

## O livro didático de artes visuais e o profissional reflexivo: relações possíveis

Lívia Brisolla, mestranda em Cultura Visual, *UFG*, liviabrisolla@hotmail.com  
Irene Tourinho, professora titular da Faculdade de Artes Visuais, *UFG*, irenetourinho@yahoo.es

### Resumo

Este texto apresenta questões relacionadas ao estudo de um livro didático de artes visuais, sugerindo possíveis relações entre o uso deste recurso e a construção/formação do profissional reflexivo. Traz considerações sobre o trabalho de campo desenvolvido durante a investigação ressaltando os papéis de docente e pesquisadora, como posições de onde discutimos processos de interação entre livro didático e alunos na sala de aula. Este texto destaca conceitos e idéias do campo de estudos que reflete a prática docente sob a perspectiva do professor como um intelectual reflexivo.

**Palavras-chave:** livro didático, profissional reflexivo, artes visuais, interações

### Abstract

This paper presents issues related to the study of a visual arts textbook suggesting possible relations between the use of this resource and the construction/formation of a reflexive professional. It brings considerations about the research field work calling attention for the roles of teacher and researcher as positions from which we discuss interactions processes between textbook and students in the classroom. This text emphasizes concepts and ideas which constitute the study area that build a reflection about teaching practice under the perspective of the teacher as a reflexive intellectual.

**Keywords:** textbook, reflexive teacher, visual arts, interaction

### Notas introdutórias

O papel do livro é de fundamental importância na vida escolar e social do aluno. Mesmo não sendo o elemento central do aprendizado, o livro didático é um elo de ligação entre professor, aluno e temas de estudo. O conteúdo do livro didático pode ser o assunto de uma ou muitas aulas, mas pode também ser um ponto de partida ou de passagem em processos de aprendizado.

O livro didático (LD) não tem a função de formar professores, porém não se pode deixar de reconhecer que eles exercem, de maneira indireta, esta função. Carvalho e Silva (2004) afirmam que “os professores utilizam o livro didático como principal manual de orientação para sua aula e os alunos são orientados para a realização de suas tarefas (exercícios, pesquisas, estudos), tornando-o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, na escola ou em casa” (p. 2). Como suporte pedagógico, o LD atende tanto ao aluno quanto ao

professor. O uso que um e outro fazem dele é diferente, e cada um, à sua maneira, pode ou não fazer deste recurso ora um aliado ora uma ameaça na construção de conhecimento. Neste sentido, é perigoso pensar que um professor que utiliza o LD seja despreparado.

Educadores podem ler um LD de várias maneiras. Uma das diferenças determinantes dentre as possibilidades dessas leituras diz respeito ao modo como o professor pensa seu próprio trabalho e os recursos que utiliza para realizá-lo. Especificamente, estamos nos referindo ao profissional reflexivo, expressão que foi sendo construída a partir dos escritos de Giroux (1997), Shön (1998), Tardif (2002) e Libâneo (2005) que indicam modos de agir, pensar e sentir pautados pela vivência no trabalho, pela postura deliberada de investigação da própria prática docente.

Nessa reflexão, além de destacar o LD como artefato cultural e instrumento pedagógico que pode nortear o trabalho de professores e alunos nos dias atuais, desenvolvemos algumas idéias que enfatizam a função do profissional reflexivo em sua relação com o LD. Fazemos esta reflexão com vistas a pavimentar uma estrada que temos percorrido e que vem estimulando nossa capacidade de aprender a ser docente. Ao mesmo tempo, pensar relações possíveis entre o profissional reflexivo e o LD é explicitar a base de sustentação para as práticas que construímos durante o trabalho de campo desta investigação, ou seja, durante uma atuação que destacava tanto o papel de docente quanto o de pesquisadora.

