

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: mediações na licenciatura em artes visuais

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ESTADO DEL ESPÍRITO SANTO: mediaciones en la licenciatura en artes visuales

Gerda Margit Schütz Foerste<sup>1</sup>  
Fernanda Monteiro Barreto Camargo<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta uma análise sobre a formação de professores de arte na Universidade Federal do Estado do Espírito Santo (UFES), no período de 1997 a 2017. Os dados foram produzidos a partir do grupo de pesquisa Imagem, Tecnologias e Infâncias (GPITI), em colaboração com o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG), em contextos vinculados ao curso de Artes Visuais nas modalidades presencial e a distância e no curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN). Investiga as mudanças nas práticas de formação de professores de arte mediadas por dispositivos legais que regem a formação docente no Brasil e as implicações dos dispositivos para o currículo de formação inicial de professores. Fundamenta a análise na categoria marxiano-lukacsiana das mediações, enquanto processos sociais que engendram práticas a partir dos contextos em que são produzidas. O estudo identifica importantes mudanças na formação de professores de arte fomentadas por políticas públicas, pela introdução de novas tecnologias e pela participação de sujeitos advindos de contextos sociais de grande diversidade cultural e identitária.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores. Artes Visuais. Mediação.

**Resumen:** El artículo presenta un análisis sobre la formación de profesores de arte en el Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), en el período de 1997 a 2017. Los datos fueron producidos a partir del grupo de investigación Imagen, Tecnologías e Infancias (GPITI), en colaboración con el Observatorio de la Formación de Profesores en el ámbito de la Enseñanza de Arte (OFPEA / BRARG), en contextos vinculados en el curso de Artes Visuales en las modalidades presencial y a distancia y en el curso de Licenciatura en Educación del Campo con Habilitación para Lenguajes (LECAM-LGN). Investiga los cambios en las prácticas de formación de profesores de arte mediadas por dispositivos legales que rigen la formación docente en Brasil y las implicaciones de los dispositivos para el currículo de formación inicial de profesores. Fundamenta el análisis en la categoría marxiano-lukacsiana de las mediaciones, en cuanto procesos sociales que engendran prácticas a partir de los contextos en que se producen. El estudio identifica importantes cambios en la formación de profesores de arte fomentados por políticas públicas, por la introducción de nuevas tecnologías y por la participación de sujetos provenientes de contextos sociales con gran diversidad cultural e identitaria.

**Palabras claves:** Formación de Profesores. Artes visuales. Mediación.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino de artes é o tema desafiador, em especial, quando desencadeada por dispositivos legais que regem a formação docente no Brasil, em novas conjunturas que afetam os currículos de formação de professores. Neste sentido, nossa participação no

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do quadro permanente do Programa de Pós graduação em Educação /PPGE/CE/UFES. E-mail: [gerda.foerste@ufes.br](mailto:gerda.foerste@ufes.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6040-5435>

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens e Pedagogia. - UFES. E-mail: [fmbcamargo@yahoo.com.br](mailto:fmbcamargo@yahoo.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8339-4911>.

Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG), bem como em discussões junto a Rede Latino-americana de Investigadores em Formação de professores de Artes-LAIFOPA, contribui para a reflexão proposta no presente artigo, acerca dos cursos de Licenciatura em Artes, na Universidade Federal do Espírito Santo, a saber; no curso de Artes Visuais nas modalidades presencial e a distância; o curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN).

Para nossas análises buscamos as contribuições dos estudos sobre mediação, que é um termo recorrente na contemporaneidade, entretanto seus sentidos mudam de acordo com o contexto no qual é empregado. Sendo assim, buscamos as contribuições do campo da comunicação, arte e educação (MARTÍN-BARBERO, 1997, CIAVATTA e ALVES, 2004), com base na concepção marxiano-lukacsiana, a fim de compreender as complexas teias de significação que se elaboram a partir das linguagens na atualidade. Isso significa que não cabe ao pesquisador a formulação *a priori* de dados, hipóteses ou a proposição de fórmulas previamente estabelecidas, mas a necessidade de cotejar as práticas com o contexto no qual são produzidas.

A categoria marxiano-lukacsiana de mediação fundamenta o estudo, quando nos permite analisar processos sociais que engendram as práticas, a partir dos contextos em que essas são produzidas. A mediação enquanto categoria marxiana implica uma relação dialética com o todo. É sempre contraditória, provisória e dinâmica. Por ser um conceito em movimento, implica a análise de processos sociais contextualizados, exige a síntese de múltiplas determinações e mantém-se sobre o terreno histórico real (*auf dem wirklichen Geschichtsboden*) (MARX; ENGELS, 1984, p.61). As mediações (LUKÁCS, 1978, SCHUTZ-FOERSTE, 2019), enquanto processos sociais complexos, engendram formas particulares de produção material e simbólica por diferentes sujeitos em distintos contextos.

Neste sentido, interrogamos o processo histórico da formação docente para o ensino de artes, a partir da mediação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, e de outras políticas referentes à Formação de Professores para a Educação Básica, bem como de outros processos sociais que tencionam novas práticas de formação de professores de arte, como é o caso da Licenciatura em Artes Visuais-EaD e Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN), nos últimos 20 anos. Interessa-nos dimensionar o debate sobre a formação a partir de três cursos de desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo: o curso de Artes Visuais, nas modalidades presencial e a distância, e no curso de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN).

Para tanto, iniciamos nossa reflexão em torno da formação dos profissionais da arte e da problemática implicada na formação dos profissionais da educação para, em seguida, abordar o contexto capixaba e o caso da instituição em tela, frentes às políticas de formação docente.

## **REVISITANDO A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NO BRASIL: breves pontuações.**

Até a década de 70, os professores de arte não constituíam uma categoria profissional autorreferente e a área não dispunha de livros e outros materiais didáticos, produzidos no Brasil. Segundo Barbosa (1975, p.35), eram usadas, à época, as traduções argentinas. Com a Lei 5.692/71, a Educação Artística passou oficialmente a fazer parte dos currículos do ensino fundamental e médio. Isso, por sua vez, exigiu a formação de professores para o trabalho na Educação Básica. No início, foram precárias as condições para a implantação da disciplina nas escolas, visto que o Brasil não possuía, à época, curso universitário que formasse arte-educadores.

