

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE: DA FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Autora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva¹

Resumo

O presente estudo tem como objetivo contribuir para a sistematização de pressupostos capazes de pensar a formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva crítica. Para tanto pretende analisar estudos sobre o tema da formação em arte, elencar contribuições sobre a formação continuada com base nos estudos de Gatti e Barreto (2009) e problematizar os determinantes presentes na legislação que modela a carreira docente. Por fim pretendemos apresentar um conjunto de contribuições para pensar a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva crítica. O texto está inserido no marco do projeto bilateral Brasil/Argentina "Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina", financiado pela CAPES, no Brasil, e MINCyT, na Argentina.

Palavras-chave: Observatório. Formação Docente. América Latina. Artes Visuais.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo contribuir en la sistematización de presupuestos para pensar la formación de profesores de Artes Visuales desde una perspectiva crítica. A tal fin se pretende sistematizar estudios sobre la formación en artes, particularizar contribuciones sobre la formación continuada con base en los estudios de Gatti y Barreto (2009) y problematizar los determinantes presentes en la legislación que modela la carrera docente. Finalmente, se presenta un conjunto de contribuciones para pensar la formación docente en Artes Visuales desde una perspectiva crítica. El texto se sitúa en el marco del proyecto bilateral Brasil/Argentina "Observatorio de la Formación de los Profesores en el ámbito de la Enseñanza de las Artes: estudios comparados entre Brasil y Argentina", financiado por la CAPES, en Brasil, y por el MINCyT, en Argentina.

¹ CEART/UEDESC – Doutora. E-mail: cristinaudesc@yahoo.com.br

Palavras-Clave: Observatorio. Formación docente. America Latina. Artes Visuales.

Abstract

This study has how objective contribute for a systematization of assumptions capable of think the graduation of Visual Artte achers in a critic perspective. In order to this intends systematize studies about the theme education in Art, listing contributions about continuing education based in the studies of Gatti and Barreto (2009) questioning the determinants present in the legislation that shapes the teaching carrer. Ultimate lywe intend present a series of contributions for think the graduation of Visual Artte achers in a critic perspective. The text are inserted in the referential point of the bilateral project between Brazil/Argentina "Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: Estudos comparados entre Brasil e Argentina", funded for CAPES, in Brazil, and MINCyT, in the Argentina.

Key-words: Observatory. Teacher's graduation. Latin America. Visual Arts.

Introdução

Realizamos no dia 28 de novembro de 2013, na cidade de La Plata - Argentina, o "Colóquio Internacional – Pensamiento Emergente en la Formación Docente en Artes". A atividade proporcionou o conagraçamento da equipe de pesquisa do "Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: Estudos comparados entre Brasil e Argentina", projeto financiado pela CAPES², no Brasil, e pelo MINCyT³, na Argentina, coordenado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da UDESC⁴, e pela professora doutora Maria de las Mercedes

²Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

³Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva – MINCyT.

⁴Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Reitano, da UNLP⁵ e IUNA⁶. Este evento, que foi organizado pelos professores doutores Isabela Nascimento Frade, da UERJ⁷, e Federico Buján, do IUNA, teve a participação da professora Jurema L. F. Sampaio, doutoranda da USP⁸, realizando doutorado sanduíche na UNLP, da professora Marina Burré, do IUNA, e da professora doutora Maria Christina de Souza Rizzi, da USP, como conferencistas.

O presente artigo surge da conferência "Formação Docente em Artes Visuais e as Políticas Públicas", que apresentamos no evento supra citado. Nele pudemos ampliar aspectos minimizados na apresentação por força do tempo e dos limites de apresentar um trabalho em outro idioma.

A proposta do texto tem como objetivo contribuir para a sistematização de pressupostos capazes de pensar a formação de professores de Artes Visuais numa perspectiva crítica. Para tanto, pretende analisar estudos sobre o tema da formação em arte, elencar contribuições sobre a formação continuada com base nos estudos de Gatti e Barreto (2009) e problematizar os determinantes presentes na legislação que modela a carreira docente. Por fim, pretendemos apresentar um conjunto de contribuições para pensar a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva crítica.

⁵Universidad Nacional de La Plata – UNLP.

⁶Instituto Universitario Nacional del Arte – IUNA.

⁷Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

⁸Universidade de São Paulo - USP

O que dizem os estudos sobre a formação nas licenciaturas

É notório que, pelo tempo de existência da área de Ensino de Arte como disciplina obrigatória a partir da promulgação da Lei 5692/71 - que define o início da trajetória da Educação Artística -, poucos estudos se debruçam sobre o tema da formação nas licenciaturas em Artes Visuais e seus nomes correlatos. Essa falta de estudos específicos e demarcatórios nos faz levantar a hipótese de que no senso comum esses estudos são característicos do campo da educação e que, portanto, nossas pesquisas devem ter outros direcionamentos. Entre os temas que caracterizam os estudos relativos ao Ensino de Arte, temos os relatos de experiências exitosas principalmente em ONG, depois em escolas e centros culturais. Igualmente também temos estudos de base teórica sobre concepções de arte e seu ensino, sobre processos artísticos, bem como estudos sobre aspectos da história do ensino de arte e da experimentação de metodologias e propostas em diferentes espaços e públicos.

