

A CRIATIVIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: ENTRE A CENTRALIDADE E A MARGINALIDADE

*Creativity in the teaching of visual arts:
between centrality and marginality*

¹ Vera Lúcia Penzo Fernandes

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre como a experiência em ensino de arte da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pode nos inspirar para falarmos do conceito de criança ativa, ressignificando o valor desta concepção para a arte-educação contemporânea. O estudo se deu a partir de pressupostos de Jean-Jacques Rousseau para a educação na obra *Emílio* ou *Da Educação*, relacionando-os a aspectos da Psicologia Funcional, de Édouard Claparède, e sua ressonância nas atividades desenvolvidas no Brasil pela psicóloga russa Helena Antipoff e Augusto Rodrigues, na EAB, além das proposições da Sociologia Interpretativa, de William Corsaro. As reflexões elaboradas levam a perceber as transformações a que passou o conceito em tela e suas possíveis contribuições no ensino de Arte na atualidade.

Palavras-chave: Arte-educação, Infância, Relação adulto/criança

Abstract

It is a fact that, although creativity is a recurring and always present subject in art teaching, we have few researches about this thematic. Our goal is to adress issues, theories and reseraches that outline the paths of creativity in the visual arts teaching, highlighting the centrality and the marginality of the object of study. Based on a qualitative approach, we will make an exploratory study, based on a bibliographic review, presenting some reflections that involve: 1) Creativity as a condition for teaching art; 2) What the researches about the creativity in art teaching says: revisiting the state of art; e 3) The challenges of developing creativity in the teaching of visual arts: curriculum and teacher training.

Key-words: Creativity, Teaching, Visual Arts



Jornal Arte&Educação
Dossiê - 50 anos

¹ Vera Lúcia Penzo Fernandes

Graduada em Educação Artística, doutora em Educação e professora do curso de artes visuais - licenciatura; coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro da Rede Latino Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes e do Observatório de Formação de professores de Arte.

E-mail:
vera.penzo@ufms.br

Referência:

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A criatividade no ensino de artes visuais: entre a centralidade e a marginalidade . **Revista VIS**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 109-126.jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis>.

Introdução

Escrever um artigo sobre criatividade, para compor o Dossiê temático comemorativo dos 50 anos do lançamento do Jornal Arte e Educação, apresenta-se como um grande desafio, tanto pela importância do referido documento, quanto pela densidade que envolve abordar essa questão no ensino de artes visuais. Uma vez tendo aceitado esse desafio, faremos um texto que busca revisar algumas questões abordadas em nossos estudos, há pelo menos treze anos, quando iniciamos o doutoramento em educação, com pesquisas sobre o tema no trabalho pedagógico do professor de artes visuais, além de posteriores desdobramentos ocorridos, por meio de pesquisas institucionais e projetos de extensão, palestras e discussões sobre a criatividade no ensino de arte. De fato, podemos afirmar que as reflexões não se esgotam, mas se ampliam constantemente.

Por isso, atender às provocações da organizadora do referido dossiê, no que se refere às expectativas deste artigo, parece ser quase uma obrigação ou a afirmação de um compromisso com as pesquisas na área. É fato que, embora a criatividade seja um assunto recorrente e sempre presente no ensino de arte, temos poucos professores com essa formação específica pesquisando o assunto, inclusive com número expressivo de publicações no campo da psicologia e da educação. Não que os estudos tenham de ser feitos exclusivamente de professores com formação em arte, mas é curioso observar que um tema tão caro à nossa área não seja objeto de estudo ou tenha pouca constância nas pesquisas realizadas. Como observaremos mais aprofundadamente ao longo deste artigo, mas sem esgotar todas as reflexões, as pesquisas sobre a criatividade no ensino de arte são muito diversas, abrangendo a prática criativa do professor, os processos de criação em arte, desenvolvimento da criatividade aluno, entre outros.

Dentro desse amplo espectro possível, a escrita deste texto tem por objetivo abordar questões, teorias e pesquisas que delineiam os caminhos da criatividade no ensino de artes visuais, evidenciando a centralidade e marginalidade do objeto de estudo. Para isso, faremos uma incursão em aspectos históricos, culturais, pedagógicos estabelecendo uma articulação entre criatividade, ensino de arte e contexto escolar, a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e com base em revisão bibliográfica. Faremos uma revisita e atualização dos estudos iniciados em 2007, quando desenvolvíamos a pesquisa de doutoramento sobre as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva [1]. Isso permitirá, ao mesmo tempo, reforçar as concepções sobre a criatividade, numa abordagem histórico-cultural, indicar as questões pedagógicas, as teorias e apresentar as pesquisas sobre a temática que embasam o ensino de arte no Brasil. Nesse sentido, o texto será dividido em três partes: 1) A criatividade como

[1] A pesquisa foi publicada no livro *A criatividade no ensino de artes visuais* (FERNANDES, 2016).

condição para o ensino de arte, em que iremos explorar as questões conceituais, buscando explicitar como foram adquirindo contornos e definindo os rumos do ensino de arte no Brasil. 2) As pesquisas sobre a criatividade, pelas quais podemos apresentar questões conceituais e as dimensões das pesquisas, incluindo aqui a atualização da revisão bibliográfica, em especial no campo do ensino de arte. 3) Os desafios de desenvolver a criatividade no ensino de artes visuais: currículo e formação de professores.

A criatividade como condição para o ensino de arte

A defesa da importância da criatividade no ensino de arte é um discurso recorrente, juntamente com ideia de que esta seja um aspecto intrínseco ao ensino de arte na escola; ambos os posicionamentos estão presentes, tanto em situações cotidianas do professor de arte, quanto na constituição da história do ensino de arte no Brasil, com forte influência do pensamento norte americano.

