

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A BUSCA PELA QUALIDADE DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Diego Alexandre Divardim de Oliveira¹

Ana Luiza Ruschel Nunes²

RESUMO

Este artigo parte de reflexões teóricas sobre a formação docente, mais especificamente sobre a formação inicial, formação continuada e sobre a formação do professor de Artes Visuais no Brasil. A partir de uma retomada histórica a questão é contextualizada e discutida a partir das ideias de Adorno (2020), Althusser (1970), Bittencourt (2012), Celestino (2006), Gadotti (2010), Nóvoa (2009;2021,2021a), Radvaneskei (2013), Saviani (2009), Tanuri (2000). A discussão sobre uma educação de qualidade implica em reflexões sobre a formação docente inicial e continuada, também sobre o engajamento social da comunidade com a escola e sobre a necessidade de uma aproximação entre a Academia e a Escola, além de demonstrar que não pode existir educação de qualidade sem que exista democracia, e esta, por sua vez, só pode existir onde existam indivíduos emancipados. Uma educação neste sentido, apresenta-se como uma ousada reação diante da sujeição imposta pelo capital. Para que a ação docente seja significativa para a luta de classes os professores precisam assumir uma postura política, bastante crítica e engajada. Percebe-se um dinamismo na contemporaneidade, o qual exige uma postura ativa dos professores que não podem se conformar com os dogmatismos historicamente construídos, os quais muitas vezes são tidos como verdades absolutas e, neste sentido, a formação continuada dos professores se constitui por mini cursos isolados que muitas vezes não são condizentes com a realidade dos professores. A formação continuada e a pesquisa, assim como a teoria e a prática são indissociáveis e imprescindíveis para a docência revolucionária, onde a práxis reflexiva fará oposição à racionalidade técnica. Podemos observar a pesquisa-ação como uma modalidade formadora e transformadora, mas que não pode ser uma imposição hierárquica. O professor de Artes Visuais precisa estar consciente do seu papel na sociedade e da importância desta disciplina para a sociedade, por isso precisa ser intelectualmente amadurecido e inconformado o bastante para contribuir para com a construção de uma sociedade justa e democrática.

Palavras chave: formação docente; formação continuada, artes visuais, educação de qualidade.

¹ Licenciatura em Artes Visuais. Mestre em Educação. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEPG. Artista plástico, produz desenhos, pinturas e esculturas. Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. E-mail para contato: analuizaruschel@gmail.com

² Licenciatura em Matemática e em Artes Visuais. Doutora em Educação e professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UEPG- PR. Mestre em Comunicação e Linguagens (Cinema). Professora vinculada ao Departamento de Artes. Membro da Federação dos Arte-Educadores do Brasil- FAEB. Membro do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura- GEPAVEC/ Diretório do CNPq. E-mail para contato: analuizaruschel@gmail.com

INITIAL AND CONTINUOUS TEACHER EDUCATION IN BRAZIL: REFLECTIONS ON THE SEARCH FOR QUALITY IN VISUAL ARTS TEACHING

ABSTRACT

This article is based on theoretical reflections on teacher training, more specifically on initial training, continuing education and on the training of Visual Arts teacher in Brazil. From a historical resumption, the question is contextualized and discussed based on the ideas of Adorno (2020), Althusser (1970), Bittencourt (2012), Celestino (2006), Gadotti (2010), Nóvoa (2009; 2021, 2021a), Radvaneski (2013), Saviani (2009), Tanuri (2000). The discussion about quality education implies reflections on the initial and continuing teacher training, also on the social engagement of the community with the school and on the need for a closer relationship between the Academy and the School, in addition to demonstrating that there can be no education quality without democracy, and this, in turn, can only exist where there are emancipated individuals. Education, in this sense, presents itself as a bold reaction to the subjection imposed by capital. For the teaching action to be meaningful for the class struggle, teachers need to have a political stance, quite critical and engaged. A dynamism is perceived in contemporary times, which requires an active stance from teachers who cannot conform to historically constructed dogmatisms, which are often considered to be absolute truths and, in this sense, the continuing education of teachers is constituted by mini-isolated courses that are often not consistent with the reality of teachers. Continuing education and research, as well as theory and practice, are inseparable and essential for revolutionary teaching, where reflective praxis will oppose technical rationality. We can see action research as a formative and transforming modality, but it cannot be a hierarchical imposition. The Visual Arts teacher needs to be aware of his role in society and of the importance of this discipline for society, so he needs to be intellectually mature and not conformed enough to contribute to the construction of a fair and democratic society.