A formação dos professores de arte, até a década de 70, era realizada em *ateliers* de cunho essencialmente artístico ou nas poucas Escolas de Artes do Brasil<sup>3</sup>, com preocupação metodológica artístico-educativa. Por não disporem de arte-educadores qualificados e em número suficiente em relação à demanda, os professores passaram a ser recrutados entre:

[...] os alunos de nossas conservadoras escolas de Belas Artes ou dos cursos de professores de Desenho. São também aceitas pela lei os egressos das Escolas de Desenho industrial e das Escolas de Arte e Comunicação, ambas em geral bem orientadas, embora ainda presas aos moldes de Bauhaus ou de Ulm. A mesma aceitação abrange os formados em Matemática.

Não há obrigatoriamente estudos específicos sobre Arte-Educação no currículo desses cursos ou escolas. O que exige a apenas uma complementação pedagógica muito geral, exigida pela lei (BARBOSA, 1975, p. 35)

O professor “polivalente”, com formação superficial em todas as linguagens artísticas, apresentava-se como outro problema no período em tela. A Indicação 36/73 afirmava que o curso de Licenciatura em Educação Artística proporcionaria sempre a ‘habilitação geral’ em Educação Artística – o próprio título – e ‘habilitação específica’ relacionadas com as grandes divisões da arte: não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos trabalhos a realizar (BRASIL 36/73). Porém o mesmo parecer limitava a formação abrangente quando previa:

[...] como duração mínima do curso, abrangendo as matérias de conteúdo e formação pedagógica, a) 1500 horas de atividades, a serem integralizadas em tempo real variável de um e meio a quatro anos letivos. Com o termo médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e b) 2500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, para a duração plena (BRASIL 36/73)

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística, foram criados a partir de 1973, nas universidades federais, estaduais e em faculdades particulares brasileiras de forma unificada, ou seja, com um currículo a ser aplicado em todo o país, passaram a ser objeto de críticas no tocante à superficialidade e deformação do perfil profissional dos egressos. As décadas posteriores (80 e 90) foram caracterizadas pela construção do campo da arte-educação. Passaram gradativamente a ser formados mais profissionais nas Faculdades de Arte, porém os egressos ainda não atendiam satisfatoriamente à demanda. Conforme Barbosa (1991, p.10):

O currículo de licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo da primeira à oitava série, e em alguns casos, até no 2º grau.

Para essa pesquisadora do campo das artes, a proposta não favorecia o ensino de qualidade de formação aligeirada era descabida. Conforme afirmava à época,

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é dezoito anos), com um curso de apenas dois anos, um professor de tantas disciplinas artísticas. Temos hoje setenta e oito cursos de licenciatura em educação artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando

---

<sup>3</sup> Criada em 1948, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues e Margarete Spence, entre outros. Tornou-se responsável pela formação de educadores, voltada essencialmente para sensibilização dos professores para a arte. Oferecia também cursos intensivos para artistas instrumentalizando-os para a arte-educação.

diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Somente no Estado de São Paulo temos trinta e nove cursos. Poucas universidades, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, o que é legalmente possível através de regulamento do Ministério da Educação, seguindo, entretanto, um currículo mínimo obrigatório que não é adequado para preparar professores capazes de definirem seus objetivos e estabelecerem suas metodologias” (BARBOSA, 1991, p.10).

Pesquisas na década de 90 apontavam para o déficit no atendimento dessa disciplina por profissionais formados na área, como discutiremos à frente. Segundo Barbosa (1997), não eram ofertados cursos de pós-graduação (Cursos de mestrado e doutorado) em Arte-Educação. Poucas linhas de pesquisa atendiam à demanda de investigação para o ensino da arte, como foi o caso da ECA/USP, na pós-graduação em arte e em educação, assim como em outros programas de Pós-Graduação da área de educação e comunicação.

Cabe questionar, particularmente nas Licenciaturas em Artes, em que medida as propostas curriculares contemplavam a prática social mais ampla e como se referiam ao contexto profissional, cultural e estético de origem dos licenciados, visto que a tarefa essencial dos cursos formadores é a inserção efetiva desses profissionais na realidade social. Neste sentido, a fruição da arte, o fazer artístico e a crítica constituem dimensões indissociáveis do currículo, conforme defendia Barbosa (1991). Para Lavelberg (2008) a formação inicial e continuada do professor precisaria estar articulada com o contexto de atuação, isso significa que deveria considerar os contextos de aprendizagem dos alunos e a formação para a cidadania. Assim, no período reafirma-se a necessidade da formação em nível superior, ao mesmo tempo em que se fomenta a formação continuada, como prática ininterrupta ao longo do processo de socialização docente. A participação em congressos e fóruns qualificados de discussão, como a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), e em associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) também é fomentada. A organização de eventos locais, como Seminário Capixaba de Ensino da Arte, de igual modo promove a formação de professores. Para Ferraz e Fusari (1993) a formação dos professores de Artes deveria ser consistente e abarcar também os conhecimentos acerca da metodologia do ensino de Artes. Segundo as autoras, deveriam ser introduzidas novas metodologias nos cursos de formação inicial e contínua de professores de Arte, até então orientados por concepção tecnicista e pragmática.

Esse debate entra em pauta a partir da participação de movimentos organizados da sociedade civil, com a participação de pesquisadores da educação, em especial no processo de abertura política, conforme discutiremos à frente.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS**

O processo de abertura política e construção das bases da democracia vividos nas décadas de 80 e 90 foi marcado também por amplo debate acerca da formação de professores. A partir de pesquisas e de censo escolar foi possível avaliar a profunda crise que atingia a educação brasileira. Apesar da ampliação da oferta de educação básica, o déficit de professores para o exercício do magistério revelava-se magistral. Neste momento também foi colocado em xeque o currículo dos cursos de licenciatura construídos na ditadura.

Vale destacar que na Constituição Brasileira de 1988 é feita, pela primeira vez, menção à Educação, em decorrência de forte mobilização social em processo de abertura política, pós ditadura. Também nessa constituição, em seu artigo 206, garantiu-se a inclusão da arte como dever do Estado.