Sabemos que esses estudos são de suma importância para a área, bem como outros tantos temas disponíveis em livros, estudos acadêmicos, periódicos e anais de eventos sistematizados nas publicações advindas do Observatório, como Alvarenga (2013), Hillsheim (2013), Fonseca da Silva, Bujan, Rizzi e Frade (2012) e Blanco e Zyngier (2013). No entanto, queremos enfatizar os estudos que organizam os dados quantitativos da área, bem como dados demarcatórios que atuem como base para o direcionamento de novos estudos exploratórios. Esses mapeamentos além de dar consistência e amplitude a área, nos auxiliam a embasar a necessidade de pesquisas sobre temas determinados, ou mesmo fazem emergir novas temáticas e linhas de estudo.

Dentre as necessidades da área de Artes, especificamente do Ensino de Artes Visuais, o projeto "Observatório da Formação dos Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina", doravante chamado de Observatório, investiu na sistematização de dados para sustentar um conjunto de pesquisas que trazem em seu bojo a intenção de conhecer e reconhecer a área de Ensino de Arte no tocante à formação de professores. Como produto dessa busca, temos os estudos de Hillsheim (2013), Fonseca da Silva e Azevedo (2013), Alvarenga (2012) e Fonseca da Silva, Azevedo, Pera e Alvarenga (2013), bem como um conjunto amplo de artigos mais específicos que pretendem identificar a quantidade de cursos de licenciatura presenciais e a distância, trabalhos produzidos no âmbito de teses e dissertações, artigos publicados na área em periódicos e em anais de eventos, bem como um estudo sobre as ementas e bibliografias das licenciaturas nas universidades envolvidas (Brasil: UDESC, USP e UERJ e na Argentina: UNLP e IUNA⁹), trabalhos publicados em eventos nacionais e internacionais, bem como, estudos sistematizados na Argentina por Bujan (2013).

Acreditamos que os estudos dimensionados no âmbito do Observatório minimizam a lacuna existente de estudos que sejam demarcatórios da área, necessitam de constantes atualizações e são imprescindíveis para contextualizar estudos sobre a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva crítica.

Na dissertação de Hillsheim (2013) foram coletadas 558 pesquisas de Mestrado e Doutorado no banco de dados da CAPES¹⁰ considerando o

⁹Trabalho aprovado em banca de qualificação para defesa em julho de 2014.

¹⁰<http://capesdw.capes.gov.br>

tema Formação de professores de Arte apresentadas no período entre 2000 a 2012. Os dados foram coletados entre os meses de março a outubro de 2012. Nessa análise 453 dissertações foram consideradas e seus resumos analisados a fim de organizar os temas apresentados:

CATEGORIAS ORGANIZATIVAS	NÚMERO DE TRABALHOS
Narrativas de vida relacionadas à docência em artes	13
Pesquisas em linguagens artísticas, exceto artes visuais	67
Áreas totalmente estranhas à educação	19
Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte	25
Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar	38
Pesquisas sobre educação (abordagem geral)	125
Pesquisas sobre artes visuais, mas sem foco na formação inicial de professores	166

Entre as vinte e cinco dissertações sobre formação inicial de professores de artes, cinco foram excluídas por terem sido elaboradas anteriormente a 2000; sete referiam-se a grupos ou situações de caráter muito específico; uma delas estabelecia diálogo único com os PCN; duas dissertações referiam-se à influência da arte em outros cursos; uma pesquisa tratava da formação numa perspectiva autobiográfica. Finalmente, nove apresentam o foco buscado no projeto Observatório, ou seja a formação nas licenciaturas.

Já entre as teses, o resultado final da busca realizada foi de 103 estudos:

CATEGORIAS ORGANIZATIVAS	NÚMERO DE TRABALHOS
Narrativas de vida relacionadas à docência em artes	04
Pesquisas voltadas a outras disciplinas do currículo escolar	10
Pesquisas em linguagens artísticas, exceto artes visuais	16
Pesquisas sobre educação (abordagem geral)	41
Áreas totalmente estranhas à educação	03
Pesquisas sobre artes visuais, mas sem foco na formação inicial de professores	23
Pesquisas sobre formação inicial de professores de arte	06

Entre as seis teses, uma foi excluída por focar em outros públicos docentes e uma por tratar-se de formação continuada. Assim, foram consideradas 04 teses com foco nos estudos do Observatório.

Recuperamos aqui dois aspectos principais discutidos por Hillsheim (2013). O primeiro deles diz respeito às premissas defendidas pelos autores para a construção de seus trabalhos acadêmicos. Hillsheim organizou essas premissas em quatro proposições: a) Precisamos provar que a arte é importante; b) Um bom ensino de arte não deve legitimar os interesses da classe dominante; c) É necessário cautela diante das políticas públicas; d) É preciso optar: Ou você ensina arte, ou você pesquisa sobre ensino da arte.

Essas premissas nos alertam que alguns desses debates, se por um lado se colocam como superados, por outro são revisitados nos trabalhos acadêmicos e por isso inserem-se, também, nos modelos de formação de professores, sedimentando o ideário pedagógico da área.