Keywords: teacher training; continuing education, visual arts, quality education.

INTRODUÇÃO

Ao se analisarmos a atual conjuntura brasileira e seu reflexo na educação, faz-se mister discutirmos, mesmo que brevemente, sobre a formação dos professores e mais especificamente sobre a formação do professor de Artes Visuais neste período da história que se mostra conturbado. Portanto, diante de tal realidade, discutir a postura que os professores necessitam assumir é deveras fundamental quando almejamos as transformações sociais necessárias que viabilizem uma qualidade de vida digna a todos os indivíduos.

Mas, falar sobre qualidade de vida, qualidade da educação, são aspectos relativos, pois existem mais de uma concepção de “qualidade”. A concepção da qualidade é relativa e, ao considerarmos que a sociedade é dividida entre oprimidos e opressores, teremos a certeza de que a concepção que cada grupo mantém é diferente uma da outra.

De acordo com Gadotti (2010) não se pode falar de educação de qualidade se não considerarmos o engajamento da comunidade na escola, onde a democracia também pode ser verificada nas deliberações coletivas: a democracia é essencial para uma educação de qualidade e, de acordo com Adorno (2020) não existe democracia onde os indivíduos não sejam emancipados. Neste sentido, a formação do professor de Artes Visuais como professor pesquisador é um problema fundamental que será abordado neste artigo.

1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

A formação de professores está condicionada a inúmeros fatores, dentre os quais os interesses do capital se destacam, desta forma, podemos considerar que a escola pode ser compreendida como um aparelho ideológico, como afirma Althusser (1970, p.62) que “todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, sejam eles quais forem, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”.

Ao nos debruçarmos sobre a história, podemos perceber que a preocupação do Estado com relação à formação de professores, se apresenta de forma diferente em determinadas épocas, partindo de uma formação docente básica construída nos anos finais do ensino básico, passando para uma formação de nível superior. Antes de ser uma atribuição do Estado, a formação de professores, estava a cargo da igreja, somente após a Revolução Francesa é que a formação de professores passou a ser preocupação dos Estados. Mas, naquele contexto já era possível perceber a influência perniciosa da burguesia sobre o Estado, e como consequência disso, as regras para a formação de professores e para a seleção de professores eram em acordo com os interesses burgueses. A escola configurou-se como uma ferramenta ideológica (TANURI, 2000).

No século XIX, Tanuri (2000) afirma que, a formação docente não passava de uma formação única e exclusivamente técnica, não havia espaço para as teorias da educação. A formação de professores acontecia na prática, quando o aprendiz de professor se colocava junto a um professor que já atuava em alguma escola, assim, a formação do jovem professor se daria na prática.

A preocupação com a formação docente no Brasil se intensificou após a independência do país, momento em que se cogitou organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009). Sabe-se que antes da independência o Brasil, a educação seguia as determinações da coroa portuguesa e, após a independência os interesses da corte brasileira ditavam as regras. Posteriormente, com a Proclamação da República os interesses das oligarquias eram a regra geral. Saviani (2009) emprega o termo “instrução” ao invés do termo “educação”, pois, o primeiro diz respeito aquilo que é taxativo, restrito e categórico enquanto o segundo termo diz respeito às faculdades intelectuais, morais e psíquicas dos sujeitos. Um termo desconsidera os sujeitos enquanto seres pensantes, enquanto o outro valoriza os sujeitos e busca contribuir para o seu crescimento e, pode-se considerar que naqueles contextos o termo “instrução” é mais compatível com aquilo que ocorria no país.

Segundo Tanuri (2000) o liberalismo influenciou sobremaneira a precariedade do ensino no Brasil, além de que os interesses liberais contribuíram para o desprestígio da profissão docente, contribuindo para que um número muito reduzido de pessoas se interessasse pela profissão. Esse desprestígio se caracterizava principalmente pelos baixos salários e pelo motivo de que a economia brasileira se baseava principalmente na agricultura, além de haver, naquele contexto agrário, pouca demanda de alunos, o que acarretou o fechamento de muitas escolas.