Por intensa luta dos arte-educadores, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 apresentou o ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação brasileira.

Pesquisas nacionais e internacionais respaldaram a necessidade de implementar políticas públicas de formação de professores e qualificação dos currículos das Licenciaturas às demandas no século XXI (NÓVOA, 1992, GATTI, 1996).

O primeiro censo do professor foi realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1997 e alcançou 1.617.611 professores das redes pública e particular de ensino básico. À época, no Estado do Espírito Santo atuavam aproximadamente doze mil professores leigos na educação básica.

Em 1997 e 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os documentos eram autoritários e propunham um currículo nacional homogeneizador, conforme já apontado em estudo anterior. Apresentam problemas que se referem à

visão idealizada e burguesa da proposta, que passa ao largo das especificidades da realidade urbana e rural; às questões relacionadas às diferenças de gênero, raça, religião que se inserem na discussão sobre a produção cultural; à falta de um diálogo e de espaços para as construções curriculares locais, bem como para as políticas municipais e estaduais; e também à falta de uma referência do papel que possa ser atribuído à família em sua articulação com a escola e seu compromisso com a educação (SCHUTZ-FOERSTE, 2004, p. 101).

Em 2007, o estudo exploratório apresentado pelo INEP sobre o perfil do professor brasileiro, desenvolvido com base no Censo Escolar da Educação Básica, mantinha índices preocupantes acerca da formação dos docentes. Esse apontava que, dos 1.882.061 pesquisados, apenas 68,4% apresentavam nível superior completo.

O problema referente à formação de professores torna-se ainda mais complexo, quando analisado a partir da qualificação profissional por área de conhecimento. Conforme dados do INEP de 2013, o déficit de professores para o exercício do magistério compatível com a disciplina lecionada, na área de Artes, era de, aproximadamente, mais de setenta por cento, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Tabela 1).

**Tabela 1** - Docentes que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam, por disciplina e etapa, em 2013.

Disciplinas	Anos Finais			Ensino Médio		
	Docências	Competibilidade		Docências	Competibilidade	
		n	%		n	%
Artes	534.711	136.136	25,5	180.819	54.464	30,1
Biologia	5.266	3.222	61,2	272.316	206.717	75,9
Ciências	562.906	322.916	57,4	0	0	
Educação Física	540.648	327.986	60,7	239.439	175.825	73,4
Ensino Religioso	334.285	11.139	3,3	21.140	670	3,2
Estudos Sociais	5.325	133	2,5	0	0	
Filosofia	48.359	9.934	20,5	249.343	100.058	40,1
Física	8.163	2.439	29,9	263.918	101.846	38,6
Geografia	559.616	277.815	49,6	260.836	177.294	68,0
História	560.673	300.907	53,7	262.506	183.324	69,8
Língua Portuguesa	602.477	376.418	62,5	304.218	244.023	80,2
Língua Estrangeira	545.725	254.705	46,7	333.068	169.958	51,0
Matemática	580.273	307.686	53,0	280.604	204.552	72,9
Química	7.550	2.800	37,1	266.108	151.385	56,9
Sociologia	5.739	605	10,5	244.231	55.194	22,6

Fonte: Censo da Educação Básica/ INEP, 2013.

Frente ao quadro de grande precariedade da formação docente e da Educação brasileira, foram mobilizados esforços coletivos na busca de soluções às diferentes problemáticas. Em que pese a mobilização da sociedade civil na reconstrução de políticas públicas e práticas democráticas de gestão, foram dimensionadas ações legais que atingiram particularmente a formação de professores, objeto de interesse desse artigo.

O início dos anos 2000 foram marcados por grandes movimentos de ações afirmativas, organizados a partir da sociedade civil. Movimentos sociais que visavam ao fortalecimento identitário e contrários às formas de opressão e práticas racistas, sexistas, homofóbicas e misóginas, manifestaram-se e fomentaram políticas de inclusão. À exemplo citamos a Lei nº 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura de matriz africana nos currículos escolares; o Decreto nº 6040, de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidade Tradicionais e o Decreto nº 7,352/2010, voltado à política de educação do campo e implementou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre outros, que introduziram enquanto dimensão legal direitos sociais requeridos por segmentos da sociedade historicamente visibilizados. Destaca-se ainda entre as políticas afirmativas, a Lei nº 12.711, de 2012, que através da obrigatoriedade das cotas, incluiu maior número de sujeitos negros, índios e alunos de escolas públicas em cursos universitários.

A partir de 2002 fortaleceram-se políticas relacionadas à Educação do Campo. Buscava-se preencher uma demanda por qualidade na educação em contexto rural, não atendida durante décadas (FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2004; FOERSTE, 2004a, 2004b). Estudos apontam para a importância de políticas voltadas àquele contexto, conforme discutido por Santos, Fernandes, Rocha e Aleixo (2017, p. 4).

Em 2002, ao aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressas na Resolução nº 1/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, abriu-se uma nova perspectiva de luta pela Educação do Campo, uma vez que, com força de política pública, os camponeses passaram a ter com essas diretrizes um instrumento legal para exigir dos estados e dos municípios escolas que fossem, de fato, do campo e no campo.

As/os autoras/es discutem ainda a importância da mobilização social em fóruns qualificados de discussão, como forma de pressão na implementação de tais políticas, conforme enfatizam:

Outra conquista significativa nesse histórico foi a realização do primeiro Seminário Nacional da Educação do Campo em 2002, que reforçou a necessidade de incluir a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, e da segunda Conferência Nacional em Educação do Campo – (II CONEC), realizada em 2004 em Luziânia (GO). Uma das pautas mais significativas do Seminário e da II CONEC foi a proposta de criação da então chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à qual está vinculado o PRONACAMPO, política que deu origem às Licenciaturas em Educação do Campo (SANTOS, FERNANDES, ROCHA E ALEIXO, 2017, p. 4)

O aprofundamento das discussões, juntamente com a inclusão de políticas afirmativas, favoreceu o terreno para a discussão de um Plano Nacional de Educação (PNE). Este foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e indicou 20 metas a serem alcançadas no período dez anos (de 2014 a 2024). A redação da Meta 07 trata da expressão Base Nacional Comum Curricular e na meta 15 discute a formação de professores para a escola básica. Esta está fundamentada nas pesquisas do INEP, que apontam para a precariedade da formação docente em território nacional e determina a necessidade da qualificação dos trabalhadores da educação.