É muito comum ouvir entre professores de arte que o planejamento busca o processo criativo; que a criatividade está entre os princípios que sustentam a sua proposta pedagógica em arte; que entre os objetivos do ensino de arte se prevê o desenvolvimento da criatividade. Os cursos de formação de professores, por sua vez, também propagam a importância dos processos criativos em arte e da criatividade no processo de ensino e aprendizagem. Parte desse discurso acaba se tornando senso comum, mas, de certa forma, reforçam também a própria condição da presença do ensino de arte na escola, seguindo um percurso histórico que associa arte, educação e criatividade, seja pela defesa da livre-expressão, do pensamento divergente, da relação entre arte e mercado de trabalho e/ou da arte e tecnologia.

A escrita da história do ensino de arte tem sido duramente forjada em meio a campos distintos que envolvem a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a história, a psicologia e a estética ou teoria da arte. Barbosa (1975), já indicava que o ensino de Arte apresenta uma dupla problematização que tangencia especialmente dois campos ideologicamente diversos: arte e educação. Na visão da autora, à época de escrita do livro Teoria e Prática da educação artística, esses dois campos são de certa maneira antagônicos, mas em tempos atuais é justamente na confluência desses dois campos que podemos delimitar as questões e teorias da criatividade no ensino de arte.

No campo da arte temos concepções que a colocam como adorno, contribuindo para a construção de princípios morais, servil à perfeição da natureza, ou da arte em uma visão romântica, como resultado de uma experiência irracional, que exalta o patriotismo e a sublimação da natureza da arte e indústria, que prepara o aluno para o mercado de trabalho. Respeitado os devidos limites e especificidades essas concepções reforçaram programas de ensino que valorizavam o ensino de desenho geométrico, da pintura e dos trabalhos manuais, seguindo a ordem social vigente e fazendo distinção entre classes sociais. Obviamente, tais programas não apresentavam um diálogo com processos criativos, mas sim enfatizavam a cópia e a repetição como norteadores para o processo de ensino e aprendizagem.

Uma nuance de valorização de processos criativos será apresentada pelo programa de ensino da Bauhaus, no qual, segundo Barbosa (1975, p. 26), encontramos “a profunda crença na ideia de que ‘toda pessoa é talentosa, que toda pessoa sadia tem em seu íntimo capacidade para desenvolver sua natureza criativa’”, sendo esse princípio que “orientou o programa do primeiro ano no sentido de despertar no estudante sua sinceridade de emoção, sua agudeza e observação, sua fantasia e criatividade”. Em que pese todo o processo de esfacelamento da Bauhaus, os princípios do seu programa de ensino se replicaram em várias universidades e cursos de formação de professores.

Também temos uma relação com arte e a criatividade que impactaram programas de ensino de Arte, no início do Brasil república, o que será de fato percebido a partir da década de 1920, com a proposta da escola nova. Essa nova tendência estava anunciada desde o final do século XX, vez que nos Estados Unidos já se apontava “como principal finalidade da Arte na Educação o ‘desenvolvimento do impulso criativo’” (idem, p. 43), em que a relação entre processos afetivos e cognitivos serão valorizados. Mas, de fato, a escola nova, especialmente no Brasil, apresenta a ideia da livre expressão, em que a espontaneidade e a expressão da criança serão valorizadas; inclusive houve a negação de possibilidades de influência externa.

Esses princípios da escola nova dialogam com o pensamento de Franz Cizek (apud OSINSKI, 2002), Lowenfeld e Brittain (1970) e Read (1958), que recorreram às bases de origem psicanalítica e psicológica, sobretudo às teorias freudianas e jungianas. Eles contribuíram para uma função do ensino de arte que Eisner, citado por Barbosa (2005), chamou de autoexpressão criadora – ou como é costumeiramente chamado: livre expressão. Nessa perspectiva, as práticas artísticas eram desenvolvidas de maneira que a criança tivesse todas as possibilidades de se expressar livremente, sem influência dos condicionantes sociais e culturais.

De fato, as Escolinhas de Arte contribuíram para a difusão da livre expressão, influenciando a prática pedagógica de muitos professores até os dias de hoje, mesmo que não haja menção a esses fundamentos. Conforme aponta Barbosa (1975, p. 46), “somente em 1948, com a criação das Escolinha de Arte do Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções, e o objetivo mais difundido da Arte-Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora”.

Essa relação entre arte, criatividade e educação começa a ter desdobramentos ainda mais complexos, principalmente a partir da segunda metade do século XX, com a expansão da valorização de princípios psicológicos nos fundamentos da educação, principalmente da psicologia cognitiva, da Gestalt e da psicanálise. Talento, genialidade, inovação, capacidade de imaginar, pensamento divergente ou não conformista, liberdade de expressão, originalidade e processos criativos começam a ser inseridos em propostas curriculares ou como objetos de pesquisas. Ao mesmo tempo em que estão permeados por lacunas conceituais, esses termos ainda hoje se confundem, sendo tomados como acepções de criatividade ou se fundem em estudos sobre a temática.

A título de exemplo, destacamos a passagem em que Barbosa (1975), afirma que pais e professores defensores do papel da educação com a função de produzir o jovem convencional, bem-ajustado e socialmente bem sucedido, encaram a criatividade como um grande perigo.

Essa atitude é significativamente discutida por Copley em seu livro *Creativity*, no qual relata o episódio ocorrido em uma classe de Arte, na qual o professor pediu que cada um desenhasse o próprio retrato, no fim da aula um aluno lhe apresenta um trabalho abstrato de grande valor plástico e o professor lhe pergunta: – Mas eu não mandei fazer um auto-retrato? – resposta do menino: – O senhor não me disse se era por dentro ou por fora. – Essa resposta foi considerada insultuosa pelo professor. Verificou-se, depois, que atitudes independentes eram comuns naquela criança, e sempre eram reprovadas pelos professores. Uma bateria de testes lhe foi aplicada e se constatou nela um alto score de criatividade (BARBOSA, 1975, p. 55).

