas. Isto é, não se busca o conflito. Às vezes há um "Ai! Que chato você é!", mas, normalmente os alunos me tratam bem. O único porém é que pode haver problema de ordem, primeiro porque não sou o professor fixo, segundo porque tampouco sou muito sério e depois porque a matéria tampouco o é. Claro, se a gente tem que dar uma aula de língua e dá um papel aos alunos, pois logo se colocam todos em seus lugares. Ao contrário, se estão na oficina de Plástica e vêm os materiais, todos querem tocá-los. Ou seja, eu procuro lhes fazer propostas abertas, que cada um faça sua versão da coisa. Isto já lhes provoca que falem, que se 'mosquitilhem' que se movam mais que em uma aula normal. Às vezes o conflito vem por aí. A gente tem que pará-los e fazer o papel de professor de arte.

Quando há exposições importantes na cidade, vamos vê-las. Procuro sempre fazer um trabalho sobre o que viram. Por exemplo, fomos ver a exposição de Calder e podemos ver por aqui arames com os quais os alunos estão tentando fazer um trabalho." –



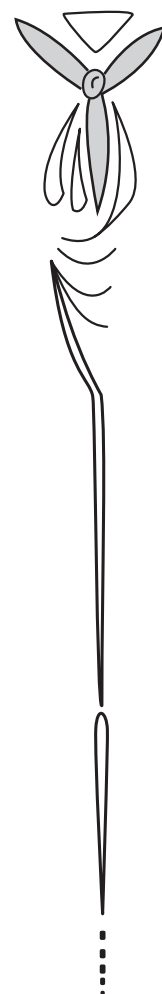
“Eu era muito ruim em matemática e coisas deste tipo. Em contrapartida me defendia melhor em atividades relacionadas com as Línguas, porque gostava mais de Literatura e de Francês. Das Ciências, pelo menos tal como eram ensinadas – muito a partir da memorização e muito pouca experimentação – eu não gostava e ia muito mal. O que realmente eu gostava eram a Literatura e as atividades práticas.

Eu sou de um povoado da província de Lleida e permaneci aí até os vinte anos. Isto é importante porque supõe outra forma de viver. Não tive uma formação urbana que, se pode dizer, com mais contato, com informação.

Com relação à escola primária, até os dez anos fui a um colégio de padres, um colégio particular de prestígio. Logo a partir dos dez anos, em 1959, eu fui a uma escola pública, um instituto que era uma invenção boa – eu creio. Ou seja, naquela época o regime franquista inventou uma coisa chamada Instituto Laboral, que tinha continuidade nas Universidades Laborais, com a intenção de formar gente para o trabalho, pois tinha uma vertente populista. Até então havia o bacharelato normal, de ciências ou letras.

Este instituto era orientado à formação profissional, sendo que o bacharelato normal tinha quatro cursos e este tinha cinco. Havia as disciplinas do Bacharelato Normal, mas não havia, por exemplo, Latim e, dependendo do lugar, desenvolvia-se um tipo de especialidade. Ali, onde eu vivia – como é um povoado agrícola – fez-se o Bacharelato com Especialidade Agrícola – Pecuárista. Nas Ciências Naturais, além das atividades comuns da formação básica nesta área, estudávamos coisas específicas de agricultura ou pecuária. Por exemplo, biologia aplicada ao gado ou ao cultivo.

Além disso, havia uma parte de oficinas, com uma de



carpintaria e uma de mecânica. Suponho que esta era uma invenção da parte mais sindicalista do regime, pois o franquismo tinha em sua origem a Falange Espanhola – aqueles fascistas que tinham o plano demagógico frente aos trabalhadores e às esferas sociais – e, esta gente que sobreviveu e ficou no governo foi a exceção que influenciou para que se desenvolvessem programas como estes, da mesma maneira que se faziam casas populares. Eu creio que não era um mau invento.

Nas oficinas, o que fazíamos era, praticamente, conhecer as ferramentas, materiais e máquinas. Não fazíamos um objeto, apenas algumas vezes. Por exemplo, nos davam um pedaço de ferro e tínhamos que limá-lo até que este ficasse totalmente plano.

Nesta época eu fazia pequenos desenhos nos livros e nos cadernos, mas, na verdade, comecei a me dedicar às artes casualmente, pois nunca tive claro as atividades artísticas como vocação. Além disso, as aulas de desenho do instituto não nos propunham nada criativo, era uma questão mecânica, onde copiávamos umas lâminas ou desenvolvíamos o desenho técnico. O professor era um bom desenhista, era um bom pintor, mas era muito acadêmico, fazendo exatamente o que o programa educativo dizia que ele tinha que fazer, e o sistema educativo não ajudava em nada.

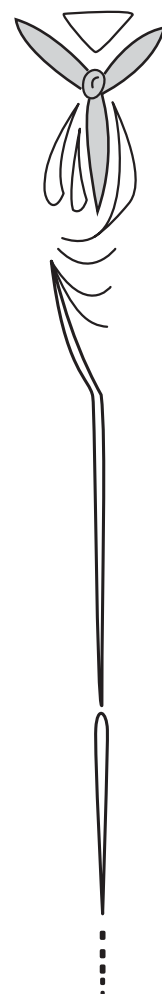
Aos 16 anos, terminei o curso e como estava muito claro que não tinha inclinação para os estudos, fiquei muito contente em sair dali e procurei trabalho. Naquela época, para um personagem como eu – muito indeciso e não muito brilhante – o que se considerava perfeito era o trabalho administrativo. Então comecei a trabalhar em uma oficina de um advogado. Este senhor tinha o esquema de contratar os meninos jovens, pagando-lhes pouco, mas aí se aprendiam coisas – aprendíamos a escrever à máquina...



Este senhor tinha uma biblioteca muito completa e, nos tempos livres, eu lia muito. Neste tempo estudei contabilidade, em uma academia noturna. Enquanto estudava, trabalhava. Apesar de ser mau nos estudos, eu tinha inquietações por ler, e lia muito. O que não me interessava era o que me ensinavam na escola. Lia muitos livros e revistas de arte, mas sem pensar que poderia me dedicar a isto, porque as saídas que me ofereciam era que eu tinha que procurar um trabalho para toda a vida, algo sério. Eu fazia desenhos para mim, um tempo me dediquei à fotografia, mas isto o fazia como hobby.

Além disso, quando pequeno, em minha casa, eu tinha um avô que fazia presépios, e coisas como estas. É uma bobagem, mas quando você gosta destas coisas, elas influenciam muito. E eu sempre estava ali.

Então, chegou um momento que o grupo de amigos começou a influenciar demasiado. Nesta idade é mais importante o que você faz com os amigos. Tive um momento de inquietude. Ainda que te digam que tens que fazer tal coisa, tu estás procurando uma saída para não ter que fazê-la. Isto já em 69. E chegaram ecos do maio de 68 e – imagina – gente de 18 anos, naquela época, quando se está procurando a vida, tentando romper com coisas rotineiras... Houve ali uma ruptura e, concretamente, o que aconteceu – isto é minha interpretação agora – é que, aqueles que tínhamos mais contato, chegamos à conclusão de que quem queria estudar tinha que ir a Barcelona. Para muita gente deste grupo chegou o momento de ir à universidade, pois suas famílias podiam permitir e, alguns que não éramos deste nível, que já estávamos trabalhando, vimos que em um momento todos se iam, que as meninas se iam e nos perguntamos: o que nós fazemos aqui? Tivemos que fazer algo. Eu não sei se naquele momento o que queríamos era sairmos dali.



Primeiro era a vontade de ir e fazer a vida e, logo, te perguntas: que posso fazer? Universidade não, porque havia parado no bacharelado elementar e me faltava o superior. Estudos acessíveis que eu gostasse e que eram divertidos, pois, então, ir à Massana. Eu estava interessado em desenho gráfico e disse para mim mesmo: por que não? O mais forte era romper com a família e dizer a mim mesmo que ia a Barcelona buscar a vida. O resto da gente ia a Barcelona a estudar, com os estudos pagos por suas famílias. E eu, e alguns mais, vínhamos aqui a buscar trabalho, a ser auto-suficientes e a passar fome, basicamente.

Eu gostava de desenho gráfico porque era uma coisa pouco conhecida e para mim tinha um prestígio como coisa quase alternativa. Havia, sim, dentro da publicidade, mas eu pensava mais em um desenho gráfico quase independente. Neste contexto havia muita influência dos hippies, do maio de 68, da canção de protesto, tudo coisas alternativas, levando-se em conta que o que havia naquele momento eram coisas bastante duras. Ou seja, não estás organizado politicamente, mas sabes que vais contra o que há. É o tempo de deixar crescer o cabelo, deixar crescer a barba, coisas muito mal vistas naquele momento. Estamos falando a partir de um contexto social, sobretudo no povoado, dominado pela igreja, pelas idéias de direita, o mais ferrenho possível. A ideia era fazer tudo o que incomodasse.

Aqui, em Barcelona, já vêm uns anos duros, porque eu queria estudar, fazer uma vida diferente do que havia feito até então – sem horários, sem obrigações – e, gastando o pouco dinheiro que tinha, comecei a fazer trabalhos esporádicos. Quanto a estudar, um ano fui à Massana, outro ano à EINA, que é uma escola de desenho de prestígio – era como se fosse a Bauhaus em pessoa. O que acontece é que era particular e custava muito caro. E, claro,





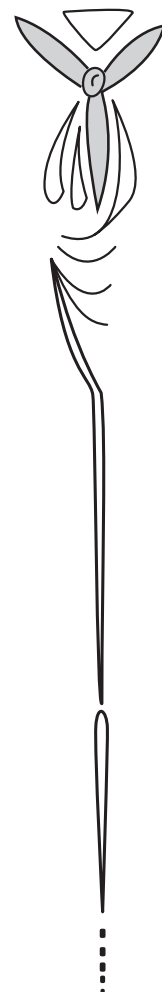
muita parte do tempo me dediquei a buscar a sobrevivência, fazendo trabalhos esporádicos, onde fazia de tudo. Mas sempre coisas esporádicas, sem me prender... – mal feito, creio agora, porque havia momentos duros. Às vezes tinha dinheiro e às vezes não... Tudo muito romântico.

Então, fui para o serviço militar e isto foi um corte tremendo... Imagina a vontade que eu tinha de ser militar. Foi uma coisa que me comprimiu muito. E naquela época os únicos que se negavam a servir o exército eram as “Testemunhas de Jeová” e apenas um outro, em toda Espanha, e que, por isto, passou o tempo na prisão. Isto é, tampouco estava a coisa para ser tão militante assim.

Depois disto, segui uma temporada com trabalhos mais ou menos estáveis, e aos 23 anos fui à Escola de Artes e Ofícios. Dediquei-me à fotografia, porque queria aplicar este conhecimento em artes gráficas. Passei uma temporada assim, fazendo bobagens, indo à escola, deixando a escola, desenhando cartazes, imprimindo-os e vendendo-os, trabalhando com artesanato, móveis, serigrafia, fiz algumas exposições, mas tudo muito informal. Quando queremos fazer algo neste campo temos que trabalhar muito e perseguir as pessoas certas e eu, isto, tampouco fazia. Naquela época eu estava passando uma fase da vida de querer mudar tudo, desprezar tudo.

Em 77 tive uma temporada trabalhando com um amigo que montou uma oficina de encadernação e, paralelamente, outro amigo – que era professor – me chamou, porque na escola onde ele trabalhava faltava alguém para dar aulas de Plástica. Eu nunca havia dado aulas em uma escola, nem sabia nada sobre isso; aprendi no processo.

Nesta época, o país já havia mudado muito. Aqui havia muita efervescência, muita inquietude, estavam mudando muitas coisas, inclusive um pouco antes da morte de Franco. Barcelona



daquela época não tinha nada que ver com a de agora. Naquela época Barcelona era um montão de grupos e grupinhos, partidos e partidinhos, um ambiente em que havia mais diversidade, mais ilusão, pois tudo era novo, inclusive nas escolas. Aquela escola, onde estive, era particular e o diretor/proprietário era bastante tradicional, mas sabia que algo tinha que mudar e entre os professores, havia muitos que pensavam de uma maneira diferente. Por isto seguíamos o programa muito do nosso próprio jeito. Além disso, em Plástica nunca foi problema o programa. Todos ficam contentes simplesmente com que façam algo.

Naquela escola havia que trabalhar na classe. Não havia oficina, mas eu podia trabalhar as aulas com bastante liberdade. Eu trabalhava com desenho, cera, barro – o máximo que fazíamos era modelagem. Fazíamos, ainda, o festival do fim de curso ou participávamos nas atividades do bairro com outras escolas.

Para avaliar, o fazia de maneira muito subjetiva... A verdade é que sempre há sido muito subjetivo. Isto é um problema eterno, creio eu. Mas tampouco é aleatório, tens umas pistas básicas. Com relação às crianças, há umas que se destacam, outras que não e outras que são muito más. Como mínimo, por aí não falhas. Ao final, havia um trabalho, uma lâmina, e era o que se avaliava.

Como disse, aquela escola era particular, era tradicional, mas havia uma vontade de renovar e havia gente muito valiosa, mas, ocorreram problemas econômicos. Como escola particular, não podia se sustentar, dependia de algumas subvenções. E, logo, justamente a gente mais progressista – digamos – teve enfrentamento com o diretor. Houve problemas e nos despediram a todos. Eles me pagaram uma indenização e com isso comecei a me dedicar as minhas coisas, a desenhar e fazer exposições.

Como eu tinha um amigo cantor que tinha um projeto

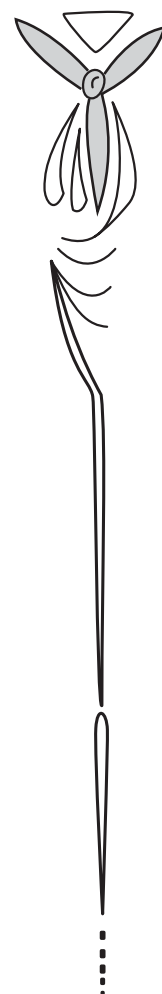


patrocinado pela Caixa de Pensões, através de um programa onde se montavam atividades para as escolas, fui chamado por ele para montar um púlpito para fazer uns recitais. Eu não cantava, mas fazia a decoração, fazia os guiões e íamos por toda Catalunha, em todos os teatros dos povoados. Com isto foram dois anos.

Logo uma substituição em uma escola, mas por pouco tempo, pois ali a Plástica lhes importava pouco. Enquanto estava aí, um dia me encontrei com algumas pessoas desta Escola. Quando a professora que dava Plástica aqui teve de ir embora, me chamaram. Isto foi em 81. De lá para cá estou aqui. Fiquei porque esta escola é diferente. É uma escola que vem de uma cooperativa de pais e que, como tais, eram montadas com vontade de se fazer algo distinto da escola pública que havia naquele momento, em plano de renovação pedagógica – a questão do catalão e tudo isto. Eram escolas ativas na órbita de Rosa Sensat, que tinham que ser montadas como cooperativas – como escolas particulares – porque não se podia fazer isto a partir da escola pública. Ou seja, a gente que as montava não o fazia com a intenção de fazer negócios, a finalidade era educativa.

No momento em que entrei já se estava lutando para que estas escolas passassem a ser públicas, porque elas haviam tido um papel importante durante a ditadura, mas agora economicamente não eram viáveis. Quando a escola pública já podia ser como queríamos, lutou-se para que essas escolas cooperativas fossem absorvidas. Isto custou uns anos de negociações, de manifestações, e ao final se conseguiu que estas escolas passassem a ser públicas e os professores, funcionários.

Por tudo isto, fiquei. Fiquei preso a tudo, até que não me queiram mais.”





## CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DA PRÁTICA E PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Neste capítulo procederei à descrição das aulas de Plástica ministradas pelo professor estudado durante o estudo de campo, ao tempo que iniciarei um primeiro nível de análise que demonstre a influência dos modelos educativos na construção da identidade docente.

Para a descrição das aulas de Plástica utilizarei as informações provenientes das entrevistas e das observações diretas realizadas. Para iniciar uma fala usarei letras maiúsculas que representarão os atores: a letra J falará por Jordi, a letra D, pela professora Deise, a letra A será a voz dos alunos. Quando não aparecer qualquer letra ao início da frase, sou eu quem faz os comentários.



### Grupo de Trabalho e Ambiente

A turma da 6<sup>a</sup> série daquele ano era composta por 17 adolescentes: oito meninas e nove meninos (foto 2), todos eles com cerca de 11 anos de idade.

Quase todas as atividades desenvolvidas nas aulas de Plásticas foram realizadas em uma oficina disponibilizada a esta disciplina. Nesta oficina, o professor Jordi procurou criar um ambiente rico em estímulos.



Foto 2 – A turma da 6ª série 98/99

A oficina está repleta de informações, assim como de materiais e ferramentas variadas, disponíveis para o uso imediato, por qualquer um que necessite, dentro ou fora das aulas de Plástica. Aqui vemos uma ideia escolanovista, onde o papel da escola seria o de assumir uma postura dinâmica no processo educativo, construindo um ambiente rico em estímulos, devendo ser um laboratório, no qual estariam disponíveis à criança materiais e ferramentas que a ajudariam a pesquisar, construir e criar.

Na parede onde está a porta de entrada da oficina, estão pendurados diversos tipos de ferramentas – com um quadro explicativo sobre elas –, marionetes, molduras e armários com outros muitos objetos (foto 3).

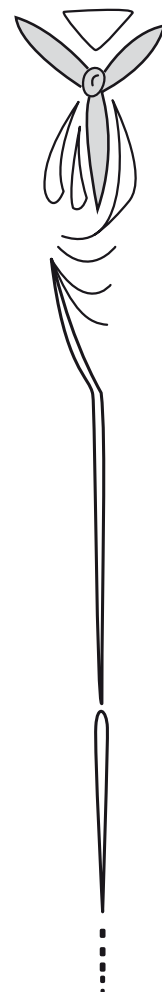




Foto 3 – Vista 1 da Oficina de Plástica

Na parede à esquerda da entrada, estão empilhados muitos materiais para reciclagem, além de diversos tipos de papéis (foto 4). Na parede em frente da entrada há um painel que o professor mantém sempre com muitos trabalhos de alunos e detalhes sobre artes em geral (foto 5); alguns permanentes, outros cambiáveis de acordo com os temas tratados no decorrer de cada ano. No centro se encontram quatro grandes mesas de madeira, com banquinhos removíveis, com altura também ajustável.

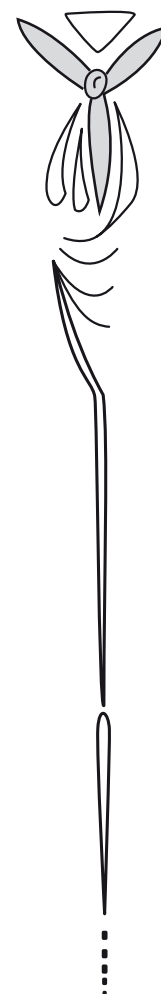


Foto 4 – Vista 2 da Oficina de Plástica



Foto 5 – Vista 3 da Oficina de Plástica

Muitas informações espalhadas em torno às salas de aula, principalmente ao redor da oficina (fotos 6, 7, 8, 9), manifestam uma influência montessoriana, na medida em que concretizam



a ideia de que a ambientação estética do entorno escolar pode ajudar a criança a desenvolver sua criatividade.



Foto 6 – Entorno 1 da Oficina de Plástica



Foto 7 – Entorno 2 da Oficina de Plástica

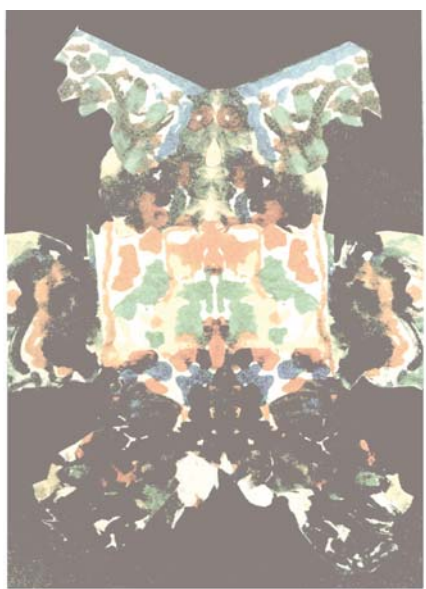
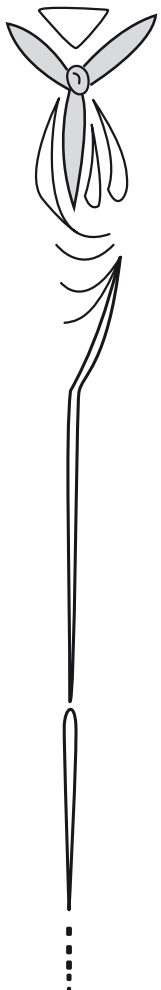


Foto 8 – Entorno 3 da Oficina de Plástica



Foto 9 – Entorno 4 da Oficina de Plástica





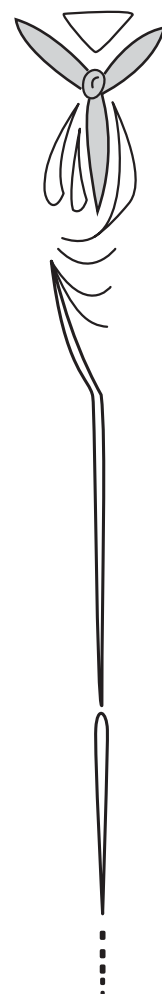
## Plano de Trabalho

Depois dos primeiros contatos, ficou resolvido que parte das aulas de Plástica seria dedicada à realização de um projeto para o desenvolvimento de um livro de contos. A principal referência para o mesmo, como já mencionei no início deste trabalho, foi um dos projetos realizados por mim durante meu mestrado. Junto a esse novo projeto, também seriam desenvolvidas algumas atividades próprias da disciplina de Plástica nessa escola que, segundo o professor, visavam ao aprofundamento cultural dos alunos (como visitas a mostras e exposições) e ao envolvimento total da comunidade escolar (como a decoração e comemoração das festas típicas).

Por um lado vemos aqui, um posicionamento construtivista que diz que a escola deve tornar acessíveis a seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal. Por outro lado, vemos outro posicionamento, muito comum com relação ao ensino da arte e que está apoiado na ideia de que as atividades artísticas na escola têm uma função apenas ornamental, lúdica e sem fundamentos teóricos.

Com relação especificamente ao projeto do livro, Jordi traçou um plano de ação onde a pretensão era trabalhar em conjunto com a tutora da classe. Sob a responsabilidade dele ficariam a confecção dos papéis, a ilustração e a impressão dos textos. Sob a responsabilidade dela estariam o desenvolvimento dos textos com os alunos e o acompanhamento no processo das investigações sobre os temas e os desenhos.

O projeto do livro começou a ser configurado a partir de uma primeira reunião onde foram determinados quantos livros iriam ser



feitos, o tipo de técnica artística que seria utilizada para a ilustração e o formato dos textos. Nesta reunião pude perceber, tanto por parte de Jordi, quanto de Deise uma preocupação com a liberdade de expressão, uma teoria que tem seu início nas ideias de Fröbel que pensava que a atividade artística era o meio pelo qual o aluno poderia se manifestar e que, nesse processo, o papel do professor era apenas o de contribuir para essa manifestação. Descrevo, a seguir, o teor dessa reunião, onde aparecerão expressões como “livre”, “participar ativamente”, “dizer coisas”, “dizer como querem”, “o que gostariam fazer”, que confirmam minha colocação.

J – Teremos que olhar o que é mais prático: fazer um livro cada criança é interessante, pois cada uma ficará com seu livro, mas seria bom se cada um desses livros tivesse um pouco de cada uma. Há duas possibilidades: cada criança fica com seu livro, diferente dos demais; ou um livro igual para todos com uma história de cada criança. Mas, a história de cada uma não pode ser muito extensa; pode ser inclusive poemas, ou poesias, ou qualquer coisa deste tipo. Pode ser, ainda, um livro coletivo com muitas coisas diferentes, não só um tema.

D – Ou dentro do tema cada uma escolhe a história que goste mais.

Proponho que os alunos escolham o tema.

D – Isso tem duas variantes: há alunos que em seguida se manifestam e escolhem um tema; há outros que se não têm alguma pauta que lhes diga “entre este, este e este tema, escolha o que você mais gosta”, ficam sem saber o que fazer. Eu vejo mais do ponto de vista da linguagem, que é o que conheço mais. Por exemplo, normalmente quando se propõe um texto livre, há crianças que têm enormes dificuldades, sendo um sacrifício que o façam. Se lhes damos um tema elas podem acolher com mais fa-



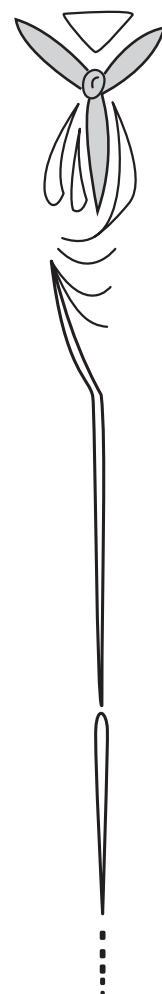
cidade. Para não limitarmos, poderíamos deixá-las que sugiram o tema e para ajudar, poderíamos prepará-las, falando de muitos temas, fazer colóquios, diálogos, o que seja; então elas irão colhendo ideias. A partir daí podemos dizer “de tudo isto podem escolher”. Podemos, ainda, deixar uma porta aberta para que as crianças possam dizer coisas, dizer como querem seu livro, de que temas elas gostariam que fossem seu livro, o tipo de desenho. Pois podem fazer coisas, não todas, mas em algumas partes deste processo elas podem participar ativamente e dizer o que gostariam fazer. Podemos apresentar propostas, mas deixar que elas também participem, pois sentirão muito mais que o livro será delas e não, apenas, uma atividade imposta por Jordi.

J – Adaptar mais à maneira de trabalhar que temos aqui. Agora, em princípio, no primeiro trimestre devíamos trabalhar com os textos e começar a fazer ilustrações e também o plano do projeto para que no fim do trimestre já tenhamos, em definitivo, o texto e o desenho de cada criança. No segundo trimestre vamos fazer uma oficina – cada ano fazemos oficinas misturando alunos da 5ª e da 6ª série – este ano a oficina, coincidentemente, será sobre formas de impressão. Vamos tentar imprimir com linóleo, com cartões, com diversos materiais. Então, a partir daí poderíamos eleger a técnica para imprimir os desenhos do livro, depois imprimir e encadernar.

Pergunto como faríamos para imprimir os textos.

J – Para imprimir os desenhos será fácil, mas para os textos não. Gravar os textos em linóleo não pode ser; poderia ser no computador, mas teremos que provar se a impressora se adapta ao papel.

Lembro que não poderíamos deixar de considerar que havia de deixar um espaço para o texto e um para o desenho.





D – Que seria? Uma folha para cada criança?

J – Para cada criança duas páginas – uma para o desenho, outra para o texto. Isto representa 34 páginas.

Lembro, ainda, que era necessário considerar uma página para o índice e outra para a apresentação da equipe, o que resultaria num total de 36 páginas.

J – Se pudermos imprimir nas duas laudas de cada folha, o livro terá dez folhas.

Digo que será necessário fazer uma prova com a impressora para ver se não haverá problema de passar tinta de um lado a outro das folhas.

J – Primeiro o que temos que fazer é fabricar o papel, pois assim já teremos como fazer provas. Espero que não haja problemas com a tinta, pois este papel depois de feito fica muito poroso. Mas, como será gravura, temos a possibilidade de imprimir em outro papel, recortar e colar.

Pergunto a Deise se é ela a professora que ensina os alunos a trabalharem com o computador.

D – Algumas vezes fazemos um texto, mas quem é o professor de informática é o diretor. Como os alunos da 6ª série vão ter aulas no computador, talvez esse possa ser o momento em que passem para a máquina os textos e façam testes, procurando espaço, lugar, colocando-os. Como essas aulas acontecem durante todo o curso, não haverá problema, podem ir fazendo. E, se não for suficiente, podemos utilizar momentos das minhas aulas ou das de Plástica.

J – Seguramente que faremos outros trabalhos, mas este será prioritário. Além disso, no trimestre teremos oito sessões, descontando os dias em que não haverá aulas, ou seja, os dias de



acampamento e os dedicados a algumas festas.

Pergunto, afinal, quantas folhas teriam que ser feitas.

J – Dez folhas por criança.

D – Então, a ideia é dar a cada criança um original e não uma fotocópia, certo?

O que resultaria em uns 25 livros, mais ou menos.

J – Contamos para cada livro dez folhas. São 250 folhas como mínimo. Além disso, teremos de fazer umas mais espessas para as capas. Faltam os bastidores; isto é o primeiro que tenho que fazer.

Lembro que não havíamos, ainda, falado sobre a encadernação.

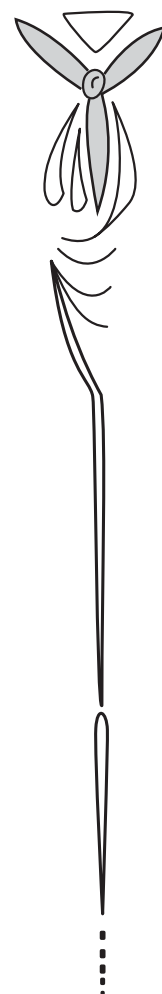
J – Bem, há dois sistemas bastante manuais. Um deles eu nunca fiz, um sistema japonês pelo qual podemos costurar as folhas com um fio grosso. Se virmos que nos custa muito encadernar assim, usaremos grampos. Mas eu tentaria costurar, primeiro. Porém, temos que prever que no final de maio o livro esteja acabado.

D – Ou seja, façamos um livro coletivo, eles que pensem em um texto que possamos calcular a quantidade de palavras, mas que seja um texto com formato livre: um poema, uma canção ou o que se decida.

Pergunto sobre se haveria um tema para o livro.

D – Talvez uma orientação. Não podemos deixá-los livres totalmente, ou seja, que eles escolham entre alguns. Considerando a possibilidade de que eles digam temas e vasculhem outros temas.

J – Podemos dizer um tema geral, como animais, ou algo que tenha relação com o nome que, normalmente, escolhem para



a classe.

D – Então, o texto também o deixamos. Isto é, o tipo de texto poderá ser uma pequena história, uma narração ou um poema. Cada um pode fazer o que quiser, não?

J – Ou, inclusive, mais livre, mais visual... Ou se ocorre a alguém fazer com colagem de letras e imagens, isto seria um pouco difícil, mas...

D – Sim, ainda mais quando temos o computador.

J – Podemos propor um tema que tenha que ver com reciclagem ou com ecologia.

Deste modo, Jordi propôs um programa de Plástica, que transcrevo a seguir, para que fosse possível desenvolver o projeto ao mesmo tempo em que se cumprisse o compromisso que ele assumia de decorar e comemorar com seus alunos as festas do ano, além de levá-los a uma exposição cultural.

Assim, enquanto Jordi levaria alguns alunos para a oficina de Plástica, a fim de desenvolver atividades práticas, os outros ficariam com Deise para trabalhar os temas e elaborar os textos.

Em todas vezes, Jordi e Deise iniciariam juntos as aulas, separando-se depois de estruturado o plano de trabalho do dia.

### **Desenvolvimento da Prática e Reflexões**

A descrição das atividades práticas, a qual irei acrescentando minhas considerações, será realizada a partir da dinâmica das aulas. Entretanto, gostaria de antecipar que a prática de Jordi



apresenta uma mescla de concepções educativas fundamentadas nos modelos educativos da Escola Nova e da Bauhaus, respaldada, ainda, por ideias construtivistas e por uma visão pragmatista do ensino da arte.

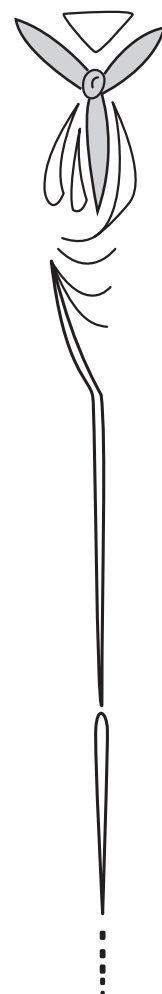
Da Escola Nova vemos ideias deweyanas e montessorianas, assim como a ideia geral de favorecer a criatividade e a pesquisa para a construção do conhecimento, fundamento também construtivista.

A principal ideia de Dewey que aparece é a do ensino através da experimentação. Já de Montessori aparecem as ideias de ensinar demonstrando como se faz e a da colaboração espontânea quando se agrupam indivíduos de idades diferentes, para que aqueles que sabem mais ensinem os que sabem menos.

Da Bauhaus aparece o desenvolvimento de exercícios a partir dos fundamentos da linguagem visual, como planos, linhas, texturas e cores.

### Atividades Específicas

No primeiro dia de aula, 15 de setembro de 1998, houve certa agitação entre os alunos, por minha presença na classe, com uma câmara de vídeo. No entanto, tal inquietude não durou mais que meia hora. Depois desse tempo e levando-se em consideração uma ou outra ocorrência sem maior importância, como piadinhas ou caretas para a câmera, eu havia sido completamente incorporada aos demais objetos do ambiente. Devo dizer que os alunos já me conheciam como mãe das meninas brasileiras e que já estavam inteirados de que desenvolveríamos um projeto.



Desse modo, Jordi e Deise naquele dia iniciaram a aula explicando sobre o que iríamos fazer. Primeiro Jordi falou do papel artesanal e, rapidamente sobre como se procedia para sua confecção. Repartiu entre os alunos um álbum de figurinhas, feito com papel reciclado, cujo tema era “O Papel”<sup>5</sup>.

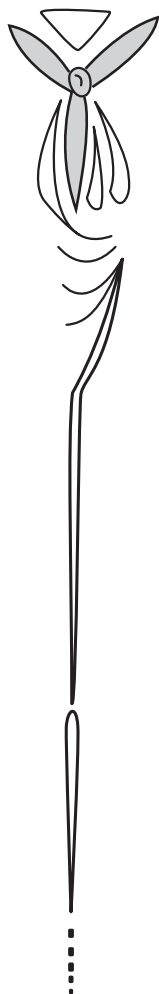
Esse álbum tratava da história do papel desde sua extração, o problema do meio ambiente e a preocupação com a reciclagem, assim como sobre o processo de produção do papel artesanal. Jordi conseguiu o material através do Ministério de Sanidade e Consumo, Instituto Nacional do Consumo.

A seguir, Jordi expôs sobre as características da tarefa, ou seja, como seria a confecção do livro.

J – Nas próximas aulas nós faremos um livro de contos, ilustrado por vocês. Cada um de vocês ganhará uma cópia. Esse livro terá uma história de cada um, ilustrada através de gravura com linóleo, interpretando o texto com um desenho. Em cima desta mesa há alguns livros e algumas gravuras em linóleo para que vocês tenham ideia de como podemos trabalhar o livro. Hoje já começaremos a olhar algumas coisas. Trouxe algumas e gostaria que vocês fossem procurando outras: desenhos para ilustrar textos, ou livros ilustrados; se alguém tem alguma coisa, pode trazer que vamos olhar. Sem copiar, vamos colher ideias. Se vocês pegarem os jornais, no meio dos artigos, normalmente, há um desenho referente ao tema do artigo. Estes desenhos são ilustrações feitas com gravura. O trabalho que faremos será um desenho que vai refletir o texto, ou seja, será uma ilustração. As ilustrações que vemos nos jornais costumam ser em branco e

---

<sup>5</sup> Mais detalhes deste álbum encontram-se nos anexos.



preto, que é como nós imprimiremos. Porque cada cor é uma vez mais a imprimir: se são cinco cores, há de se imprimir cinco vezes, e isto acaba sendo mais complicado e mais caro. Provavelmente, trabalharemos com apenas uma cor, como nos jornais. Então, nós utilizaremos uma única cor ou, no máximo, duas. Atentem para que se fizermos desenhos coloridos devemos imaginá-los em branco e preto, ou branco e uma cor: branco e marrom, branco e vermelho, branco e azul. O meio que teremos para imprimir será o linóleo. Este foi feito aqui na escola.

Mostra uma prancha de linóleo trabalhada.

J – Vocês conhecem o linóleo? Já haviam visto uma gravura deste tipo?

Mostra umas gravuras que fez.

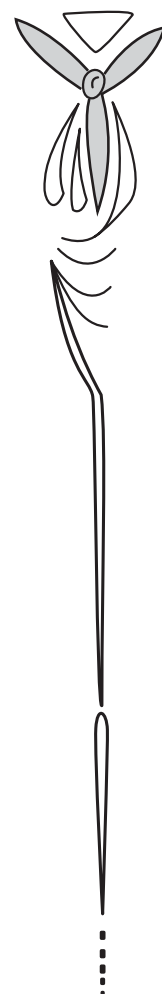
J – É um processo simples: o linóleo é uma prancha que será escavada com umas ferramentas próprias, as goivas, partindo-se de um desenho. Onde colocamos a tinta ficará colorido; nas partes baixas da prancha, ficará branco. Bem, vamos escolher um tema; depois, começaremos a desenhar algumas coisas, ainda sem compromissos com o tema, apenas para buscar ideias.

Ofereceu alguns livros de contos ilustrados e pediu para que os alunos que tivessem algo em suas casas o trouxessem. Acrescentou que podíamos encontrar ilustrações não apenas em textos de livros, como também nos jornais. Enfim, o propósito, em suas palavras, era “colher ideias”.

J – Alguém pensou em algum tema? Alguém tem alguma ideia?

Os alunos começam a sugerir.

J – Vamos tentar buscar temas em que caibam muitas coisas.



J – Bem, vamos fazer uma votação para decidir sobre o tema que será trabalhado.

Muitos temas foram repetidos. Então, os temas semelhantes foram agrupados e aqueles que foram citados uma única vez, foram eliminados.

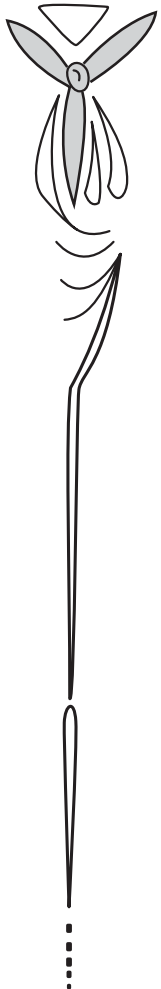
Fundo do mar
O Deserto
Esportes
Espaço
Bosque
Dinossauros
Ilhas
Vulcões
O Triângulo das Bermudas
Pessoas
Cidades
Montanhas

Quadro 4 - Temas escolhidos para o livro

J – Vamos tentar buscar temas em que caibam muitas dessas coisas. O que há em comum no mar, nos desertos, nos bosques, nos dinossauros, nas ilhas, nos povoados e nas montanhas?

A – Animais.

J – Não está mal, se bem que poderíamos fazer um livro mais poético, sobre música, por exemplo, ou números. Mas, já temos um tema para começar a trabalhar. Já temos uma direção determinada. Aqueles que primeiramente haviam escolhido as montanhas ou as ilhas, ou os desertos, podem falar de um animal relacionado com esses lugares. Quanto àqueles que se decidiram



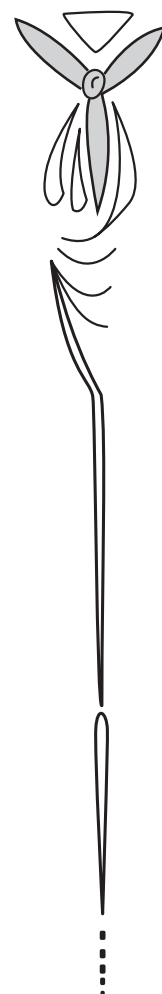
pelos dinossauros, podem falar de um animal em extinção ou que já não existe mais.

O tema escolhido, ao final, foi “Os Animais”.

Em seguida, a classe foi dividida, mas Jordi e Deise permaneceram juntos na mesma sala. Parte dos alunos começou, com ajuda de Deise, a procura por informações escritas sobre animais; com Jordi, se dedicaram a procurar uma imagem do animal que se propunham a representar.

Dia 22 de setembro de 1998: Nesse dia Jordi propôs um exercício para passar as primeiras noções sobre linhas e texturas, ponto chave da gravura. O exercício consistia em continuar uma foto, trabalhando justamente linhas e texturas, utilizando lápis preto para desenho. Para cada aluno foi apresentada uma cartolina com uma foto no centro. O trabalho consistia em continuar o desenho da foto, com linhas de diferentes espessuras, seguindo para diferentes direções. Nesse dia, Deise permaneceu na mesma sala auxiliando os alunos, com a orientação de Jordi. As crianças puderam conversar e se movimentar pela sala, quando sentiam necessidade. Tudo correu tranquilamente e as conversas foram informais.

No dia 29 de setembro o grupo foi dividido em dois. Parte permaneceu com Deise, fazendo os primeiros desenhos sobre o animal que haviam escolhido para representar, apoiando-se em outros desenhos ou fotos de livros e revistas que os alunos haviam trazido de casa ou da biblioteca da escola. Os outros alunos foram com Jordi para a oficina de Plástica. Na oficina (foto 10), a atividade era trabalhar o exercício da aula anterior com tinta nanquim e pincel. A proposta era dar atenção às espessuras e, a partir delas, verificar o efeito de volume que se podia conseguir.





No dia 6 de outubro, as atividades foram as mesmas, mas trocando os grupos.

Na semana seguinte, os alunos não foram à oficina, permanecendo juntos em sala de aula. A proposta de Jordi era que os alunos desenhassem, em cartolina, com lápis preto, a silhueta de seu animal escolhido, em tamanho grande. A intenção era que os alunos fossem capazes de imaginar o negativo da figura, uma vez que, no processo da gravura, era o que seria impresso no papel. A proposta era trabalhar sobre papel colante preto, sem um desenho prévio, cortando com tesouras os animais que depois seriam colados sobre papel branco. Esse exercício teve continuidade na semana seguinte, invertendo-se as cores dos papéis.



Na outra semana, os alunos permaneceram em sala de aula, para ilustrar alguns fragmentos de textos, retirados do “Livro da

Selva”. Jordi pretendia que eles se familiarizassem com o processo de ilustração.

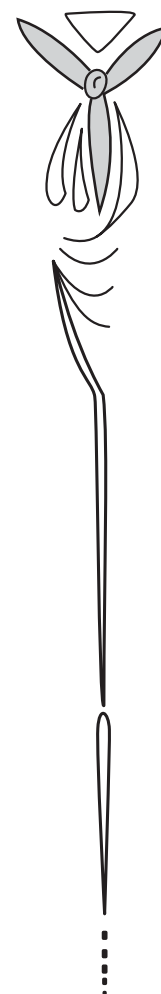
No dia 10 de novembro, o grupo foi dividido. Na classe, parte dos alunos continuou com a tarefa da aula anterior e parte começou a ilustrar seus próprios textos. Aqueles que seguiram para a oficina iniciaram a fabricação do papel artesanal; Jordi explicou como fazê-lo, passo a passo, demonstrando. Depois, permaneceu acompanhando e orientando o trabalho. Nas duas aulas seguintes, as atividades continuaram as mesmas, mas trocando os grupos.

Entre os dias 1º e 22 de dezembro, foram desenvolvidas atividades para a preparação da Festa de Natal. Atividades interrompidas, apenas, no dia 11 de dezembro para uma visita à exposição de Magritte, na Fundació Miro.

Depois, as atividades foram interrompidas devido ao recesso de Natal e se reiniciaram no dia 12/01/99. Nesse dia Jordi resolveu adiantar o trabalho sobre o livro, não realizando, como havia programado, uma atividade sobre a exposição de Magritte. Assim, naquele dia, parte da classe que já havia terminado a tarefa anterior iniciou a gravura no linóleo; os outros continuaram, com Deise, a ilustração de seus textos.

Na outra aula não foi possível começar a imprimir os textos, ou fazer provas de impressora, contrariando os planos de Jordi, mas os alunos que ainda não haviam feito a gravura começaram a trabalhar a gravura no linóleo. Os outros ficaram com Deise fazendo correções ortográficas em seus textos.

Os dias entre 26 de janeiro e 04 de março foram dedicados a uma oficina participava entre a 5ª e a 6ª série. Agora as aulas de Plástica serão duas vezes por semana. Como já havia mencionado, nesse ano o tema era a gravura. Assim, além da gravura em



linóleo, os alunos de 6ª série tiveram a oportunidade de aprender algumas técnicas diferentes que foram ensinadas nessa oficina em conjunto, cujo conteúdo relato a seguir.

26/01/1999: Na classe da 6ª série, Jordi comunica que começará a oficina. Expressões de felicidade. Passa pela sala da 5ª série e diz que eles deverão levar o guarda-pó.

Segue para a oficina de Plástica com os alunos lhe seguindo. Entra e, enquanto os alunos se acomodam, senta-se em uma das mesas. Os alunos se misturam (os de 5ª com os de 6ª série).

No painel da sala, Jordi colocou informações sobre gravura:

- Uma notícia do jornal “El País” do dia 15/09/98, cuja manchete dizia “La Pedrera, apresenta uma ampla mostra de arte de Durero como gravador”;

- Uma outra notícia, onde apareciam cenas da África, também do “El País”, de 23/09/1998;

- Um catálogo da mostra “La Il·lustració de la Natura” que aconteceu no Museu de Zoologia, entre 17/09 e 29/11/1998.

- Jordi verifica quem está e pergunta:

J – O quê?

E os alunos respondem:

A – O que o quê?

J – O que faremos?

A – Oficina de papel.

J – Não. Não faremos papel. Enganei vocês, um pouco. Faremos oficina de estampa. Oficina de estampa quer dizer oficina de imprimir. Imprimir quer dizer pegar um desenho, uma letra, ou o que seja, gravá-lo em um material duro, entintá-lo e marcá-lo



no papel por meio de pressão, por uma prensa ou simplesmente fazendo força. A impressão é um processo que serve para reproduzir um desenho ou algo escrito. Primeiro faremos os desenhos em pranchas de papel, de madeira ou outro material. Na hora de fazer os desenhos é preciso levar em conta o que imprimiremos, o que está em relevo.

Mostra um trabalho em linóleo e vários trabalhos impressos nas paredes da oficina. Xênia pergunta o que é uma prensa. Jordi aproxima-se da prensa e mostra.

J – Toda a oficina não será disto, mas os da 6ª série, principalmente, terão de prestar muita atenção porque utilizaremos esta técnica para imprimir os livros.

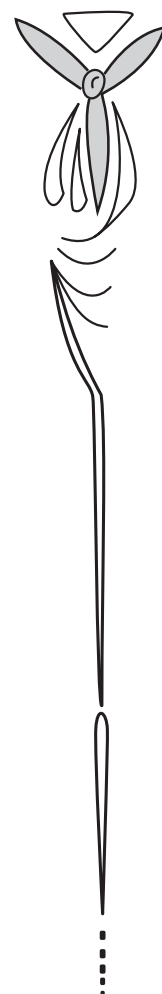
Mostra o resultado de algumas impressões e pergunta sobre as pranchas com maior quantidade de espaços negros e brancos. Xênia responde que as em negro foram menos trabalhadas com as goivas.

J – Muito bem. É feito um original, depois se coloca tinta e se reproduz no papel. Trabalharemos maneiras simples de estampar. Hoje faremos provas. Todas as provas serão guardadas.

Mostra uma gravura do livro de Kampmann, Lothar (1970). “Impresiones em Colores”. Série Criaciones Artísticas. França: Polina – p. 50. E determina os exercícios.

J – Primeiro trabalho com rolhas ou pedaços de espuma e facas. Cuidado para não manchar o papel com os dedos. Segure-o com um pedaço de revista, pela ponta.

Demonstra como sulcar a rolha. Depois prepara a tinta enquanto os alunos trabalham. Utiliza tinta em pasta para aquarelas, solúvel em água. Carles termina e pede tinta. Jordi a traz e, segurando a rolha de Carles, imprime uma primeira prova



em seu papel.

J – Quem se interessa em saber como faz, que olhe. Estamos tentando fazer uma espécie de mosaico com as estampas. Próvem mais juntas e mais separadas.

Martín esfrega sua rolha no papel.

J – Não é para esfregar; é para apertar a rolha sobre o papel.

Põe para secar os primeiros trabalhos num varal com prendedores de roupa.

J – Estes papéis, para salvá-los, poderemos fazer outra coisa na próxima aula. Agora vamos fazer algo mais interessante. Uma outra técnica.

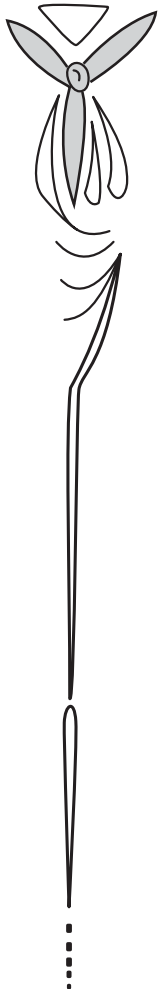
Pede para os alunos guardarem os jornais e as rolhas, eliminando os jornais sujos com tinta.

J – No primeiro procedimento a finalidade era marcar um mesmo motivo com cores diferentes. Agora trabalharemos uma outra técnica: a impressão. Como faremos? Com algumas outras ferramentas.

Pega pranchas de linóleo, rolos de impressão, tintas, jornais e algumas pranchas de madeira para dar suporte ao processo de gravura.

J – Neste caso faremos assim: colocamos a tinta na prancha de madeira; passamos o rolo na tinta; transpassamos a tinta em diferentes materiais.

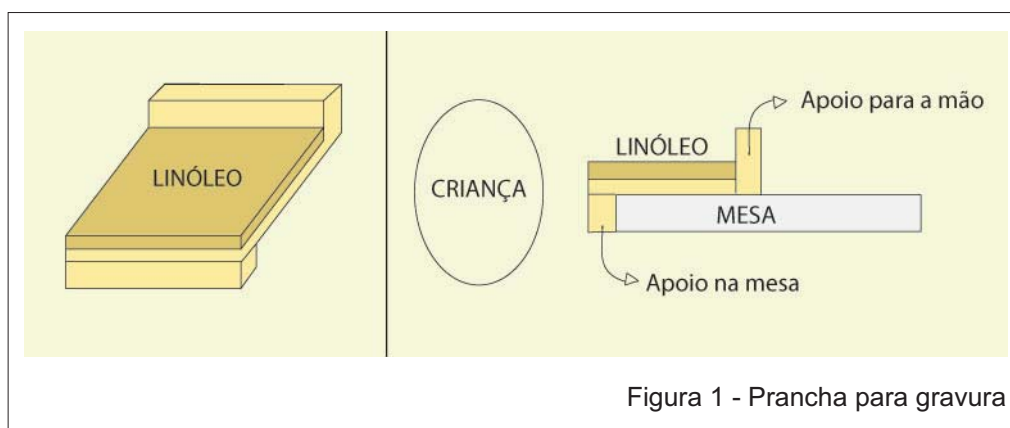
Demonstra com um pedaço de renda, imprimindo em negativo numa folha de papel. A seguir faz umas formas vazadas, recortando um jornal e as coloca sobre a prancha de madeira e, sobre elas, uma folha de papel. Imprime em positivo.