Ao lado do Plano Nacional de Educação também o Parecer 2/2015, 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*, são instrumentos legais que direcionam ações à implementação de ações práticas para a formação inicial e continuada de professores. As orientações do documento deveriam ser implementadas em dois anos após publicação do documento. Contudo, foi prorrogado para três anos, a partir do Parecer CNE nº 10/2017 e da Resolução CNE nº 1/2017.

Em síntese, a Resolução 02/2015 do CNE, no capítulo II atrela os cursos de graduação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e orienta a reconstrução do currículo da Educação Básica. Entretanto a primeira versão do documento ocasionou uma grande preocupação entre os Arte-Educadores brasileiros, pois o Ensino da Arte perdeu a posição de disciplina e foi incluído na área de linguagens, junto com as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Nesse processo, percebe-se um retrocesso, na medida em que desconsidera o pensamento e expressões da diversidade cultural e retorna a ênfase às práticas expressivas (plástica, corporal, visual e sonora). O documento reafirma a arte enquanto atividade centrada no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Essa tendência foi orientada por uma concepção neoliberal, com ênfase na pedagogia tecnicista.

A BNCC substitui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Instituições privadas entre elas Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Natura e Kroton são signatárias do projeto e imprimem no mesmo o acento pragmático da educação voltada aos interesses do mercado. Neste sentido também a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, incluiu na legislação brasileira os termos direitos e objetivos (artigo 35 A) e competências<sup>4</sup> e habilidades (artigo 36 & 1), para se referir às finalidades da educação. Isso denota o conflito de interesses em disputa na sociedade. Após longo

---

<sup>4</sup> O debate acerca das competências é acirrado, na medida em que coloca a responsabilidade de desempenho e inclusão profissional exclusivamente sobre o indivíduo. Desta forma, o acesso aos bens e serviços é alcançado através de competências e habilidades, com reforço às condutas meritocráticas. Recomendamos consultar RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

debate, quando apresentada a terceira versão da BNCC, foram incluídas competências específicas de arte.

Para o Ensino Médio, a BNCC organiza-se, a partir de então, em cinco áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias e Formação Técnica e profissional, escolhidos por itinerários formativos. A Lei 13.415/2017, que alterou artigos da LDB 9394/96, também serviu de referência para as propostas do Novo Ensino Médio<sup>5</sup> e colocou como meta o ano de 2018 para ser implementado. Todas estas mudanças constituem campo de muitas críticas por seu teor fundamentalmente econômico-político. Especialmente por seu caráter homogeneizante, discute-se a reforma em sua totalidade. Problematisa-se a Escola de Tempo Integral, cuja meta até 2020 é dispor de 25% escolas públicas funcionando nesta modalidade. Também se debate o conceito de juventude, o papel da escola no mundo do trabalho, o direito ao aprender, visto que trata a formação dos jovens em função das demandas do mercado capitalista e propõe disciplinas como repositórios de dados e informação, não enquanto produção coletiva da humanidade.

Levando-se em consideração as questões acerca da formação docente no período compreendido entre o final dos anos noventa e início do novo século, foi possível perceber as tensões e interesses implicados na construção de políticas voltadas à qualificação dos profissionais da educação. Essa conjuntura afetou diretamente as práticas de formação docente. Na Universidade Federal do Espírito Santo favoreceu a implementação de novos cursos de formação de professores de Arte, além de provocar mudanças no curso de Educação Artística, presente nessa instituição de ensino desde a sua criação, embora com outra nomenclatura, conforme discutiremos a seguir.

#### **4 A formação de professores de arte: o caso da Universidade Federal do Espírito Santo**

Como vimos discutindo no presente artigo, os últimos trinta anos foram decisivos na implementação de projetos de qualificação profissional docente, notadamente na formação de professores para o ensino de artes na Educação Básica. Foi decisivo o envolvimento dos profissionais formados em artes no alargamento do campo de trabalho e ampliação do número de professores, com qualificação para o mesmo.

No Espírito Santo, o curso de Belas Artes encontra suas bases históricas nos anos de 1951-52, quando, no governo de Jones dos Santos Neves, aprova-se a lei 549 de 7 de dezembro. Nesse período foi criada a Escola de Belas Artes e o Instituto de Música. Essas unidades funcionaram sob o regime de autorização pelo Ministério da Educação e Cultura. Com a Lei 3.868, de janeiro de 1961, que criou a Universidade Federal do Espírito Santo, encampando, entre outras, a Escola de Belas Artes, os profissionais da arte passam a ser formados por essa instituição.

Os cursos ofereciam a formação específica em Belas Artes (pintura, escultura, gravura, arte decorativa) e a formação do professor de Desenho. A licenciatura era alcançada com o complemento da disciplina Didática Especial de Desenho a ser buscada em instituições fora do estado, visto que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1962, ainda não a ministrava.

Para receber o diploma de Licenciado em Desenho, os alunos do Professorado de Desenho, ou buscavam fora do Estado ou aguardavam durante alguns anos

---

<sup>5</sup> As reformas no Ensino Médio alteram fundamentalmente a organização curricular e a formação das novas gerações. Propõe o regime de escola de tempo integral, aumentando a carga horária necessária a conclusão do nível médio; divide o currículo em Base Nacional Comum Curricular e cinco áreas específicas, chamadas de itinerários formativos. No que se refere à formação de professores, permite a contratação de profissionais sem diplomas, compreendidos com “notório saber”. Recomendamos leituras complementares em Celso João Ferretti, A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acessado em abril de 2019.



até que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dos Espírito Santo, se estruturasse para oferecer Psicologia Aplicada à Educação, Didática do Desenho e História e Filosofia da Educação, disciplinas dos quatro anos, complementares ao curso” (SIMÕES, 2001. P.122, grifo nosso).

A reforma universitária de 1968<sup>6</sup>, a Lei 5.692 de 1971 foram decisivas para a reestruturação no curso de Belas Artes e criação do Centro de Artes, da UFES, em 1972<sup>7</sup>.