A citação deixa evidente que as polêmicas em torno da criatividade estão diretamente vinculadas aos fundamentos da educação, tendo fortes impactos para os contornos do que, no futuro, será o ensino de arte nas escolas brasileiras, sobretudo por questionar o caráter de reprodução presente do processo de ensino e aprendizagem ou por apresentar novos desafios metodológicos, colocando em xeque as finalidades da educação e questionando a sua efetiva função criadora.

Ao mesmo tempo em que práticas que visam desenvolver a criatividade serão duramente criticadas por representar perda de tempo ou por serem consideradas fúteis – e ainda fazendo referência aos acontecimentos que marcaram meados do século XX, destacamos os métodos que valorizam o pensamento divergente ou criativo, principalmente o que apresentam a ideia de solução de problemas, como processo que deriva diretamente dos testes de criatividade, com a apresentação de problemas da mesma natureza que são propostos para mediar a criatividade e como exercício para desenvolvê-la (BARBOSA, 1975).

Conforme a autora afirma, o *problem solving* como único meio para desenvolver a criatividade, faz-nos acreditar que pensamento criativo esteja relacionado a um tipo especial de comportamento, ligado à solução do imprevisível, com testes específicos relacionados à cognição. Mas existem outras concepções sobre a criatividade, que serão absorvidas pela psicologia geral, como pela Gestalt ou, em tempos mais atuais, pela psicologia histórico-cultural.

A autora sugere que o método dos processos mentais, uma proposta resulta da confluência dos componentes criativos estabelecidos por Lowenfeld e Guilford, seja referência para o ensino de arte. Esse método foi sugerido por Saunders [2], como um princípio orientador para a arte na sala de aula e propõe que o professor selecione uma atividade artística que exercitará um processo mental específico: análise ou abstração, habilidade de redefinir ou rearranjar, flexibilidade e fluência, coerência de organização, originalidade e síntese.

[2] Proposta de Robert Saunders apresentada no livro *Art and humanities in the classroom*, e sintetizada por Barbosa (1975, p. 63-6).

O cenário apresentado por Barbosa, deixa claro os determinantes para a defesa da arte no currículo escolar, vez que a inserção do componente curricular Educação Artística, que se torna obrigatório no currículo escolar, por força da lei nº 5692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ocorre justamente em um período em que as discussões sobre a necessidade de desenvolver a criatividade estão em voga. Sobretudo pelas características naturalmente atribuídas à arte, como a flexibilidade e fluência, ou ainda pela capacidade de interação, características que lhe são intrínsecas ou ainda pela valorização do pensamento divergente.

Destacamos o estudo pioneiro de Marin (1976), constante no livro Educação, arte e criatividade, que apresenta uma pesquisa de base experimental da influência da educação artística sobre a criatividade, tendo como objetivo verificar se teriam fundamento as considerações de que, pela arte, se promove o desenvolvimento da capacidade criativa, medindo a influência da educação artística no desenvolvimento dessa capacidade. A autora realizou uma análise comparativa, com base no pensamento de Guilford, e concluiu que a educação artística contribui significativamente para a capacidade criadora de adolescentes do 2º grau.

O livro Teoria e prática da Educação Artística (BARBOSA, 1975), a partir da comparação entre experiências norte americanas e brasileiras, apresenta essa vinculação entre arte e educação ou ainda entre arte e criatividade, explicando as teorias e expondo o contexto no qual importância esta se apresenta como fundamento para o ensino de arte no Brasil, no contexto da década de 1970, e expondo as principais discussões sobre a temática. Para além da euforia da conquista da obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar, Barbosa alerta-nos para o risco da vinculação da criatividade a fatores meramente emocionais – e que, portanto, são altamente subjetivos e não passíveis de objetivação.

Dois perigos ameaçam a valorização da arte como criação na escola. A lei 5692, ao designar os itens do currículo, nomeia separadamente disciplina e atividades. A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo está em entender a criação com fator afetivo, que intervém, no ato de aprender (idem, p. 111).

Barbosa (2005, p. 2-3), continuando seus estudos, irá fazer uma análise da situação política do ensino da arte no Brasil no fim dos anos de 1980, e identifica justamente que a educação artística ficou reduzida à mera atividade, e mesmo sendo obrigatória, foi retirada do currículo de muitas escolas, como forma de contenção de gastos, e questiona:

O resultado de nossa política é que temos excelentes escolas particulares para onde os senhores políticos e intelectuais enviam seus filhos [...]. Garante-se assim uma elite de jovens educada para levar adiante as conquistas da geração anterior. É preciso agilizar as formas de pensar desta juventude através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer.

Quanto às classes subalternas, para continuarem subalternas, é preciso evitar que exercitem a reflexão. Será isto que estes senhores e senhoras pensavam?

O discurso sempre emocionado da autora relaciona a forma com que a política norte americana criou um movimento de volta ao básico, ou seja, de volta ao ler, escrever e contar, depois do movimento de contracultura do final da década de 1960 e do movimento contra a guerra do Vietnã.

A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levaria ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças. Para preservar o status era necessário acabar com a educação criadora pública e reservá-la para as escolas privilegiadas que não iriam querer mudar nada, mas apenas fazer crescer o que já existia e tomar decisões para preservar privilégios (BARBOSA, 2005, p. 3. Sic).

O principal privilégio seria o de justamente deixar a capacidade criadora nas mãos daqueles que detém o poder econômico, que inclusive controlam os meios de produção do capital, mantendo a maioria da população, a classe trabalhadora, à mercê de uma educação que a prepare para o mercado de trabalho, estando alijada, por consequência, da capacidade de tomar decisões, de poder produzir novas formas de existência, de transformar e de criar.

Colaborando com essa visão, a proposta escolanovista, ou mesmo o tecnicismo no ensino de arte, contraditoriamente retira da educação o pensamento criador ou a ideia de transformação social, vez que valorizam a adaptação social. A principal característica metodológica dessas propostas pedagógicas está justamente na ideia da livre expressão, com atividades práticas destituídas de contexto histórico ou da compreensão das heranças culturais. Com isso o ensino de arte acabou caindo no vazio dos conteúdos, assumindo um caráter altamente subjetivo, pautado na liberação emocional, na espontaneidade e na originalidade que, embora pareçam ter proximidade com o processo criativo, de fato, dele se distanciam.