J – A estas duas técnicas nós podemos chamar de monotipia. Os da 6ª série que levem em consideração que podem aplicar estas técnicas para a impressão do livro.

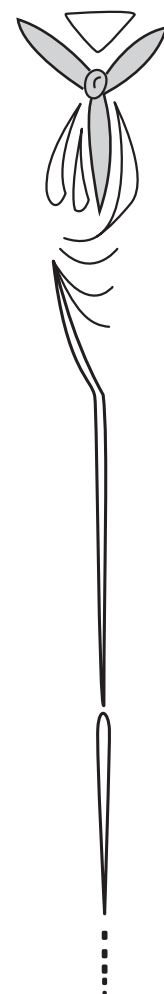
Apresenta uma caixa com panos de diferentes tecidos, principalmente, muito texturizados, além de cartões, isopor e tesouras. Depois de algumas provas mostra fios e cordões. Os alunos acolhem com entusiasmo. O tempo passa sem que percebamos.

28/01/1999: É dada continuação à oficina. Com umas pranchas de linóleo usadas Jordi propõe a seus alunos que experimentem trabalhar com goivas. Explica como posicioná-las em uma prancha de madeira, própria para o trabalho, o que evitaria que os alunos se ferissem. Mostra algumas gravuras feitas por alunos de outros anos. Os alunos, com entusiasmo, começam a trabalhar. Em seguida apresenta pranchas novas e pede aos alunos que desenhem nelas com lápis.



J – Vocês da 6ª trabalhem o desenho para o livro que estão preparando.

Os desenhos foram, antecipadamente, fotocopiados de maneira reduzida.



J – Não se esqueçam que os desenhos terão de ser feitos de forma invertida. Coloquem a folha de papel em frente à janela e calquem o desenho na parte inversa. Usem papel carbono para passar os desenhos para as pranchas de linóleo.

Recorre a alguns livros para mostrar gravuras em linóleo.

Acontecem alguns acidentes.

J – Se deram conta dos efeitos perniciosos da goiva em contato com a carne humana?

Na semana seguinte as atividades prosseguiram sem grande variação.

04/02/1999: Jordi está na oficina e espera pelos alunos. Mal os da 6ª série chegam, já começam a trabalhar.

Chegam os da 5ª série que observam os colegas no processo.

J – Vocês da 5ª peguem uma prancha de linóleo para exercitar. Seria interessante que todos fizessem uma prova, ao menos, com suas pranchas.

Conforme todos vão terminando o trabalho e guardando os materiais e ferramentas usados, encaminham-se para suas salas.

09/02/1999: Chegam os alunos.

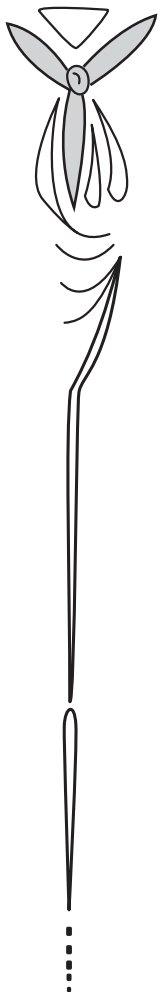
J – Vamos continuar o trabalho do outro dia. Lembrem que quando trabalharem com a prancha devem ter muito cuidado para não danificarem seus desenhos.

A – Já é definitivo?

J – Homem?! Claro!!!

11/02/1999: Os alunos estão inquietos e Jordi se zanga.

J – Se quiserem que iniciemos as 16:00 H e terminemos



as 18:00 H, podemos fazer. Naila, se este horário não está bem, iniciamos mais tarde, ainda, e sairemos mais tarde. O trabalho de hoje é terminar de gravar estas pranchas e imprimir. Passar tinta e imprimir. Tranqüilamente, porque para imprimir é preciso ir à prensa.

Aproxima-se da prensa e demonstra como fazer usando uma das pranchas gravadas.

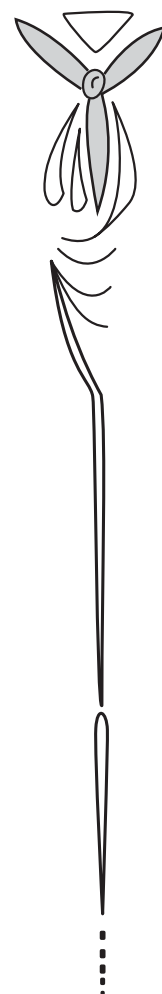
J – Não é preciso que a prancha já esteja toda gravada. Imprime-se uma prova. Verifica-se como ficou, que efeitos têm, se é possível fazer mais alguma coisa, e continua-se a trabalhar. Para limpar a prancha, só é preciso água, mas não é preciso banhá-la. Fazemos isso com um trapo um pouco úmido, ou um jornal e podemos continuar trabalhando; corrigir o que for preciso e fazer uma outra prova. Podemos fazer prova com uma cor e depois imprimir sobre essa prova com outra cor.

Forma-se uma fila para a impressão na prensa.

J – Aos de 6ª: faremos mais de uma cópia. Uma para vocês, uma para mim, uma para guardar, como mínimo. Mas podemos fazer as que forem necessárias. Podemos fazer diferentes provas e várias cópias da mesma prova. Experimentem! Imprimam diferentes cópias com diferentes cores. Hoje faremos isto. Ah! Teve um problema outro dia que é o seguinte. Por mais que eu explique como segurar a goiva e a prancha, houve uma grande quantidade de gente que cortou a mão, porque estava usando a goiva de forma errada. Por isso tenham em conta que hoje não é o primeiro dia e que já temos experiência.

Enquanto a fila anda, dirige-se a um dos alunos da 6ª série que tinha desenhado um elefante enjaulado para ilustrar seu texto.

J – Decidi que você fará duas pranchas, uma para o elefante





e outra para a jaula. O elefante de uma cor e a jaula de outra. Eu faria assim. De acordo?

Percebo aqui um descompasso com as concepções escolanovistas e construtivistas, através de uma manifestação imperativa do professor, ainda que dissimulada pela expressão “De acordo?”. Esse posicionamento é característico de uma educação autoritária, isto é, aquela que “... limita, reprime ou aniquila as manifestações de autonomia e auto-afirmação da criança e do adolescente, muitas vezes sob o protesto de os orientar”<sup>6</sup>.

Em seguida Jordi dirige-se a todos:

J – É hora de que começar a terminar. Mais um pouco, uns dois minutos e paramos. Vamos, vamos! Outro dia terminamos.

Os alunos não querem parar.

A – Não. Já - já nós paramos.

J – Pendurem os trabalhos e recolham os materiais.

Depois de tudo guardado, Jordi espera que todos se calem.

J – Como vocês já sabem, nestas oficinas temos que preencher umas fichas da avaliação, dizendo o que fizemos. Eu não penso em ditar-lhes, eu lhes disse várias vezes os nomes das coisas. No último dia da oficina, vocês as devem me entregar.

Reparte as fichas entre os alunos.

Entre os dias 16 de fevereiro e 04 de março os alunos continuaram o trabalho de impressão sem ocorrências diferentes. As únicas recomendações a mais foram duas: a turma da 5ª série, conforme ia acabando as atividades deveria confeccionar uma capa que acondicionasse os trabalhos desenvolvidos; e todos – os

---

<sup>6</sup> (INEP, <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>, 09/01/2009, 20:07).



de 5<sup>a</sup> e os de 6<sup>a</sup> série – deveriam preencher as folhas de avaliação e entregar-lhe. Termina aqui a oficina em conjunto entre essas classes.

Os dias 09, 16 e 23 de março foram usados para imprimir os textos escritos pelos alunos sob orientação da professora Deise, com ajuda do computador e do professor de informática, contrariando as expectativas de Jordi que havia programado confeccionar os livros no dia 23.

O dia 13 de abril foi usado para os Jogos Florais.

Os dias entre 20 de abril e 11 de maio foram usados para a confecção dos livros.

As fotos a seguir (11 a 28) mostram as páginas do livro.

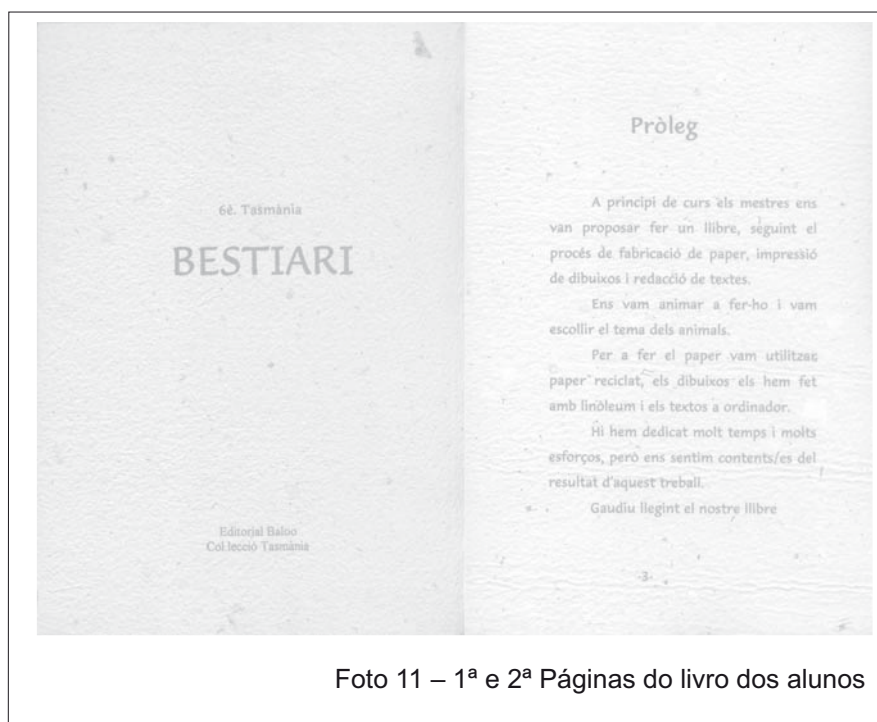
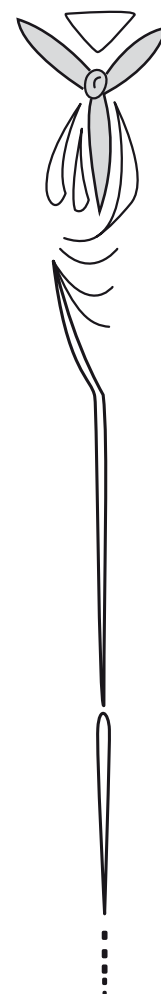


Foto 11 – 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos



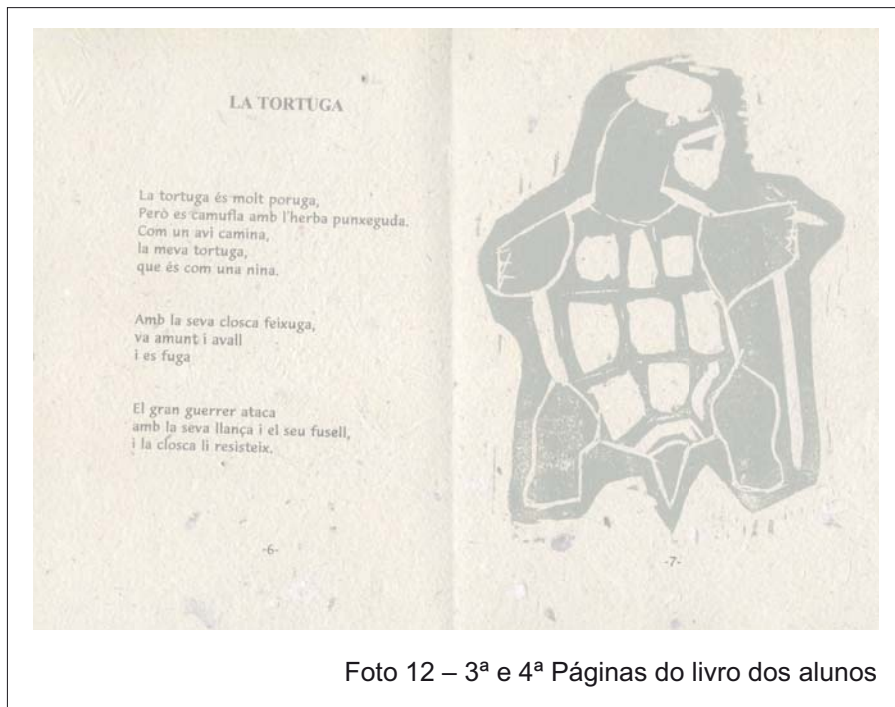
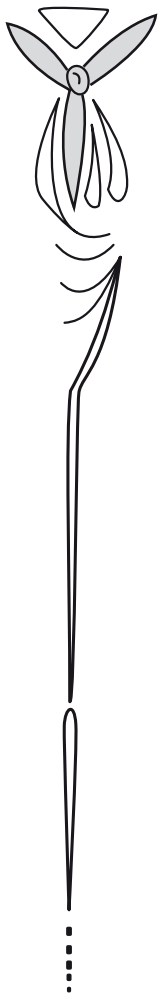


Foto 12 – 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos

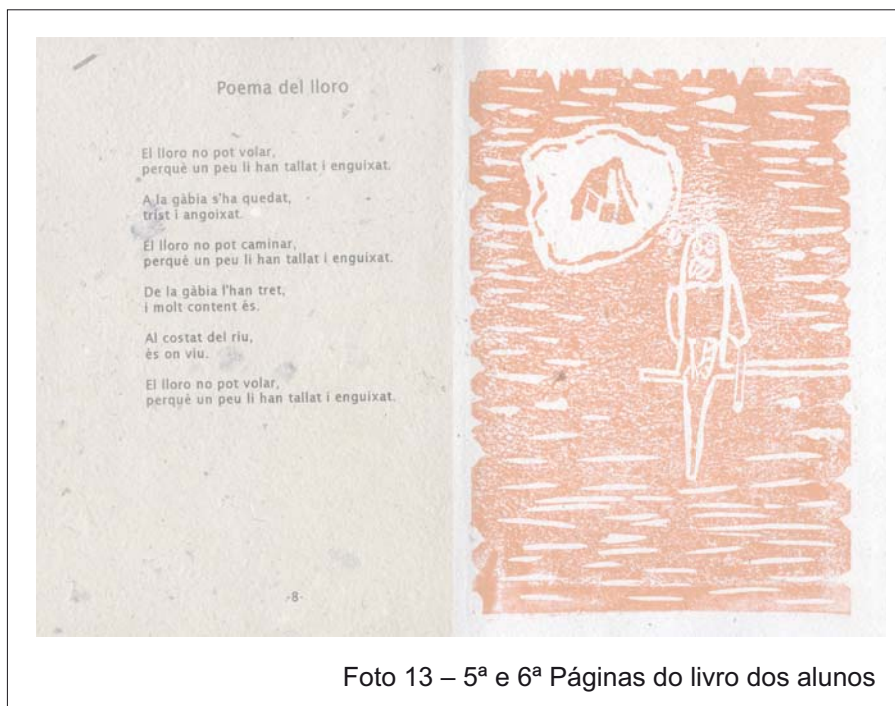


Foto 13 – 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos

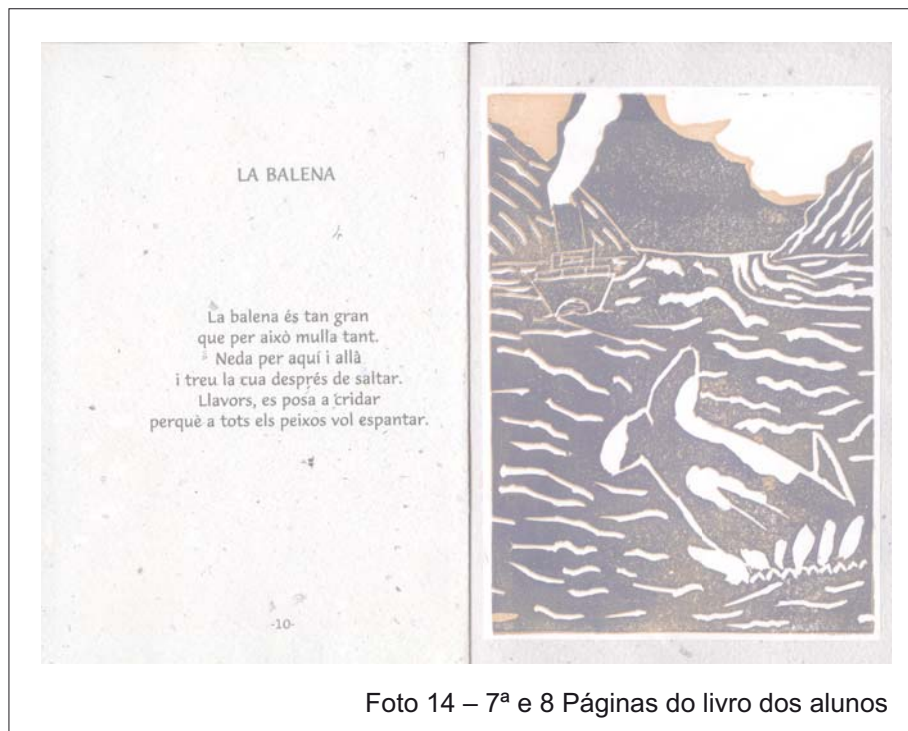


Foto 14 – 7ª e 8 Páginas do livro dos alunos

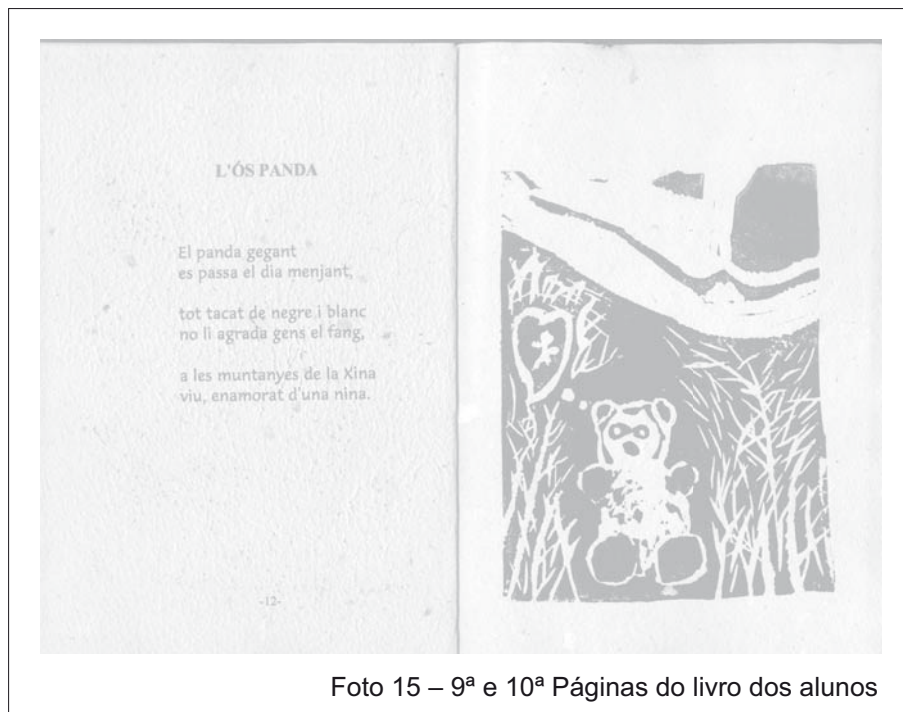
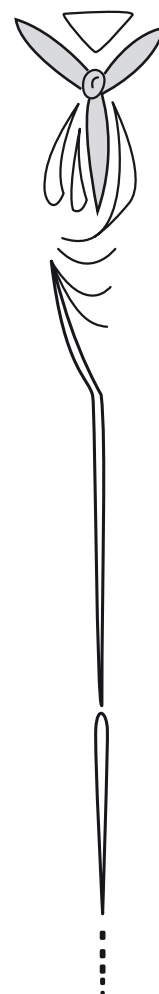
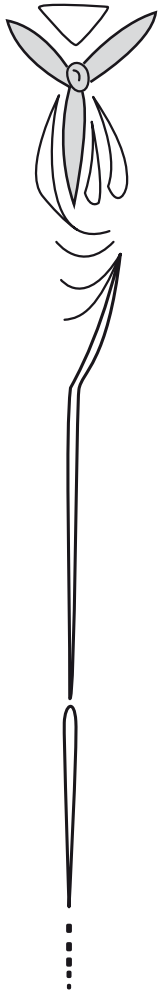
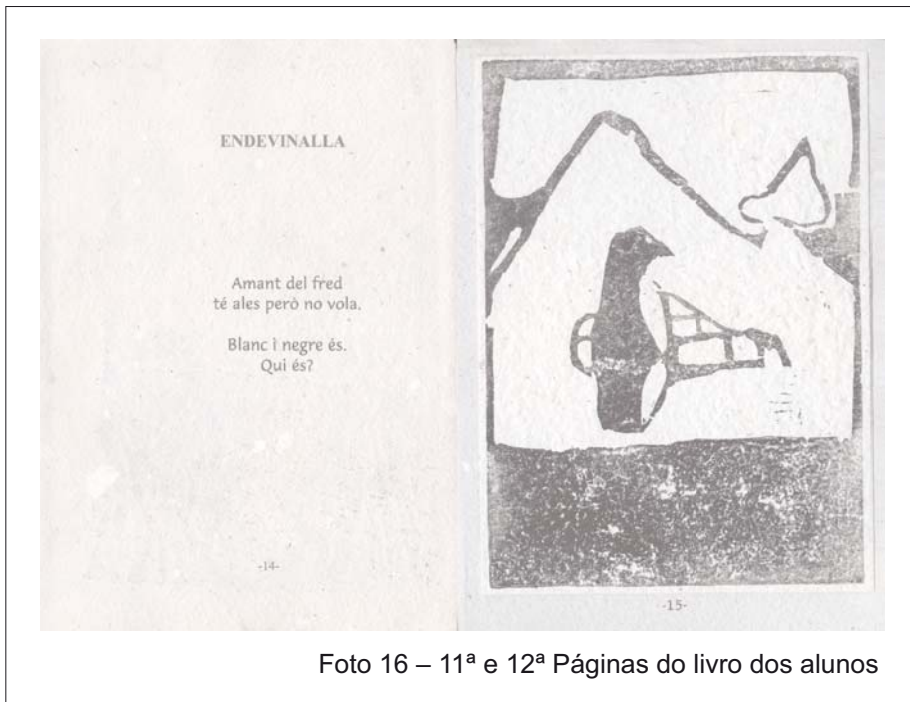


Foto 15 – 9ª e 10ª Páginas do livro dos alunos







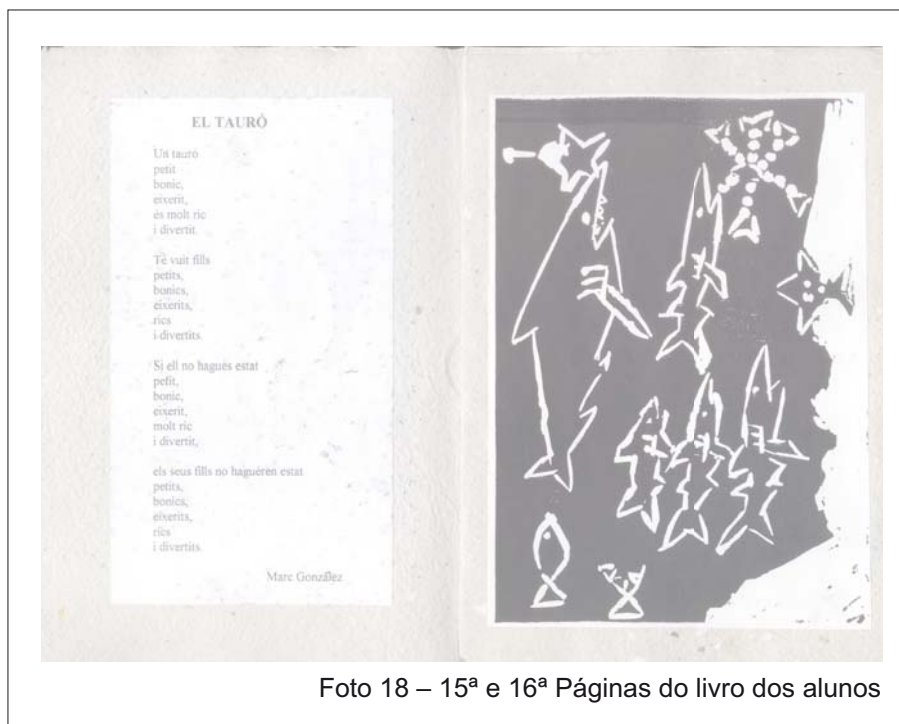


Foto 18 – 15ª e 16ª Páginas do livro dos alunos

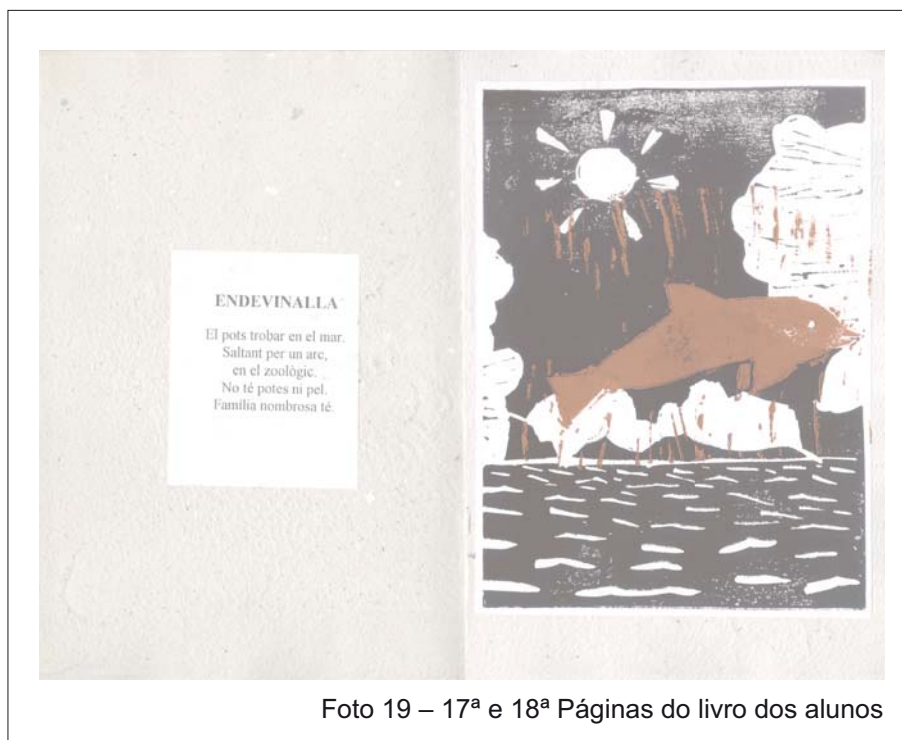
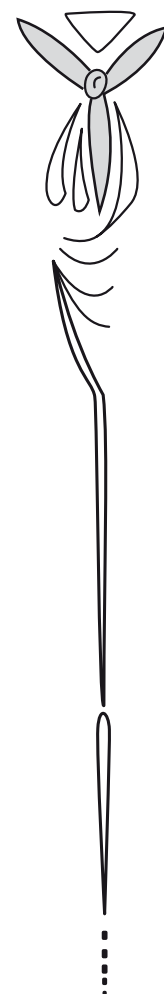


Foto 19 – 17ª e 18ª Páginas do livro dos alunos



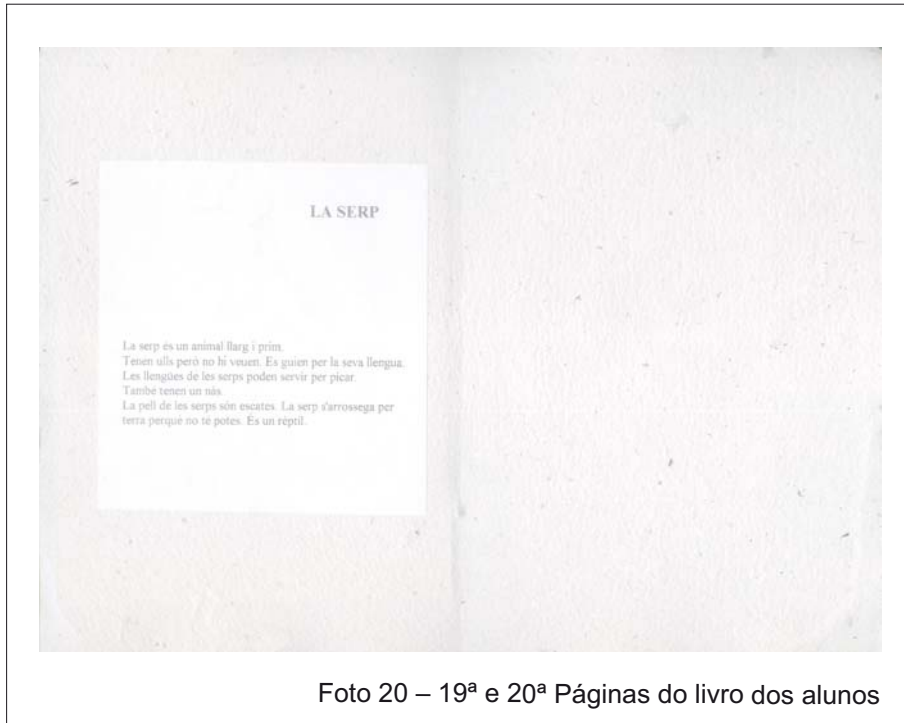
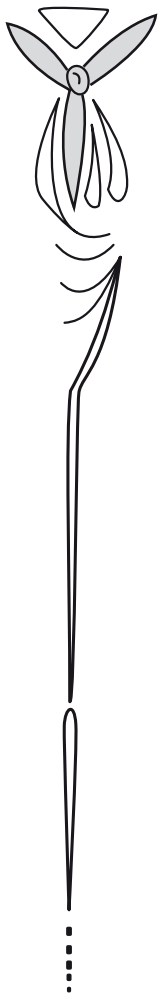


Foto 20 – 19<sup>a</sup> e 20<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos

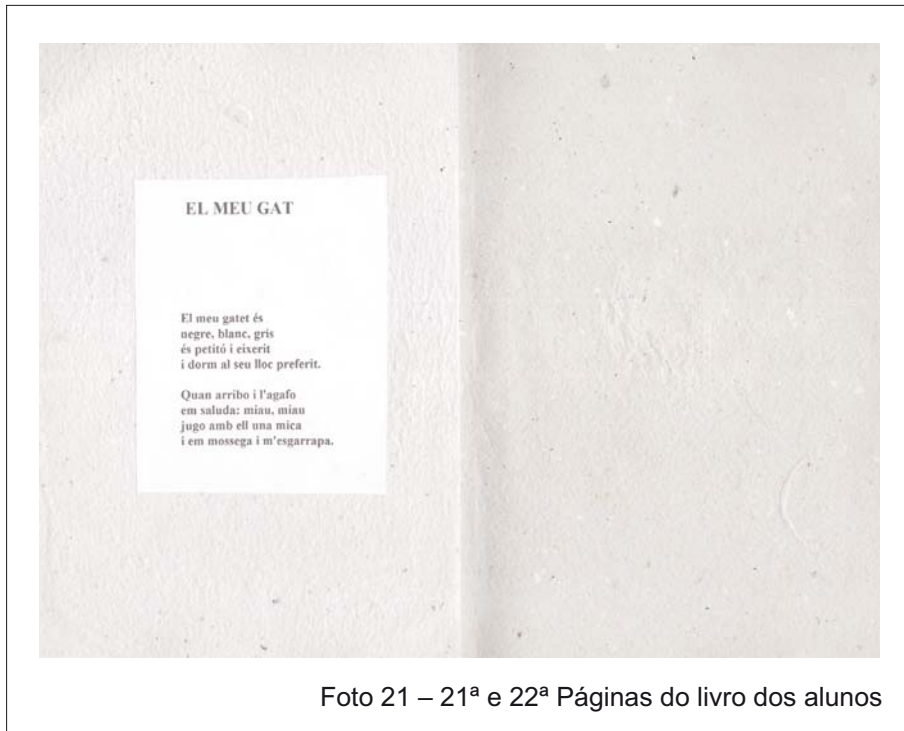


Foto 21 – 21<sup>a</sup> e 22<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos

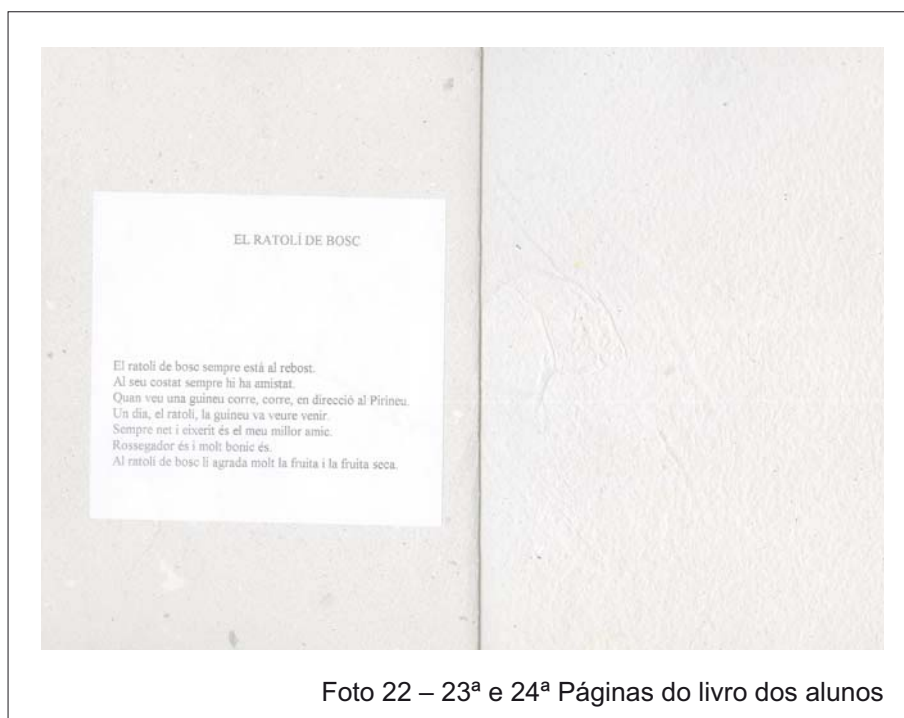


Foto 22 – 23<sup>a</sup> e 24<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos

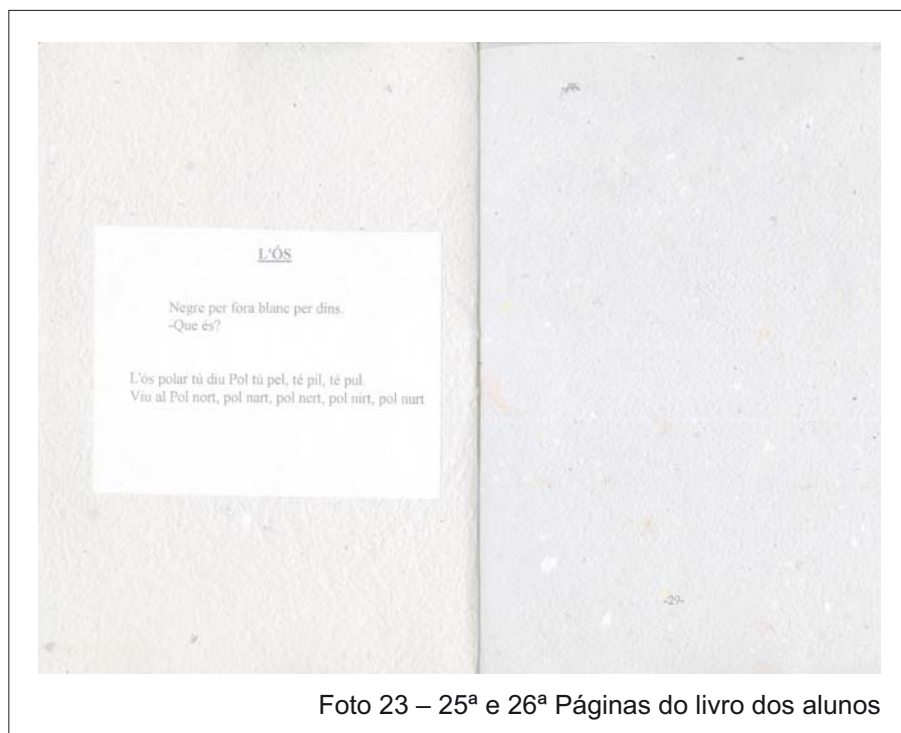
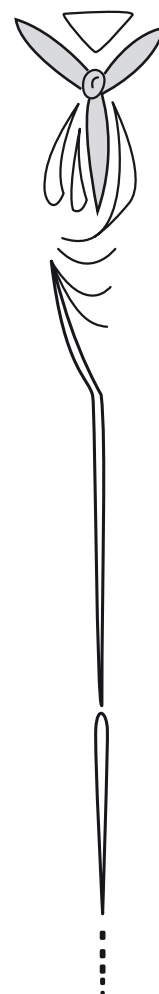


Foto 23 – 25<sup>a</sup> e 26<sup>a</sup> Pàgines do livro dos alunos





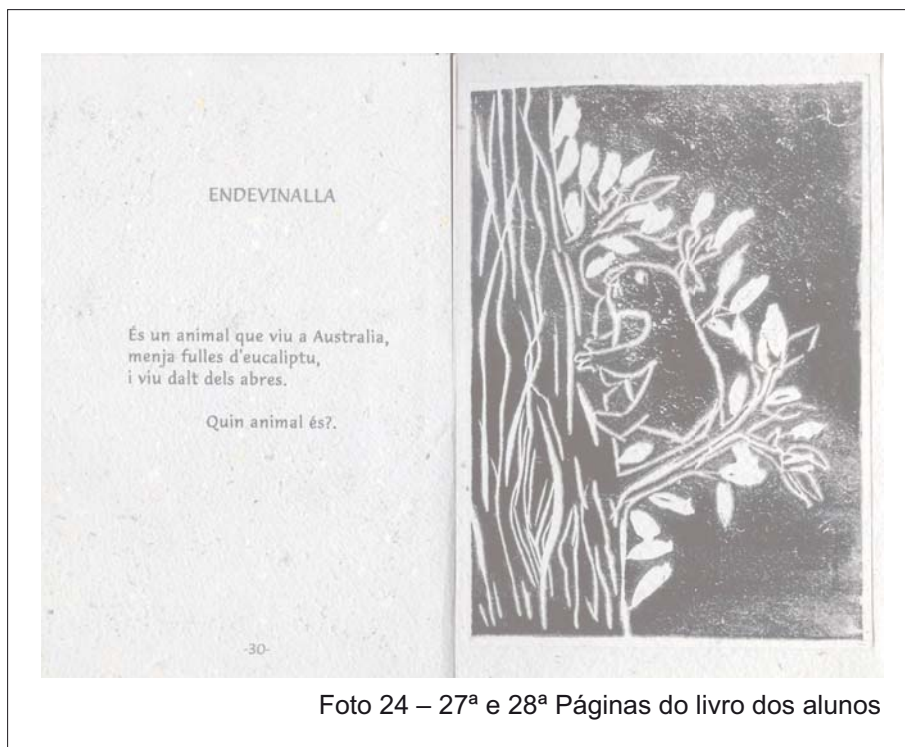


Foto 24 – 27ª e 28ª Pàgines do livro dos alunos

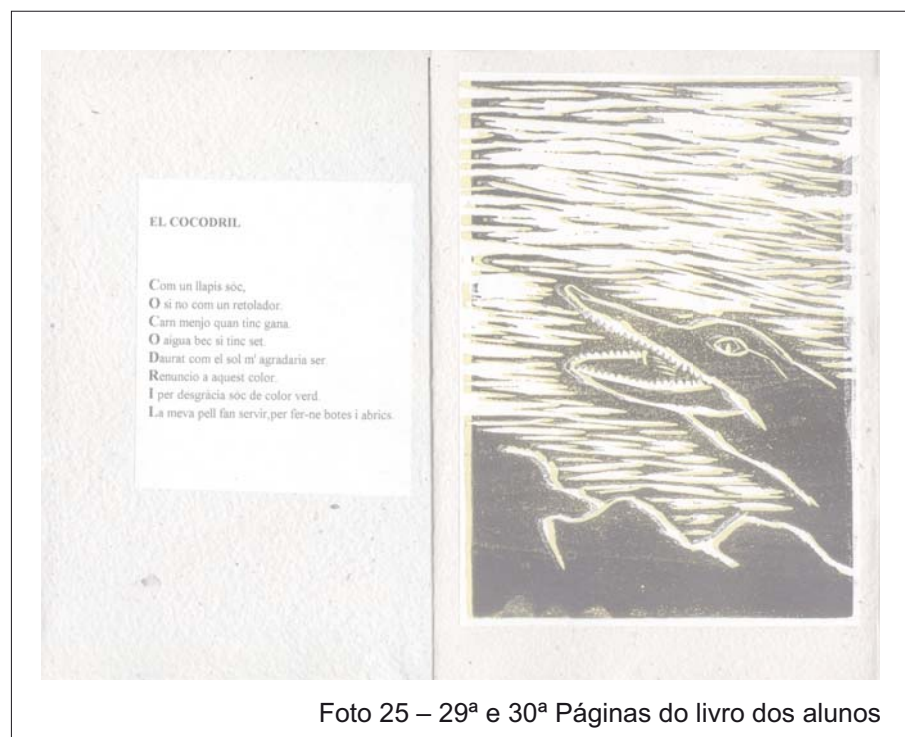


Foto 25 – 29ª e 30ª Pàgines do livro dos alunos



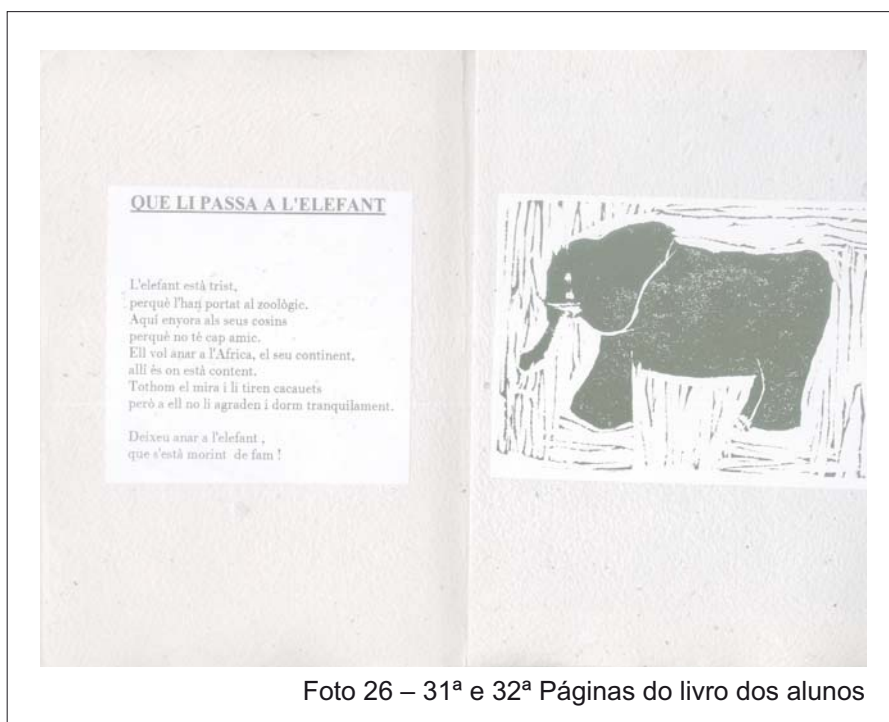


Foto 26 – 31ª e 32ª Pàgines do livro dos alunos

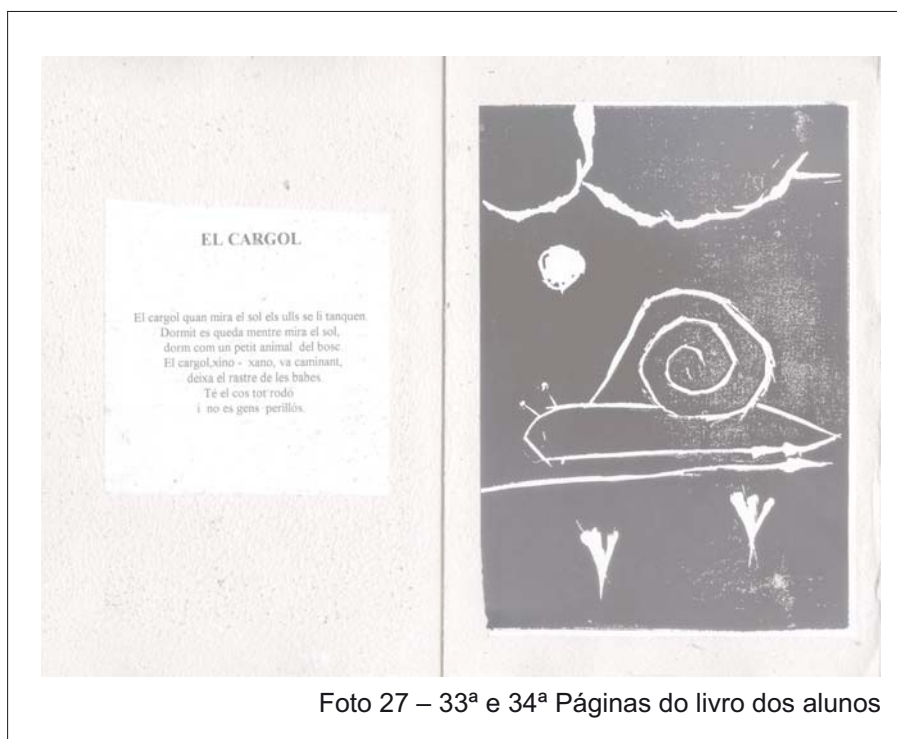
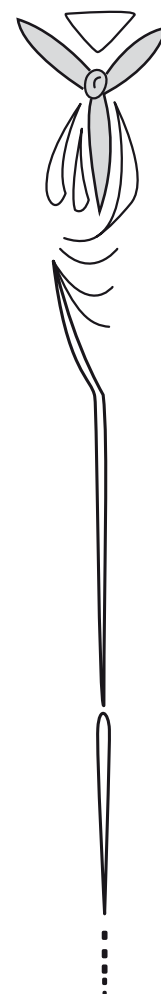
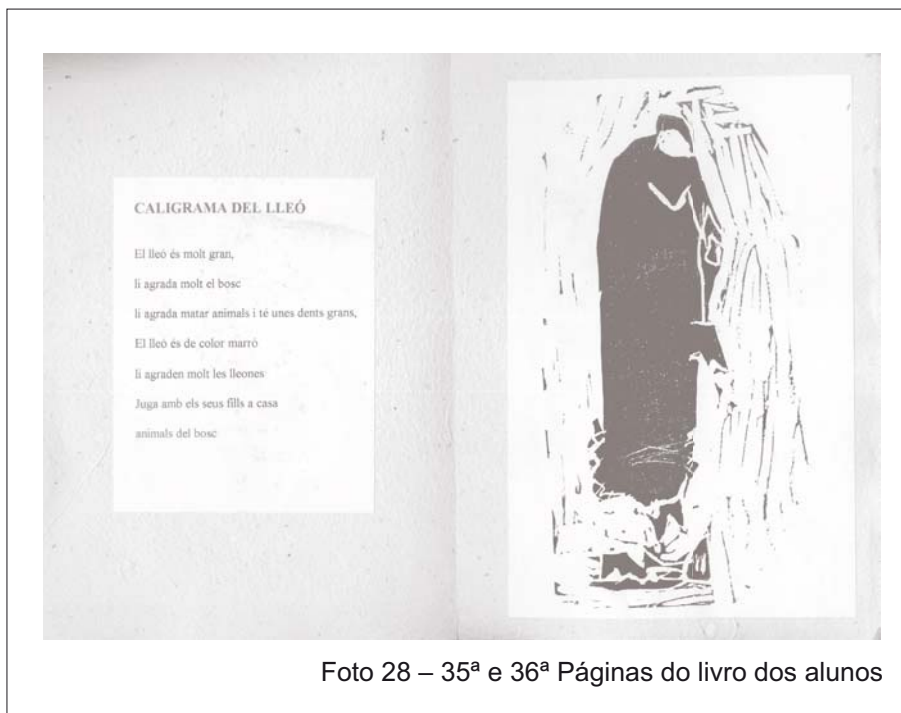


Foto 27 – 33ª e 34ª Pàgines do livro dos alunos





### Contratempos e Êxitos do Projeto

Durante o desenvolvimento do projeto, foram levantadas algumas considerações que apontaram quais foram os contratempos e os êxitos do processo.

Quanto aos contratempos:

1º Não foi possível fazer um livro para cada um dos alunos, sendo que alguns alunos não conseguiram imprimir, em definitivo suas gravuras, o que resultou em páginas apenas com textos. Isso deveu-se principalmente aos fatores tempo e exclusividade.

2º Os alunos ficaram, ao final, desmotivados. É provável que isto se deva ao tempo, muito longo, dedicado ao projeto, provocado pelo distanciamento entre as aulas de Plástica que só aconteciam uma vez por semana, sendo que parte delas foi dedicada a outras

atividades além do desenvolvimento do livro.

Quanto aos êxitos:

1º A interdisciplinaridade foi estimulada ao envolver o professor de Plástica, a tutora da classe (que também era a professora de Catalão) e o diretor da escola (que também era o professor de Informática), utilizando o instrumental e as ferramentas já existentes na escola.

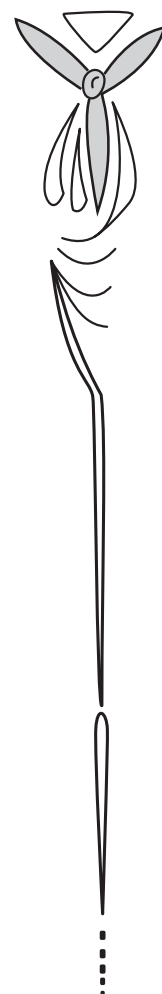
2º Foi possível recolher mais informações que fossem significativas sobre os alunos que participaram do projeto, aportando um novo material que pode ser utilizado em outras pesquisas.

### Outras Atividades

Como já havia mencionado, durante o processo de elaboração do livro Jordi desenvolveu com seus alunos outras atividades. Essas atividades eram referentes à “Festa da Castanhada”, à visita a uma exposição de Magritte, à “Semana Cultural”, aos “Jogos Florais” e à “Festa Maior” da Escola.

