



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS: INQUIETAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS

Clarissa Santos Silva
Elisete Moccelin Machado
Lucas Prestes da Silva
Maristela Müller

Eixo Temático: Formação de Professores

Resumo: O presente artigo apresenta contribuições que tem como base as inquietações e investigações de quatro estudantes do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC), participantes do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA-BRARG) e do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Pautando-se na problemática da Formação de Professores, o grupo visa trazer à tona questões refletidas e debatidas no âmbito das pesquisas individuais e na coletividade das reuniões do grupo. No desenrolar desta pesquisa, destacam-se alguns movimentos e contradições implicados na Formação de Professores em Artes Visuais e, conseqüentemente, das políticas públicas envolvidas no âmbito educacional. Por isso, se reconhece na Pedagogia Histórico-Crítica um referencial analítico-reflexivo primordial e condizente com a abordagem epistemológica assumida por este grupo de pesquisadores, que buscam compreender o cenário atual do contexto educacional atrelado ao movimento do capital na contemporaneidade. Neste artigo, investiga-se o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, traçando paralelos com seu contexto histórico e as Políticas Públicas para Formação de Professores, bem como, parte-se para análise de documento oficial a partir do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, decênio 2015-2024, para reconhecer os movimentos, contradições e as implicações de sua abrangência em relação à formação docente. Assim, podemos balizar algumas considerações acerca da correlação entre questões da forma social do capital, políticas públicas educacionais, a formação docente (inicial e continuada) e reverberações na formação de professores em Artes Visuais.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Formação de Professores; Artes Visuais; Educação; Política.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das inquietações e investigações de quatro estudantes do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC), que fazem parte do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG) e do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE). Tanto o OFPEA/BRARG quanto o LIFE interligam-se ao contexto do Grupo de



Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, que se configura um espaço de debates, desenvolvimento de pesquisas e ações reflexivas relativas ao trabalho educativo, as áreas dos saberes (em especial, a Arte), as práticas de formação de professores e as diferentes linguagens, numa perspectiva histórico-crítica e de atuação pela práxis.

O LIFE é um laboratório interdisciplinar de formação de educadores que pretende reunir os cursos de licenciatura da UDESC, ampliando a interação entre diferentes áreas de formação docente a partir de sua estrutura agregadora. Entre os objetivos do LIFE consta: “incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias da informação e comunicação – TICs; e a articulação entre os programas da CAPES” (LIFE/UDESC, 2012, p. 03), tendo em vista o contexto da formação permanente de professores. O LIFE também visa criar espaços de troca entre a formação de professores na graduação e na pós-graduação, principalmente com os programas de mestrado e doutorado vinculados às licenciaturas da UDESC.

O Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG), é um projeto que envolve pesquisadores da América Latina, principalmente do Brasil e Argentina. Iniciou suas ações no ano de 2011 e possui como objeto de estudo os múltiplos aspectos que envolvem o contexto da formação de professores em Artes Visuais, principalmente nas licenciaturas. No Brasil, o projeto é coordenado pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na Argentina, desde 2015, o projeto é coordenado pelo Professor Doutor Federico Ignacio Bujan, da Universidad Nacional del arte – UNA e Universidad de Rosario – UNR.

É válido apontar que, enquanto grupo de atuação no contexto da pesquisa e produção acadêmica, o OFPEA/BRARG adota como principal viés teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, a fim de que exista uma coerência na abordagem ao longo dos trabalhos. O Materialismo Histórico-Dialético está presente nas pesquisas do grupo enquanto metodologia; como um modo de olhar para um objeto concreto da realidade e buscar apreender sua *totalidade*. Neste sentido, cabe ao



pesquisador perceber/compreender os movimentos efetivos e as contradições existentes no objeto para produzir teoria.

Um das funções da pesquisa é produzir conhecimento científico ao interpretar a realidade que só é percebida por meio da prática e da reflexão crítica por parte do pesquisador; da busca pelo *movimento real* do objeto. Por isto, a relação entre sujeito e objeto é fundamental para pensar a pesquisa. Há uma relação de proximidade onde o sujeito se encontra implicado ao objeto no processo de conhecimento, sem perder a objetividade da investigação (NETTO, 2011). Estar implicado ao objeto não significa olhar para ele de forma ingênua, romântica ou alienada, mas sim desempenhar um papel ativo ao longo da pesquisa. Levando em consideração que tudo está no objeto, não é o pesquisador que insere algo no objeto, pelo contrário, o pesquisador deve estar atento ao que o objeto tem a mostrar para perceber, interpretar e refletir sobre ele por meio da abstração do pensamento.