As reformulações curriculares foram produzidas em períodos posteriores. Conforme podemos encontrar na *homepage* da instituição,

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais acumula, desde a criação do Centro de Artes, em junho de 1971, longa e sólida experiência na formação de artistas plásticos e professores voltados para o ensino da arte em ambientes escolares e não escolares. Em 1979, o Conselho Universitário aprovou a designação de Educação Artística, com duas habilitações: Artes Plásticas e Desenho. Em 2001, o Centro de Artes, procurando adequar-se às novas diretrizes curriculares, iniciou processo de substituição do Curso de Educação Artística (já extinto), pelo atual Curso de Licenciatura em Artes Visuais, aprovado, através de Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão, que foi atualizado em 2006, com nova versão de Projeto de Curso, adequando-se assim, à legislação vigente. (UFES, 2019, p 6)

O curso de Licenciatura em Educação Artística, criado em 1979, foi substituído em 2001, após 22 anos de vigência da mesma matriz curricular. A partir de então passou por intenso debate interno e atualização. No ano de 2019, outra reformulação é discutida, visando atender às determinações da BNCC e outras questões contextuais.

O documento também faz menção às novas orientações de cunho conceitual, com ênfase nos debates contemporâneos sobre questões de gênero e inclusão social. Conforme podemos ler:

A matriz 2019 também apresenta mudanças que visam atender à legislação que rege a educação nacional, em particular a Resolução nº 2/2015 que trata das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, que determina mudanças significativas na formação de professores de modo a preparar melhor os futuros docentes para a diversidade sociocultural presente na escola. Nesse sentido, consideramos que a nova matriz curricular buscar atender as determinações da lei ao longo de todo o curso, nas atividades propostas nas disciplinas, nas possibilidades de reflexão sobre os contextos de ensino de arte, nas possibilidades de pesquisa de campo, de intervenção nos espaços de ensino de arte na escola e em outros espaços educativos, de modo que o

---

<sup>6</sup> A reforma universitária - cujo processo se deu nos anos de 1966, 67 e 68, resultando na Resolução 11 do Conselho Universitário, nos Decretos-Leis Federais nº.53/66 e nº. 252 /67 responsáveis pela departamentalização da Universidade, e, por final a Lei 5.540/ 68, que extinguiu a cátedra, unificou o vestibular, aglutinou as faculdades em universidades, instituiu o regime de créditos, entre outras mudanças - visou ampliar quantitativamente, com menor custo, a produtividade do sistema universitário. Sobre as especificidades no percurso da reforma universitária no Espírito Santo, consultar Maria Luiza L.R. Perota, *Resgate da Memória da Universidade Federal do Espírito Santo: a fotografia como fonte histórica*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, 1995.

<sup>7</sup> Vera Lúcia de Oliveira Simões, *A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da 'EBA' - Escola de Belas Artes, 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Defendida 07 de março de 2001.

egresso possa atuar dentro dos princípios da ética em relação aos atores da escola, ao ensino e à sua área de conhecimento numa perspectiva inclusiva e não discriminatória. (UFES, 2019, p 6)

Os currículos são afetados pelo debate em curso na sociedade, com alargamento da participação de segmentos sociais e suas demandas, anteriormente não atendidas ou desconsideradas pelos projetos de formação de professores. A adequação do curso presencial às questões contemporâneas, contudo não constitui condição suficiente para fazer frente aos sérios déficits na oferta de cursos de formação de professores e, particularmente, às especificidades dos contextos socioculturais nos quais os professores devem atuar. A partir da crítica lançada aos cursos de licenciatura que não atendia as especificidades locais e não dialogavam com o contexto campesino, produzem-se algumas iniciativas. São criados os cursos de Artes Visuais a distância e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Humanas de Linguagens, conforme abordaremos a seguir.

#### 4.1 O curso de Licenciatura em Arte visuais -EAD

A Universidade Federal do Espírito Santo completou 65 anos desde sua criação, em 5 de maio de 2019. Suas atividades concentraram-se historicamente na capital e poucas iniciativas de interiorização foram produzidas ao longo deste tempo. A Educação Aberta e a Distância (EAD) foi normatizada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial nº301, de 07 de abril de 1998, constituindo desde então um importante instrumento de democratização e acesso à educação, especialmente em contextos, por vezes, desassistidos da educação superior. Os cursos oferecidos pela UFES, na modalidade EaD, foram estruturados através de uma combinação entre as modalidades de educação à distância e presencial.

Contudo, a introdução de novas tecnologias no processo de formação de professores de Artes Visuais é uma experiência recente e deve ser acompanhada de pesquisas. Precisamos acompanhar os impactos dessa modalidade de educação na organização cotidiana do trabalho/formação docente. Uma discussão recorrente se faz em torno dos paradigmas que se aproximem da nova forma de organização promovida pelo encurtamento de distâncias e pela troca mais intensa de informações. Passamos a falar com maior intimidade de um conhecimento que se constrói em rede (SANTOS, 1989) e mediado por novas tecnologias (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000)

A primeira turma curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade a distância foi ofertada em 2009, como objetivo de atender à demanda de formação de professores em 27 polos no interior do Estado do Espírito Santo. Por se tratar de um curso novo, utilizou material didático da Universidade Federal de Goiás, pioneira no curso de Artes na mesma modalidade, todavia, houve a necessidade de adaptações. Foi dada atenção especial às condições de laboratórios e ateliês, oferecidas pelo curso de Artes Visuais EAD. Por se tratar de curso teórico-prático, ofertado na modalidade à distância, foram montados laboratórios nos Polos, com uma proposta articulada à cultura local. Em se tratando de uma licenciatura, ao final do terceiro módulo, foram ofertadas as Práticas de Ensino. Essas estreitam os contatos de acadêmicos com as escolas e a comunidade. Ao mesmo tempo fomentaram um diálogo com os múltiplos contextos culturais, nos quais a formação se desenvolve. Isso representa uma qualidade especial para a formação de professores, na medida em que estabelece um diálogo profícuo com os diferentes espaços e culturas do estado.