Na pós-modernidade, segundo Barbosa (2008), o conceito de criatividade deixou de estar relacionado ao de originalidade e se ampliou para o de elaboração e flexibilidade. No entanto, é relevante considerar que não basta discutir a ampliação de habilidades que contribuam para a criatividade, mas sim considerá-la como uma atividade que está na base da formação da humanidade.

Cabe destacar aqui o livro *Criação e docência em arte*, de Camillis (2002), cujo estudo fundamenta-se na psicologia histórico-cultural para realizar reflexões sobre os processos criativos em arte e no ensino de arte, em conformidade com a defesa da arte como conhecimento, e apresentando os fundamentos para as aulas de arte.

Deve-se observar que, em face das principais vertentes pedagógicas que influenciam e constituem o ensino de arte no Brasil, existem algumas propostas que começam a consolidar uma vertente mais histórica e cultural, com base, sobretudo, nas obras de Vigotski, que comungam com discussões sobre a educação estética voltada para a emancipação humana, abordando questões como a estética e a constituição do sujeito (Fusari, Ferraz, 2009; Zanella, 2007, FERNANDES, 2016).

O livro *A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão*, de Fernandes (2016), é a publicação que aborda mais diretamente essa temática no ensino de artes visuais, enfocando a criatividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural, expondo questões contextuais que explicitam o rompimento com as bases da reprodução no contexto escolar e explorando as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva.

Tais publicações indicam-nos que, em tempos atuais, a concepção de criatividade deixará de ser vista apenas como pensamento divergente, vinculada à cognição, sendo necessário compreender a relação entre imaginação e realidade, emoção e razão, sujeito e contexto. Por isso, deve estar no centro das discussões educacionais e, principalmente, no centro das discussões sobre o ensino de arte, como objeto de estudo.

A criatividade no ensino de artes visuais envolve diretamente a relação entre arte e ensino, para o que a atividade criadora é premissa e princípio, não como mera qualidade, mas como uma capacidade complexa, que tem origem na imaginação e que projeta o ser humano para o futuro (VIGOTSKI, 2009), permitindo a produção de algo novo e valioso, em algum campo do conhecimento, não sendo uma capacidade restrita a poucos iluminados, mas intrinsecamente vinculada à condição humana que, por essência, é criadora.

Esse percurso histórico evidencia que a criatividade tem sido vista como condição para o ensino de arte, mas não restrita a ele, ao mesmo tempo em desvela a existência de poucos estudos sobre a criatividade no ensino de arte, como veremos na próxima sessão.

O que dizem as pesquisas sobre a criatividade no ensino de arte: revisitando o estado da arte

Tendo apresentado algumas premissas básicas da criatividade no ensino de arte, faremos agora uma incursão nas pesquisas sobre a criatividade, a partir das quais foi possível apresentar as dimensões dessas no ensino de arte, incluindo aqui a atualização da revisão bibliográfica realizada em 2010. Que tipo de pesquisa é realizada sobre a criatividade no ensino de arte? O que dizem essas pesquisas? Essas questões balizam os contornos das reflexões que iremos apresentar nesta sessão, buscando, sobretudo, evidenciar os conceitos e as dimensões observados, em especial no campo do ensino de arte.

Fernandes (2016) apresenta uma revisão bibliográfica de estudos sobre a criatividade, apresentando um estudo do tipo estado da arte, o qual se caracteriza por [...] mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares (FERREIRA, 2002, p. 257), tendo como base dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos publicados em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A pesquisa realizada por Fernandes (2016), indica que estudos sobre a criatividade estão intrinsecamente vinculados ao contexto educacional e que, por isso mesmo, tangenciam questões que permitem conhecer as mais remotas possibilidades de relação entre criatividade, trabalho pedagógico, ensino de arte, ensino médio e educação inclusiva, o que abrangeu especificamente o período de 1996 a 2010, e, agora, extensivo ao ano de 2020.

É importante destacar que a autora verificou que

o levantamento da produção acadêmica representa o estabelecimento e a organização de um conjunto de informações sobre ideias e concepções que tangenciam a presença da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio. Tal premissa corroborou para a compreensão da importância dos aspectos implícitos às múltiplas formas de se fazer referência ou menção à criatividade. Assim, pesquisas cujo foco recai sobre práticas pedagógicas e artísticas, métodos de ensino em distintas áreas do conhecimento, avaliação, criatividade do aluno e do professor, ambiente criativo, barreiras à criatividade, entre outras, contribuiriam para definir os contornos e os limites da produção do conhecimento sobre o objeto em estudo (idem, p. 44).

A autora evidencia que são poucos os estudos sobre a criatividade no ensino de arte, sendo que, para adentrar a esse campo, é preciso estabelecer conexões e correlações que, por vezes, sobressaem de pesquisas que não abordam a criatividade no ensino de arte como objeto de estudo, mas que a colocam como princípio ou finalidade das pesquisas realizadas, por isso mesmo, estão à margem das discussões.

Assim, ao revisarmos os estudos, (re) apresentamos algumas reflexões com base nas produções acadêmicas brasileiras, comentando-os e destacando alguns pontos relevantes para compreender os contornos da criatividade no ensino de artes visuais.

Tomamos como base 4 estudos que fazem uma análise das produções acadêmicas sobre a criatividade no Brasil: 1) Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/dissertações em educação e psicologia (1970-1993), de Santos (1995); 2) Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001), de Zanella e Tironi (2005); 3) Criatividade: Características da produção científica brasileira, de Nakano e Wechsler (2007); 4) Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia, de Silva e Nakano (2012).

Tais estudos apresentam análises do tipo estado da arte, tendo como base artigos, dissertações e teses e indicam os percursos de pesquisa, o local, a abordagem e o foco e, mesmo sem abordar diretamente o ensino de arte, possibilita-nos entender as características gerais da criatividade no contexto educacional brasileiro, desde a década de 1970 até 2010.

