



OS CURSOS DE PEDAGOGIA E O ENSINO DA ARTE: ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS

Anna Rita Ferreira de Araújo*

Resumo – O artigo propõe pensar a presença da arte nos cursos de Pedagogia brasileiros, mediante um olhar ampliado para os aspectos históricos e legais que envolveram a formação de professores e as licenciaturas, especialmente as ligadas às áreas de artes, no Brasil. Destaca desafios que estão postos na atualidade para a formação dos pedagogos e a inserção da arte na perspectiva de formação artístico/cultural e preparação pedagógica para seu ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação de professores. Ensino de arte. História da Educação. Currículo e projeto pedagógico.

Pensar a presença da arte nos cursos de Pedagogia brasileiros requer um olhar ampliado para a própria história da educação no Brasil. Afinal, foi um conjunto de fatores sociais, políticos e legais que, ao longo dos últimos anos, desenhou aquilo que hoje presenciamos nas perspectivas de formação dos pedagogos. Não há como desvencilhar o olhar dos nossos cursos de Pedagogia atuais e da inserção da arte em seus currículos sem buscar suas origens históricas nas políticas para formação de professores e a criação das instituições de ensino superior, bem como para os cursos normais e as licenciaturas em artes. Este artigo, fruto de estudos e pesquisas que vêm se desdobrando desde 2008, buscará inicialmente abordar os aspectos históricos, pelo viés das legislações, para posteriormente chegarmos ao desenho atual dos cursos de Pedagogia e, assim, analisarmos as leis vigentes.

Segundo Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil aparece explicitamente, pela primeira vez, na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, ainda no Império. Nessas escolas, os futuros professores seriam treinados pelo método mútuo¹ nas capitais das províncias. Em 1834, o Ato Adicional, que colocou a

* Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap). E-mail: annaritabr@yahoo.com.br

1 - O principal elemento que definia e caracterizava o método mútuo (ou Lancaster) era o uso de monitores no ensino. Em sua *Didática magna*, Comenius ensina como um único professor, ao utilizar monitores, pode ser suficiente para qualquer

cargo das províncias a instrução primária da população, levou-as a adotar o modelo das escolas normais, já difundido na Europa desde 1795. A primeira Escola Normal do país é fundada em 1835, em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro, seguindo assim esse exemplo as demais províncias brasileiras.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Em 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, "o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado" (SAVIANI, 2009, p. 145). A "ênfase nos exercícios práticos de ensino" e o "enriquecimento dos conteúdos" foram os principais pontos, além da anexação de uma escola-modelo às escolas normais, que, em verdade, foi a "principal inovação da reforma" (SAVIANI, 2009, p. 145). Essas escolas, que se difundiram em todo o território nacional, duraram até a década de 1970, mas não de forma imutável. Na década de 1930, algumas redefinições foram implementadas especialmente pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, no qual Anísio Teixeira propôs definir o foco principal dessas escolas, que, segundo ele, ainda estava dúbio. A proposta de Teixeira consistia em centrar o currículo dessas escolas na profissionalização docente e consolidar os aspectos pedagógico-didáticos dos conteúdos a serem ministrados. Concomitantemente, foram instituídos os institutos de educação (Distrito Federal, em 1932, e São Paulo, em 1933), "concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa", por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, respectivamente, sob "inspiração do ideário da Escola Nova" (SAVIANI, 2009, p. 145). Parte dos institutos de educação brasileiros criados nesse período foram elevados, posteriormente, ao nível universitário, após as reformas que deram origem às universidades brasileiras.

