

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: IMPACTOS POLÍTICOS CONTEMPORÂNEOS<sup>1</sup>

## THE VISUAL ARTS TEACHERS TRAINING: COMTEMPORARY POLITICAL IMPACTS

Vera Lúcia Penzo Fernandes<sup>2</sup>

### **Resumo:**

Apresentamos neste artigo algumas reflexões sobre os impactos das atuais políticas educacionais para a formação de professores, tendo como objetivo fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais. A partir de uma abordagem sócio-histórica e com base em documentos e publicações científicas, questionamos a ausência de perspectivas e o obscurantismo beligerante, para adentrar em premissas que devem ser consideradas no atual cenário político, ou seja, a defesa da nossa história de formação de professores de arte, a efetiva valorização da criatividade na formação de professores e da práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades.

**Palavras-chave:** Artes visuais. Formação de professores. Leis e diretrizes.

### **Abstract:**

This article presents some reflections about the current educational policies for teachers training, aiming to analyze the current teacher education policies, in order to emphasize their impacts in pedagogical work of visual arts teachers. From a socio-historical approach and based on documents and scientific publications, we questioned the lack of perspectives and the belligerent obscurantism, to make assumptions which must be considered in the current political scene, in other words, the defense of our educational story of art teachers, the effective recognition of the creativity in the teachers training and creative praxis of visual arts teacher at school and universities.

**Keywords:** Visual arts. Teachers training. Laws and guidelines.

---

<sup>1</sup> Partes do texto foram apresentados em palestra no Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, em março de 2021.

<sup>2</sup> Doutora em educação, Professora de Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vera.penzo@ufms.br.

## Introdução

O presente artigo participa do Ciclo de Debates: Formação e Arte nos Processos Políticos Contemporâneos, realizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UEDESC). Consideramos uma excelente proposição devido à relevância das temáticas apresentadas em todo o evento, que integra as atividades do *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG)*. Particularmente destacamos a organização dentro dos limites impostos pelo cenário de pandemia do COVID 19, por isso parabenizamos às organizadoras que, mesmo em meio a um momento tão delicado, nos proporcionam uma oportunidade de diálogo, um diálogo extremamente necessário! Em que pese a tristeza e a dor da perda de tantas vidas, precisamos continuar a caminhar... a vida não para e o acirramento de políticas neoliberais se intensificam!

Pretendo nesta apresentação fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais. Obviamente que, pelos limites de tempo e espaço, farei um recorte indicando algumas questões que, ao nosso ver, precisam ser evidenciadas.

Delimitamos um pouco o nosso recorte, a partir de alguns questionamentos: quais são os impactos das políticas de formação de professores para os cursos de licenciatura? Existe diálogo em torno da aplicação destas políticas?

Para responder a essa pergunta vamos nos embasar em uma análise documental, a partir de uma abordagem sócio-histórica, buscando contribuir para desvelar algumas contradições e indicar caminhos para a superação de formas restritivas do conhecimento sobre a formação de professores e políticas educacionais.

É importante ressaltar que realizamos pesquisas no âmbito do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, desde 2015, fazendo incursões sobre questões pertinentes ao estado de Mato Grosso do Sul e à região Centro-Oeste (FERNANDES, 2019). Para as reflexões realizadas neste artigo temos a apresentação de resultados parciais de pesquisa interinstitucional e institucional, sobre a formação de professores e o trabalho pedagógico. Neste artigo, a nossa base de informações é o levantamento de publicações científicas e documentos que orientam a formação de professores no Brasil, sob a forma de diretrizes, leis, propostas governamentais ou pareceres - que consubstanciam o atual cenário político e a política educacional.

A análise que apresentamos é uma oportunidade de estabelecer caminhos para um diálogo sobre a formação de professores, a partir de fundamentos teórico-metodológicos, desvelando dicotomias e polêmicas. O caminho que seguimos nos aponta para o porto seguro que queremos chegar: a formação de professores de artes visuais, respeitada em suas especificidades e com consistente fundamentação teórica e orientação legal. Pensar em um porto seguro no atual cenário chega a ser uma ironia e, talvez, esse sentimento evidencie um primeiro impacto das políticas contemporâneas: a ausência de perspectivas. Mas, sobre ausências não nos delongaremos, sob o risco de cair em um cenário nebuloso, de ficar no ostracismo ou no campo do pragmatismo imobilizante. A ausência de perspectivas é um preâmbulo em nosso texto, no qual temos uma constatação superficial oriunda de vivências negativas com as quais nos deparamos diariamente, ou seja, os duros golpes que a educação, a arte e a cultura têm sofrido, principalmente depois de 2016, quando foi dado o golpe que levou ao impedimento da presidência. Saímos de um governo preocupado com investimentos em educação e com a justiça social e entramos em outros vinculados a grupos políticos conservadores, retrógrados e auspiciosos em servir ao mercado e interesses internacionais. É fato que esse processo já estava em andamento desde pelo menos a década de 1990, conforme apontam Fonseca da Silva, Alvarenga e Bellan (2018, p. 274):

