

A FORMAÇÃO DOCENTE, O CURRÍCULO E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS: O CASO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

TEACHER EDUCATION, THE CURRICULUM, AND THE INTERNATIONALIZATION OF POLICIES: THE CASE OF ART AND EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS

Yasmim Prestes Batista Garcia
PPGAV-UDESC

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa de mestrado defendida em 2022, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), especificamente no Capítulo II, que aborda as políticas educacionais voltadas à formação docente. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as políticas educacionais que orientam a formação de professores, com ênfase nos encaminhamentos voltados às Artes Visuais e sua inserção na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ancorado nos pressupostos metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo identificou que a formação docente e, consequentemente, o currículo, estão atrelados a referências que promovem a internacionalização dessa área do conhecimento e da modalidade de ensino, o que contribui para a permanência de lacunas educacionais na sociedade. Conclui-se que, à medida que tais práticas continuam sendo impostas, há o risco de a formação da sociedade permanecer limitada a uma concepção da Arte na educação escolar restrita à dimensão prática e recreativa.

Palavras-chave:

Formação; currículo; arte; EJA.

Abstract

This article is part of a master's research defended in 2022 within the Graduate Program in Visual Arts at the State University of Santa Catarina (PPGAV/UDESC), specifically in Chapter II, which addresses educational policies for teacher training. The objective of this study is to analyze the educational policies that guide teacher education, with emphasis on the Visual Arts and their implementation in the Youth and Adult Education (EJA) modality. Grounded in the methodological assumptions of Historical-Dialectical Materialism and Historical-Critical Pedagogy, the study identified that teacher training and, consequently, the curriculum are tied to references that promote the internationalization of this field of knowledge and teaching modality, contributing to ongoing educational gaps in society. It is concluded that, as long as such practices continue to be imposed, society's educational formation may remain limited to a conception of Art in school education as merely practical and recreational.

Keywords:

Formation; curriculum; art; EJA.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender o contexto em que a formação e o trabalho docente se desenvolvem evidencia a necessidade de debater a educação. Esse aspecto nos leva a refletir sobre o fato de que, com o estabelecimento da classe dominante como estrutura fundamental da sociedade, a formação de professores de Arte na e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido direcionada, em grande medida, para atender exclusivamente aos interesses dessa classe, ou seja, dos detentores dos meios de produção. Paralelamente, a Arte, ao se conectar ao capitalismo, gradativamente perde sua função social, ficando desorientada e submetida a preceitos hegemônicos. Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo discutir a formação docente e o currículo de Artes na EJA, tendo como fio condutor a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e em reflexões marxistas.

Para alcançar esse objetivo, o presente artigo apresenta questões contemporâneas sobre a formação no Brasil e convida o leitor a compreender os interesses e interferências que atravessam a educação nacional, buscando responder às perguntas norteadoras dessa discussão. Em seguida, direciona-se o debate nas Artes Visuais na e para a EJA, com o intuito de debater os desafios curriculares nesse campo; além de apontar a fragilidade da base estrutural dos cursos de formação em Arte e o raso encaminhamento para a EJA. Aborda-se, ainda, o ponto de partida para possíveis mudanças, em que a educação deve possuir uma orientação filosófica, pois essa perspectiva possibilita um espaço de ideias, debates, indagações e esclarecimentos, conferindo sentido ao conhecimento adquirido.

A proposta não é de um conhecimento flexível e adaptável ao mercado, mas de um conhecimento crítico, capaz de elevar “a prática educativa desenvolvida do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (Saviani, 1996, s/p). Por fim, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese geral do trabalho, enfatizando os desafios da educação pública, que sofre constantemente com o processo de precarização imposto por conglomerados econômicos. Esse cenário compromete a atuação de professores e futuros

docentes, levando-os a uma prática pedagógica superficial e genérica.

FORMAMOS PARA QUÊ E PARA QUEM? UM RECORTE DO BRASIL

Iniciamos este conjunto de reflexões com o intuito de responder ao seguinte questionamento: “Formamos para quê e para quem formamos?”. Para atingir tal objetivo, é necessário, primeiramente, compreender a sociedade em que estamos inseridos. Trata-se de uma sociedade estruturada em classes sociais, na qual a humanidade se apropria dos meios de produção da existência, educa-se e, simultaneamente, educa as novas gerações. Esse processo educativo é atravessado por dinâmicas de ensino que impulsionam o desenvolvimento humano (Saviani, 2020). Com base no pensamento de Saviani, observa-se que a educação, nesse contexto, está permeada por interesses divergentes. De um lado, encontra-se a classe dominante, que busca preservar a ordem social vigente e assegurar seus interesses particulares, direcionando a formação a um público específico. De outro, está a classe trabalhadora, que resiste aos preceitos hegemônicos e carrega em si um potencial revolucionário. Os sistemas educacionais, ao prepararem determinadas classes para assumir posições de direção na sociedade, acabam por colaborar com a manutenção dessa estrutura desigual. A classe burguesa, detentora dos meios de poder, tem acesso a uma formação mais longa e aprofundada, o que lhe permite influenciar e determinar os rumos sociais. Em contrapartida, a formação destinada à classe trabalhadora ocorre de forma acelerada e superficial, limitando suas possibilidades de ascensão social e intelectual, e confinando-a a atividades laborais exaustivas.

Diante desse panorama, constata-se que uma parcela da sociedade, alinhada aos interesses da classe dominante, sustenta a defesa de um sistema educacional anacrônico e excludente, que se mostra especialmente prejudicial à classe trabalhadora. Nesse contexto, a educação passa a ser subordinada a uma lógica empresarial, na qual os resultados imediatos são priorizados em detrimento dos processos formativos que, de fato, possibilitariam a construção desses resultados.