Em seu artigo Santos (1995), apresenta um estudo da criatividade no Brasil, a partir de pesquisas desenvolvidas no período de 1970 a 1993, em cursos de mestrado e doutorado em educação e psicologia. Esse é um estudo pioneiro, no qual a autora discute que essas pesquisas são empíricas e experimentais, realizadas por psicólogos e educadores preocupados com a identificação e o desenvolvimento da criatividade na escola, e mostram que se questiona sobre a verdadeira função da escola para o efetivo desenvolvimento do potencial humano. Segundo a autora, os professores têm grandes dificuldades em lidar com as diferenças individuais dos alunos e desconhecem maneiras criativas de ensinar, já que se encontram desmotivados para ensinar, devido ao insucesso dos alunos e à baixa remuneração. A autora afirma que os professores definem o quê e como os alunos devem aprender, estimulando, assim, habilidades como o reconhecimento, a memória e o raciocínio lógico, que contrastam com as que estimulam o pensamento criativo, como a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Zanella e Titon (2005) apresentam um estudo que se propõe ser a continuidade das pesquisas realizadas por Santos (1995), fazendo um recorte temporal que vai de 1994 a 2001, tendo como referência a produção científica oriunda de programas de pós-graduação em psicologia. As autoras indicam que houve aumento das produções sobre a criatividade no final da década de 1990, as quais se fundamentam nas abordagens psicométricas e psicanalíticas, analisando que as escolas deixam de ser o principal local de pesquisa, além de que os principais sujeitos não são mais professores e alunos, mas começam a aparecer na relação um com o outro – professores e alunos são sujeitos da mesma pesquisa.

Nakano e Wechsler (2007) realizaram um estudo a partir da revisão de teses, dissertações e publicações periódicas realizadas nos anos de 1984 a 2006, constantes em bases de dados eletrônicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Index-Psi, um banco de dados organizado pelo Conselho Federal de Psicologia. As autoras evidenciam que o enfoque educacional e clínico psicanalítico. O destaque para essa pesquisa recai sobre a avaliação psicológica da criatividade, realizadas por meio instrumentos que vão desde questionários e escalas, até desenhos, oficinas de recursos expressivos e jogos espontâneos criativos, indicando inclusive o aumento de tipos de avaliação que usam a arte como meio de mensuração. As autoras afirmam ser

Importante enfatizar o aparecimento de instrumentos nacionais para avaliação da criatividade: Escala de Pensar e Criar (Wechsler, 2006), Escala de Barreiras à Criatividade Pessoal (Alencar, 1999), Teste de Aptidão Criativa (Rosas, 1984), Perfil da criatividade de professor (Nunes, 2000), Criando Metáforas (Dias e Primi, 2005), Escala sobre o perfil criativo profissional (Reis, 2005), Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula (Fleith e Alencar, 2006), Teste Brasileiro de Criatividade Figural Infantil (Nakano e Wechsler, 2006), Clima criativo nas organizações (Crespo, 2004), Inventário de Práticas Docentes que favorecem a criatividade no ensino superior (Alencar e Fleith, 2004), Escala de Adjetivos contextualizadores para avaliação da pessoa criativa (Reis, 2001), demonstrando um interesse não só pela padronização de instrumentos internacionais, mas também pela criação de novos instrumentos (idem, p. 266).

Esse destaque se faz pertinente, pois ajuda a compreender justamente o que já havíamos afirmado anteriormente: os estudos sobre criatividade têm ganhado força no cenário brasileiro, com abrangência do ambiente educacional, no qual se destaca o surgimento de pesquisas com enfoque social, fenomenológico e histórico-cultural que, até então, não haviam sido relatados em nenhum trabalho.

Silva e Nakano (2012) apresentam uma análise de publicações periódicas e trabalho de pós-graduação na área da psicologia, com o objetivo investigar a produção científica sobre criatividade no contexto educacional nos últimos quinze anos (1995-2009). Esse estudo mostra o crescimento do número de publicações, a partir do ano de 2000, principalmente nas regiões sudeste e centro-oeste, sendo que continuam a envolver professores do ensino fundamental e seus alunos, além de apontar carência de pesquisas com alunos com deficiência e ou com altas habilidades, idosos em universidades de terceira idade, espaços não formais de aprendizagem.

As pesquisas sobre a criatividade no contexto educacional, acima citadas, permitem-nos (re) afirmar que foram realizadas em programas da área de psicologia ou da educação; os sujeitos das pesquisas foram professores e alunos, dos diversos níveis de ensino, sendo que o foco recai sobre um ou outro como sujeitos; as práticas pedagógicas foram o foco central das discussões, partindo sempre de uma crítica às formas de reprodução do conhecimento existentes na escola e à pouca formação e preparo do professor para adotar posturas que, de fato, pudessem contribuir para o desenvolvimento da criatividade; que as pesquisas indicam a necessidade de treinamento de professores, da inserção da temática em cursos de formação de professores e de efetivas propostas para o desenvolvimento da criatividade na escola, em todas as áreas de conhecimento, inclusive indicam que existem áreas que são carentes de pesquisas, embora se registre o aumento dessas no campo da artes.

O treinamento de professores, segundo Santos (1995), foi uma das soluções encontradas para se ensinar criativamente, entendendo-se que, de alguma maneira, contribuiria para o desenvolvimento das habilidades criativas, tanto dos professores quanto dos alunos. Há de se considerar que essa solução ainda pode ser aplicada aos dias de hoje, em termos de formação inicial e continuada.

As concepções psicanalíticas e experimentais, inicialmente, orientam os estudos, cujo foco é o sujeito e as variáveis internas da criatividade, sobretudo as habilidades correlacionadas a ela, sendo que, desde o ano 2000, começam a se consolidar estudos que tratam de uma concepção abrangendo aspectos sociais e histórico-culturais.