É importante destacar que, nessas atividades, toda a comunidade escolar – professores, pais e mães – é convidada a participar e o mais interessante é que todos participam juntos. Os professores desenvolvem seus programas durante o ano pensando como contribuir com cada tema escolhido para comemorar cada festa. Os pais tratam sobre os temas em suas casas, ou mandam informações, ou ainda, vão à escola para ajudar a confeccionar a decoração.

Essa participação massiva não ocorre apenas durante as



festas, mas em todos os momentos, principalmente nas reuniões de caráter pedagógico. Em conversas que tive com pais e mães de alunos, eles me disseram que, para eles, era muito importante o sistema como os professores ensinam seus filhos.

As primeiras atividades desenvolvidas sobre esse esquema foram no dia 27/10/98 para a “Festa da Castanhada”, que se comemora durante o outono, época de castanhas. Nesse ano, o tema da festa foi “A Caça” (foto 29). Por toda a Escola se viam painéis ou objetos referentes a esse tema.

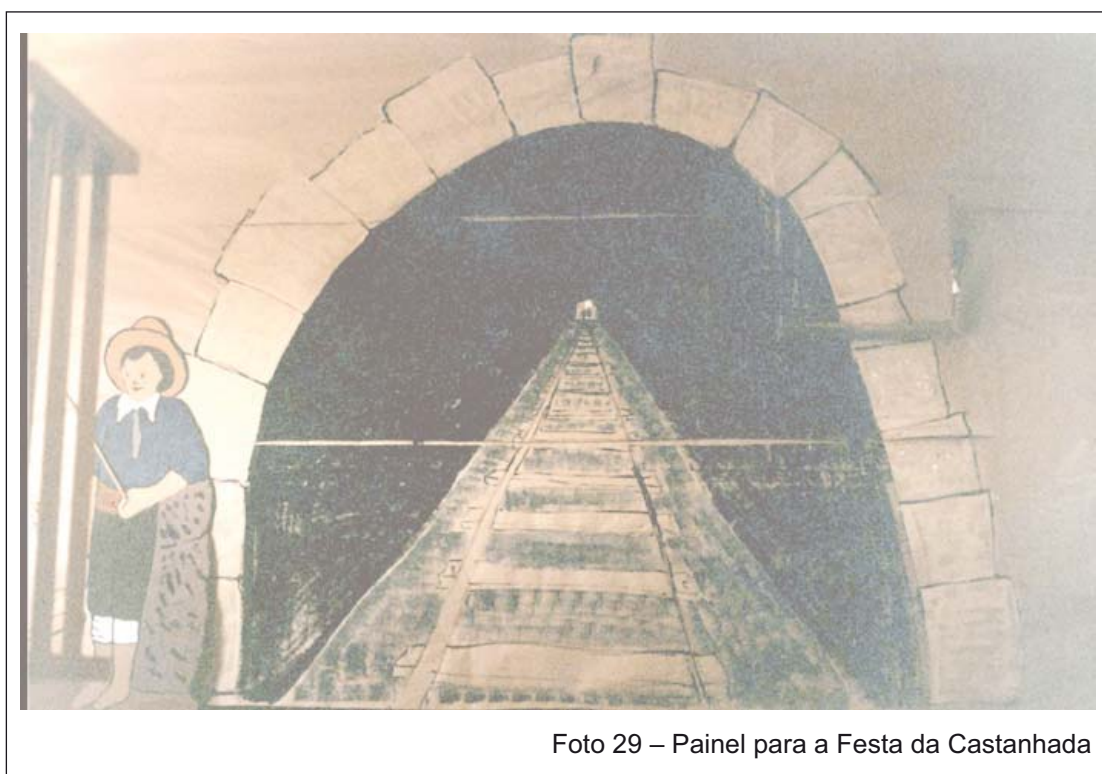


Foto 29 – Painel para a Festa da Castanhada

Nos dias 1º, 15 e 22/12/98 as atividades visavam preparar a decoração e a apresentação de um concerto para o Natal. Naquele ano o assunto tratado foi “As Viagens”: a estação de trens; os artistas que se apresentam nas ruas, de passagem pelas cidades – algo típico de uma cidade turística como Barcelona; a remessa de mensagens pelo correio e várias outras coisas que recordassem o ir e vir (fotos 30 a 36).



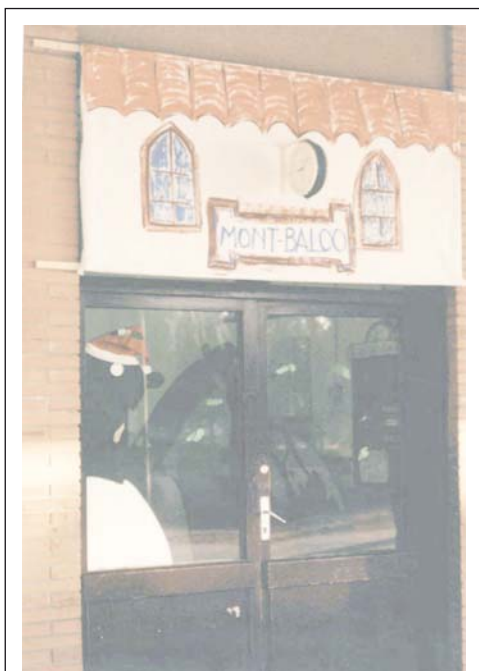


Foto 30 – Decoração 1 para a festa do Natal

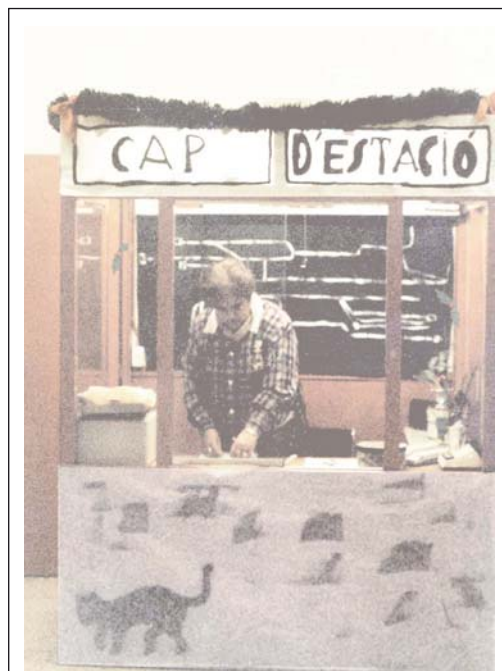
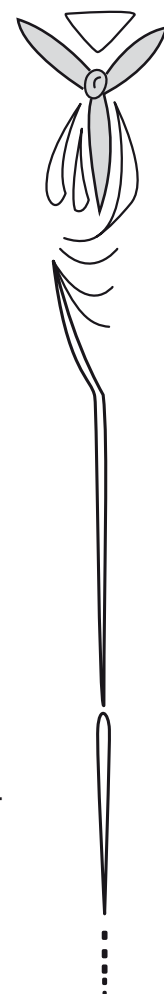


Foto 31 – Decoração 2 para a festa do Natal



Foto 32 – Decoração 3 para a festa do Natal

No dia 11/12/98 Jordi levou os alunos a uma visita à exposição de Magritte que estava sendo realizada na Fundação Miro, em Barcelona.



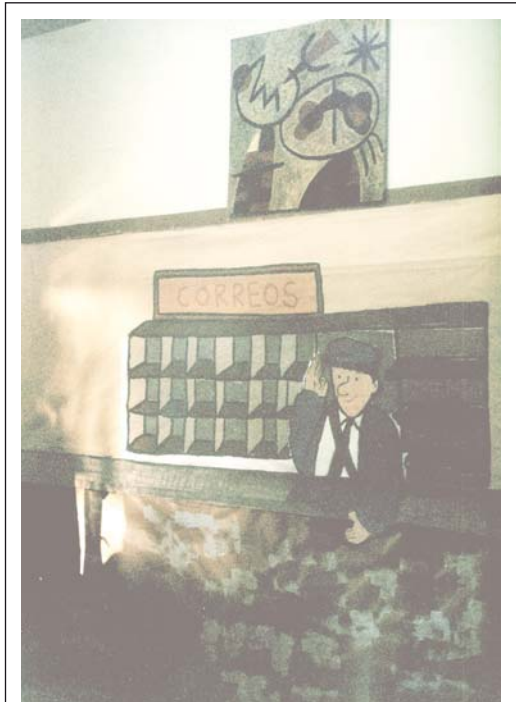


Foto 33 – Painel 1 para a festa do Natal



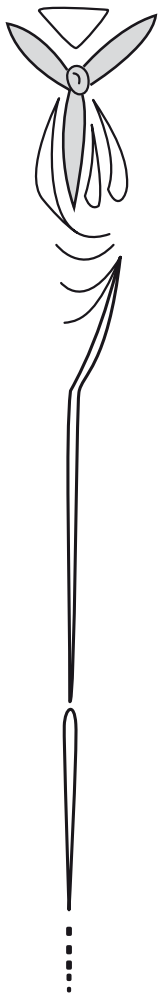
Foto 34 – Painel 2 para a festa do Natal



Foto 35 – Painel 3 para a festa do Natal



Foto 36 – Decoração 4 para a festa do Natal



O dia 23/03/1999 foi usado para preparar a Semana Cultural, que normalmente acontece no início da primavera e mobiliza toda a Escola. As atividades de artes consistiram em confeccionar toda a decoração, contando com a ajuda dos professores, funcionários, pais e mães. É importante salientar que durante essa semana, alunos de diferentes idades trabalham juntos, sendo que os maiores orientam e cuidam dos menores, ensinando o que já aprenderam e aproveitando, em contrapartida, o caráter lúdico destes. O tema da Semana Cultural desse ano foi “Os Dinossauros” (fotos 37 a 53).



Foto 37 – Decoração 1 para a Semana Cultural – vista a

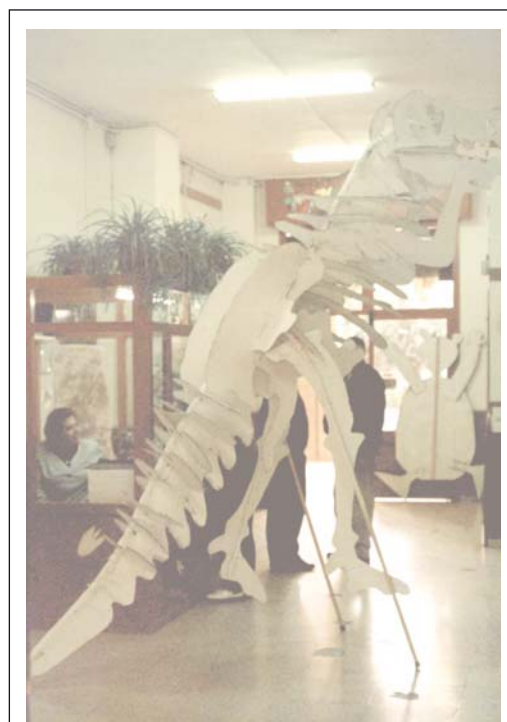


Foto 38 – Decoração 1 para a Semana Cultural – vista b

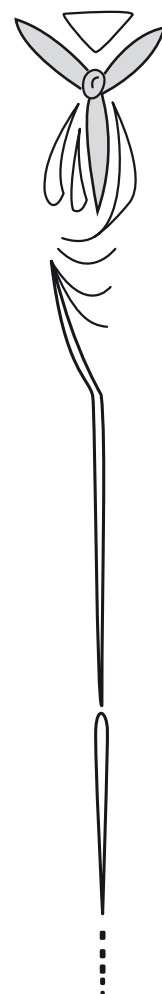






Foto 39 – Decoração 2 para a Semana Cultural



Foto 40 – Decoração 3 para a Semana Cultural



Foto 41 – Decoração 4 para a Semana Cultural

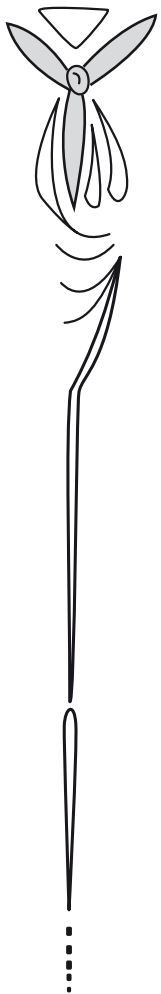




Foto 42 – Decoração 5 para a Semana Cultural



Foto 43 – Decoração 6 para a Semana Cultural



Foto 44 – Decoração 7 para a Semana Cultural

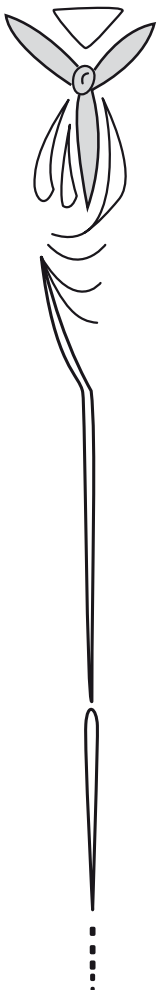




Foto 45 – Decoração 8 para a Semana Cultural

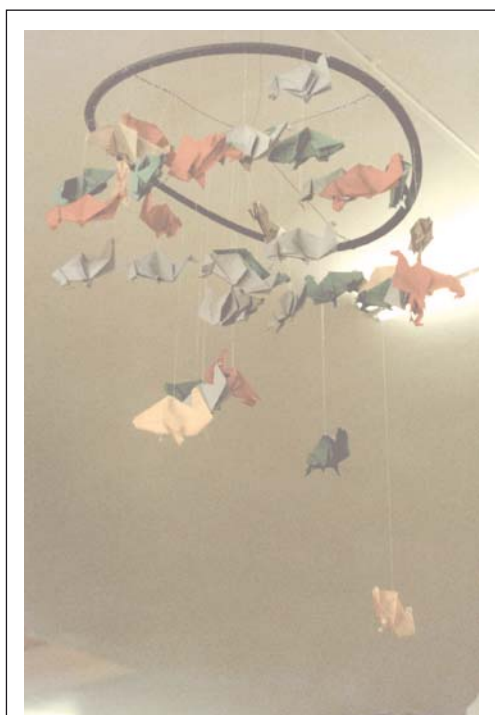


Foto 46 – Decoração 9 para a Semana Cultural

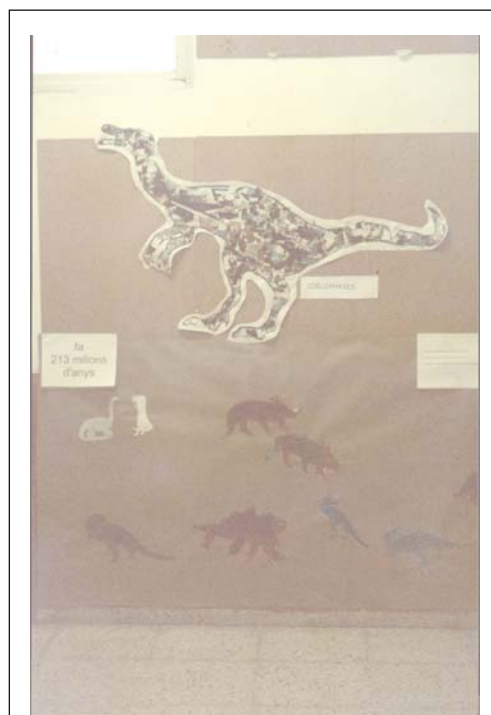


Foto 47 – Decoração 10 para a Semana Cultural

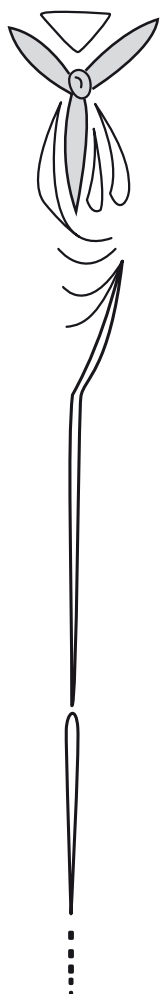




Foto 48 – Decoração 11 para a Semana Cultural

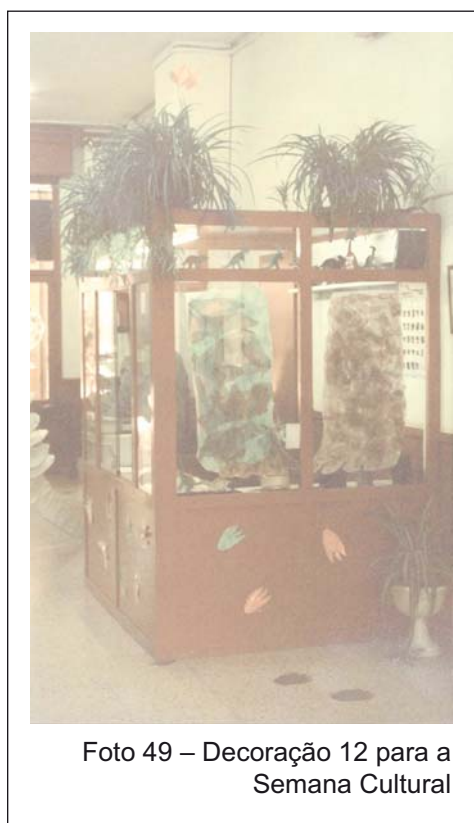


Foto 49 – Decoração 12 para a Semana Cultural

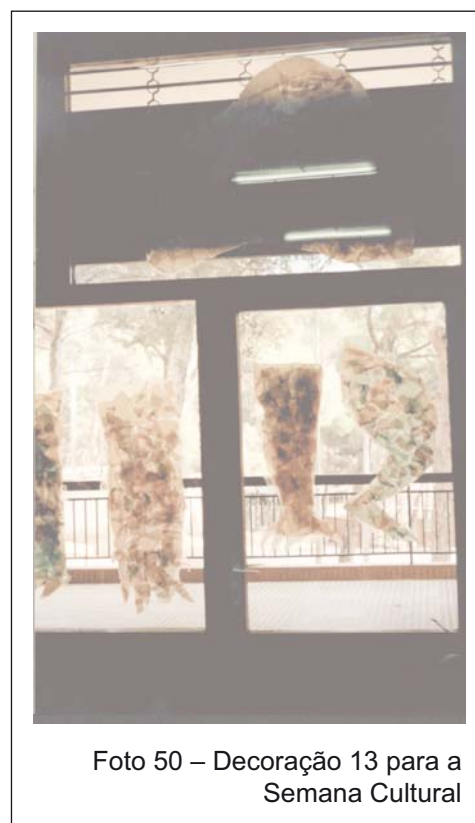


Foto 50 – Decoração 13 para a Semana Cultural

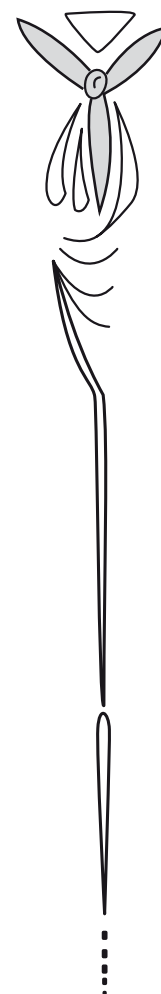






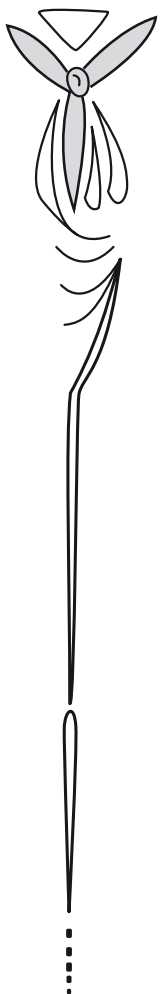
Foto 51 – Crianças trabalhando para a Decoração da Semana Cultural



Foto 52 – Crianças trabalhando para a Decoração da Semana Cultural



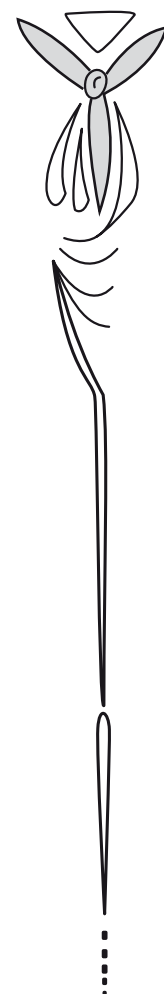
Foto 53 – Professora trabalhando para a Decoração da Semana Cultural



No dia 13/04/1999 Jordi trabalhou com os alunos a elaboração do palco onde seriam apresentadas as atividades dos Jogos Florais. Esses jogos, também desenvolvidos durante a primavera, consistem em uma competição entre os alunos, a partir de textos, poemas e desenhos. Aqueles que forem mais votados são selecionados para fazer parte de um livro. Todo ano, Jordi trabalha sobre um escritor; nesse ano o escolhido foi o poeta Antonio Machado e as atividades da disciplina de artes consistiram em criar e confeccionar todo o aparato de decoração do palco (foto 54) e convites para a data.



As últimas atividades desenvolvidas por Jordi e seus alunos foram para preparar a “Festa Maior”, usando os dias entre 18 de



maio e 1º de junho de 1999. A Festa Maior encerra o ano letivo e coincide com as festas juninas – a entrada do verão na Europa. Nela, há dois pontos chaves: um é o desfile pelos pátios da escola, com dois dragões que, como tais, soltam fogo – nesse momento são acesas centenas de fogos de artifício. O outro ponto principal da festa é a competição de paellas, onde, uma vez mais, todos participam, cada classe com seus alunos e respectivos familiares, preparando as fantasias, a música e a dança sobre um tema escolhido por cada um dos grupos e, é claro, a preparação da comida. Nesse ano, o tema foi “As Ilhas”. Essa é uma competição onde todos saem vencedores: ou por originalidade, ou pelo grupo mais divertido, ou pela melhor comida e, sempre, pela fraternidade e pela diversão.

18/05/1999: Jordi não sabe o que fazer, pois o projeto do livro encontra-se atrasado e urge os preparativos para a Festa Maior. Dirige-se aos alunos para que eles opinem.

J – Tenho um dilema. Tenho um dilema porque não sei o que fazer hoje. Tem coisa começada? Temos que decidir o que fazer: Primeiro continuaremos com o papel; segundo imprimiremos as gravuras; terceiro, se já estão terminados os textos para o livro, podemos pensar na decoração do dia da paella, principalmente o bar. Havia pensado em algo tropical como palmeiras e coisas destas, frutas, ....

Desta forma, direciona a maior parte das atividades à Festa Maior. Faz um desenho na lousa, representando o que seria o bar. Os alunos opinam:

A – O fundo poderia ser o mar e palmeiras; poderíamos pendurar frutas no bar; na parte externa do bar poderíamos pintar um painel com uma moça de biquíni, segurando o cardápio.

Está decidido. Reúne toda a classe e a divide em grupos.



Os que farão o mural saem para medir o lugar; os que farão as frutas começam a desenhá-las no papel cartão. Enquanto isso, alguns alunos continuam a impressão de suas gravuras e outros continuam com o processo de fabricação do papel. Até o final da aula, os alunos trabalham, cada um em sua equipe e com grande autonomia, para realizar as tarefas propostas. Quando surgem dúvidas, Jordi é consultado.

Na semana seguinte Jordi, novamente, divide a classe em pequenos grupos e lhes atribui funções:

- Alex, Jordi M. e Alexander, com a ajuda da professora Deise iriam preparar a instalação do painel que irá atrás do bar;
- As duas Lauras, Adriana e Martí pintariam as frutas do bar;
- Jordi P., Ignasi e Marta continuariam fazendo papel;
- Alba e Xénia imprimiriam suas gravuras para o livro;
- Marina, Miréia, Carles, pensariam como e onde colocar a foto da classe.

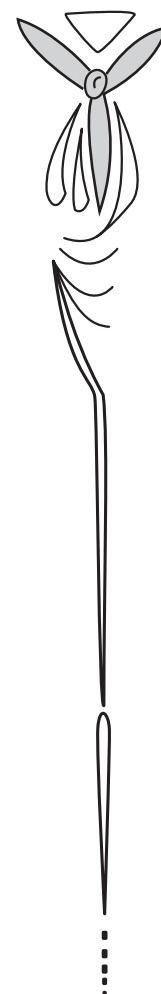
J – Hoje será um dia difícil. Os do painel, já têm claro o desenho, as cores e tudo isto? Bem, temos que marcar o desenho, sem detalhes porque pintaremos sem que leve muito tempo. Começaremos a pintar as partes maiores: o céu, as palmeiras, o mar. Pensem que vocês irão colocar o horizonte, a linha entre o céu e o mar a 1,65 m do chão. Está claro?

Vai à lousa e desenha, explicando.

As crianças não param de cantar, mas todos trabalham.

J – Lauras, Adriana e Martí: aqui há frutas que já estão secas, portanto, envernizá-las!

Ensina como fazê-lo.





J – Para quem já terminou o trabalho, limpem a oficina!

As fotos 55 a 64 mostram alguns momentos da festa, com os trabalhos realizados nas aulas de Plástica



Foto 55 – Decoração 1 para a Festa Maior



Foto 56 – Decoração 2 para a Festa Maior

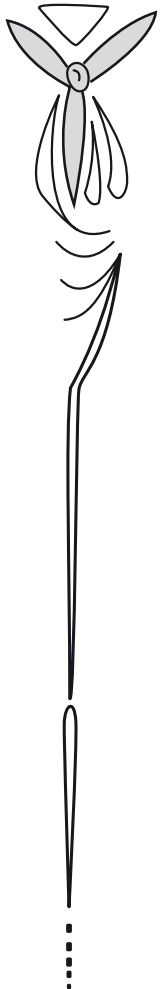




Foto 57 – Alunos caracterizados para a Festa Maior



Foto 58 – Casal vestido com trajes típicos da Catalunha para a Festa Maior



Foto 59 – Alunos e avós fazendo Paella para a Festa Maior







Foto 60 – Finalização de uma das Paellas para a Festa Maior



Foto 61 – Decoração de uma das Paellas para a Festa Maior

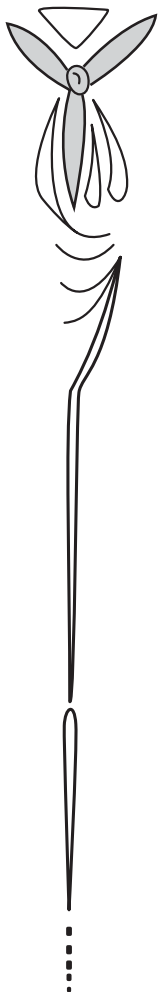




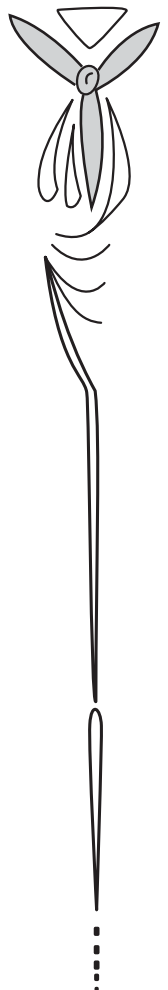
Foto 62 – Dragão 1 confeccionado para a Festa Maior (vista a)



Foto 63 – Dragão 1 confeccionado para a Festa Maior (vista b)



Foto 64 – Dragão 2 confeccionado para a Festa Maior



## O Processo de Avaliação das Aulas de Plástica

A avaliação realizada ocorreu apenas com relação às atividades dedicadas ao projeto do livro e às atividades desenvolvidas na oficina em conjunto entre 5ª e 6ª séries – o que era corrente. Isto é, normalmente, não há avaliação para todas as outras atividades realizadas nas aulas de Plástica. A avaliação foi, assim, desenvolvida de duas formas.

<p>Oficina de:..... Data:...../...../.....    Nível:..... Nome:.....</p> <p><u>1ª. SESSÃO</u> Temas trabalhados:</p> <p>Atitude: participação colaboração propostas orais</p> <p>Posso mudar minha atitude? Em que aspecto?</p> <p><u>2ª. SESSÃO</u> Temas trabalhados:</p> <p>Atitude: participação colaboração propostas orais</p> <p>Posso mudar minha atitude? Em que aspecto?</p> <p><u>3ª. SESSÃO</u> Temas trabalhados:</p> <p>Atitude: participação colaboração propostas orais</p> <p>Posso mudar minha atitude? Em que aspecto?</p>	<p style="text-align: center;"><b>AVALIAÇÃO DA OFICINA</b></p> <p>Oficina de:..... Data:...../...../.....    Nível:..... Nome:.....</p> <p><u>AUTO-AVALIAÇÃO</u> Você achou interessante a oficina?</p> <p>Você se divertiu?</p> <p>Escreva as três coisas mais interessantes que você aprendeu nessa oficina: - - -</p> <p>Você se esforçou para participar?</p> <p>Você se esforçou para um trabalho bem feito?</p> <p>Você se portou bem?</p> <p>Comente com uma frase o seu trabalho e o que você aprendeu na oficina:</p> <p><u>AVALIAÇÃO DO PROFESSOR</u> Atitude Rendimento Apresentação do Dossiê Avaliação Global Observações</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 5 – Fichas de Avaliação sobre a Oficina em Conjunto entre 5ª e 6ª séries

A primeira forma de avaliação foi através do sistema de planilhas de avaliação – explicado no tópico “O Contexto da

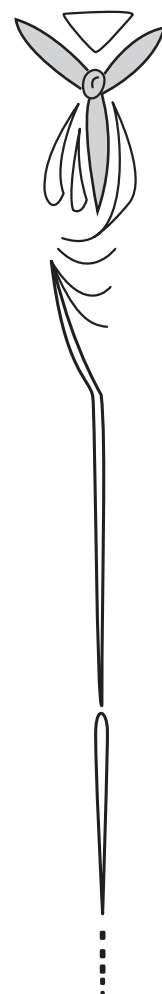
Escola”, quando do desenvolvimento da oficina em conjunto entre 5º e 6ª séries. Nessa avaliação, praticamente, são os alunos que se auto-avaliam.

Numa das planilhas o foco da avaliação é o desenvolvimento comportamental. Na outra, o foco é o interesse do aluno no desenvolvimento da oficina interdisciplinar. As perguntas são, inclusive, direcionadas à subjetividade do aluno como, por exemplo, “Você **achou interessante** a oficina?”, “Você **se divertiu?**” “Escreva três coisas **mais interessantes** que você aprendeu nessa oficina”, apenas quando o professor é chamado a avaliar ele deve relacionar a atitude do aluno com seu rendimento e apresentar um pequeno dossiê que deve caber na folha da planilha, o que limita imensamente sua avaliação.

Esse tipo de avaliação firma a ideia de que o ensino da arte é algo desprovido de construção de conhecimento.

A segunda forma de avaliação ocorreu com relação ao desenvolvimento do projeto do livro. Apenas Jordi fez essa avaliação . Deise se manteve à margem do processo, restringindo sua participação apenas às planilhas de avaliação. Nessa avaliação, Jordi pode refletir sobre o desenvolvimento do projeto do livro, chegando às seguintes conclusões:

1º Ensinar através de projeto “é bom, mas, talvez, os projetos tenham que ser mais curtos. Projetos desenvolvidos, talvez, por trimestre, pois as crianças se cansam. O professor tem claro o processo, mas por este ter sido longo, as crianças se desmotivaram. Em nosso caso, talvez, tivéssemos que ter proposto um projeto de forma mais simples, para que as crianças vissem os resultados mais imediatamente. O problema disto é que fomos realizando tarefas preparatórias, preparatórias, mas sem ver um resultado direto”.



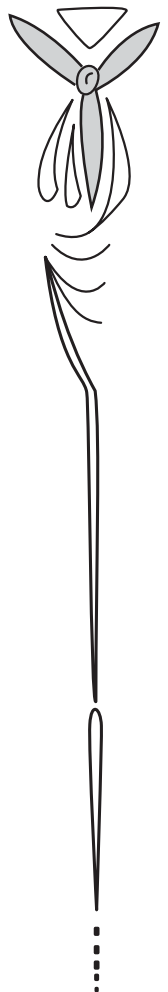
2º É necessário se dedicar plenamente a um projeto. De acordo com Jordi, “o tempo que foi dedicado à oficina em conjunto com 5ª e 6ª séries, no segundo trimestre, não ajudou; foi uma interrupção mais que nada”.

3º É necessário haver uma preparação técnica preliminar. De acordo com Jordi, os alunos “não estavam preparados, pois era a primeira vez que trabalhavam com gravura, e trabalhavam com a mentalidade do desenho, não aproveitando as qualidades da gravura. Se tivessem trabalhado com gravura antes, agora já teriam obtido um resultado melhor e mais gratificante para eles”.

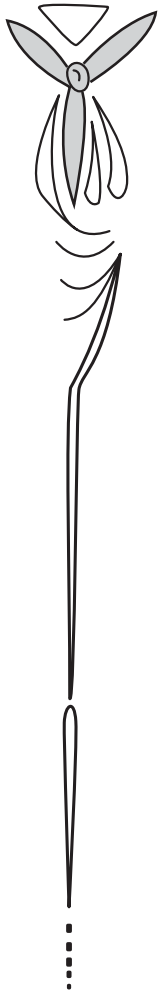
4º Que uma hora por semana é muito pouco tempo para dedicar-se a um projeto. Segundo ele, “deveríamos haver feito seções mais curtas e com menos espaço de tempo entre elas. Uma semana entre uma seção e outra é muito tempo”.



PARTE V - EVIDÊNCIAS E  
PERSPECTIVAS







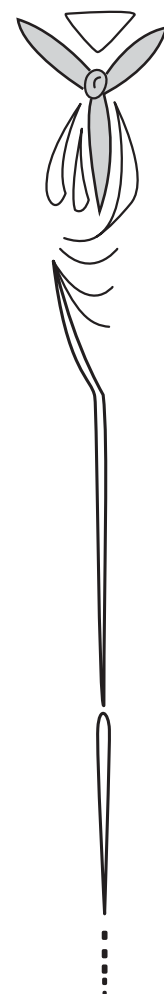
## CAPÍTULO I – QUANTO À IDENTIDADE DOCENTE E A INFLUÊNCIA DOS MODELOS EDUCATIVOS

Ao analisar os dados do estudo de caso, procurei esclarecer em que medida a construção da identidade docente do professor em questão foi influenciada pelos modelos educativos que se mantiveram ao longo do tempo, a partir dos três eixos conceituais que fundamentaram o ensino das artes visuais em diferentes momentos da história, quais sejam: “O fazer artesanal em uma educação pragmática”, “A valorização da criatividade e da sensibilização para uma educação holística” e “A apreciação, a compreensão e a expressão para uma educação reflexiva”.

No comportamento de Jordi foi possível identificar características de vários modelos educativos, principalmente da Escola Nova e da Bauhaus, respaldados ainda no desenvolvimento de atividades práticas com finalidade decorativa.

Da Escola Nova, principalmente das ideias de Dewey e Montessori, podemos identificar como características fundamentais a liberdade de expressão, a construção de um ambiente rico em estímulos e o modo de ensinar baseado na orientação, como forma de favorecer a experimentação e a criatividade. Essas características, por sua vez, estão respaldadas nas ideias de Fröbel, como também nas de Pestalozzi, quando sugerem que é preciso dar uma atenção especial ao ato criador, pois é através dele que a criança pode se manifestar para representar o mundo que a rodeia.

É possível perceber essas características em diversos momentos como, por exemplo, pelo fato de Jordi ter se preocupado em criar um ambiente rico em estímulos na oficina de Plástica,



através de vários materiais e ferramentas colocadas à disposição dos alunos, assim como através de diversas informações apresentadas a eles que complementavam os assuntos tratados no decorrer do curso, fosse através de um painel presente na própria oficina, fosse nos painéis ao redor desta, ou através de livros, revistas, artigos de jornais, trabalhos já realizados ou, ainda, através de exposições e mostras de arte.

Os princípios da Escola Nova aparecem, também, no fato de Jordi sempre permitir que as crianças pudessem conversar e se movimentar pela sala de aula enquanto trabalhavam.

Mas a liberdade de expressão parecia algo fortemente embutido na performance de Jordi. Podemos perceber isto em vários momentos como, por exemplo, quando ao ser questionado por Deise se cada aluno poderia trabalhar livremente com relação ao tema do livro artesanal, Jordi lhe responde: “Ou, inclusive, **mais livre**, mais visual...” Ou, ainda, quando diz aos alunos: “**Sem copiar**, vamos **colher ideias**, ainda sem compromissos com o tema, **apenas para buscar ideias**”.

Além disso, Jordi constantemente incitava os alunos a experimentar materiais, ferramentas e formas de trabalhar diferentes e, sempre, assumia o papel de orientador dos processos.

Pude constatar, ainda, outra característica escolanovista, desenvolvida com mais profundidade por Maria Montessori: a ideia de ensinar demonstrando como se faz, para que o aluno não se fira ou se altere caso ocorra algum imprevisto. Jordi, sempre, demonstrava o processo uma primeira vez.

Por outro lado, também montessoriano é o posicionamento da escola com relação ao desenvolvimento de atividades em que todos os alunos eram chamados a participar conjuntamente,



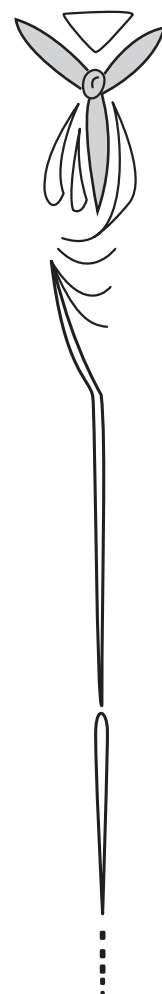
colaborando uns com os outros.

Outros momentos que exemplificam esse posicionamento estão na realização de atividades comuns diárias como, por exemplo, quando alunos maiores ajudavam na hora de servir o almoço, desde colocar e recolher a mesa, ajudar os menores no asseio para comer, ou ainda quando ajudavam a arrumar o leito e posicionar os pequenos para a soneca vespertina. Também dentro deste posicionamento era o desenvolvimento de uma oficina realizada em conjunto, todos os anos, entre as classes de 5ª e 6ª séries, na qual Jordi estava diretamente envolvido.

Há, ainda, a questão da interdisciplinaridade que aparece em diversos projetos desenvolvidos na escola, e que apareceu também no desenvolvimento do projeto de confecção do livro artesanal, em que Jordi, Deise e o diretor trabalharam em conjunto. O tema da interdisciplinaridade também se fundamenta num dos princípios da Escola Nova, partindo das ideias de Fröbel sobre a integração das matérias como modo de se chegar ao conhecimento de uma forma holística.

Quanto às características do comportamento de Jordi associadas aos fundamentos educativos da Bauhaus, o que se sobressai é o uso de exercícios sobre linhas, planos, textura e volume como forma de estimular a criatividade. Exercícios como continuar o desenho de uma foto com linhas, seguindo para diferentes direções, dando as espessuras destas para que o aluno pudesse verificar o efeito de volume que se podia conseguir. Esse posicionamento ele adquiriu, principalmente, freqüentando a escola Massana que, segundo ele, era “uma Bauhaus catalã”, e a escola Eina.

As escolas Massana e Eina contribuíram, assim, para que Jordi firmasse seu modo de ensinar a partir da prática, pois estas



duas escolas se apoiavam no modelo educativo da Bauhaus. A preocupação da Massana era, e ainda é, desenvolver atividades educativas a partir de várias especialidades artísticas, que são ensinadas através de um sistema de laboratórios, onde se estabelece um vínculo entre arte e artesanato. (Martínez em VVAA, 1994: 193-202).

Quanto à Eina, é interessante notar que eina em catalão quer dizer ferramenta, o que sugere que a escola está direcionada ao desenvolvimento do ensino através de atividades práticas para a realização de objetos. Na verdade, quando da sua fundação em 1967, a Eina recorreu à pedagogia da Bauhaus, incorporando, no entanto, diversas outras experiências como a da escola de Ulm, a do design italiano, assim como da cultura popular e dos estudos desenvolvidos a partir da semiologia. Desde 1994, a Eina passou a estar vinculada à Universidad Autónoma de Barcelona, oferecendo uma titulação de graduação superior em Design que contempla três itinerários, design de interiores, design gráfico e design de produto.

Todas as atividades desenvolvidas por Jordi estavam, de qualquer forma, respaldadas na prática. Mesmo quando ele trabalhava com seus alunos a partir de alguma exposição que visitaram, as atividades realizadas, normalmente, eram a releitura das novas obras de arte conhecidas. Esse posicionamento tem várias razões que vão desde o primeiro contato de Jordi com a arte, quando na infância ajudava seu avô a fazer presépios, passa por seu aprendizado no Instituto Laboral, onde a tônica do ensino eram as atividades práticas direcionadas para o trabalho no campo, e se incorpora quando ele freqüentou a escola de Artes e Ofícios, a escola Massana e a Eina.



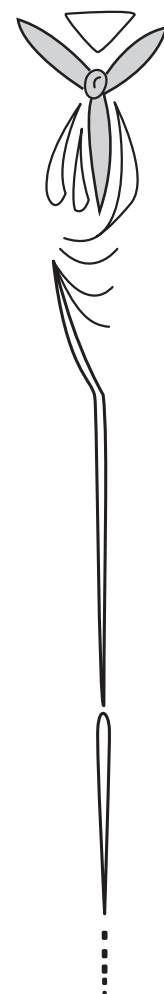
## As Teorias Implícitas e as Práticas Reprodutivas

Conversando com Jordi sobre seu modo de ensinar, foi notório que ele não tinha claro a presença de princípios escolanovistas na sua atuação. Para ele, suas grandes influências foram a escola Massana e a escola Eina, configurando-se, assim, algumas teorias implícitas relacionadas ao modelo educativo que fundamenta o ensino nessas escolas.

Entretanto, há outras teorias implícitas que pude verificar no pensamento de Jordi como, por exemplo, relacionar o ensino da arte, quase sempre, com a produção de objetos decorativos, fosse propondo a releitura de uma obra de arte ou produzindo a decoração para as festas ou comemorações realizadas na escola durante o ano letivo.

Outra teoria implícita é sobre a falta de seriedade do ensino da arte, manifestada por Jordi através das seguintes frases: “Lia muitos livros e revistas de arte, mas sem pensar que poderia me dedicar a isto, porque as saídas que me ofereciam era que eu tinha que procurar um trabalho para toda a vida, **algo sério.**”, “porque tampouco sou muito sério e depois porque **a matéria tampouco o é**”. De certa forma isto está relacionado ao desenvolvimento apenas de atividades práticas e não teóricas, nas aulas de Jordi. Como nos diz Hernández, o embasamento no ensino de arte em um

“... caráter prático e manual levou a que esta matéria tenha sido considerada como um saber informal ou uma habilidade funcional de pouca relevância e não um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, compreender melhor o presente e a nós mesmos” (HERNÁNDEZ, em El Boletín de 1997).



Outra característica relacionada a isto é a falta de uma avaliação sistemática sobre todas as atividades artísticas desenvolvidas durante o ano escolar ou dos objetos produzidos a partir delas. Isso desfavorece o conceito sobre o ensino da arte, colocando-o como atividade sem importância para a formação intelectual de um indivíduo. Essa é uma ideia que acaba sendo manifestada, de um modo em geral, pelo meio escolar. Como disse Jordi, “em geral a área de Plástica **não é considerada**; nesta escola o professor de Plástica permaneceu porque são os pais que o pagam; ou seja, **a Plástica é um luxo**. Aqui na Espanha se conseguiu que as escolas tenham um professor para cada disciplina, mas um especialista de música, de educação física, de inglês, ou **Plástica, não**”. Mas isto também me manifestou a coordenadora pedagógica da escola durante uma entrevista. Ela me disse: “por parte dos pais se **questiona constantemente se há necessidade de um especialista em Plástica**. Questiona-se, principalmente, pelo aspecto econômico. ... “Penso que se fizéssemos uma votação com os pais eles diriam que não vêem a Plástica como fundamental.”

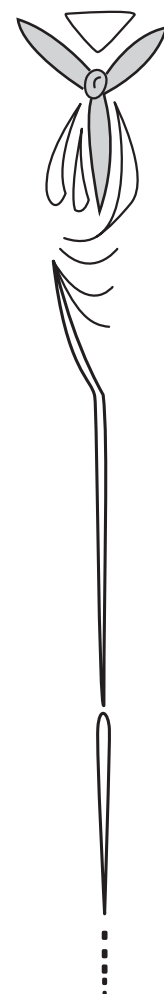
Podemos, ainda, perceber como teoria implícita a ideia romântica que Jordi tem sobre as artes, manifestada muitas vezes: “nunca tive claro as **atividades artísticas como vocação**”, “Eu gostava de desenho gráfico porque era uma coisa pouco conhecida e para mim tinha **um prestígio como coisa quase alternativa**”, “Sou um artista que trabalha no ensino; **não sou um professor que pinta**”.

A ideia de vocação artística, tanto quanto a ideia de prestígio como algo alternativo, está ligada a conceitos românticos sobre a arte que, no entanto, começaram a surgir ainda no final da Idade Média e foram tomando corpo com o humanismo renascentista. Durante



os séculos XII e XIII, tanto com Hugues de Saint-Víctor quanto com São Tomás de Aquino, começa a se formar a ideia das artes como prolongamento da manifestação divina e, conseqüentemente, do artífice como instrumento dessa manifestação e, por isso mesmo, um sujeito especial. No século XV, Marsílio Ficino cogita o valor das artes como saber superior, sendo respaldado, em seguida, por Leon Battista Alberti e Leonardo da Vinci, o que acaba por conceder um grande prestígio aos artistas a partir daí. Essa ideia firma-se, definitivamente, a partir do século XVIII, quando certo sentimentalismo passa a se configurar como uma característica da classe média contra a ideologia “fria e intelectual” da aristocracia dominante (Hauser, 1980: 701-2).

Com relação a práticas reprodutivas, fica claro que, ao manter alguns modelos educativos, mesmo que isso seja feito de modo inconsciente sob a forma de teorias implícitas, Jordi se resguarda de críticas mais profundas e consegue manter-se na função de professor de Plástica e, conseqüentemente, manter o emprego que lhe assegura a sobrevivência. Isso ele próprio manifesta quando diz: “Ao final a gente encontra um **caminho cômodo** que é trabalhar em um lugar relacionado com o que se gosta **e tem uns ingressos mínimos fixos, ...**”. Entretanto, cabe colocar que esta é uma necessidade geral das pessoas que vivem em uma sociedade. Por exemplo, podemos perceber essa atitude na atuação do professor de desenho de Jordi quando ele estudou no Instituto Laboral: “as aulas de desenho do instituto **não nos propunham nada criativo**, era **uma questão mecânica**, onde copiávamos umas lâminas ou desenvolvíamos o desenho técnico”, “O professor era um bom desenhista, era um bom pintor, mas era muito **acadêmico, fazendo exatamente o que o programa educativo dizia que ele tinha que fazer**, e o sistema educativo não ajudava em nada.” Como já foi dito antes, a execução rotineira da prática pedagógica de uma





forma fiel e copista parte da necessidade do professor reproduzir o que considera mais relevante ou mais seguro, na intenção de resguardar sua própria existência.

Por último, gostaria de ressaltar um tema latente na identidade de Jordi que se refere à educação ambiental, que perpassa todas as suas atitudes, seja recolhendo e oferecendo aos alunos uma grande variedade de materiais recicláveis, seja falando de preservação do ambiente em suas aulas ou, ainda, sendo responsável, junto com os alunos, pela horta cultivada na escola que acaba servindo a própria escola.

Isso, provavelmente, está relacionado com vários fatos que envolvem a vida de Jordi: ele é proveniente de um pequeno povoado, cuja economia se estabelece a partir da agricultura; estudou num Instituto Laboral onde o ensino era voltado às atividades agropecuárias; vive em um país em que não há espaço para se acumular lixo e onde há preocupação até com a reciclagem da água. Além disso, a questão da ecologia, desde o início da década de 1960, vem sendo debatida com frequência.

Quando a jornalista Rachel Carson, em 1962, denunciou a destruição provocada pelo homem em todo o mundo, em seu livro "Primavera Silenciosa" teve início uma série de encontros internacionais que promoveram a preocupação com a conservação do meio-ambiente, entre eles a Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano realizada em Estocolmo em 1972, tendo como um dos principais resultados a Declaração sobre o Ambiente Humano e a realização, em 1975 na cidade de Belgrado, do primeiro Encontro internacional em Educação Ambiental.

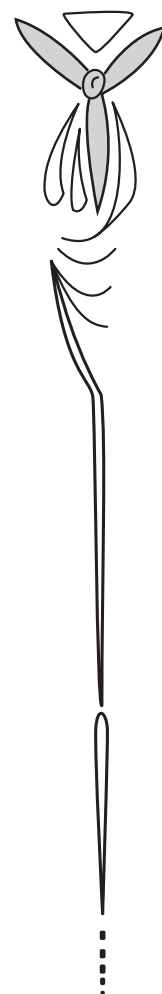
Desde então essa é uma questão que vem sendo considerada de extrema importância, devido à aceleração dos problemas ambientais em todo o globo terrestre, configurando uma linha de

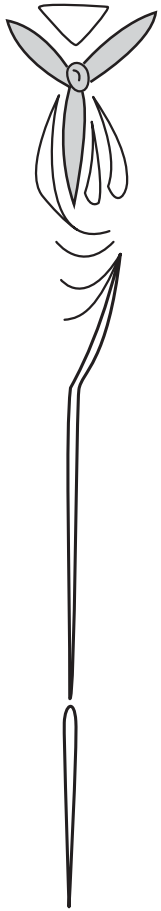


pensamento e ação frequente, que abrange desde a preocupação com a reciclagem e/ou reutilização de objetos, o uso consciente dos recursos ambientais, a pesquisa e criação de novas fontes de energia e materiais, passando pelo desenvolvimento da educação ambiental. Jordi faz parte do grupo mundial de pessoas que se encaixam em tal comportamento.

### **Confluências e Incongruências**

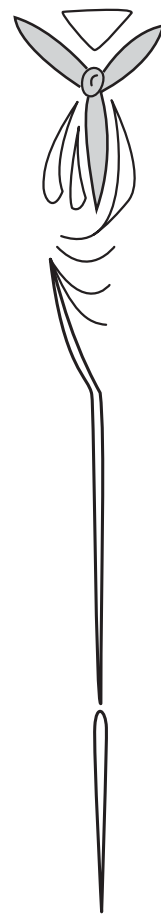
Para concluir a análise vou pontuar a influência de alguns modelos educativos na construção da identidade do professor estudado. Para tanto, farei uma síntese relacional entre as propostas destes modelos e a prática do professor, ressaltando em que pontos o seu modo de agir converge, ou não, para os fundamentos destes modelos.