No trabalho de campo, realizado no 2º semestre de 2007, dirigimos nossa atenção para os processos de aprendizagem que ambos – professores e alunos – estavam compondo, revisando, reformulando. Durante o processo dirigíamos nossas reflexões para uma tripla concentração de interesses: (1) na atuação como pesquisadoras buscando continuidade na formação como profissional reflexiva; (2) no LD escolhido, e (3) na interação entre colaboradores, LD e professoras na sala de aula. Distinguir estes interesses não significa apartá-los ou abordá-los de maneira excludente. Eles se conectam na prática e, portanto, construímos nossas reflexões e nos construímos como pesquisadoras e docentes desde a ação – as interações que realizamos na sala de aula com o LD.

Discutir relações entre LD e trabalho docente é também necessário para pensar como promover mudanças na forma e no sentido de ensinar com este recurso. Instigadas pela compreensão de que professores, como profissionais reflexivos, têm a expectativa de tornarem-se agentes transformadores de percepções, concepções e interpretações, investimos em processos educativos que privilegiassem a interação com o LD. Aproximamo-nos primeiramente de Schön (1998) que esclarece sobre a prática reflexiva do professor e também oferece um mapeamento de pesquisas sobre a formação de professores nesta perspectiva.

Nosso interesse na discussão sobre a formação de professores reflexivos centra-se na capacidade crítica que podemos construir e refinar evitando nos converter em meros seguidores das orientações e ações contidas nos recursos didáticos que utilizamos. As idéias de Schön ajudam a desenhar a imagem de um professor intelectual transformador como um profissional capacitado para tratar de questões pedagógicas a partir de perspectivas que envolvam a reflexão e a ação crítica e, conseqüentemente, reconhecendo-se como promotores de mudanças.

### **Compreender o professor como profissional reflexivo**

A expressão professor intelectual reflexivo foi concebida por Giroux (1997), para enfatizar o pensar de forma coletiva, no sentido de incorporar a análise do ambiente escolar num contexto mais amplo, dando maior clareza à reflexão como prerrogativa intelectual do professor. Segundo Giroux é importante conceber a atividade docente como um processo intelectual transformador, mediado pelo professor, que incentiva à leitura e à descoberta de novas práticas para sua aprendizagem. Este processo também procura renovar a maneira como o profissional trabalha. Discutir planos de curso ou, por exemplo, desenvolver aulas que levem a uma maior participação dos educandos, favorecendo diálogo, são ações que reforçam a reflexão e podem se tornar linhas de orientação que estimulem os professores na direção da transformação.

Quando aliadas, ação e reflexão produzem aprendizagem e auto-conhecimento, diferentemente de um fazer mecânico e automático. Ação, neste sentido, é pensar e saber fazer – aprender enquanto faz. Não é um saber fazer que antecede ou se sobrepõe à prática e à reflexão sobre ela, mas um saber fazer que conquista, de maneira dinâmica, uma dose de liberdade sobre ambos, saber e fazer.

Masetto (2003) discute esta inter-relação entre saber e fazer na prática docente, comentando que “só assim poderemos falar de mudanças, de dinamizar as aulas, de tornarmos estas “aulas vivas”, [...] tornarmos as aulas um espaço privilegiado de aprendizagem, de formação de profissionais competentes e cidadãos” (p. 2). É com este sentido que Masetto propõe a troca do ensino pela aprendizagem, troca que oferece oportunidade para alunos e professores crescerem intelectualmente com a mudança da dinâmica das aulas e onde ambos recebem maior responsabilidade quanto à pesquisa e autonomia, agindo de maneira crítica na construção de conhecimento.

A proposta de mudanças na formação docente, defendida por Giroux (1997), leva também em consideração a modificação de atitude dos docentes. O autor desenvolve suas idéias argumentando que para serem objetivamente eficientes do ponto de vista da melhoria da qualidade da educação, os docentes devem ser considerados como intelectuais e agirem como tal. Devem, ainda, fazer com que os métodos e didáticas utilizadas em sua vida docente sejam coerentes com a diversidade de pensamento dos alunos, diferenças muitas vezes ignoradas pelas instituições de ensino que, de várias maneiras, impõem seus currículos negando essa diversidade, prejudicando a qualidade do aprendizado.