Na segunda metade do século XIX, os governos de algumas províncias brasileiras, mesmo sem terem cursos de formação docente, abrem mão dessa modalidade formativa para o recrutamento de professores, bastavam-lhes passar por teste seletivo, o qual tinha como objetivo maior arrecadar fundos e em segundo plano fechar o quadro de professores da província. Muitas vezes os professores recrutados eram indicados por pessoas ligadas ao governo. Isso proporcionava para a sociedade brasileira professores de nível muito baixo e conseqüentemente uma educação de má qualidade.

Após o insucesso desta prática, o governo novamente adotou a formação docente nos moldes do início do século XIX, resultante da influência austríaca e holandesa, com o aprendiz de professor acompanhando um professor atuante, os quais seriam chamados “professores adjuntos” (TANURI, 2000). Sobre os professores adjuntos, Tanuri (2000, p.65) diz que “tal sistema consistia em empregar

aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepara-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica”.

No final do século XIX, o governo brasileiro visou expandir o ensino para todos, em todo território nacional. Trata-se da influência tardia do modelo prussiano de ensino, pautado pela ordem e pela disciplina, ambos conduzindo a formação dos alunos. O Estado, visando reduzir os gastos com a formação docente e de forma a manter os baixos salários dos professores, utiliza-se do trabalho docente de meninas órfãs (TANURI, 2000).

Logo, com a proclamação da república a educação pública no cenário nacional não teve alguma mudança significativa, somente alterações formal-jurídico (TAUNURI, 2000). Isso demonstra que muitas vezes o que é apresentado na legislação não ocorre de fato na prática e o que pôde ser verificado durante essa transição política, foi a mudança da elite dominante, quando, outrora, a nobreza ditava as regras, passando aos interesses políticos da oligarquia cafeeira, como diz Taunuri (2000, p.68) que

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império -, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular.

É obvio que a transição é lenta, mas os interesses dos dominantes não vão além dos interesses econômicos, por esse motivo não ouve uma política pública nacional para a educação popular, pois os populares não necessitavam de formação, segundo a ideia elitista, era preciso manter o distanciamento entre as classes sociais.

Após a I Guerra Mundial, os princípios nacionalistas surgem e concorrem para que aconteçam mudanças no cenário educacional brasileiro, como a centralização da formação de professores, ou a criação de escolas modelos nos estados, para a formação docente. Outro ponto importante era a falta de professores no país, isso

fez com que o governo permitisse que a iniciativa privada também formasse os professores, principalmente aqueles que iriam atuar na zona rural.

Dando um pulo na história, ano século XX, o Brasil sofreu a influência da Escola Nova, movimento surgido na Europa, o qual no contexto brasileiro valorizava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Segundo Tanuri (2000, p.72) a influência escolanovista coloca-se evidente na década de 1930, quando

[...] formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação.

Essa nova consciência promove discussões na área e, em 1932, Anísio Teixeira, destaca-se como responsável pela reforma legislativa educacional no Distrito Federal, através do Decreto 3.810 de 19 de março de 1932. Seu intento era acabar com os vícios até então mantidos na formação docente brasileira (TANURI, 2000). A partir daí, pode-se perceber na história da formação docente brasileira que a formação docente partiu da formação prática do docente aprendizando acompanhando o docente profissional, passou às Escolas Normais, passou pelos Institutos de Educação até chegar ao nível superior. Mas se a formação docente chegou ao nível superior, não quer dizer que as Escolas Normais deixaram de existir, é obvio que não, pois há sempre o interesse do Estado conduzindo a educação. Era preciso evitar o êxodo rural, pois o Brasil vivia a valorização ruralista, no final da década de 1930, portanto era necessário manter o homem do campo no campo, conseqüentemente era preciso professores para o campo, os quais seriam formados no próprio campo por Escolas Normais Rurais.

Dando outro pulo no tempo chegamos à realidade brasileira durante a ditadura militar, após o golpe militar de 1964, contexto onde a preocupação do Estado em relação a educação se mostrava bastante semelhante a realidade atual do país, pois, visava-se uma escola “eficiente e produtiva, ou seja, de torna-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, 79).