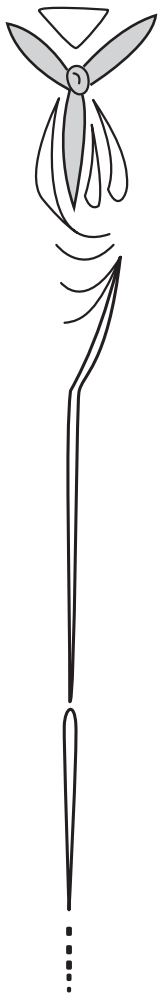




MODELO EDUCATIVO	CONFLUÊNCIAS	EXEMPLO	P	INCONGRUÊNCIAS
Tecnicismo	Aulas práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 99% das aulas são práticas</li> <li>- Atividades desenvolvidas no dia 27/10/98 para a "Festa da Castanhada"</li> <li>- Nos dias 1º, 15 e 22/12/98 as atividades visavam preparar a decoração e a apresentação de um concerto para o Natal</li> <li>- O dia 23/03/1999 foi usado para preparar a Semana Cultural</li> </ul>	192 193	
Arte como decoração		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No dia 13/04/1999 Jordi trabalhou com os alunos a elaboração do palco onde seriam apresentadas as atividades dos Jogos Florais</li> <li>- Confeccionar todo o aparato de decoração do palco e convites para a data</li> <li>- As últimas atividades desenvolvidas por Jordi e seus alunos foram para preparar A Festa Maior, usando os dias entre 18 de maio e 01 de junho de 1999</li> </ul>	221 a 227	
BAUHAUS	Exercícios com Elementos da Linguagem Visual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar uma foto, trabalhando justamente linhas e texturas</li> <li>- O trabalho consistia em continuar o desenho da foto, com linhas de diferentes espessuras, seguindo para diferentes direções</li> <li>- A proposta era dar atenção às espessuras e, a partir delas, verificar o efeito de volume que se podia conseguir</li> </ul>	191	- Não há aulas teóricas
Escola Nova	Escola laboratório	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jordi procurou criar um ambiente rico em estímulos. A oficina está repleta de informações, assim como de materiais e ferramentas variadas, disponíveis para o uso imediato, por qualquer um que necessite, dentro ou fora das aulas Plástica</li> <li>- Na parede onde está a porta de entrada da oficina, estão pendurados diversos tipos de ferramentas – com um quadro explicativo sobre elas –, marionetes, molduras e armários com outros muitos objetos (foto 2). Na parede à esquerda da entrada, estão empilhados muitos materiais para reciclagem, além de diversos tipos de papéis (foto 3). Na parede em frente da entrada há um painel que o professor mantém sempre com muitos trabalhos de alunos e detalhes sobre artes em geral (foto 4); alguns permanentes,</li> </ul>	176 a 180	

Escola Nova	Escola laboratório	<p>outros cambiáveis de acordo com os temas tratados no decorrer de cada ano (fotos 5, 6, 7, 8). No centro se encontram quatro grandes mesas de madeira, com banquinhos removíveis, com altura também ajustável</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muitas informações espalhadas em torno às salas de aula, principalmente ao redor da oficina</li> </ul>	187
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repartiu entre os alunos um álbum de figurinhas, feito com papel reciclado, cujo tema era "O Papel"</li> </ul>	188
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Em cima desta mesa há alguns livros e algumas gravuras em linóleo para que vocês tenham idéia de como podemos trabalhar o livro"</li> </ul>	189
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofereceu alguns livros de contos ilustrados e pediu para que os alunos que tivessem algo em suas casas o trouxessem</li> <li>- Mostra uma prancha de linóleo trabalhada</li> <li>- Mostra umas gravuras que fez</li> </ul>	193
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jordi explicou como fazê-lo, passo a passo, demonstrando. Depois, permaneceu acompanhando e orientando o trabalho</li> </ul>	194
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No painel da sala, Jordi colocou informações sobre gravura</li> </ul>	195
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra um trabalho em linóleo e vários trabalhos impressos nas paredes da oficina</li> <li>- Mostra uma gravura do livro de Kampmann</li> <li>- Demonstra como sulcar a rolha</li> </ul>	196
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra com um pedaço de renda, imprimindo em negativo numa folha de papel. A seguir faz umas formas vazadas, recortando um jornal e as coloca sobre a prancha de madeira e, sobre elas, uma folha de papel. Imprime em positivo</li> <li>- Apresenta uma caixa com panos de diferentes tecidos, principalmente, muito texturizados, além de cartões, isopor e tesouras</li> </ul>	197
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra algumas gravuras feitas por alunos de outros anos</li> <li>- Explica como posicioná-las em uma prancha de madeira, própria para o trabalho, o que evitaria que os alunos se ferissem</li> </ul>	





Escola Nova	Escola laboratório	- Recorre a alguns livros para mostrar gravuras em linóleo	198	- Só se estiver de acordo com o que o professor quer: "Decidi que você fará duas pranchas, uma para o elefante e outra para a jaula. O elefante de uma cor e a jaula de outra. Eu faria assim. De acordo?" (p.200)
		- Por toda a Escola se viam painéis ou objetos referentes a esse tema.	212	
		- Quando surgem dúvidas, Jordi é consultado	223	
	Experimentação	- Vai à lousa e desenha, explicando	195	
		- "Hoje faremos provas. Todas as provas serão guardadas."	197	
		- Com umas pranchas de linóleo usadas Jordi propõe a seus alunos que experimentem trabalhar com goivas	199	
	Incentivo à criatividade	- "Experimentem! Imprimam diferentes cópias com diferentes cores"	188	
		- "Sem copiar, vamos colher idéias"	189	
	Liberdade de expressão	- "...deixar uma porta aberta para que as crianças possam dizer coisas, dizer como querem seu livro, de que temas elas gostariam que fossem seu livro, o tipo de desenho"	183	
		- "...podem participar ativamente e dizer o que gostariam fazer"	183	
- "Ou, inclusive, mais livre, mais visual..."		186		
- Os alunos começam a sugerir		189		
- As crianças puderam conversar e se movimentar pela sala, quando sentiam necessidade		191		
- "Experimentem!"		199		
- Até o final da aula, os alunos trabalham, cada um em sua equipe e com grande autonomia, para realizar as tarefas propostas.		223		

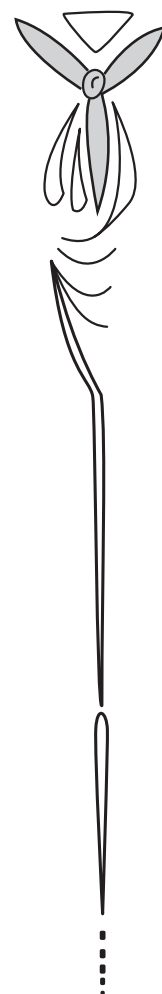
Tabela 3 – Confluências e Incongruências entre os Modelos Educativos Apresentados por Jordi

## CAPÍTULO II – A MALHA

*“Criação é coisa  
que com esforço se talha:  
o ato de criar envolve em sua malha  
a criatura tanto quanto o criador:  
enquanto a criatura perde-se na teia  
o criador enovela-se  
nas artimanhas da própria dor  
saindo algumas vezes ferido  
em sangue esvaindo-se  
mas quase sempre  
profundamente  
recompensado  
ao imprimir nos veios  
da criatura  
as marcas do pranto:  
rasuras nas obras de arte  
são entrelinhas do desencanto.”*

Esther Torinho

Durante o desenvolvimento desta tese pude constatar que o ensino das artes visuais se constitui por toda uma reunião de fatores que me fez pensar em 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. Como



diz Walter Benjamin (1994), histórias individuais refletem histórias coletivas, micro-histórias carregam em si macro-histórias.

O caminho que percorri no levantamento dos modelos educativos em artes visuais desenvolvidos durante o decorrer da história, me atentou para um fato: 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

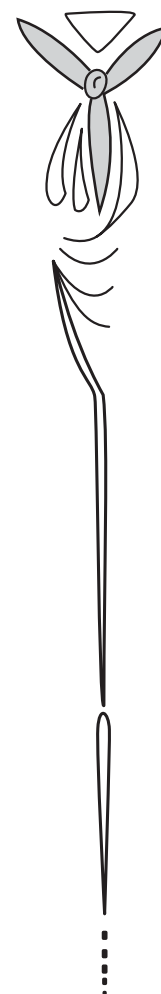


existência de crenças e, principalmente, de desejos subjetivos, que configuram a autonomia de um sujeito. No processo de socialização, isto é no processo de dialética entre o eu e o nós social, muitos desejos são confrontados. Esse confronto de desejos provoca mudanças estruturais na sociedade, o que gera a dinâmica da História. De acordo com Elias,

“... planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa física isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, ...” (ELIAS, 1993: 194)

. 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 apóiam 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” (DUTKHEIM apud COSTA, 2005: 86).

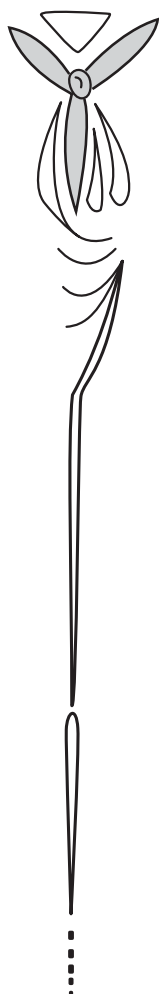
Quando os modelos mantidos através das gerações deixam de ser suficientes, as sociedades entram em crises, surgindo novos paradigmas. Como nos explica Costa,

“Quando novos obstáculos se apresentam, exigindo a busca de diferentes formas de pensar o mundo, o conhecimento existente evita que se parta do zero para buscar novas fórmulas a serem aplicadas aos problemas, permitindo, assim, a elaboração de propostas mais adequadas e úteis às soluções das dificuldades enfrentadas.” (COSTA, 2005: 15)

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)

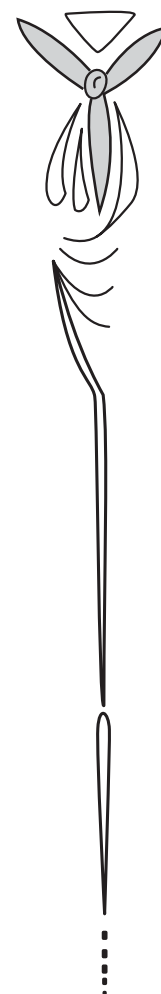
Da mesma forma, a arte, enquanto representação máxima dos valores de uma sociedade, também adéqua os indivíduos a costumes e práticas relevantes desta sociedade.

Entretanto, a 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: 2 e 3)

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 doze 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?

No próximo capítulo gostaria de apontar algumas possibilidades que podem se constituir em práticas pedagógicas inovadoras que auxiliem aos futuros professores de artes visuais na construção de sua identidade docente.



## CAPÍTULO III – POSSIBILIDADES

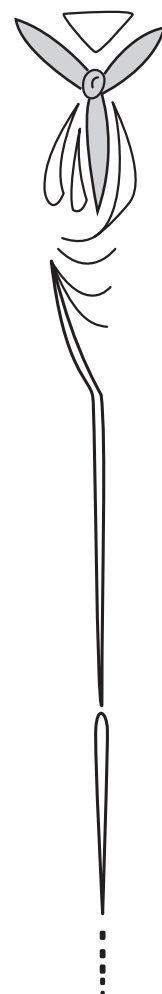
*“Da arte de aprender ao ofício de ensinar”*

Maria Ines Laranjeira

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



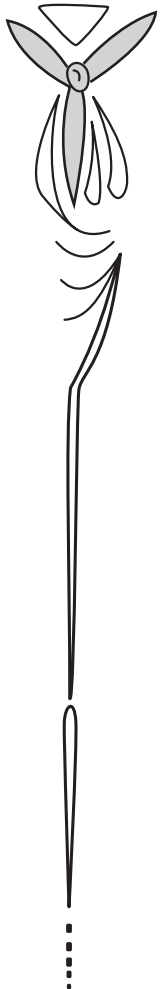
volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária.” (DUARTE JR., 2001: 172)

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.

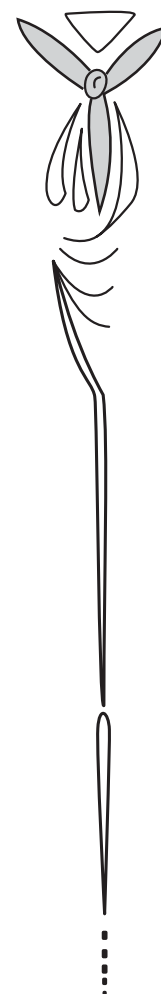
Para contemplar esta formação, no Brasil, quatro propostas vêm sendo iniciadas: os Estudos Culturais, a Cognição Imaginativa, a Educação Estésica e o Currículo Integrado.

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 auto-crítica, a partir da mediação entre o auto-reconhecimento 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

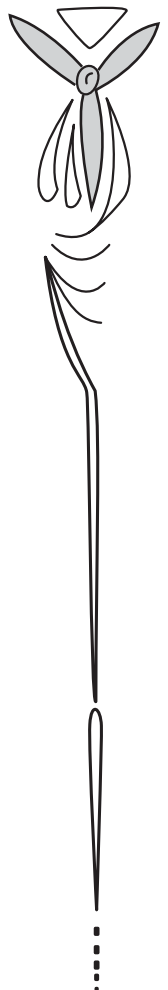


metafóricas. A metáfora em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas.” (EFLAND, em VVAA, 2005: 343)

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



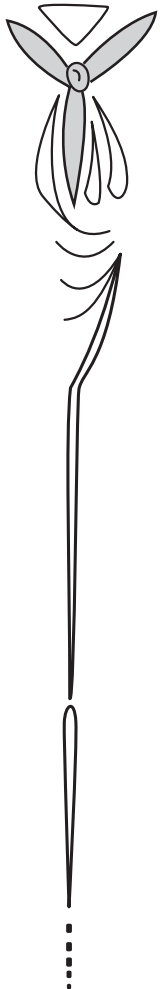


Parsons,

“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.” (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.



## SÍNTESE DO DESENVOLVIMENTO DA TESE

*“A apresentação de uma pesquisa relata o caminho do investigador, como um itinerário que descreve o trajeto seguido. No entanto, um itinerário não é uma cômoda estrada que nos facilita o percurso, nem tampouco o caminho em si. É tão somente um conjunto de indicações detalhadas que podem servir de referência a futuros caminhantes.”*

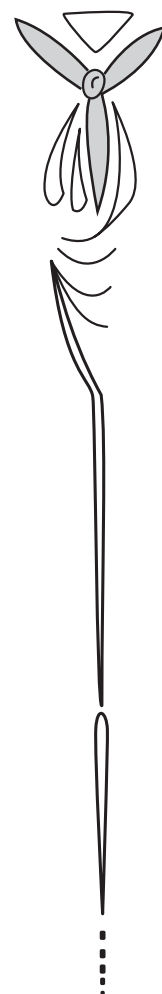
Inez Maria Marçal

Quando me propus a desenvolver esta tese, como último objetivo estava o registro de cada uma das etapas da pesquisa, explicitando os métodos e procedimentos usados, como forma de auxiliar a professores iniciantes ou futuros professores a desenvolverem suas próprias pesquisas ou, ainda, caso houvesse interesse por parte de algum outro pesquisador, fosse possível continuar o estudo iniciado por mim. Procederei, assim, neste tópico a realizar meu último objetivo.

### O Alvo

A intenção principal desta tese foi demonstrar como o ensino de artes visuais e, especialmente, a construção da identidade docente é influenciada pela reprodução de modelos educativos que vêm se mantendo ao longo do tempo.

Neste processo foi preciso, primeiro, entender como a



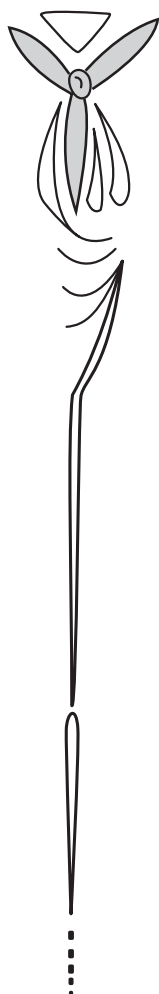
identidade docente se constitui e, segundo, pontuar os modelos educativos em artes que se destacaram durante a história. Para tanto foi necessário estudar as histórias da educação e da arte, ressaltar as mudanças histórico-ideológicas que aconteceram e classificar os modelos educativos em artes dentro dos diferentes paradigmas que constituíram a base dessas mudanças. Conjuntamente, foi preciso entender porque alguns desses modelos têm sido mantidos.

## O Caminho

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da tese foi um estudo de caso realizado em uma escola pública de ensino fundamental em Barcelona durante o ano letivo de 1998/99, a partir das aulas de artes visuais ministradas pelo professor da referida disciplina, sendo grande parte da pesquisa realizada em sala de aula com a classe da 6ª série.

Iniciei este estudo levantando dados sobre situações relacionadas diretamente com a atuação do professor, onde observei a constituição do bairro e os aspectos físicos e conceituais da escola em questão, entre eles a organização pedagógica e o ensino das artes visuais, assim como a configuração do espaço dedicado a essa disciplina, até a atuação do professor estudado. Para poder localizar estes aspectos estudei a situação histórica do ensino das artes visuais na Espanha e na Catalunha, onde está Barcelona.

Para complementar as informações levantadas neste estudo e tentar evitar interpretações equivocadas trabalhei com diferentes



métodos como o estudo bibliográfico, a observação direta e intensiva, entrevistas e o relato da história de vida do professor estudado, com enfoque em sua formação.

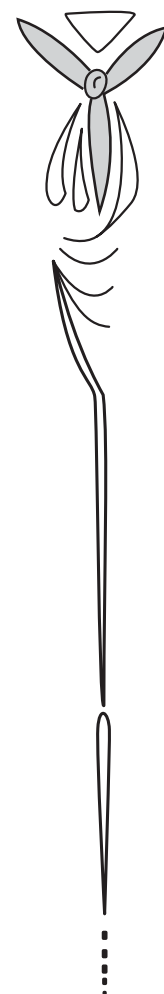
## **Implicações Teóricas**

### Entendendo a Formação da Identidade Docente

A identidade por mais que tenda a representar um alguém é, na verdade um conjunto de fatores formados a partir de escolhas e renúncias pessoais tomadas dentro de um contexto social fundamentado em crenças, valores e ideais. 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. A construção da identidade pessoal é determinada, assim, tanto por fatores de ordem psicológica quanto cultural.

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.

Quanto à formação ela acontece tanto de maneira informal, através da história particular, como também por via acadêmica. A história de vida fundamenta o 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



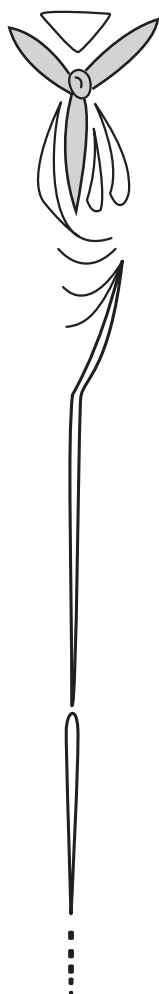
está apenas relacionado à formalidade dos modelos educativos que determinam posicionamentos diferentes com relação ao que é considerado importante em educação, mas também à cadeia emocional que se constitui a partir das relações entre os sujeitos escolares. Além disso, o contexto da escola submete o professor a uma série de problemas de ordem prática em sala de aula.

### Pontuando os Modelos Educativos em Artes que se Destacaram Durante a História

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. Conseqüentemente, o ensino de artes visuais abarca concepções de ordens educativas, estéticas e artísticas de cada sociedade e, portanto, sua prática muda gradualmente, refletindo sempre uma situação ideológica, política e econômica, influenciada pelas relações históricas de cada época e lugar.

Durante o desenvolvimento do estudo das histórias da educação e da arte pode identificar 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 Fazer Artesanal para uma Educação Pragmática, que aparece desde a Antigüidade, na Idade Média, Renascimento, mantendo-se em diversos modelos educativos da Modernidade e da Pós-modernidade. Fundamenta-se como uma educação tecnicista.



Sua principal característica é o ensino das artes visuais através de trabalhos manuais para a realização de objetos.

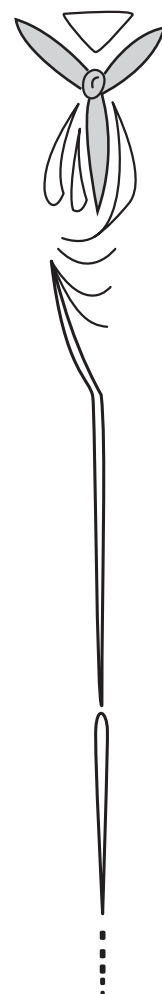
- A Valorização da Criatividade e da Sensibilização para uma Educação Holística, cuja principal característica é o ensino das artes visuais voltado ao estímulo da criatividade, como também ao desenvolvimento sensível para a construção plena do Homem na sociedade, sendo que não se pode visualizá-los separadamente.

- A Apreciação, a Compreensão e a Expressão para uma Educação Reflexiva, cuja finalidade é preparar o aluno para a resolução de problemas de forma criativa e maleável, adaptando-se às mudanças e aprendendo como agir a partir de seus conhecimentos.

### **Considerações Finais**

Mudanças históricas são determinadas e determinantes da constituição de novos paradigmas. Um novo paradigma surge pela necessidade de se fazer valer crenças e convicções geradas a partir de um outro paradigma. O que determina a configuração de novas crenças e convicções ou, por outro lado, mantém determinados modelos, está na necessidade primária da sobrevivência. Isto é, a força propulsora da mudança ou da manutenção é a mesma.

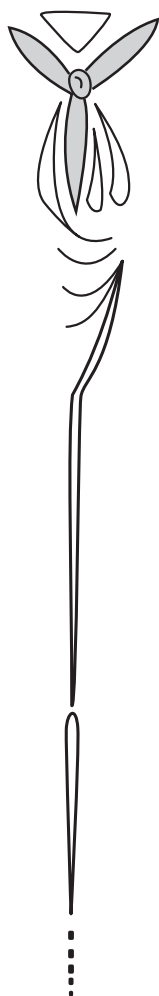
No processo de socialização, quando dificuldades são apresentadas, se exige dos indivíduos estratégias para a solução dos problemas. No confronto de ideias prevalecerão aquelas que conseguirem se impor sobre as demais, determinando as propostas mais adequadas. Isto indicará a manutenção de determinados modelos ou, em contrapartida, a geração de novos paradigmas.



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. Em contrapartida a educação e a arte podem ser usadas para a construção de novos paradigmas. O que vai determinar como a arte e a educação vão ser usadas será uma questão ideológica.

Neste momento histórico, a que chamamos de Pós-Modernidade, enfrentamos a formação de um novo paradigma. Todas as estruturas sociais estão se transformando e buscando bases ideológicas que se adaptem de forma mais adequada a nova sociedade. Uma sociedade em que o tempo, o espaço, as relações pessoais e mesmo as necessidades mais básicas do ser humano estão mediadas pela cibernética. Uma sociedade que se vê díspar, muitas vezes eclética, tantas outras xenófoba, onde diferenças são reconhecidas, mas nem sempre aceitas, onde os níveis de informação são altíssimos, mas a compreensão da realidade e as reflexões sensíveis, que deveriam fundamentar a Humanidade, têm deixado muito a desejar.

A educação caracterizada na sociedade moderna já não contempla mais esta nova realidade. Hoje é preciso uma formação do ser humano que o torne consciente e reflexivo e capaz de pensar soluções abrangentes, que respeitem os diferentes valores das culturas humanas. Para contemplar esta formação, recentemente no Brasil, algumas propostas vêm sendo iniciadas, entre elas destaco os Estudos Culturais, a Cognição Imaginativa, a Educação Estésica e o Currículo Integrado. Entretanto, as possibilidades podem ser inúmeras, mas o que deve prevalecer é uma conscientização sensível, abrangente e crítica da realidade,

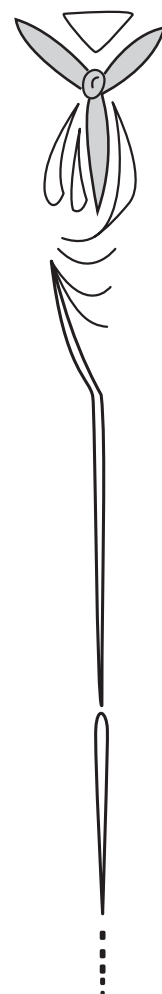


assim como um enfoque criativo do entorno.

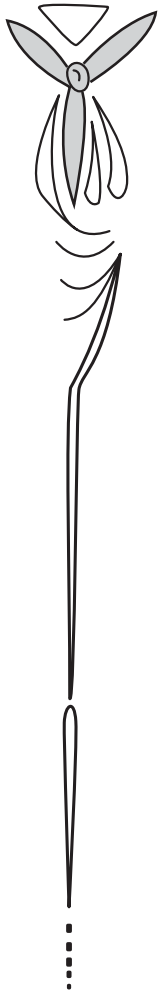
Especificamente com relação à formação do professor é preciso que ele tenha consciência do processo de construção de sua identidade e possa abrir-se a diferentes possibilidades, adequando-as a sua realidade imediata ou, ainda, buscar soluções particulares, mas que contemplem a formação de competências e habilidades apropriadas para a vida na sociedade pós-moderna e a promoção do conhecimento do ser humano no universo.

*“Todos aqueles envolvidos no processo educativo devem dar-se conta de que todo aprendiz tem a capacidade de converter-se em docente e cada docente necessita ter capacidade de converter-se em aprendiz.”*

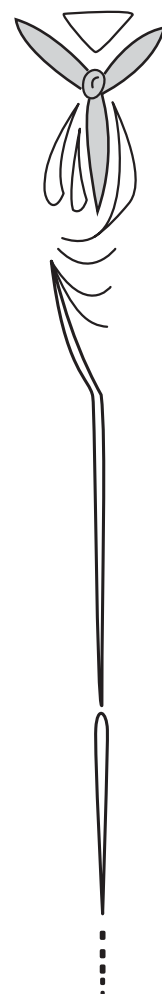
Peter Woods

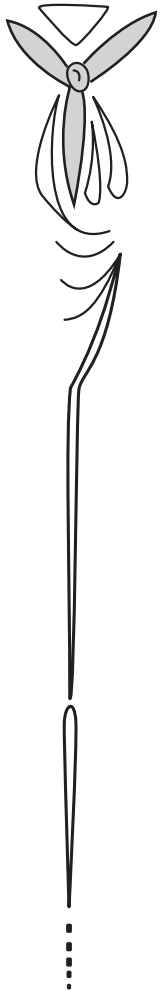






PARTE VI – SÍNTESIS DE  
LA TESIS PARA LA LENGUA  
CASTELLANA





## PRESENTACIÓN Y JUSTIFICATIVA

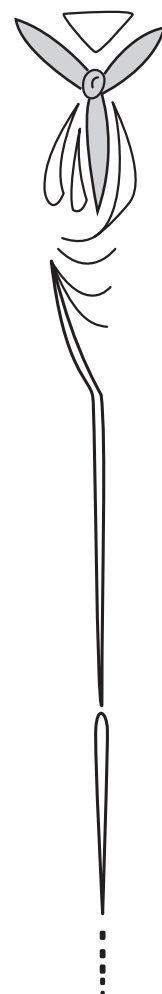
Este trabajo es un estudio sobre la influencia de los modelos educativos en la enseñanza de las artes visuales y en la construcción de la identidad docente.

La reunión de informaciones concretas sobre la relación que los profesores de esta disciplina establecen entre sus teorías y sus prácticas en la actualidad emerge de la necesidad de elucidar este proceso para alcanzar una descripción más detallada y precisa sobre este tema.

Para entender esta realidad es indispensable descubrir como los profesores construyen sus identidades y que factores interfieren en la formación de sus conceptos tratando de comprender cómo esto influye en sus prácticas. Los resultados alcanzados durante este proceso, por mostrar relaciones causales, provenientes de la realidad, poseen un potencial significativo que puede auxiliar en la búsqueda y orientación de nuevas metodologías direccionadas a la formación de los profesores en el área de las artes visuales.

Por otra parte, es necesario resaltar la importancia que adquiere el desarrollo de investigaciones relacionadas específicamente a las artes visuales y su enseñanza, una vez que el arte es un área de conocimiento que se considera fundamental para la formación crítica y creativa del individuo. A través de la enseñanza de las artes visuales es posible incrementar la percepción de la realidad y alcanzar una comprensión más profunda de los sistemas simbólicos, lo que contribuye significativamente para la formación de conceptos y actúa como estímulo a la creatividad.

El arte es una de las construcciones simbólicas más

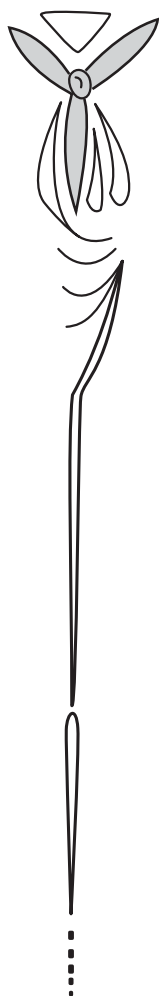


significativas que poseemos, pues, como exponente de la cultura y de la historia de la humanidad es un instrumento privilegiado para el reconocimiento de la identidad y de la diversidad de los pueblos, favorece la comprensión de los distintos valores de cada lugar e nos posibilita la dimensión humana frente al universo.

Teniendo en cuenta que la formación de nuestra identidad emerge de un proceso de internalización de la cultura en donde vivimos y al mismo tiempo de nuestra individualización en este medio, la educación, sea informal o académica, tiene un valor fundamental.

Al asociar la comprensión del arte en una cultura a la importancia de la educación en la construcción de la identidad, nos damos cuenta de que la enseñanza del arte es fundamental, no sólo, como importante aliada para llevar a cabo una profunda reflexión e interpretación de la cultura, sino como facilitadora en la formación de conceptos. De acuerdo con Hernández, con la reflexión y la interpretación de una cultura, es posible favorecer el pensamiento crítico y la tomada de consciencia de los alumnos sobre sí mismos y sobre el mundo del que forman parte, ayudando a “construir ‘visiones’ y ‘versiones’ alternativas no sólo ante las experiencias cotidianas, sino ante otros problemas y realidades alejados en el espacio y en el tiempo” (HERNÁNDEZ, 1997: 29).

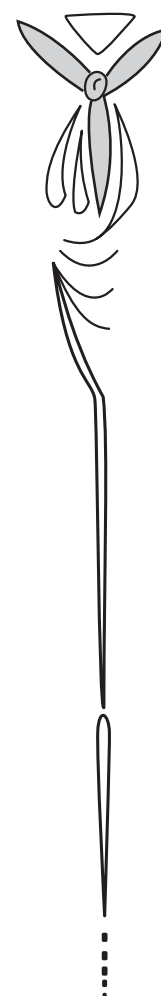
En la educación en general, y en la enseñanza de las artes visuales en particular, una de las claves para la construcción de nuevas visiones sobre el mundo es el profesor. El modo de enseñar del profesor es de suma importancia, pues, es a través de sus prácticas que él contribuye para el proceso de individualización y socialización de sus alumnos y en donde, de forma consciente o no, revela sus propias teorías.



A pesar de todo esto, la importancia de la enseñanza de las artes para la cultura y su papel en la formación del individuo aún sigue siendo en muchas ocasiones negligenciada. Para Gardner, “los especialistas están de acuerdo que el individuo desarrollado es capaz del pensamiento lógico-racional como el enseñado por matemáticos, científicos y otros especialistas de nuestra cultura.” (GARDNER, 1994: 26). Sin embargo, el tipo de conocimiento que es estimulado a través de la enseñanza de las artes, o sea, el conocimiento intuitivo y el conocimiento simbólico-cognitivo – que implica interpretar, transformar y recrear la realidad – han sido puestos al margen de la educación.

El surgimiento de distintas ideas sobre las formas del saber – por ejemplo, las ideas sobre las inteligencias múltiples o sobre la inteligencia emocional – empiezan a contribuir para cambiar esta visión. Pero, la construcción de una nueva relación educativa a partir de las artes visuales implica tiempo, comunicación y más investigación en el medio educativo que estimule la reflexión y compruebe, entre otras cosas, qué estrategias pedagógicas los profesores utilizan y cómo este conocimiento se construye.

Si llevamos en consideración que las imágenes son capturadas por nuestro cerebro de forma, muchas veces subconsciente o aún inconsciente, se torna evidente la necesidad de brindar una atención especial a las artes visuales que están inseridas en el concepto más amplio de la cultura visual. El concepto de cultura visual aborda las artes visuales como objetos sociales, o sea, como representaciones de sentimientos, ideas y valores culturales.

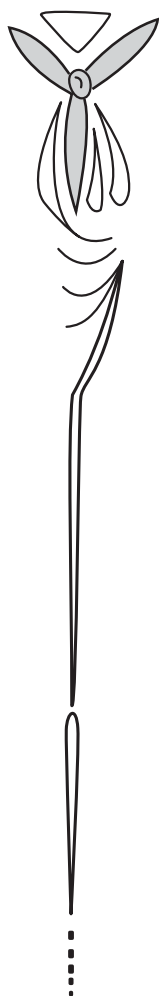


## Origen y Fines de la Investigación

El origen de esta investigación está vinculado a la realización de mis estudios de posgrado en nivel de Máster, concluidos a finales de 1997. En aquella oportunidad mi investigación se centró en torno a circunstancias de la enseñanza de las artes visuales a través de la educación social y de la educación pública en la Educación Primaria en Brasil con experiencias llevadas a cabo en instituciones de la ciudad de Bauru, en el interior del Estado de São Paulo.

En aquella ocasión la investigación busco una aproximación entre asuntos como educación, artes y ecología. Trabajé a partir de la aplicación de proyectos educativos basados en prácticas artísticas nos que incluyesen procesos de reciclaje con materiales de desecho, particularmente el papel, como estrategia para iniciar a los alumnos, no solo en la práctica artística, sino también en asuntos transversales como la educación ambiental y la concientización ecológica. Fueron utilizados preponderantemente los recursos disponibles en la propia comunidad, pues estoy de acuerdo con la idea de que cuando es valorado el contexto, o sea, cuando respetamos las condiciones existentes y la cultura del lugar donde se vive, se pueden desarrollar con mayor facilidad valores éticos y humanitarios que contribuyen para una convivencia social más fraterna.

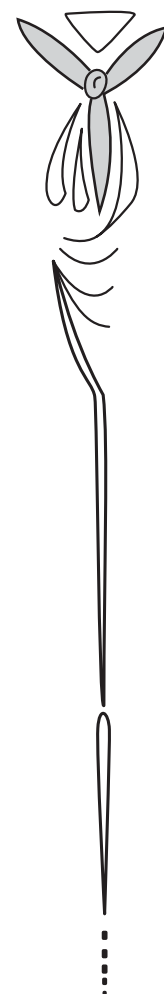
En el ámbito de la educación social, pretendí, en aquel momento, trabajar con niños y jóvenes con edad entre cinco y veinte años provenientes de las clases más humildes de mi barrio. Un barrio que presenta, más allá de la diversidad natural, un contraste social acentuado. El barrio posee características propias que consiguen reproducir por semejanza y proporción la estructura



social brasileña. Un verdadero microcosmos que permite recuperar en escala las problemáticas más relevantes de la realidad social de Brasil. Un lugar donde juegos infantiles coexisten en muchas ocasiones con esquemas marginales vinculados al crimen o al tráfico de drogas.

Una de las ideas que llevé a cabo fue buscar formas de incentivar la formación de grupos para realizar actividades que pudiesen contribuir para el desarrollo de la economía de subsistencia del barrio y, a la vez, estimular el interés por la actividad artística, consolidando procesos afirmativos o de autoestima, que inclusive auxiliaron en procesos de reinserción social. Simultáneamente, también, pretendí verificar si el desarrollo de proyectos podría consolidar un enfoque social más adecuado de la enseñanza de las artes visuales en nuestro medio, de una manera coherente y próxima a la realidad, ya que el trabajo que la escuela del barrio habitualmente realiza parece distante de ella.

De este modo, fueron idealizados tres proyectos de educación por el arte en los cuales se estableció que el principal material utilizado sería el papel reciclado. Esto debido a la gran abundancia de este material en nuestro medio sin generar ningún costo. Los dos primeros proyectos fueron desarrollados en mi propio taller, “El Teatro de Muñecos en la Comunidad de la Favela” y “Producción Artístico Artesanal en la Educación Popular I y II”. Estos dos proyectos fueron llevados a cabo con el apoyo institucional de la Secretaría de Cultura del Estado de São Paulo a través de la Oficina Cultural “Glauco Pinto de Moraes”. El tercer y último proyecto, que recibió el nombre de “La Ilustración de Textos en Papel Reciclado por Niños de 4ª Serie de 1º Grado de la Escuela Pública” fue realizado en las instalaciones de la escuela pública del barrio. Por este motivo, este último proyecto tuvo que





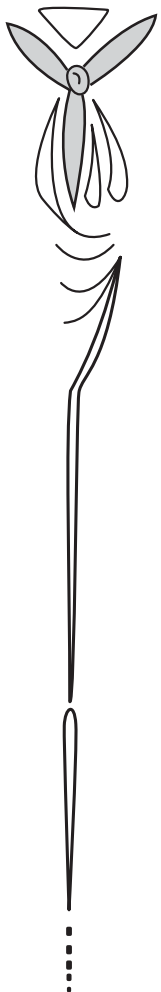
ser adecuado a las exigencias propuestas en los cambios que el Ministerio de la Educación acabara de implantar en el sistema educacional brasileño.

Durante la experiencia realizada en el Máster me fue posible constatar una serie de problemas y dificultades que existen en la enseñanza del arte y que constituyen un gran desafío a ser superado. Inclusive, muchos de los problemas que han sido detectados y apuntados anteriormente por otros investigadores en otras regiones del país aún permanecen sin una solución efectiva. Debo destacar la labor de Ana Mae Barbosa en cuyas investigaciones realizadas algunos años antes fueron constatados algunos de los problemas que la enseñanza del arte viene entrañando en nuestro país. Como ella mismo dice,

“En Brasil, las artes visuales son enseñadas sobre todo como diseño geométrico, siguiendo aún la tradición positivista, o el arte en las escuelas es utilizada en la celebración de fiestas, en la producción de regalos para el día de las madres y el de los padres y, en la mejor de las hipótesis, apenas como libre-expresión.” (BARBOSA, 1999: 17).

En general, ya se ha demostrado que los problemas que ocurren y que perjudican el desarrollo de actividades artísticas en las escuelas públicas están vinculados a la inadecuación de aspectos vitales que dimensionan el sistema educacional como la infraestructura física, el proyecto pedagógico y el cuerpo docente. La inadecuación de los espacios físicos dedicados a las actividades escolares y de los proyectos pedagógicos, aunado a la ausencia de profesores especialistas constituyen un desafío a ser superado incansablemente en el sistema educacional.

Sobre el proceso pedagógico sabemos que en la mayoría de las escuelas la información es transmitida de acuerdo con el flujo



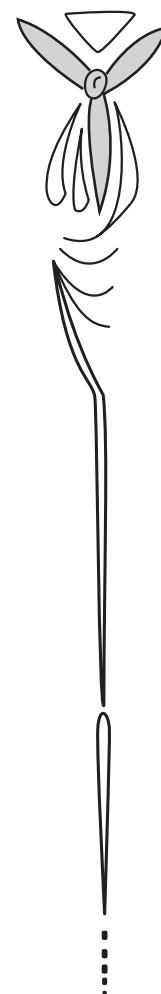
profesor/alumno, las clases son expositivas y el análisis se realiza de manera lógica - abstracta. Además, el arte no es visto como instrumento de reflexión y hay poca aplicación práctica de nuevos conocimientos.

Todavía es frecuente encontrar profesores mal preparados que confunden la enseñanza del arte con actividades de pintura llevadas a cabo sobre dibujos reproducidos a través de mimeógrafos o fotocopiadoras, o que apenas promueven acciones de libre-expresión. Una situación que persiste en el Estado de São Paulo, considerada una de las regiones de mayor desarrollo económico de Brasil.

Toda esa problemática fue observada personalmente en diferentes circunstancias. Desde aquellas que se relacionan directamente al desarrollo del Máster, en 1997, hasta la que se relaciona con la experiencia docente que tuve impartiendo desde el año de 2005 algunos cursos de formación continuada que me permitieron acumular muchas y valiosas informaciones sobre profesores de educación fundamental. Una experiencia que llevé a cabo en diversas instituciones de educación superior, en varias ciudades del Estado de São Paulo.

Otra circunstancia relevante que debo mencionar está vinculada a la disciplina de "Práctica de la Enseñanza del Arte" que impartí durante el año de 2001, en el curso de Graduación en Educación Artística de la UNESP en Bauru. En esa oportunidad pude extraer muchas informaciones a partir del contacto directo con el alumnado.

En suma, durante el proceso de investigación *in loco* o a través del estudio bibliográfico he podido observar que existe una situación conflictiva en la enseñanza de las artes visuales en Brasil. Curiosamente, la mayor sorpresa que tuve fue cuando me



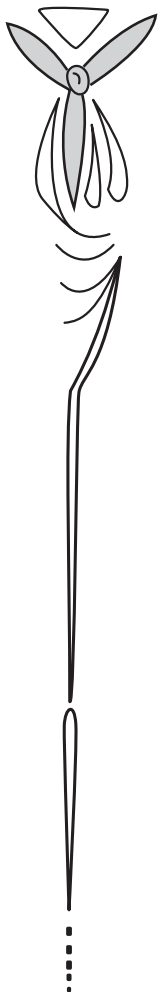
di cuenta de que, como yo, otros profesores permanecieron con muchísimas dudas al respecto de qué, cómo y porqué enseñar, de acuerdo con el contenido y el enfoque que los cursos de arte adquieren en las escuelas brasileñas.

Al analizar más a fondo mis preocupaciones y de mis compañeros de área, me fue posible comprobar que la formación académica que mi generación recibió resultó muy precaria en ciertos aspectos.

En relación a nuestra formación universitaria, específicamente de Graduación en Educación Artística, el desarrollo del pensamiento reflexivo fue muy insuficiente. Un ejemplo de esto quedó patente cuando llevé a cabo el análisis de los programas de las asignaturas del curso que realicé. En los referidos programas no pude encontrar elementos que propiciasen una aproximación más profunda y contundente a las teorías de la educación, ni a la enseñanza de las artes visuales. No habiendo al menos una postura crítica al respecto de las estructuras de la educación, y mucho menos, al respecto de la enseñanza del arte en las escuelas de nivel primario o secundario.

Me di cuenta, todavía, de que no fueron ofrecidas asignaturas importantes como Filosofía o Historia del Arte Brasileño. Esto ha motivado una interpretación confusa y deficiente sobre las distintas posturas (distintos modelos educativos) que vienen siendo adoptadas en la enseñanza de las artes visuales. Esto aunado con una fuerte idea de la enseñanza del arte dirigida para el reciclaje y para la realización apenas de trabajos manuales, ha comprometido la comprensión de conceptos fundamentales en nuestra formación.

También es necesario destacar que en aquél momento los cursos de grado en Educación Artística ofrecían disciplinas de



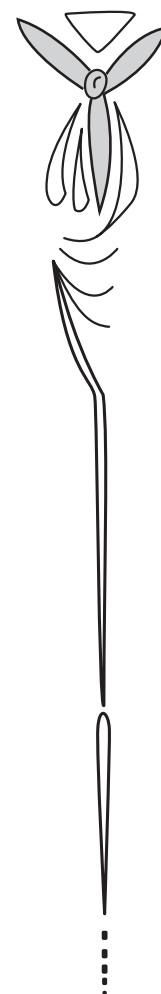
forma semestral, siendo posible hacerlas sin una continuidad razonable. Lo que significara que era posible elegir, por ejemplo, una asignatura del primer semestre del primer año para hacerla en el tercero del segundo año, o entonces, una del segundo para hacerla en el cuarto. Este proceso favorecía la desagregación de los grupos evitando que los alumnos mantuvieran un contacto más próximo y permanentemente entre ellos durante su curso, lo que frustraba la formación de grupos que podrían consolidar una fuerza política.

Esas circunstancias propiciaron inúmeras deficiencias en la formación de los nuevos profesores pues comprometieron, no sólo, su propia capacidad reflexiva sobre la realidad en que vivían, sino la posibilidad de enseñar a niños y adolescentes a reflexionar críticamente frente a su realidad.

Desafortunadamente, al analizar el actual plan de estudios del curso de Graduación en Educación Artística de 2006 y compararlo con el plan de estudios del curso que yo realicé y confrontarlo al plan de estudios del curso de 1972, cuando inició esta facultad, fue posible constatar que hubo muy poco cambio.

Lo que he notado, a pesar del cambio de nombres de algunas disciplinas y de la introducción o eliminación de algunas otras, no ocurrió ningún cambio profundo en el contenido programático. Lo que significa que durante estos últimos 40 años, el curso se ha mantenido prácticamente el mismo.

Cuando este curso fue creado en 1969, evolucionando de una escuela de Bellas Artes, las disciplinas básicas eran: Diseño Artístico, Geométrico y Técnico, además de Iniciación a la Historia del Arte. En 1972, cuando empezó a funcionar la Facultad de Artes y Comunicación, las asignaturas fueron repartidas, según su programa, de acuerdo con su contenido del siguiente modo:



Fundamentos de Expresión y Comunicación Humanas: Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría de la Comunicación; y Cultura Infanto-Juvenil.

- Estética y Historia del Arte I, II, III, IV.
- Folclore y Folclore de Brasil.
- Formas de Expresión y Comunicación Artística: Diseño Artístico I, II, III y IV; Diseño Geométrico I y II; Artes Escénicas I y II; Expresión Musical; Expresión Cinética I y II, Pintura I, II y III; Grabado I y II; Diseño de Interiores.
- Evolución de las Artes Visuales.
- Fundamentos del Lenguaje Visual: Plástica I y II; Escultura I y II; y Cerámica.
- Lenguaje Instrumental de las Técnicas de Representación Gráfica I y II.
- Psicología de la Educación.
- Didáctica.
- Práctica de la Enseñanza de Educación Artística.
- Fundamentos de la Educación.
- Estructura y Funcionamiento de la Educación de Primer y Segundo Grado (EFE1ºe 2ºG).
- Estudio de los Problemas en Brasil I y II.
- Educación Física I y II.
- Geometría Descriptiva I y II;
- Expresión Corporal.

Este plan de estudios se mantuvo hasta 1990, cuando las asignaturas básicas fueron las siguientes:

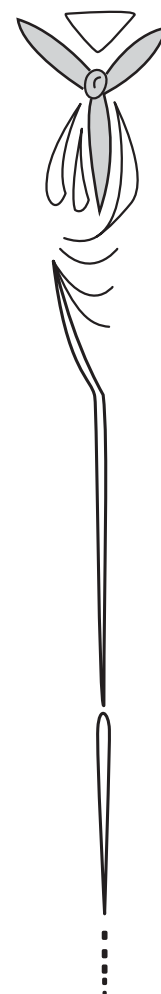
- Fundamentos del Lenguaje Visual: Grabado I; Expresión Cinética I; Diseño de Interiores; Tapicería I y II; Modelado; Plástica I y II; Pintura I; y Cine.
- Estética y Historia del Arte I, II, III, IV.
- Folclore y Folclore de Brasil.



- Lenguaje de las Técnicas de Representación Gráfica I y II.
- Disciplinas Pedagógicas: Psicología de la Educación; Fundamentos de la Educación; Didáctica; y Estructura y Funcionamiento de la Educación de Primer e Segundo Grados.
- Estudios de los Problemas de Brasil I y II.
- Educación Física I y II.
- Fundamentos de Expresión y Comunicación Humanas: Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría de la Comunicación; y Cultura Infanto-Juvenil; Diseño I; y Escultura I.
- Análisis y Ejercicios de las Técnicas y de los Materiales Expresivos (AETME); y Proyecto de las Artes Plásticas I, II, III.
- Fundamentos de la Expresión y Comunicación Artística: Diseño II, III y IV; Artes Escénicas I y II; Escultura II; Expresión Musical; Fotografía I y II; Expresión Cinética II; Pintura II y III; y Grabado II.

En este nuevo plan de estudios fueron añadidas apenas asignaturas relacionadas al desarrollo de proyectos en Artes Plásticas. Fueron eliminadas las siguientes asignaturas: Lengua Portuguesa, Geometría Descriptiva, Composición, Elementos de Comunicación Visual I y II, Expresión de la Superficie y del Volumen I y II, Evolución de las Artes Visuales, Práctica de la Enseñanza de las Artes Plásticas; y Matemática I y II. Práctica de la Enseñanza de Educación Artística fue reducida a un crédito. Las demás asignaturas, básicamente, se mantuvieron con el mismo contenido programático, cambiando sólo su nomenclatura o la clase a que estaban relacionadas, como por ejemplo Elementos de Producción Gráfica.

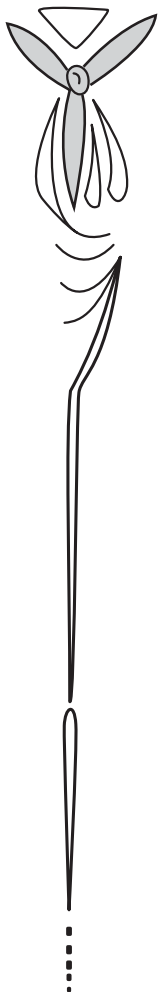
Desde entonces hasta el año 2006 el curso se mantuvo sin un nuevo proyecto pedagógico, permaneciendo básicamente el mismo plan de estudios de 1990. Algunas asignaturas fueron



retiradas, como Diseño de Interiores, Cine, Expresión Cinética, Estudio de los Problemas Brasileños I y II, y Educación Física I y II. Fue otra vez añadida la Evolución de las Artes Visuales, que tiene, sin embargo, su contenido confundido con la Historia del Arte de Brasil. Fueron introducidas Metodología de la Investigación en Artes y Multimedia en Educación, pero estas dos nuevas asignaturas tienen como problema la ausencia de profesores expertos preparados para enseñarlas. Proyecto de Artes Plásticas fue reducida en cuatro créditos y tiene el mismo problema de las asignaturas referidas previamente. Lo que cambió en realidad, fue que casi todas las asignaturas pasaron a ser anuales; siguieron semestrales apenas Introducción a las Ciencias Sociales y Teorías de la Comunicación.