Os modelos interpretativos hoje praticados estão de algum modo relacionados: a) à temática de topologia e tipologia da arte; b) ao formalismo; c) à iconologia; d) à história social da arte; e) à história dos materiais. Na opinião de Emily Apter (apud Hernández) *são necessários novos marcos interpretativos baseados, por exemplo, na psicanálise lacaniana, no gênero, na etnia, nas tecnologias mediáticas, e no papel da economia globalizada.* (2000, p. 131)

Na primeira oferta foram abertas 660 vagas. Dessas 50 por cento foram reservadas aos professores em exercício na Educação Básica. Essa medida visava alcançar os docentes sem formação ou com formação inadequada ao trabalho docente no ensino da arte. Ao final de 2013 colaram grau 263 licenciados. A modalidade de ensino a distância se configurou em um importante instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, particularmente para professores que atuavam nos municípios afastados da capital. Em especial o Curso de Artes Visuais – Licenciatura EaD está ligado ao Programa de Interiorização da UFES. Essa formação conta com o aporte da Secretaria de Educação Aberta e a Distância - (Sead), dos Polos de Apoio Presencial e do Projeto Integrado de Pesquisa (PIP).

Apesar do Centro de Artes/UFES, há mais de vinte anos oferecer cursos presenciais de graduação (Bacharelado e Licenciatura), ainda não foi possível atender à demanda crescente de professores de artes no Estado do Espírito Santo. Discute-se especialmente a formação de profissionais voltados ao ensino da arte na educação integral dos sujeitos, entendida como plena nas suas dimensões biológica, psicológica, social e artística. Nesse sentido, está em pauta a necessidade da arte na Educação e a formação dos profissionais qualificados para essa tarefa. Em 2014, o curso abriu a segunda turma, atendendo a um total de 360 vagas distribuídas em 12 municípios, com previsão de conclusão em 2019.

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial e a distância, colocaram-se no movimento nacional por ampliação da oferta de formação docente. Contudo, não alcançaram a diversidade das demandas por professores em diferentes contextos de atuação profissional nos quais são requeridos. Notadamente, a formação não alcança as especificidades da educação em contexto camponês. A Educação a distância é alvo de críticas, particularmente relativas à “formação em larga escala” e à possível superficialidade dos estudos mediados em contextos afastados de bibliotecas, laboratórios e também da estrutura universitária que aproxima a pesquisa, o ensino e a extensão. Destaca-se aqui a problemática relacionada à formação de professores de artes para o trabalho em contextos camponeses, para o exercício em séries finais do ensino fundamental e médio. Neste sentido, a Universidade Federal do Espírito Santo oferece o curso multidisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN), que abordaremos na sequência.

#### **4.2 Sobre a Licenciatura em Educação do Campo**

O Estado do Espírito Santo é um estado eminentemente agrícola. Embora a produção se faça, essencialmente no campo, poucos investimentos foram feitos ao longo de décadas no que se refere à formação da população camponesa, notadamente no tema abordado neste artigo, a formação de professores. São recentes as iniciativas que atendem às demandas do campo, com entrada de novos sujeitos na Universidade.

Data de 2008 o processo de discussão que culminou na criação do Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (PROCAMPO). Foram aprovados dois cursos na Universidade, a saber: um sediado em Vitória, com a oferta da licenciatura nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens e outro localizado na CEUNES (Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo), que habilita na Licenciatura em Educação do Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Biologia e Química. O documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), apresentado em 2013, estabelecia as seguintes condições para a implementação da proposta:

A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. Para atender a demanda de formação, o MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC, publicou no DOU de 05.09.2012o Edital nº 02, para adesão das IFES com a disponibilização de professores, equipe administrativa e

aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do PROCAMPO (BRASIL, 2013, p. 10)

Interessa-nos aqui o debate acerca do atendimento ao Edital/UFES nº 2 de agosto de 2012, que criou o curso multidisciplinar relativo à formação de professores no campo das linguagens, entre elas as Artes.

A criação dos cursos justificou-se, segundo o Projeto Político-Pedagógico, pela necessidade de contribuir para a qualidade da educação básica no contexto campestre *capixaba*. Assim, o documento apresenta seus argumentos,

O curso se justifica pela ausência de espaços de formação específicos para a **docência multidisciplinar** em sintonia com as necessidades de organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo, bem como pela necessidade de construir alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da **educação básica no e do campo**, com a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pelas exigências de um desenvolvimento sociocultural e sustentável para o campo. (UFES, 2012, p. 4-5, grifo nosso).

Ao mesmo tempo a proposta atende às orientações do PRONACAMPO e oferece currículo de formação de professores na perspectiva de constituir equipes de professores multidisciplinares em escolas do e no campo. Tal iniciativa busca superar uma carência profunda das séries finais do Ensino Fundamental no campo. Problematiza-se nessa realidade a condição de atender ao projeto disciplinar, fundamentado em concepção positivista, que propõe um professor especialista. A proposta visa, ao mesmo tempo, fazer oposição ao fechamento de escolas do campo, sob a alegação da baixa densidade populacional. Assim, direciona-se à manutenção da oferta da Educação Básica, para além das séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa a permanência da criança e do jovem estudante em sua comunidade. A constituição de equipes de professores multidisciplinares entra em conflito com pesquisas e políticas públicas de formação docente orientadas pela organização curricular e disciplinas.

A proposta de curso da Universidade Federal do Espírito Santo tomou por base, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura e buscou atender às especificidades do Campo. Compreendendo que a educação em tela não poderia se realizar sem um debate atento às demandas do contexto campestre, às culturas dos povos da terra e ao modo de produção em diálogo com o fazer pedagógico,

Assim, a Formação de Professores de arte para a atuação no Campo, volta-se à formação integral, ao desenvolvimento sustentável, ao trabalho coletivo, à pedagogia da alternância e introduz a prática de formação do professor multidisciplinar. O curso de Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens foi ofertado pela primeira vez na UFES, em 2014, estudantes que comprovassem, prioritariamente, serem moradores do campo e professores atuantes da educação básica e/ou com formação em movimentos sociais, quilombola ou indígena, foram cadastrados. A primeira turma ofertou 40 vagas, sendo que desses apenas sete finalizaram o curso em 2017. Em 2019 será realizada a formatura da segunda turma do curso, com previsão 37 concluintes, de 40 vagas ofertadas. .