Somente a partir da transição do regime militar para a democracia (1985) que a crítica acadêmica começa a ganhar espaço nas discussões sobre a educação brasileira, quando muitos estudos dizem que a formação docente deve se dar no contexto sócio-histórico, buscando uma formação docente que cumpra com a proposta de uma educação crítica (TANURI, 2000).

Sobre a formação docente, como elemento essencial para a sociedade contemporânea Celestino (2006) afirma que essa é uma preocupação que vai da educação básica até o ensino superior. Para o autor a contemporaneidade é marcada pelo dinamismo como as coisas acontecem, exigindo dos professores a capacidade de aliar o conhecimento teórico com a prática docente e com as mudanças que o cotidiano impõe a sociedade. Desta maneira, a formação ideal precisa evitar o dogmatismo, ou seja,

Não há lugar para uma formação dogmática; ao contrário, o paradigma sobre o qual se constrói a sociedade atual requer uma formação científica que seja analítica e crítica. Esses dois aspectos da formação científica são essenciais para viabilizar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos egressos do sistema escolar (CELESTINO, 2006, p.74).

Este dinamismo presente na contemporaneidade não permite que dogmatismos sejam colocados como ultimas verdades, pois a formação deve estar de acordo com as mudanças que a sociedade vem sofrendo, caso contrário a formação sempre estará defasada e/ou dissonante da realidade da sociedade. Celestino (2006) ainda diz que é impossível formar professores sem escolher alguma ideologia. Essa afirmativa é de fato verídica e se torna muito clara quando se observa o contexto da educação brasileira.

Faz-se mister uma meta para a educação, a formação deve contemplar os meios para gerar uma identidade, relações com o mundo e com o saber (CELESTINO, 2006). Não tem como pensar em uma educação alheia a realidade social, os professores devem estar atentos a formação dos indivíduos, para que possam viver e não apenas sobreviver como o neoliberalismo está fazendo com as pessoas, as quais não mais trabalham para viver, mas, vivem para o trabalho. Atualmente qual a meta que se busca? Pode-se verificar que são as metas neoliberais, pois, quando se fala na necessidade de se formar cidadãos úteis a

sociedade, deve-se refletir sobre qual sociedade se vive e sobre as necessidades dessa sociedade. Essa sociedade é a capitalista.

Sobre a formação de cidadãos úteis a sociedade, Celestino (2006, p.79) diz que

[...] o único caminho possível para educar cidadãos úteis à sociedade moderna passa pela reflexão a respeito da formação de professores, do modelo (ideológico) de escola que se quer implantar e do sistema educacional que se pretende adotar. Cabe ao professor, de modo especial, assim como a toda a instituição escolar, não só refletir sobre o importante papel que desempenha na construção dessa sociedade, mas também, motivado por atuação, construir as competências necessárias para tornar-se um agente transformador.

Neste sentido, como a formação de professores está subordinada aos interesses da política nacional influenciada pelo capital, resta aos professores atentar para uma educação transformadora. Ideologicamente os professores são livres, assim, deve-se pensar numa formação libertadora e, neste contexto o professor deve ser um transformador que contribua para com a melhora das condições sociais.

As universidades na contemporaneidade, como campos abertos para as possíveis transformações na sociedade, caracterizam-se por três elementos interligados, os quais acabam por condicionar as tomadas de decisões. Sobre esta questão Saviani (2009, p.149) corrobora com as nossas reflexões ao afirmar que

As universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano [...] Na universidade brasileira, apesar de uma certa influência em nível organizacional do modelo anglo-saxônico pela via dos Estados Unidos, prevalece o modelo napoleônico.

No modelo da universidade brasileira, que é principalmente napoleônico, a universidade é gerida pelo Estado o qual traça a direção pela qual a educação deve trilhar. Para Saviani (2009) a influência do Estado na formação de professores compromete um ensino de qualidade, principalmente o dos anos iniciais, pois o professor de nível superior tem sua formação ou se foca no conhecimento didático-pedagógico ou nos conteúdos específicos de cada área, verifica-se uma dicotomia no processo formativo docente.

