

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE EM TEMPOS DE “PÁTRIA EDUCADORA”: DA COMPETÊNCIA À AUTONOMIA

Gerda Margit Schütz-Foerste / Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

O presente artigo discute, de forma introdutória, marcos conceituais, que fundamentam políticas de formação de professores em contexto brasileiro, a saber: a pedagogia das competências e a pedagogia da autonomia. Problematiza o sistema avaliativo que classifica e não considera as mediações sócio-político e culturais no processo. Essas não valorizam os saberes locais dos povos e comunidades tradicionais. Assim, presente estudo discute a autonomia e a pesquisa como princípio educativo e como *práxis* libertadora (FREIRE, 2005, 2007). Através de pesquisa documental, dimensiona experiências ligadas a *práxis* do professor de arte, para analisar como a pergunta pode constituir a base da formação de professores de arte na perspectiva da autonomia e autoria.

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores; competência; autonomia.

RESUMÉN

Este artículo aborda, de manera introductoria, marcos conceptuales, subyacentes a las políticas de formación del profesorado en el contexto brasileño, a saber, la pedagogía de competencias y la pedagogía de la autonomía. Preguntas del sistema evaluativo que ordena y no tiene en cuenta la mediación socio-político y cultural en el proceso. No valoran el conocimiento local de los pueblos y comunidades tradicionales. Por lo tanto, este estudio analiza la autonomía y la investigación como principio educativo y la *praxis* liberadora (Freire, 2005, 2007). A través de la investigación documental analiza cómo la pregunta puede ser la base para la formación de profesores de arte para la construcción de la autonomía y la autoría.

PALABRAS CLAVE

formación de profesores; competencias; autonomía.

Introdução

Ao longo das últimas décadas vimos acompanhando as discussões acerca da formação de professores em cenário regional, nacional e internacional. Identificamos processos de precarização do trabalho docente, falta de políticas públicas voltadas à formação docente, baixos salários, degradantes condições físicas, políticas e pedagógicas nos ambientes escolares, entre tantos problemas relacionados à Educação brasileira. Estamos cientes que muito é preciso trabalhar para que a profissão docente alcance *status* de importância na sociedade pautada pelo capitalismo, visto que esse trabalho não gera produto de consumo imediato ou promove o mercado. Ao mesmo tempo, somos uníssomos ao afirmar que a Educação pode ampliar os referenciais dos sujeitos e contribuir para uma leitura crítica do mundo e libertadora dos sujeitos (FREIRE, 1992, 2005). Para tanto é fundamental aprofundar a democracia e sobretudo a autonomia pedagógica dos professores, desde a sua formação (FREIRE, 2007).

O presente artigo aborda, de forma introdutória, o debate acerca da pedagogia das competências, enquanto marco conceitual que sustenta políticas neoliberais na educação. Discute ainda a pedagogia da autonomia como possibilidade emancipadora, na qual a pergunta é base da formação do professor.

A pedagogia das competências na formação do professor

Na sociedade capitalista, sob a lógica do mercado, os profissionais docentes devem desempenhar seu trabalho com competência. Escola e alunos são avaliados e os resultados apresentados em *ranking*, que representa, em última análise, a eficiência e eficácia dos sujeitos. (BRASIL, 1971, 1993, 1997, 1998) A competência, segundo Ramos (2002), alicerça muitas políticas públicas em países capitalistas como Reino Unido, Alemanha, Estado Unidos e também no Brasil. Consiste em um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais (RAMOS, 2002, p 79).

Nesse sentido, imprime-se uma lógica de gestão educacional pautada no desempenho dos sujeitos. Para tanto, emprega-se uma sequência de procedimentos controladores, como:

[...] a descrição dos desempenhos esperados por meio de metodologias de investigação de competências aplicadas ou validadas por pessoas implicadas com o trabalho; formulação de normas de competência; realização de avaliações em situação de trabalho ou em condições equivalentes, preferencialmente por organismos diferentes daqueles que formaram o trabalhador. (RAMOS, 2002, p. 79)

Segundo a autora, na lógica da pedagogia das competências, desloca-se a análise funcional do *posto de trabalho* para a *competência dos trabalhadores* (RAMOS, 2002, p. 288). Não é pautado no debate a condição de formação e trabalho, mas a análise se limita à avaliação e classificação do trabalhador.