O segundo aspecto diz respeito ao lugar da formação de professores de Artes Visuais nos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais e/ou nos Programas em Educação, onde se localizam a maioria dos estudos da área

sobre a formação. De modo geral, a formação, principalmente dos profissionais da área que cursaram a pós-graduação anterior aos primeiros anos de 2000, foi realizada em outros programas, pois era - e ainda é, embora tenhamos muito mais opções - pequeno o oferecimento de cursos de Mestrado e Doutorado na área de Artes Visuais, se comparado à Educação. O que nos preocupa é que uma parcela dos orientadores da área de Educação não possui nenhuma formação na área de Artes e poucos programas da área de Artes oferecem linhas de pesquisa no Ensino das Artes Visuais e seus congêneres. Surge então a questão: Qual a contribuição específica dos programas de Pós-graduação em Artes Visuais para a formação de professores nessa área?

Igualmente cabe questionar: quais as contribuições da área de Educação nesse cenário? Este seria um dilema? Uma dicotomia? Ou apenas o retrato de novos modelos de formação? Certamente necessitamos adensar nossos estudos para responder com mais precisão a esses questionamentos.

Outro levantamento significativo foi o realizado pela equipe da USP, apresentado por Blanco (2013). Tal equipe realizou um levantamento de artigos nos anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), ConFAEB (Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)¹¹ entre os anos de 2007 e 2011. Na análise foram encontrados 1150 artigos nos Anais do ConFAEB, destes somente 54 artigos relacionados à temática de formação de professores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Destaca-se que, dos 347 artigos dos anais da ANPAP, 50 versam sobre a formação de professores.

¹¹Os dados referentes aos anais da ANPED ainda estão sendo sistematizados.

Igualmente, esses dados corroboram com os dados levantados sobre teses e dissertações de que existem poucos estudos na área específicos sobre a formação de professores de Artes Visuais, conforme análise de Fonseca da Silva e Hillsheim (2013).

Rizzi (2013) organiza o grupo de trabalhos sistematizados nos anais do ConFAEB/ANPAP em oito categorias. Dessas vamos destacar as mais significativas. A primeira, com vinte e sete artigos, foi nomeada pelo grupo como “destaque de um elemento compositivo na formação de professores de Artes Visuais”. A segunda, com vinte artigos, diz respeito a “questões ligadas a modalidade Ead, TIC e AVA”. Já a terceira sistematiza “relatos de experiências sobre estágios supervisionados com treze artigos”. Observe-se que não há registro de estudos que tomem como reflexão o tema da formação dos formadores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais.

Outro campo que se abre para a investigação diz respeito aos modelos de formação continuada. Neste artigo enfatizamos esse tema, embora ele não seja o foco determinante do Observatório. No entanto, existem relações muito próximas com a temática porque muitas vezes o formador da licenciatura em Artes Visuais é também o formador da Educação em serviço propiciado pelas redes de ensino. Assim, no próximo tópico apresentamos as contribuições da Gatti e Barreto (2009) que analisam a formação em serviço. Com base nessas contribuições temos a intenção de problematizar a formação continuada em Artes Visuais. Por formação em serviço, compreende-se o modelo neoliberal de formação docente considerando os conceitos de produtividade, eficiência e competência. E por educação continuada compreende-se o modelo crítico de formação ao

longo da vida que utiliza como método de análise os princípios da dialética, o movimento histórico e a práxis docente criadora.

O que dizem os estudos sobre a formação continuada

A formação continuada é um espaço de grande interlocução da universidade com os professores de Artes Visuais. É também um campo que possibilita a existência de projetos diferenciados e inovadores, pois o formato não é tão engessado como as matrizes curriculares e, deste modo, os professores formadores e os professores participantes podem dialogar, construindo, juntos, possibilidades de avanço da prática pedagógica e das condições de trabalho.

O que pensam os professores sobre sua formação continuada? Algumas respostas estão disponíveis no texto apresentado por Gatti e Barreto (2009), publicado no livro patrocinado pela UNESCO, redigido com o objetivo de analisar os estudos que abordam a formação de professores no Brasil identificando seus impasses e desafios. No capítulo "A formação continuada em questão", as autoras abordam que, mesmo estando a sociedade envolta no debate sobre a formação, tendo também um maior investimento em cursos e programas de formação em serviço, não há uma relação direta desses investimentos com a melhoria do desempenho discente. Esta realidade tem motivado ampla reflexão acerca dos processos de educação continuada. As autoras apresentam aspectos do debate no livro em questão. Entre eles destacamos o fato de existirem cursos "aligeirados", a cada gestão governamental iniciar-se todo o trabalho novamente, sem considerar a trajetória da rede, a falta de apoio

para os professores desenvolverem suas propostas e condições de trabalho desfavoráveis.