Outros fatores também atrapalham a formação docente e a formação continuada do docente em exercício, entre eles destacam-se as condições de trabalho, que não contribuem para que o professor se interesse em manter-se em uma formação continuada e que faz com que os propensos professores abandonem os cursos de formação docente. A má remuneração é um fator determinante, sobre isso Saviani (2009, p.153) diz que:

[...] que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

As condições de trabalho configuram um aspecto de suma importância, como já dito, para uma educação de qualidade. Na contemporaneidade os professores muitas vezes necessitam trabalhar 40 horas semanais e ainda pegar aulas extraordinárias (carga horária extra) para manter uma renda digna para suprir as necessidades familiares. O Estado não oferece as condições necessárias para que os professores possam contribuir para uma transformação social relevante para a sociedade, do ponto de vista intelectual. Não há interesse por parte do Estado e ainda há o predomínio da redução de custos como diz Saviani (2009, p.153) que “as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos”. Essa afirmativa pode ser verificada no Estado do Paraná com o Decreto Nº 11192 de 28 de maio de 2014, através do qual o Governo Estadual visa conter gastos, impactando sobremaneira a Universidade Estadual de Ponta Grossa e demais instituições de ensino do Paraná.

É preciso caminhar na contramão e tornar a profissão docente atraente, dando condições para uma boa formação e uma boa condição de trabalho (SAVIANI, 2009). Mas há um distanciamento entre os sujeitos envolvidos com o ensino, há os professores e os pensadores que trabalham para o Estado, aqueles são como os operários de uma indústria enquanto estes são os gestores que ditam as regras. Nesse contexto toda a estrutura deve estar a contento do proprietário da

indústria, a qual por sua vez ilustra o Estado e a burguesia é a maior acionista, para não dizer que é a única e exclusiva proprietária. Para Nóvoa (2021) essa questão afirma que para o Estado o professor não passa de um executor técnico, embora o controle sobre o seu trabalho seja feito de um modo sutil.

Para Nóvoa (2021) a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, dando ênfase à formação coletiva, e mesmo assim peca nos dois modos, assim, é preciso pensar a formação nesses dois aspectos, valorizando a constituição de identidades, individual, coletiva e profissional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 2021, p.13).

Valorizar o aspecto crítico e reflexivo proporcionar os meios para tal, é um fator que levará os sujeitos ao pensamento autônomo, facilitando para que os próprios sujeitos sejam ativos no processo de formação docente. O trabalho livre e criativo, de forma reflexiva, sobre a prática docente irá subsidiar a formação de uma identidade, que também é uma identidade profissional, ou seja, ser professor, ser cidadão. O autor ainda salienta que é preciso valorizar o sujeito e o seu saber provindo das experiências. O Estado burguês não tem isso como objetivo. Ainda é preciso que os professores construam uma nova cultura profissional, não mais subjugada ao estado, mas autônoma, quando, a produção de saberes provinda da prática docente seja fruto de uma rede que una os professores enquanto classe profissional (NÓVOA, 2021). Produzir a profissão docente implica em que os professores se reconheçam enquanto profissionais docentes e enquanto classe.

A emancipação profissional se dará quando houver esse reconhecimento, essa consciência da identidade docente, sobre isso Nóvoa (2021, p.15) afirma que as

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores.

Assim, a prática de formação continuada dos professores, deve ser algo que parta da classe organizada e que a formação continuada do professor isolado pode ser útil para a transmissão de conhecimentos previamente taxados, como regras, modelos e teorias pensadas fora da profissão docente, fora da escola, muitas vezes pensadas e organizadas por sujeitos que desconhecem a realidade escolar e que prestam serviços para o Estado, muitas vezes exercendo a função de secretários de educação. Pode-se ainda ler em Nóvoa (2021, p.15) que “a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores tem a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”. Essa afirmação é verdadeira, pois, o que o Estado diz sobre a docência, sobre a formação docente, sobre a realidade escolar é uma imagem distorcida da realidade, até mesmo os cursos de formação continuada de professores são anunciados como “joias”, mas não passam de “bijuterias superfaturadas” quando observados com mais atenção.

Chega-se então à questão política, quando os professores cientes da classe à qual pertencem, reconhecendo a identidade que lhes é devida, devem se engajar na luta política. Para Nóvoa (2021, p.16),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

De acordo com a ideia de Nóvoa (2021), nessa última citação, o desenvolvimento profissional pode ser dar a partir da formação, mas essa deve valorizar a preparação de professores reflexivos, autônomos, que estejam cientes da responsabilidade própria do profissional docente em desenvolver-se

profissionalmente e que conscientes estejam engajados politicamente para que possam ser artífices da elevação da qualidade do ensino e das políticas públicas que regem a educação.