Essa orientação político-metodológica também informa o recente documento apresentado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Freitas, em seu blog, ao criticar o documento “Pátria Educadora”, levanta importantes questionamentos às medidas apresentadas, visto que estão alinhadas ao discurso dos reformadores educacionais, à lógica do mercado e atribuem ao estado o papel de uma “Pátria Auditora”, nas palavras do autor. Segundo Freitas (2015),

O centro de tal política está na constituição de um núcleo fundamental baseado na definição de um currículo nacional ancorado em um forte sistema de avaliação nacional censitário, regado a responsabilização por mérito, com abertura da área educacional a Organizações Sociais e ao mercado empresarial. (FREITAS, 2015, <http://avaliacaoeducacional.com/2015/05/18/carta-aberta-ii/>)

No que se refere à formação de professores sua crítica é ainda mais contundente porque as medidas não alcançam os problemas historicamente presentes na profissionalização docente, como: os limites de atendimentos às demandas de formação em diferentes áreas de conhecimento para as diversas realidades brasileiras, as precárias condições de vínculos empregatícios e salários, as limitadas situações do contexto físico, administrativo e pedagógico dos ambientes de trabalho, entre outros. Salienta que, por outro lado, o documento marginaliza ainda mais a profissão docente, quando propõe um sistema avaliativo nacional de professores e os desqualificam *a priori*. Diz então,

Trata-se de uma estratégia mundialmente utilizada pelos reformadores empresariais da educação para difamar o magistério e suas entidades perante a opinião pública, com amparo generoso da mídia,

com a finalidade de justificar uma nova “vanguarda pedagógica”, tentando “resetar”, “deletar” a produção acumulada nas instituições e órgãos da educação nacional e substituí-la por crenças de um ideário exógeno, a serviço da rasa articulação da educação à lógica dos novos processos de acumulação de riqueza. (FREITAS, 2015, <http://avaliacaoeducacional.com/2015/05/18/carta-aberta-ii/>)

Essas questões atingem a todos os campos de formação docente, notadamente, alcançam a formação de professores de Arte. Fonseca, ao analisar os impactos das políticas públicas sobre a formação e participação dos professores de arte, sobretudo a partir da LDB 9394/96, diz:

Transvestidas de uma pretensa participação dos educadores, foram aos poucos barateando sua força de trabalho. O professor de Arte acabou integrado a esse cenário, ora nas atividades artístico-culturais da escola, ora nas atividades de produção de documentos educacionais. (FONSECA, http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf)

Autonomia na formação de professores

Reconhecemos que, no que se refere à formação dos profissionais para o ensino de artes, algumas conquistas foram alcançadas. Superamos em grande parte as propostas de formação com curta duração e polivalente (BARBOSA, 1978,1986,1991,1997,1998). Resgatamos paulatinamente as bases históricas da formação do professor de Arte (BARBOSA 1991,1997, SCHLICHTA & FONSECA, 2014, SCHÜTZ-FOERSTE, 2005). Outras lutas continuaram a ser travadas em favor de políticas públicas para atendimento às demandas de formação de professores de arte. Essas dimensionam constantemente o debate acerca das bases teórico-metodológicas que sustentam os currículos das licenciaturas e aprofundam as discussões sobre formação continuada de professores.

A autonomia, aqui discutida, pressupõe, como diz Contreras,

Não como a posse de direitos e atributos, mas como busca de construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste. (2002 p. 260)

A autonomia a qual nos referimos diz respeito ao encontro dialógico que interroga a realidade na pergunta que se produz à várias mãos (BRANDÃO, 1999; 2003). Autonomia se realiza no trabalho coletivo e investigativo, a partir do encontro dos sujeitos, para elaborar perguntas.

As perguntas na formação de professores de arte

Muitas perguntas têm orientado o trabalho e a formação dos professores de arte nos últimos anos. Buscamos apresentar breve revisão das perguntas com base nos estudos que foram produzidos enquanto revisão das pesquisas desenvolvidas no campo do ensino da arte. Entendemos que ainda se faz necessário realizar estado da arte das pesquisas sobre ensino da arte no Brasil. Reconhecemos que esta tarefa é desafiante, se considerarmos o campo de estudos que se ampliou, apresentando abordagens múltiplas no que se refere aos conceitos e às práticas, e especialmente aos espaços e temas pesquisados. Tourinho (2009), ao realizar pesquisa da produção do 17º Encontro Nacional da ANPAP, deparou-se com grande volume e diversidade que lhe impactaram. Assim externou: *Minhas primeiras sensações, confesso, foram de ‘desassossego’*. Iniciativas de pesquisa locais também mostram que, ao sair de centros de referência como São Paulo, a realidade da pesquisa sobre o ensino da Arte é relativamente recenteⁱ. Conforme Weiss & Zanin (2009), no Programa de Pós-Graduação em Educaçãoⁱⁱ, da Universidade Federal do Espírito Santo a maior parte das pesquisas que contemplam temáticas da Arte, Educação e suas variantes encontram-se concentradas na linha de pesquisa Educação e Linguagens, que faz parte do programa de Pós-Graduação em Educação desde 1996. Entretanto, a primeira defesa dentro da linha que contemplou arte como temática data de 2003 (p. 3)