Giroux (1997) e Masetto (2003) comungam a idéia de que algo precisa ser mudado de forma pragmática e urgente na atividade docente para que as aulas se tornem fundamentais na construção de conhecimento por parte do estudante e do professor. O profissional reflexivo se ocupa com a busca de um aperfeiçoamento que possa indicar novos caminhos e desafios. Esta busca significa, para o profissional, que os alunos possam ter um crescimento intelectual através do processo educativo, da prática de pesquisar, com a intenção de ganhar mais

autonomia em sua formação. É claro que na visão desses autores, nosso trabalho envolve deixar para trás o tipo de aula que prioriza o repasse de conteúdo sem uma análise crítica pautada na realidade e experiência dos participantes do processo.

A questão colocada por Giroux (1997) não se limita à formação do professor como intelectual, mas ressalta, de forma profunda, a formação deste profissional como intelectual transformador. A tônica da discussão elaborada por Giroux (1997) consiste em tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico favorecendo a reflexão sobre princípios que estruturam a vida prática em sala de aula, bem como a análise crítica das condições que organizam estas práticas.

Nossa pesquisa desenha um percurso onde a transformação foi configurando não apenas nossa maneira de ver a prática docente, mas, também, mapas alternativos para as propostas que o LD apresentava. A partir das reflexões que desenvolvíamos particularmente e, em outros momentos, com os colaboradores além das formas como eles reagiam e alteravam as propostas do LD, buscávamos não deixar que nossas ações ficassem acorrentadas ao livro e usávamos de liberdade para que novas configurações práticas pudessem satisfazer e diversificar nossas experiências.

A utilização de um recurso como o LD projetava um horizonte no qual nossa posição como professoras nem sempre ocupava o espaço central. Também não era necessariamente central nossa posição como pesquisadora. O processo ensino-aprendizagem tomava forma e ganhava significados através da participação e interação com os alunos, através do trânsito que conseguíamos entre os papéis de professoras e pesquisadoras.

Voltando a Giroux (1997), lembramos da defesa que ele faz da escola como nascente de novos seres pensadores, críticos e conscientes que farão a pedagogia se aproximar da política e vice-versa. Pensamos, também, na política do conhecimento como capacidade de tratar a docência a partir das relações que ela estabelece, primeiramente, no sentido humano, mas, também, no sentido que dá relevância às relações dos sujeitos com os recursos didáticos que utilizam.

Assumindo a perspectiva de que poder e conhecimento são inextrincáveis, usamos nosso poder para avaliar, transformar e reformular o conhecimento que construíamos na relação com o LD. Masetto (2003) reforça a idéia de Giroux (1997), confiando ao aprendiz o papel que lhe é de direito, ou seja, sujeito da obra, para que possa, realmente, haver uma aprendizagem significativa. A expectativa, embora desafiadora e imensa, é de nos formarmos como um todo, para que possamos exercer nosso papel de cidadãos transformadores. Como professoras e pesquisadoras, com esta aspiração e este ideal entendemos ser capazes de dar continuidade à nossa formação como intelectuais transformadoras, mediadoras de relações entre sujeitos, práticas e recursos didáticos.

As considerações acima nos levaram a pensar na perspectiva de re-significar nosso olhar para a prática pedagógica, exigindo de nós um perfil de professoras como quem se assume como mediadora na construção de conhecimentos, numa prática pedagógica contextualizada. Dessa forma buscamos pensar o LD como artefato cultural carregado de possibilidades de leituras, que pode instigar a imaginação e a criatividade dos alunos. O que faz a diferença é a forma como o docente pensa a aprendizagem. Neste sentido podemos afirmar que o LD sozinho nada pode. Porém, quando pensado em consonância com o profissional reflexivo, numa combinação entre ato de refletir e de problematizar as diversas práticas culturais e sociais que produzem conhecimentos, o LD pode desencadear práticas que gerem a construção e representação de diferentes formas de subjetividades, relações de poder e discursos ideológicos. Assim, compreendemos que a ação da professora diante do LD é o que aponta a maneira como o LD pode contribuir para o processo pedagógico.