A pesquisa e a produção científica são conhecimentos historicamente instituídos à classe dominante, mas isto não significa dizer que sirva somente para perpetuar ideias desta classe, como instrumento de reprodução. Pelo contrário, a pesquisa pode se tornar um caminho de reconstrução do conhecimento por meio da percepção da realidade, da reflexão, da compreensão do processo histórico social envolvido, da percepção do movimento e das contradições existentes no objeto, e da transformação social. Reconhece-se a pesquisa não apenas como a busca de saberes, mas de conhecimentos que contribuam para a intelectualização da classe trabalhadora. Conhecimentos estes que permitem questionar, refletir, resistir, ensinar, humanizar-se e humanizar. No contexto dos trabalhos desenvolvidos no LIFE e OFPEA/BRARG, por exemplo, esta compreensão representa uma maneira de repensar o lugar e os processos da Formação de Professores por meio do trabalho de pesquisa.

Como Saviani (2003), concebe-se que o trabalho educativo é o ato que permite produzir em cada indivíduo, de forma direta e intencional, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelas pessoas. Por isso, a formação docente necessita se apoiar em fundamentos teóricos consistentes, na reflexão filosófica, no conhecimento científico e na prática docente (SAVIANI, 1984). Neste sentido, a pesquisa faz parte da formação de professores em vias de um trabalho intelectual, não de uma força de trabalho profissional alienada. No contexto da Formação de



Professores, esta compreensão do processo de pesquisa corrobora com a construção de um trabalho educativo condizente com o viés histórico-crítico, tendo em vista que mune o professor com as ferramentas necessárias para fundamentação científica, reflexão filosófica e efetivação de uma práxis educativa.

2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE ARTES VISUAIS: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS

Antes de se ater às questões que envolvem o movimento de análise da realidade educacional brasileira em suas políticas públicas, cabe apresentar as relações que proporcionaram a construção desta teoria da educação. A Pedagogia Histórico-crítica se inscreve no conjunto das principais tendências pedagógicas que compõem historicamente a educação brasileira; desde a tradicional, a nova, a tecnicista, a institucional e a libertária. Contudo, a Pedagogia Histórico-crítica se insere como uma concepção teórico-metodológica situada no campo de atuação política, cujo posicionamento pressupõe um enfrentamento às correntes ligadas ao pensamento hegemônico e aos interesses do capital, além de estar embebida do materialismo histórico-dialético para realizar tais enfrentamentos e críticas.

Esta pedagogia emerge do pressuposto de entender a realidade social e a realidade educacional brasileira em razão da “necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante”, realizando duras críticas a “pedagogia oficial” (SAVIANI, 2003, p.131). Verifica-se que o contexto do qual emerge a Pedagogia Histórico-crítica está articulado aos debates internacionais travados nas décadas de 1960 e 1970, correspondentes ao período de desenvolvimento de análises críticas acerca da educação, com vistas a desvelar e indicar o caráter de reprodução da educação na sociedade capitalista. Tal desvelamento estava ligado aos debates que procuravam elucidar as circunstâncias objetivas que resultaram no esfacelamento do movimento ocorrido em maio de 1968, na França. Tratava-se, portanto, de compreender os porquês do fracasso da *revolução cultural* proposta e organizada pela juventude, tendo à frente os estudantes, em especial os universitários, que concebiam a transformação da sociedade pela transformação da cultura e contestavam veementemente a escola e o seu processo educacional estabelecido.



No cenário explicativo do fracasso de maio de 1968, Saviani (2003) pontua sobre o surgimento da concepção teórica crítico-reprodutivista, sustentando a tese de que não haveria possibilidade de tal transformação uma vez que não é a cultura que determina a sociedade, mas seu contrário. Os crítico-reprodutivistas conceberam uma análise acerca dos determinantes sociais impostos à educação, argumentando que ela, ao mesmo tempo em que reproduz as relações sociais de produção da vida, realiza tal processo com base na ideologia vigente, tornando-se reprodutora das determinações sociais. Tais elucubrações ecoaram no Brasil, que se encontrava sob Regime de Ditadura Militar (1964-1985).

Os intensos debates sobre educação estiveram pautados em um campo de análise crítica, tendo em vista o caráter altamente autoritário, antidemocrático, reacionário e conservador da política e da política educacional brasileira, –além da busca por uma inserção concreta na luta pela [re]democracia em um contexto de repressão e silenciamento das vozes e ideias opostas ao Regime.