O Panorama de Pesquisa ANPAP – Comitê Ensino e Aprendizagem da Arte, apresentado por Pillar e Rebouças, em 2007, na ANPAP- Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, fez levantamento da participação dos programas de pós-graduação nos encontros de 2005, 2006 e 2007. Mapeou participações, temas e referenciais nas pesquisas apresentados nos três encontros. A partir desta pesquisa Tourinho (2009) propôs-se à análise da produção de 2008, no mesmo comitê da ANPAP, sua investigação recaiu sobre as perguntas que têm fundamentado as pesquisas neste comitê. Dizia: guiei meu olhar para as perguntas que os pesquisadores

levantam e, em alguns casos, aquelas que escolhem citar no desenvolvimento de suas reflexões. São as perguntas que nos incomodam, que nos provocam, que nos fazem inventar maneiras de conhece (TOURINHO, 2009, p. 4).

Suas reflexões ajudam-nos a perceber um grande e diversificado campo de pesquisa que construímos coletivamente. Em sua pesquisa encontrou mais de 200 perguntas. Dos 60 trabalhos consultados, *“apenas 14 não apresentavam questões”*. Diz a autora, pensei nestas perguntas como sinais, sintomas, indícios de inquietações que não visam uma resolução e, sim, formas sutis de trabalhar com o conhecimento, de discernir novos tópicos a serem estudados e de abrir novas rotas especulativas e epistemológicas (p.5).

Na conclusão chama a atenção para a diversidade das perguntas e diz: *“celebro este fato”* (TOURINHO, 2009, p.14). Compartilhamos de seu argumento, que citamos:

Conforme já disseram, a ciência avança pelas perguntas que faz e não necessariamente pelas respostas que encontra. Cada pergunta nos oferece a chance de criar mais uma explicação para nossa relação com o mundo. (TOURINHO, 2009, p.4)

Torna-se necessário dimensionar a formação dos professores na perspectiva da autonomia docente e da pesquisa, como princípio formador e emancipador. A construção de propostas de ensino fundamentadas e contextualizadas é possível na participação efetiva dos profissionais do ensino da arte, como sujeitos e investigadores de sua realidade. Demanda-se, neste sentido, uma formação que fomente a investigação e a elaboração de perguntas, mais do que ofereça respostas homogeneizadoras. Nesse sentido, também outra pauta para “pátria educadora” se faz necessária, conforme pontua Freitas. Para ele uma pátria realmente educadora, no que se refere às políticas de formação e valorização docente, implica entre outros itens defender que:

- Será basilar, substituir a política de auditoria sobre as escolas e o magistério por uma política baseada no apoio e na confiança, mobilizar e apoiar cada escola para apropriar-se e refletir sobre os problemas que vivencia, demandando simultaneamente ações tanto de si como do poder público, e propiciando o envolvendo das forças positivas existentes dentro de cada escola e na sua comunidade.
- Criar programas de apoio no INEP para as escolas implantarem processos de responsabilização participativa, formas de

auto avaliação e de organização das instâncias internas na escola para conduzir esta tarefa, apoiando a elaboração de planos de melhoria feitos pelas escolas com apoio técnico e de recursos federais geridos por escolas públicas de gestão pública.

- Elevar o status da profissão docente, induzir o cumprimento do piso salarial nacional e apoiar com recursos federais a qualificação inicial e continuada dos professores em Instituições de Ensino Superior públicas. (FREITAS, 2015)

O profissional do ensino da arte tem como desafio colocar-se no movimento e participar de seu processo de formação, articulando qualitativamente as dimensões técnica, científica e política de trabalho. Especialmente, compreender como políticas nacionais de educação estão articuladas às políticas regionais e locais. Fica assim para nossa reflexão coletiva:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiro, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuarista ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais. (FREIRE, 1993, p. 134)

A formação do professor como intelectual da educação, necessita de urgente revisão. Necessitamos dimensionar a pesquisa nas práticas de formação docente. O Professor de Arte, como um intelectual tradicional traz, em sua prática, uma continuidade histórica, os discursos e práticas construídos no processo coletivo da definição de seu campo profissional. Porém, como ser social e intelectual pesquisador, coloca-se urgente a necessidade de perceber-se como um *novo intelectual*, como “*construtor, organizador, ‘persuasor’ permanente, já que não apenas orador puro*” (GRAMSCI, 1988, p. 8)

Notas

¹ Consultar Maria Cristina Monteiro, que realiza levantamento de dissertações e teses relacionadas a Proposta Metodológica Triangular, no período de 1095 a 2000.