Gatti e Barreto (2009) analisam um conjunto de pesquisas cujo foco é a formação continuada. Esse levantamento aponta que na década de 1990 o objeto de estudo presente entre as pesquisas da área de educação eram os cursos de graduação. No entanto, dez anos depois os temas destacados eram o professor e a construção de sua identidade. É nesse contexto que se inserem os estudos que priorizam a formação continuada. Segundo as autoras, o investimento na formação continuada decorre de políticas públicas induzidas por organismos internacionais, fato bastante criticado pelos educadores e intelectuais do meio educacional, pois ao induzir a política também se produz um determinado modelo de formação.

Os estudos analisados por Gatti e Barreto (2009) destacam a necessidade de espaço para os professores abordarem sua prática, pensar sobre ela, contribuir com seus conhecimentos, suas concepções de mundo e de sujeito. Outro aspecto ressaltado diz respeito à realização da formação em cascata, ou seja, um grupo aprende e ensina para o outro até chegar à escola. Essa proposta vai perdendo vigor a cada nível de aprendizagem, pois a formação dos formadores vai escasseando à medida que se aproxima da escola. Igualmente os professores abordam que enquanto a formação está acontecendo existe todo um suporte, mas depois do seu término esse apoio, que era constante, finda e, portanto, os problemas de execução daquele processo iniciam-se.

Gatti e Barreto (2009) também revelam que há um descompasso entre as políticas federais, estaduais e municipais à medida que elas se sobrepõem e dão pouca liberdade de organização para as redes de ensino, por conta

de recursos e prazos dos editais. Na mesma direção, abordam que existe uma resistência à adesão dos professores aos modelos prontos, pois há pouco espaço para políticas próprias criadas pelas redes de ensino.

Coexistência de diferentes projetos de formação continuada, muitas vezes com posições antagônicas na rede de ensino é outro fator desmotivador. Não raro o mesmo professor está recebendo formações com perspectivas epistemológicas diferenciadas. Por outro lado, Gatti e Barreto (2009) afirmam que, entre os professores, há depoimentos referindo-se às contribuições dos processos de formação que oportunizam aprofundamento de conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os parceiros no trabalho e o contato com os formadores.

Outros aspectos aparecem no texto de Gatti e Barreto (2009), relativos aos formadores. Entre eles destacamos a falta de sintonia com as necessidades e dificuldades das escolas. Frisamos, também, que esse fenômeno acontece porque os professores não participam dos processos decisórios. Gatti e Barreto (2009) destacam que os formadores, de modo geral, possuem pouco conhecimento acerca das realidades e dos professores que vão formar.

As políticas públicas têm influenciado decisivamente a formação de professores e uma das formas de colocá-las em prática são as reformas educacionais. O Brasil tem sofrido forte influência dessas reformas não só no que diz respeito a normativas e legislações, mas também a inserção de técnicos educacionais de outros países responsáveis por introduzir referências internacionais como no caso da atuação de César Coll durante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Barbosa, no

contexto da criação dos PCN em Arte, critica que [...] *o Ministério da Educação no Brasil optou por confiar a um único indivíduo, estrangeiro, o poder de julgar, avaliar, aprovar ou desaprovar, decidir, enfim, o que vai ser o nosso currículo nacional como um todo* (1997, p. 7). No mesmo texto, a autora antevê os graves problemas acerca da influência das políticas públicas na formação docente.

Outro grande problema evidenciado na prática que está ocorrendo na Espanha e que temos que evitar, a todo custo, no Brasil, é a criação de cursos de formação e atualização de professores, que apenas ensinam a usar a linguagem, o jargão dos parâmetros, em vez de desenvolver qualitativamente o professor, aprofundando-o teoricamente, mesmo contra os parâmetros (BARBOSA, 1997, p. 10).

Nas décadas iniciais dos anos de 1990 iniciam-se mais fortemente essas influências internacionais. Documentos em sua maioria de cunho neoliberal conduzem a formação de professores para o interesse de uma rentabilidade na perspectiva do capital. Aliada a esta concepção de produtividade está a finalidade de formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia.

A partir da década de 1990 cresce a influência de grandes conglomerados econômicos na educação. Essas mudanças começam a ocorrer à medida que o estado assimila o projeto neoliberal e ele mesmo coloca em uso os princípios de produtividade e eficácia na educação. Mazzeu (2011) destaca que, para efetivar essa política, o Banco Mundial investe na produção de insumos educativos como textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação de aprendizagem, assessorando os governos para a implementação dessas novas políticas baseadas na qualificação da prática imediata.

Podemos nos perguntar: Porque existe um investimento massivo na formação continuada em serviço? Mazzeu (2011) nos responde essa questão, apontando que investir na formação em serviço é mais barato. Podemos acrescentar que uma formação em nível de pós-graduação depende de um conjunto de aprovações nas redes de ensino que muitas vezes não é contemplado no plano de cargos e salários, ou mesmo é o gestor que decide quem são os que podem afastar-se das redes de ensino para realizar estudos de pós-graduação. A autora analisa que o projeto neoliberal propõe o investimento na mudança da prática pedagógica imediata, mais do que num processo de mudança da consciência filosófica. Essa formação, centrada nos aspectos pedagógicos, acontece em menor tempo e o próprio professor se torna o implementador da proposta, fato que auxilia nesse processo de barateamento da educação.