Segundo Johann (2021, p. 139), as políticas educacionais são “implementadas e normatizadas pelos reformistas, privilegiando um mercado competitivo e econômico”. Nesse contexto, essas políticas promovem modelos de gestão voltados à formação de sujeitos consumidores, responsabilizando-os individualmente por sua formação e inserção no mercado de trabalho. Para a classe trabalhadora, esse modelo resulta em empregos precarizados, nos quais a força física e mental é explorada, sem perspectivas de desenvolvimento profissional. Assim, os indivíduos submetidos a essa lógica tornam-se incapazes de realizar uma ação coletiva e crítica sobre a realidade, sendo submetidos a uma formação limitada.

Diante disso, é fundamental compreender que a limitação da educação pública é responsabilidade do Estado, por meio das políticas públicas educacionais. No entanto, observa-se que tais políticas têm sido subordinadas aos interesses das grandes potências econômicas e à reorganização do capital, assumindo um caráter utilitarista e fragmentado, que desconsidera a construção da consciência crítica dos estudantes, pois os documentos orientadores da educação promovem um esvaziamento do seu papel emancipador, transformando-a em mercadoria, objetivando que a escola pública avance no sentido de democratizar o acesso à cultura científica, artística e filosófica, como aponta Saviani (2011, p. 14).

Com base nas críticas de Saviani, a realidade educacional vigente resulta da ausência de uma educação crítica que possibilite ao indivíduo refletir sobre sua realidade concreta. Ademais, observa-se a falta de interesse em compartilhar e ampliar o conhecimento, tanto no conteúdo ministrado, quanto nas práticas pedagógicas. Ao contrário, os dispositivos legais contribuem para a seletividade social, reforçando o fracasso escolar e adequando a educação aos interesses da classe dominante, por meio da privatização e da internacionalização das políticas educacionais. Para aprofundar essa discussão, torna-se necessário analisar como essa problemática se manifesta na formação docente em Arte, na e para EJA.

DIRECIONAMENTOS PARA AS ARTES VISUAIS NA/PARA EJA

Esse subtópico parte do pressuposto de que, para refletir sobre a formação docente, é essencial considerar os fatores que a compõem, como as políticas educacionais, o currículo e os documentos orientadores. Esses elementos integram um processo seletivo de grupos sociais e, em diferentes contextos, ora favorecem o sistema público, ora o privado, mas sempre sustentam uma perspectiva neoliberal, centrada em uma formação supostamente neutra e objetiva. No entanto, tal neutralidade é inatingível. Como destaca Saviani (2011), não há conhecimento desinteressado, e adotar uma postura neutra equivale a caminhar sem direção, restringindo a escola aos saberes pré-existentes e impedindo que a educação cumpra seu papel na apropriação da cultura científica, artística e filosófica.

Assim, a educação, enquanto transmissora e organizadora de ideias, tem sido impactada pelas reformas e políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal. Segundo Perini (2022), a escola, por meio da atuação docente, deixa de transmitir o conhecimento historicamente construído para priorizar uma aprendizagem baseada em hábitos e valores. Isso ocorre porque os currículos e as políticas educacionais estão subordinados à internacionalização de diretrizes impostas pela classe dominante, o que inviabiliza um planejamento crítico voltado ao pleno desenvolvimento dos saberes. Essas políticas, ao despolitizarem os sujeitos, formam cidadãos flexíveis, produtivos e competitivos, refletindo as reformas institucionais implementadas desde a década de 1990.

Sob a influência do capital, estreita-se a relação entre empresas e instituições públicas. Consequentemente, a educação é tratada de forma superficial e permanece marginalizada no sistema de ensino. Um exemplo disso é a abordagem da Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual se observa, ao analisar os currículos, uma desconexão entre planos, leis e diretrizes que não contemplam a realidade social. Essa problemática foi identificada no Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais da EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal, conforme a Resolução CNE/CEB

nº 1, de 28 de maio de 2021. Os principais objetivos desse documento incluem diversificar, flexibilizar e atender às especificidades dos sujeitos. Contudo, na *Proposta Exemplo de Matriz Curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA Presencial*, constata-se que o componente curricular Arte é tratado apenas como linguagem, e não como uma área autônoma do conhecimento.

No 3º segmento da EJA, a Arte é integrada às linguagens e suas tecnologias, compondo os itinerários formativos e figurando entre as disciplinas optativas, que incluem tanto matérias obrigatórias quanto flexibilizadas na matriz curricular. Na *Proposta Exemplo de Matriz Curricular do 2º Segmento da EJA na Modalidade EAD*, referente ao Ensino Fundamental II, a Arte é tratada apenas como linguagem, sem ser reconhecida como área de conhecimento, com carga horária de 32 horas, inferior à de Língua Portuguesa (64 horas) e superior às de Educação Física e Língua Inglesa (16 horas). No contexto da EJA na modalidade EAD, é relevante destacar que o público-alvo pode ter acesso limitado a recursos midiáticos, como notebooks, computadores, tablets ou até celulares, devido à vulnerabilidade social, o que dificulta o acesso a tais tecnologias.²

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que institui o documento referencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelece que os sistemas de ensino, em âmbito estadual e municipal, devem organizar as matrizes curriculares da EJA em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2021). No entanto, conforme análise de Nunes, Hillesheim e Fonseca da Silva (2020, p. 13), a BNCC, na área de Arte, apresenta uma “sistematização rasa, genérica e de pouca profundidade nos conceitos presentes no documento”. Nesse contexto, a BNCC reconfigura a Arte como componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, retirando-lhe o status de área de conhecimento, o que resulta em um ensino voltado predominantemente à racionalidade técnica, restringindo a abrangência do ensino artístico.

Nesse contexto, a Arte, que se caracteriza como uma área do conhecimento capaz de transformar socialmente o saber humano, passou a ser considerada uma subárea de Linguagens, compartilhando espaço com a Língua Portuguesa,

a Língua Inglesa e a Educação Física. Como consequência, a disciplina assume um papel secundário dentro do currículo, perdendo parte do impacto que tinha quando era reconhecida de forma independente. Dessa maneira, a Arte torna-se uma área fragilizada dentro da BNCC, um documento de caráter normativo nacional.