En 2006 hubo un leve cambio en el plan de estudios del curso:

Fueron añadidas las asignaturas de Diseño Estructural, Arte Textil, Historia del Arte de Brasil, Prácticas Supervisadas I y II, Elementos de Semiología, Proyecto de Artes Plásticas, Métodos y Técnicas de Pesquisa, y Trabajo de Conclusión de Curso. Algunas asignaturas tuvieron sus nomenclaturas cambiadas: Artes Escénicas cambió para Artes Corporales, Expresión de Superficie y Volumen para Expresión Tridimensional, Psicología Educacional para Psicología de la Educación, Folclore para Antropología de las Culturas Populares, Estructura y Funcionamiento de la Educación de 1º e 2º grados (EFE 1º e 2ºG) para Estructura y Funcionamiento de la Enseñanza Fundamental y Media (EFEFM), y Multimedia en Educación cambió para Recursos Didácticos en Arte Educación. Práctica de la Enseñanza de Educación Artística y Artes Plásticas en la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Media tuvieron su carga reducida en 04 créditos. Evolución de las Artes Visuales



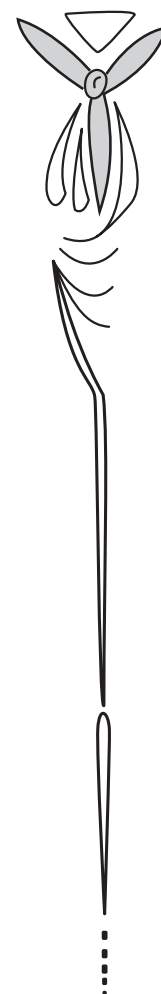
fue eliminada del plan de estudios.

El análisis que realicé vino a comprobar lo que afirman Silveira y Reis en relación a muchos de los cursos de Graduación en Educación Artística, o sea, que ellos presentan graves problemas que tienen origen de más de treinta años, y que se mantuvieron como sin mudanzas y verdades enseñadas colectivamente:

“La crítica fundamental al curso de Graduación en Educación Artística se debe a su atomización y falta de organicidad, quizás provenientes de las vertientes de Escuelas de Bellas Artes que no tenían intención de formar profesores para el 1° e 2° grados, y después, de las directrices para formar profesores de Diseño y Plástica, de 1969. No consiguiendo, los alumnos, una suficiente formación práctico-teórica en los contenidos del área pedagógica, pasaron a creer que en este sector de la educación dominaría siempre la improvisación, la espontaneidad, la falta de claridad de las metas y, lo peor que hacer Educación Artística era elogiar indiscriminadamente la <<creatividad>>, el nuevo por el nuevo, o enseñar técnicas.” (SILVEIRA & REIS, 1990: 112)

Todo este panorama me ha impulsado a buscar su comprensión. En este proceso fue necesario considerar, todavía, que en la actualidad están ocurriendo transformaciones fundamentales en nuestra sociedad a una velocidad nunca vista, que abarcan todos nuestros hábitos y costumbres y todas las estructuras de la humanidad, entre ellas la cultura, el arte y la educación. Estamos en un proceso al que muchos se refieren como postmodernidad. De acuerdo con Colom,

“La postmodernidad se conforma como una alternativa de futuro que fundamentalmente se asienta en el desarrollo del pensamiento a partir de la obra de Nietzsche, sobre todo, en lo que se refiere a la concreción del superhombre y a la ‘muerte de Dios’, al demostrar la posibilidad de un mundo sin absoluto y sin postulados axiológicos, en dónde la relativización y las capacidades humanas son sustitutos superadores de las ‘verdades’ que el hombre de la modernidad necesitaba y requería para asentar sus creencias y aun su propia mismidad. En la postmodernidad el hombre se bastará a sí mismo y no necesitará





de falsas apoyaturas, inventadas para su supervivencia y para salvaguardar sus falsas seguridades (valores, Dios, verdad, etc.).” (en COLOM et alli, 1998: 138).

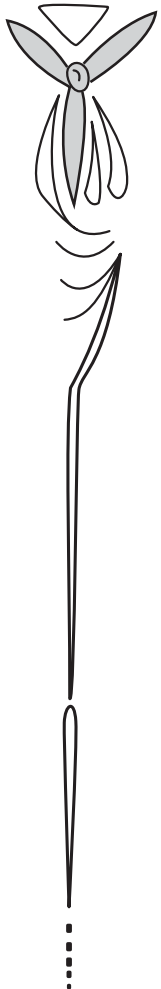
Estas transformaciones están produciendo nuevos intereses y incertidumbres en la sociedad, a pesar de la declaración de Colóm de que el hombre no requiere, en este momento, “de lo externo (la sociedad, los valores etc.)”.

En particular, lo que observé durante mi investigación del Máster es que las personas pasaron a desear cosas nuevas y perdieron sus seguridades ideológicas. Me di cuenta de un cambio muy profundo en la conformación y en la articulación de las familias con las cuales he trabajado como, por ejemplo, la reformulación del núcleo familiar, la ruptura de la religión y la construcción de nuevos paradigmas artísticos.

El núcleo familiar, muchas veces, ya no tiene más al padre como jefe de la familia, pero sí, la madre. En realidad, muchas familias con las que mantuve contacto durante el proceso del Máster son constituidas de una madre y varios hijos, entre tres y seis, casi siempre todos de padres diferentes. Ha ocurrido, además, una pérdida de la fe y las personas ya no saben en lo que creer y cambian, a menudo, de religión o asumen varias religiones a la vez.

Con respecto al arte, la mayoría de las personas tienen muy poco contacto con lo que la sociedad occidental, de origen europea, ha establecido como arte. Su mayor contacto con el arte ocurre a través de la televisión, de los grafitis en los muros de las casas y de las músicas comerciales o el “hip hop”, exponiendo valores culturales alternativos.

Fue posible darse cuenta, de que la formación académica

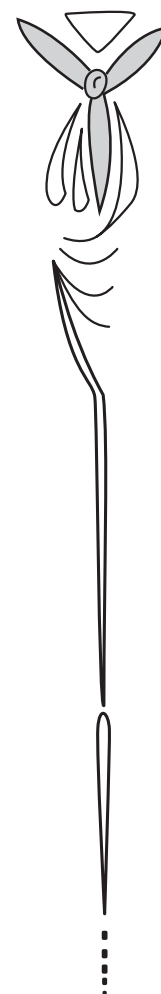


de estas personas, cuando existe, está competamente separada de su realidad, no llegando a cumplir sus expectativas y, tampoco les ofrece la enseñanza de nuevas áreas, como la informática, por ejemplo, lo que ayudaría a prepararlas para algunos de los requisitos del actual mercado de trabajo. O sea, la educación fragmentada por la especialización, considerando todavía el desarrollo de nuevas tecnologías, se presenta insipiente y no motiva los estudiantes, causando muchos trastornos a la propia sociedad. De este modo, las escuelas no consiguen, en su mayoría, proponer soluciones eficaces a la resolución de los problemas que se plantean.

Mi primer paso para entender toda esta situación de conflicto fue buscar el origen de esta realidad, intentando situarla dentro de la historia de la enseñanza de las artes en Brasil.

### 1° Paso: Entendiendo la Enseñanza de las Artes en Brasil

La enseñanza de las artes en Brasil hasta el año 1800 mantuvo una concepción que privilegió la práctica de las artesanías en los talleres. La principal actividad era enseñar una adaptación del Barroco portugués para el Barroco brasileño, a través del trabajo manual y a partir de ejercicios de dibujo, con copias de estampas. Exactamente en el año de 1800, por la carta real del 20 de noviembre, surge en Rio de Janeiro la primera escuela de artes en Brasil, la Aula Pública de Dibujo y Figura, bajo la dirección del pintor Manuel Dias de Oliveira, el “Brasiliense”. En esta escuela la enseñanza del arte se realizaba a través de clases de dibujo a partir de modelo vivo.



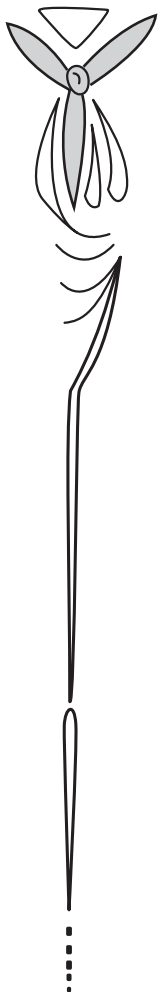
Cuando en 1808 llega a Brasil el Rey D. João VI y su corte surge la preocupación de modernizar la educación. Así, en 1816, por orden de D. João VI, llegaron a Brasil algunos artistas e artesanos franceses con la intención de crear y conducir una escuela de ciencias, artes y artesanías, con fines teóricos y prácticos y con la finalidad de establecer avances estructurales en este país. En el mismo año surge en Rio de Janeiro la Escuela Real de Ciencias, Artes y Artesanías, dónde la educación artística era vista como un accesorio para la modernización de otros sectores. En 1820, se funda la Academia Real de Bellas Artes, en ámbito superior. De este modo, la organización tanto del liceo como de la academia quedó a cargo de los franceses, con principios neoclásicos. Según Barbosa,

“Lebreton, líder del grupo que después pasó a ser llamado de Misión Francesa, era secretario perpetuo del Instituto de Francia y director de la Sección de Bellas Artes del Ministerio del Interior de aquel país, ocupándose, incluso, de instalar en el recién creado Museo del Louvre (1793) la colección resultante del ancho espolio de Napoleón Bonaparte en los países conquistados.

Con la caída de Napoleón y el retorno de los Bourbon al poder, los bonapartistas del Instituto de Francia cayeron en desgracia.” (BARBOSA, 1978: 16-17)

A cargo de artistas y artesanos franceses la Academia Real de Bellas Artes prosperó y tuvo su nombre modificado varias veces, pasando a llamarse Academia Real de Dibujo, Pintura, Escultura y Arquitectura Civil, en seguida Academia de Artes y luego Academia Imperial de Bellas-Artes, y, al final con la República, Escuela Nacional de Bellas-Artes. (BARBOSA, 1978: 17).

Durante el período en que la Misión Francesa estuvo en Brasil, la enseñanza superior de las artes se mantuvo centrada en la Academia Imperial de Bellas Artes, a pesar de los esfuerzos del



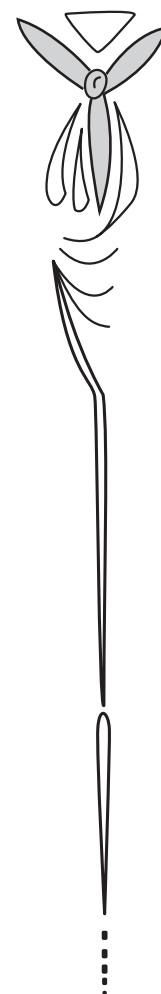
gobierno para difundirla hasta las provincias más importantes, lo que sucedió a través de los liceos de artes y oficios.

De acuerdo con Amaral, diferente del método académico, el método de enseñanza en el liceo tenía como fundamento la utilización del dibujo de una forma ecléctica, depreciando el estilo neo-clásico y dando “libertad para que los alumnos pudiesen mezclar estilos y crear nuevas formas a partir de su imaginación. No tenía intención de formar artistas, así como la Academia de Bellas Artes, pero sí trabajadores para la construcción civil, así como trabajadores en general.” (AMARAL, 2007: 5)

Con respecto a la academia, hubo un fuerte repudio por Francia, no sólo por razones políticas, como también por el desprecio manifiesto por estos en relación al Barroco brasileño considerado arte pobre. Este hecho hizo con que las Bellas Artes de los franceses fueran despreciadas y colocadas como “actividad superflua, un adorno, un accesorio de la cultura.” (BARBOSA, 1978: 20). Esto terminó por valorar el sistema jesuita de la enseñanza del arte, que se inclinaba más a la literatura.

Estos dos hechos firmaron, todavía más, la separación, entre arte y artesanía, ya establecida en Europa desde el final de la Edad Media, manteniéndose con fuerza hasta hoy en la sociedad brasileña. O sea, lo que era conocido como Bellas Artes fue ligado a la burguesía y era un lujo de las clases ociosas, mientras que otras actividades artísticas, como habían sido desarrolladas, hasta entonces, por esclavos, no eran por consiguiente adecuadas para hombres libres, siendo una atribución de la gente más desfavorecida en la sociedad.

De 1808 a 1870, la educación pública de las artes fue ofrecida sólo a nivel superior. En el ámbito de la educación primaria y secundaria ella existía sólo en las escuelas particulares que se



mantuvieron bajo influencia francesa.

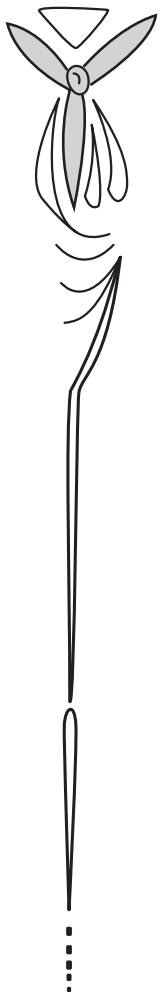
Apartir de 1870, cuando empezó el proceso de industrialización y la abolición de la esclavitud, que coincide con la creación del Partido Republicano, la enseñanza de las artes recibió una fuerte influencia de las ideas de Walter Smith y que fueron absorbidas en el currículum de educación primaria y secundaria, a través de la enseñanza del dibujo.

De este modo, la enseñanza de las artes en Brasil quedó bajo la influencia del positivismo francés, como también del liberalismo norte-americano, de cuya mezcla resultó la introducción de un tipo de Dibujo Geométrico en el currículum de secundaria. Segundo Barbosa,

“El primer año debería incluir el dibujo a mano alzada con aplicación especial al ornamento geométrico plano; el segundo año, para estudios de sólidos geométricos acompañados de principios práctico de ejecución de sombras y ornamentos en relieve; el tercer año, dibujo lineal geométrico, elementos de perspectiva práctica a la vista; el cuarto año, elementos de dibujo geométrico con representación real de los cuerpos.” (BARBOSA, 1985: 80)

En la escuela secundaria, la enseñanza de las artes proponía el desarrollo de trabajos hechos a mano, siendo que las niñas aprendían culinaria, bordado y a tejer; los niños, carpintería.

Este tipo de educación, a pesar de los cambios ideológicos que ocurrieron, se mantuvo en el plan de estudios de muchas escuelas hasta la década de 1960. Sin embargo, después de la Semana de Arte Moderna de 1922, las ideas de John Dewey y de la Escuela Nueva empezaron a tener una influencia sobre la enseñanza de las artes en Brasil, principalmente con respecto al desarrollo de experiencias en actividades creativas. No obstante, al principio, estas actividades estaban siempre asociadas a



proyectos desarrollados por otras asignaturas.

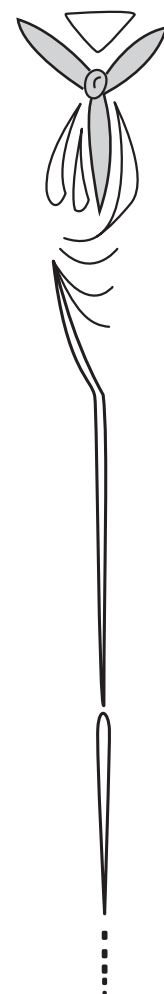
Todavía, las ideas progresistas sólo causarían profundos cambios a partir de 1930, cuando una “buena” educación artística para niños pasó a tener como punto fundamental el estímulo a la creatividad, donde el trabajo del profesor consistía estrictamente en posibilitar la creatividad.

A pesar de uno de los principios de la Escuela Nueva fundamentarse en la idea de Dewey de adaptar la escuela al medio social y físico, y también introducir aspectos de este medio en el programa escolar con la finalidad de preparar a los niños para la vida, las ideas más incorporadas a la enseñanza de las artes en Brasil están relacionadas, por un lado, a la experimentación, al proceso evolutivo del aprendizaje y al proceso expresivo y, por otro lado, a la percepción del entorno y a la interpretación y búsqueda del significado del arte. Hay que recordar que las ideas de aquel momento buscaban una interpretación universalista de la obra de arte.

Durante el gobierno de Getúlio Vargas, los profesores de la Escuela Nueva, por sus ideas liberales, fueron perseguidos e demitidos. Con la caída de Vargas, a partir de una campaña para recuperar la educación nacional, el artista Augusto Rodrigues creó, en 1948, la “Escolinha de Artes do Brasil”, donde la influencia principal fue de pensadores como Herbert Read e Victor Lowenfeld.

En esta escuela fueron preparados los profesores que, diez años más tarde, actuarían en algunas clases experimentales en la escuela primaria y secundaria.

Durante cuarenta años, a pesar del entumecimiento durante el gobierno de Vargas, las ideas modernistas acabaron por

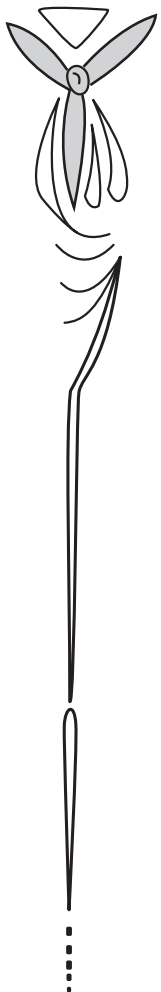


incorporarse como teorías implícitas en el comportamiento de muchos profesores de artes y acabaron por generar conceptos que Freedman (FREEDMAN, 1998: 3 e 4) separa en dos vertientes.

La primera se refiere a que lo importante es el proceso artístico y no el producto final; que los niños perciben el mundo más claramente que los adultos; que el profesor no debe de hablar sobre arte, porque esto puede pervertir la creación; y que el arte de los niños no debe de ser evaluada. Una interpretación equivocada del proceso de libre-expresión, tan arraigado en la enseñanza del arte en Brasil.

La segunda dice que el arte es un lenguaje universal; puede ser estudiado sin contexto de producción y de apreciación; tiene un valor que es inherente a sí mismo; y puede ser analizada según algunos modelos estéticos. Esto ha causado una fuerte convicción de que la interpretación del arte está sólo en el dominio de los especialistas. Además, ha reforzado las ya existentes distinciones entre las “Bellas Artes” y las “artes menores”, estableciendo intensas diferencias entre las formas de arte de culturas distintas, siendo las artes indígena y afro-brasileñas puestas en las escuelas como algo exótico y para recordar hechos históricos. Esto ha contribuido para que se formase una verdadera adoración a las obras de arte – aquellas establecidas como tal –, que pasaron a ser el punto inicial de la enseñanza del arte.

Cuando la finalidad del proceso educativo paso a ser la creación de obras de arte los fundamentos educativos pasaron a preocuparse con las condiciones dadas a la creación del objeto estético que además proporcionaban subsidios para que el estudiante pudiera analizar y teorizar estéticamente sobre las obras artísticas, siguiendo nociones de estética expresionista y formalista. Apoyándose en el expresionismo, el análisis debería

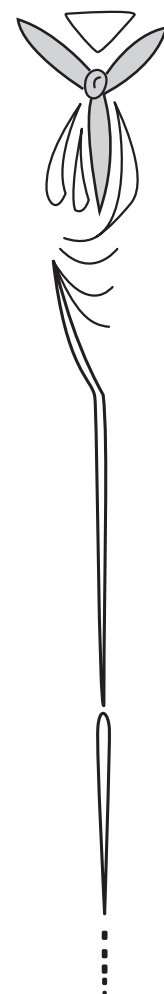


centrarse en la personalidad individual de cada artista. Esto favoreció aún más la construcción de la imagen del artista como una persona especial, que posee un don divino. Apoyándose en el formalismo, el análisis debería centrarse en las características físicas y de percepción del arte objetual, como principios y elementos del dibujo (línea, forma, color, ritmo, equilibrio y unidad).

La “Escolinha de Artes do Brasil” siguió formando profesores hasta 1973, cuando el gobierno creó el curso universitario de Licenciatura en Educación Artística, después que, en 1971, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) 5692/71 introdujo la enseñanza de las artes en el currículum escolar como un contenido obligatorio.

Sin embargo, esta ley dispuso la educación artística como “actividad educativa” (MEC-PCN Artes, 1997: 28) y no como asignatura. No tengo la intención aquí de cuestionar el “reduccionismo” al que las asignaturas están sometidas. Pero, en cuanto actividad educativa y no como asignatura, dejaba entrever una despreocupación con su desarrollo. Esto contribuyó para que, durante los casi veinte años posteriores, el desarrollo de las actividades de este contenido permaneciese a criterio de los profesores, que por lo general estaban mal preparados, teniendo aún que enfrentarse a las múltiples facetas del arte, lo que se ha convenido en llamar de “polivalencia”. Eso ha generado muchas incertidumbres en la actuación del profesor en la clase. Al final de la década de 1970, de acuerdo con una pesquisa bajo orientación de Ana Mae Barbosa,

“...los profesores estaban en dudas acerca de la metodología y involucrados en la tarea de entender su función de agentes de la “polivalencia”; preocupados en obedecer la legislación, enseñaban - sin saber cómo - música, teatro y las artes plásticas, todo al mismo tiempo. En la mejor de las hipótesis, el resultado de las clases era un show de variedades





dónde se oían discos, se gesticulaba y se dibujaba lo que se quería. El profesor cumplía su tarea de animador de auditorio, pero seguía ignorando la finalidad de la animación.” (BARBOSA, 1985: 24)

La nueva LDB que empezó a ser estructurada en 1988, en un primer momento, excluyó las artes en el plan de estudios de las escuelas de 1° y 2° grados. De acuerdo con Barbosa, la justificativa de los autores de este proyecto era de que “la educación brasileña precisa ser recuperada por los contenidos y Arte no tiene contenido” (BARBOSA, 1989: 6). Afortunadamente esa idea no ha sido aprobada, pues a partir de la sanción de esta ley, en diciembre de 1996, de acuerdo con el Art.26, Párrafo 2º, “La enseñanza del arte constituirá componente curricular obligatorio, en los diversos niveles de la educación básica, de forma a promover el desarrollo cultural de los alumnos” (CARNEIRO, 2000: 90).

Como actualmente en Brasil no hay un Currículo Oficial, el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) propone los PCN (Parámetros Curriculares Nacionales), que no tiene un carácter obligatorio pero sirve como base para la enseñanza en Brasil. Las propuestas de los PCN tienen como base la tendencia internacional que establece la enseñanza del arte como el estudio crítico de la Historia del Arte, de la Estética, y también el desarrollo de actividades artísticas, siendo que su eje principal es el arte entendido como lenguaje pues, como está en los PCN,

“Lo que distingue esencialmente la creación artística de otras modalidades del conocimiento humano es la calidad de comunicación entre los seres humanos que la obra de arte proporciona, por una utilización particular de las formas del lenguaje, donde la percepción estética es la clave de la comunicación.” (MEC – PCN, Artes, 1997: 37 - 39)



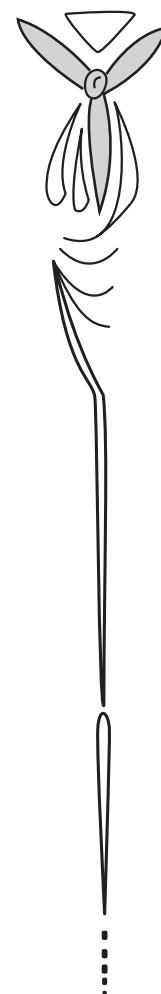
Lo que proporciona la comunicación son los elementos formales como líneas, colores y texturas.

De acuerdo con los PCN, la principal intención es preparar al alumno para contemplar, analizar y entender la obra artística, de este modo, los Objetivos Generales para el área de las artes visuales tienen la intención de habilitar el alumno para:

- Buscar un modo propio de expresarse;
- Desarrollar trabajos personales y en grupo, adquiriendo conocimiento sobre las diversas técnicas, materiales y procesamientos en artes;
- Desarrollar el espíritu crítico, disfrutando, valorando y juzgando los bienes artísticos de las diversas culturas de distintos pueblos, a través del conocimiento histórico del arte. Sabiendo identificar el arte como hecho histórico contextualizado, entendiendo las relaciones del hombre con la realidad;
- Valorar su propia producción, así como la de sus compañeros;
- Entender y saber identificar aspectos de la función y de los resultados del trabajo del artista, reconociendo en su propia experiencia de aprendiz, aspectos de este proceso;
- “Buscar, siempre que posible, adquirir más informaciones sobre las artes y los artistas, a través de documentos, colecciones públicas, museos, periódicos, revistas, etc...”. (MEC-PCN Artes, 1997: 24)

Los contenidos para la misma área deben buscar la comprensión de la producción artística nacional e internacional, contribuyendo para la formación del ciudadano.

Las modalidades artísticas trabajadas serán definidas por los equipos de cada escuela en la elaboración de los proyectos curriculares, con la finalidad de que los recursos humanos y las materias primas disponibles en cada comunidad puedan ser más



bien aprovechados. Aún pueden incluir las modalidades que se siguen:

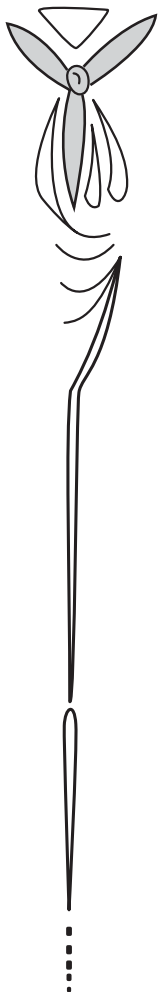
- Formas tradicionales: pintura, escultura, dibujo, grabado, artesanías, diseño industrial;
- Formas que resultan de “avances tecnológicos y transformaciones estéticas a partir de la modernidad”: fotografía, artes gráficas, cine, televisión, vídeo, informática, computación, performance. (MEC-PCN Artes, 1997: 61).

En general, los contenidos deben:

- Tener el arte como un modo de expresión y comunicación;
- Incluir elementos básicos para el desarrollo técnico de articulación formal para la creación;
- Presentar datos sobre los productores y sobre las distintas formas del arte, así como sobre sus formas de divulgación, preservación y documentación.

En cuanto a los criterios para evaluación, estos deben tener como base normas que comprueben en el alumno:

- El esfuerzo y el empeño para disfrutar y construir formas artísticas;
- El interés y el respeto por la producción de sus compañeros y de otras personas;
- La expresión de ideas y sentimientos, la comunicación y la percepción;
- El desarrollo de la autoconfianza;
- La capacidad crítica, con relación a las artes y su divulgación;
- La cooperación para el desarrollo de las clases;
- La capacidad de valorar las diferentes formas de manifestación artística, principalmente el arte local y nacional;
- El respeto por el patrimonio cultural;
- El interés por frecuentar instituciones culturales;

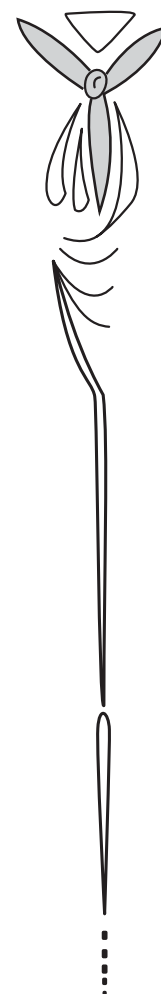


- El interés por la Historia del Arte;
- El interés por las cuestiones relacionadas con las artes;
- La capacidad de investigación;
- La autonomía en la manifestación personal para hacer y disfrutar de las artes;
- La capacidad para la formación de criterios apoyados en el gusto personal;
- La capacidad de cambiar experiencias artísticas y estéticas, así como opiniones y ideas al respecto;
- La capacidad de reconocer los hechos de manipulación contrarios a la autonomía y a la ética humanas, difundidas por manifestaciones artísticas;
- “La capacidad de reconocer a los obstáculos como parte del proceso creador”. (MEC-PCN Artes, 1997: 40 – 41)

Por mi experiencia acumulada en los últimos años como formadora de profesores de Arte, he visto que es muy difícil que las propuestas de los PCN sean aplicadas a la realidad cotidiana de muchas escuelas de Brasil. Curiosamente, los propios PCN exponem que

“La cuestión central de la enseñanza del Arte en Brasil se refiere a un enorme desajuste entre la producción teórica, que tiene un trayecto de constantes preguntas y formulaciones, y el acceso de los profesores a esa producción, que se hace difícil por la fragilidad que tiene su formación, por la pequeña cantidad de libros editados sobre el tema, eso sin decir en las innumerables visiones preconcebidas que reducen la actividad artística en la escuela a un barniz superficial, que visa las conmemoraciones de fechas cívicas y adornar el cotidiano escolar.” (MEC – PCN, Artes, 1997: 31)

Aunque hoy en día disponemos cantidade considerable de literatura en esta área, tenemos todavía serios problemas para resolver. Además de la problemática relacionada a la estructura física de las escuelas, normalmente no hay recursos para las



actividades complementares como, por ejemplo, llevar los alumnos a museos y exposiciones de arte, pues buena parte del medio escolar aún considera que el arte sólo tiene una función decorativa. Por otro lado, a pesar de estar siendo instalados en todas las escuelas del país ordenadores, impresoras y proyectores, falta información suficiente para instruir al profesor a un uso correcto de estos equipamientos, comprometiendo su finalidad.

Además, es importante resaltar que en Brasil, así como en muchos otros países, la enseñanza se ha institucionalizado profesionalmente como una actividad típicamente femenina. De acuerdo con Ruiz, esto pasa por que

“El ejercicio de la educación primaria no implica en una ruptura radical con las funciones tradicionalmente relacionadas al sexo femenino, que se constituye en crear y educar a los hijos. La enseñanza representaría una continuación de estas funciones, siendo mayor el número de niños puestos a cargo femenino en recinto distinto del hogar, y al cambio de un sueldo inferior al de sus compañeros hombres...” (RUIZ, 1996: 73).

Este hecho ha provocado una feminización de la enseñanza, pues los bajos sueldos y las malas condiciones de trabajo, así como la poca valoración social de esta profesión, alejó a un gran número de hombres, que se han dirigido a la educación universitaria. Segundo Marçal,

“Muchos hombres optaron por la universidad, y los pocos que todavía siguen en la educación primaria y secundaria, en general, son del área de ciencias o educación física. De los que quedaron, los que notan el predominio femenino se sienten incómodos. Quizás, la grande mayoría, aun que inconscientemente, prefieren no pensar sobre el tema. Serán un porcentaje muy pequeño aquellos hombres que realmente comparten la enseñanza con las mujeres. Estos, probablemente, han asumido su *anima* y pueden ser sensibles a la realidad sin perder la masculinidad”. (MARÇAL, 2006: 74)



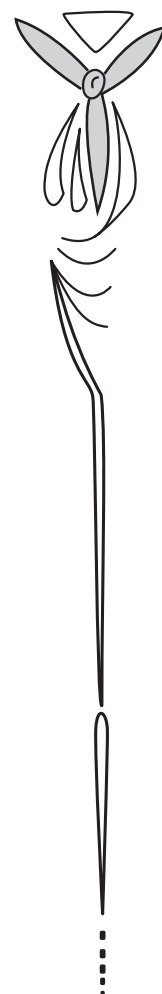
En la enseñanza del arte eso no es diferente, aumentando entretanto su problemática.

De este modo, me ha interesado investigar como ocurría la enseñanza de Arte en otros países, específicamente en las artes visuales en lugares que poseen otros contextos históricos y culturales. He vislumbrado a través de Gardner que mucho se podría “aprender mediante la observación cuidadosa, la documentación y el análisis de las prácticas que se han llevado a cabo en otros sitios del mundo” (GARDNER, 1994: 89).

## 2° Paso: El proceso del Doctorado

Dando continuidad al postgrado busqué uno de los programas de doctorado ofertados por la Universidad de Barcelona que me pareció ser el más adecuado a mis expectativas. Estando en Barcelona, busqué una escuela de educación fundamental para matricular a mis dos hijas. En mi primer contacto con la escuela, tuve la oportunidad de que su director me presentase los principios e ideales que norteaban la institución y me contase un poco de su historia. Su actitud me sorprendió, pues su comportamiento no era usual y esto acabo despertándome un mayor interés sobre la escuela. Pasado algún tiempo, me di cuenta de que a mis hijas les gustaba mucho ir a la escuela al punto de manifestar entusiasmo en frecuentarla. A partir de ese momento decidí que sería oportuno observar más atentamente el proceso escolar, principalmente lo qué y cómo enseñaba el profesor de artes visuales.

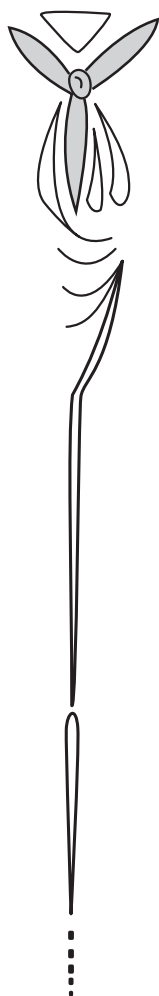
Al ponerme en contacto con ese profesor, le consulté si



podría estudiar sus clases. Intrigado, quiso saber los motivos de mi interés. Le conté, entonces, al respecto de la investigación que había hecho en Brasil. Le mencioné los proyectos que llevé a cabo en mi máster y él se mostró particularmente interesado por el proyecto que incluía la construcción del libro de cuentos con papel reciclado. Él me explicó que en el próximo curso (98/99), los alumnos del sexto año de la escuela iban a trabajar con grabado. Manifestó que sería interesante desarrollar un libro de cuentos con ellos y que estaba dispuesto a realizar un proyecto semejante al realizado por mí en Brasil, ahora de modo que pudiese contribuir con mi investigación.

Teniendo permiso para observar sus clases inicié en la oportunidad un estudio experimental, donde fue posible constatar que el profesor en cuestión reproducía algunos modelos de la enseñanza de artes visuales. Para intentar entender porque esto sucedía, he tomado como hipótesis de partida la idea de que los profesores reproducen la “practica vivida por ellos mismos, mientras eran alumnos, sobre la dirección de algún profesor que los ha marcado indeleblemente... manteniéndose fieles a los modelos que más los ha impresionado en su juventud” (CANDAU, 2004: 90). Mientras tanto, con el desarrollo de la investigación, algunas preguntas más específicas empezaron a estructurarse.

¿Dentro de la historia de la enseñanza de las artes visuales, que modelos han permanecido y porqué? ¿Es posible identificar trazos o líneas ideológicas donde se pueda clasificar estos modelos y que razones llevaron a los cambios conceptuales? ¿En qué medida los modelos educativos influyen en la enseñanza de las artes visuales? ¿Cómo sería posible interferir en este procedimiento para que la práctica no sea hecha apenas de repeticiones? De esta manera, llevando en consideración que



“La investigación en el desarrollo de las actividades que configuran el hacer científico tiene como principal objetivo la elaboración de conocimiento sobre los fenómenos físicos y sociales. Conocimiento que hace posible no solo la descripción de estos fenómenos como también la explicación relativa a su producción y, como consecuencia, su eventual modificación” (SANCHO, en VVAA, 1989: 21),

he determinado como objetivos principales de la investigación:

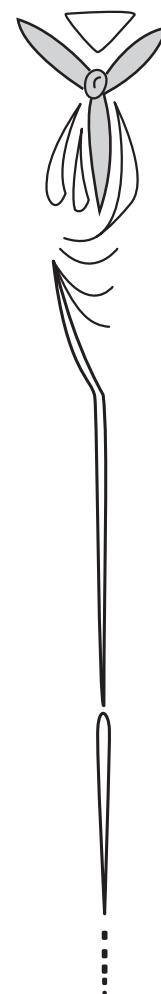
- Demostrar como la enseñanza de las artes visuales, especialmente, la construcción de la identidad docente, está influenciada por la reproducción de modelos educativos que se han mantenido a lo largo del tiempo, casi siempre sin cuestionamientos y incluso, muchas veces, inconscientemente.

- Explicar porque ocurrieron los cambios de paradigmas que han generado distintos modelos educativos y porque algunos de ellos siguen siendo practicados.

- Mencionar las posibilidades de actuación en la enseñanza de las artes visuales que lleven a la innovación de prácticas que puedan venir a influir los futuros profesores al respecto de la construcción de su identidad docente.

- Registrar cada una de las etapas de una investigación sobre la enseñanza de las artes visuales - explicando los métodos y procedimientos utilizados - para ayudar a los profesores principiantes o los futuros profesores a desarrollar sus propias investigaciones o, todavía, si hubiere interés por parte de algún otro investigador, sea posible continuar el estudio iniciado por mí.

Para fundamentar la investigación fue necesario, primero, entender como la identidad docente se constituye y cuáles han sido los modelos educativos de las artes visuales que han surgido durante el desarrollo de la humanidad.





## IDENTIDADE DOCENTE

*“Una identidad se concreta como política dando cuerpo a la ideología en el enmarañado de las relaciones sociales. En su conjunto las identidades constituyen la sociedad, al mismo tiempo en que son constituidas por cada una de ellas.”*

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

### Lo que es Identidad

Una identidad, por más que trate de representar a alguien, no es algo completo y aislado en si mismo. Es un conjunto de factores y experiencias que se configuran, por medio de decisiones y renunciaciones, en ideas y acciones. Una identidad se configura, de esta forma, respaldada por factores de orden psicológica y cultural.

Dentro de los factores psicológicos podemos resaltar la intencionalidad o la iniciativa, o sea, la subjetividad de las opciones que acaban por definir el proyecto de vida de alguien. De acuerdo con Ribeiro,

“Cuando el sujeto crea su horizonte existencial, en el entrelazamiento de los encuentros y desencuentros y en la historia compartida, indica la construcción identitaria, pues esta será marcada por una dirección, por un sentido y por significados.” (RIBEIRO, 2003: 67)

La subjetividad electiva depende de la formación de conceptos que es determinada, de cierta forma, por el modo como el sujeto percibe el mundo. La formulación de impresiones está



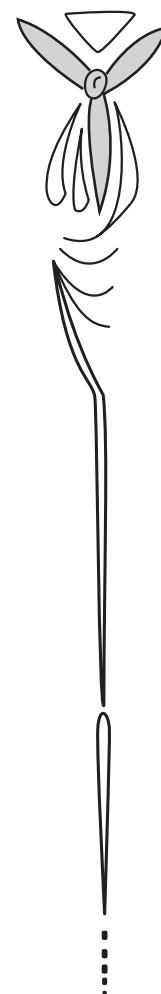
directamente asociada a la constitución emocional. De acuerdo con Goleman

“Todas las emociones son, en esencia, impulsos legados por la evolución, para una acción inmediata, para planificaciones instantáneas que visan confrontar la vida. La propia raíz de la palabra emoción del latín *movere* – ‘mover’ – acrecida del prefijo ‘e-’, que denota ‘alejarse’, lo que indica que en cualquier emoción está implícita una propensión a una reacción inmediata.” (GOLEMAN, 1995: 20)

Por implicar en reacciones inmediatas, muchas veces, las emociones pueden inducir a una formación perjudicial de conceptos, llevando a prácticas insatisfactorias. Además, los diferentes momentos vividos por un individuo contribuyen para el establecimiento de su opinión personal, la cual reflejará, precisamente, una impresión subjetiva de aquel momento. A esto Marçal llama de “cadena emocional”. Según ella, la cadena emocional

“Es un ‘entrelazamiento’ de momentos y papeles que forman parte de la dinámica natural de la vida. Entretanto, es más fácil de percibir a distancia, como reflejo de la experiencia vivida. Esta complejidad de situaciones pone en juego las comprensiones e incomprensiones emocionales, en un movimiento continuo de la ‘cadena emocional’. En esta dinámica podemos nos encontrar como ‘sujeto agente’, ‘agente comprensivo’ o ‘agente inmaduro’, dependiendo de nuestra posibilidad de comprensión emocional en función de nuestra forma de ser y del contexto de la experiencia.” (MARÇAL, 2006: 320)

En el ejercicio de esta cadena emocional nos deparamos con nuestras enseñanzas y contradicciones, nuestras dificultades y virtudes, nuestros momentos de comprensión y incomprensión emocional. Por estos motivos tórnase necesario conceder una atención especial a las emociones durante la formación del profesor.



## Como se Constituye la Identidad Docente

De acuerdo com Garcia, Hypólito e Vieira,

“Por identidad profesional docente se entienden las posiciones del sujeto atribuidas a él en los diferentes discursos de los agentes sociales, profesores y profesoras en el ejercicio de sus funciones en contextos laborales concretos. Se refiere todavía al conjunto de las representaciones puestas en circulación por discursos relativos a los modos de ser y actuar de los profesores y profesoras en el ejercicio de sus funciones en instituciones educativas, más o menos complejas y burocráticas.” (GARCÍA, HYPOLITO & VIEIRA: 48)

Esto significa que la construcción de la identidad docente se establece en la interacción entre la formación del profesor y las características del contexto escolar donde actúa, incluyéndose los diferentes elementos que integran su práctica.

La formación ocurre durante la construcción de conocimientos de una manera informal, a través de su historia de vida (particular) y también por la vía académica.

La historia de vida es el fundamento de la “cadena emocional” del futuro profesor que construye sus opiniones a partir de las experiencias vividas, sea en su infancia, su juventud o en estado adulto, en cuanto se prepara para la docencia.

El conocimiento académico, a su vez, no está relacionado apenas a la formalidad de los modelos educativos que determinan posturas diferentes con relación a lo que es considerado importante en educación, sino que también refleja la cadena emocional que se construye a partir de relaciones que se establecen entre los sujetos escolares. Según Marçal,



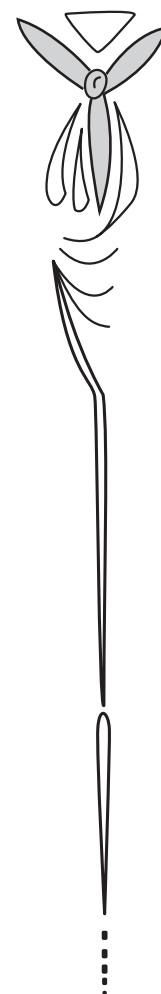
“O entrelazamiento de esferas y experiencias implica un amplio campo de relaciones entre coordinadores, profesorado, tutores, visitantes, estudiantes y sus alumnos de prácticas. Todos estos sujetos vivencian sus emociones y reciben la influencia de la emocionalidad de los demás, como también de todo el contexto (Universidad, los diferentes Institutos en donde los estudiantes realizan sus prácticas, el mundo, etc.). Esto implica que cada coparticipe se encuentre implicado en la biografía del otro. Todos pasan por todas las esferas dependiendo de la situación y de su posición con relación a sí mismo y a su entorno. Es una dinámica intersubjetiva, que implica todas las actividades producidas, toda la acción manifiesta, todo lo que se vive dentro del contexto al cual también se le llama de: ‘mundo de la experiencia’. La experiencia “es vivida y compartida por todos.” (MARÇAL, 2006: 287).

Por otra parte, el contexto de la escuela también somete al profesor a una estructura física determinada (espacio, materiales e herramientas disponibles), y también a una determinada estructura cultural. Además, el contexto escolar coloca al profesor frente a una serie de problemas de orden práctico en la sala de aula. Problemas que él tendrá que resolver a medida que el tiempo vaya pasando, durante la construcción de nuevos conocimientos, a partir de su propia experiencia práctica, en el desarrollo de sus investigaciones o en su actualización permanente.

Podemos, aún, resaltar que la escuela es una institución estructurada a partir de normas y modelos educativos respaldados por una ideología dominante, que representa determinados valores y tradiciones que constituyen padrones culturales de la sociedad.

### **La Identidad Docente bajo la Visión de la Psicología Cultural**

Para entender como la reproducción de modelos educativos influye en la construcción de la identidad docente debemos



examinar, identificar y comprender el sistema como un todo. Un sistema que se establece a partir de un proceso dialéctico entre el conocimiento teórico y el práctico generado por los profesores y el medio en que viven. En este proceso me he ido identificando con referentes teóricos relacionados a la Psicología Cultural. Segundo Hernández,

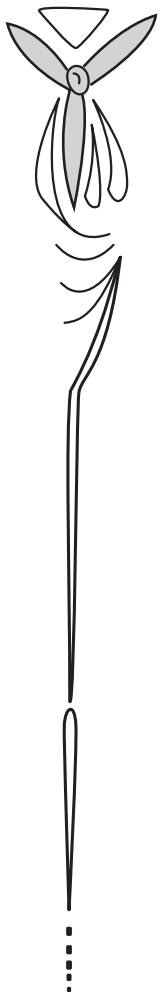
“... se podría definir la psicología cultural como el campo de investigación que estudia como las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y influyen en la constitución de la psique (de la mente).

La psicología cultural se centra en el estudio de como el sujeto y el objeto, si mismo (*self*) y el otro, la mente y la cultura, la persona y el contexto, la figura y su soporte, lo práctico y su práctica, viven juntos, se reclaman unos a los otros, y se constituyen mutuamente de una manera dialéctica y dinámica” (HERNÁNDEZ, en LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 100).

A través de la Psicología Cultural es posible entender como las personas se comportan en mundos intencionales (simbólicos), o sea, como se forman los conceptos personales y como estos conceptos y el entorno social influyen en sus actitudes prácticas.

La Psicología Cultural se desarrolla a partir de las creencias y deseos primarios de la psicología popular. Según Bruner, “nosotros creemos que el mundo está organizado de una cierta forma, nosotros deseamos determinadas cosas, algunas cosas importan más que otras e así por delante” (BRUNER apud HERNÁNDEZ, 1997: 43). Para que la Psicología Cultural pueda hacer uso de esas creencias y deseos es preciso que los mismos sean manifiestos y esto puede ocurrir a través de la narrativa, de la historia oral relatada por el sujeto.

Para entender el comportamiento individual en lo colectivo la Psicología Cultural hace uso muchas veces de suposiciones



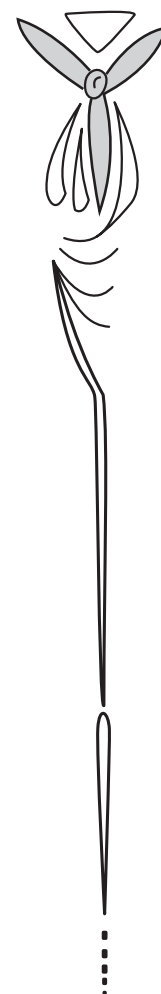
proveniente del Interaccionismo Simbólico, el cual sustenta la idea de que el comportamiento humano está respaldado por la asimilación subjetiva de los significados, establecidos en un proceso de interacción social. O sea, la formación y la manutención de conceptos sucede en medio a un proceso dialéctico entre el yo y lo social, y donde los individuos se condicionan mutuamente. Según Andrelise Daltoé,

“El Interaccionismo Simbólico se fundamenta en una serie de conceptos básicos. El primero de ellos dice respecto a la naturaleza humana: los seres humanos son seres en acción, son agentes. Otro concepto nos dice que la naturaleza de esa acción resulta de un proceso interpretativo. La interacción social forma los comportamientos, y constituye, funda, y proporciona significados para la construcción, de parte de los sujetos agentes, de los objetos. Al considerar la sociedad humana interactiva, se observa la existencia de una influencia recíproca, o sea, la acción de cada sujeto altera el cuadro de representación de los demás.” (DALTOÉ, 2008)

El profesor de artes visuales, como cualquier otro miembro de la sociedad, construye su identidad reflexionando sobre los valores de la cultura generada a partir de los sistemas simbólicos del mundo intencional en esa misma sociedad.

Una vez que la enseñanza de las artes visuales se realiza como parte de un mundo intencional, ella está directamente relacionada con la cultura donde está inserida, abarcando concepciones de ordenes educativas, estéticas e artísticas. Luego, su práctica muda gradualmente, reflejando siempre una situación ideológica, política y económica, influenciada por las relaciones históricas de cada época.

No obstante, muchas veces las concepciones generadas en un determinado momento cultural consiguen persistir en circunstancias posteriores a su tiempo. Esta situación suele



provocar la reproducción mimética de algunas prácticas que, a pesar de sus teorías fundamentales no ser de dominio de los profesores, siguen siendo reproducidas. Como recuerda Barragán,

“Doyle afirma que las prácticas pedagógicas del presente están impregnadas de significados de culturas pedagógicas anteriores, sendo que muchas veces los profesores no tienen consciencia de que las teorías que rijen su práctica están determinadas por estas culturas”. (BARRAGÁN, en LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 167).

Cuando esto ocurre, estas teorías se denominan implícitas. De esta forma, los fundamentos del Interaccionismo Simbólico se pueden relacionar directamente con la concepción propuesta por las Teorías Implícitas y por las Prácticas Reproductivas.



### **Identidad Docente, Teorías Implícitas y Prácticas Reproductivas**

La concepción de las Teorías Implícitas se fundamenta en la práctica pedagógica como acción significativa, consecuencia de representaciones individuales del mundo inseridas en representaciones colectivas. Ellas estudian como el profesor construye su identidad a partir de valores construidos culturalmente sin que él tenga consciencia de ese proceso.

Desde el inicio del siglo XX hubo referencias a las Teorías Implícitas en áreas que trataron de las representaciones sociales, como la Sociología y la Psicología, sea a partir de estudios sobre comunicación social y la atribución de valores, o todavía sobre las estructuras mentales, códigos que sustentan los conocimientos y

las actitudes humanas.

Algunos de estos estudios se refieren a las Teorías Implícitas a partir de diferentes perspectivas. Segundo Marrero, serian ellas:

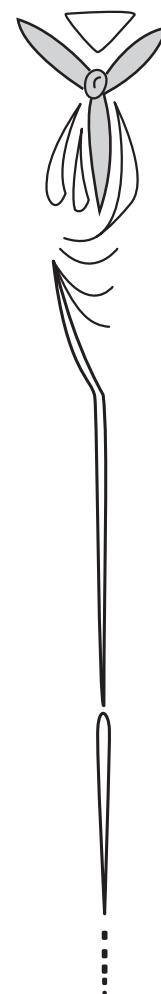
1ª “Perspectiva del profesor como científico intuitivo”, la cual dice que “las personas..., se explican a sí mismas, a su entorno y los acontecimientos posibles de su futuro, construyendo modelos y avaluando los mismo de acuerdo con criterios personales...”.

2ª “Perspectiva del profesor reflexivo”, que dice que los profesores elaboran teorías acerca de la educación que los ayudan a construir, en función de las características de su ambiente, modos de intervención maleables, que les permiten enfrentar los acontecimientos en medio a su desarrollo profesional.

3ª “Perspectiva del profesor como profesional práctico”, que dice que “la práctica de la enseñanza es una actividad cultural socialmente organizada”, siendo que los profesores elaboran, a través de sus archivos mentales, las estrategias más adecuadas a cada situación. (MARRERO, 1988: 77-78)

Para Marrero, las dos primeras perspectivas poseen una orientación cognitiva, donde “el conocimiento es algo que los individuos adquieren a través de sus propias necesidades”, siendo una “consecuencia de su propia ‘biografía’”. Ya la tercera posee un carácter antropológico y sociológico, en donde “el conocimiento es el resultado de la influencia que el contexto ejerce en los procesos de interpretación crítica del mundo” (Marrero, 1988: 79). O sea, “la cultura y la sociedad condicionan y determinan el conocimiento del individuo” (:119).