A influência dos modelos econômicos na formação de professores é presente nas propostas de educação em serviço. A legislação é a forma de obrigar as redes e as universidades à implementação de tais propostas hegemônicas. Observemos como isso ocorre nas carreiras docentes em Artes Visuais, identificando como a análise dos documentos nos ajuda a perceber a orientação de um modelo de formação docente nas Artes Visuais.

A legislação como orientadora da carreira docente

Existe um farto conjunto de legislações que direcionam a formação vigente de professores de artes, quadro muito diferente, por exemplo, se buscarmos os referenciais de criação de cursos de Educação Artística após

a aprovação da Lei 5692/71, que eram regidos principalmente pela própria Lei 5692/71 e pela Resolução 23/73, que normatizava os cursos de formação de professores para a disciplina, definindo os objetivos dessa formação, a modalidade e o currículo mínimo. Já na atualidade essas legislações ampliaram-se e temos à disposição um conjunto considerável de diretrizes, resoluções e leis que devem ser analisadas e se corresponde à formação de professores de Artes Visuais pretendida numa perspectiva crítica.

Em Fonseca da Silva (2010) já foi possível desenvolver uma análise introdutória desses documentos e as relações com a formação de professores de Artes Visuais. No entanto, depois disso houve modificações em alguns dos documentos, fato que nos faz retomar o tema a fim de atualizá-lo. Embora não sejam foco desse estudo, algumas das legislações, documentos e políticas da área da cultura podem dialogar com a legislação da formação de professores de Artes Visuais, pois as possibilidades de troca entre o artista e o educador confere ao ensino de arte mais possibilidades de acesso qualificado ao contexto da Arte. A reflexão sobre as estratégias de distribuição dos conhecimentos sobre a arte e o acesso à produção e fruição desses bens culturais da humanidade nos auxilia a compreender que a maioria das pessoas tem na escola uma das únicas possibilidades de acesso a produção artística sistematizada. Assim, a inviabilização da escola como participante do meio cultural, do acesso aos espaços, ao transporte, aos materiais que possibilitam refletir sobre a produção artística institucionalizada, sedimentam a concepção equivocada de que somente as elites reúnem as condições de usufruir da arte sistematizada, bem como do acesso à arte contemporânea. Portanto,

as políticas culturais que ampliam o acesso aos saberes da arte, na comunidade e na escola, precisam estar articuladas na formação inicial de professores nos cursos de graduação.

Abordemos sob outro prisma a ideia de que os documentos que direcionam a implementação da carreira docente modelam também um perfil profissional e se as diretrizes, leis e políticas públicas veiculam um determinado pensamento ideológico, colaboram para a constituição de um modelo de ser docente. Ao olhar as condições de trabalho na escola pode-se suspeitar que o professor cria situações de crítica que passam pela não participação, por veicular um desconhecimento sobre determinado tema e mesmo um clima de "indolência" como eram marcados os índios no período em que suas terras foram dominadas pelos portugueses. Esse "corpo mole" creditado ao professor em sua exaustiva jornada pode nos mostrar um processo de resistência às condições de alienação pelo trabalho.

Por meio dos documentos orientadores, fomos assistindo um aumento das atividades desenvolvidas pelos professores, ao mesmo tempo em que as condições de trabalho pioraram por força do número de alunos, as mudanças das relações familiares, dos novos desafios sociais e inclusive a entrada das tecnologias na escola acopladas à Internet. Observemos como os documentos influenciaram esse modelo formativo.

A Resolução 18/02 CNE/CP 1/2002 define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Já a Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, implementa a carga horária obrigatória de estágio e define a prática pedagógica como componente curricular com mais de 800 horas

de ação e reflexão na escola. Em 2009 foi aprovada a resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Também influenciam este modelo formativo a Lei nº 11.645, de 10 de março 2008, a Resolução CNE nº 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Lei 10639/2013.

Mazzeu (2011) afirma que os referenciais para a formação de professores do Brasil pautam-se nos estudos de Schon, Nóvoa, Alarcão e Perrenoud. A autora destaca igualmente, que os referenciais buscam em Schon, os três níveis envolvidos na atuação pedagógica: Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A crítica da autora se mobiliza para a ideia de que a ação é o fim em si, destacando a perda da concepção de práxis, da dialética entre teoria e prática. Conceber a ação separada da reflexão, ou vice-versa, nos conduz ou a uma prática reiterativa, mecânica ou a um burocratismo alienante.

Na dimensão reflexiva representada por Alarcão, Mazzeu (2011) critica a visão de prática com foco no imediato, pois a reflexão se pauta num contexto de resolver problemas para a prática, como se fosse possível separá-la do todo social ou mesmo do contexto filosófico. Outro aspecto presente nas diretrizes abordadas por Mazzeu (2011) diz respeito ao caráter de formação da prontidão destinado aos cursos de formação inicial. Esse caráter de prontidão, aprender para aplicar, está sintetizado na concepção do aprender a aprender, um jargão bastante popular no âmbito da educação.

