

... Cadernos :: edição: 2004 - Nº 24 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**

A identidade em construção no ensino médio: uma necessidade e uma possibilidade para o ensino da arte

Téoura Benetti

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o Ensino da Arte e a construção da identidade. A discussão está centrada na construção da identidade, analisada em dois focos: a necessidade da construção da identidade de forma crítica e as possibilidades identitárias que podem ser oportunizadas através do Ensino da Arte.

Palavras-chave: Arte. identidade. educação.

A identidade em construção no ensino médio: uma necessidade e uma possibilidade para o ensino da arte

A função primordial da educação está na construção do conhecimento. A ação pedagógica na escola deve oportunizar a construção do conhecimento, o que numa instância maior resulta na constituição de identidades autônomas, capazes de estabelecer relações críticas entre os homens, suas ações e o mundo. Entretanto sabemos que nem sempre as práticas pedagógicas atingem, ou procuram atingir a construção do conhecimento.

Esse é um processo no qual é necessária a permanente busca de significado, de sentido. O conhecimento só acontece através do significado que adquire aquilo que se estuda, aquilo que se fala e que se faz por quem realiza a ação, seja ele professor ou aluno; e principalmente só acontece quando há interação, onde todos têm voz para falar e discutir. Caso contrário, só se tem informações e sujeitos. Falta a interação entre eles, ou seja, a construção de significados, "trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as" (Pimenta, 1997, p.44).

A escola é a referência para a elaboração de uma leitura de mundo baseada no conhecimento científico. Logo, o principal determinante no processo de elaboração dessa leitura, que é construção de conhecimento, está no currículo – formal, em ação e oculto – como ação pedagógica. Dessa forma é fundamental ao professor e aos profissionais da educação, avaliar as questões curriculares, na busca de uma ação pedagógica que contribua efetivamente para a construção do conhecimento. Somente uma revisão profunda das questões curriculares, que envolva o planejamento dos programas, a discussão dos mesmos, a formulação dos planos de trabalho dos professores e a sua aplicação, ou seja, toda a ação pedagógica; poderá transformar a situação em que se encontra a situação educacional hoje.

É uma revisão estrutural, metodológica e das finalidades da escola, que tem que incluir e respeitar a cultura e o contexto social do aluno. Através da inserção na situação existencial do aluno que se inicia o processo de construção do conhecimento, que não é só construção do aluno, mas do professor e do aluno juntos, ensinando e aprendendo, porque nem o professor sabe tudo, nem o aluno desconhece tudo. A construção do conhecimento é de ambos.

Uma educação, onde a relação aluno/professor é estritamente vertical, trata o conhecimento como uma realidade estática. Quando não há diálogo entre os saberes, ou seja, quando os conteúdos não se aproximam das realidades dos dois, dificilmente adquirem sentido. Ocorre então o que Paulo Freire chamou de "educação bancária" (1982).

Na visão bancária da educação, reflexo dos segmentos dominantes e opressores da sociedade, a relação educador/educando é barradora e dissertadora; a característica maior é a sonoridade, e não a força transformadora da palavra. É uma narração onde o sujeito é o educador que conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo e onde a única margem de ação que lhes é oferecida é a de receberem os "depósitos", guardá-los e arquivá-los pacientemente, para depois repeti-los. A palavra então se torna oca, alienada e alienante. A rigidez destas posições nessa situação nega a educação

como processo de busca. Num processo contrário, onde se possibilita a construção do conhecimento, se supõe um planejamento flexível por parte do professor, já que está baseada na discussão e no diálogo. Isso porque a seleção de conteúdos significativos, relacionados às experiências vividas pelos alunos e à vida cotidiana, só pode ser feita na interação entre o professor e os estudantes (Moreira, 1992, p.86). Assim, poderia objetivar a construção do conhecimento e, em última instância, a humanização, pois trabalharia a capacidade crítica e o estabelecimento de relações não só com outras disciplinas (transdisciplinarmente ou interdisciplinarmente), mas com a realidade social cultural. Dessa forma possibilitaria a atuação dos indivíduos na sociedade de forma autônoma e crítica. Enfim, seria

instrumento da construção da identidade.