Marrero coloca todavía una cuarta perspectiva, denominada sócio-constructivista, la cual dice que:





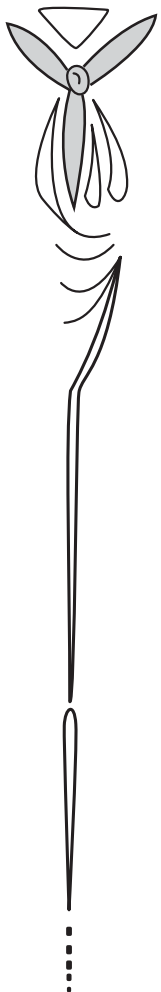
“... el conocimiento individual es una construcción personal a partir de la adquisición de características (o materias) culturales. Dicha construcción no es totalmente idiosincrásica sino que está regulada por el hecho del individuo pertenecer a determinadas clases (exposición a ciertos hechos, adquisición de ciertas habilidades y prácticas culturales, etc.)” (MARRERO, 1988: 119).

Esta perspectiva lleva en consideración la historia de vida de los profesores y el contexto sociocultural en que se encuentran, o sea, su formación informal y académica, y las condiciones históricas y físicas, así como las normas o parámetros curriculares del medio donde actúan. A estos factores Marrero los denomina de Sistema Cognitivo Individual, Clase e Sistema Social.

La idea de las Prácticas Reproductivas está relacionada a la ejecución de rutina de la práctica pedagógica de una forma fiel y copista, un intento de preservar los sistemas sociales, garantizando una vida organizada y previsible. Según Rocha,

“Independientemente de los sentimientos particulares de los individuos al respecto de la función de la reproducción en la sociedad es imposible la vida humana sin la preservación de los sistemas simbólicos y de producción material. La reproducción cumple el papel de asegurar a otras generaciones la manutención de sus instituciones sociales básicas.” (ROCHA, 2002:158)

Esto significa, en síntesis, que el hecho del profesor desarrollar sus actividades pedagógicas siguiendo algunos modelos educativos parte de la necesidad de reproducir lo que considera más relevante o más seguro, con la intención de resguardar su propia existencia. Simbólicamente, esto equivale a mantener algunos modelos consagrados culturalmente porque permanecen significativos y “resisten a las innovaciones porque están repletos de saberes válidos a las necesidades reales.” (PIMENTA, 1999, p.19)



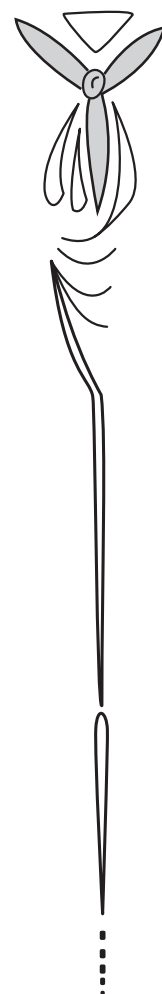
## ESTUDIO DE CASO

*“Contar historias, sobre nosotros mismos y sobre los otros, a nosotros mismos y a los otros es ‘la manera más natural y precoz de organizar nuestras experiencias y nuestro conocimiento’ ”*

Jerome Bruner

La investigación tuvo como fundamento un estudio de caso. El estudio de caso me proporciono datos importantes sobre las situaciones relacionadas directamente a la actuación del profesor. Los datos obtenidos han facilitado la comprensión de los problemas relacionados a la influencia de los modelos educativos en la construcción de la identidad docente. No obstante, durante el proceso, hubo la necesidad de redireccionar los datos hacia otras perspectivas metodológicas que resultaron más adecuadas para profundizar la teoría.

El estudio de caso requiere la aplicación de ciertos procedimientos específicos en la recopilación de los datos cuya finalidad es evitar interpretaciones equivocadas o dudosas, e incluso permitir su revisión para evitar impresiones incorrectas. Dawson sugiere que el investigador utilice varios procedimientos en la recopilación de datos, estableciendo una “triangulación de las informaciones obtenidas” (DAWSON apud ANDRÉ, 2000: 57). Por este motivo he empleado métodos diferentes como la observación directa e intensiva, las entrevistas, los relatos de la historia de vida y el estudio bibliográfico.



## La Observación Directa

En un primer momento, aún durante en el estudio de campo, trabajé mediante la observación directa, donde ejerci función como observadora participante. Observé todo el conjunto de elementos que forman el cuerpo contextual del caso, como la constitución del barrio y los aspectos físicos y conceptuales de la escuela mencionada, entre ellos la organización pedagógica y la enseñanza de las artes visuales, desde la configuración del espacio físico dedicado a esta asignatura, hasta la actuación del profesor que motiva este estudio. De acuerdo con Lüdke e André, la observación directa

“... permite que el observador llegue cerca de la ‘perspectiva de los sujetos’, un importante objetivo en los enfoques cualitativos. A medida que el observador acompaña *in loco* las experiencias diarias de los sujetos, pueden intentar aprehender su visión de mundo, esto es, el significado que ellos atribuyen a la realidad que los rodea y a sus propias acciones (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 26).

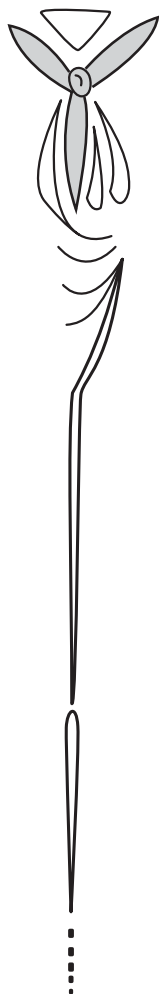
Todavía de acuerdo con Lüdke y André, para Bogdan e Biklen

“... el contenido de las observaciones debe resultar en una parte descriptiva y una parte más reflexiva. La parte descriptiva comprende un registro detallado de lo que ocurre ‘en campo’, o sea:

Descripción de los sujetos. Su apariencia física, sus peculiaridades, su forma de vestir, de hablar, su gestualidad. Aspectos que los distinguen de los demás deben ser enfatizados.

Reconstrucción de diálogos. Las palabras, los gestos, las declaraciones, las observaciones hechas entre los sujetos o entre los investigadores deben ser registrados. En la medida de lo posible debe utilizarse sus propias palabras. Las citas son extremadamente útiles para analizar, interpretar y presentar los datos.

Descripción del local. El ambiente donde se hace la observación tiene que ser descriptivo. La realización de dibujos



para ilustrar la disposición de los muebles, del espacio físico, la presentación visual del pizarrón, de los carteles, de los materiales de la clase suelen ser elementos importantes de registro.

Descripción de eventos especiales. Los apuntes tienen de incluir lo que sucedió, quien estaba presente y como fue su participación.

Descripción de las actividades. Deben de ser descriptas las actividades generales y los comportamientos de las personas observadas, sin dejar de registrar la secuencia en que los acontecimientos ocurrieron.

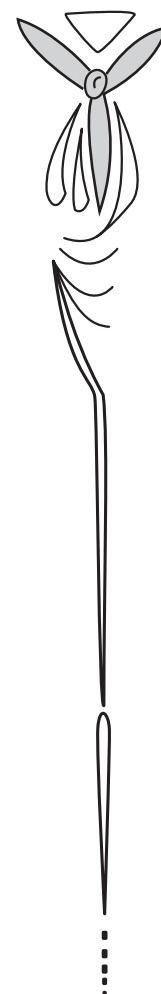
Los comportamientos del observador. Por ser el principal instrumento de la investigación, es importante que el observador incluya en sus apuntes, sus actitudes, acciones y charlas con los participantes durante el estudio” (BOGDAN e BIKLEN apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 30 e 31).

El contenido proveniente de las observaciones realizadas fue complementado con informaciones de varias entrevistas que incluyen la Psicología Cultural como método fundamental que nos ayuda a confrontar lo que las personas hacen con lo que dicen hacer.

## Las Entrevistas

He trabajado con entrevistas y conversaciones informales, no solamente con el profesor de la escuela, sino también con la coordinadora pedagógica, con el director, los alumnos, los padres, o sea, todos aquellos que pudieran añadir informaciones sobre el contexto y la situación investigada, pues,

“Al tratarse de una investigación sobre la educación, la escuela y sus problemas, el currículo, la legislación educativa, la administración escolar, la supervisión, la evaluación, la formación del profesorado, el planeamiento de la enseñanza, las relaciones entre la escuela y la comunidad, en fin, toda una amplia red de temas que están en el día a día del sistema escolar, estamos seguros de que, al entrevistar a los profesores,



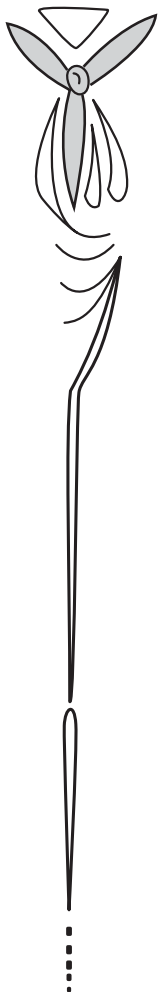
directores, orientadores, supervisores y inclusive a los padres de los alumnos, no les estaremos imponiendo una problemática extraña, pues estaremos tratando con ellos temas que les son familiares y sobre los cuales hablarán con facilidad” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 35 e 36).

Todas las entrevistas fueron desarrolladas de manera abierta e informal. O sea, en cada entrevista se establecía un tema y una pregunta inicial. A continuación se iban formulando otras preguntas de acuerdo con las respuestas dadas por el entrevistado. Se buscó crear un ambiente agradable, descontraído y confiable, para que los informantes se sintieran a gusto para expresarse libremente pues se pretendía favorecer la autenticidad de las informaciones. Tuve como base las palabras de Lüdke y André, cuando dicen que

“Especialmente en las entrevistas no totalmente estructuradas, en donde no existe la imposición de un orden rígido de cuestiones, el entrevistado habla sobre el tema propuesto teniendo como base las informaciones que detiene y que en el fondo son la verdadera razón de la entrevista. A partir del momento en que ocurre un clima de estímulo y de aceptación mutua, las informaciones fluirán de manera notable y auténtica” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 33 e 34).

Para complementar las informaciones resultantes de las observaciones y las entrevistas, utilicé el método de la historia oral, que me permitió aproximarme más íntimamente a la historia de vida del profesor analizado.

Casi todas las observaciones y entrevistas fueron registradas en video o audio y, cuando esto no fue posible, fueron transcritas en un diario. En el registro utilicé palabras-claves o frases que surgían durante las clases y que por ser consideradas importantes posteriormente, fueron recuperadas estableciéndose relaciones con la bibliografía estudiada.



## La Historia de Vida

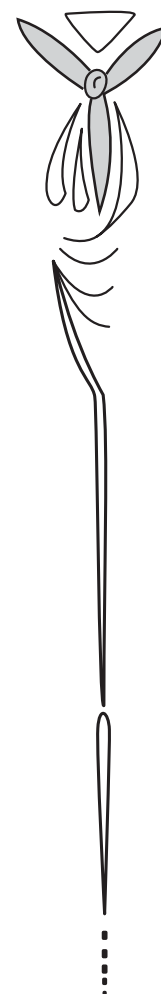
La utilización de la historia de vida se fundamenta en la capacidad que esta posee como medio importante para la reconstrucción del conocimiento. Mediante la narración biográfica, podemos reconstruir la historia de vida de una persona dentro de un colectivo. Con la posibilidad de conocer y comprender las transformaciones individuales y sus relaciones con la sociedad. O sea, la fuente del conocimiento en la perspectiva biográfica es la experiencia individual y subjetiva, porque es en ella que las acciones se fundamentan. Según Costa,

“La historia de vida tiene como factor pertinente recuperar las interpretaciones no oficiales sobre algunos eventos. De forma distinta a los documentos y archivos, los relatos de la historia de vida proporcionan nuevos aspectos sobre los acontecimientos - el punto de vista de alguien que ha vivido y ha sido testigo. Estos testigos ayudan a enriquecer los datos históricos. Son informes afectivos y muchas veces disonantes de versiones hasta entonces tenidas como verdaderas. Y, principalmente, son testimonios de una mayoría anónima nunca antes consideradas en los métodos de investigación histórica.” (COSTA, 2005: 368)

Cuando un sujeto reconstruye su vida, en el momento de la narración, la organiza en episodios significativos. Esto, en el plano cultural, sirve para elucidar los valores que fundamentan las comunidades humanas. Estudiar la historia de la vida de las personas permite elucidar eventos individuales dentro de la historia de la humanidad, lo que facilita la comprensión de los caminos recorridos y la identificación de lo que es “universal y sustancial” (PRADO & FERNÁNDEZ, 2000: 1).

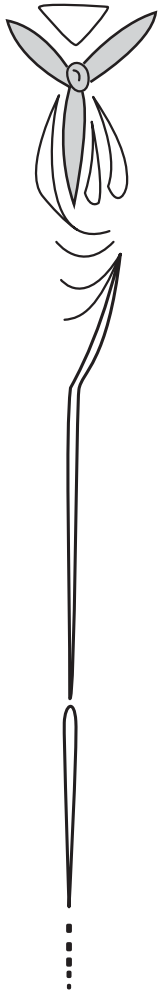
De acuerdo con Ascanio,

“El enfoque de la trayectoria de vida o perspectiva



biográfica es innovador mientras introduce dimensiones, poco analizadas, como son el tiempo y el cambio social. Existen dos niveles distintos en el enfoque temporal: el tiempo histórico y el tiempo de vida; este como experiencia vivida vincula lo individual con lo colectivo y todo esto con la mudanza histórica.” (ASCANIO apud AGUIRRE, 1995: 213).

La historia oral se fundamenta como una parte importante para entender la realidad, mediante las emociones y los sentimientos, en situaciones concretas y particulares. Garnica dice que la historia oral sería el medio más adecuado de reconstruir la historia registrada, tornando importante la visión de los actores sociales sobre los acontecimientos, “que nos permite (re)trazar un escenario, una intersección de quién, de dónde, de cuándo y del porqué” (GARNICA, 2004, p.87).



### **El Estudio Bibliográfico**

El estudio bibliográfico fue realizado durante todo el desarrollo de la tesis con la intención de fundamentar teóricamente la investigación y destacar los datos que fueron utilizados como referencia para el análisis.

Me gustaría aclarar que, como uno de mis objetivos fue entender los cambios de paradigmas que generaron distintos modelos educativos, tuve que buscar informaciones en varios autores que, muchas veces, presentaban visiones opuestas entre sí.

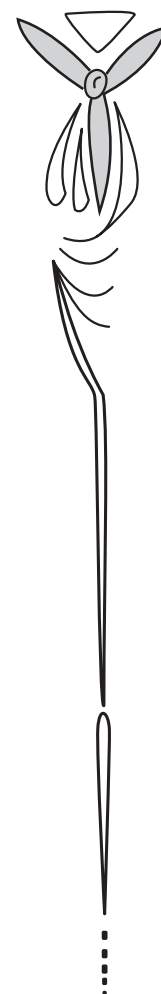
## El Proceso de Análisis

El análisis en una investigación es un proceso dialéctico que integra la descripción de los acontecimientos con las teorías de base, favoreciendo la comprensión de las realidades observadas. En realidad, este proceso ocurre durante toda la investigación y se hace más metódico después del cierre del trabajo de campo. De acuerdo con Lüdke e André,

“Desde el principio del estudio, sin embargo, nosotros utilizamos procedimientos analíticos cuando buscamos verificar la pertinencia de cuestiones seleccionadas frente a las características específicas de la situación estudiada. Tomamos entonces varias decisiones sobre áreas que necesitan de mayor exploración, aspectos que deben de ser destacados, otros que pueden ser eliminados y nuevas direcciones a ser tomadas. Estas decisiones son hechas a partir de un enfrentamiento entre los principios teóricos del estudio y el que va siendo ‘aprendido’ durante la investigación, en un movimiento constante que permanece hasta la fase final del informe” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 45).

Es importante destacar que el análisis sirve para demostrar una perspectiva de respuesta a un determinado problema, siendo necesario considerar que no hay verdades absolutas. De esta manera, no hay una versión única y correcta, dejando abierta la posibilidad para otras visiones que puedan ser tan o más significativas que la propuesta por el investigador. Esta maleabilidad puede ser muy útil para abrir diálogos y promover nuevas investigaciones que ayuden en la transformación de la realidad.

Para analizar los datos y para realizar el informe final, hay una infinidad de modos distintos de proceder, pero en el estudio de caso algunos autores, entre ellos André, destacan que el investigador





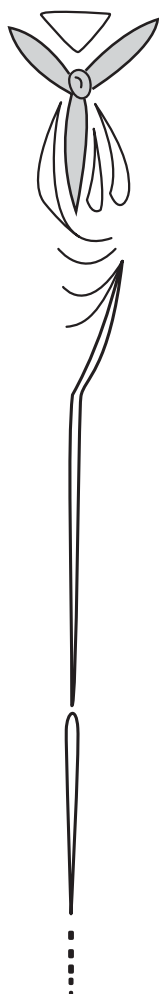
tiene que utilizar de “sus propios talentos, su creatividad y sus habilidades personales” (ANDRÉ, 2000: 54)

## Descripción del Estudio de Caso

El estudio de caso fue desarrollado en una escuela pública de enseñanza primaria fundamental en Barcelona durante el año lectivo de 1998/99, a partir de las clases de artes visuales ministradas por el profesor de la referida asignatura, siendo que gran parte de la investigación fue realizada en la sala de aula de la 6ª serie.

Con la intención de respetar la privacidad de los colaboradores de la investigación y preservar su identidad, a partir de ahora, la escuela y el profesor de este estudio pasaran a ser llamados, respectivamente, de Escuela y Jordi.

A partir de aquí delimitaré el cuerpo contextual del estudio de caso, relatando el contexto de la Escuela, desde sus aspectos físicos, pasando por su organización pedagógica y el papel esperado de la enseñanza del arte en esta escuela; las actividades prácticas desarrolladas en la asignatura de artes visuales; y la historia de vida de Jordi, con foco en su formación. Entretanto, para poder localizar estos aspectos presento inicialmente la situación histórica de la enseñanza de las artes visuales en España y, particularmente, en Cataluña, en el municipio de Barcelona.



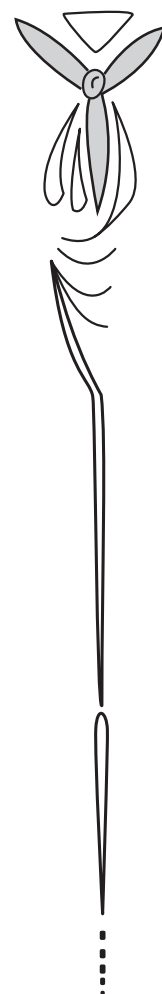
## La Enseñanza de las Artes Visuales en España

De acuerdo con Arañó, “Los precedentes de la preocupación estética española giran en torno de los mismos temas que la estética continental europea”. Temas estos que podemos resumir en un problema argumentado “en la relación entre Ciencia y Arte” (ARAÑÓ, 1988: 21 e 25), entre el conocimiento erudito y el quehacer manual, siguiendo una tradición iniciada en la Antigüedad griega. O sea, la enseñanza de las artes visuales se encuadraba en la formación técnica, pragmática, de carácter funcional, estando asociada a la práctica artesanal, de menor valor.

En España la enseñanza de las artes visuales, hasta el siglo XV, estuvo vinculado a la formación de artesanos y se desarrollaba en talleres asociados a las corporaciones de trabajadores – los gremios –, siendo ministrada por artesanos de prestigio. Durante los siglos XV y XVI, la enseñanza de las artes visuales permaneció en los talleres pero estos se transformaron en escuelas semiprivadas y privadas.

Todavía en el siglo XVI surgen las academias vinculadas a las monarquías absolutistas y, según Barragán, “el principio que les da sentido es que creen en la necesidad, de parte del artista, del conocimiento de la ‘norma absoluta’ (que substituye en buena medida la categoría anterior de aprendizaje de la ‘habilidad’)” (LÓPEZ, HERNÁNDEZ & BARRAGÁN, 1997: 175). La enseñanza de las artes visuales pasa, de esa forma, a ser regido por normas a partir de un carácter oficial y obligatorio, determinado por el poder real, lo que favoreció la polémica entre las Bellas Artes y las artes aplicadas.

Por un lado ocurrió una especialización de la enseñanza de



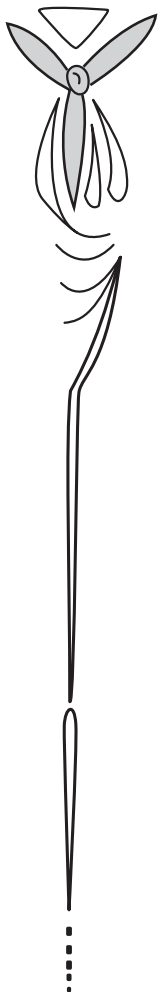
las artes visuales, que paso a tener normas muy bien determinadas, siendo regulada por medio de disposiciones legales, a través de un decreto de 1844, que pasó a ser Reglamento un año más tarde. Esa especialización ocurrió tanto en las Academias Reales de Bellas Artes cuanto en las oficinas privadas, donde el gusto estético del artista era el eje conductor. Por otro lado, de acuerdo con Hernández,

“... las ideas liberales vinculadas a los principios e ideas de la Ilustración, van a tratar de adaptar el país y las escuelas a los cambios que se están produciendo en Europa. Estos cambios se reflejaban, sobre todo, en los efectos del proceso de urbanización e industrialización y en la aparición de nuevas ideas sobre la sociedad y la escolarización. Estas ideas y experiencias tendrán un efecto importante en los valores estéticos y de gusto de algunos grupos minoritarios en áreas como Cataluña, donde este desarrollo industrial va a ser notorio.” (HERNÁNDEZ, 1997: 75-76).

De este modo, el dibujo pasó a tener importancia primordial, siendo inclusive propuesto como enseñanza básica por el Conde de Romanones, en el “Discurso sobre la educación popular de los artesanos”, de 1775. Además, el reglamento de la Escuela Gratuita de Dibujo, de 1776, también manifestaba “que la finalidad del aprendizaje del dibujo es la de formar productores y consumidores”. (HERNÁNDEZ, 1997: 76-7).

A partir del final del siglo XIX, los principios de la Escuela Nueva también estimularon el dibujo en la educación española, pero por “el valor del dibujo por su contribución a la formación estética de los individuos”. Es decir, la idea era “ofrecer una visión estética global al individuo que sirviera de equilibrio y contrapunto frente a disciplinas como la Matemática o la Gramática” (HERNÁNDEZ, 1997: 78).

Esto perduro hasta finales de la Guerra Civil Española,



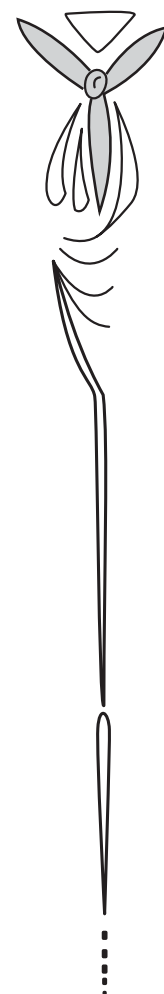
cuando, con la promulgación de la Ley de Educación en 1939, la enseñanza del dibujo pasó a tener un direccionamiento funcional. La finalidad, entonces, fue preparar a los individuos para sobrevivir en una sociedad de pos-guerra, contribuyendo para su desarrollo.

El final de la guerra civil provocó, todavía, la oficialización de la existencia de las escuelas superiores de Bellas Artes, a través del Decreto de 21 de setiembre de 1942. Esto perduro hasta 1978, cuando estas escuelas fueran transformadas en facultades universitarias.

La formación de los profesores podría ocurrir en tres instituciones diferentes. Para aquellos que enseñarían dibujo dirigido a la realización de trabajos manuales, la formación debería ocurrir en las Escuelas de Magisterio para los que actuarían en la educación primaria, y en las Escuelas de Bellas Artes para los que actuarían en secundaria. Para aquellos que enseñarían dibujo geométrico, la formación debería ocurrir en las Facultades de Bellas Artes.

La enseñanza del dibujo fue considerada tan importante que fue determinada como la designación oficial de la enseñanza de las artes visuales en el currículo español hasta 1970, cuando la Ley General de Educación se propuso alterar esta denominación.

A partir de la década de 1970, las ideas de Lowenfeld sobre la necesidad de dejar que un niño se exprese libremente vinieron a estimular una renovación pedagógica que pudiese superar la etapa franquista, al punto de ser incluida de manera explícita en la Ley General de Educación de 1973. Pero, durante esa década hubo otra corriente que influenció la enseñanza de las artes visuales, cuya idea principal fue la concepción del arte como lenguaje, siendo que este debería ser capaz de preparar el alumno para codificar e decodificar imágenes.



Durante la década de 1980, esta corriente se mantuvo, no obstante direccionando la enseñanza de las artes para contenidos específicos, como la historia del arte, la crítica y la estética, bajo una visión global e integradora, a partir de un currículo organizado por proyectos de trabajo.

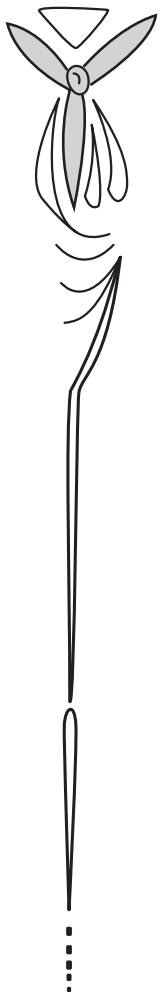
Este posicionamiento seguía una tendencia general – en Europa occidental y en las Américas – para la enseñanza de las artes visuales, donde la idea era el desarrollo del conocimiento sobre el arte como un saber especializado.

Desde la década de 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ha confirmado la tendencia centrada en la enseñanza de las artes visuales a partir del estudio del arte como lenguaje. Según Hernández,

“El actual planteamiento del área de Educación Visual y Plástica destaca la importancia de la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica. La guía prioritaria de la actual propuesta es educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen y potenciar la percepción de representaciones plásticas y de la expresión de sentimientos e ideas. También se destaca la necesidad de introducir el análisis y la reflexión acerca de la producción artística, con la finalidad de descubrir valores de belleza en un objeto” (HERNÁNDEZ, 1997: 103).

De acuerdo con el Real Decreto 1344/1991, en el que se estableció el Currículo de la Educación Primaria en España, en el cual la enseñanza del arte, que comprende música, plástica y dramatización, “debe contribuir para el desarrollo de la capacidad creadora, así como para los procesos de socialización de los alumnos” (Currículo Oficial, Primaria, Área de Educación Artística, 1992: 14).

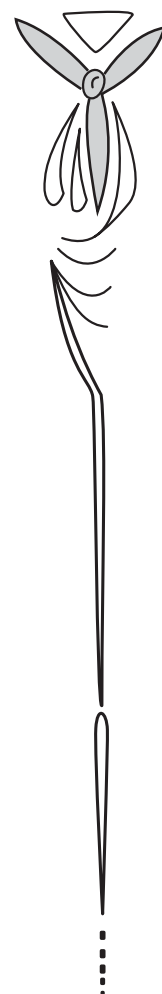
Para el área de visual y plástica para el primer ciclo de la enseñanza, “la percepción y la expresión se presentan como ejes



en torno de los cuales se organiza la secuencia de capacidades y contenidos” (Currículo Oficial, Primaria, Área de Educación Artística, 1992: 45). Siendo que, “Como percepción se entiende la exploración sensorial y lúdica del entorno” (: 63), e como expresión, “la exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento” (: 68).

Específicamente, entre los objetivos generales en el Currículo de Educación Primaria de Cataluña para esta área, tenemos que los alumnos deberán ser capaces de:

- Dominar conceptos y medios para poder expresarse, organizando las formas en el espacio;
- Aplicar recursos básicos como línea, superficie, color, textura, volumen y espacio;
- Saber identificar las características básicas de materiales diversos, considerando sus posibilidades y limitaciones;
- Hacer análisis sistemáticas, objetivas y subjetivas, de las formas de sus representaciones;
- Dominar el trazo y conocer sus posibilidades expresivas para que pueda aplicar a cualquier realización visual y plástica;
- Establecer relaciones espaciales tipológicas, métricas y proyectivas, organizando de manera intuitiva las formas en el espacio;
- Saber utilizar el lenguaje visual y plástico para expresarse de una manera creativa;
- Tomar contacto con valores estéticos de su contexto y identificar donde la imagen tiene un papel preponderante;
- Apreciar las manifestaciones artísticas de la cultura catalana;
- Mostrar una actitud analítica con respecto a la lectura de imágenes y su incidencia en los medios de comunicación;
- Adquirir el hábito de observación y el respeto a sus propias

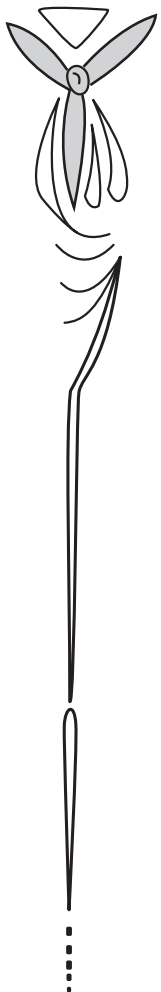


obras y las de otras personas (Currículo de Educación Primaria, 1992: 59 - 60).

En cuanto a la evaluación, esta deberá proporcionar informaciones sobre el proceso, los avances y las dificultades del alumno. Siendo que, de acuerdo con el Currículo Oficial, la evaluación es un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite al profesor comprobar y, si fuera necesario, modificar la planificación de la acción educativa para que se mantenga coherente con los objetivos propuestos y adecuados a las necesidades y características de los alumnos.

La evaluación, de este modo, debe ser realizada a partir de los objetivos generales. No obstante, los objetivos generales, dado que remiten a las capacidades del alumno, propugnan ciertas dificultades en su evaluación. Para superar estas dificultades, el Currículo Oficial ofrece al profesor algunos criterios de evaluación hechos a partir de la delimitación de los objetivos y de los contenidos generales de cada área, esenciales en las diferentes etapas educativas. A partir de estos criterios, a través de un acuerdo entre los profesores de cada una de esas etapas, y teniendo como base cada caso en particular, o sea, cada contexto educativo y su definición de contenidos y objetivos, se determinaran los criterios de evaluación. Los procedimientos para la evaluación serán:

- La evaluación sistemática, en la cual el profesor verifica con el alumno su comportamiento – inhibiciones, intervenciones, formas de trabajar en equipo, adquisición de destrezas, habilidades técnicas – en clase y en las visitas – antes y después de ellas;
- A revisión de trabajos, desde el inicio del proceso hasta el producto final;
- El diálogo y la entrevista;
- La auto-evaluación y la co-evaluación, que deben ser



anotadas en un cuaderno de registros. (Currículo de Educación Primaria de Cataluña, 1992: 137, 138, 139,141).

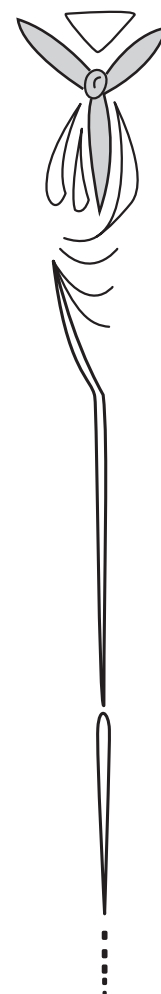
En cuanto a la actuación del profesorado de primaria, con referencia a la enseñanza de materias de régimen especial, que comprenden la enseñanza de las artes, la LOGSE a través del artículo 16, establece que:

“... la educación primaria será realizada por profesores, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellos conocimientos que se determinen, será realizada por profesores con la especialización correspondiente.”

Esto, en general, significa que la enseñanza de las artes visuales no necesita específicamente ser realizada por un especialista. Como constaté conversando con algunos profesores, lo que sucede en realidad es que quien desarrolla este tipo de educación, normalmente, son los tutores de las clases, o sea, aquel profesor de primaria que permanece, exclusivamente, con una única clase durante todo el año. Y aún más, muchas veces el profesor tiene una formación específica en artes visuales, pero acaba teniendo de ser responsable por una clase, desconsiderando su formación, para poder ejercer el magisterio.

Específicamente en relación a la formación de profesores en Cataluña, esta se realiza a través de la universidad durante tres años. Es una licenciatura específica, siendo necesario pasar, previamente, por una prueba selectiva. Existe, todavía, la posibilidad de especialización, en alguna área, como educación infantil, o música, por ejemplo. En verdad, el futuro profesor deberá cursar un año de materias generales y dos de especialidades.

Existen, aún, cursos permanentes, pensados para la

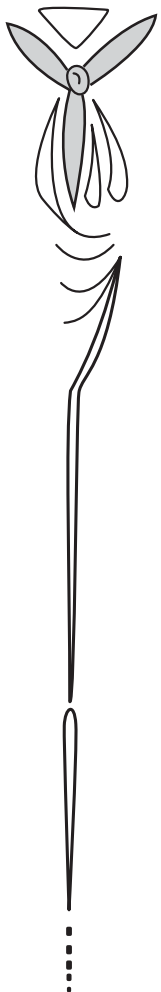




formación continuada del profesorado. Algunos de ellos son desarrollados en centros específicos, como es el caso de la escuela de profesores Rosa Sensat. Esa escuela, en particular, es una asociación catalana, sin carácter lucrativo y no gubernamental, que posee una vasta biblioteca y publicaciones propias, ofrece asesoría técnica y pedagógica, cursos, seminarios, formación de grupos de estudios, conferencias y debates, mesas redondas, así como visitas y viajes pedagógicos. Ofrece, también, cursos de formación continuada para profesores. Estos cursos son pagos, pero, normalmente, son bastante accesibles, según la coordinadora da Escuela. Otros son ofrecidos de forma centralizada, en los barrios, durante las vacaciones de verano. Estos cursos buscan suplir las necesidades de cada región, identificadas anteriormente a través de una investigación con los profesores y son siempre subsidiados por el gobierno.

Otro incentivo para el reciclaje del profesorado es un sistema de puntuación, establecido por el gobierno de Cataluña: para cada curso que el profesor realiza, él acumula puntos y al final de tres años hay un aumento de sueldo de acuerdo con su puntuación. Lo que sucede es que los profesores que están a más tiempo en sus cargos, normalmente, ganan más y no se interesan por el sistema de puntuación, y no se cualifican, a pesar de tener una necesidad mayor. Y, al contrario, los profesores más nuevos, justamente en busca de mejores sueldos, hacen más cursos, a pesar de no necesitar tanto, una vez que se encuentran más actualizados debido a su formación reciente.

Por otra parte, últimamente ese reciclaje del profesorado viene siendo desestimulado por la situación actual de la enseñanza de las artes visuales en Cataluña. En 2003, la LOGSE redujo para dos horas semanales esas actividades para el primer ciclo de la



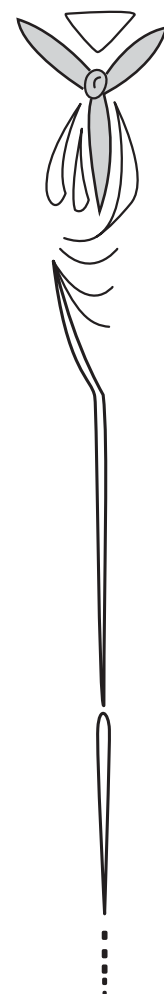
enseñanza fundamental y, para el segundo ciclo, ellas apenas marcan presencia, siendo que gran parte del alumnado, después de los 12 años, dejará de recibir formación en esta área.

Esa situación provocó gran preocupación en los ex-decanos de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (Josep Cerdà) y del Colegio de Doctores y Licenciados en Bellas Artes (Josep Bertran Guasp), pues puede llevar al desaparecimiento de las licenciaturas en esta área y, consecuentemente, al desaparecimiento de la Educación Visual y Plástica en la educación formal o, aún, una disminución en la calidad y en la cantidad de artistas plásticos y dibujantes en Cataluña.

De acuerdo con un artículo publicado en “La Vanguardia”, de 05/12/2003, donde Cerdà e Bertran Guasp abordan el asunto, en aquél momento en Cataluña estaba ocurriendo un desinterés por parte de los jóvenes adolescentes y por parte de los ciudadanos comunes (no profesionales y no especialistas) por las actividades formativas y de difusión relacionadas con las artes visuales, tanto en los museos como en los centros de arte, a pesar de las grandes inversiones que se han hecho constantemente para fomentar la cultura, sea con gastos en la infraestructura, sea con la realización de grandes eventos en esta área, como muestras y exposiciones. Según ellos, eso ya podría ser un reflejo de la LOGSE de 2003.

## **El Contexto de la Escuela**

La escuela estudiada está situada en el barrio de Montbau, ciudad de Barcelona. Montbau es un barrio residencial, construido entre 1957/65. Su población es constituida por muchos trabajadores



cualificados, funcionarios y profesionales liberales, además de un contingente considerable de personas de edad avanzada, en su mayoría jubilados.

La Escuela está localizada en un lugar privilegiado en lo que se refiere al entorno, pues está en medio a la naturaleza, con espacios abiertos, pues tiene en sus espaldas la reserva forestal de la Sierra de Collserola. Está instalada en un edificio amplio, cedido por el ayuntamiento de Barcelona.

La escuela en cuestión fue construida como “Cooperativa Escolar de Montbau” – sin fines lucrativos – durante el curso de 1966/67, “respondiendo a las inquietudes de un grupo de vecinos que pretendían mejorar las condiciones escolares del barrio” (Proyecto Educativo del Centro, 1991: 6), coincidiendo con un movimiento de renovación pedagógica en Cataluña.

Durante el período franquista, esa escuela – como todas las otras escuelas formadas por cooperativas particulares – constituía una forma de resistencia al régimen. Cuando acabó la dictadura y se pudo ejercer nuevamente la democracia, se entendió que ellas no tenían más sentido. A partir de ahí y con la entrada en vigor de la Ley 14/1983, la escuela pasó a figurar, en el año de 1987, ya efectivamente, como escuela pública.

Recibe principalmente alumnos procedentes de los barrios de Montbau, St. Genis y Vall d’Hebrón. Acoge, también, niños del barrio Horta, de la parte alta de Gràcia y de Sant Gervasi.

En cuanto al idioma utilizado en la escuela, en general, en los primeros años escolares, 30% de los alumnos utilizan la Lengua Castellana y 70% la Lengua Catalana; en los últimos años, el porcentaje es de 50% para cada idioma. Sin embargo, las clases son impartidas en catalán, una vez que esta es la lengua de



comunicación corriente en la escuela, con excepción de las clases de castellano y de inglés, introducidas a partir de la 3ª serie.

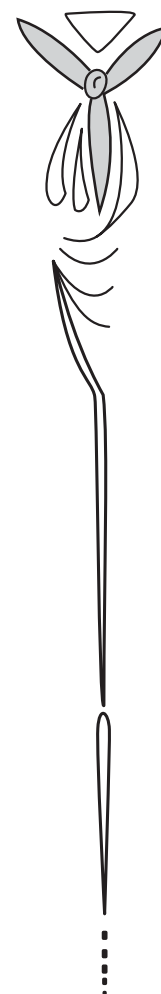
La escuela mantiene una postura laica, respetando las religiones y las creencias de todos sus miembros, permitiendo que los profesores expresen sus opiniones personales en relación al tema, se los alumnos así lo requieren y es oportuno.

Con relación a las fiestas populares, son vistas como tradición cultural del país, sin cuño religioso.

La escuela se manifiesta respetuosa con las diversas ideologías políticas, pudiendo el profesor colocar sus alumnos en contacto con diferentes opiniones sobre el asunto. Además, para sus miembros, es fundamental estimular la “adquisición de valores y desarrollar actitudes que faciliten la convivencia dentro de una sociedad democrática” (Proyecto Educativo del Centro, 1991: 9).

En cuanto a la vertiente metodológica, la escuela se entiende constructivista, comprometida en fomentar en los alumnos una actitud crítica e investigadora. Según el constructivismo, la construcción individual está íntimamente vinculada a la interacción social. Y se construye enseñando y aprendiendo a construir.

Para sus miembros, es muy importante la participación de todos, principalmente en lo que se refiere a tomar actitudes y a las relaciones sociales que se establecen en una comunidad como esa. Siempre se prefiere dar importancia a las reuniones en clase y también a todo lo que está relacionado con la participación de los alumnos, atribuyéndoles algún tipo de responsabilidad. Según la coordinadora pedagógica, analizando situaciones que surgían, los profesores percibían que había grupos poco respetuosos con el ambiente escolar y han pensado que sí ellos fuesen más participativos, se sentirían más responsables y pasarían a cuidar



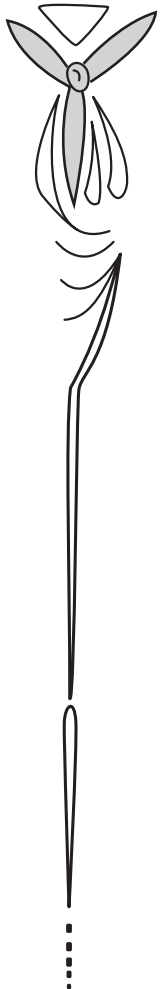
más de la escuela. Para tanto, establecieron un sistema de cargos, en que cada grupo cuidaría de su clase, al redireccionar su papel, otorgaron a los alumnos la responsabilidad por el territorio escolar.

En relación a la enseñanza del arte esta se desarrolla en clases de Música y de Plástica. También son ofrecidas clase extra de actividades como teatro y danza.

La Plástica, que es la parte relacionada con las artes visuales, se mantiene en el currículo de la escuela porque una gran parte de sus miembros considera que estas actividades son indispensables para un buen desarrollo de la educación. No obstante, una parte del medio escolar no tiene la misma opinión a este respecto, principalmente por el aspecto económico, una vez que estas actividades son pagas a parte por los padres.

Entre tanto, la Plástica realmente tenía un papel muy importante en las actividades de la escuela. Pude percibir esto principalmente por dos factores: ella estaba presente en todos los acontecimientos de la escuela durante el año, inclusive a través de la interdisciplinaridad con otras actividades relacionadas a la enseñanza de arte – como el teatro, por ejemplo, pero también con las disciplinas normales del currículo.

Además, las condiciones de trabajo ofrecidas al profesor de plástica eran excelentes como, por ejemplo, recursos financieros para llevar a los alumnos a muestras y exposiciones, instrumental adecuado – suficiente y de acuerdo con las solicitudes del profesor – y espacio físico propio – amplio, ventilado y bien configurado – para el desarrollo de actividades prácticas.



## El Profesor de Plástica

Dentro de una investigación que se apoya en bases etnográficas debemos resaltar la importancia de dar voz a los sujetos. Por este motivo, el relato sobre el profesor de Plástica fue realizado a partir de dos largas entrevistas con este profesor. En la primera entrevista pedí que él me explicase porque era profesor de Plástica y, en la segunda, que tratase de buscar en sus memorias los aspectos que él consideraba más relevantes en el proceso de formación de su identidad docente.

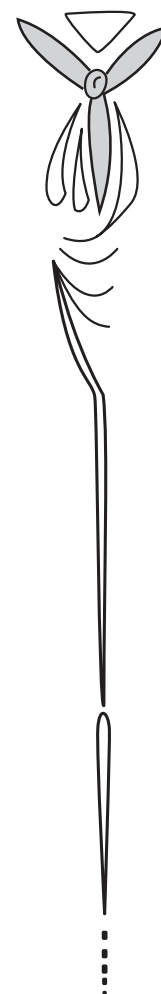
De acuerdo con Passeggi, a través de estudios realizados a partir de memoriales relatados por profesores se puede entender que

“... en la medida en que narra la historia de su formación, el profesor reinventase a si mismo conducido por el autoreflexión sobre tres tipos de saberes: el saber conceptual (teórico), el saber hacer (práctica docente y práctica de escrita) y el saber ser (consciencia identitaria).” (PASSEGGI, 2000: 13-14)

La intención es tratar de entender más claramente algunos de los factores que fundamentaron su modo de enseñar, así como sus creencias y conocimientos frente a la educación del arte. Al mismo tiempo, durante el análisis, trataré de reconocer en su relato los referentes de esa postura.

### Información Obtenida Durante las Entrevistas

Jordi se dice un artista que trabaja en la enseñanza; no un

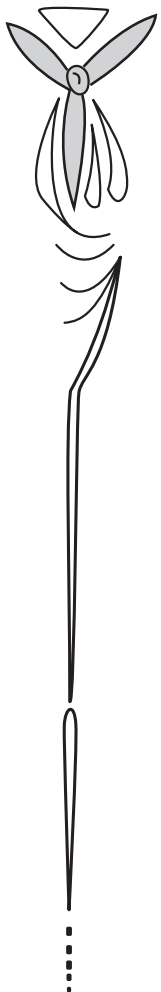


“profesor que pinta”. O sea, él no es formado en pedagogía. Antes se dedicó a otras actividades y, desde los 20 años ha venido dedicándose al arte. Después de un cierto período de tiempo encontró trabajo en una escuela y fue a partir de allí que se transformó en profesor.

Jordi se considera un artista vivo, pero no posee una carrera artística propiamente dicha, pues afirma que no es conocido. Produce para sí y, solo de vez en cuando, realiza algunas exposiciones. Por eso sus energías son todas direccionadas para la escuela.

Cuenta que “en España profesor de Plástica no existe”, o sea, que oficialmente no existe. Pero en la escuela en que actúa, por esta ser diferente, y tal vez por haber se originado de una cooperativa particular creada como resistencia al gobierno de Franco, entonces la Plástica fue colocada en el currículo. No obstante él afirma que, hoy, este área no recibe mucha consideración. O sea, “el profesor de Plástica es un especialista que se mantiene ahí desde cuando eran los padres quien pagaban por las clases y consideraban que esta asignatura era importante.” Según él, hay pocas escuelas que tienen un especialista de Plástica; las que tiene son las que se originaron precisamente de las antiguas cooperativas.

Jordi afirma que en España se consiguió que las escuelas tengan un profesor para casi todas las asignaturas, con excepción de Música, de Educación Física, de Inglés, o Plástica. Dice que, en contrapartida, en las escuelas de magisterio estaban ocurriendo muchas pos-graduaciones de educación visual y plástica, pero que, de todas formas no había un lugar en la escuela para este área. O sea, mismo que el profesor tuviese una especialización de Plástica, no tendría asegurado un lugar en la escuela. “Lo mejor que podría conseguir sería enseñar matemáticas o ser tutor de



una clase.”

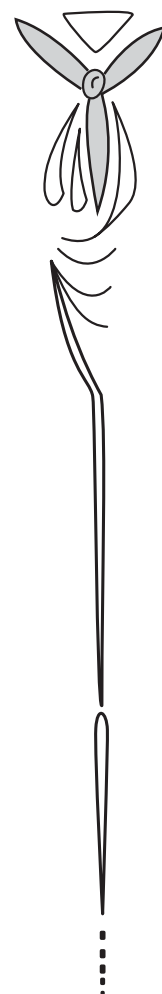
En cuanto a la formación de Jordi, de manera informal, su gusto por las artes viene del estrecho contacto que él tubo con su abuelo que confeccionaba pesebres y que, a pesar de él mismo considerarla una actividad menor, la considera su mayor influencia.

En el aspecto académico, Jordi dice que, por ser de un pueblo, no tuvo una formación urbana, o sea, “con mucho contacto con información.” Cursó la escuela primaria en un colegio de padres, un colegio particular de prestigio. A partir de los diez años, frecuentó una escuela pública, un Instituto Laboral, con especialidad agrícola – pecuarista. No obstante, había un sector de talleres, con carpintería y mecánica, donde “lo que hacían era, prácticamente, conocer las herramientas, los materiales y las máquinas.” Además de esto, había clases de dibujo donde aprendían copiando láminas o desarrollando dibujos técnicos.

En esta época Jordi empezó a interesarse por dibujo, pero solo inició su dedicación a las artes por casualidad cuando empezó a trabajar en la oficina de un abogado que poseía una biblioteca “muy completa” y que en los momentos libres le permitía consultar. Él leía mucho, sobretodo, libros y revistas de arte, lo que acabó estimulando su afición por la fotografía.

Concluida la secundaria, como tenía interés en diseño gráfico ingresó en la escuela Massana, permaneciendo durante un año. Otro año fue a la escuela EINA, que él considera una escuela de diseño de prestigio como la Bauhaus. Entretanto como esas escuelas eran particulares, él no podía pagar. A los 23 años ingresó en la escuela de Artes y Oficios y empezó a dedicarse a la producción de carteles, afiches, artesanías, muebles y serigrafía.

En 77 trabajó una temporada con un amigo que tenía



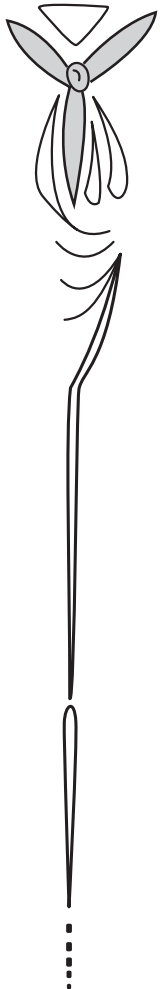


un taller de encuadernación. Al mismo tiempo, un otro amigo le convidó para dar clases de Plástica en una escuela. Jordi dice que no sabía nada sobre dar clases, pero que aprendió durante el proceso.

En aquella escuela había que trabajar en la sala de aula, pues no había taller. Él trabajaba con dibujo, cera y arcilla. Hacían, todavía, un festival de final de curso o participaban en las actividades del barrio con otras escuelas. Para evaluar, Jordi dice que lo hacía de manera muy subjetiva y que, “al final, siempre fue así.”

Cuando Jordi salió de esa escuela fue trabajar con un amigo cantor que tenía un proyecto patrocinado por la Caja de Pensiones, a través de un programa donde se montaban actividades para las escuelas. Él fue llamado para realizar la decoración y los guiones para la realización de recitales.

Luego retornó a las actividades escolares. Primero para sustituir un profesor en una escuela y, después, ingresando definitivamente en la escuela donde fue realizada esta investigación, en la cual permaneció hasta su jubilación.



## DEL DESARROLLAR DE LA TESIS

*“La presentación de una investigación informa el camino del investigador, como un itinerario que describe el trayecto seguido. Sin embargo, un itinerario no es una cómoda carretera que nos hace fácil la ruta, ni tan poco el camino en sí. Es solamente un grupo de indicaciones detalladas que pueden servir de referencia a futuros caminantes.”*

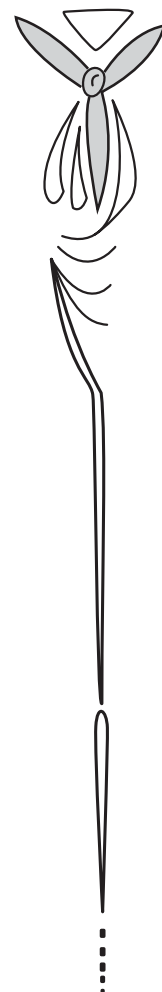
Inez Maria Marçal

Cuando propuse desarrollar esta tesis, tuve como uno de los objetivos el registro de cada uno de los pasos de la investigación, explicitando los métodos y los procedimientos utilizados, como forma de ayudar a los profesores principiantes o futuros profesores a desarrollar sus propias investigaciones o, todavía, si hubiese interés por parte de otro investigador, le fuera posible continuar el estudio iniciado por mí. Procederé, entonces, en este tópico a realizar mi último objetivo.