Embora os debates sustentassem objetivos de uma contestação radical, a linha discursiva estava articulada às reflexões crítico-reprodutivistas. Para Saviani (2003), tal compreensão elucubrada pelo ideário crítico-reprodutivista era, *à priori*, coerente. Contudo, o autor sustenta que o limite de tal teoria se encerrava no fato de que educação não finda somente na reprodução determinada pelas relações sociais. Faltava compreender as especificidades e possibilidades da educação no intuito de construir instrumentos que viabilizassem a superação deste cenário educacional e do *status quo*.

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põe em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2003, p.119).

Diante da ausência de respostas no campo educacional, das insuficiências da teoria crítico-reprodutivista e da falta de iniciativa institucional em transformar a educação escolar brasileira, Saviani (2003) propõe a formulação de uma teoria crítica, tal como as teorias críticas da educação do referido contexto, mas que visava o interesse dos dominados no processo de formação educacional, unindo a prática docente ao



exercício real de transformar a educação e consubstanciar as bases de transformação da sociedade de classes.

Nesse processo, há o sentido de apreender o movimento e a natureza que caracteriza a especificidade da educação, considerando a contradição como elemento que lhe é inerente, uma vez que está situada historicamente no cerne das relações da sociedade do capital. Assim, a proposta inferida pela pedagogia histórico-crítica versa sobre os determinantes sociais da educação, buscando articulá-los ao trabalho pedagógico. Ou seja, uma proposição pedagógica que busca “[...] levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (SAVIANI, 2003, p.139).

Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo do processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Ibidem, p.141).

Desse modo, vê-se que para este autor, é preciso buscar, no movimento histórico da realidade cambiante, o desenvolvimento dialético que eclode a partir da contradição, sobretudo dos antagonismos de classes, inerentes ao processo histórico de produção e reprodução da vida social. É desta forma que a Pedagogia Histórico-Crítica buscou alinhar, nas bases teóricas do pensamento de Marx, os fundamentos teórico-metodológicos que estabelecem as orientações para um afastamento da visão idealista de análise, uma vez que por meio da dialética materialista e histórica tentar-se-á empreender a relação do movimento de transformação com base no movimento real na totalidade concreta.

Desta forma, a educação se apresenta, segundo Saviani (2003), como mediação que propõe viabilizar o aprendizado conciso dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens a partir da análise da realidade concreta. O intento consiste na estruturação de um saber de característica sistemática e que potencialize, ao mesmo tempo e a longo prazo, uma aproximação na construção efetiva de possibilidades para uma alternativa de oposição ao capitalismo, pois, à “medida em que [a educação] é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem elementos herdados, de modo que se tornem agentes



ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p. 143).

Na educação reside a principal [pro]posição política sustentada pela Pedagogia Histórico-Crítica pois, ao estabelecer as críticas e apresentar as insuficiências e limites das tendências pedagógicas hegemônicas e as teorias críticas sobre [e da] educação, propõe superar tais concepções a partir de uma crítica transformadora que, desvelando a essência da prática educativa, exige uma contribuição específica e efetiva da “educação no processo de transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2008, p.32).

Como imanência do elemento político, esta postura assumida estabelece a educação como um *corpus* conjuntural da ação prática revolucionária, buscando garantias para um ensino e uma educação de igual qualidade à classe trabalhadora, rechaçando o parcelamento e a precarização da educação. Este posicionamento ocorre em função de entender a contradição que movimenta historicamente as relações sociais por meio da divisão de classes e que, por sua vez, é inerente à escola.

Tal como ocorre nas diferentes esferas sociais da vida, a estrutura escolar tem se situado nos rearranjos e mecanismos que efetivam a hegemonia da classe dominante. Ainda que, em um dado momento histórico a hegemonia burguesa tenha espreado o processo de formação escolar para todos os indivíduos da sociedade, esta “benevolência” esteve articulada mediante relação com o processo produtivo caracterizado pelo mundo do trabalho. Tratou-se, portanto, de qualificar minimamente a força produtiva que torna possível a subsunção real do trabalho ao capital e, desta forma, delimitar os horizontes entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho (SAVIANI, 2003).

A Pedagogia Histórico-Crítica busca instrumentalizar a classe dominada no intuito de construir conjuntamente sua libertação pelo viés da educação, não como um fim em si mesma, mas articulada às demais esferas da vida. Pressupõe arregimentar instrumentos antagônicos à retórica oficial na educação escolar, com vistas ao enfrentamento e à disputa por um processo de ensino que garanta uma formação humana íntegra, intervindo diretamente na realidade para a “construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 63).