Outro aspecto problemático da BNCC diz respeito à inserção das Artes Integradas, apresentadas como uma inovação para o ambiente escolar. No entanto, conforme aponta Fonseca da Silva (2017, p. 20), “não há apoio aos docentes em forma de melhores condições de trabalho e formação adequada que possibilitem o uso das tecnologias como processos reflexivos de aprendizagem”. Além disso, a infraestrutura tecnológica disponível nas escolas públicas, sejam elas municipais ou estaduais, é frequentemente insuficiente ou até inexistente, o que inviabiliza a implementação eficaz dessas propostas.

Diante dos desafios que permeiam o currículo de Arte e para melhor atender à demanda das Artes Integradas no contexto escolar, a BNCC poderia abordar a docência por área específica, contemplando Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Dessa forma, a formação específica dos docentes poderia se refletir na prática escolar. No entanto, ao invés de propor essa estruturação, o documento introduz novos termos que sugerem inovação e avanço, sem efetivamente garantir as condições necessárias para a implementação dessas mudanças.

As autoras Nunes, Hillesheim e Fonseca da Silva (2020) refletem se essa não seria uma nova roupagem da polivalência, os fatos indicam que sim, pois o documento além de não abordar as especificidades da área de Arte, ainda não reitera a necessidade de uma formação específica do professor de Arte, o que resulta em interpretações equivocadas sobre a área, persistindo a predominância da polivalência³ na educação escolar.

Realizando uma análise da área de Arte para EJA por meio do documento de implementação das diretrizes e da própria BNCC, demonstra alguns pontos: 1 - Existe um controle sobre o conhecimento; 2 - A educação é convertida em um jogo de ganhadores e perdedores, a gosto do mercado, isso talvez justificaria o

controle sobre o conhecimento; 3 - Existe a falta de aprofundamento crítico e filosófico que permitiria a desalienação dos sujeitos; 4 - Há uma supervalorização dos conhecimentos práticos que buscam descaracterizar o caráter político da Arte na educação, impossibilitando adentrar aos atributos artísticos, reverberando implicações para o trabalho do professor.

Nesse prisma, um ensino baseado na lógica do capital tem sido gradualmente incorporado ao sistema educacional por meio das competências previstas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica, entre outros que orientam o ensino. Com o intuito de atender às demandas do mercado, o conceito de competência ganha destaque nos documentos oficiais e está presente no Parecer CNE/CP nº 22/2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para essa formação. Conforme Tilton (2022), o desprezo pelo conhecimento teórico e os obstáculos ao desenvolvimento intelectual manifestam-se nas três dimensões estabelecidas no Art. 4º desse parecer: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, todas fundamentadas na pedagogia das competências.

Observa-se que as políticas de formação implementadas nas últimas décadas têm se baseado no controle dos docentes e discentes, sendo determinadas por órgãos subordinados ao capital, que definem o que deve ou não ser ensinado nas escolas, exercendo, assim, domínio sobre o conhecimento desses sujeitos. Contudo, o parecer em questão evidencia aspectos relevantes ao propor uma política de formação condizente com a realidade da educação pública brasileira, especialmente na seção *Políticas da Formação e Valorização do Professor*, que discute os desafios da formação inicial dos docentes.

Cabe citar alguns pontos: a) professores em situação de improviso, ou seja, formados em várias outras áreas do conhecimento, por falta de licenciados na disciplina, ou licenciados em outros cursos; b) ausência de uma política nacional

específica e articulada dirigida para a melhor qualificação da formação inicial de professores em qualquer modalidade; c) estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos e com visível abreviação da formação; d) conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância, bem como o excesso de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade; como também e) o pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de Professores. Ao mesmo tempo que o supracitado parecer observa pontos coerentes para a formação docente, ele se apoia nas diretrizes internacionais, objetivando a “melhoria dos resultados”, uma vez que segundo o documento “podem inspirar na construção de diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil (Brasil, 2019, p. 9).

Sobre essa questão surgem alguns questionamentos: como definir o que deve ou não ser aprimorado na educação nacional, se os fundamentos utilizados são baseados nas diretrizes de outro país? Por que a realidade educacional internacional é adotada como parâmetro para avaliar a educação no Brasil? As realidades são completamente distintas, pois o Brasil é um país em desenvolvimento. Assim, tentar impor, a qualquer custo, um modelo educacional baseado em países desenvolvidos acaba enfatizando uma perspectiva de ensino individualista, ilusória e pautada na autogestão educacional, negligenciando a humanização e o pleno desenvolvimento dos sujeitos (Hypolito, 2019).

O aprendizado não pode ocorrer de forma ilusória, especialmente diante das discussões propostas pela BNCC e pela BNC-Formação. É essencial que o conhecimento seja adquirido de maneira clara e transparente, com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais igualitária, respeitando as especificidades das diferentes realidades. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que a formação docente em Artes Visuais e o ensino de Arte ainda estão vinculados a referências dominantes que internacionalizam a Arte, o que compromete a valorização das expressões artísticas nacionais. Essa conjuntura perpetua práticas pedagógicas impostas,

restringindo a compreensão da sociedade sobre a Arte na educação escolar, frequentemente limitando-a ao seu caráter prático.

A Arte ocupa um papel indefinido nos sistemas educacionais, o que contribui para a fragmentação da educação pública, consequência da aparente neutralidade promovida por diretrizes que consideram os conteúdos “desprovidos de posicionamento político-ideológico” (Duarte, 2020, p. 33). Nesse contexto, torna-se necessário repensar a formação docente em Arte, a partir de fundamentos sólidos e conhecimentos científicos, a fim de assegurar um desenvolvimento profissional mais consistente. Tal medida é fundamental diante da persistente indefinição quanto ao real papel da Arte no processo educativo.

Nesse sentido, uma formação docente pautada no conhecimento científico contribuirá para o aprimoramento da percepção estética dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, as aulas de Arte não se limitarão apenas aos movimentos artísticos que reforçam uma visão mercadológica e consumista, impedindo o acesso ao conhecimento historicamente construído. Estratégias pedagógicas fundamentadas permitem superar a noção de que o ensino da Arte deve atender apenas aos interesses do capital, que a restringe a uma elite supostamente “destinada” à sua produção. Diante dessa realidade, é possível considerar que os documentos oficiais, voltados à orientação dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, promovem mudanças graduais nas políticas educacionais em nível municipal, estadual e federal, impactando todas as etapas da educação.