Embora a década de 1990 tenha transposto o ciclo de reorganização do capitalismo vivido nos anos de 1980, ela trouxe para a área de educação, por consequência do ensino de Arte, uma ode de reformas que buscavam emparelhar as políticas públicas dos países com os documentos mundiais propostos por organismos internacionais que, aliados a determinados países, buscaram uniformizar a educação daqueles mais pobres (realidade predominante na América Latina). Essas reformas tinham como objetivo maximizar a “eficiência” educacional sob a perspectiva liberal (maior lucro/menor custo). Cabe ressaltar que as reformas desse período criaram uma base para ampliar a lucratividade da educação, constituindo-se um espaço de expansão econômica.

Nos últimos anos temos convivido com o acirramento do desmonte de políticas públicas já consolidadas, a retirada de recursos financeiros para a área de educação e da cultura, a desvalorização do serviço público, a retirada de representações da sociedade civil organizada de conselhos nacionais - por exemplo no Conselho Nacional de Educação -, a perseguição à artistas, a desvalorização da ciência e das artes, o aumento da desvalorização do magistério e a precarização do trabalho pedagógico. A título de exemplo, em Mato Grosso do Sul, no ano de 2017 chegamos ao cúmulo de uma obra de

arte ser apreendida e levada para a delegacia<sup>3</sup>, após denúncia de três deputados estaduais dos partidos SD, PSC e PMDB. Fizeram autópsia na obra? Levaram para a sala de depoimentos? A ironia novamente se faz necessária diante dos disparates irracionais do pensamento conservador e moralista.

Para entender melhor esse cenário, recorremos ao conceito de obscurantismo beligerante, cunhado por Duarte e que segundo o próprio autor,

Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas (2018, p. 139).

Esse ataque ao conhecimento e à razão pode ser identificado em ações mais pontuais como já citado acima, mas isso não é novo em nosso país, nem na arte. De fato, temos vários momentos e casos de censura e de ameaças à arte, sobretudo no período da ditadura militar. Assim como ações revolucionárias também não o são. A título de exemplo cito o pintor Manuel Dias de Oliveira, que ministrou aulas régias de Desenho e Figura, no Rio de Janeiro, em 1800, tendo se destacado por romper com a cópia até então praticada, instaurando aulas com modelo vivo<sup>4</sup>.

A trajetória histórica precisa ser conhecida e interpretada - esse é outro impacto a ser considerado, para que possa expor as inúmeras contradições que determinam a formação de professores de arte no Brasil. Para que possamos sair do senso comum das bolhas virtuais é preciso adentrar na história da formação de professores no Brasil e conhecer os meandros que constituem a formação de professores de arte, que institucionalmente se instaura na década de 1970 e que já evidenciava um distanciamento das efetivas condições para a consolidação do ensino de arte no Brasil. E, nos tempos atuais temos a continuidade dessa visão conservadora e retrógrada que entende a educação como gasto, os cursos de formação inicial e continuada como mercadoria, sendo servis apenas para a exploração do capitalista, além de colocar a arte no patamar da inutilidade.

Essa trajetória nos desvela um outro grande, e ainda mais eminente, impacto: a práxis do professor de artes visuais na escola. A formação de professores de arte fortalece a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em arte, contribui para a garantia do ensino de arte em todos os níveis da educação básica, proclama o respeito à

---

<sup>3</sup> Para melhor compreensão ver: <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/obra-de-arte-volta-para-museu-de-ms-apos-ser-apreendida-por-apologia-a-pedofilia.ghtml> ou <https://www.capitalnews.com.br/politica/deputados-registram-b-o-contra-conteudo-de-exposicao-por-induzir-a-pedofilia/309031>.