Este movimento influi diretamente na atuação do professor e na estrutura escolar que têm sua prática educativa modelada por interesses ligados a classe dominante. Essa



relação ocorre tendo em vista a estrutura jurídico-política do Estado que atende os direcionamentos da produção capitalista sobre a formação, os modos e especificidades pedagógicas da formação.

Lançando mão de políticas que determinam como deve ser a organização administrativa da rede pública escolar, quais as fontes e a quantidade de verba estatal destinada à educação, as diretrizes pedagógicas e os métodos avaliativos empregados, o Estado transforma a escola conforme a necessidade de cada momento que vive a sociedade capitalista, procurando moldá-la no intuito de reproduzir as exigências econômicas dominantes (BUENO, 2009, p. 84).

A relação política proposta pela Pedagogia Histórico-crítica extrapola os limites físicos da escola e suas amarras tecnocráticas, para estabelecer conexões que corroborem a luta conjuntural da classe trabalhadora, questionando, ao mesmo tempo, o papel do Estado no cerne das relações sociais, além de explicitar o seu caráter de classe.

No que diz respeito às questões do ensino da Arte na Educação Escolar e na Formação Docente, verifica-se que este conhecimento sempre esteve à margem do sistema de ensino. De um lado, a incompreensão de sua especificidade como conhecimento humano e, do outro, as “determinações legais nem sempre objetivam uma ação emancipadora e humanizadora que a arte, pela sua vocação precípua, poderia promover na educação escolar” (SUBTIL, 2011, p. 241-242).

A partir dos anos de 1970 a Arte passa a fazer parte do currículo escolar enquanto atividade circunscrita ao ensino de Moral e Cívica, tendo em vista o contexto ditatorial e a resistência de artistas à censura imposta. Sua inserção ocorre em meio ao estabelecimento da concepção tecnicista na educação, cujo horizonte, respaldado pela potencialização da *criatividade*, preconizava uma formação em consonância ao trabalho. A bandeira desenvolvimentista do mercado de consumo e a industrialização norteiam as orientações que estruturam a educação e o ensino de arte efetivados na LDB 5.692, de 1971 (SUBTIL, 2011).

No que compete à formação docente, sobretudo para atender as demandas impostas pela nova lei, tal processo ocorreu de forma aligeirada. Insere-se, nesse processo, uma fragmentação e “simplificação dos conhecimentos próprios da área” (SUBTIL, 2011, p. 250), orientado pelo horizonte da polivalência incutida ao trabalho docente. O parco acesso às reflexões sobre a especificidade da arte na formação humana e sua utilização por distintas concepções pedagógicas amalgamaram determinadas



compreensões e finalidades à prática, ao ensino e à reflexão artística. Este conjunto reverberou sobre a formação docente e à atividade artístico-pedagógica que preconizou sua inserção na educação formal por um viés flexível e de esvaziamento reflexivo tanto do professor quanto dos alunos no processo escolar (SUBTIL, 2011; 2012).

A partir dos anos de 1980 e 1990 uma nova política econômica se inscreve, incidindo em outros encaminhamentos para a educação mundial e brasileira. Trata-se do processo de modernização da produção que desencadeia significativas alterações no contexto mundial, tendo como característica fundamental a base tecnológica e novas modalidades de organização e gestão da produção (MALANCHEN, 2016). Centrado nos marcos da mundialização da economia, da adoção das políticas neoliberais e a subordinação econômica brasileira às exigências da *globalização*, ocorre uma readequação dos currículos escolares, circunscritos às exigências dos currículos em consonância com as novas necessidades econômicas e os novos padrões de sociabilidades da sociedade da *informação*, em *redes*, *tecnológica* etc. (BARRETO, 2012).

No campo da política educacional brasileira essas reorganizações têm como marco de transição a promulgação e a implementação da LDBEN nº. 9.394/94. Gestase, portanto, uma tendência dominante em direção de formatar os currículos escolares sintonizados ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno enquanto concepção epistemológica. Nesse processo, inscrevem-se as orientações dos organismos internacionais que representam os interesses do grande capital, tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (MAZZEU, 2011). Por conseguinte, essa correlação se efetiva concretamente a partir dos documentos nacionais, sob influência das reformas econômicas.

Outras linguagens artísticas foram acrescentadas ao currículo, perquirindo “uma organização que contempla em linhas gerais fundamentos teóricos e históricos, arte como conhecimento, objetivos, conteúdos e avaliação em cada área para o ensino fundamental” (SUBTIL, 2011, p. 249). No que compete o ensino das Artes Visuais, a proposta pedagógica que se destaca nos PCN’s é a metodologia da abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa. Entretanto, cabe salientar que a epistemologia pós-



moderna subsidia a fundamentação teórica de tal documento, articulando o ensino de Artes Visuais “às múltiplas mídias e ao universo amplo de abrangência das artes plásticas contemporaneamente” (SUBTIL, 2011, p. 249), tendo em vista os novos desdobramentos da sociedade *informacional* compatíveis com os padrões de produção e consumo de uma sociedade tida como tecnológica.