No governo provisório de Getúlio Vargas (1930), foi publicada a lei conhecida como "Reforma Francisco Campos" que definiu o modelo universitário brasileiro, instituindo a

número de alunos. Os monitores eram alunos em estágios mais "avançados" de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos "avançados". Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. Na prática, os monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria ou um grupo de dez alunos. Em Comenius, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino, a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno, tendo a observação e o julgamento como base.

criação das faculdades de Educação, Ciências e Letras, que podiam existir em duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos isolados. Porém, segundo Sampaio (1991, p. 11), tal modelo não atendeu às ideias gestadas e colocadas em prática pelos intelectuais e educadores na década anterior, uma vez que ainda conservava moldes tradicionais e focava a formação de professores para o ensino secundário. A universidade se implementava por meio de confrontos, negociações e compromissos que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal. Esse processo foi extremamente complexo, pois se deu em um momento de mudança de regime político, de tal forma que os proponentes da reforma se encontravam ora integrados aos grupos dominantes, ora em oposição a eles. Para a autora, "a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição" (SAMPALIO, 1991, p. 12). Essa sobreposição nos fica clara até aqui, quando observamos os embates dos intelectuais da época, buscando fazer sobressair nas políticas e reformas suas visões balizadas pelos modelos estadunidenses, por parte de uns, e europeus, por parte de outros.

Segundo Candau (1987), os problemas que atualmente são enfrentados na formação de professores, de difícil resolução, remontam à sua origem, nos anos 1930. Com a intenção de regulamentar a formação de professores para a escola secundária, os primeiros modelos de unidades de formação docente, vinculados aos primeiros projetos de universidades, expressavam diferentes visões e concepções políticas sobre os objetivos e papéis das instituições e da formação. Foram três os modelos iniciais. Com o decreto de 1931, que fez a reforma universitária na Universidade do Rio de Janeiro e deveria servir de modelo nacional,

[...] essa universidade deveria incluir uma faculdade de educação, ciências e letras, que teria como objetivos específicos "ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar as práticas de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério" (apud CUNHA, 1980, p. 286). Essa faculdade compreenderia três seções: educação, ciências e letras, responsáveis pelo oferecimento dos cursos de licenciatura, que habilitam os licenciados a lecionar as disciplinas e sua especialidade no curso normal ou secundário (CANDAU, 1987, p. 11).

No projeto original da Universidade de São Paulo (USP), de 1934, a Faculdade de Educação (Instituto de Educação Caetano de Campos) deveria, por sua vez,

[...] ser o centro de formação de professores para o ensino secundário (embora o que se propusesse de fato é que ela ministrasse a formação pedagógica aos licenciados pela faculdade de filosofia) e a faculdade de filosofia, ciências e letras seria o "coração da universidade", onde se desenvolveriam "os estudos de cultura livre e desinteressada" e na qual funcionava uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, inclusive ela própria (CANDAU, 1987, p. 12).

Já no projeto original da Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935, a Escola de Educação (antigo Instituto de Educação) teria como finalidade "não só promover a formação do magistério em todos os graus, como também 'concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional' (art. 4º do Título II do Decreto de criação)" (CANDAU, 1987, p. 13).

Desdobrou-se uma série de novas reorganizações dessas universidades, ao longo das décadas seguintes, que alteraria esses modelos iniciais. Central na formação docente foi o "caráter multifuncional" dos primeiros cursos das faculdades de Filosofia, criadas pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que marcou sua evolução histórica e também dificultou o cumprimento de seus vários objetivos, entre eles: ser articuladora dos demais cursos da universidade e formar tanto pesquisadores e cientistas quanto professores. O modelo implantado ficou conhecido como o "esquema 3 + 1" para os cursos de licenciatura e Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

O ideário das faculdades de Filosofia, no caso das universidades (paulista e carioca), teve, de certa forma, as condições materiais e imateriais de buscar realizar seus objetivos iniciais, em razão dos investimentos dos governos federal e estadual paulista. Mas foi sob a forma de escolas isoladas que, desde o início, as faculdades de Filosofia se expandiram e se multiplicaram, especialmente no setor privado, sem os devidos cuidados com sua qualidade formativa, corroborando a noção de que os cursos de licenciatura seriam os "chamados 'cursos fáceis' do nosso ensino superior" (CANDAU, 1987, p. 23). Tratava-se de cursos de baixo investimento e qualidade duvidosa, segundo a autora, em que a formação docente se desvinculou da pesquisa e da busca de saberes originais, tornando-se algo técnico e voltado apenas para a formação de docentes para os ensinos secundário e normal, que, por sua vez, igualmente, perderam seu caráter científico e cultural, pois ficaram centrados apenas na profissionalização.