<sup>4</sup> <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23864/manuel-dias-de-oliveira>

arte como área de conhecimento, defende o respeito a formação específicas - conforme as subáreas (artes visuais, dança, música, teatro, artes do vídeo, etc). Além disso, a formação de professores tem impactos diretos na prática pedagógica e na organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais na escola, bem como contribui para o compromisso profissional e competência técnica. Mas, em que pese esses avanços, ainda convivemos com o fantasma da polivalência, com a ausência de salas ambientadas para o ensino de artes visuais, dança, música ou teatro, com a falta de materiais para os professores e a com a própria desvalorização da arte.

Então, ao longo deste texto vamos apresentar algumas reflexões de maneira a aprofundar o entendimento dos impactos políticos contemporâneos para a formação de professores e para o trabalho pedagógico: 1) Nós temos uma história de formação de professores de arte; 2) A criatividade na formação de professores é mero adjetivo? 3) A práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades.

### **Nós temos uma história de formação de professores de arte**

A formação de professores tem uma trajetória permeada por muitas lacunas, seja sobre a própria constituição do ensino superior no Brasil ou sobre a constituição de política educacionais e de formação de professores.

Conforme Fernandes (2019), é difícil definir o início da formação de professores de arte, mas podemos indicar ações mais sistematizadas em espaços alternativos, na década de 1940, por meio das ações das Escolinhas de Arte do Brasil. Tais cursos tinham curta duração e tinham caráter preparatório e receberam o nome de Cursos Intensivos de Arte na Educação.

Parafraseando a autora, a oferta desses cursos preparatórios em nível superior foi intensificada e institucionalizada na década de 1970 com a obrigatoriedade da matéria Educação Artística nos currículos escolares, definida pela Lei nº 5.692/1971, o que também impulsionou a criação de cursos de licenciatura em Educação Artística, sendo estes solicitados pelas secretarias de educação e ofertados por universidades públicas, em sua grande maioria. Os primeiros cursos eram de licenciatura de curta duração e com caráter polivalente, ou seja, um mesmo professor era preparado para ministrar atividades de expressão plástica, musical e teatral na escola, conforme termos utilizados na época. A precariedade da formação em licenciaturas curtas logo foi evidenciada e os cursos passaram a ter duração de 4 anos, tendo uma base comum e habilitações específicas em desenho, artes plásticas e música. Já no final da década de

1990 os cursos de licenciatura de Educação Artística tiveram suas nomenclaturas alteradas para Artes Visuais, deixando de lado as habilitações e formação polivalente, com isso as instituições de ensino afirmaram o seu compromisso com a valorização da especialização do conhecimento em arte.

Segundo Araújo (2009), na década de 1970 foram criados 39 cursos de Educação Artística, curta ou plena, com habilitação em artes plásticas ou desenho. A título de visualização da existência de poucos cursos, temos o exemplo da região Centro-Oeste, que nesta década, em seus limites geográficos, tinha apenas 2 cursos: um na Universidade de Brasília, criado no ano de 1977; e o outro na Universidade Federal de Goiás, criado em 1974. Já o Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi criado 1980 e no estado de Mato Grosso não houve a criação de nenhum curso. E na década de 2020, temos 4 cursos presenciais de licenciatura em Artes Visuais, todos em instituições superiores federais e a crescente ampliação de cursos na modalidade à distância, que no ano de 2018 somavam a quantia de 10 cursos (FERNANDES, 2019) e em 2020 passam de 20 cursos de artes visuais ofertados.

Segundo Fernandes essa trajetória mostra que a formação de professores é definida e define um currículo escolar, e precisa ser pensada sob a égide da especialização do conhecimento, sem deixar de considerar a existência de:

conflitos e contradições que tangenciam questões econômicas, estéticas e culturais que, por sua vez, resultam em políticas e práticas sociais em contínua mudança e movimento. E nessa articulação, vamos seguindo uma trajetória da qual sobressai a defesa da formação específica do professor de arte e a busca pela superação dos ranços deixados pela Educação Artística, sobretudo a polivalência (FERNANDES, 2019, p. 323).

Torna-se constante a luta pela qualidade do ensino de arte na escola e a defesa da formação específica, que finalmente será apresentada em forma de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, no ano de 2009, por meio da resolução nº 1 do CNE/CES (BRASIL, 2009). Essa resolução apresenta as diretrizes para a formação de bacharéis e de licenciados, sendo que as Licenciaturas devem considerar as de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Por outro lado, teremos mudanças nas políticas educacionais, em 2015 e mais recentemente em 2020, mesmo ante o difícil cenário pandêmico. No caso, o documento das Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) que já havia sido revogado pela resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), que 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, será novamente revogada em 2019 pela resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e pela resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2020a), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Como já afirmamos anteriormente, a vida não para. Mas como elaborar um documento que dicotomiza a formação de professores em um período em que os diálogos estão fragilizados? Como aceitar a volta de cursos polivalentes?