Essa relação preconiza a formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável ao meio sociocultural imediato, cuja pretensa “concepção” de tolerância, de paz e de respeito à diversidade cultural busca desenvolver capacidades e competências pelo viés do “aprender a aprender”. Este processo possui uma ligação com a centralidade de mediação do conhecimento por parte do professor, pois, tende-se delegar a ele “a função de facilitador desta interação do indivíduo e seus pares e do indivíduo com os elementos que propiciem o desenvolvimento da sua capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, a capacidade de buscar por si mesmo os conhecimentos necessários para a sua vida” (BUENO, 2009, p. 88). Tais questões estão frequentemente citadas e instituídas nos documentos elaborados na década de 1990 e nos acompanham até os dias de hoje.

Neste sentido, a análise que se pretenda crítica acerca das políticas educacionais brasileira, deve levar em consideração, sobretudo, a educação e suas reformas como parte de um projeto internacional mais amplo. Dessa forma, os projetos nacionais têm de ser compreendidos dentro da dinâmica internacional de reformulação e atualização dos horizontes do capitalismo (MALANCHEN, 2016).

Há que se considerar também os embates entre aquilo que é prescrito na forma de lei e sua aplicação prática na atuação docente, tendo em vista a não conformidade por parte dos professores, em razão do choque de forças antagônicas que emerge em torno da educação escolar brasileira. É neste lugar que se insere a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica que visa desvelar e estabelecer mecanismos de enfrentamento à retórica dominante, tornando-se de suma importância em um contexto de mundialização do capitalismo e o acirramento das contradições na sociedade de classes. É a partir destas contribuições que se pretende olhar os documentos educacionais do Estado de Santa Catarina e perceber suas características, posicionamentos e proposições para a formação docente.



3. PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É possível reconhecer a produção e difusão artística no Brasil desde o período colonial, porém, se considerarmos o pensamento efetivo acerca da Formação de Professores, veremos que esta é uma discussão recente. Como mencionado anteriormente, estes debates solidificaram-se sobremaneira na década de 1970, em função da Lei 5.692/71, que tornou obrigatório o ensino de Artes nas escolas, através da disciplina de Educação Artística. Uma disciplina de caráter polivalente, que englobava o ensino de Artes Plásticas, das Artes Cênicas e da Música (ROSA, 2005). Este contexto, no entanto, está em constante transformação. Após o Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005, e o Projeto de Lei N.º 7.032-A e B, de 2010, o curso de Artes deixa de ser polivalente e passa a ter uma formação específica em uma das linguagens: Artes Visuais, Teatro/Artes Cênicas, Música e Dança. Igualmente, foram alteradas as exigências para a Formação de Professores com a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.

Com a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística ocorre a abertura de uma série de cursos de Artes com diferentes nomenclaturas e formação polivalente. Estas nomenclaturas, porém, foram sendo alteradas paulatinamente, por exigência do Parecer CNE/CEB Nº: 22/2005, do Parecer CNE/CES 280/2007 e pela Resolução nº 1/2009, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Artes Visuais, tanto para a formação de professores e professoras quanto para artistas (FONSECA DA SILVA, 2010). A partir do ano de 2010 há uma predominância de cursos com a nomenclatura de “Artes Visuais” no cenário nacional (ALVARENGA, 2015).

Deste modo, fica notório que as políticas públicas influenciam diretamente na criação e modificação dos cursos, bem como, em sua organização curricular. Portanto, reconhecemos que destacar as políticas públicas vigentes como as DCNs, os PCNs, as legislações acerca da educação básica e/ou os cursos de licenciatura é fundamental para compreender o currículo ligado à Formação de Professores.

É válido ressaltar, previamente, que nos últimos anos cresceu significativamente o número de iniciativas colocadas sobre o termo “formação continuada”, no campo escolar. Neste estudo, sinaliza-se que a “formação continuada” se refere a expressão de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no



exercício do magistério. Ela é tomada de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como horas de trabalho coletivo na escola (reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar), encontros, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação (Estadual/Municipal), instituições de ensino superior ou outras instituições para profissionais em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, curso via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro da designação de formação continuada.