Como aborda Saviani (2007), a concepção do aprender a aprender nos remete ao ideário pedagógico do Movimento Escola Nova, retirando o eixo

do processo educativo, lógico, para os processos psicológicos; dos conteúdos, para os métodos, do professor para o aluno; do esforço, para o interesse; da disciplina, para a espontaneidade. Outras duas contribuições nos auxiliam a entender melhor a reinvenção dos pressupostos colocados pela abordagem do aprender a aprender. O construtivismo compreendido como uma nova roupagem da Escola Nova, ou neoescolanovismo, tem contribuído para o processo de desvalorização da escola e do professor nos dias atuais.

Por que essa flexibilização da atividade docente acontece? Porque os educadores perdem o direcionamento da aula, ficam à deriva dos interesses dos alunos, quando na verdade o conhecimento e a experiência do professor precisam estimular os alunos a desejarem aprender a reconhecer a necessidade de um esforço pessoal para incorporar os conhecimentos sistematizados a partir das condições adequadas na escola.

O processo de participação dos estudantes na aprendizagem não pode sonegar a tarefa do professor de propositores de possibilidades de socialização dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, principalmente nas camadas populares. Essa tarefa é da escola, sendo o professor o principal responsável desse processo.

A segunda contribuição que queremos destacar é trazida por Rossler (2000), que apresenta três argumentos em relação à popularização do ideário pedagógico do "aprender a aprender". A primeira delas diz respeito ao fato de se colocar como uma teoria crítica, embora seja de fato uma teoria liberal. A segunda porque responde à necessidade imediata da prática, da ação pedagógica, propondo receitas para soluções pontuais

que de fato não resolvem os problemas estruturais. Por último, por contar com a popularidade da teoria de Piaget, que na atualidade tem sido confundido com as contribuições de Vygotsky, embora partam de matrizes teóricas bastante diferenciadas.

Cada um dos documentos abordados influencia a formação de professores de Artes Visuais. Algumas leis influenciam na matriz curricular à medida que impõem conteúdos (conteúdos de arte africana, indígena, cultura afro-brasileira, música entre outros). Outras balizam o tempo da carreira, carga horária de estágio, público a ser atendido, etc. Como aborda Saviani (2011), esses documentos, na maioria das vezes, trazem bons diagnósticos, no entanto, falham na hora de definir as condições de trabalho e condições salariais.

Tendo como base as análises e sistematizações acerca dos documentos legislativos, no próximo tópico contribuiremos com um rol de princípios que sistematizamos como contribuição para a formação de professores de Artes Visuais.

Contribuições para pensar a formação docente em Artes Visuais numa perspectiva crítica

Construímos um conjunto de premissas para pensar a formação do professor de artes visuais. A primeira delas diz respeito ao domínio do conteúdo. Que saberes o professor que é o propositor no ato de ensinar seleciona para abordar em sala de aula? O currículo necessita considerar aspectos significativos do saber local em arte, daquilo que está mais próximo e que ao mesmo tempo aproxima os estudantes do desejo de

conhecer e refletir acerca das contribuições das artes visuais para desvelar o entorno social. Por isso a caracterização da arte necessita ser ampla, incluir diferentes contribuições, de artistas de diversificados tempos e espaços sociais, com diferentes propostas de produção, que dialoguem entre si e se contraponham. Que incentivem um pensamento conceitual, filosófico, histórico e que ao mesmo tempo alimentem formas de pensar e produzir objetos artísticos, ou ao menos experimentá-los.

A segunda premissa que pretendemos alavancar diz respeito ao domínio das metodologias de ensino, que por sua vez diz respeito ao modo de abordar o conhecimento e apresentá-lo ao aluno, estimulando a pesquisa a curiosidade e a reflexão. Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento da criança está ligado à apropriação da cultura em que este indivíduo está inserido. A apropriação da cultura se dá por meio de vivências diversificadas e participação ativa no seu meio cultural e as Artes Visuais reúnem saberes que possibilitam essa interação. Segundo o autor, a criança se apropria da cultura quando torna seus os meios sociais de apropriação do entorno, ou seja, perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. As aulas de Artes Visuais oferecem uma ambiência privilegiada para essa experimentação.

Os cursos de licenciatura em Artes Visuais necessitam considerar a inter-relação entre a experiência vivenciada na realidade escolar, propiciada por meio dos estágios ao longo da graduação, mas também por experiências de pesquisa e extensão inseridas no itinerário de formação. Hoje temos, a partir do Decreto 7.219, de 04/06/2010 um espaço de formação docente

desde o início da graduação por meio do PIBID¹². Embora não sejam todos os alunos a terem participação no programa, aqueles que o fazem acumulam uma experiência de docência capaz de criar vínculos fortes de comprometimento com a escola.

Outra premissa que gostaríamos de destacar é o compromisso com a democratização do acesso aos saberes sistematizados ao longo da história da humanidade. Nos dias atuais muitos dos conhecimentos no campo da história da arte são rechaçados porque são agrupados como ideologicamente comprometidos com as classes dominantes. Isto porque a história da arte foi contada como uma história universal segregando culturas, indivíduos e processos ao longo da história da humanidade. Por outro lado, conhecer essa historiografia oficial e a crítica que se faz a esse processo é direito dos estudantes. Aqueles das classes populares necessitam ainda mais do acesso qualificado a esses saberes, pois de modo geral a escola pública é o único espaço que as camadas populares têm de acesso ao saber. Não estamos falando de qualquer acesso, mas de um acesso crítico, que analise as contradições e que contribua para uma práxis criativa.