Direcionando o olhar para as práticas pedagógicas dos professores de artes, temos as questões como da construção da identidade, da leitura de imagem, da prática artística e da contextualização como âmbitos que devem ser desenvolvidos independentemente do tema abordado. Esses interpassam os tópicos específicos que podem ser desenvolvidos durante muito tempo sem serem esgotados, utilizando instrumentos e âmbitos diferentes.

No entanto, ao trabalhar no Ensino Médio, dois aspectos muito importantes devem ser considerados: o fato de muitas vezes não se conhecer ainda o contexto social específico dos sujeitos, e o fato de que para muitos deles provavelmente esse seria o único, ou até o último, contato com a arte e com o estudo da arte, mesmo que se esperasse o contrário. Entretanto, possibilitar a construção da identidade, individual, coletiva, cultural; deve ser um dos principais norteadores do trabalho com o ensino da arte. Dessa forma se constrói uma outra maneira de ver a arte, as imagens, o mundo e a si. Trabalho esse que se torna demorado já que também o tempo dispensado ao ensino da arte é, via de regra, escasso.

Existem alguns problemas na colocação do texto, no que diz respeito às determinações legais da educação em relação à identidade como, por exemplo, a questão da formação da identidade. Não acho que nesse caso a palavra certa seja formação, pois essa se mostra bastante excludente ao trazer consigo uma idéia de que a identidade tenha que ser formada. Não é verdade. O trabalho que deve ser feito em direção à identidade busca sua reelaboração e sua conscientização. Assim, parte daquilo que os alunos trazem para a sala de aula. Falar de formação da identidade supõe partir do fato de que ela ainda não exista, e se sabe que o educando chega à escola com uma identidade que há tempo vem se formando. Hernández (2000, p.141) vem confirmar isso quando, ao falar dos alunos, afirma que "eles têm acesso à escola com uma identidade, uma biografia em construção, baseada em suas experiências de gênero, etnia e classe social e com uma série de noções sobre a autoridade e o saber".

A questão da formação de identidade na escola, contida nas determinações legais da educação se mostra também com pouca clareza, o que pode muitas vezes tornar esse aspecto pouco perceptível, já que não se sabe muito sobre ele. Estão instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n.º3/CEB/CNE de 26 de junho de 1998), as definições, fundamentos e princípios para uma ação pedagógica que tem em um de seus objetivos a construção/formação de identidades. Assim, estão no artigo 3º, os três princípios norteadores da prática pedagógica, quais sejam:

I. A estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II. A política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do Sistema Federativo e do regime democrático e republicano.

III. A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Também os PCNs muitas vezes circundam as questões de formação de identidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que abordam a área das artes prevêm a construção de identidades artísticas (p. 169) e, no decorrer do texto, em vários pontos, objetiva a construção da identidade do educando. Porém, por mais que se adjective a identidade proposta, não encontramos uma definição concreta mais clara sobre o que seria a construção da identidade.

O educador que tem como prioridade auxiliar, de fato, na construção da identidade de seus educandos precisa ter definidos que tipo de identidade é essa, onde vai ser atuante, como pode ser construída e de que maneira ele poderá trabalhá-la de acordo com sua disciplina.

A construção da identidade pode ser norteadora de todas as etapas do trabalho com o ensino da arte no Ensino Médio, buscando a sua representação. O trabalho de representação na construção da identidade é fundamental quando:

A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida², que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da

representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir (Silva, 2000 p.91).