As respostas já estão sendo dadas pelas associações de docentes, dentre as quais destacamos a Manifestação do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa sobre o Parecer e a *Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada Educação)* (ANPED, 2020), do qual destacamos um trecho em que fica evidente os impactos sobre o trabalho pedagógico e a quais interesses essas mudanças atendem:

O documento em análise sugere uma espécie de empreendedorismo docente, quando desloca a responsabilidade do processo de formação contínua para o campo das iniciativas individuais, pois prevê que os professores serão “responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional”. Nesta linha, relativiza-se a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça-se a uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional. (ANPED, 2020, s/p).

Entre outros aspectos levantados nesse manifesto, destacamos também a forte presença de uma formação de caráter tecnicista, associando a educação a processos mercadológicos, com forte presença da ideologia neoliberal nas propostas atuais, ocasionando um oportunismo político e colocando o professor como principal responsável em promover mudanças nos rumos da educação brasileira, sem no entanto

garantir as condições mínimas para a valorização do magistério e sem garantia de recursos financeiros para tal.

Essas mudanças nas diretrizes de formação de professores inclusive preconizam mudanças de grande impacto nos cursos de formação de professores, vez que indicam uma formação

segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2019b, p. 7).

Essa formação de professores multidisciplinares impacta diretamente na estrutura dos cursos de licenciatura em artes visuais, contrariando as lutas pela qualidade de ensino de arte, pela especialização dos conhecimentos em arte e pela garantia de que os cursos formariam professores aptos a atuar em todos os níveis da educação básica. Prática essa presente em vários estados brasileiros e que visava fortalecer a presença da arte na escola, sobretudo para o desenvolvimento humano e pela valorização da cultura brasileira.

Então, nos perguntamos: quais serão os desdobramentos para as diretrizes das licenciaturas específicas? Os cursos de licenciatura estão efetivamente discutindo essas mudanças, que impactam diretamente em suas estruturas curriculares e nos perfis de egressos?

Para responder a essa pergunta seria necessário adentrar em cada universidade e analisar os processos internos de discussão sobre a formação de professores, mas sabemos que estamos em um momento delicado, no qual discussões mais aprofundadas estão prejudicadas, pois não temos condições favoráveis para o diálogo. Realizar mudanças de maneira impositiva e sem clareza dos seus reais impactos ou a quais interesses essas mudanças atendem é, no mínimo, uma insensatez e uma indiferença com a categoria de trabalhadores em educação.

Podemos, por hora afirmar que temos uma história curta e de certa maneira ainda frágil, se tomarmos como referência a organização legal e as constantes mudanças em curso, mas temos um caminho construído, que minimamente precisa ser conhecido e respeitado. É preciso sobretudo, relembrar o caráter democrático das nossas instituições e retomar a defesa do ensino de arte na escola.

## A criatividade na formação de professores é mero adjetivo?

Um ponto que merece atenção durante o processo de coleta de informações sobre a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), versa sobre a intencionalidade do referido documento: em uma notícia publicada em 19 de dezembro de 2018 no portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), com o título Formação de professores será norteadas pelas regras da BNCC, se anuncia a entrega, pelo Ministro da Educação ao Conselho Nacional de Educação, da proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, em sua versão preliminar. Já nesta notícia temos a indicação dos objetivos de “orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018, §1). Também se apresenta a intenção de dizer ao Brasil o que é um bom professor e o ponto que mais chama a atenção, que é o que de fato queremos ressaltar neste texto, consta no seguinte trecho:

A secretária de Educação Básica do MEC e conselheira do CNE [...] destacou a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem. “Nós precisamos confiar nos professores que temos nesse país, valorizar sua **criatividade pedagógica**, porque eles são capazes de muitas coisas. Nós queremos um aluno que entre na escola e permaneça desde a educação infantil até o final do ensino médio e almejamos, principalmente, aprendizagem de qualidade” (BRASIL, 2018, §3, grifo nosso).

A Secretária de Educação Básica já não é a mesma, mas a afirmação feita ainda é válida, pois parece ser independente de quem a tenha dito ou de quando foi dita. A questão é que nos defrontamos com essa ideia de confiar nos professores do nosso país e valorizar a sua criatividade pedagógica é quase que uma tapa em nossa cara, pois de fato, os estudos realizados por nós (FERNANDES, 2016), indicam que o que entende por criatividade pedagógica não é nada mais nada menos a mesma coisa que dizer: “\_ professor, você precisa se virar”.