Uma práxis reflexiva opõe-se à racionalidade técnica, por esse motivo os professores precisam repensar a prática educativa, assim, primeiramente a formação passa pela experimentação, posteriormente por uma inovação, seguindo para novas formas de trabalho pedagógico, deve também passar pela reflexão crítica de todo o processo educativo, proporcionando a investigação diretamente articulada à prática docente (NÓVOA, 2021). Trata-se do professor pesquisador, quando pesquisa a sua própria prática docente, proporcionando as alterações necessárias para alcançar a qualidade da práxis.

Os professores devem se engajar nesse processo transformador, nessa busca pela qualidade, nesse contexto a formação docente é apenas uma parte do processo, a qual deve estar conectada com as outras partes envolvidas (demais professores, escola e seu projeto político pedagógico), para Nóvoa (2021) a formação se dá no decorrer do processo, trata-se de uma formação continuada durante a prática docente. Havendo a integração e a colaboração dos sujeitos nessa busca pelo conhecimento e pela qualidade da educação, podemos observar pesquisas, como a pesquisa-ação.

Mas, a pesquisa-ação não deve ser algo imposto de cima para baixo, do Estado para os professores, deve ser democrática e de acordo com as variações de cada realidade, de cada lugar. Dessa maneira, não se pode pensar na formação contínua do professor como uma política pública padronizada, mas sim como uma ferramenta oriunda de cada realidade, fruto da consciência emancipada dos professores que colaboram para com esse processo formativo. A formação continuada dos professores, quando parte do estado, configura-se como uma ferramenta de controle e de enquadramento profissional (NÓVOA, 2021).

Verifica-se na atualidade que existem inúmeros discursos sobre a formação docente e poucos trabalhos práticos que de fato contribuam para a formação contínua dos professores. É como se houvesse uma dicotomia entre a realidade e as teorias e isso é resultante de uma força que visa mais vender a realidade do que desvendá-la (NÓVOA, 2021).

Nesta realidade parece existir um modismo e,

[...] a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e agir (NÓVOA, 2021a, p.2).

Ora, existe uma força perniciosa, que atrapalha a elevação da qualidade do ensino e que cabe aos sujeitos envolvidos nesse contexto, vencer essa força e não se deixar contaminar. Para o autor existe uma tradição, na qual os discursos são feitos longe da realidade escolar e visam interferir naquela realidade, é preciso romper com essa tradição, inverter essa lógica, transformar, ou melhor, instituir a práxis como lugar da formação reflexiva.

Para Nóvoa (2009, p.28), “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Dessa forma, pode-se entender que a profissão docente se dá quando a prática aliada às reflexões teórico-metodológicas proporciona um terceiro momento a construção de um conhecimento, o conhecimento profissional, o qual nunca se finda está sempre numa construção contínua.

Verifica-se no contexto brasileiro que o Estado não permite que essa tomada de consciência ocorra, dificultando a caracterização da profissão docente. Para que a profissão docente se configure como o autor (NÓVOA, 2009) propõe é necessário primeiramente que os professores se reconheçam enquanto profissionais intelectuais, para posteriormente colocarem sobre o crivo da razão as práticas, as teorias e as reflexões que provenham dessa relação, para que a partir daí os conhecimentos sejam verificados. Quando os professores estiverem suficientemente fortes para nadar contra a correnteza imposta pelo Estado burguês, terão a capacidade de formar plenamente os futuros professores, pois, de acordo com Nóvoa (2009), até o momento a formação de professores está nas mãos de estudiosos que não conhecem o chão da escola (como afirmamos anteriormente).

É lógico que a formação de professores necessita de uma parceria entre a Academia e a Escola, sobre isso Barcelos e Villani (2006) dizem que a escola deve

ser espaço de formação docente compartilhado entre as instituições, pois os intercâmbios de experiências contribuirão para com a qualidade da formação docente. Esse encontro entre a Academia e a Escola auxilia a reflexão sobre a prática docente, aproximando a formação inicial da formação continuada dos professores, além de possibilitar grupos de trabalho e pesquisa, os quais irão construir seus próprios projetos político-pedagógicos de acordo com as realidades nas quais fazem parte.