Considerando a relação dialética entre a educação e a sociedade, a educação escolar pode promover tanto a emancipação dos indivíduos (professores e alunos) quanto a reprodução das relações existentes na sociedade. Conforme Saviani (2008), a emancipação dos indivíduos só é possível à medida que sejam transformadas as condições objetivas que engendram as relações alienantes. Os desafios se apresentam no cotidiano, exigem respostas e ações, a fim de reconhecer os vínculos da prática docente com a prática social global e a proposta da pedagogia histórico-crítica é empenhar-se em colocar a educação a serviço desta transformação, a partir da mudança das relações de produção existentes.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, decênio 2015-2024, inicia com a epígrafe: “Quando uma escola abre suas portas ao amanhecer, o dia não nasceu em vão” de Silvio Luzzatto, com a apresentação do grupo responsável pela sua concretização, mostrando-se como a síntese de um trabalho coletivo em prol da Educação de Santa Catarina para o decênio, com toda a pompa e cerimonial exigidos para o lançamento de uma proposta “envolvente” e “engrandecedora” para o sistema educacional catarinense.

O PEE é um documento com força de Lei que estabelece 19 Metas e 312 Estratégias para o planejamento e embasamento educativo da próxima década visando a melhoria da qualidade da educação no Estado de Santa Catarina, que é considerado referência nacional nos indicadores educacionais. Ressalta-se que se trata de um plano



de curto, médio e longo prazo, com vistas à continuidade das políticas públicas, “destacando-se como Plano de Estado e não de governo, pois orienta a gestão educacional e referencia o controle social e a participação cidadã” (PEE, 2015, p.15). Ao longo do documento evidencia o diagnóstico educacional realizado, envolvendo a territorialidade, a efetivação das diretrizes de cooperação e o fortalecimento das instâncias de gestão democrática em educação.

A Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) de Santa Catarina, para o decênio 2015-2024, e estabelece outras providências, apresentadas em 12 artigos, que entram em vigor nesta data e marcam a trajetória das políticas públicas voltadas à questão educacional. Busca-se, neste documento, localizar e destacar entre as 19 Metas quais se referem ao processo de Formação de Professores.

As Metas, de modo geral abordam, a universalização do acesso à escolarização na educação infantil, educação básica de 9 anos, a educação de jovens de 15 a 17 anos e a educação especial para público de 4 a 17 anos; alfabetizar todas as crianças de 6 anos de idade, ou até 8 anos no ensino fundamental; oferta de educação em tempo integral; fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades; melhorar índices do IDEB; elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos de idade ou mais; ofertar no mínimo 10% (dez por cento) das matrículas do EJA, na forma integrada à educação profissional; triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 55% e a líquida para 40%; nas últimas metas, prevê garantir legalmente a efetivação da gestão democrática nas unidades escolares públicas de educação básica e superior entre outras metas expostas do 1 ao 12, sem referir-se ao processo de formação continuada de professores.

Apenas nas Metas enumeradas de 13 a 17 há menção ao processo de qualificação e de formação inicial e continuada de professores¹. A Meta 13 pretende a elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente. Para isto, a Meta 14 indica o fomento da elevação gradual do número de matrículas nas pós-graduação *stricto sensu*. Com a Meta 15 se busca garantir a

¹<http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015 - LEI ORDINARIA N 16 794 DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015.pdf>



política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação. Com a Meta 16 pretende-se formar 75% os professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir a formação continuada em sua área de atuação. A Meta 17 indica para a valorização do magistério da rede pública de educação básica, com plano de carreira, tendo como referência o piso nacional (PEE, 2015, p. 22 e 23).

No texto do Plano, somente na Meta 15 e 16 se aponta a garantia e a oportunização para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em regime de colaboração entre os Poderes (União, Estado e Municípios), que de acordo com o texto já deveria estar em pleno vigor, mas sabe-se que não é um processo simples, pois ainda tem-se nos quadros de atuação do magistério professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT), que seguem um processo seletivo, mas que ao findar as chamadas dos candidatos classificados, abre-se espaço para as chamadas públicas, onde os critérios exigidos como a escolarização mínima e a qualificação nas diferentes áreas de conhecimento nem sempre é possível, atribuindo-se a muitos profissionais pouco ou nada preparados, a tarefa docente de ensinar e de construir conhecimentos. Sabe-se, também, que a necessidade do atendimento escolar é crucial e que o processo educativo não pode parar, mas a forma mais adequada seria a implementação de políticas públicas que atendessem as necessidades prementes da educação, com o devido planejamento, com previsão do número das aposentadorias, possíveis afastamentos e a realização de concursos públicos para atender essas demandas, atendendo aos preceitos da Lei e da manutenção dos índices de referência em qualidade no campo da educação básica para estado de Santa Catarina.