A FALTA DE ALICERCE NA ARTE E NA EJA: UM CAMINHO LONGO A SER PERCORRIDO

Como analisado anteriormente, os documentos oficiais frequentemente ocultam a influência do capital na educação pública, favorecendo a inserção de sistemas de internacionalização alinhados aos interesses da classe dominante. A fragilidade na formação docente, tanto inicial quanto continuada, não constitui um fenômeno isolado. É essencial compreendê-la e explicitá-la a discentes e docentes por meio de reformas educacionais que considerem as diversas

realidades. Assim, será possível transformar os contextos locais do trabalho docente e enfrentar os desafios sociais.

É importante ressaltar que a transformação da realidade educacional para alcançar a igualdade ainda se mostra distante, especialmente quando observamos o cenário vigente. A formação docente ainda carece de condições adequadas para modificar efetivamente a vivência dos futuros professores. Para compreender essa questão, é essencial analisar as condições materiais da formação, a estrutura das universidades e instituições de ensino, além da valorização salarial dos docentes. A exposição desses fatores evidencia as limitações da formação docente, demonstrando sua insuficiência para atingir a plenitude necessária. Neste sentido, discute-se os dispositivos legais voltados para a formação docente, os quais, em suas entrelinhas, não visam à transformação educacional. Pelo contrário, observa-se uma formação direcionada à adaptação dos profissionais às diretrizes de cada documento normativo, contribuindo para a precarização da formação e para a redução do interesse nos cursos de licenciatura.

Hillesheim (2017) identificou que a falta de perspectiva na carreira docente reflete diretamente no baixo índice de conclusão dos cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento. Segundo a autora, entre os anos de 2000 e 2006, aproximadamente 24% dos estudantes concluíram esses cursos, com uma redução de 20% na procura pelo mesmo período. Corroborando essa análise, Rosa (2017), citando Gatti (2011), aponta que 65,15% dos acadêmicos do curso de Pedagogia optaram por essa formação com o intuito de seguir a carreira docente. No entanto, esse percentual é ainda menor quando comparado aos demais cursos de licenciatura. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao período de 2016 a 2020, indicam que o número de concluintes dos cursos de licenciatura apresentou crescimento a partir de 2016, atingindo um total de 238.919 graduados. Essa tendência de ascensão se manteve até 2019, quando houve uma leve queda no ano de 2020, conforme apresentado no gráfico (Figura 1).

Conforme apresentado na Figura 1, observou-se um aumento de 5,9% no número de concluintes

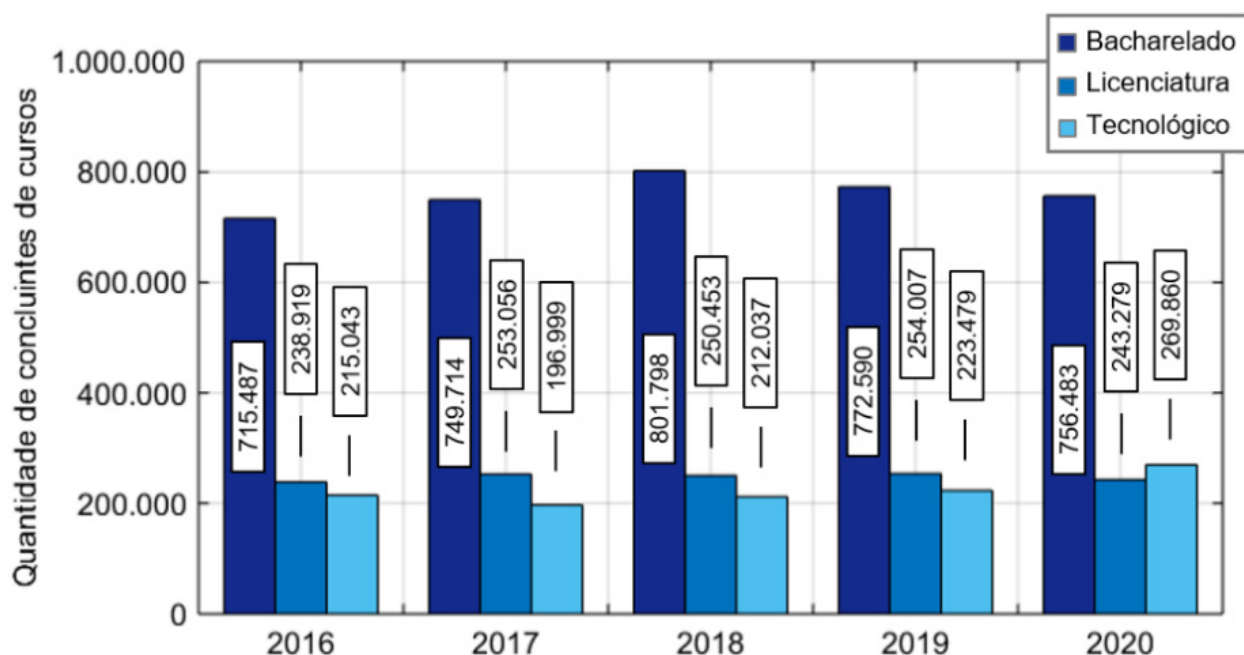


Figura 1 - Gráfico com número de Concluintes em Cursos de Graduação Gerais (2016-2020).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/MEC (Brasil, 2020).

no grau de licenciatura em 2017, em comparação com 2016. O Censo de Educação Superior (2022, p. 30) aponta que, em 2020, os concluintes de Bacharelado representaram 59,9% do total de concluintes, os de Tecnológicos 21,1%, enquanto a licenciatura correspondeu apenas a 19,0%, aqui é importante considerar também os fatores que dificultam a conclusão dos cursos de licenciatura, como a falta de perspectiva na carreira docente, os baixos salários e as condições econômicas. Além desses fatores relacionados às condições pessoais, é necessário ainda levar em conta a quantidade de vagas oferecidas nos cursos de licenciatura, tanto na rede pública quanto na privada.