Souza (2006) afirma que a comunidade acadêmica não presta a devida atenção na formação continuada docente, para a autora (SOUZA, 2006, p.483) “é pequena atenção da comunidade acadêmica, especialmente no que se refere a trabalhos de pesquisa críticos que abordem objetivos, pressupostos, conteúdos e estratégias dessa modalidade de formação de professores”.

As políticas públicas de formação continuada dos professores partem do princípio de que a má qualidade da educação é causada pela incompetência dos professores: o Estado espera que os professores sejam simples engrenagens da máquina pública e quando essas engrenagens começam a trabalhar diferentemente daquele movimento imposto, surge o discurso da incompetência profissional. Assim, a existência das políticas públicas para a formação continuada dos professores surge muitas vezes como ferramenta do Estado para proporcionar um enquadramento profissional (SOUZA, 2006).

Neste sentido,

O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a ideia de se investir em programas de formação continuada de professores como um “remédio para todos os males escolares”, ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalhos nas escolas (SOUZA, 2006, p.485).

A formação continuada de professores não deve ser encarada como um remédio que vem a sanar uma doença, mas é preciso que a Academia pense nesse assunto de maneira diversa do modo como tem feito. É preciso que o discurso acadêmico se paute na busca por uma melhora das condições de trabalho na escola. O “remédio” só é empregado quando a enfermidade já se estabeleceu no organismo. E, em se tratando de educação é preciso pensar em políticas preventivas

e duradouras, pois, quando uma doença se estabelece num organismo, o tratamento deve ser muito forte e muito específico, e pode não surtir efeito. Por este motivo é preciso pensar na qualidade da vida escolar, evitando se expor aos perigos que possam levar a um problema mais grave. Nesta conjuntura, a ação preventiva se caracterizaria pelo estreitamento nas relações entre Escola e Academia.

Como manter a qualidade na vida escolar, na vida do profissional docente, se não há estrutura para se manter uma postura preventiva em relação a saúde escolar?

A prevenção exige reflexão e por causa da falta de estrutura os professores não conseguem refletir sobre a sua prática, sobre a realidade escolar de maneira significativa e permanente. Desta maneira,

[...] como o professor não consegue ver (e viver) as limitações e os problemas de sua prática docente, ele não exercita sua capacidade de reflexão, de autoconhecimento e de auto-recriação; não exerce sua capacidade de superar seus próprios limites (SOUZA, 2006, p.488).

Esperar que o Estado atenda as demandas sociais, dentre elas, as demandas da educação e dos professores, como condições dignas para o bom desempenho do trabalho docente, pode ser uma utopia quando não há ação. Logo, os professores necessitam se engajar na luta política.

Pensar na melhoria do ensino a partir da implantação de políticas públicas para a formação continuada dos professores pode constituir uma ideia equivocada, pois, segundo Souza (2006, p.489),

Um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se basicamente em políticas de formação continuada de professores. Essa é uma estratégia equivocada, que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam a sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas, são aspectos lembrados por vários autores. Também propõe que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais.

A formação continuada do professor não se limita a cursos, seminários, conferências e demais vivências de curto período, trata-se de uma nova cultura escolar, onde a escola é o espaço formador, onde o docente é valorizado enquanto intelectual, onde o cotidiano escolar é valorizado, onde a práxis recebe a atenção devida. Valorizar a realidade escolar é o caminho para a melhoria da qualidade do ensino (SOUZA, 2006). As pesquisas que englobem a Academia e a Escola, integrando essas instituições em projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores é o meio pelo qual o progresso iniciar-se-á, mas esses projetos não podem homogeneizar as diversas realidades, como velhos modelos clássicos padronizadores.

No contexto brasileiro o professor é um sujeito vulnerável, pois está à mercê das condições impostas pelo Estado e, para mudar esta conjuntura, a valorização da intelectualidade do professor é imprescindível. Assim, para que exista uma formação continuada faz-se mister que a pesquisa seja uma constante na vida dos professores, neste sentido, o professor precisa ser um pesquisador da sua própria prática docente, assim, a pesquisa na prática docente irá contribuir para a formação continuada dos professores (RADVANSKEI, 2013).