Esta compreensão abriu possibilidades de repensar a postura da professora e sua relação com o LD. Isto nos instiga a manter uma constante desconfiança nos sistemas discursivos presentes nos livros, examinando o caráter ideológico que permeia tais artefatos. Esse caráter ideológico está presente no LD de arte através de discursos e imagens e o modo como representam pessoas, costumes, valores e crenças que, de certa forma, influenciam a construção de conhecimentos tidos como “verdadeiros”. Para Bittencourt (2004), “o livro didático é um importante

veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (p.72). Dessa forma, ao considerarmos a dimensão ideológica do LD é preciso reconhecer também que o processo de elaboração do LD envolve uma gama de profissionais que trabalha processos de concepção, produção, distribuição e divulgação desses materiais.

Nestes termos, o LD não é somente um “depósito” de conteúdos, lugar onde autores registram conhecimentos sobre arte, mas, principalmente, lugar de produção de significados, como artefato cultural através do qual verdades são fabricadas e postas em circulação. Como artefato cultural, o livro didático é, então, instrumento de relevante impacto no processo ensino-aprendizagem formal. Porém, não se pode omitir o poder do professor nesse processo. Acreditamos que de forma reflexiva e crítica o docente pode estimular seus alunos a dialogar com o LD desenvolvendo uma compreensão crítica das realidades que ele apresenta.

Como profissionais reflexivas passamos a compreender que ação e reflexão são dimensões integradas e necessárias ao docente na árdua tarefa de construir novos olhares. Conforme nos alerta Freire (1996) é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 43). Estas idéias ampliam nossas perspectivas de ação e desejos de melhoria da prática escolar.

### **Em direção à investigação da prática docente**

Schön (1998) é um dos autores freqüentemente citado quando o assunto é o profissional reflexivo. Ele propôs a prática reflexiva como base para os estudos de uma pedagogia que discute a formação profissional a partir da valorização da experiência e da reflexão na experiência. Para ele, é através desta prática que se constrói o conhecimento profissional. Schön (1998) propõe a idéia de desenvolvimento do conhecimento profissional baseado em noções como a de pesquisa e experimentação na prática.

A expressão ‘a reflexão desde a ação’ é utilizada pelo autor com o intuito de colocar a prática diária no centro da discussão sobre a formação profissional. A importância desta noção - ‘reflexão desde a ação’ - é clara no pensamento de

Schön (1998): “nossos conhecimentos estão implícitos em nossos padrões de ações e em sensações a respeito das coisas com as quais estamos tratando” (p. 55). Seguindo o autor, é imprescindível pensar o conhecimento a partir das ações, entendendo, desta maneira, que tais ações inevitavelmente conectam a vida cotidiana com a vida profissional do indivíduo.

Três importantes modalidades de reflexão são articuladas por Schön: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras têm caráter reativo. O que as diferencia ou as separa é apenas o momento em que têm lugar. A reflexão na ação ocorre durante a prática, e a reflexão sobre a ação é realizada depois do acontecimento, quando a ação já ocorreu e é revista sob uma perspectiva externa ao seu cenário. Ao refletir sobre a ação, segunda modalidade proposta por Schön, toma-se consciência do conhecimento tácito. Isso significa não apenas procurar crenças errôneas e decisões inadequadas ou equivocadas, mas, também, buscar uma reformulação do pensamento.