A fim de delimitar o campo de pesquisa, limitaram-se os debates direcionando para as discussões sobre a formação docente em Artes Visuais, baseada na palestra da Prof.^a Dr.^a Valéria Metroski de Alvarenga (2022) no evento Ciclo de debates Formação e Arte nos Processos Políticos e Contemporâneos,⁴ que abordou sobre a formação docente em Artes Visuais na América Latina. A professora, de forma expositiva, indicou o número de cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil, o qual correspondem à 131 (cento e trinta e um) cursos no ano de 2020, sendo 68 (sessenta e oito) cursos na rede privada correspondendo a

52% e apenas 63 (sessenta e três) na rede pública o que corresponde a 48% dos cursos. Ademais, 86 (oitenta e seis) cursos estão na modalidade presencial e 45 (quarenta e cinco) na modalidade EAD.

Ainda de acordo com essa questão, em relação às vagas nos cursos de Licenciatura em Artes visuais na modalidade presencial e EAD no Brasil entre os anos de 2007 à 2020, a professora elucida que apesar da modalidade presencial oferecer mais cursos comparada à modalidade EAD, os cursos presenciais são incapazes de oferecer a mesma quantidade ou superior a quantidade de vagas oferecidas pela modalidade EAD, conforme já apontado por Alvarenga (2020, p. 32) em sua pesquisa de doutorado. Para melhor visualização desse cenário, vamos nos ater ao ano de 2016 até 2020, conforme apresentado no Gráfico (Figura 2).

Conforme expresso no Gráfico (Figura 2), observa-se que a quantidade de vagas presentes na modalidade EAD cresceu consideravelmente em um intervalo de apenas quatro anos quantitativamente, foi um aumento de 70.766 para 120.574 vagas disponíveis para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais demonstrando um avanço desenfreado dessa modalidade

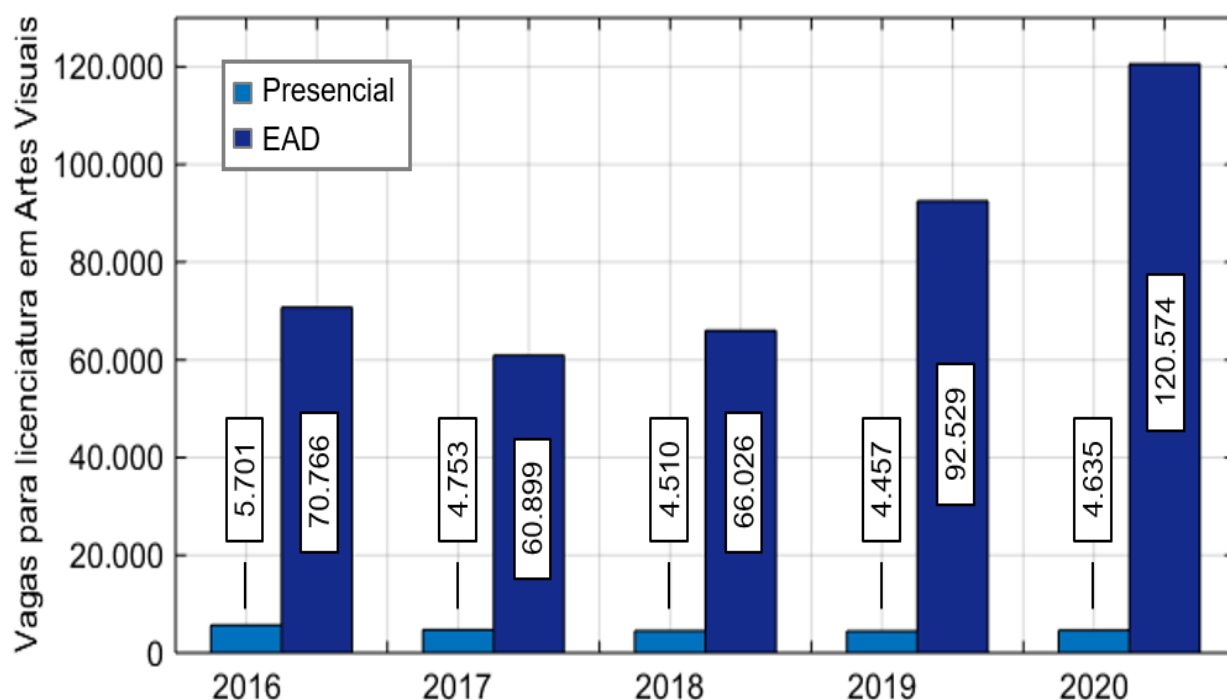


Figura 2 - Gráfico com o Número de vagas nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (2016-2020).
Fonte: Elaborado pela autora com base em Alvarenga (2020).

educacional. De acordo com Alvarenga (2020), é necessário também considerar se as vagas oferecidas, tanto na modalidade presencial, quanto na EAD, serão efetivamente preenchidas. O fato de se oferecer um número elevado de vagas, especialmente na modalidade EAD, não garante que todas as vagas disponíveis serão ocupadas. Além disso, mesmo que as vagas sejam preenchidas, deve-se avaliar se os estudantes concluirão o curso, o que envolve diversas motivações pessoais, sobretudo relacionadas a fatores socioeconômicos.

No contexto caótico da formação em Artes Visuais na modalidade EAD, surgem as seguintes questões: 1 - Qual é o perfil de docente em Artes Visuais que está sendo formado para exercer a profissão? 2 - A modalidade EAD dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais atende à necessidade de uma formação de qualidade? Ou, a partir dessa formação, é possível construir processos críticos e reflexivos para o trabalho docente, especialmente para os professores que atuarão na Educação de Jovens e Adultos

(EJA)? Nesse sentido, é fundamental considerar a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, tanto no ensino público, quanto no privado, nas modalidades presencial e a distância, e avaliar se ela é suficiente para o entendimento do papel social do docente e para a apropriação dos conteúdos artísticos, que envolvem a representatividade e a valorização das diversas matrizes culturais nacionais. Isso é essencial para construir uma formação coesa.