Em relação à Meta 15, apresenta-se 20 Estratégias previstas para sua implementação e atendimento, buscando de modo generalizado em regime de cooperação entre os poderes organizar a oferta de cursos de formação inicial a fim de atender a sincronização da oferta e demanda dos profissionais da educação; ampliar o incentivo a programas de iniciação à docência a estudantes do ensino superior em licenciaturas nas diferentes áreas de conhecimento; apoiar o financiamento estudantil aos estudantes de licenciaturas, inclusive pelo exercício da docência nas rede pública de educação básica; criar espaços diversificados e consolidar plataformas eletrônicas que favoreçam a formação inicial e continuada; implementar novas licenciaturas para



atender as escolas do campo, indígenas, quilombolas, de educação especial e outras especificidades; aproveitar outros segmentos profissionais e técnicos para atuarem no magistério com a devida formação pedagógica; rever políticas de formação; facilitar e promover acesso a bolsa de estudos para professores de idiomas para aperfeiçoamento em países em que a língua que ministram é nativa; criar portal eletrônico para subsidiar materiais didáticos e pedagógicos suplementares, incluindo os de formato acessível; formação para atuar em escolas de tempo integral; estabelecer cooperação com a instituição de residências pedagógicas, durante a realização dos cursos de graduação, visando o aprimoramento da formação docente com incentivo de bolsas de estudo; oportunizar a participação em uma segunda licenciatura com bolsa nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias. Em especial, destaca-se as Estratégias 15.9, 15.14 e 15.18 (PEE, 2015, p. 66-67) que visam assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação e a formação continuada específica para o uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos, para todos os envolvidos no processo educativo.

Ao analisar as Metas e Estratégias escritas no nosso PEE reportamo-nos a Saviani (2008) para questionarmos: a educação é sempre um ato político? E ele responde a partir de considerações envoltas na explicação da escola democrática que temos e a escola democrática que queremos para nossos filhos, onde ressalta que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política. Ou seja, aparentemente todas as ações incorporam dimensões sociais, particulares, políticas e que interferem no contexto em que se inserem ou implementam.

A luta pela formação continuada é constante, a legislação existe, mas o cumprimento ou não delas deixam margem a dúvidas interpretações, pois não atendem a demanda das necessidades dos trabalhadores da educação e das unidades escolares da rede pública, especialmente a estadual, por tentar garantir algumas de suas estratégias a todos os seus profissionais. Ao mesmo tempo, quando se trata de formação *stricto sensu*, envolve todos os profissionais em um único edital anual, priorizando um representante para cada uma das 36 regionais, tornando-se mais uma mazela, pois interrompe anseios dos profissionais e desprestigia a formação continuada, com nenhum incentivo e nenhuma contraproposta para a facilitação de um programa que pretende ao



longo de dez anos formar 2.400 Mestres e 900 Doutores (PPE/SC, Meta 14, p. 63). Ainda há muito a ser realizado para que a democratização da escola e da formação continuada se efetive como política pública de incentivo a qualificação e a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Estado de Santa Catarina.

O Secretário de Educação, Eduardo Deschamps (PPE, 2015, p. 13) destaca que a construção deste Plano e sua efetivação é dinâmica e “exigirá uma capacidade de diálogo permanente de todas as instâncias federativas e, para além, uma abertura para a participação efetiva de todas as esferas da sociedade no acompanhamento e apoio à execução de cada uma das ações que serão decorrentes das metas e estratégias estabelecidas”. Enfim, a educação catarinense conta com um Plano, para a implementação e concretização de uma série de ações para serem efetivadas. Há um decênio pela frente e se concebe que as mudanças poderão ocorrer na medida em que o que foi planejado e descrito passe a fazer parte do referencial das ações, das propostas, da realização de cursos e a formação efetiva dentro e fora do espaço escolar; que se efetivem, assim, ações pela *práxis*. Atreladas ainda ao aperfeiçoamento e qualificação dos profissionais da educação, com a devida infraestrutura das unidades escolares, com a realização de uma gestão participativa e democrática e a idealização de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, através das contribuições de Dermeval Saviani e da Pedagogia Histórico-Crítica, reforça-se o viés epistemológico escolhido, para pesquisa e análise do contexto educacional. Conforme o autor, reconhece-se a [pro]posição e compromisso político que o trabalho educativo representa, seu papel de transformação social e postura crítica diante das formas estruturantes do capital e da sociedade de classes. É através desta compreensão que se aborda as políticas públicas educacionais, na tentativa de reconhecer alguns dos movimentos e contradições implicados nesse contexto.