### El Albo

La intención principal de esta tesis fue demostrar como la enseñanza de las artes visuales y, especialmente, la construcción de la identidad docente está influenciada por la producción de modelos educativos que se ha mantenido en el tiempo.

En este proceso fue necesario, en primer lugar, entender cómo



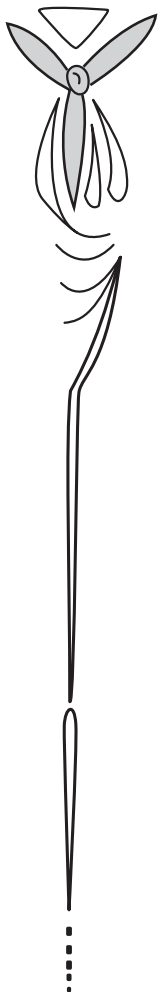
la identidad docente se constituye y, en segundo, identificar los modelos educativos en artes que se han destacado históricamente. Para ello, ha sido necesario estudiar las historias de la educación y del arte, destacar los cambios histórico-ideológicos que ocurrieron y clasificar los modelos educativos de artes dentro de los distintos paradigmas que constituyeron la base de estos cambios. Conjuntamente, fue necesario entender porque algunos de estos modelos se siguen manteniendo.

## El Camino

La metodología utilizada para el desarrollo de la tesis fue un estudio de caso realizado en una escuela pública de educación primaria en Barcelona durante el año lectivo 1998/99, a partir de las clases impartidas por el profesor de la asignatura de artes visuales. La mayor parte de la investigación fue realizada durante las clases con alumnos del sexto año.

Empecé el estudio recogiendo datos sobre las situaciones relacionadas directamente al desempeño didáctico-pedagógico del profesor. Observé también las características del barrio; los aspectos físicos y conceptuales de la escuela en cuestión, su organización pedagógica en general y particularmente la enseñanza de las artes visuales incluyéndose la configuración del espacio dedicado a esta asignatura. Para poder contextualizar estos aspectos estudié la situación histórica de la enseñanza de las artes visuales en España y en Cataluña, donde se localiza Barcelona.

Para complementar las informaciones recogidas en este



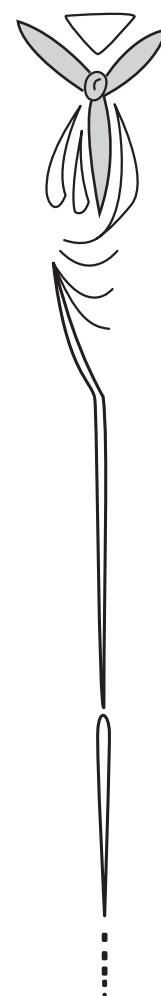
estudio, buscando evitar interpretaciones equivocadas, he trabajado con distintos métodos como el estudio bibliográfico, la observación directa e intensa, entrevistas y el informe de la historia de vida del profesor investigado, con enfoque en su formación.

## **Entendiendo la Construcción de la Identidad Docente**

La identidad, por más que se destine a representar a alguien en particular, es en verdad un conjunto de factores establecidos a partir de decisiones y renuncias personales hechas dentro de un contexto social y fundamentado en creencias, valores e ideales. Es necesario recordar que la sociedad es el conjunto de los individuos en el que cada cual incorpora la identidad social en su identidad personal. O sea, la identidad personal es también una consecuencia de la sociedad donde el individuo está inserido, pues la construcción de la identidad personal es determinada tanto por factores psicológicos cuanto por factores culturales.

Esto significa que la construcción de la identidad docente ocurre en la interacción entre la formación del profesor y las características del contexto escolar donde este actúa y los distintos elementos relacionados a su práctica.

La formación del profesor ocurre concomitante a dos tipos de experiencias: la experiencia informal proveniente de las circunstancias de su historia particular y la experiencia formal que se obtiene a través de la vía académica. La historia de vida fundamenta las emociones del futuro profesor que construye sus opiniones a partir de las vivencias acumuladas durante la infancia, la juventud o en su estado adulto mientras se prepara para la



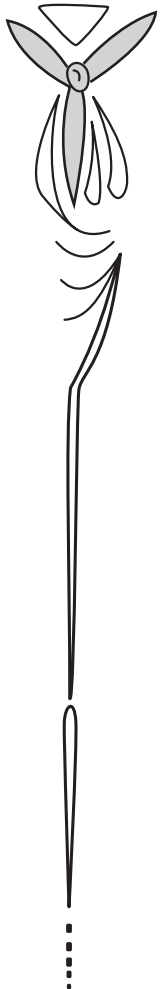
docencia. El conocimiento académico, a su vez, no se puede relacionar únicamente a los modelos educativos que determinan las distintas posiciones sobre lo que se considera importante en educación, sino que recibe influencia también de la cadena emocional que se construye a partir de las relaciones escolares que ocurren entre los sujetos. Por otra parte, es necesario llevar en consideración las influencias provenientes del contexto escolar que somete al profesor a una serie de problemas de orden práctico en sus clases.

### **Puntuando los Modelos Educativos en Artes que se han Destacado durante la Historia**

La escuela es una institución formada a partir de normas y modelos educativos que se apoyan en una ideología dominante, representando valores y tradiciones que constituyen los padrones culturales de una sociedad. De este modo, la enseñanza de las artes visuales incluye concepciones educativas, estéticas y artísticas relativas a cada sociedad, y su práctica se modifica gradualmente reflejando siempre una situación ideológica, política y económica, influenciada por las relaciones históricas de cada época y lugar.

Durante el desarrollo del estudio sobre la historia de la educación y del arte, pude identificar tres ejes principales que resumen los conceptos que fundamentan la enseñanza de las artes visuales en distintos momentos de la historia que he clasificado de la siguiente manera:

- Lo Artesanal para una Educación Pragmática, que surge desde la Antigüedad, permanece durante la Edad Media, el



Renacimiento y se mantiene en distintos modelos educativos de la Modernidad y de la Postmodernidad. Se clasifica como una educación mecanicista y su principal característica es la enseñanza de las artes visuales a través de trabajos manuales para la realización de objetos.

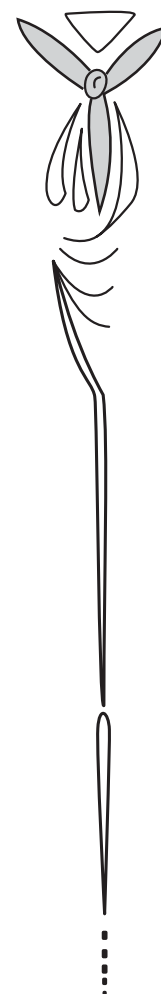
- La Creatividad y la Sensibilización para una Educación Holística, cuya principal característica es la enseñanza de las artes visuales orientadas al estímulo de la creatividad, y también al desarrollo sensible para la construcción completa del Hombre en la Sociedad, siendo que no se puede visualizarlos por separado.

- La Apreciación, la Comprensión y la Expresión para una Educación Reflexiva, que tiene por finalidad preparar los alumnos para la resolución de problemas de manera creativa y versátil, empleando sus conocimientos de forma adecuada.

## **Consideraciones Finales**

Cambios históricos son determinados y determinantes de la constitución de nuevos paradigmas. Un nuevo paradigma surge de la necesidad de validar nuevas creencias y convicciones generadas en el paradigma anterior. Lo que determina la configuración de nuevas creencias y convicciones o la manutención da las vigentes es siempre la necesidad primaria de supervivencia. O sea, la fuerza motriz para el cambio o para el mantenimiento, es la misma.

En el proceso de socialización, cuando se presentan dificultades, se exige de los individuos estrategias para solucionar los problemas. En la confrontación de ideas, prevalecerán aquellas que se imponen sobre las demás, determinando así cuales son

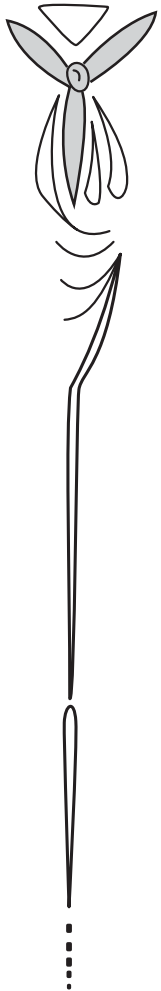


las propuestas más adecuadas. Esto indicará la manutención de determinados modelos o, en contrapartida, la generación de nuevos paradigmas.

Muchas son las maneras de imposición y coerción. Las formas más elementales son la superioridad física y la superioridad bélica. Sin embargo, existen otras formas, menos evidentes, que son afirmadas por la internalización de hábitos y costumbres, como la educación y el arte. No obstante, la educación y el arte pueden ser utilizadas para la construcción de nuevos paradigmas. Lo que determinará como el arte y la educación van a ser utilizadas será una cuestión de posicionamiento ideológico.

En este momento histórico, al que llamamos de Posmodernidad, enfrentamos la formación de un nuevo paradigma. Todas las estructuras sociales se están transformando y buscando bases ideológicas que se adapten de la mejor manera a la nueva sociedad. Una sociedad donde el tiempo, el espacio, las relaciones personales e incluso las necesidades más elementales de un ser humano están mediadas por la cibernética. Una sociedad que es dispar, muchas veces ecléctica, otras tantas xenófoba, donde las diferencias son reconocidas, pero no siempre aceptadas, donde los niveles de información son muy altos, pero la comprensión de la realidad y las reflexiones sensibles, que deberían fundamentar la Humanidad, dejan mucho que desear.

La educación caracterizada en la sociedad moderna ya no comprende esta nueva realidad. Hoy es preciso una formación del ser humano que se haga consciente y reflexivo y capaz de pensar en soluciones de gran alcance, que respeten los distintos valores

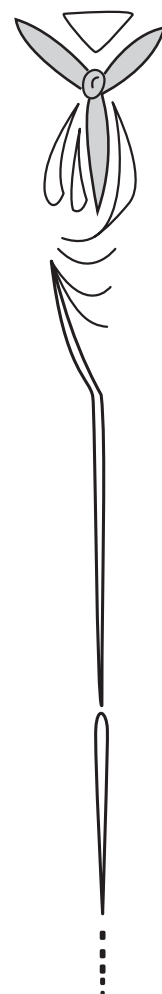


en la diversidad de las culturas humanas. Para contemplar esta formación, recientemente, en Brasil, algunas propuestas han sido exploradas, entre ellas hay que destacar los Estudios Culturales, la Cognición Imaginativa, la Educación Estésica y el Currículo Integrado. Sin embargo, las posibilidades pueden ser numerosas, pero lo que tendría que prevalecer es una concientización sensible, exhaustiva y crítica de la realidad, así como un enfoque creativo del entorno.

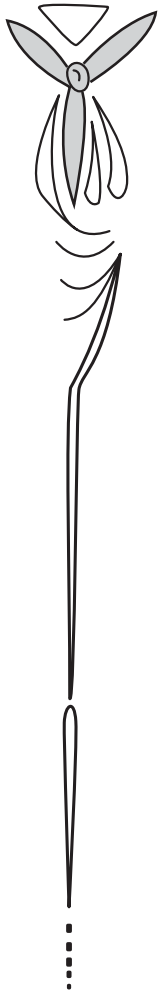
Específicamente en relación a la formación del profesor es necesario que él mismo tenga consciencia del proceso de construcción de su identidad y esté dispuesto y abierto a distintas posibilidades, adecuándolas a su realidad inmediata. Todavía, deberá ser capaz de buscar soluciones particulares que contemplen la formación de competencias y habilidades que sean apropiadas a la vida en la sociedad postmoderna y para la promoción del conocimiento del ser humano en el universo.

*“Todos aquellos involucrados en el proceso educativo deben darse cuenta de que todo aprendiz tiene la capacidad de convertirse en docente y cada docente necesita tener la capacidad de convertirse en aprendiz.”*

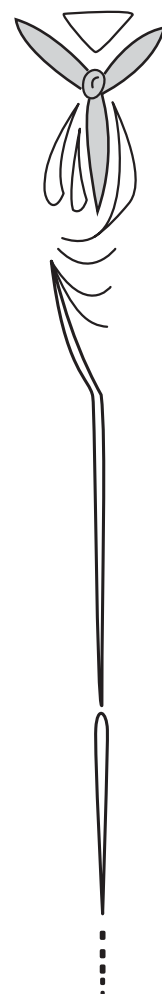
Peter Woods

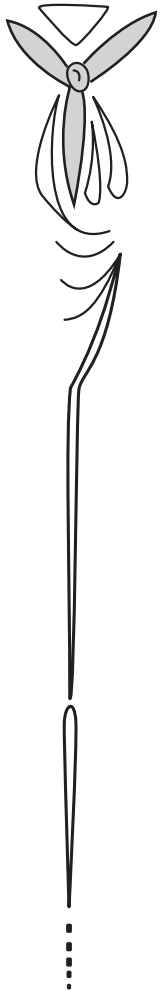






PARTE VII – BIBLIOGRAFIA  
E ANEXOS





## BIBLIOGRAFIA

### Documentos Oficiais

GENERALITAT DE CATALUNYA, Departament d'Ensenyament (1992). Educació Infantil i Educació Primària – Ordenació Curricular. Barcelona, Espanha: 1<sup>a</sup> edició.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969). Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia.

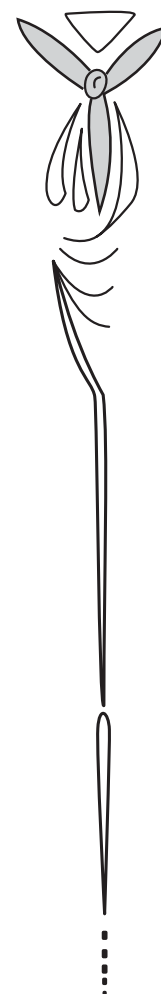
\_\_\_\_\_ (1989). Diseño Curricular Base. Madrid, Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia.

ESCOLA BALOO. Projecte Educatiu del Centre (1990)

### Livros

AGUIRRE, I. (2000). Teorías y Prácticas en Educación Artística – Ideas para una Revisión Pragmatista de la Experiencia Estética. Navarra, Espanha: Universidad Pública de Navarra.

\_\_\_\_\_ (1995). Etnografía - Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. Barcelona, Espanha: Editorial Boixareu Universitaria.



AKOSCHKY, J. e outros (1998). Artes y Escuela - Aspectos Curriculares y Didácticos de la Educación Artística. Barcelona, Espanha: Paidós.

ALLAIN, L. R. (2005). Ser Professor – O Papel dos Dilemas na Construção da Identidade Profissional. São Paulo, Brasil: Annablume editora.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2000). Etnografia da Prática Escolar. 4ª Edição. Campinas, Brasil: Papirus.

ANGULO, L. M. V. (1988). Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Alcoy, Espanha: Editora Marfil.

ANGULO, L. M. V. y RODRÍGUEZ, P. S. V. (dirs.)(1994). Enseñanza Reflexiva para Centros Educativos. 1ª edição. Barcelona, Espanha: PPU.

ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (1997). Anais - Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Sao Paulo, de 22 A 26 de Octubre de 1996. Volumen I. São Paulo, Brasil: Impressão Artcolor.

\_\_\_\_\_(1997). IX Encontro Nacional da Anpap 15, 16, e 17 de octubre de 1997. Volumen I. São Paulo, Brasil: Impressão Artcolor.

ARNHEIM, R. (1993). Consideraciones sobre la Educación Artística. Barcelona, Espanha: Paidós Estética.



BARBOSA, A. M. (org.) (2005). Arte/eEducação Contemporânea. Consonâncias Internacionais. São Paulo, Brasil: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2002). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo, Brasil: Cortez.

BARBOSA, A. M. (org.) (1998). Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, Brasil: Editora C/Arte.

\_\_\_\_\_ (1991). A Imagem no Ensino da Arte - Aos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.

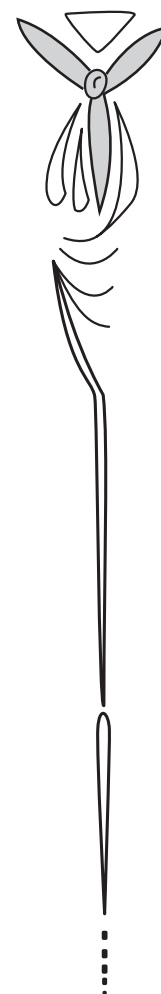
\_\_\_\_\_ (org.) (1986). Arte-Educação no Brasil. 2ª edição. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva. “Debates Educação”.

\_\_\_\_\_ (1985). Arte-Educação: Conflito/ Acertos. 2ª edição São Paulo, Brasil: Editora Max Limonad.

\_\_\_\_\_ (1982). Recorte e Colagem- Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil. Coleção “Educação Contemporânea”. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

BARBOSA, A. M. e SALES, H. M. (1989). O Ensino da Arte e sua História - 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História. De 14 a 18 de agosto de 1989 na cidade Universitária “Armando Salles Oliveira”, São Paulo, Brasil: MAC.

BARBOSA, R. L. L. (org.) (2003). Formação de Educadores – Desafios e Perspectivas. São Paulo: Unesp.



BARROS, L. R. M. (2006). A Cor no Processo Criativo – Um Estudo sobre a Bauhais e a Teoria de Goethe. São Paulo, Brasil: SENAC.

BAUER, H. (1981). Historiografía del Arte. Madrid: Taurus.

BECKER, F. (1993). A Epistemologia do Professor: O Cotidiano da Escola. Petrópolis, Brasil: Vozes.

BENNER, D. (1998). La Pedagogía como Ciencia – Teoría Reflexiva de la Acción y Reforma de la Práxis. 1ª edição. Barcelona, Espanha: Pomares – Corredor.

BRITTO, L. N. de (1991). Educação – Reflexões que Transcendem Tempos e Espaços. São Paulo, Brasil: T.A. Queiroz.

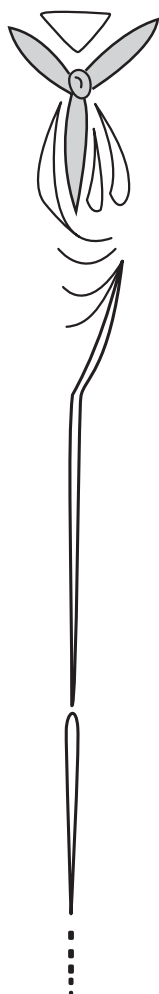
BRONOWSKI, J. (1983). Arte e Conhecimento - Ver, Imaginar, criar. Portugal: Martins Fontes.

BRUNER, J. (2002). Atos de Significação. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

\_\_\_\_\_(2001). A Cultura da Educação. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

BUROW, O.A. e SCHERPP, K. (1985). Gestaltpedagogia – Um Caminho para a Escola e a Educação. 2ª edição. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.

CAMARGO, D. e BULGACOV, Y. L. M. (org.) (2006). Identidade e Emoção. Curitiba, Brasil: Travessa das Editoras.



CAMBI, F. (1999). História da Pedagogia. Tradução brasileira. São Paulo, Brasil: Unesp.

CANCLINI, N. G. (1984). A Socialização da Arte. São Paulo, Brasil: Editora Cultrix.

CAPRA, F. (1999). La Trama de la Vida – Una Nueva Perspectiva de los Sistemas Vivos. 2ª edição. Barcelona, Espanha: Editorial Anagrama.

CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza – La Investigación – Acción en la Formación del Profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona, Espanha: Martínez Roca.

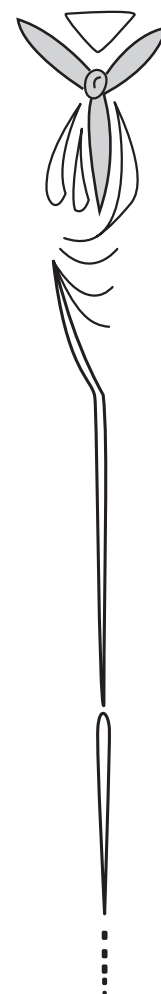
CARNEIRO, M. A. (2000). LDB Fácil – Leitura Crítico-compreensiva Artigo a Artigo. 5ª edição. Petrópolis, Brasil: Vozes.

COHEN e MANION (1991). Métodos de Investigación Educativa. Madrid, Espanha: La Muralla.

COLL, C. e outros (1995). El Constructivismo en el Aula. 4ª edição. Barcelona, Espanha: Graó Editorial.

COLOM, A.J. e outros (1997). Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación. Barcelona, Espanha: Ariel.

CONSOLARO, A. (2000). O “Ser” Professor: Arte e Ciência no Ensinar e Aprender. 2ª edição verificada e ampliada. Maringá, Brasil: Dental Press Internacional.





CONTANDRIOPOULOS, A. e outros (1994). Saber Preparar Uma Pesquisa – Definição, Estrutura, Financiamento. Rio de Janeiro, Brasil: Hucitec Abrasco.

CORREIA, J. A. (1991). Inovação Pedagógica e Formação de Professores. 2ª edição. Portugal: Edições Asa.

COSTA, C. (2005). Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade. 3ª edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna.

CROSS, J. (1983). O Ensino de Arte nas Escolas. São Paulo, Brasil: Cultrix.

CURY, C. R. J. (1988). Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais. 4ª edição. São Paulo, Brasil: Cortez.

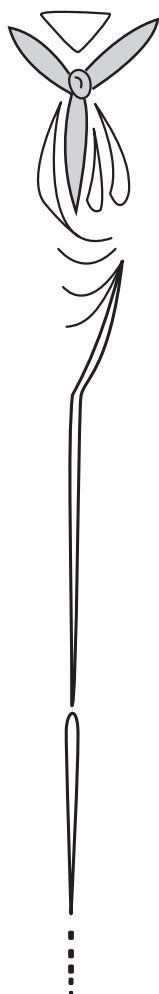
D'ANTOLA, A. (org.) (1992). A Prática Docente na Universidade. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo, Brasil: EPU.

DEL CARMEM, L. M. (1988). Investigació del Med. Presentatge Biblioteca del Mestre. 1ª edição. Barcelona, Espanha: Graó.

DUARTE JR, J. F. (2008). Por que Arte-Educação?. 19ª edição. Campinas: Papyrus.

\_\_\_\_\_ (2001). O Sentido dos Sentidos – A Educação do Sensível. Curitiba: Criar.

\_\_\_\_\_ (1988). Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas: Papyrus Editora.



EISNER, E. (1995). Educar la Visión Artística. Tradução de David C. Camacho. Barcelona, Espanha: Paidós.

EISNER, E. (1998). El Ojo Ilustrado - Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa. Barcelona, Espanha: Paidós.

ELIAS, N. (1994). O Processo Civilizador. Volume I: Uma História dos Costumes. Tradução Ruy Jungmann. Apresentação e revisão Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.

\_\_\_\_\_(1994). O Processo Civilizador. Volume II: Uma História dos Costumes. Tradução Ruy Jungmann. Apresentação e revisão Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.

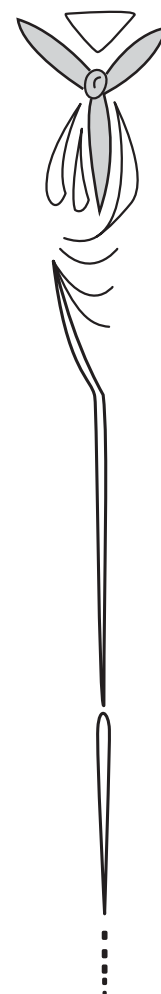
ELLIOT, J. (1990). La Investigación-acción en Educación. Madrid: Morata.

ESTEVE, J. M. (1997). La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria. Barcelona, Espanha: Ariel.

FERRAZ, M. H. C. T. e FUSARI, M<sup>a</sup>. R. (1995). Arte na Educação Escolar. Série "Formação do Professor". São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

\_\_\_\_\_(1995). Metodologia do Ensino da Arte. Série "Formação geral". São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

FERRAZ, M. H. C. T. e SIQUEIRA, I. S. P. (2003). Arte-Educação. Vivência, Experienciação ou Livro Didático? 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Edições Loyola.



FERRARA, M. N. e outros (1992). Arte e Cultura da América Latina. - nº 3. "Sociedade Científica de Estudos da Arte". São Paulo, Brasil: Art & Tec Editora.

FREINET, C. (1979). Los Métodos Naturales II. El Aprendizaje del Dibujo. Barcelona, Espanha: Fontanella – Estela.

FREEDMAN, K. (1998). Aesthetics and the Problem of Meaning in Curriculum. Texto didático apresentado no programa de doutorado "Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales", da Universitat de Barcelona.

GARCÍA, C. M. (1994). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. Barcelona, Espanha: PPU.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M. e VIEIRA, J. S. (2005). As Identidades Docentes como Fabricação da Docência. Educação e Pesquisa, jan.-mar; 00/vol. 31, número 001. São Paulo, Brasil: Universidade de São Paulo.

GARCÍA, L. M. M. y PÉREZ, R. G. (1998). Las Artes Plásticas y su Función en la Escuela. Málaga, Espanha: Aljibe.

GARDNER, H. (2000). Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1999). A Nova Ciência da Mente. São Paulo, Brasil: Edusp.

\_\_\_\_\_ (1999). Arte, Mente e Cérebro – Uma Abordagem Cognitiva da Criatividade. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.



GARDNER, H.(1999). O Verdadeiro, O Belo e o Bom – Os Princípios Básicos para uma Nova Educação. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1997). As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1994). Educación Artística y Desarrollo Humano. Barcelona, Espanha: Paidós.

\_\_\_\_\_ (1994). Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

GENÍS, O. F. (1996). Teories i Institucions Contemporànies de l'Educació. Barcelona, Espanha: Universitat Oberta de Catalunya/ Psico-pedagogia.

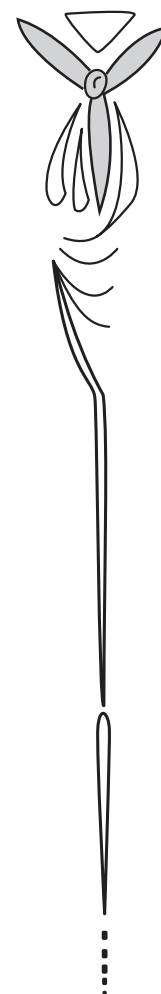
GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. (org.) (2001). Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a)-Pesquisador(a). São Paulo, Brasil: Mercado de Letras.

GEERTZ, C. (2001). Nova Luz Sobre a Antropologia. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Eitora.

GILES, T. R. (1987). História da Educação. São Paulo: EPU.

GISBERT, J. C. A. (1988). La Enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980). Madrid, Espanha: Universidad Complutense de Madrid

GHIRALDELLI Jr, P. (2000). Filosofia da Educação. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.



GIROUX, H. A. (1997). Os Professores como Intelectuais – Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Apresentação de Paulo Freire e prefácio de Peter McLaren. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

GOERGEN, P. e SAVIANI, D. (orgs.) (1998). Formação de Professores: A Experiência Internacional sob o Olhar Brasileiro. Coleção Formação de Professores. Campinas, Brasil: Editora Autores Associados.

GOLEMAN, D. (1995). Inteligência Emocional – A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente. Tradução Marcus Santarrita. 65ª edição. Rio de Janeiro, Brasil: Objetiva.

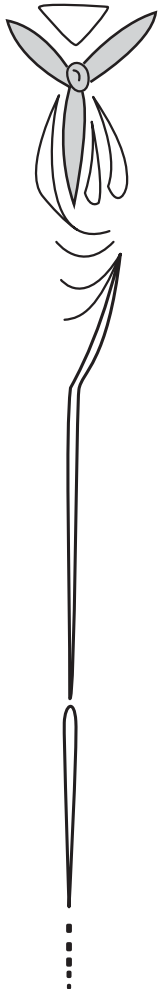
GOULART, I. B. (2001). Psicologia da Educação – Fundamentos Teóricos. Aplicações à Prática Pedagógica. 8ª. edição. Petrópolis, Brasil: Vozes.

HARGREAVES, A. (1996), Profesorado, Cultura y Postmodernidad – Cambian los Tiempos, cambia el Profesorado. Traducción de Pablo Manzano (1997). Madrid, Espanha: Morata.

HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998). Una Educación para el Cambio. Barcelona, Espanha: Octaedro.

HARGREAVES, D.J. (1991). Infancia y Educación Artística. Madrid, Espanha: Morata.

HERNÁNDEZ, A. J. (1978). Experiencias de Interdisciplinariedad – Las Ciencias Naturales en el Bachillerato. Madrid, Espanha: Narcea.



HERNANDEZ, F. (1999). Sobre la Importancia de la Cultura Visual en la Educación Escolar. Texto no publicado.

\_\_\_\_\_(1998). Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de trabalho. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

\_\_\_\_\_(1997). Educación y Cultura Visual. Morón: Sevilla, Espanha: MCP.

HERNANDEZ, F., JODAR, A. & MARIN, R. (1992). ¿Qué es la Educación Artística? Barcelona, Espanha: Sendai.

HERNANDEZ, F. & SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (1993). Para Enseñar no Basta con Saber la Asignatura. Barcelona, Espanha: Editorial Paidós.

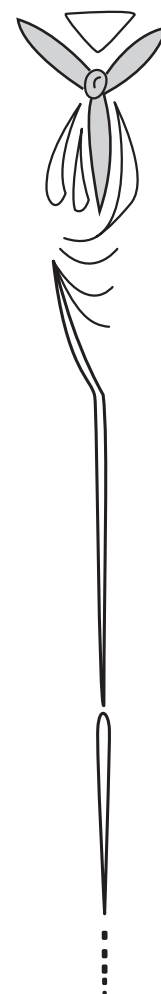
HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. (1998). A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho - O Conhecimento é um Caleidoscópio. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

HILSDORF, M. L. S. (2006). O Aparecimento da Escola Moderna – Uma História Ilustrada. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

IBAÑEZ, R. M. (1988). Principios de la Educación Contemporánea. Madrid, Espanha: Ediciones Rialp.

IMBERNON, F. (1989). La Formación del Profesorado. Barcelona, Espanha: Laia.

JIMENEZ, A. (1979). Antropología Cultural. Una Aproximación a la Ciencia de la Educación.



JOHNSON, M. (1993). Moral Imagination. Tradução de Antônio Rogério Silva. [www.geocities.com/discursus/textos/mjohnson.html](http://www.geocities.com/discursus/textos/mjohnson.html) 05/03/2009, as 11:30

KANT, I. (2001). Crítica da Razão Pura. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique. 5ª edição. Lisboa, Portugal: Edição Calouste Gulbenkian.

LAJONQUIÈRE, L. (1993). De Piaget a Freud – A (Psico)Pedagogia entre o Conhecimento e o Saber. 3ª edição. Petrópolis, Brasil: Vozes.

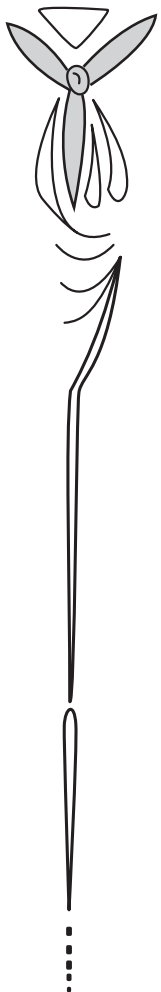
LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. (1986). Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

LAND, G. e JARMAN, B. (1990). Ponto de Ruptura e Transformação. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, Brasil: Cultrix.

LARANJEIRA, M. I. (2000). Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar – Relato, em Reflexão, de uma Trajetória. Bauru, Brasil: EDUSC.

LIBÂNEO, J. C. (1999). Adeus Professor, Adeus Professora? – Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. 3ª edição. São Paulo, Brasil: Cortez.

LIMA, L. O. (1980). Piaget para Principiantes. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.



LOPEZ, A. B., HERNÁNDEZ, F. y BARRAGÁN, J.M. (1997). Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía. Barcelona, Espanha: Angle Editorial.

LOWENFELD, V. e BRITAIN, W. L. (1970). Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Brasil: Mestre Jou.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, Brasil: E.P.U.

MAIER, H. (1979). Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). Ensino – As Abordagens do Processo. São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.

MOLERO, F. M. (1993). El Método: su Teoría y su Práctica. 2ª edición. Madrid, Espanha: Dykinson.

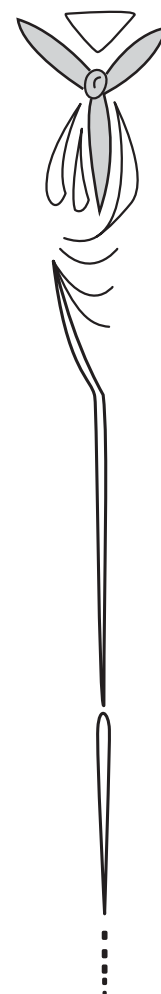
MORIN, E. (1993). El Desafío de la Globalidad. Barcelona: Archipiélago.

\_\_\_\_\_(1999). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Brasil: UNESCO.

NASSIF, R. (1975). Pedagogía General. Madrid, Espanha: Cincel.

OCAMPO, E. y PERAN, M. (1993). Teorías del Arte. Barcelona, Espanha: Icaria.

PAIVA, A. e SOARES, M. (1998). Universidade, Cultura e Conhecimento. Belo Horizonte, Brasil: FAE/UFMG.





PASSEGI, M. C. (2000). Memoriais de Formação: Processos de Autoria e de (Re)Construção Identitária. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Campinas, Brasil.

PERRENOUND, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed.

PEVSNER, N. (2005). Tradução de Vera Maria Pereira. Academias de Arte – Passado e Presente. Coleção História Social da Arte. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

PIMENTA, S. G. (1999). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. 2. edição. Sao Paulo, Brasil: Cortez.

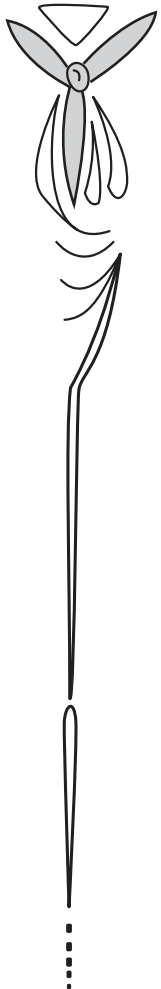
PIMENTEL, L. G. (1999). Limites em Expansão – Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte, Brasil: C/Arte.

PIMENTEL, M. G. (2001). O Professor em Construção. 8º edição. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, Brasil: Papyrus.

PINA, M. B. (1997). Metodologia Qualitativa Orientada Cap al Canvi i la Presa de Decisions. Barcelona, Espanha: Universitat Oberta de Catalunya.

PLÍNIO. Textos de Historia del Arte (1988). Madrid, Espanha: Edición de Esperanza Torrego.

POPKEWITZ, T. S. (coord.) (1987). The Formation of School Subjects. New York: The Falmer Press.



PRADO, D. y FERNÁNDEZ, E. (2000). (Auto)biografía Creativa en el Diagnóstico y Desarrollo Educativo. Barcelona, Espanha: Texto não publicado.

RAPPAPORT, C. R. (coord.)(1984). Teorias da Personalidade em Freud, Reich e Jung. Série Temas Básicos de Psicologia. Volume 7. São Paulo, Brasil: E. P. U..

RASCO, J. F. A., RUIZ, J. B. e GOMEZ, A. I. P. (organiz.) (1999). Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid, Espanha: Akal.

READ, H. (1982). A Educação pela Arte. São Paulo, Brasil: Martins Fontes Editora.

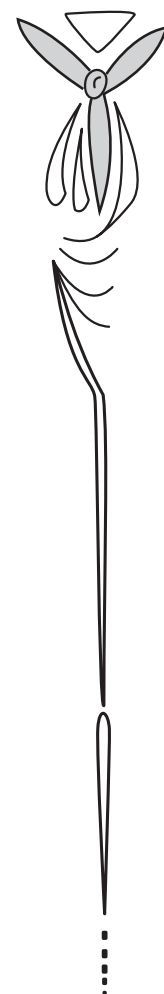
REZENDE e FUSARI, M. F. e FERRAZ, M. H. (1993). Arte na Educação Escolar. São Paulo, Brasil: Cortez.

RICHTER, I. M. (2003). Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais. Campinas: Mercado das Letras.

ROSA, M. C. (2005). A Formação de Professores de Arte – Diversidade e Complexidade Pedagógica. Florianópolis: Insular.

RUÉ, J. (Coord.) (1992). Investigar para innovar en educación. Barcelona, Espanha: UBA.ICE.

SALGUEIRO, A. M. (1998). Saber Docente y Práctica Cotidiana – Un Estudio Etnográfico. Barcelona, Espanha: Octaedro.



SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (1990). Los Profesores y el Currículum. Barcelona, Espanha: ICE/Horsori.

SANCHO, J. M<sup>a</sup>. y otros. (1998). Aprendiendo de las Innovaciones en los Centros: La Perspectiva Interpretativa de Investigación Aplicada a tres Estudios de Caso. Barcelona, Espanha: Octaedro.

SANTAELLA, L. (2002). Comunicação e Pesquisa – Projetos para Mestrado e Doutorado. São Paulo, Brasil: Hacker editores.

SANTOS, M. A.. (1990). Hacer Visible lo Cotidiano: Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa de Centros Escolares. Madrid, Espanha: Akal.

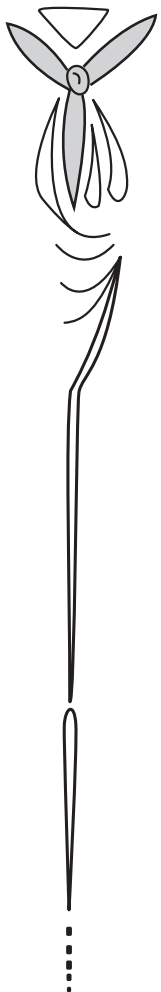
SCHELLEMBERG, J. A. (1981). Los Fundadores de la Psicología Social. Madrid, Espanha: Alianza.

STEINER, R. (2008). A Arte da Educação. O Estudo Geral do Homem, Uma Base para a Pedagogia. Volume I. 4<sup>a</sup> edição. Seção Educação. São Paulo: Editora Antroposófica.

\_\_\_\_\_ (2003). A Arte da Educação. Metodologia e Didática. Voll. 2<sup>a</sup> edição. Seção Educação. São Paulo: Editora Antroposófica.

\_\_\_\_\_ (2000). O Conhecimento Inicial. As Vivências Supra-sensíveis nas Várias Etapas da Iniciação. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Antroposófica.

\_\_\_\_\_ (1999). A Arte da Educação. Discussões Pedagógicas. Voll. 1<sup>a</sup> edição. Seção Educação. São Paulo: Editora Antroposófica.



TATARKIEWICZ, W. (1990). Historia de seis Ideas: Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mimesis, Experiencia Estética. 2ª edição. Madrid, Espanha: Tecnos.

TEIXEIRA, C. B.. Resignificação da Identidade do Professor na Formação Docente. Universidade Tuiuti do Paraná.

VALVERDE, J. M. (1980). Vida y Muerte de las Ideas. Pequeña Historia del Pensamiento Occidental. Barcelona, Espanha: Talleres Gráficos Duplex.

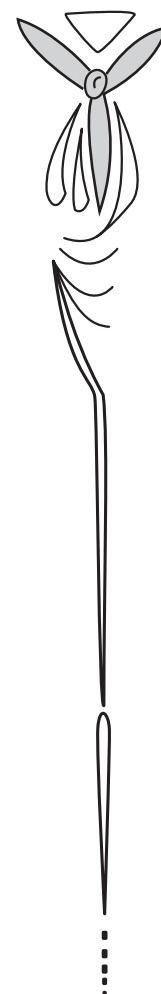
VASCONCELLOS, C. S. (2001). Para Onde Vai o Professor? – Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 8ª edição. Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad. Volume 1. São Paulo, Brasil: Libertad.

VIGOTSKI, L. S. (2000). A Formação Social da Mente. Tradução de José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche, do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_(1995). Pensamiento y Lenguaje. Tradução de Pedro Tosaus Abadía. Barcelona, Espanha: Paidós.

VVAA (2003). Som, Gesto, Forma e Cor. Dimensões da Arte e seu Ensino. Coordenação de Lúcia Gouvêa Pimentel. 4ª edição. Belo Horizonte: C/Arte.

VVAA (2003). XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – 2003. Faculdade de Artes Visuais – FAV/ UFG. Goiânia, Brasil: FAV/UFG.



VVAA (2000). I Encontro Centro-Oeste ANPAP: Discutindo a Produção Acadêmica e Artística do Centro-Oeste. Faculdade de Artes Visuais – FAV/UFG. Goiânia, Brasil: Editora Gráfica Terra.

VVAA (1998). III Jornades D'Història de L'Educació Artística. Coordinación técnica de Blanca Navas. Barcelona, Espanha: Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Dibujo, Unidad de Arte y Educación.

VVAA (1996). II Jornades sobre Història de l'Educació Artística. Barcelona, Espanha: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

VVAA (1994). I Jornades sobre Història de l'Educació Artística. Barcelona, Espanha: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona.

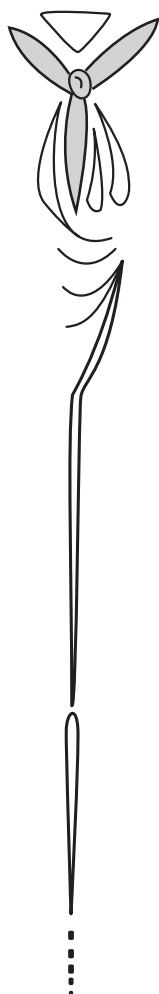
VVAA (1992). A Prática Docente na Universidade. São Paulo: EPU.

VVAA (1989). Portar la Recerca a Classe. Barcelona, Espanha: Universidad Autónoma de Barcelona.

WALLON, H. (1987). Del Acto al Pensamiento. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.

WHITAKER, R. M. e SAMPAIO, F. (1989). Freinet – Evolução Histórica e Atualidades. São Paulo: Scipione.

WISKE, M. S. (compiladora) (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Barcelona, Espanha: Paidós.



WITTROCK, M. (1997). La Investigación de la Enseñanza, II - Métodos Cualitativos y de Observación. 1ª reimpressão. Barcelona: Espanha: Paidós.

WITTROCK, M. (1990). Investigación sobre la Enseñanza. Barcelona, Espanha: Paidós.

WOODS, P. (1998). Investigar el Arte de la Enseñanza - El Uso de la Etnografía en la Educación. 1ª edição. Barcelona, Espanha: Paidos.

### Revistas

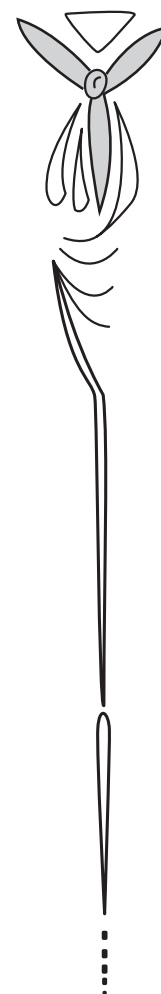
Cadernos CEDES 1 (1980). Concepções e Experiências de Educação Popular. Ano I - nº 2. São Paulo, Brasil: Cortez Editora

\_\_\_\_\_ (1980). A Formação do Educador em Debate. Ano I – no. 2. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Ano XX, dezembro de 1999, no. 68/Especial. Unicamp: CEDES. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. (2002). Construção do Conhecimento em Sala de Aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad 2. São Paulo: Libertad.

\_\_\_\_\_ (2001). Dossiê – Os Saberes dos Docentes e sua Formação. Ano XXII, abril de 2001, no. 74. Unicamp, Brasil: CEDES.



Investigación en La Escuela - La Formación del Profesorado nº 29 (1996). Sevilla, Espanha: Díada Editora.

Comunidad Escolar - Documento. Especial LOGSE (1990). Palacio del Congreso de los Diputados.

### **Dissertações e Teses**

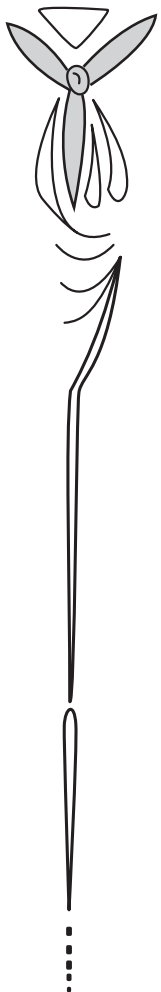
FREITAS, F. L. (2006). A Constituição da Identidade Docente: Discutindo a Prática no Processo de Formação. Dissertação de Mestrado. Campinas, Brasil: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARÇAL, I. M. F. (2006). El Proceso de Comprensión Emocional en la Construcción de la Identidad Docente. Tese doutoral apresentada à Universidade de Barcelona sob à orientação de Fernando Hernández Hernández.

MARRERO, J. (1988). Teorías Implícitas y Planificación del Profesor. Tese Doutoral. Ilhas Canárias, Espanha: Universidad de La Laguna.

RIBEIRO, M. S. S. (2003). Dissertação de Mestrado: A Experiência do Processo Identitário de Professores em Formação Contínua. Salvador, Brasil: Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Campus VII – Senhor do Bonfim, em convênio com a Université Du Québec à Chicoutimi – Chicoutimi, Québec, Canadá

ROCHA, M. R. M. (2002). Tese Doutoral: Crença, Mito e Verdade – Um Estudo sobre o Pensamento do Aluno-Professor. Barcelona, Espanha: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educació, Departamento de Pedagogía Aplicada.



## Internet

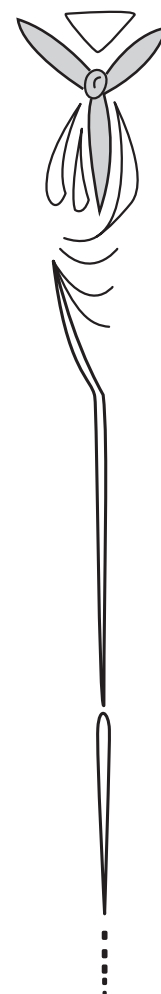
AMARAL, C.. John Ruskin e o Desenho no Brasil. <<<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp314.asp>>> Acesso em 01/10/2007, 10:30hs.

CARLOS, J. G.. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Desafios e Potencialidades. <<[http://www.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao\\_jairocarlos.pdf](http://www.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf)>> Acesso em 25/02/2009 , 11:00hs

DALTOÉ, A.. Promessas, Desafios e Ameaças das Tecnologias Digitais. Biblioteca on-line de Ciência da Comunicação. <<<http://www.bocc.ubi.pt>>> Acesso em 10/11/2008, 13:30hs.

KANT, E. (1959). Crítica da Razão Prática. Tradução de Afonso Bertagnoli. Versão para eBook 2004, eBooksBrasil.com Digitalização da edição em papel da Edições e Publicações Brasil Editora S.A..

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, 18:30hs.





# ANEXO I – CONTEÚDO DO ÁLBUM SOBRE RECICLAGEM DE PAPEL



Foto 65 – Capa do álbum parte externa



Foto 66 – Capa do álbum parte interna



Foto 67 – 1ª página do álbum



Foto 68 – 2ª página do álbum

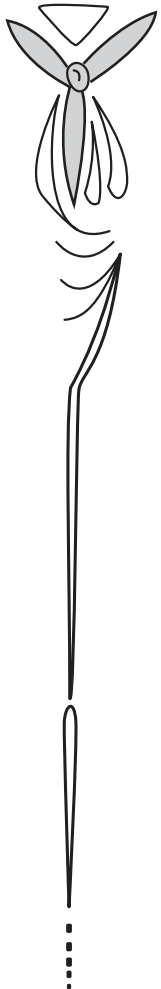




Foto 69 – 3ª página do álbum



Foto 70 – 4ª página do álbum



Foto 71 – 5ª página do álbum

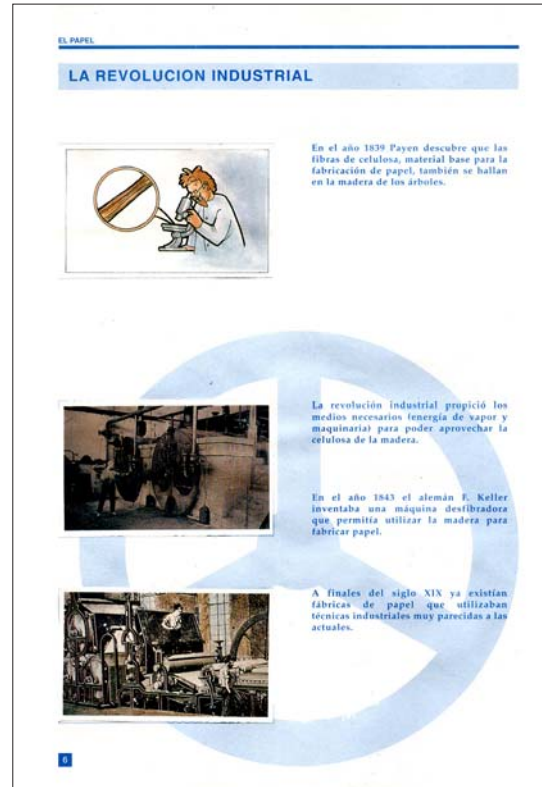


Foto 72 – 6ª página do álbum

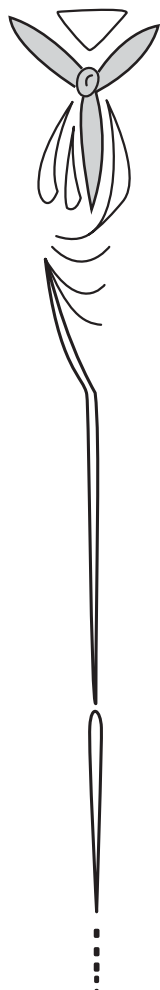






Foto 73 – 7ª página do álbum

Foto 74 – 8ª página do álbum

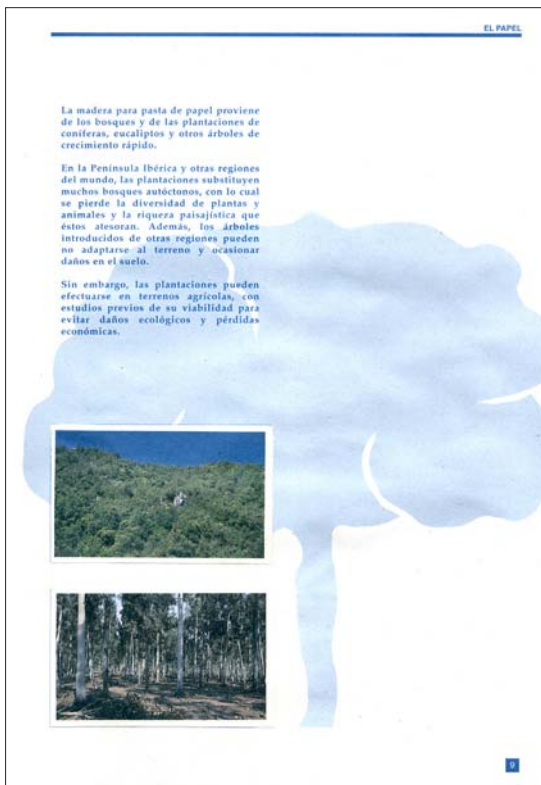


Foto 75 – 9ª página do álbum



Foto 76 – 10ª página do álbum

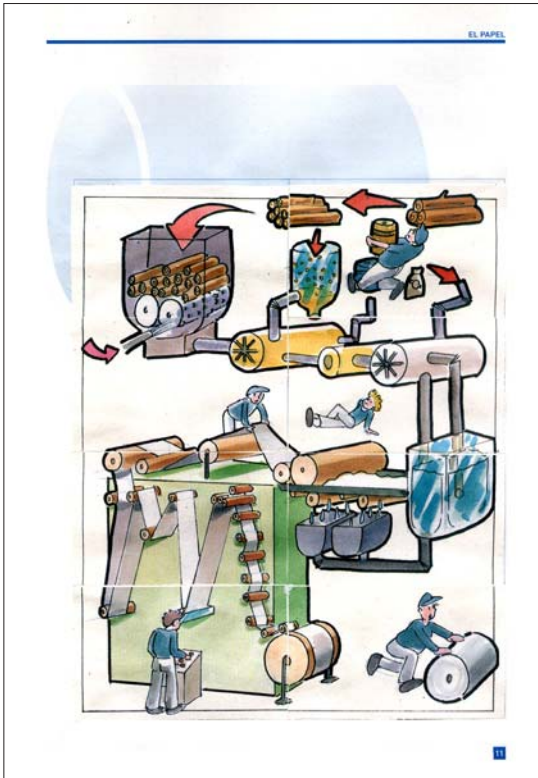


Foto 77 – 11ª página do álbum



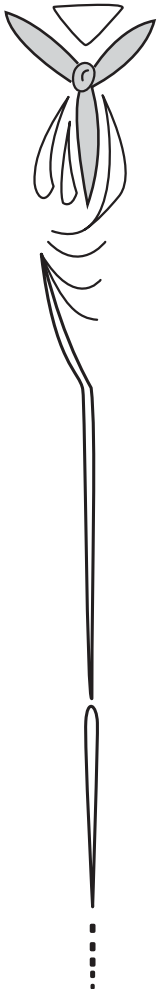
Foto 78 – 12ª página do álbum



Foto 79 – 13ª página do álbum




Foto 80 – 14ª página do álbum






EL PAPEL



Existen medidas para reducir la contaminación:  
 Reutilizar el agua de lavado permite reducir un 80 % el consumo de agua.  
 Utilizar productos químicos menos agresivos para el medio ambiente.  
 Blanquear el papel con agua oxigenada u otros productos inocuos en lugar de cloro altamente tóxico.  
 Utilizar tintas para la impresión sin pigmentos tóxicos.  
 Depurar las aguas residuales.  
 Depurar los gases contaminantes.