Outros aspectos necessitam ser considerados no processo de formação docente, como, por exemplo, considerar as normativas vigentes, elaborando reflexões mais críticas, pois de modo geral não há uma tradição na área de estudos investigativos que tomem a legislação como foco. No entanto, a ação destes documentos sobre a área é efetiva.

¹²Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Tomando como base as transformações ocorridas na área no processo de mudança de Educação Artística para Ensino de Arte por meio do Parecer nº 22, de 04/10/2005, é premente uma revisão crítica das próprias biografias de formação, considerando os aspectos críticos da história e dos processos de formação na área de Artes Visuais. Esse olhar que problematiza de forma mais ampla a formação, a sociedade, os processos de trabalho nessa configuração atual podem nos auxiliar a reelaborar o fazer pedagógico da escola, construindo novas propostas de renovação de práticas à luz das condições de trabalho que os professores de Artes Visuais têm experimentado no seu campo de trabalho.

Os modelos de imposição de uso das tecnologias, a urgência do consumo e o estabelecimento do Estado como o grande consumidor de tecnologia de baixa qualidade nos apontam desafios para a reflexão sobre experiências de integração com novas tecnologias. De um lado, a impossibilidade de excluir os ambientes tecnológicos da escola. E do outro, a necessidade de criticar o uso alienado das tecnologias na escola. Cabe perguntar se o distanciamento que os professores têm construído em relação às tecnologias já não é, em si, uma forma de crítica ao modo como as tecnologias de baixa qualidade são disseminadas na rede escolar pública. Neste cenário de implementação de programas, como o PROUCA¹³ e a distribuição de Tablets pelo PROINFO¹⁴, observa-se um modelo alienado de formação continuada em que o uso dos aparelhos não é acompanhado de uma participação de professores nos processos decisórios de implementação dos programas.

¹³Programa Um Computador por Aluno - PROUCA

¹⁴Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO

A inserção de tecnologias na escola é revestida de desafios como as experiências de práticas inclusivas, na escola ou em outros espaços de atuação dos professores de Artes Visuais, como espaços informais, ONG e centros culturais. Uma pretensa inclusão que divulga um atendimento a pessoas com deficiência na escola cria mais uma condição de exclusão à medida que não há um atendimento adequado. Que condições as escolas receberam para inserir os estudantes com deficiência nas aulas de Artes Visuais? Nos cursos de graduação, uma única disciplina é responsável pelo processo de formação inclusiva. Será possível incluir com este modelo? Acreditamos que há a necessidade premente de revisão de noções, categorias e concepções significativas para o campo de formação docente em artes, buscando compreender as contradições entre teoria e prática, superando-as na direção de uma praxis criadora. Para essa superação, são necessários mais estudos que observem a atuação do docente formador em classe, para que a partir dessa observação possamos desenhar o modelo de formação desenvolvido e buscar redimensionar esse contexto.

Um quadro mais preciso do modelo de formação de professores de Artes Visuais vigente, comparado com os aspectos históricos da formação docente em artes no Brasil e em outros países, nos possibilita sistematizar as diferentes dimensões epistemológicas das práticas docentes a fim de investir na construção de práticas anti-hegemônicas, revendo os paradigmas formativos de docentes formadores/investigadores.

De modo diferente daquele proposto pelos gestores, percebemos nas categorias da avaliação de docentes um campo aberto para revisão dos pressupostos formativos, embora o uso dessas informações seja, de modo

geral, mal empregado por parte dos governantes. A avaliação é, de toda forma, um modo de rever a prática docente, reinventá-la e ressignificá-la.

Considerações Finais

Reiteramos nessas considerações finais um elemento que perpassou todos os levantamentos dos trabalhos acadêmicos: a necessidade de ampliar os estudos que tomem como foco de análise a formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais e a perspectiva do professor formador nesses cursos. Esse tema é fundamental para uma melhor compreensão do modelo de formação de professores de Artes Visuais.

Os aspectos históricos da formação de professores no Brasil, bem como suas influências na formação em Artes Visuais, também carecem de mais estudos. A história da disciplina, do ponto de vista do Ensino, ao longo dos anos vem sendo sistematizada por Ana Mae Barbosa. Esses estudos podem ser ampliados para o contexto da formação docente.

Pudemos, ao longo desses dois anos de Observatório, sistematizar um grande contingente de dados relatados. Esses dados necessitam ser constantemente atualizados e, deste modo, a necessidade de continuidade do projeto se torna justificável. Desejamos ampliar esse trabalho a partir da construção de uma Rede Latino Americana de Pesquisadores Sobre a Formação de Professores. Pretendemos conhecer e dialogar com outros pesquisadores e seus estudos nos próximos anos, ampliando as possibilidades de refletir acerca da influência das políticas públicas no contexto da formação docente em Artes Visuais na América Latina.