A terceira modalidade, ‘reflexão sobre a reflexão’ na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento. Contribui para que o profissional avance e transforme sua percepção e visão sobre sua própria prática. Além disso, a ‘reflexão sobre a reflexão’ na ação oferece oportunidade de construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e pensar sobre o momento da ‘reflexão na ação’, ou, dizendo melhor, sobre o que se pensou em relação ao que aconteceu, como a reflexão foi construída, e a que fatores e elementos esta reflexão dirigiu sua atenção. Este olhar retrospectivo também tenta conhecer o que o profissional observou, os significados que atribuiu e, principalmente, buscar outros significados que podem ser atribuídos ao que aconteceu.

A idéia de reflexão apresenta-se colada, integrada ao modo como problemas e ações são tratados na prática docente. A força desta prática reflexiva vem, ainda, da possibilidade que ela oferece ao profissional de conviver com um estado de incerteza, de estar aberto a outras hipóteses e considerações dando forma e sentido aos problemas vivenciados, descobrindo caminhos e,



fundamentalmente, construindo e concretizando soluções alternativas. Nessa perspectiva, os professores são chamados, através da reflexão sobre sua prática, a perseguirem uma visão crítica do contexto ideológico e cultural em que estão inseridos. São chamados, também, à responsabilidade de experimentar e refletir sobre impactos e conseqüências da sua ação, e sobre sua forma de fazer e pensar a docência. Entendemos, com Schön, que o profissional reflexivo acredita na potência de agir da própria mente, contradizendo a idéia comum de que pensar não é uma ação. Compreender e agir têm força igual na construção deste pensamento.

Este estudo se fundamenta nesta perspectiva que privilegia as modalidades de reflexão entendendo-as como porções de um todo que, por um lado, ocupam espaços de tempo diferenciados, mas, por outro, visam reuni-los numa prática profissional que exercita cotidianamente a possibilidade de crescimento, auto-realização e transformação (Schön, 1998). Concentrando-nos em ações que interagem com propostas do LD, nossa reflexão tem mais de um objeto. Compreende, assim, a prática docente (as interações entre alunos, o LD e professoras); o LD (o que e como apresenta temas e conteúdos), e, ainda, nossa atuação – prática reflexiva que desenvolvemos ‘desde a ação’.

A definição de ‘objeto’ utilizada por Hooper-Greenhill (2004) traduz o sentido que temos dado ao termo nesta pesquisa. Segundo ela, “objetos são sempre alvos para sentimentos e ações; sua interpretação está embebida na experiência e conhecimento existentes” (p.104). A autora nos diz, mais especificamente, que “um objeto, portanto, pode ser uma coisa, uma intenção, ou um alvo para sentimentos e ações” (p.104). Assim, a prática na sala de aula, o livro enquanto artefato cultural e recurso didático, e a nossa experiência como docentes e pesquisadoras são objetos sobre os quais este estudo reflete, especula e analisa.

## Referências

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

CANTELE, Bruna e LEONARDI, Ângela. **Arte e Habilidade**. Vol 2. IBEP, 2006.

CARVALHO, M. A. e SILVA, Robson Carlos. O Livro Didático como Instrumento de Difusão de Ideologias e o Papel do Professor Intelectual Transformador. In: **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI / II Congresso Internacional em Educação**, 2004, Teresina. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Social. Teresina: EDUFPI, 2004, v. 1.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. e McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA.T.T; MOREIRA, A. F (org.) **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOOPER-GREENHILL, E. **Museums and the interpretation of visual culture**. London: Routledge, 2004.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (org.): **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, pp. 53-59, 2005.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes: Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHÖN, Donald A. **El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesiones cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

**Lívia Brisolla** é graduada em Pedagogia pela UCG, especialista em Docência Universitária pela UCG e cursando mestrado em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2007). Têm conhecimento na área de Educação, com ênfase em Arte-educação, livro didático e docência em ensino superior. Também lecionou na Universidade Católica de Goiás. Atuou como Orientadora Acadêmica em Educação à distância no curso de licenciatura em Artes Visuais, UFG.

**Irene Tourinho** é Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha), Doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison, (EUA) e Mestre pela Universidade de Iowa (EUA). Foi professora visitante na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.