Esse é um ponto crucial na luta pela construção de um ensino público de qualidade, que atenda às classes subalternizadas, transformando a formação docente em um instrumento de luta política pela transmissão e expansão do conhecimento. Contudo, como realizar a formação de professores em Artes Visuais dentro de um sistema educacional já determinado pelas relações de produção da classe dominante? E, especialmente, como adaptar essa formação para a EJA, que, conforme Dantas (2012, p. 150), “sempre esteve relegada ao patamar de marginalização” na história da educação brasileira?

Inúmeros questionamentos surgem ao longo das reflexões, gerando uma série de outros questionamentos que não podem ser respondidos de forma completa em um único texto. No entanto, em relação aos questionamentos finais, é importante considerar, a princípio, as contradições presentes no aparelho do Estado, destacando especificamente que a educação brasileira tem se pautado por uma formação marcada pela seletividade e exclusão, o que resulta na redução do ensino a uma mera competência técnica, alinhando-se aos preceitos do capital.

Em relação aos questionamentos finais, é essencial refletir sobre o cenário da educação nacional, com o objetivo de propor um ensino que amplie a percepção de discentes e docentes, especialmente em relação aos clássicos da arte. Esses clássicos representam o conhecimento construído pela humanidade ao longo dos séculos, permitindo questionar a função social da arte, que se desenvolve junto à história humana. Embora seja importante abordar as diversas correntes artísticas no contexto educacional, não devemos negligenciar os conhecimentos clássicos, que são fundamentais para atribuir significados à sociedade em que vivemos.

É por meio da arte e das obras artísticas que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm a oportunidade de compreender a sociedade em que estão inseridos, visto que fazem parte de uma parcela subalternizada dessa sociedade. No entanto, isso só é possível quando a proposta curricular visa compreender o contexto no qual esses sujeitos estão ou estiveram inseridos. O currículo de Arte deve possibilitar a interpretação, a decodificação, o entendimento e a crítica, permitindo situar o sujeito em relação ao momento histórico a que a obra de arte remete.

QUAL O PONTO DE PARTIDA PARA POSSÍVEIS MUDANÇAS?

Com base nas reflexões anteriores sobre a formação docente, o currículo de Arte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as interferências do neoliberalismo, neste momento discutir-se-á o ponto de partida para possíveis mudanças que fortaleçam tanto a categoria docente, quanto a Arte enquanto área

do conhecimento. Considerando o contexto educacional impactado pelas políticas neoliberais, torna-se imprescindível que a formação docente seja consolidada por meio de políticas públicas educacionais, fundamentadas cientificamente, a fim de promover um ensino verdadeiramente igualitário.

Saviani (2012, p. 34) adverte que a formação docente, em muitos casos, encontra-se “desvinculada do desenvolvimento de pesquisa”, bem como do ensino e da extensão, devido sua vinculação ao mercado e à predominância de uma lógica pragmática, na qual o professor é treinado para dominar métodos e técnicas, mas com escasso aprofundamento teórico e acadêmico. Esse cenário evidencia a presença de fatores internos e externos às universidades, instituições e escolas que dificultam o acesso ao conhecimento concreto, favorecendo propostas pedagógicas alinhadas aos interesses de uma minoria. Além disso, políticas educacionais orientadas pela lógica da internacionalização, voltadas para atender às exigências do capital, configuram-se como obstáculos adicionais ao acesso a uma formação docente crítica e fundamentada.

Diante desse contexto, questiona-se: onde se pretende chegar? Qual é o ponto de partida para possíveis transformações na formação de professores de Arte para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Não se trata, em hipótese alguma, de propor uma “fórmula” para o pleno desenvolvimento dessa formação, mas sim de estabelecer conexões com autores, por meio da escrita, com o objetivo de construir coletivamente caminhos possíveis para essa trajetória. É fundamental reconhecer que a educação, por estar inserida em um campo permanentemente disputado por ideias e ideais divergentes, não pode ser neutra. Há interesses definidos por parte de segmentos da sociedade alinhados aos ideais dominantes, os quais integram grupos antagônicos aos direitos do povo e à construção de uma nação democrática. Esses grupos insistem na manutenção de um sistema de formação docente anacrônico, prejudicial e, sobretudo, contrário à classe trabalhadora, contribuindo, assim, para a alienação dos sujeitos envolvidos.

O salto qualitativo seria alcançado quando o sujeito, ao se “desalienar”, começasse a trilhar

um caminho oposto ao imposto, compreendendo que, sem a arte, seria impossível conhecer a verdade, pois ela se torna “visível, apreensível e aceitável nas obras de arte” (Read, 1967, p. 25). Nesse processo, as forças do pensar e do fazer seriam gradualmente fortalecidas. Contudo, nossa sociedade, especialmente no contexto atual dominado pelo capitalismo, é caótica e insensível à arte. Refém da rotina cotidiana, ela a enxerga apenas sob a ótica do trabalho, o que limita a formação, impedindo uma compreensão filosófica que possibilite a reflexão sobre a arte e, assim, fazendo com que ela perca seu verdadeiro significado. Parafraseando Read (1967), os indivíduos, sem uma visão crítica sobre a arte, tendem a identificá-la, geralmente, por meio da pintura, sem perceber que ela também se manifesta na música ou na dança. Isso se torna ainda mais trágico sob a ótica do capitalismo, quando não se tem conhecimento de que a arte é uma atividade social, representante dos grandes sistemas sociais do passado.

A questão se agrava quando a arte, ao ser popularizada na sociedade, passa a ser mediada sob uma ótica mercadológica para a cultura de massa, sendo consumida como produto e não mais como instrumento de crítica. Essa discussão atravessava os estudos da Escola de Frankfurt, que abordavam a cultura de massa e a indústria cultural.⁵ Piekas (2017) esclarece que, para Adorno, é por meio da arte que o sujeito consegue compreender a racionalidade instrumentalizada, e é nessa busca de entendimento que ele relaciona a arte à sociedade, especialmente no que se refere à perda do artístico em um contexto onde o valor de troca continua sendo preponderante. Embora Adorno não tenha como foco central a formação docente, suas reflexões oferecem importantes orientações para esse processo, especialmente na área de Arte. Como destaca Piekas (2017, p. 58), “com o estabelecimento da indústria cultural, a formação não desapareceu, mas foi substituída pela semiformação, voltada para um comportamento social ingênuo”.