Ao longo da BNC-Formação temos no inciso II artigo 8º, que trata dos fundamentos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de educação básica, a seguinte redação:

O compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, **visando ao**

**desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos**, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019b, p. 5, grifo nosso).

E, ainda encontraremos a menção à criatividade na alínea 8 do parágrafo 1º do artigo 13, que prevê as habilidades nos estudos comuns aos três cursos, tendo a seguinte redação:

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, **a criatividade** e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem; (BRASIL, 2019b, p. 8, grifo nosso).

Acrescidas a essas duas menções temos ainda a competência 2

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, **usar a criatividade** e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. (BRASIL, 2019b, p. 13, grifo nosso).

Obviamente que a quantidade de menções de um termo não determina o valor que ele tem, mas indica, com certeza, o seu sentido. É possível inferir que o conceito de criatividade apresentado é vinculado ao fazer pedagógico, à capacidade de adaptação do professor diante de dificuldades, neste sentido a criatividade se torna mero adjetivo, um floreio e uma ação que depende apenas da iniciativa do professor.

Além de ser um ornamento, a concepção de criatividade está diretamente vinculada à capacidade de solucionar problemas, mas, de fato, a solução de problemas é uma técnica para desenvolver e estimular a criatividade. Isso em princípio pode ser bastante positivo, mas em se tratando de um país no qual vemos aumentar as desigualdades sociais, em que milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza e outros milhões estão desempregados, em que as escolas não tem recursos financeiros suficientes para o suporte pedagógico tecnológico previsto nesta mesma BNC-Formação, então, o que temos como política educacional é a confiança de que o professor por si mesmo irá resolver os problemas sociais e educacionais, ou seja, cabe ao professor prover as suas condições de trabalho, o que para o caso do professores de artes visuais, implicará em tirar mais dinheiro do seu bolso para adquirir materiais para as suas aulas – de fato, muitos professores de arte já fazem isso e com essa prerrogativa legal essa prática tende a ser naturalizada.

Por outro lado, temos também como política educacional a ideia de que o aluno terá o aparato tecnológico para desenvolver suas atividades artísticas digitais, colocando

a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem sobre o colo das famílias.

Destacamos, ainda, que a concepção de criação *ex nihilo*, ou seja, a criação do nada, é uma visão metafísica, que leva a uma visão idealista da criatividade, na qual não encontramos nenhuma objetividade ou objetivação em ações concretas.

A criatividade precisa ser vista como uma capacidade humana, intrinsecamente vinculada às funções psicológicas superiores, uma ação combinatória e associativa, que depende da relação com a vida, com o trabalho. Vigotski afirma que “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Essa atividade criadora é o que move o homem e que o projeta para o futuro, ao produzir algo novo e valioso, ou seja, criativo. Isso significa que as capacidades dos sujeitos são desenvolvidas nas áreas em que o potencial motivacional está envolvido, e em áreas que ocorreram interesses e implicações pessoais. Essas capacidades não se desenvolvem onde não existem condições para expandir.

A conduta criativa é produzida por um sujeito que age com suas capacidades, integrando-as num nível complexo de regulação, uma vez que **“não é a capacidade diretamente que determina a atividade criativa, é o sujeito em seu caráter ativo** que atua com suas capacidades em uma direção e com um nível de implicação determinados, produzindo o resultado criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 58. Grifo nosso).

Embora o caráter ativo do sujeito como ser histórico seja elemento a ser defendido, essa concepção não pode ser confundida com abrir caminhos no meio do nada, ou achar possibilidades diversas para solucionar um determinado problema, mas significa que tanto professores e alunos precisam ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente, precisam ter acesso a recursos materiais e vastos instrumentos de aprendizagem, livros entre outros, para então, conseguir fazer associações e combinações de acordo com o repertório que tem. A escola deve ser um espaço de amplas experiências estéticas e vivências artísticas, de muita diversidade de materiais pedagógicos e artísticos, que efetivamente possam contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Sem as condições para criar, teremos o aumento do martírio dos professores ou, como diz Vigotski (2009), os suplícios da criação.

De fato, o texto da BNC-Formação não nos apresenta esse caminho ou se exime de fornecer informação consistente sobre os aportes financeiros para subsidiar o trabalho pedagógico. Na verdade, o próprio MEC (BRASIL, 2020b) ao anunciar o Compromisso Nacional com a Educação Básica, apresenta certa desvinculação entre destinação de recursos financeiros e o sucesso escolar. É certo que uma diretriz não

deve, em princípio, se ocupar das questões orçamentárias, mas deveria ao menos indicar esses aportes em documentos complementares.