A representação (nesse caso tida como representação externa, visível), é construção de identidade porque é a própria tomada de posicionamentos, é o ato criativo, é o discurso que se produz. É a ação que vem depois da significação interna. Por exemplo, ao se trabalhar a leitura de uma imagem publicitária em todos os seus âmbitos, procurando visualizar seus mecanismos de persuasão, se permite que o educando crie um sistema de representação do processo de leitura, o qual se supõe irá utilizar daí para frente. Porém, a construção desse processo crítico no educando só se efetiva quando ele mesmo é capaz de concretizá-lo segundo os seus parâmetros, e para produzir esses parâmetros ele tem que representá-los externamente. Ao representá-los dessa forma, de maneira que se possa vê-los ou ouvi-los, ele estará explicando, da sua maneira, não somente para que outros possam entender, mas como uma forma de organizar para si o aprendizado.

Sendo assim, trabalhar diretamente as questões de identidade, a representação da identidade, é tomar sua construção consciente ao sujeito, é permitir que se ela torne um processo crítico.

Dentro do processo educativo, a construção da identidade está intimamente relacionada à multiculturalidade e à diversidade, âmbitos que também se inserem com devida força no cenário pós-moderno. Hall (2000, a, p.110) nos diz que "acima de tudo, e de forma diretamente àquela pela qual são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela"; ou seja, é somente em relação com o que não somos, com o diferente, que podemos definir nossa identidade. Hall completa:

A unidade, a homogeneidade interna, que o termo "identidade" assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe "falta" – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (op. cit. p.110).

Assim, a construção da identidade se configura como um processo de diferenciação, e essa diferenciação pode assumir âmbitos que vão além da definição do que somos. É a diferenciação na maneira de ver o mundo, na maneira de entender a sociedade, na maneira de agir. É o que a escola deve proporcionar através do currículo (formal e em ação).

Porém, o cenário pós-moderno, no qual se inserem esses questionamentos, pede essas mudanças desesperadamente. Há nesse contexto uma grande instabilidade provocada por uma falta de limites precisos. É um cenário obscurecido à princípio, pela dissolução de valores, pela falta de critérios, pela descartabilidade de idéias, ídolos, verdades, produtos e pessoas. O que hoje se assume como bom, de qualidade, amanhã pode nem ser lembrado, quando não é literalmente deletado. Isso acontece porque não existem mais parâmetros. Ou eles se tornaram decorativos ou são ilusórios.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tomam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente" (Hall, 2000, p 75).

É uma forma de insustentabilidade que pode ser percebida de maneira clara na grande maioria dos educandos que hoje chegam ao Ensino Médio, pois percebe-se que caem nas armadilhas do mercado sem mesmo se darem conta. Infelizmente para muitos deles a própria escola não fará muita diferença, pois a própria educação não é, de fato, importante. Eles nem percebem que estão desperdiçando uma chance de tomarem as rédeas de sua vida, achando que já as têm justamente porque imaginam que desfrutam de uma liberdade sem limites, que lhe permite fazer o que querem, vestir-se como querem, ouvir o que querem, escutar o que querem, quando, na verdade, não lhes foi oferecida outra opção. E fica difícil visualizar uma mudança, quando justamente a escola, a quem cabe propiciar a mudança, muitas vezes acaba por reproduzir o mesmo cenário.

A questão mercadológica é uma relação de poder e está tão ligada à construção da identidade quanto a diferença, pois busca a homogeneização de identidades consumidoras, e acaba produzindo um processo ilusório de diferenciação, do qual a educação e a crítica ficam fora. E se efetiva justamente porque:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca inocentes (Silva, 2000, p.81).

Acredito que para se começar uma mudança desse cenário, seja necessário primeiramente torná-lo consciente para depois desenvolver um olhar crítico, que possa realmente fazer suas escolhas, ou seja, em direção a uma real liberdade. E esse então é um "prato cheio" para o ensino da arte. É onde

efetivamente ele pode atuar.