Dentre os estudos destacamos que Zanella e Titon (2005), indicam que a categoria linguagens artísticas (teatro, dança e biodança, artes plásticas e visuais, literatura, música, linguagens híbridas), devem ser consideradas nas parametrizações da pesquisa, devido à frequência com que aparecem nos trabalhos que tratam da criatividade. Segundo as autoras, 22,1% das pesquisas apresentam questões relacionadas às vivências artísticas e estéticas, com ênfase principalmente em artistas. Esse fato apresenta-se como relevante para o estudo que hora realizamos. Também destacamos que Silva e Nakano (2012), indicam que

o levantamento das publicações sobre a temática em outras áreas é recomendado, dado o fato de que esse fenômeno tem sido também abordado por diferentes práticas e perspectivas teóricas, nas mais diversas áreas do conhecimento, como as artes, a filosofia, a educação e a comunicação, dentre outras.

De fato, ao olharmos para essa pesquisa e revisitando os estudos já realizados por Fernandes (2016), podemos indicar alguns aspectos pertinentes sobre a criatividade no ensino de artes visuais. O primeiro envolve o campo de abrangência das pesquisas, pois existem inúmeros estudos realizados em nível de mestrado ou doutorado, muitos deles no campo da educação, da psicologia e da saúde ou qualquer área de conhecimento, enfocando diferentes níveis de ensino ou campo de atuação profissional.

Segundo Fernandes (2016), a criatividade é objeto de estudo de quase 50% das produções acadêmicas sobre o tema, sendo analisada nas práticas pedagógicas, do ponto de vista da percepção do professor ou do aluno. Nas demais produções ela é mencionada nos resultados, sendo critério indicativo da qualidade do ensino ou ainda como uma finalidade da educação. Como objeto de estudo é um assunto que perpassa várias áreas do conhecimento, mas sobressai no ensino das ciências (em especial da física) e no ensino de arte. A diversidade de temas a ela correlacionados é grande, vai desde saberes docentes, passando pelas competências intelectuais, até as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Fernandes (2016, p. 44),

as pesquisas que mencionam a criatividade buscam alternativas para romper com práticas pedagógicas limitadoras da autonomia, do pensamento crítico e da manifestação espontânea dos alunos, colocando em evidência a presença da criatividade na prática pedagógica e na prática docente. Dessa maneira, ressalta-se a necessidade de mudanças criativas da prática pedagógica, de maneira que os professores usem uma didática apropriada ao perfil dos alunos, que prime pela seriedade, pelo diálogo e, por consequência, pela criatividade.

Ainda segundo a autora, outro aspecto que merece destaque é a concepção de que a criatividade é uma qualidade a ser atingida ou enaltecida, na busca por uma educação que a tenham como objetivo. O processo educativo deve desenvolver, estimular e favorecer o desenvolvimento da criatividade, sendo que escola, professores e alunos devem ser, continuamente, preparados para que essa educação criadora se efetive, não estando restrita apenas ao ensino de arte, mas indicando que todas as disciplinas escolares devem contribuir para explicitar especificidades sobre procedimentos e atitudes que a desenvolvam.

Outro aspecto aponta para o entendimento de que a arte é utilizada por distintas disciplinas escolares como um recurso metodológico e um mecanismo para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, contribuindo para o ensino e a aprendizagem, justamente por haver um entendimento de que a arte favorece práticas que reconhecidamente promovem ou facilitam o desenvolvimento da criatividade.

Observamos que os professores estão buscando caminhos para que as aulas possam ser mais dinâmicas e criativas, procurando aproveitar as experiências do dia a dia do aluno e explorando assuntos da atualidade para desenvolverem propostas de ensino criativo.

Outro aspecto envolve as barreiras para o desenvolvimento da criatividade do professor, devido à sobrecarga de trabalho e à realização de atividades em espaços diferentes e em diversas escolas, dentro e fora e em diferentes salas de aula, muitas vezes desprovidas de materiais e recursos pedagógicos ou com elevado número de alunos. Além disso, existem demandas oriundas da gestão escolar, das políticas educacionais. Mas, mesmo diante das limitações, os professores possuem certa flexibilidade na execução de seu trabalho e na utilização da criatividade na elaboração das atividades. Reconhecem a necessidade de aprimoramento profissional para desenvolverem um trabalho criativo e percebem a ausência de trabalhos integrados com seus pares, devido ao isolamento e às dificuldades de relacionamento interpessoal. Também encontramos estudos que mostram as distintas barreiras à expressão da criatividade pessoal, nos diferentes níveis de ensino. As barreiras à criatividade do aluno podem ser identificadas na falta de motivação e apoio oriundos da família e das ações dos professores.

Um aspecto que merece ser considerado, também, é que algumas produções acadêmicas ressaltam a necessidade de desenvolver a criatividade do aluno, apontando a importância de estimular e criar ambientes favoráveis para que esta seja plenamente atingida. Esse fato está indiretamente vinculado à organização do trabalho pedagógico, pois a criatividade resulta como aprendizagem decorrente dos objetivos e métodos de ensino. Nesse caso, é preciso avaliar os níveis de criatividade no aluno ou como eles a percebe na ação do professor. Destaca-se que, como resultado de pesquisas, muitas vezes os alunos se avaliam mais positivamente criativos do que avaliaram seus professores e colegas. Esses estudos indicam uma visão crítica ao não favorecimento da criatividade do aluno, ocasionado por práticas restritivas e pouco motivadoras. A criatividade é associada ao pensamento crítico, à ideia de dinamismo e às ações pedagógicas diversificadas que motivam os alunos a serem e a continuarem criativos.