Na análise documental é possível destacar as contribuições da pedagogia Libertadora (FREIRE, 1970, 2001), da Pedagogia Crítico-Social-dos Conteúdos (SAVIANI, 1989) e do debate sobre a Educação do Campo (CALDART, 2011) na construção das bases conceituais do curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação para Linguagens (LECAM-LGN)<sup>8</sup>. Neste sentido a Educação é compreendida

<sup>8</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso de LECAM-LNS Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacao-do-campo>. Acessado em abril de 2019

como instrumento de transformação social e os conteúdos são definidos nas relações horizontais de aprendizagem. O tema emerge a partir do interesse do grupo e das demandas dos contextos de atuação. Nos fundamentos da Licenciatura em Educação do Campo (LECAM-LNG) estão a formação integral do homem, as relações com a família e o trabalho como princípio educativo.

O ensino da Arte no currículo da Educação no Campo converge para as culturas populares e os espaços/tempo dos sujeitos que produzem no campo. Assim, a arte na educação é abordada pelo viés da cultura. Arte compreendida como estética dos territórios e expressão da diversidade cultural. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), isso significa fertilizar a arte a partir das diferenças. A arte enquanto mediação, integra o processo emancipatório na formação docente. Assim como fez com personagem de Ranciere (2011) que, a partir da mitologia grega, redescobriu nos sujeitos e em si mesmo os conceitos de emancipação intelectual, através da arte. Nas diversas formas expressiva (imagens, danças, cênicas) e pelas produções dos coletivos indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, crianças e jovens do campo, são construídas proposta educativas no curso em tela. Conforme nos relata uma professora do curso, “- *É objetivo do curso promover o reconhecimento de cada indivíduo como produtor da história*”.(Professora pesquisadora C)

Segundo a mesma professora:

A Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens, é nascida das lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra. Essa, objetiva antes de tudo a valorização e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento do camponês. Por isso ela não é uma educação rural que tem como referência a educação urbana, mas sim uma educação por, para e pela terra. Nesse sentido, é importante que a formação do educador do campo contemple a formação política, em que o histórico de desigualdades e a relação opressores e oprimidos seja pautada. O currículo desse curso também reconhece os saberes locais e as matrizes culturais das comunidades nas quais o professor em formação é integrado (depoimento da Professora Pesquisadora C).

Propõe a organização metodológica do currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos discentes. Prevê também o reconhecimento dos saberes locais e das matrizes culturais dessas populações em sintonia com o tempo do campo. Segundo Arroyo (2009), a formação inclui na prática educativa os saberes, as culturas, como vimos apontando. No ensino de arte da Licenciatura em Educação do Campo - Linguagens é necessário, portanto, que se busquem referências da cultura local para estabelecer um diálogo com o conhecimento acumulado pela humanidade e assim produzir um currículo diferenciado.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Avanços foram alcançados na formação de professores no Estado do Espírito Santo, nos últimos dez anos. Notadamente a formação de professores de arte, a expansão da oferta de vagas e cursos representou importante incremento na qualificação profissional dos educadores. Em especial, verificou-se maior atenção na construção de currículos diferenciados voltados às diversidades regionais e às culturas locais.

Contudo alguns desafios estão colocados para aqueles que discutem os currículos da formação de professores de arte. O Grupo de Pesquisa Imagens Tecnologias Infâncias<sup>9</sup> (GP-ITI) investiga, juntamente com o Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG) as propostas em tela. Nesse sentido, a discussão incluiu questões da educação brasileira, em particular aquelas relativas à formação de professores, e políticas públicas voltadas à superação do calamitoso quadro deficitário da docência, as precárias condições de trabalho, em especial a atuação de professores “leigos” na Educação Básica. Abordamos, de forma introdutória, os cursos de formação de professores de arte na Universidade Federal do Espírito Santo e a ampliação de ofertas de vagas em Licenciaturas, capazes de fazer frente ao problema da formação de professores para o ensino das artes, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao mesmo tempo discutimos propostas curriculares para o curso de Artes Visuais na educação a distância. Nessa levantamos questões acerca dos novos espaços nos quais os novos meios de comunicação e informação passam a ocupar nos centros de formação dos profissionais da área de arte. Reconhecemos que o debate está iniciado, contudo exige referenciais de interpretação diferentes dos que até hoje são vigentes nessa área e carece de maiores investigações.

O estudo também possibilitou perceber que o curso de Licenciatura em Artes é o mais antigo da universidade e remonta aos tempos de criação dessa própria instituição. Passou por diversas reformulações curriculares para atender às orientações legais e às novas demandas da sociedade. Contudo, ainda apresenta estrutura que compartimentaliza o conhecimento, hierarquiza as disciplinas na proposta de créditos e na estrutura departamental com que se organiza na universidade. As pesquisas desenvolvidas pelo GPITI apontam a formação como um dos fatores a determinar práticas ecléticas e pouco fundamentadas no ensino de arte na escola básica. A história relativamente recente dos cursos de licenciatura no país, o incentivo e investimento reduzido do governo em políticas públicas de educação básica e formação docente produziu distorções profundas na educação brasileira e demandará de muito tempo e trabalho no sentido de superar as lacunas.

Os resultados da pesquisa apontam para o movimento de maior qualificação dos profissionais do ensino nas últimas duas décadas. Notadamente, na formação para o ensino de arte, no caso analisado, percebemos a articulação intrínseca da instituição de Ensino Superior com as políticas públicas e as demandas da sociedade, na oferta de novos cursos e na reformulação curricular de cursos antigos. Essa iniciativa também é fomentada pela inclusão de novas tecnologias na formação de professores e pela participação direta de sujeitos que ingressam nas universidades, a partir de políticas afirmativas em destaque no início dos anos 2000.

A aproximação dos currículos com os saberes relacionados à arte e à cultura em nossa sociedade, constitui-se em outra dimensão a ser destacada. Nesse sentido, reconhecemos avanços na oferta de cursos de formação de professores direcionados às demandas do campo, com destaque à valorização da cultura dos povos camponeses. Ao mesmo tempo, as propostas que introduzem a quebra de paradigmas de formação de especialistas, induzem à continuidade do debate. Cabe assim, apontar aqui algumas perguntas para futuras pesquisas, como: De que maneira a formação multidisciplinar do professor habilitado para o ensino em Ciências Humanas e Linguagens (Português, Literatura, Artes e Educação Física) pode fragilizar lutas históricas por qualificação e pela presença das artes nos currículos da Escola Básica? Ou: Como a Educação a distância pode tornar precária a expressão artística? Ou ainda: Os cursos de formação de professores em Artes Visuais, presenciais, podem preencher a demanda por formação docente em arte, nas diversas realidades de atuação profissional de professores? Essas e outras questões permanecem abertas para o trabalho coletivo.