Buscou-se, previamente, perceber questões postas nos documentos oficiais acerca da condução e estruturação da formação de professores, de um modo geral, delineando também seus traços de influência na construção de um perfil tanto dos cursos de graduação quanto das inserções e modificações disciplinares na área de Artes Visuais. Esta breve abordagem teve o intuito de reforçar o modo como a estrutura do



Estado e as políticas públicas estão implicadas diretamente nos processos educacionais, desde a formação do professor até a vivência escolar e a formação continuada.

A partir desta compreensão, no último tópico do trabalho abordou-se o Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, decênio 2015-2024. Foram pontuados e descritos alguns artigos do documento, destacando suas prospecções para a formação dos professores, onde é possível frisar, por exemplo, a abordagem acerca da qualificação docente, através de sua formação inicial e continuada. Reforça-se, no entanto, a necessidade de manter um olhar crítico sobre os delineamentos de um documento com força de Lei, considerando-se que é preciso questionar e observar de que modo as premissas lançadas serão efetivamente cumpridas no contexto educacional catarinense, quais as suas condições de aplicabilidade e à luz de que interesses estarão colocadas na realidade escolar.

Assumindo como espaço de fala a pesquisa acerca da Formação de Professores de Artes Visuais, reforça-se a importância de reconhecer os meandros que envolvem as estruturas políticas e sociais organizadoras dos processos educacionais. A aproximação investigativa de um documento norteador, com decorrência para um período de dez anos, representa implicações substanciais para [re]pensar as estruturas institucionais para formação docente, desde as licenciaturas até a formação continuada em nível de pós-graduação, em Artes Visuais. A partir do reconhecimento deste documento, fixa-se o desafio de aproximar-se criticamente dos documentos oficiais, buscar reconhecer seus movimentos e contradições implícitos e galgar a efetivação de processos educacionais condizentes com a transformação social almejada, através da pesquisa e abordagem histórico-crítica.

Reconhece-se a brevidade deste trabalho e, por isso, a impossibilidade de aprofundar os conteúdos da maneira merecida. Como explicitado, o artigo encontra-se embebido de algumas inquietações de pesquisa e aproximações teórico-metodológicas vivenciadas pelos pesquisadores. Assim, muitas questões permanecem e outras tantas não de surgir, tanto quanto outros delineamentos. Por isso, reconhece-se como objetivo deste trabalho não a apresentação de uma análise finda, mas de perguntas por fazer; não a pontuação de considerações sistemáticas, mas sim o desejo de endossar um debate que considera-se pertinente e necessário.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Valéria M. de. **Formação Inicial do professor de artes visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do Paraná**. 2015. 257p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Centro de Artes, UDESC. Florianópolis, 2015

BARRETO, Raquel Goulart. **A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out-dez 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22/10/2016

BRASIL, Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.htm>>. Acesso em: 02/03/2017

_____. Ministério da Educação. **CNE/CEB Parecer Nº: 22/2005**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2017

_____. Ministério da Educação. **CNE/CES Parecer 280/2007**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em: 02/03/2017

_____. Ministério da Educação. **CNE/CP Resolução nº 1/2009**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf>. Acesso em: 02/03/2017

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCN**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 02/03/2017

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/02/2017

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei N.º 7.032-A**. Disponível em <<http://www.camara.leg.br/sileg/integras/751816.pdf>>. Acesso em: 12/02/2017

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei N.º 7.032-B, de 2010**. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1368319.pdf>>. Acesso em: 12/02/2017

BUENO, Juliane Zacharias. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009

MALANCHEN, Júlia. Currículos nacionais: a reforma sob a égide do pós-modernismo e do relativismo cultural. In: **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2016

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Ana Carolina Galvão Marsiglia (Org.). campinas, SP: Autores Associados, 2011

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São paulo: Expressão Popular, 2011



SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: autores Associados, 2003

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008

_____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline D., NETO, José L.S. e BEZERRA, Maria Cristina S. **Pedagogia Histórico-Crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São CARlos/SP: Pedro & João Editores Navegando, 2016

ROSA, Maria Cristina da. **A Formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005

SANTA CATARINA. Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024. Plano Estadual de Educação de Santa Catarina: Lei nº 16.794, de 2015. Florianópolis: DIOESC, 1ª ed., Janeiro de 2015

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf>. Acesso em: 20/03/2017

_____. **A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.006>> Acesso em: 15/03/2017

UDESC. **Projeto do Laboratório Interdisciplinar de formação de Educadores - LIFE/UDESC**. Florianópolis: UDESC, 2012