Nesse contexto, a sociedade capitalista configura uma formação em Arte que visa preparar o futuro docente a partir de conhecimentos que se opõem à tríade dos saberes filosóficos, científicos e artísticos, substituindo-os por conteúdos transitórios no processo de formação. Nessas

condições, o professor deixa de ser aquele que media a aprendizagem sob uma perspectiva filosófica, para se tornar um facilitador ou experimentador, mediando um conhecimento artístico influenciado pelo viés mercadológico.

A formação docente em Artes Visuais carece de uma base filosófica, considerando que toda educação deve ser orientada filosoficamente, pois essa abordagem cria um espaço para ideias, debates, questionamentos e esclarecimentos, conferindo sentido ao conhecimento adquirido. Esse conhecimento não é flexível, mas crítico, capaz de elevar “a prática educativa do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica” (Saviani, 1996, s/p). Nesse contexto, o trabalho educativo do professor possui grande potencial para orientar a aprendizagem dos alunos por meio de processos pedagógicos que promovam seu pleno desenvolvimento e possibilitem sua emancipação.

Gramsci (2001, p. 1544) afirma que o “professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos”. Logo, ao planejar processos de ensino, é importante que o professor utilize conteúdos curriculares que transcendam a concepção vinculada ao senso comum, imposto pela classe dominante. Mas como o professor alcançará essa abordagem? Para o professor de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a necessidade de romper com o contexto social em que a arte foi inserida na educação escolar torna-se uma tarefa urgente.

A naturalização da EJA para o trabalho reduz a compreensão da Arte a uma visão limitada, alicerçada em uma formação mínima e sustentada por práticas metodológicas obsoletas. Apesar da intenção de transformar o ensino, o resultado é oposto, pois impede uma percepção que favoreça a democratização da arte na educação escolar. A mudança emergente, que afeta todos os níveis da formação dos professores de Arte para/na EJA, nos leva a refletir sobre os conhecimentos a partir da perspectiva sócio-histórica. É crucial que os professores se apropriem de saberes que se oponham à formação voltada para o capital, para que possam se tornar intelectuais conscientes e defensores do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade,

sendo aptos a interpretar a alienação presente na arte. No entanto, é necessário compreender que não existe um caminho linear a ser seguido, como sugere a pedagogia do “aprender a aprender”.

Deve-se buscar processos de ensino que ressaltem a função essencial da arte na sociedade, justificando sua necessidade na educação escolar dos sujeitos da EJA. Isso permitirá que professor e aluno se tornem intelectuais e revolucionários, dispostos a refletir sobre a arte na sociedade, por meio de práticas pedagógicas que constantemente reconduzam à experiência concreta do fazer e do fluir artístico, promovendo a equidade social e gerando uma nova concepção de mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso das reflexões sobre a formação docente e o currículo de Artes Visuais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ampliou as percepções e a compreensão do cenário desorganizado da educação, destacando a necessidade de refletir sobre a articulação da formação dos professores. Esse processo gerou importantes questões: qual é o propósito da formação e para quem ela se destina? Qual é sua finalidade? Essas questões revelam que a educação, atualmente, está orientada para atender às demandas do mercado e é disputada por interesses privados e públicos, com ênfase no empreendimento empresarial e no lucro das iniciativas privadas.

Ao direcionarmos o olhar para a formação docente, especificamente para as Artes Visuais, foi possível perceber que o cenário não é diferente. A formação dos docentes nesta área encontra-se atrelada a referências dominantes que internacionalizam esse campo de conhecimento. Isso resulta na ausência de descobertas próprias da sociedade, limitando as possibilidades da arte e bloqueando as tentativas de flexibilização das relações. Essas práticas continuam sendo impostas, o que pode levar à formação de uma sociedade que persiste em ver a Arte na educação escolar apenas sob a perspectiva prática e recreativa.

Em relação a essa questão, a educação pode sofrer com a influência dos conglomerados econômicos, permitindo que futuros professores atuem com um conhecimento superficial e flexível,

perpetuando a visão fragmentada sobre a arte. Muitas vezes, o professor não percebe que, ao reduzir a arte a determinados gêneros artísticos, está contribuindo com os interesses do capital, colocando em risco a perspectiva crítica e o papel social da arte. Esse fenômeno contribui para a adoção de uma visão polivalente, despolitizada, extremista e idealista, alinhada com a visão técnica e consumista no Ensino de Arte na/para EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente marginalizada pelas políticas públicas, segue sendo tratada como um espaço compensatório e fragmentado, em que o acesso ao conhecimento é limitado por uma lógica de formação voltada à adaptabilidade ao mercado. Na prática, isso significa a manutenção de uma estrutura educacional que nega aos sujeitos da EJA a possibilidade de vivência plena do conhecimento artístico e cultural, essencial para sua formação crítica e emancipatória. Ao tratar a Arte apenas como linguagem ou atividade recreativa, o sistema reforça a exclusão simbólica desses sujeitos e restringe o papel da educação a um instrumento de controle social. Pensar a EJA como um espaço de potência, onde a formação docente em Artes Visuais esteja pautada em fundamentos sólidos e humanizadores, é essencial para romper com a lógica da exclusão e com o apagamento das subjetividades desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Os Pensadores Adorno - Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

AGOSTINHO, Jéssica Natana. Cinco anos da Lei 13.278: panorama da produção acadêmica no ConFAEB. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; MENDES, Ana Paula Maciel Soukef; AGOSTINHO, Jéssica Natana (Org.). **Ciclo de debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos**. Florianópolis: AAESC, 2021. Disponível em: <https://www.formacaoearte.com.br/_files/ugd/bb362a_f05a28e648464450831cb3ad115cac2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **A formação**

dos professores formadores nos cursos de Graduação em Artes Visuais: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Tese (Doutorado em Artes), Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000081/000081fc.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

ALVARENGA, Valéria Metroski de. Formação docente em Artes Visuais na América Latina. **YouTube**, 29 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f7KGJ4bj62Q>>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **PARECER CNE/CP nº 22/2019.** Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021,** aprovado em 18 de março de 2021 (2021a). Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAAEBA:** Educação e Contemporaneidade [online], v. 21, n. 37, p.147-161, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432012000100014&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 abr. 2023.