---

<sup>9</sup> O Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias é certificado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi criado no ano de 2006, com registro no CNPq em 2008. Agrega pesquisadores em torno da investigação dos processos sociais relacionados à produção, distribuição e recepção da imagem em contextos educativos.

Contudo, nossos estudos não sinalizam para retrocessos. Ao contrário, reafirmamos que as propostas de novos cursos na modalidade EAD e na Educação do Campo, representaram importante conquista da sociedade civil organizada, na qualificação de docentes para o exercício do magistério, nas diferentes regiões capixabas. Esses projetos encontram-se ameaçados pelas novas políticas de contingenciamento no Brasil, sob novo governo neoliberal. Assim, compreendemos que o tempo atual é de resistência. Cabe então a vigília para não perdermos direitos alcançados e lutarmos para ampliarmos a qualificação profissional dos professores de arte.

Outra importante discussão a ser promovida diz respeito à aproximação dos profissionais das artes com profissionais de outras áreas das ciências humanas, no sentido de garantir espaço para as disciplinas ligadas às ciências humanas na Universidade. Compreendemos que conhecimentos artístico, filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos devem estar integrados à Universidade, sob pena de perder o caráter democrático desta. Assim cabe-nos deixar três questões para reflexão coletiva: Que propostas de formação de professores serão sustentadas pela sociedade brasileira no Século XXI? É possível formarmos professores para o ensino da arte fora das Universidades, sem pesquisa, ensino e extensão? Estaríamos, neste caso, falando do trabalho docente com autonomia e dirigido à libertação ou estaríamos reforçando, pela via do conhecimento instrumental, processos de dominação humana? Essas questões permanecem abertas às reflexões que, necessariamente, devem ser feitas no espaço coletivo. Requerem, contudo, o engajamento de toda a comunidade na definição do projeto de formação a ser alavancado.

## REFERÊNCIA

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 4.ed. São Paulo : Cultrix, 1975. 115p.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, Fundação IOCHPE, 1991, 134 p.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 5692 de 1971*.
- BRASIL, MEC, *Indicação 36*. Brasília, 1973.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº9394*, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, *LEI Nº 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação- 2014-2024. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acessado em abril de 2019.
- BRASIL/Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP nº 9*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/oo9.pdf> Acesso em: 24 abr. 2019.
- BRASIL *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. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 24 abr. 2019.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO FOERSTE, G. M. S.; CAMARGO, F. M. B.

BRASIL, *Decreto Presidencial nº 6.040*, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Gabinete presidencial, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 9*, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf) Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. *Parecer 028*, de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acessado abril de 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 2003, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acessado em maio de 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6040*, de 2007, Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidade Tradicionais,

BRASIL. *Decreto nº 7,352/2010*, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acessado em maio de 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*, Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-1520-03-pl.html>. Acessado em maio de 2019.

BRASIL. *Censo do Professor 1997*. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487349](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/487349). Acessado em maio 2019.

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

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

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 9.741*, de 29 de março de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm) Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 9*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. *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. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Gabinete presidencial, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL, Decreto Presidencial nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286) Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL, Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf) Acesso em: 24 abr. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

ClAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. (orgs.) A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação. São Paulo: Cortez, 2004.

ENTREVISTA concedida ao pesquisador por professor do Curso. 2019 (anônimo)

FERRAZ, M.H.C. de T. FUSARI, M.F. de R. e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor).

FERRETTI C J., A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000200025](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025). Acessado em abril de 2019.

FOERSTE, Erineu & SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Professores, Sem-Terra e Universidade: Qual parceria? In.: ANDRADE, Márcia R. et al. A educação na Reforma Agrária em perspectiva. São Paulo/Brasília:Ação Educativa/PRONERA, 2004, pp. 211-227.

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: Uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo (Relatório final de pesquisa). São Paulo/Brasília: Ação Educativa/INCRA/PRONERA, 2004a.

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST. ANPED, GT, Formação de professores 08, 2004b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/to84.pdf> Acesso: 29 abr.2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Política e Educação.: ensaios /Paulo Freire – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v.23).

GATTI, Bernadete A. Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico. Brasília: CONSED, 1996.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO FOERSTE, G. M. S.; CAMARGO, F. M. B.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUKÁCS, Georg. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ. 1997.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa, GUERRA, Maria Teresa. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo : Moraes, 1984.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A; *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP : Papirus, 2000

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.

PEROTA M. L. L.R., *Resgate da Memória da Universidade Federal do Espírito Santo: a fotografia como fonte histórica*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES, 1995

RAMOS, M. N. *Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS S.P. dos, FERNANDES, M. O. M. ROCHA, S F.M ALEIXO F. *Formação de Professores para a Escola do Campo*. In: *Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil*, v. 6, n. 6, p 3605-3622, 2017.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Ed.e Autores Associados, 1989. (coleção educação contemporânea)

SCHUTZ-FOERSTE, G.M. *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*, Vitória-ES: EDUFES, 2004).

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. *Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação*. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo (Org.). *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. Curitiba: Appris, 2019.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. *A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da 'EBA'- Escola de Belas Artes, 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Vitória –ES. Defendida 07 de março de 2001.

UFES, Universidade Federal do Espírito Santo Projeto, Pedagógico de Curso Artes Visuais – Licenciatura. Disponível em: [http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc\\_artes\\_visuais\\_licenciatura\\_2019.pdf](http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_artes_visuais_licenciatura_2019.pdf) Acessado em abril 2019.

ISSN 1983-1579  
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46152  
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

UFES, Homepage da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Disponível em: <http://car.ufes.br/>. Acessado em abril de 2019.

*Recebido em: 29/05/2019*

*Aceito em: 20/08/2019*

*Publicado em: 03/10/2019*