A arte, abordada teoricamente e também na prática, é um fator que proporciona diretamente o contato com a identidade porque trabalha com a elaboração de valores estéticos, políticos, culturais, afetivos e éticos. Essa elaboração de valores é efetiva no momento em que se dá através de fator efetivo que é a possibilidade de escolha. Ao trabalhar a arte existe a escolha individual de conceitos, de cores, de imagens, de posicionamentos. Não há a exigência de uma postura rígida, uma conclusão já determinada ou um consenso geral. Há, sim, a necessidade da colocação de idéias diferentes, de caminhos criativos, de invenção até para se dizer uma mesma coisa. Há a necessidade de uma postura crítica e reflexiva na qual o aluno constrói uma visão que não tem que ser igual à do colega e nem mesmo à do professor. Claro que isso não supõe um *lassier-faire* no fazer ou no pensar a arte, mas um trabalho orientado e contextualizado, que é complexo e de resultados não imediatistas, porém efetivos.

Essa experiência da escolha não é comum em outras disciplinas e menos ainda na sociedade capitalista pós-moderna, por mais que se queira dizer o contrário. As oportunidades, as imagens, o que se vai ou não comprar, o que se ouve e o que se fala é para a maioria maciça da população uma imposição (uma imposição histórica, social, ou colocada de modo sutil ou declarado pela mídia) e não uma escolha. Nesse sentido o trabalho com a arte é libertador, assim como é um instrumento de constatação do supracitado. E vi isso muito claro quando, por exemplo, fiz um trabalho de leitura de imagens publicitárias com alunos do Ensino Médio. Demasiada foi a dificuldade de estabelecer relações entre texto e imagem ou de visualizar mecanismos de persuasão aparentes nos anúncios analisados. Porém, a leitura de tais imagens se concretiza como um passo na conscientização desses mecanismos que deve ser dado com firmeza na educação do olhar desses alunos.

Trabalhar a teoria da arte no Ensino Médio vai muito além da abordagem linear da História da Arte. Fazendo apropriação do termo utilizado por Hernández (2000), cultura visual, no qual a arte estaria inserida, se tem uma abordagem muito mais ampla, que inclui a cultura imagética produzida nos últimos anos, assim como as históricas. Um trabalho sobre a cultura visual se mostra mais abrangente, já que nem tudo que se deve analisar em sala de aula é de fato arte.

O trabalho proposto hoje pelas teorias do ensino da arte é sobre a cultura visual, e supõe não só conhecimentos artísticos formais, mas também sociais, políticos, econômicos, históricos; assim como a capacidade de relacionar e visualizar situações e acontecimentos de forma transdisciplinar, pois esse são, como todos, determinados por vários âmbitos (questões históricas, políticas, de religião, de poder, de interesses não revelados...).

Logo, a educação para a cultura visual é que deve tomar o lugar da antiga abordagem formal da História da Arte, pois essa busca uma maneira de olhar relacional, que tem por objeto de estudo não só as imagens consagradas da História da Arte, mas principalmente o que faz parte do que se vê hoje e do que é visto pelos alunos: anúncios publicitários, imagens da Internet, imagens televisivas, filmes, a moda, o grafite, as bandas e conjuntos musicais que ouvem... Educar o olhar para a cultura visual é inicialmente possibilitar a compreensão das características sociais, históricas e culturais da realidade do educando, para depois reelaborá-las, interpretá-las e transformá-las fora da escola.

O educando sozinho não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, assim como nenhum outro homem isolado pode. É necessário que ele seja auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Tomar o indivíduo consciente da sua realidade e digno para sua transformação foi também a luta de Paulo Freire. Criar com as pessoas, novas pessoas. Transformar o homem em "autor" e "ator" da sua história, e através dele criar um novo mundo, mais humano e mais justo. A educação proposta por Freire não é nem sobre (verticalmente) e nem para (assistencialmente) o homem, mas com o homem e a mulher, num processo de estimulação para a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação – Conselho Pleno. Parecer n.º 3/98-CEB – Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende & FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HALL, Stuart. *Quem precisa de Identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.a.

A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. h

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES, M. B.; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga et alii. (Orgs). Escola Básica. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio B. & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. & OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). As Alternativas no ensino de didática. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____.(Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos](#) :: edição: 2004 - Nº 24 > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**