Além disso, o documento BNC-Formação carece de maior clareza sobre a valorização das artes no desenvolvimento humano, menciona apenas as *artes nacionais* e nada mais. Então, é preciso que possamos apresentar respostas consistentes, coerentes com a nossa trajetória histórica e com uma educação estética.

### **A práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades**

As premissas anteriores indicam questões complexas, para as quais a superficialidade do conhecimento em nada contribuem para definição de uma consistente e sólida política de formação de professores. Então, como sair desse imbróglio? De fato, ao iniciarmos esse texto e após as leituras e releituras da BNC-Formação chegamos a um ponto nevrálgico, que requer apuramento teórico-metodológico: a formação de professores não aponta caminhos para uma ação efetivamente criativa, seja nos processos didáticos ou nos fundamentos pedagógicos.

É fato que a criatividade está presente nos discursos políticos, é mencionada nas legislações, mas não se indica estratégias para que possamos sair do campo da reprodução e possamos efetivamente ter uma educação criadora.

Toda a discussão em torno da formação de professores e das políticas educacionais para a formação de professores só tem sentido se, efetivamente, houver uma unidade entre teoria e prática, entre reprodução e criação, entre forma e conteúdo. Se as políticas, em forma de leis se caracterizam como determinantes (e não como determinação), e essa premissa por si só é bastante polêmica, então, como explicar o processo de formação de professores em tempos atuais?

Isso requer compromisso político e competência técnica para que seja possível sair do campo da ausência de perspectivas ou do obscurantismo beligerante, para a construção de um caminho para a transformação, para a criação tendo uma práxis criativa, buscando formas mais elaboradas de existência. Para isso, é preciso romper as formas cristalizadas do pensamento, caminhar para a transformação, para a criação, entendendo o professor como sujeito histórico, como intelectual orgânico em defesa da liberdade de criação e que precisa de condições efetivas para criar e desenvolver a criatividade de seus alunos.

## Considerações Finais

Iniciamos esse texto com a intenção de fazer uma análise das atuais políticas de formação de professores, de maneira a evidenciar os seus impactos no trabalho pedagógico dos professores de artes visuais, para isso tratamos dos impactos contemporâneos a partir da ausência de perspectivas e obscurantismo beligerante, para adentrar em reflexões que devem ser consideradas no atual cenário político, ou seja, a defesa da nossa história de formação de professores de arte, a efetiva valorização da criatividade na formação de professores, da práxis criativa do professor de artes visuais na escola e nas universidades e de uma sociedade democrática, na qual o conhecimento científico e estético seja valorizado e a escola cumpra seu papel social.

O cenário apresentado nos permite afirmar que determinados setores pretendem entregar a educação para empresas privadas, tornando as instituições sociais em empresas, empresas estas que muito se distanciam dos institutos de educação que já existiram no Brasil, antes da criação de cursos superiores de formação de professores pelas universidades. Tornar a educação uma mercadoria não contribuirá para o esperado desenvolvimento econômico, somente irá fragilizar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem na escola, bem como o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Precisamos de políticas educacionais e de formação de professores que efetivamente combatam a precarização da formação de professores e do trabalho pedagógico, que não sejam meras considerações em pareceres técnicos.

## Referências

ANPED. **Manifesto GT 08 e ANPEd:** parecer CNE para BNC-Formação Continuada. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 2 mar. 2021.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 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: <https://cutt.ly/ThmwfL8>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agos%20to-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª versão do parecer, atualizada em 18 set. 2019.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. Disponível em: <https://bityli.com/snRHs>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020a. Disponível em: <https://bityli.com/lnPTB>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSED. UNDIME. **Compromisso nacional pela educação básica.** 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt->



br/media/seb/pdf/11.07.2019\_Apresentacaoedbasica.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão**. Curitiba: Appris, 2016.

FERNANDES, Vera Lucia Penzo. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículos e políticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 3, p. 322-34, 2019.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ALVARENGA, Valéria Metroski de; BELLAN, Claudia Carnevskis. Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 272-288, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://observatorioformacaoarte.files.wordpress.com/2021/02/artigo-2018-valeria-maria-cristina-e-claudia-observatorio-da-formacao-de-professores.pdf> Acesso em: 2 mar. 2021.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Trad. Mayra Pinto. São Paulo: Papirus, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.