No que se refere à criatividade no ensino de artes visuais, tendo como base a revisão bibliográfica atualizada, apresentamos algumas premissas gerais:

1. A primeira consideração se refere ao fato de que a criatividade é considerada como inerente ao ensino de arte, sendo inclusive um indicador da qualidade desse ensino.
2. A arte é um meio para desenvolver a criatividade, favorecendo a educação, tanto no âmbito do ensino de arte quanto na educação em geral.
3. O desenvolvimento da criatividade é necessário para a produção artística e para o acesso ao conhecimento da arte. As práticas artísticas são compreendidas como o caminho e estímulo para criatividade, além de ser um meio para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos.
4. A arte contribui também para uma escola mais dinâmica, mais crítica e articulada com a realidade social e cultural, por isso mesmo deve ser valorizada, incentivada.
5. Existem propostas e ações sistematizadas para o desenvolvimento da criatividade com base nas práticas artísticas. Aplicam-se métodos ou propostas pedagógicas como, por exemplo, a solução de problemas que o aluno precisa resolver criativamente, por meio da reflexão na ação.
6. A criatividade no ensino de artes visuais extrapola os limites da sala de aula e se inserem no contexto escolar, por meio da promoção de ações articuladas, manifestas em projetos de trabalho, eventos, ou simplesmente em atitudes criativas.

Os desafios de desenvolver a criatividade no ensino de artes visuais: currículo e formação de professores

Falar sobre a criatividade no ensino de artes visuais como já afirmado no início deste artigo é um grande desafio, devido às inúmeras vertentes conceituais, às expectativas ou ainda ao que ainda precisa ser elaborado e pesquisado, para que o que está à margem realmente ocupe lugar central.

A questão polêmica envolve diretamente percepções que têm base, na maioria das vezes, no senso-comum, fazendo com que nossas discussões flutuem entre os discursos que colocam a criatividade como ponto nevrálgico, no cerne das discussões sobre o ensino de arte, estando presente nos documentos curriculares de arte, por exemplo. Dentre esses, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Nesse documento vemos, de maneira preponderante, voltar a emergir o discurso da importância da criatividade na escola, estando ela colocada como aspecto central, sobretudo no ensino de arte. A título de exemplo, dentre as 10 competências gerais da educação básica na (BNCC), temos a segunda competência que prevê:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a **criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 11. Grifo nosso).

Embora essa competência seja prevista para todas as áreas de conhecimento é no componente curricular Arte que se enfatiza que

As manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e **criadores** (BRASIL, 2017, p. 193. Grifo nosso).

Essa ênfase também aparece com destaque entre as 6 dimensões do conhecimento em Arte: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas dimensões são apresentadas como “[...] linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola”, não havendo hierarquia entre elas aplicáveis aos conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

A dimensão **Criação**, nos termos da BNCC,

refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017, p. 194).

Além disso, os processos criativos aparecem na dimensão Reflexão, que

refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os **processos criativos**, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como **criador**, seja como leitor (BRASIL, 2017, p. 195. Grifos nossos).

Segundo a proposta essas dimensões devem facilitar o processo de ensino e aprendizagem em arte, integrando conhecimentos

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e **criação** (BRASIL, 2017, p. 197. Grifos nossos).

Embora falem das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como áreas de conhecimento, elas se tornam unidades temáticas, dentro do Componente Curricular Arte, tendo competências específicas:

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas **criações** em Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e **criação** artística. (BRASIL, 2017, p. 198. Grifos nossos)

A BNCC traz ainda outras menções à criação, seja na intencionalidade da educação básica, ou nos objetos de conhecimento, que envolvem: contexto e prática, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, materialidades, processos de criação, sistemas de linguagem. Ou nas habilidades a serem desenvolvidas no aluno, à título de exemplo, citamos duas:

(EF15AR05) Experimentar a **criação** em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua **criação** e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais (BRASIL, 2017, p. 199. Grifos nossos).

Como se pode observar criação, criatividade, processos criativos são termos mencionados com bastante recorrência, o que, de certa forma, representa uma valorização da criatividade, seja do professor ou do aluno. Mas, na prática essa intencionalidade é areia movediça, vez que não existe menção a como isso irá ocorrer em cenários em que não existem professores devidamente preparados para a implantação dessa BNCC, ou ainda sem formação específica em arte ou para uma educação efetivamente criadora. Inclusive não identificamos as estratégias de apoio ao professor, tão necessárias para o desenvolvimento de práticas artísticas, ou ainda previsão de recursos financeiros para que os professores tenham tempo para planejar, para dispor de materiais ou de suporte bibliográfico que possam subsidiar uma prática efetivamente criativa.

Além dessas questões, temos ainda algumas perguntas que, uma vez agrupadas, podem representar desafios para os professores de artes visuais, seja os que estão em sala de aula, seguindo documentos curriculares, ou seja os que estão em processo de formação inicial ou continuada.

Um grupo de perguntas versa justamente sobre a necessidade de aprofundar conceitos sobre a criatividade, que estão presentes em cursos de formação de professores de artes visuais: na formação inicial de professores existem disciplinas sobre criatividade? Quais são os autores que embasam essas disciplinas? Como a formação de professores desenvolve estratégias para desenvolver a criatividade de futuros docentes? Os cursos de formação continuada enfatizam a criatividade? De que maneira? Em momentos de crise ou em proposição de estratégias de ensino?

Um segundo grupo envolve a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais: Qual a sua concepção de criatividade? O professor desenvolve metodologias criativas? A escola contribui para a realização de práticas pedagógicas criativas? Quais são as concepções de criatividade que estão presentes nas propostas pedagógicas das escolas? Qual o espaço e o tempo para o desenvolvimento da criatividade na escola? A escola entende que a criatividade não é atributo apenas das aulas de arte? Como o professor de arte pode ajudar a expandir a compreensão da criatividade no processo educativo? Quais são os repertórios estético-criativos que o professor apresenta para o seu aluno? Eles têm base nos processos criativos dos artistas? O ensino de arte é uma estratégia para desenvolver a criatividade ou para ensinar arte? Os documentos curriculares contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula?