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Os professores pesquisadores se diferenciam dos demais pois rejeitam o tecnicismo e buscam por respostas que os levam à emancipação intelectual, assim,

As proposições sobre como se deve ensinar Arte, o quê e o porquê se devem ensinar, tornam-se completamente obsoletas se o professor não estiver preparado ou formado para o desempenho dessas funções. Analisando a prática educacional de forma geral, constatamos que o que mais se pratica e se pretende é que os indivíduos sejam capazes de armazenar informações para depois repeti-las automaticamente (BITTENCOURT, 2012, p.28).

Para a autora, Bittencourt (2012), não adianta mostrar o caminho que os professores de Artes Visuais devem percorrer se os mesmos não são capazes de caminhar, ainda acrescenta, que se verifica na educação que, o que se pratica é na maioria das vezes uma repetição de informações. Desta forma, pode-se considerar

que alguns professores se comportam como se estivessem no início da infância, pois não demonstram capacidade de caminharem por si mesmos e o que falam são apenas repetições.

Os professores de Artes Visuais precisam tornar seus alunos capazes de construir e reconstruir visões de mundo, instigando-os a capacidade de interrogar, de buscar respostas, de formar e ordenar opiniões, de repensar conceitos que derivam da experiência artística (BITTENCOURT, 2012). O ensino de Artes Visuais necessita ser completo de modo que o aluno seja levado à experiência artística capaz de proporcionar as capacidades descritas anteriormente, e neste sentido, “os conhecimentos de estética, história da arte, crítica e sociologia da arte e, os derivados do fazer artístico são indissociáveis, sendo a base que compõe o conhecimento do professor de arte” (BITTENCOURT, 2012, p. 29).

O professor de Artes Visuais precisa assumir a postura de

[...] um propositor que visa, sobretudo, instigar nos alunos uma compreensão crítica, que além de fomentar o estudo de diferentes metodologias, estimule o diálogo para diferentes contextos, entendendo que o ensino de artes visuais busca acima de tudo estabelecer relações e significações para os alunos e para o professor, para a formação e desenvolvimento integral de ambas as partes, a fim de estabelecer um processo permanente de desacomodação e reformulação de conceitos e princípios (BITTENCOURT, 2012, P.34).

Neste sentido, compreende-se que o professor de Artes Visuais precisa ser um sujeito intelectualmente amadurecido, o qual não mais permanece naquele estado de conforto que os demais sujeitos permanecem inativos. Esse professor precisa trazer os seus alunos para essa caminhada inquieta, buscando através da pesquisa as respostas para seus questionamentos e quiçá uma revolução social e a melhora da qualidade de vida de todos os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta discussão é apenas um prelúdio das reflexões que são deveras importantes para a educação, para a formação docente e para a sociedade como um todo. Pois, a atual conjuntura brasileira é exigida de todos aqueles que se interessam pela educação uma postura ativa, politicamente

engajada, comprometida com a crítica e com a autocrítica. Ora, sem ação não há transformação, portanto precisamos estar cientes de que a teoria e a prática precisam caminhar lado a lado e que a Academia e a Escola precisam estabelecer laços estreitos e duradouros. O pesquisador que vai à escola para realizar pesquisas não cabe mais na contemporaneidade, é preciso estar na escola como professor pesquisador. Assim, a pesquisa num contexto onde a colaboração é uma realidade possibilitará a construção do conhecimento de forma democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

BITTENCOURT, C.A.C. Reflexões sobre a formação do professor de Arte Visual na contemporaneidade e processos criativos. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, Campinas, 2012. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. P.28-35.

CELESTINO, M, R. A formação de professores e a sociedade moderna. **Dialogia**. São Paulo: UNINOVE, 2006. V.5, p.73-80.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 16 mai.2021.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 16 mai. 2021a.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

RADVANSKEI, I.A. **A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos**. 2013, 115. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SAVIANI, D. A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. V.14, n.40, p.143-155.

TANURI, L, M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. n.14, p.61-88.

Recebido em 02/04/2021

Versão corrigida recebida em 30/06/2021

Aceito em 06/08/2021

Publicado online em 15/12/2021

Indexadores: LATINDEX – DIADORIM – SUMARIOS.ORG –
LIVRE – ERIHPLUS – GEODADOS - GOOGLE SCHOLAR