10

Foto 81 – 15ª página do álbum

EL PAPEL

### EL CONSUMO DEL PAPEL

**El consumo del papel aumenta vertiginosamente**



Durante el año 1991 se consumieron doscientos cuarenta mil millones de kilos de papel en todo el mundo.  
 Esto equivale a un consumo de 45 Kg por persona y año.

Pero no todos los habitantes del planeta consumen igual.

Mientras los países ricos y desarrollados consumen grandes cantidades de papel, otros países no pueden acceder ni siquiera a los mínimos imprescindibles.

En EEUU se consumen cerca de 78 millones de Tm/año, que equivalen a 311 Kg por habitante y año.



En España y Portugal se gastan unos 4,3 y 0,75 millones Tm/año, que suponen 11 y 73 Kg/habitante y año, respectivamente.



En Brasil se consumen 4,1 millones de Tm/año, que corresponden a unos 28 Kg/habitante y año.



16

Foto 82 – 16ª página do álbum



EL PAPEL

En casa consumimos muchos productos fabricados con papel.

En la cocina o el comedor: servilletas de papel, rollos de papel absorbente,...

En el lavabo: papel higiénico, envases de tubos dentífricos,...

En el estudio: libros, folios,...

En el lavadero: envases de detergentes,...

En la sala de estar: revistas, periódicos,...



17

Foto 83 – 17ª página do álbum

EL PAPEL

### EL PAPEL COMO BASURA

La mayoría de los productos de papel que consumimos tienen una vida útil muy corta y una vez usados se convierten en basura.





El papel y el cartón forman una parte importante de la basura.  
 En la Península Ibérica aproximadamente un 20 % en peso y un 35 % en volumen de las basuras son papel y cartón.

18

Foto 84 – 18ª página do álbum

EL PAPEL

Tirar el papel a la basura supone un elevado gasto económico, energético e incluso ambiental al tenerse que eliminar en vertederos e incineradoras.

Además significa perder una materia prima valiosa, porque con el papel usado puede fabricarse papel de nuevo.





19

Foto 85 – 19ª página do álbum

EL PAPEL

### EL RECICLAJE

El papel es un material que se puede fabricar utilizando papel usado como materia prima.

La industria papelera, tradicionalmente, ha utilizado papel viejo para fabricar ciertos tipos de papel.

Producto	% de papel usado
Periódicos	27,2
Impresión	7,6
Papel higiénico	31,3
Papel de embalajes	30,7
Cartón	61,3

En la Península Ibérica se recupera un 43 % de todo el papel producido. Pero más de la mitad del papel y cartón va a la basura.



#### La ventajas del reciclaje



- Disminuye el consumo de madera, agua y energía.
- Se reducen las basuras y se alarga la vida de los vertederos.
- Disminuye la contaminación del agua y del aire (al no tener que transformar madera en pasta de papel).
- Disminuye la tala de los bosques.

20

Foto 86 – 20ª página do álbum

EL PAPEL

#### La recogida selectiva

Para poder reciclar el papel es imprescindible separarlo y recogerlo selectivamente del resto de las basuras.

En casa debemos guardar el papel usado. Podemos guardarlo en una caja de cartón, bolsa de papel o hacer paquetes atados con un cordel.



En algunos municipios existe un servicio de recogida selectiva de papel mediante contenedores especiales situados en la calle.



También existen recuperadores o traperos que realizan la recogida o lugares donde llevar el papel.



En unos centros de clasificación se separa, selecciona y compacta el papel.



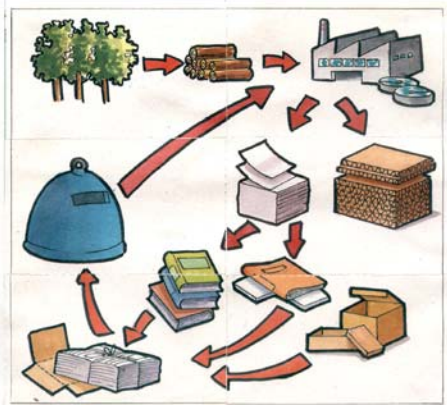
El papel se llevará a una papelera donde se utilizará para fabricar papel reciclado.

21

Foto 87 – 21ª página do álbum

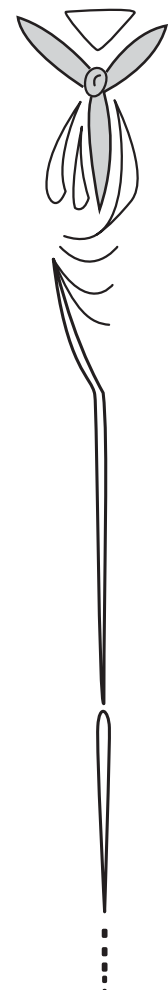
EL PAPEL

#### El ciclo del reciclaje del papel



22

Foto 88 – 22ª página do álbum





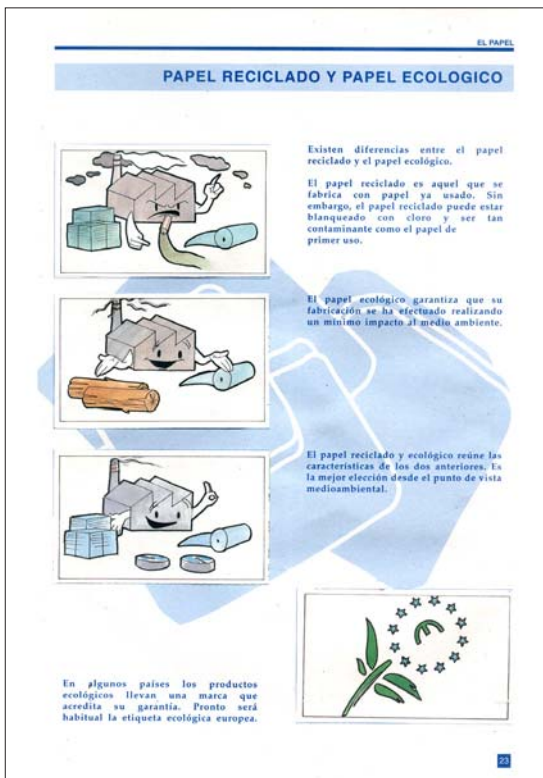


Foto 89 – 23ª página do álbum



Foto 90 – 24ª página do álbum



Foto 91 – 25ª página do álbum



Foto 92 – 26ª página do álbum





Foto 93 – 27ª página do álbum

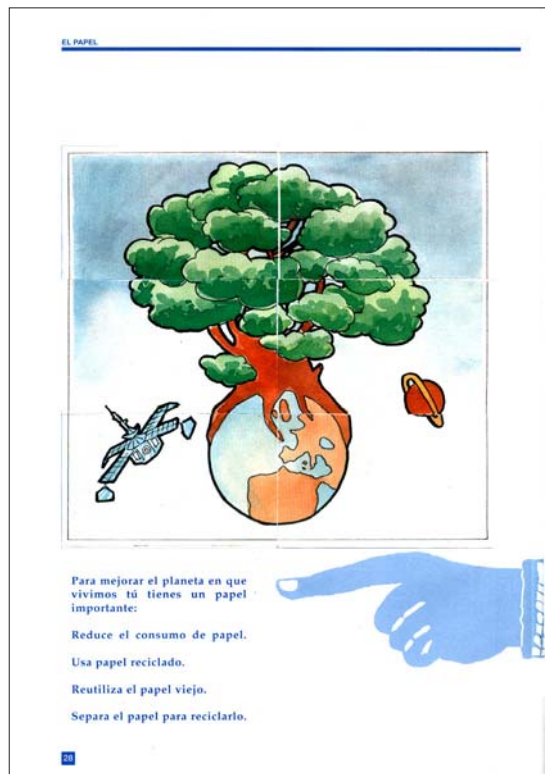


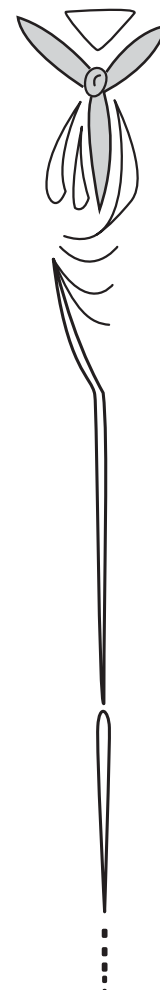
Foto 94 – 28ª página do álbum



Foto 95 – Contra capa do álbum parte interna



Foto 96 – Contra capa do álbum parte externa





## ANEXO II – ENTREVISTAS

Nas entrevistas, a letra J representa Jordi, a letra D, a professora Deise, a letra C, representa Cristina a coordenadora pedagógica da escola e a letra E, eu.

### Entrevista 1<sup>7</sup>

E – ¿Cómo pensáis en desarrollar el proyecto del libro?

J – Penso que tenemos que mirar lo que es más práctico. Penso que hacer un libro para cada niño está bien pero, al final, ¿cada uno se quedará con el suyo o todos tendrán de los demás? Es decir, hay dos posibilidades: cada niño quedarse con su libro, distinto de los demás o un libro igual para todos, con una historia de cada uno.

D – Tal vez sea mejor que se haga un libro colectivo, con una copia para cada niño.

J – Si, esto economizaría tiempo. Además, por el formato la historia de cada uno no puede ser muy larga. Puede ser incluso poemas o poesía. Puede ser aún un libro con muchas cosas distintas, no sólo un tema.

D – Y dentro del tema, cada un escoge la historia que le

---

<sup>7</sup> Reunião para determinação do projeto do livro de contos, com Jordi e Deise.

guste.

E – ¿Y se propusiéramos para que ellos elijan el tema?

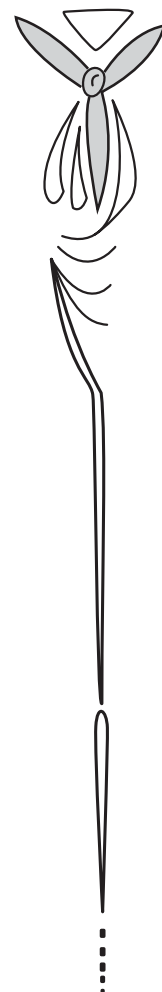
D – Esto tiene dos variantes. Hay los que enseguida se apuntan y otros que si no tienen alguna pauta, a veces les costa mucho saber lo que hacer. Yo lo veo mas del punto de la lengua - que es lo que conozco mas -, por ejemplo, todo lo que es texto libre, hay niños que les costa mucho, es un sacrificio hacerles hacer un texto libre. Si se les da un tema, ayúdales mucho.

Pero, podemos prepararles, hablando de muchos temas, hacer coloquios, diálogos. Así ellos van cogiendo ideas. A partir de ahí les puede decir: “de todo esto, puedes escoger”.

Hay todavía otra manera de plantear. O bien nosotros primero nos lo planteamos, o dejamos una puerta abierta para que los niños puedan decir como quieren su libro, que tema les gustaría, el tipo de dibujo... Dar propuestas, pero dejar que ellos también participen, pues sentirán mucho mas que es su libro y no es un libro impuesto por nosotros.

J – Cuanto a esto, podríamos hacer una votación en clase. Ahora, en principio, en el primero trimestre, tenemos que determinar un plan para el proyecto, trabajar con los textos y empezar a hacer ilustraciones. En el fin del trimestre, deberá estar cada niño con su texto y su dibujo. Pues, en el segundo trimestre vamos hacer un taller, mezclando 5<sup>a</sup> y 6<sup>a</sup> series y, este año el taller será sobre formas de impresión. Vamos intentar imprimir con linóleo, con cartones y otros materiales. A partir de ahí podrían elegir la técnica para imprimir los dibujos del libro, para imprimir y encuadernar.

E – ¿Cómo piensas imprimir a los textos?



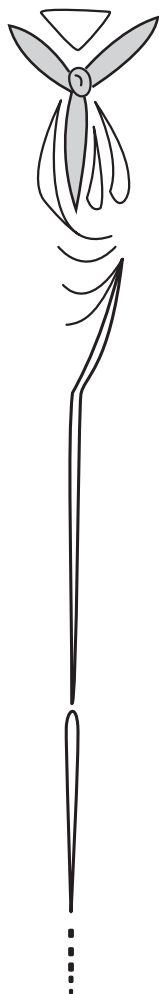
J – Para imprimir los dibujos será fácil, pero para los textos no. Grabar a los textos en linóleum no puede ser. Esta no sería la técnica más adecuada para imprimir a los textos, tal vez lo mejor fuese utilizar el ordenador, pero habría de probar si la impresora se adaptaría a la textura del papel. Además, hay que considerar que habrá un espacio para el texto y uno para la ilustración. Habrá que hacer una prueba para certificarnos que, al imprimir, no pasará tinta para el verso del papel, donde se encontrará la ilustración.

Primero lo que hay que hacer es fabricar papel, pues así ya tenemos para pruebas. Caso haya problemas con la tinta, pues este papel se queda muy poroso, tenemos la posibilidad, en grabado, de imprimir en otro papel, recortar y pegar.

E – ¿Quién será el responsable por el trabajo con el ordenador?

D – Quién trabaja con la 6ª serie en el ordenador es el director, tal vez él pueda asumir esta parte. Es decir, como la 6ª serie va hacer clases de informática con el director, tal vez pueda ser este el momento en que vayan pasando los textos y de esta manera probando, buscando espacio y determinando la colocación de los textos. Al final, haremos un libro colectivo, siendo que los alumnos pensarán en un texto libre, que puede ser un poema, una canción, ¿no?

J – O incluso más libre, más visual... Puede que a alguien le ocurra hacer un colage de letras e imágenes. Esto costará más, pero... Es decir, tendremos mucho trabajo. Pero este será prioritario. En el trimestre tendremos 8 sesiones, descontando los días en que no habrá clases, los días de acampamiento y los dedicados a algunas fiestas. Si consideramos que serán 10 hojas



de papel para cada niño, unos 25 libros, serán 250 hojas como mínimo. Además, hay que hacer unas más gruesas para las tapas.

Para la encuadernación, hay sistemas bastantes manuales. Hay un sistema japonés donde se puede cocer con un hilo bastante grueso. En el caso de que no funcione, grapas. Pero, vamos intentar cocerlo.

Tenemos que prever que al final de mayo esté acabado el libro.

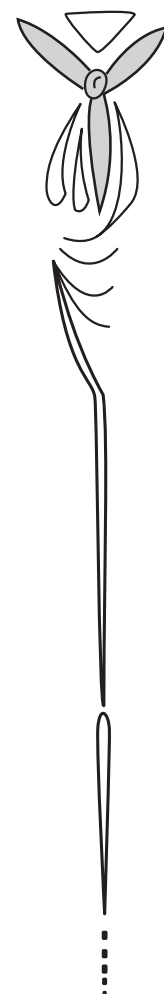
E – ¿Cómo se procederá la evaluación?

D – Cuando trabajamos con los talleres, hay dos tipos de evaluaciones. Una que es el autoevaluación, que se hace el mismo alumno, al final de cada sesión. Y, al final de todas las sesiones del taller, el alumno tiene un guía, una hoja, donde hay unas preguntas, elaboradas por nosotros profesores, para que se planteen cual ha sido su actitud, qué creen que han aprendido.

En esta muestra llevamos en cuenta que unos alumnos, mismo que de años inferiores, superan a los mayores. Creo que lo que se valora es la actitud del alumno delante del trabajo. Como la mayoría de estos trabajos son en grupo, se valora la actitud de cada uno dentro de ese grupo y él individualmente.

Al final, cada alumno acaba con un dossier del taller que es la parte escrita de lo que él ha realizado y aprendido.

Es decir, primero ha una autoevaluación, segundo la evaluación sobre la actitud – que miramos nosotros – sobre el interés que el alumno ha demostrado dentro del grupo e individualmente, y por último, la evaluación del trabajo realizado, donde hacemos un contrapunto entre lo que fue dado al alumno durante el taller y el trabajo final.



E – ¿Estáis acostumbrados a trabajar a través de proyectos?

D – Aquí lo que entendemos por proyectos es justamente el trabajo que hacemos en los talleres. Hicimos muchas cosas en proyectos de lengua y a muchos niveles. Incluso, ayuntamos niños de cursos distintos. Por ejemplo, en el 2º trimestre, con la 5ª y 6ª series, hacemos un taller que juntamos Plástica, Naturales, Sociales – esto depende del tema – y Lengua, normalmente. Mezclamos los alumnos, hacemos tres grupos.

J – Ha también el taller de la “Semana Cultural”.

D – Ahí se trabaja incluso no sólo entre ciclos, sino de una manera más abierta toda la escuela. Ha actividades en que participan todos los alumnos. Por ejemplo, cada clase prepara sobre un tema – este año fue sobre el mar – y, cada grupo con el nombre de su clase – este año eran islas -, prepara un trabajo expositivo para otro grupo de otra clase. Por ejemplo, los de P3 este año prepararon una exposición para los de la 6ª serie; los de la 6ª serie, para los de 5ª; los de 5ª, para los de 4ª. Es un trabajo general en que participa toda la escuela.

No obstante, no desarrollamos toda la enseñanza solos a través de proyectos.

J – Lo que pasa es que no es fácil de aplicar los proyectos. Depende de las circunstancias de cada curso. Depende de si los profesores podemos contar uno con los otros o no, si se puede ligar con otras cosas de otras materias. Ya hemos hecho esto, pero realmente depende de que todos los profesores participantes estén realmente interesados o no.

Hubo varias veces que hicimos proyectos, pero siempre



tienen que estar implicadas otras materias. Por ejemplo, hubo un año que hicimos el barrio, el barrio de Montbau, con la clase de 5º. En la hora de ciencias sociales estudiaban cosas del barrio y conmigo fuimos hacer un itinerario con las esculturas del barrio, hicimos una maqueta del barrio, que todavía está por aquí. Recogimos información de los nombres de las calles, hicimos una cosa parecida a una página web, muy rudimentario porque no teníamos mucho conocimiento sobre esto, pero que tuviera estos saltos de hipertexto, con palabras activas. A través de esto descubrimos como se hace este tipo de cosas, fuimos incluso a buscar asesoramiento con otras personas que sabían más del asunto. Fue bueno, pero fue muy costoso.

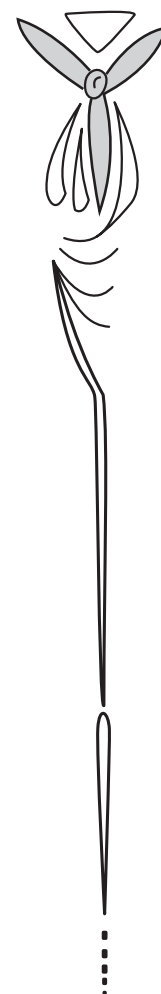
## Entrevista 2<sup>8</sup>

E – Me gustaría saber cuales son los proyectos desarrollados en este momento en esta escuela.

C – En el momento hay un proyecto general permanente con relación al comportamiento social. Aquí, desde hace muchos años, se ha tenido en cuenta lo que ahora la reforma promulga también, que además del tema de contenidos, es importante el tema de la actitud y de las relaciones sociales, que se establecen en una comunidad como es la escuela. Es decir, esta muy bien venir a la escuela para aprender, adquirir muchos conocimientos, pero no

---

<sup>8</sup> Entrevista com a coordenadora pedagógica da escola estudada, sobre os Projetos e a situação do ensino da arte na escola estudada, assim como sobre a formação permanente de seus professores.

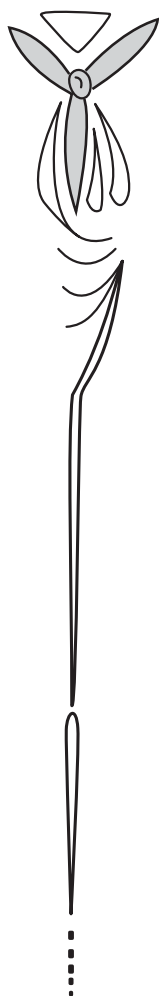


podemos descuidar toda la parte formativa del alumno, toda la parte de relación que en un grupo de clase se genera.

En esta escuela, desde siempre se ha preferido dar importancia a reunión en clase, así como a todo lo que es la participación del alumno en la escuela, dándoles algún tipo de responsabilidad. Por ejemplo, cada clase cuida un ámbito de la escuela, pues, analizando grupos o situaciones, nos encontramos con grupos poco respetuoso y pensamos que, quizás, si estos fuesen implicados más en las cosas, se sentirían más responsables a cuidar de la escuela.

De ahí vino la idea de que cada curso tuviera un cargo en la escuela. Este es el 2º año en que esto se pasa. Siempre ha habido los cargos de clase, pero lo que pasaba era que todo se quedaba muy cerrado en el mundo de la clase, pareciendo que el resto de la escuela no era territorio de nadie. Fue ahí que pensamos en buscar cosas más colectivas.

Con relación al exterior de la escuela, hay un proyecto que hace parte de un grupo de trabajo de la Universidad de Barcelona, que está investigando sobre evaluación. Hace dos cursos, el pasado y el anterior, que nos pidieron se queríamos colaborar, llevando una encuesta sobre lo que opinábamos, individualmente, sobre evaluación. Fue un cuestionario, muy largo y muy completo, que cogía todos los aspectos de la evaluación: lo que evalúas, porque evalúas, que evalúas en cada ámbito, si evalúas en grupo, si sólo evalúas individualidades. Nos pidieron para continuar la investigación, por que ellos valoraban como aspectos distintos de otras escuelas el hecho de que en nuestro centro asumíamos una evaluación en grupo. Este año, lo que hacen es compactar con los tutores distintas situaciones de evaluación con tres materias, Catalán, Matemática y Ciencias Sociales, así como poder venir a filmar estas sesiones para poder contrastarlas. Para nosotros, lo

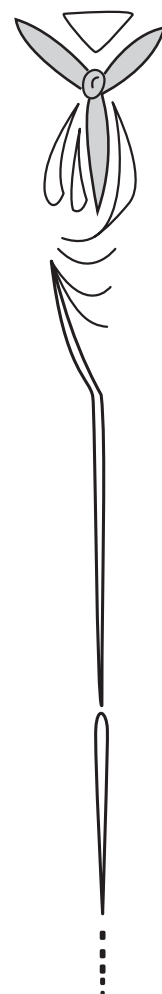


más importante será cuando nos devuelvan sus impresiones, pues estas van poder nos ayudar.

Paralelamente, estamos desarrollando un proyecto curricular y de creación de contenidos. Los aspectos que echamos más en falta dicen respeto al tema de la metodología. En esta escuela hace tiempo que no se escribe nada o se habla poco sobre metodología. Hace falta volver a sentarse. La idea este año es concretar la metodología que usamos. Concretamente, en este primero trimestre, hicimos un trabajo sobre ortografía, a partir de las pruebas que pasamos, para definir y acotar el tema ortográfico. La intención es de, en cada materia, hacer una retrospectiva metodológica, pasando por lenguaje, matemática y así por delante, para definir la metodología utilizada en general.

Esta es una escuela que venía de una escuela privada y había personas que ha muchos años estaban aquí, habiendo muy poca movilidad. Es decir, aunque las cosas no estaban escritas, como hacia muchos años que se habían hablado, había toda una tradición oral, que permanecía. Lo que pasa es que, cada vez más, hay personas nuevas en la escuela y, cada año, podemos encontrarnos con muchos nuevos. De ahí nos ha salido la necesidad de ver como creemos que tiene que ser esta escuela y tener un documento escrito, para que no acabe siendo un traspase oral. Cuando uno explica para el otro se pierde muchas cosas. Resumiendo, hay una necesidad de actualizar y concretar el plan metodológico de la escuela.

Otro proyecto, este sería más con los alumnos, viene desde año pasado a partir de una propuesta del equipo directivo. Hicimos un curso que nos pareció muy interesante, sobre un proyecto de filosofía para primaria y secundaria y, a partir de ahora, también para el Jardín de Infancia. Es un programa para tratar la filosofía desde el primario, la filosofía entendida como para aprender





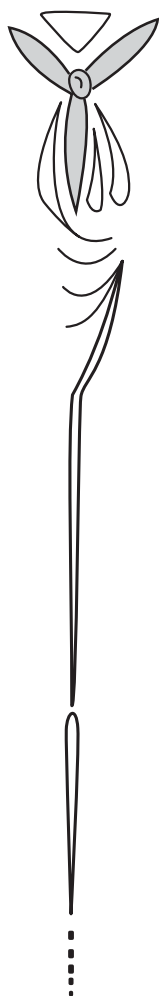
a pensar. En el curso que hicimos se formó todo un grupo de personas que están trabajando en este proyecto, siendo que, a cada tanto, se organizan seminarios para que se pueda haber una coordinación entre las escuelas, los maestros y los asuntos a tratar. Estos seminarios sirven para mostrar el tipo de material para cada ciclo, además de mostrar las ideas y las estrategias de discusión, de cómo entablar un dialogo de maneras distintas, para ayudar en la participación de los alumnos. Además, hay cursos para profundizarse en cada asunto.

E – ¿Hay muchas escuelas que trabajan como esta?

C – Yo diría que hay un número de escuelas públicas que trabajan en la línea que trabajamos nosotros, pero ha muchas que aún no. Es decir, no es que todas las escuelas públicas españolas son como esta. Hacemos parte de un grupo de escuelas que viene de una tradición privada, que desde hace mucho tiempo tienen un consejo escolar, cuando aún no estaban regulados. Es decir, son escuelas un poco avanzadas en lo que era entonces la escuela pública. Lo que pasa es que ahora muchas escuelas públicas siguen este tipo de metodología, pero hay algunas que no, sobre todo as del centro de Barcelona. Es que en el centro acaban quedándose los profesores mayores, con más tiempo de carrera y más puntos, que son los primeros a escoger sus lugares de trabajo. Estos profesores son más difíciles de cambiarse, así nada se modifica.

E – Con relación a formación del profesor, ¿cómo ocurre?

C – Aquí el profesor tiene que cursar la universidad, pero tres años sólo. Es una diplomatura específica de maestro, siendo



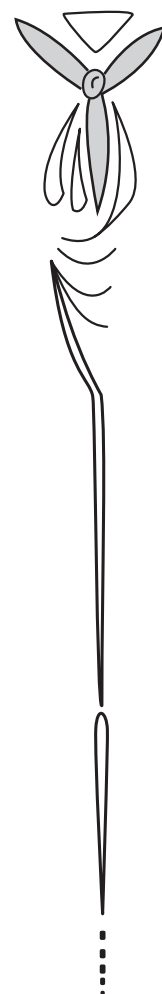
que se puede especializarse. Puede especializarse, por ejemplo, en parvulario, en música, etc.. Es decir, cúrsase un año de general y dos de especialidades. Para iniciar estos cursos hay que hacer una prueba de selectividad. Antes, no era necesario.

Hay todavía los cursos permanentes para formación del profesorado. Esto está muy bien cuidado. Además, hay un incentivo: por una parte te dan puntos por cada uno de los cursos que haces y, a cada tres años, hay un aumento de sueldo. Lo que pasa es que los que necesitan menos se reciclan mucho y los que necesitarían más, no se reciclan.

Pero aquí es bastante fácil formarse, por que cada barrio de Barcelona ofrece cursos de acuerdo con las necesidades. Antes, hacen un tipo de encuesta, preguntando los tipos de curso que gastarías de hacer. Por el mayor porcentaje, ofrecen los cursos en el verano siguiente, generalmente en los primeros 15 días. Estos cursos son siempre subsidiados por el gobierno, son gratuitos. La universidad es paga y los cursos de la escuela de maestros Rosa Sensat también, mas estos son bastante accesibles.

E – ¿Cómo es vista la Plástica aquí en la escuela?

C – Por parte del claustro pensamos que es de las cosas que nos moveríamos más por mantenerla. Pero, por parte de los padres se cuestiona constantemente se hay necesidad de un especialista en Plástica. Se cuestiona principalmente por el aspecto económico. Por ejemplo, los padres de parvulario también pagan por los servicios de Jordi, pero él no entra en las clases de educación infantil. Este es un aspecto que a los padres les cuesta mucho aceptar. Entretanto, en el ámbito de consejo escolar esto nunca a salida abiertamente. Pienso que los padres, si hiciéramos una votación, no sé lo que dirían por que, quizás, no ven la Plástica



como fundamental.

### Entrevista 3<sup>11</sup>

E – Me gustaría que tu me contases como fue su formación. Hacer una retrospectiva de los momentos que crees que fueron más significativos para que tu estés aquí, hoy.

J – Es una larga historia...

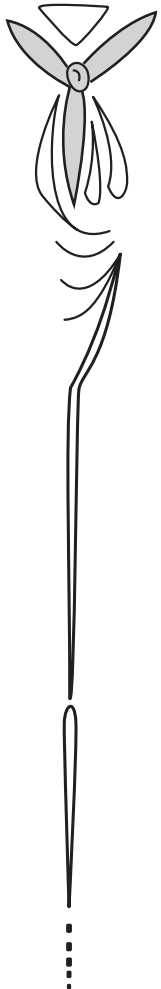
Yo era muy malo en Matemática y cosas de estas. En cambio me defendía mejor en cosas de lenguaje, porque me gustaba más la Literatura, el Francés. De Ciencias, por lo menos Ciencias tal como se enseñaba, muy de memorizar y muy poco experimental, no me gustaba e iba muy mal. Lo que realmente me gustaba eran la literatura y las cosas prácticas.

A ver, yo soy de un pueblo de la provincia de Lleida y he permanecido ahí hasta los 20 años. Esto es importante porque supone otra forma de vivir. No tuve una formación urbana, que dijimos tiene más contacto con información.

Lo que es la escuela primaria, hasta los 10 años fui a un colegio de curas, esculapios, un colegio particular, de prestigio. Luego a partir de los 10 años, en 1959, yo fui a una escuela pública, un instituto que era un invento que yo creo que estaba bien. Es decir, en aquella época el régimen franquista inventó una cosa llamada Instituto Laboral, que luego tenía continuidad en las Universidades Laborales, con la intención de formar gente para el

---

<sup>11</sup> Entrevista com Jordi sobre sua formação e sobre o ensino por projetos.



trabajo, pues tenía una vertiente populista. Hasta entonces había el Bachillerato Normal, de Ciencias o Letras.

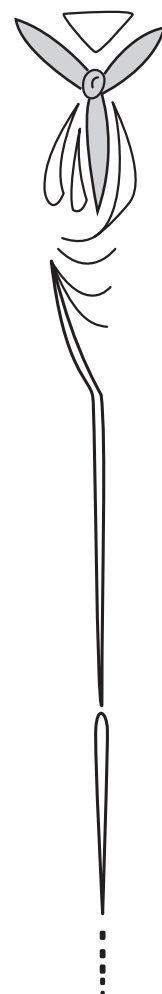
Este instituto era orientado a la formación profesional, siendo que el Bachillerato Normal tenía cuatro cursos y este tenía cinco. Había las asignaturas del Bachillerato Normal, pero no se hacía por ejemplo Latín y dependiendo del lugar se desarrollaba un tipo de especialidad. Allí, como es un pueblo agrícola, se hizo Bachillerato con Especialidad Agrícola-Ganadera. En las Ciencias Naturales, por ejemplo, además de las actividades comunes de la formación básica en esta área, estudiábamos cosas específicas de agricultura o pecuaria. Por ejemplo, biología aplicada al ganado o al cultivo.

Además, había una parte de talleres, con un de carpintería y uno de mecánica. Supongo que este era un invento de la parte más sindicalista del régimen, pues el franquismo tenía en su origen la falange española, los fascistas que tenían, en plan demagógico, de cara a los trabajadores y a las esferas sociales y, la parte de esta gente que sobrevivió y estuvieran en el gobierno pues influían para que se desarrollasen programas como estos, de la misma manera que se hacían viviendas populares. Yo creo que no era un mal invento. Lo que pasa es que en el contexto que era nos faltaban otras cosas. Además, yo era mal estudiante.

E – ¿Qué se hacía en los talleres?

J – En los talleres lo que hacíamos era prácticamente el conocimiento de las herramientas, materiales y máquinas. No hacíamos un objeto, apenas algunas veces. Por ejemplo, nos daban un trozo de hierro que teníamos que limarlo hasta que este se quedara totalmente plano.

En esta época hacía dibujos en los libros y en los cuadernos,



pero en verdad empecé a me dedicar a las artes casualmente, pues nunca he tenido claro las actividades artísticas como vocación. Además, las clases de dibujo del instituto no nos planteaban nada creativo, era una cuestión mecánica, donde copiábamos unas láminas o desarrollábamos mucho dibujo técnico. El profesor era buen dibujante, era buen pintor, pero era muy académico, haciendo exactamente lo que el programa educativo decía que hacer, y el sistema educativo no facilitaba. Se había que copiar láminas con frutas o que saliese el cuerpo humano en movimiento, no se le ocurría hacer de una forma difícil y, seguramente, no le interesaba complicarse la vida.

A los 16 años terminé el curso y como estaba muy claro que no tenía inclinación por los estudios, estuve muy contento en salir de ahí y busqué trabajo. En aquella época, para un personaje como yo, muy indeciso y no muy brillante, lo que se consideraba perfecto era el trabajo administrativo. Entonces empecé a trabajar en una oficina de un abogado. Este señor tenía el esquema de contratar los chicos jóvenes, pagándoles poco, pero ahí se aprendían cosas. Aprendíamos a escribir a máquina... En este tiempo estudié comercio, contabilidad, en una academia nocturna. Después empecé a trabajar como auxiliar administrativo en una fábrica de conservas.

Mientras estudiaba y trabajaba, a parte de ser malo en los estudios, yo tenía inquietud por leer, y leía mucho. Lo que no me interesaba era lo que me enseñaban en la escuela. Leía muchos libros y revistas del arte, pero sin pensar que podría dedicarme a esto, porque las salidas que me ofrecían eran que yo tenía que buscar un trabajo para toda la vida, algo serio. Yo hacía dibujos para mí, un tiempo me dediqué a la fotografía, pero esto lo hacía como *hobby*.

De pequeño, en mi casa había un abuelo que hacía el “Belén”.

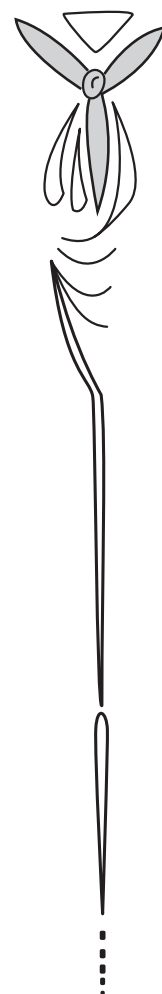


Y cosas de estas son una tontería, pero se te gusta, influyen. Y yo siempre estaba allí.

Entonces, llegó un momento que el grupo de amigos empezó a influir demasiado. En esta edad es más importante lo que haces con los amigos. Y hubo un momento de inquietud, aunque te digan que tienes que hacer tal cosa, uno está buscando una salida. Esto ya en 69. Y llegaban ecos del mayo de 68 e imagínate gente de 18 años en aquella época, que está buscando la vida, intentando romper con cosas rutinarias... Hubo allí una ruptura y concretamente lo que pasó – esto es mi interpretación ahora – concretamente en el grupo este de gente, que teníamos más contacto, llegamos a la conclusión de quien quería estudiar se tenía que ir a Barcelona. A mucha gente de este grupo les llegó el momento de ir a la universidad, pues sus familias les podían permitir y algunos que no éramos de este nivel, que ya estábamos trabajando y vimos que en un momento todos se iban, que las chicas se iban, nos preguntamos ¿qué hacemos aquí nosotros? Tuvimos que hacer algo. Yo no sé si en aquél momento lo que queríamos era marcharnos de ahí. Primer es la gana de irte y hacer tu vida. Y luego dices ¿qué puedo hacer? Universidad no porque había parado en el bachillerado elemental y me faltaba el superior. Estudios accesibles que me gustasen y que eran divertidos, pues, a la Massana. Yo estaba interesado en diseño gráfico y me dice ¿por qué no? El más fuerte era romper con la familia y decir que te vas a Barcelona a buscarte la vida. El resto de la gente iba a Barcelona estudiar, con los estudios pagados por sus familias. E yo, y alguno más, veníamos aquí a buscar trabajo, a ser autosuficiente y a pasar hambre, básicamente.

E – ¿Qué te llevó a interesarse por el diseño gráfico?

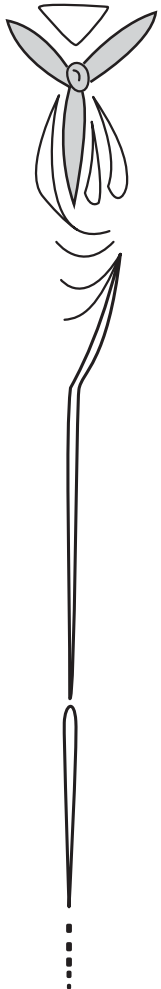
J – Es que era una cosa poco conocida y para mí tenía un



prestigio como cosa casi alternativa. Había sí dentro de la publicidad, pero yo pensaba más en un diseño gráfico casi independiente. En este contexto había mucha influencia de los *hippies*, del mayo de 68, de la canción de protesta, todo cosas alternativas, teniendo en cuenta que lo que había en aquél momento eran cosas bastantes duras. Es decir, no estás organizado políticamente, pero sabes que vas contra lo que hay. Es el momento de dejarte crecer el pelo, dejarte crecer la barba, cosas muy mal vistas en aquél momento. Estamos hablando desde un contexto social, sobre todo en el pueblo, dominado por la iglesia, por las ideas de derechas lo más “hierril”. La idea era hacer todo lo que molestaba.

E – ¿Y en Barcelona?

J – Aquí en Barcelona ya viene unos años duros, porque quería estudiar, hacer una vida distinta do que había hecho hasta entonces, sin horarios, sin obligaciones y, gastando el poco dinero que tenía, empecé a hacer trabajos esporádicos. Cuanto a estudiar, un año fui a la Massana, otro año a la EINA, que es una escuela de diseño de prestigio, era como se fuese la Bauhaus en persona. Lo que pasa es que esta era privada y valía muchas “pelas”. Y, claro, mucha parte del tiempo me dediqué a buscar a la supervivencia, haciendo trabajos esporádicos, donde hacía de todo. Pero siempre cosas esporádicas, sin atarme... mal hecho, creo ahora, porque había momento duros. A veces tenía dinero y a veces no... muy romántico todo. E ahí fui a la “mili” y esto fue un corte tremendo... Imagínate las ganas que tenía yo de hacerme de militar. Fue una cosa que me machacó mucho. Y en aquella época los únicos que se negaban a ir a la “mili” eran los Testigos de Jehová y apenas uno, en toda España, que no era Testigo de Jehová que se negó a ir a la “mili”, pero pasaron el tiempo en la



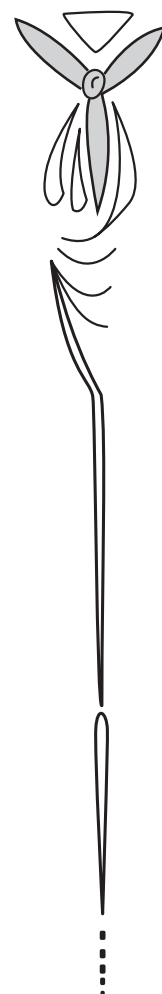
cárcel. Es decir, tampoco estaba la cosa para ser tan militante.

Después de esto, seguí una temporada con trabajos más o menos estables, y a los 23 años me fui a la escuela de Artes y Oficios. Me fui a la fotografía, porque quería aplicar este conocimiento en artes gráficas. Pasé una temporada así haciendo tonterías, yendo a la escuela, dejando la escuela, diseñando carteles, imprimiéndolos y vendiéndolos, trabajando con artesanía, móviles, serigrafía, hice alguna exposición, pero todo muy informal. Si uno quiere hacer algo en este campo tiene que trabajar mucho y perseguir a la gente y yo esto tampoco lo hacía. En aquella época yo estaba pasando una época de la vida de querer cambiar todo, despreciar todo.

En 77 tuvo una temporada trabajando con amigo que montó un taller de encuadernación y, paralelamente otro amigo que era maestro me llamó, porque hubo un momento que la escuela donde él trabajaba les faltaba alguien para hacer clases de Plástica. Yo nunca había dado clases en una escuela, ni sabía nada de lo que iba, lo aprendí en cuanto iba. En esta época el país ya había cambiado mucho. Aquí había mucha efervescencia, mucha inquietud, estaban cambiando muchas cosas, incluso un poco antes de la muerte de Franco. Barcelona de aquella época no tiene nada que ver con ahora. En aquella época Barcelona era un montón de grupos y grupúsculos, partidos y partidillos, un ambiente en que había más diversidad, más ilusión, pues todo era nuevo, incluso en las escuelas.

Esta escuela donde estuve era particular y el director, propietario, era bastante tradicional, pero sabía que algo tenía que cambiar y entre los maestros, habían muchos que pensaban de una manera diferente.

E – ¿Había libertad para trabajar o había que seguir un





programa muy rígido?

J – Había que seguir un programa, pero lo hacíamos mucho a nuestro aire. Además, en Plástica nunca ha habido problema con esto. Están contentos simplemente con que hagas algo.

E – ¿Qué enseñabas en esta escuela?

J – Había que trabajar en la clase. Taller no había, pero en la clase tenía bastante libertad para trabajar. Trabajaba con dibujo, cera, barro... lo máximo que hacíamos era modelado. Hacíamos, además, el festival del fin de curso o participábamos en cosas del barrio con otras escuelas.

E – ¿Cómo se evaluaban las actividades, o no se evaluaban?

J – Esto es un problema eterno, creo yo. Siempre ha sido muy subjetivo... la verdad es que siempre ha sido muy subjetivo. Pero tampoco es aleatorio, tienes unas pistas básicas. A parte de que los niños, hay unos que se destacan, otros que no y otros que son muy malos. Como mínimo, por ahí no fallas. Y allí, al final había un trabajo, una lámina, y es lo que evaluaba.

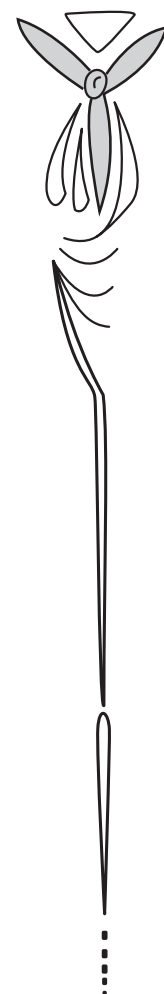
Esta escuela era privada, era tradicional, pero había una voluntad de renovar y había gente muy válida. Al final hubo problemas económicos, como escuela privada no podía sostenerse, dependían de algunas subvenciones. Y, luego, justamente la gente más progresista, digamos, tuvieron enfrentamiento con el director, pues él ya veía que aquello iba demasiado lejos, más lejos de lo que él quería. Hubo problemas y nos echaron a todos. Me pagaron una indemnización, y con esto empecé a dedicarme a mis cosas, a dibujar, hacer exposiciones. Luego, como yo tenía un amigo



cantante que tenía un proyecto apoyado por la Caja de Pensiones a través de un programa donde se montaban actividades para las escuelas, este amigo me llamó para montar un púlpito para hacer unos recitales. Yo no cantaba, pero hacía los decorados, hacía los guiones e íbamos por toda Cataluña, en todos los teatros de pueblos. Con esto fueron dos años. Luego una sustitución en una escuela, pero por poco tiempo, pues ahí la Plástica les importaba poco. Mientras estaba ahí un día me encontré con los da Mogli, y la chica que daba Plástica aquí tubo que irse e me llamaron. Esto fue en 81. De allá para acá estoy aquí. Me quedé pegado con todo, hasta que me echen.

Me quedé porque esta escuela es diferente. Es una escuela que viene de una cooperativa de padres y que, como tales, eran montadas con voluntad de se hacer una escuela distinta de la escuela pública de la que había en aquél momento, en plan de renovación pedagógica, la cuestión del catalán e todo esto. Eran escuelas activas en la órbita de Rosa Sensat, que tenían que montarse como cooperativas, como escuelas privadas porque desde la escuela pública no se podía hacer esto. Es decir, la gente que las montaban no lo hacía con la intención de hacer negocios, la finalidad era educativa. En el momento que entré ya se estaba luchando para que estas escuelas se han pasado a ser públicas, porque ellas habían tenido un papel importante durante la dictadura, pero ahora económicamente no eran viables. En el momento que la escuela pública ya podía ser como queríamos, se luchó para que las absorbieran. Esto costó unos años de negociaciones, de manifestaciones, y al final se consiguió que estas escuelas pasaran a ser públicas y los profesores funcionarios.

E – ¿En este momento cual es su situación como profesor de Plástica?



J – A ver... En este momento en el currículum oficial, te dan una hora semanal y en una hora no se puede hacer nada. Además, el Estado no te da un especialista. Hay especialistas para el área de Inglés, de Música y de Educación Física. Y a veces el especialista en plástica puede que se dedique sólo a esto o a veces tiene que compartir con llevar una tutoría de una clase. Ahora hay un grupo de gente que se está organizando para pedir que en las escuelas haya un especialista de Plástica.

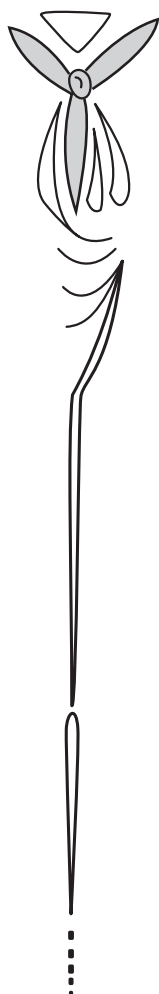
E – ¿Qué cree que esto puede cambiar?

J – Lo que puede cambiar es que a mí me mandan a la calle. Cuando venga un especialista con título, un maestro especialista en esto, los padres... Pero yo creo que puede mejorar, si se forma gente y se los pagan para que hagan esto, sí que puede mejorar.

E – Es decir, ¿valdrá más el título universitario que los años dedicados a la práctica de la educación?

J – Sí, pero yo tenía muy claro esto, porque cuando la escuela pasó a ser pública y los maestros pasaron a ser públicos, yo tuve una oportunidad, pero yo no la quise. Pues hicieron un plano especial para que pudiesen estudiar magisterio, pero yo no quise, porque nadie me garantizaba que una vez que yo fuera maestro, pudiera trabajar como especialista en Plástica. Podría ser muy fácil que yo tuviera que ser tutor de una clase y enseñar otras cosas y no me hace ilusión, pues yo quería ser “plastiquero” y ya está.

E – ¿Qué piensas sobre trabajar como trabajamos este año, en función de un proyecto?



J – Yo creo que es bueno, pero quizá tenían que ser proyectos más cortos. Proyectos desarrollados, tal vez, por trimestre, pues los niños también se cansan. El profesor lo ve muy claro, pero por ser un proceso largo, los niños se desmotivaron. En nuestro caso teníamos que tenerlo planteado quizá de una forma más sencilla, para que ellos vieran resultados enseguida. El problema de esto es que fuimos haciendo cosas preparatorias, preparatorias, pero no viendo un resultado directo. A parte de esto, el tiempo que hicimos los talleres diversificados en el segundo trimestre, con quinto y sexto, no ha ayudado; ha sido una interrupción más que nada. Además, creo que no estaban preparados, pues era la primera vez que trabajaban con grabado, y trabajaban con la mentalidad del dibujo, no aprovechando las cualidades del grabado. Si hubiesen trabajado con grabado antes, ahora ya hubieran ido a un resultado mejor y más gratificantes para ellos.

Supongo que en algún momento debíamos haber reconducido todo. Y penso que deberíamos haber hecho secciones más cortas y con menos espacio de tiempo entre una y otra. Una semana entre una sección y otra es mucho tiempo.

Y me gustaría haberlo cerrado, hecho hasta el final. Yo, al principio pensé, contamos con todo el curso y te parece que tendrás tiempo para muchas cosas. Tal vez sea necesario hacer algo más sencillo.