O terceiro grupo de perguntas envolve a relação professor, aluno e família: o professor de artes visuais tem como objetivo desenvolver a criatividade dos alunos? Os professores apresentam estratégias claras para desenvolver a criatividade de seus alunos? Como se estabelece o diálogo com a família, para potencializar a criatividade do aluno?

Como se observa, temos muitas questões que nos desafiam e que resultariam em objetos de estudos sobre a criatividade, as quais podem mover pesquisas e projetos pedagógicos ou motivar professores de arte a buscarem respostas, a partir de sua prática pedagógica.

Considerações finais

Iniciamos este texto afirmando que nosso objetivo era abordar questões, teorias e pesquisas que delineiam os caminhos da criatividade no ensino de artes visuais. Acreditamos que, em linhas gerais, nosso objetivo foi atingido. E esse percurso tem nos mostrado que a criatividade ocupa uma centralidade no ensino de arte, ao mesmo tempo em que fica à margem do processo. Isso fica evidente quando seguimos um percurso histórico e analisamos os rumos das pesquisas.

Também podemos observar que essa centralidade está presente na constituição e muitas vezes no discurso de defesa do ensino de arte na escola, em afirmações do tipo a arte na escola é importante porque desenvolve a criatividade; o professor de arte é o mais criativo da escola, etc. Nesse mesmo discurso, vemos ações nas quais a criatividade é vista de maneira marginal, pois as concepções sobre a temática não são claramente explicitadas pelos docentes ou em propostas pedagógicas das escolas ou ainda em documentos curriculares.

É fato, que a criação em arte ainda está fortemente vinculada à ideia de fazer artístico, no qual o processo de criação é absolutamente intuitivo e altamente subjetivo. Não sendo possível ser controlado ou compreendido de maneira sistemática. Nessa perspectiva, a criação parece estar vinculada ao acaso, à espontaneidade, deixando-nos em um campo minado, no qual não sabemos o que teremos a nossa frente, sem conseguir realizar projeções sobre o real caminho para a criatividade no ensino de artes visuais.

Também, a título de apresentação das contradições que envolvem o tema, temos uma reflexão que nos parece bastante oportuna e que mostra uma concepção de criatividade que paira sobre o ideário dos professores de artes visuais: a criatividade como solução de problemas. Esse talvez seja o aspecto mais central em nossas discussões, sobretudo porque a criatividade é lembrada em tempos de dificuldades, quando temos a ausência de materiais para as aulas de artes visuais, ou quando se afirma a importância da criatividade, para resolver situações imprevistas. É claro que, conforme a abordagem histórico-cultural, a criatividade tem origem na realidade, sofre uma complexa modificação decorrente da capacidade criadora do homem de combinar, associar e dissociar (VIGOTSKI, 2009), mas não pode ser confundida com improviso.

No processo criativo, a emoção e a razão contribuem para que a realidade se converta em produto da imaginação e se materialize em formas, coisas, hábitos, valores, mas com uma força ativa capaz de modificar a realidade – exemplo disso são as produções científicas e artísticas. Essas mesmas produções se convertem em realidade, que novamente servirão como referências à atividade criadora, mantendo um círculo que se forma sucessivamente e infinitamente. Por isso, é preciso que tenhamos certo controle sobre os processos criativos, e, sem deixar de perder a fluidez do processo, há de se estabelecer estratégias para o desenvolvimento da criatividade, de maneira intencional e sistematizada.

Em nosso título apresentamos um elemento de contradição, ou seja, a oscilação entre a centralidade e marginalidade do tema, e apontamos que uma teoria pedagógica que embasa o ensino de artes visuais tem relação direta com a concepção de criatividade, que há pesquisas que expõem diferentes concepções de criatividade no ensino de artes visuais e que temos muitos desafios a enfrentar. Mas, de fato, fica evidente também que existem práticas pedagógicas e práticas docentes que favorecem, estimulam ou propiciam a criatividade como foco central das discussões e, partindo da necessidade de compreender ou explicar a realidade, apontam para soluções dos problemas encontrados; poucas são as críticas às formas de reprodução do conhecimento existentes na escola, mas essas parecem pretender impactar no trabalho pedagógico dos professores, contribuindo para mudanças sobre as concepções sobre a criatividade e certificando a sua presença no ideário educacional.

Muitos estudos apresentam a arte como um meio para desenvolver a criatividade, sendo que Zanella e Tironi (2005), já haviam indicado a crescente frequência com que as questões relacionadas às vivências artísticas e estéticas aparecem nos trabalhos que tratam da criatividade. Esse é um aspecto que mostra que a arte assume importância no contexto educacional e escolar, sobretudo pela sua relação com a criação, mas não é uma premissa que deva estar associada somente ao ensino de arte.

Por fim, observamos que as produções científicas permitem-nos criar um cenário sobre a criatividade no ensino de artes visuais, em que os contornos e a complexidade da temática se evidenciam, sendo modificados e ressignificados ao longo de um período histórico que, de fato, não é muito longo, vez que se intensificam a partir da década de 1970, com tímidos avanços em estudos mais recentes.

A criatividade no ensino de artes visuais está permeada por práticas determinadas historicamente, ao mesmo tempo em que se consolida e se redimensiona, por meio de concepções e práticas pedagógicas, com diferentes formas de expressão e manifestação da criatividade, tanto do professor quanto do aluno, no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. especial, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares. *A Imagem no Ensino de Arte*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. *A criatividade no ensino de artes visuais: da reprodução à inclusão*. Curitiba: Appris, 2016.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2007.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: Características da produção científica brasileira. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n2/v6n2a15.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.
- NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIN, Ângela M. Rodrigues (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 65-85.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Andréa Temponi. *Estudo da criatividade no Brasil: análise das teses/ dissertações em educação e psicologia (1970-1993)*. 1995. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.
- SILVA, Talita Fernanda da; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 743-759, set. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300014&lng=pt&nrm=iso. acessos em 17 dez. 2020. Epub 19-Jun-2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>.
- VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- ZANELLA, Andréa Vieira; TITON, Andréia Piana. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2005.