² O programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo é um dos mais antigos do país. Desde sua criação, em 1978, até julho de 2007, foram defendidas 389 dissertações de mestrado. Vinte e duas versavam sobre a arte e seu ensino. Destaco nesta produção as dissertações de Marília Moreira Antunes Santos, com o título *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: O DISCURSO OFICIAL E A REALIDADE NA ESCOLA DE 1º GRAU*, defendida em 20-12-1983 e a dissertação de Eusdete de Jesus Trabach Gobetti sobre *A PRODUÇÃO DE SENTIDO NA RELAÇÃO TEXTO VERBAL E VISUAL NO PROGRAMA VEJA NA SALA DE AULA*,

defendida em 01/12/2004. Esta última orientada pela Profa. Dra. Moema Martins Rebouças, primeira arte educadora a integrar o colegiado deste programa.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1975. 115p.

_____. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. (org.) *História da Arte Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio de História da Arte-Educação. ECA-SP. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

_____. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134p.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.

_____. *Arte:Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta á varias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, MEC. Lei 5692 de 1971.

BRASIL, MEC. Lei 9694 de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Brasília: MEC/SEF, 1997 (1º e 2º Ciclos)*.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Brasília: MEC/SEF, 1998 (3º e 4º Ciclos)*.

CONTRERAS, J.A *Autonomia de Professores*, São Paulo: Cortez,2002.

FONSECA da SILVA M.C.R *Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política*. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf) Acessado em 20 de maio de 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 30ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, *Carta aberta*. Disponível no Site: Avaliação Educacional: blog do Freitas Acessível em <http://avaliacaoeducacional.com/>, acessado em 25 de maio de 2015

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MONTEIRO, Maria Cristina. *Tendências de Produção Científica em Arte-Educação a Proposta Triangular de Ensino*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE, do Centro de Ciências Humanas e de Comunicação, da Universidade do Vale do Jataí, 2005. Disponível em : http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=54, Acessado em 23/11/2009.

_____. A Proposta Triangular de Arte: resumo das pesquisas. In.: *Contrapontos - volume 5 - n. 2 - p. 317-325 - Itajaí, mai./ago. 2005*. Disponível

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M. S. *Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*, Goiânia, dissertação de Mestrado, FE/UFG, EM 1996.

_____. *A Leitura Crítica da Imagem nos Cursos de Formação de Professores em Arte*. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense- UFF, Niterói-RJ, 2002.

_____. *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES,2004

_____. *A Imagem no Ensino da Arte em novas e /ou velhas perguntas*. In: BARBOSA, A. M. & CUNHA F.P. 1ed. São Paulo: Cortez, 2010.v.1. p.1000 122.

TOURINHO, Irene. Comitê de educação em artes visuais: Uma análise das questões de pesquisa da anpap 2008, In: *Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidade nas Artes Visuais*, 2009, Salvador - BA: EDUFBA, 2009. p.3098 – 3109. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/irene_maria_fernandez_silva_tourinho.pdf , acessado em 17/11/09.

WEISS, Andreia, ZANIN, Larissa Fabrício Espaços de formação: um olhar sobre a Pós-Graduação em Arte e Educação da UFES, In: *Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidade nas Artes Visuais*, 2009, Salvador - BA: EDUFBA, 2009. p.3098 – 3109. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/andreia_weiss-1.pdf, acessado em 17/11/09.

SCHLICHTA, C. A. B. D. & FONSECA da SILVA, M. C. R. . Reflexões acerca do Currículo Básico, no Paraná, a luz das exigências do novo perfil de professor de Artes Visuais na contemporaneidade: uma história que começou em 1980. In: X Congresso Luso Brasileiro da História da Educação, 2014, Curitiba/ Paraná (BR). Percursos na História da Educação Luso-Brasileira. Curitiba/ Paraná (BR): Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.

SCHLICHTA, C. A. B. D Da formação como dimensão inseparável da atuação do educador. In: 23º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas, 2014, Belo Horizonte (MG). Ecossistemas Artísticos. Belo Horizonte (MG): Programa de Pós-graduação em Artes - UFMG,, 2014. p. 462-474.

Gerda Margit Schütz-Foerste

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada em Educação Artística pela FEEVALE/RS. Professora de Prática de ensino de Arte nos cursos de formação de professores em Artes Visuais e Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisa temas relacionados à formação de professores para o ensino da arte em contexto urbano e campesino.