Os dados referentes ao funcionamento das licenciaturas, sistematizados por meio de entrevistas, ainda estão sendo coletados, pois a distância geográfica dificulta o acesso aos coordenadores de Cursos de Licenciaturas em Universidades Públicas. Esse instrumento de coleta de dados nos auxiliará a ter um levantamento detalhado tanto do funcionamento, quanto no que tange a projetos diferenciados de caráter local que possam nos auxiliar a conhecer o que está sendo realizado no contexto das inovações pedagógicas.

Acreditamos que o ideário pedagógico sobre a formação docente em Artes Visuais existente vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo constantes transformações. De um ponto de vista as reformas educacionais, motivadas pelos modelos de gestão pública da educação, têm direcionado o modelo de formação. De outro ponto de vista, nos parece que há uma dificuldade de transpor alguns obstáculos como as premissas apontadas por Hillsheim (2013). Assim, talvez seja necessário rever os pressupostos de formação com vistas a superar tais premissas.

Finalmente, cabe um investimento na formação em Artes Visuais com vistas a sedimentar uma praxis criadora e, a partir de um olhar histórico-crítico, sedimentar bases para um processo de conhecer a realidade escolar, estabelecer relações desse contexto com a sociedade, reconhecer a arte como produção humana e sistematizar processos educacionais que possibilitem a formação de sujeitos preparados para, a partir da arte, intervir em seu meio social. Neste processo, a avaliação é parte das etapas de pesquisa, reflexão e ação, como método de problematizar a realidade.

Disponibilizamos um conjunto de produções do Observatório a fim de dialogar com outros pesquisadores e fortalecer os laços entre Brasil e Argentina com nossas universidades parceiras. Esperamos que nossos esforços, somados a um conjunto de outros esforços de diferentes regiões, possam criar uma rede de pensamento sobre a formação docente em Artes Visuais na América Latina.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, A. M. O. Formação inicial e continuada de professores no âmbito do ensino da arte - inclusão digital e inovações pedagógicas. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 6, p. 1-16, 2012.

_____. Redes de Criação e Compartilhamento de Docentes. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes, 128 p.

BARBOSA, A. M. Parâmetros Curriculares Nacionais em geral e para as Artes Plásticas em particular. Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, v.1, n.1, 1997. Rede Arte na Escola / Polo UFRGS.

BLANCO, M.C. & ZYNGIER, S. Investigação sobre as licenciaturas em artes visuais em anais de congressos brasileiros: subsídios para uma reflexão. In: Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones Actuales y Sus Contextos, 2013, Bogotá. Anais... Bogotá, 2013.

BLANCO, M. C. Histórico dos trabalhos da ANPAP sobre formação de professores de Artes Visuais: primeiras reflexões. In: ARTE/EDUCAÇÃO NO PÓS-MUNDO, 2013, Recife. Anais... Recife. 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.219. 2010, 4 de junho. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 9 out. 2013.

BUJAN, F. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores de artes en las universidades. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 8, p. 1-16, 2013.

FONSECA da SILVA, M.C.R. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: *Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP, 3. e ENREFAEB Sul, 2. 2010, Curitiba - PR. Anais... Curitiba - PR: Editora FAP, 2010. v. 3. p. 01-014.*

FONSECA da SILVA, M.C.R. & HILLSHEIM, G.B.D. Políticas Públicas e formação docente em arte: confluências entre pesquisas. In: *Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes, 2013, Bogotá - Colombia. Anais... Bogotá - Colômbia: Editora da Universidad Sérgio Arboleda, 2013. p. 253-264.*

FONSECA da SILVA, M.C.R. & AZEVEDO, I.G. Multiculturalismo e Formação Docente: reflexões acerca das graduações em Artes Visuais no Brasil. In: *Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes, 2013. Bogotá - Colômbia. Anais... Colômbia: Editora Universidad Sérgio Arboleda, 2013. p. 286-302.*

FONSECA da SILVA, M.C.R.; AZEVEDO, I. G.; PERA, L.P. & ALVARENGA, V.M. Observatório da formação em artes visuais: reflexões sobre o estado de Santa Catarina. In: *Colóquio sobre o ensino de artes, 9. Chapecó, 2013. Anais... Chapecó, 2013. p. 01-10.*

FONSECA da SILVA, M.C.R.; BUJÁN, F.; RIZZI, M.C.S.L. & FRADE, I. Observatório da formação de professores de artes: diálogos entre Brasil e Argentina. In: *Congresso da Federação dos Arte Educadores do Brasil: Arte/Educação: corpos em trânsito, 2012, São Paulo - SP. Anais... São Paulo - SP: UNESP, 2012. p. 01.*

GATTI, B.A. & BARRETTO, E.S.S. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HILLESHEIM, G.B.D. Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2013. p. 137.

MAZZEU, L.T.B. A política educacional e a formação de professores. Reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

RIZZI, M.C.S.L. Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte. Vitória: UFES, 2013. Palestra ministrada no X Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte - II Encontro de Licenciaturas em Artes Visuais e adufes 2013.

ROSSLER, J.H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, n. 9, v. 1, p. 7-19. 2011.

_____. *Escola e democracia*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKY, L.S. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.