DUARTE, Newton. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A Pedagogia**

Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Fundamentos sócio-históricos para a compreensão da formação em Artes: impactos das tecnologias digitais. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.). **Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo sócio-histórico.** Campinas: Alínea, 2017.

GARCIA, Yasmim Prestes Batista. **Formação docente em Artes Visuais para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Políticas Educacionais: uma análise a partir da Pedagogia Histórico Crítica.** Dissertação (Mestrado em Arte), Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a20a.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, Scheila. Zambello. (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: UNESP, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - Volume 2: Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo.** 2. ed. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. Apontamentos filosóficos acerca da formação docente em Arte: análise crítica de um problema. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.). **Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo sócio-histórico.** Campinas: Alínea, 2017.

HYPÓLITO, Álvaro. Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

JOHANN, Rafaela; MALANCHEN, Júlia. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20677/13132>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MACHADO, Soraia; COSTA, Graça; MALLOWS, David; COSTA, Patricia. Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 45, p. 117-136, abr./jun. 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n45/2178-2679-apraxis-17-45-117.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NUNES, Ruschel. Luiza. Ana.; HILLESHEIM, Darold. Bianca. Geovana.; FONSECA DA SILVA, Maria. Cristina. A BNCC como fragmento de um projeto: reverberações na formação e no ensino de Artes. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.). **Ensino das Artes, polêmicas atuais: mesas de debate no IV ENREFAEB - Sul e XIII Colóquio sobre o ensino de artes.** Florianópolis: AAESC, 2020. Disponível em: <<https://observatorioformacaoarte.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/polecc82micas-do-ensino-de-arte-.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PIEKAS, Inês. Mari. Teoria Estética: contribuições baseadas em Theodor Adorno. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.). **Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo sócio-histórico.** Campinas: Alínea, 2017.

PERINI, Janine. Expansão do capital e suas relações na formação docente. **Palíndromo,** Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 67-83, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/20758/13864>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

READ, Herbert. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade.** Tradução autorizada da primeira edição inglesa, 1967.

ROSA, Yáskara. Beiler. Dalla. Apontamentos sobre políticas educacionais e formação de professores. FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (Org.). **Formação docente arte e tecnologia: contribuições do campo sócio-histórico.** Campinas: Alínea, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores

Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <<http://educ.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

TITTON, Mauro. BNCC e BNC – Formação: consequências na formação de professores para as escolas do campo. **Educação do Campo. Roteiro**, Joaçaba, v. 47, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29548/17303>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

VILELA, Rita. Amélia. Teixeira. **A teoria crítica da educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPq (Relatório de Pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<https://www.pucminas.br/pos/educacao/Documentos%20Gerais/Publicacoes/Relatorios-de-Pesquisa-A-teoria-critica-da-educacao-de-Theodor-Adorno.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

Notas

1 Este artigo é uma adaptação do segundo capítulo da dissertação de mestrado da autora, na qual abordou elementos inerentes às políticas educacionais para a formação docente em Artes Visuais e seus encaminhamentos para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, evidenciando uma formação docente a partir de uma modernização administrada pelo capital. Ver Garcia (2022).

2 Machado et.al (2021) menciona que a Pandemia da COVID-19 lançou uma luz dura sobre as desigualdades já existentes em nossas sociedades e também sobre as possibilidades de ação dentro deste campo. Para a EJA, a pandemia ampliou a invisibilidade e a falta de conexão dos membros mais importantes de qualquer sistema educacional: os professores e alunos.

3 Um ponto que permite a predominância da polivalência na área de Arte é atribuído a legislação nº 13.278/2016 que estabelece um prazo de cinco

anos para a implementação das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Contudo, nesse espaço temporal nada foi feito. Agostinho (2021), aponta que nessa lei predomina a indefinição acerca do próprio termo arte, permanecendo os assombros da Lei nº 5.692/71, consequentemente, concedendo a precariedade na formação e prática pedagógica do professor, uma vez que o componente curricular ainda é ministrado por professores oriundos de outras áreas, tais como: Pedagogia, História e Letras.

4 Programação do evento disponível em: <<https://www.formacaoearte.com.br/programa%C3%A7%C3%A3o>>. A palestra está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f7KGJ4bj62Q>>.

5 Segundo Vilela (2006, p. 26), “para Adorno e Horkheimer o termo cultura de massa, usado na Alemanha desde os anos 1930, e nos Estados Unidos da América nos anos 1940, transmite uma ideia de que essa cultura é natural e que emerge como algo natural e espontâneo, como uma cultura que se desenvolve por interesse da própria massa. Seria destinada e adequada a ela, seria naturalmente, a forma de cultura do povo e para ele [...] não é uma cultura apenas para o povo e, muito menos, a cultura apropriada para o povo”.

SOBRE A AUTORA

Yasmim Prestes Batista Garcia é Mestra em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2021); e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Foi bolsista PIBID Artes Visuais entre 2015 e 2016 atuando na Escola Estadual Ministro Waldemar Pedrosa na cidade de Parintins/AM. Participa do projeto de pesquisa *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina* (OFPEA/BRARG) coordenado pela professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. Desde 2023, atua como Professora de Artes na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e também na Rede Municipal de Educação no município de Joinville (2025), com experiências nos anos iniciais e anos finais, Ensino Médio e Magistério. Possui interesse em Arte-Educação, com ênfase na formação de professores, políticas educacionais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino de Artes. E-mail: yasmim_prestes15@hotmail.com