Diante do contexto histórico da época, outro autor que faz severas críticas ao modelo universitário brasileiro é Sucupira (1969), que ressalta o anacronismo da criação das faculdades de Filosofia no Brasil, em pleno século XX, sobretudo se levarmos em consideração, nesse período, a fragilidade das condições culturais brasileiras, do quadro docente disponível, bem como da "tradição científica e clima espiritual". Eram pouquíssimas as instituições, como no exemplo da USP, que tinham condição de contratar mestres estrangeiros para

formar seu corpo docente. Mas, mesmo sem sustentação cultural, material e humana, as faculdades se espalharam pelo interior de São Paulo e por outros estados, acabando assim por se tornarem faculdades meramente profissionalizantes que em nada se aproximavam dos ideais postulados. Todavia, segundo o autor, essas faculdades prestaram em parte um serviço à sociedade brasileira em relação ao "desenvolvimento cultural" e à "formação especializada".

Com raríssimas exceções, na dificuldade de unificar os altos estudos com a pesquisa e a formação docente, as faculdades de Filosofia ficaram com a última opção, mas

[...] é lícito duvidar que tenham cumprido satisfatoriamente sua missão de educar mestres para a moderna escola secundária. Ressentiram-se da falta de uma clara consciência do problema, de uma precisa concepção dos métodos e objetivos da formação pedagógica profissional (SUCUPIRA, 1969, p. 272-273).

Com o pouco prestígio cultural que a formação docente possuía nos meios acadêmicos, os departamentos pedagógicos eram pouco prestigiados, e a formação, reduzida ao mínimo exigido pela lei. Podemos avaliar que essa situação não foi ainda devidamente superada nos meios acadêmicos e se reflete nas esferas sociais.

É importante ressaltar, para as futuras reflexões que serão feitas neste artigo, que aspectos da arte já eram contemplados no ensino normal desse período. O Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, estruturou o curso normal e o colocou em simetria com os demais cursos de nível secundário;

[...] foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

O ensino de artes aplicadas, desenho, música e canto fazia parte do currículo complementar da escola básica brasileira. Assim, essa preparação docente estava prevista na estrutura curricular da escola normal, em forma de especialização. Professores das escolas de belas-artes, artes e ofícios e conservatórios musicais eram em geral os responsáveis por ministrar essas disciplinas nos cursos normais. Nesse período, houve a criação, no eixo Rio-São Paulo,

pela iniciativa privada, "de cursos voltados para as Artes (Plásticas e Música), para a formação de profissionais da saúde e para a formação de professores de nível médio; e a predominância das iniciativas confessionais" (SAMPAIO, 2000, p. 47). Exemplo de cursos de Artes criados nessa época foram os de Escultura, Gravura e Pintura, em 1941, da atual Faculdade de Belas Artes, e os de Canto, Composição e Regência e de Instrumentos, em 1943, da Faculdade Santa Marcelina, ambas na capital paulista. Esses cursos não ofereciam preparação para a docência, o que não impedia seus egressos de ministrar aulas, uma vez que, para as disciplinas técnicas e artísticas, presentes nos currículos das escolas fundamentais e secundárias, não havia a exigência de professores licenciados. Era lugar-comum no ideário da época a noção de arte como técnica e complementação cultural; para tanto, bastava ao docente ter domínio técnico do fazer artístico. A aprendizagem se fazia, então, pela imitação e repetição.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/61, foram criados os conselhos de educação em âmbitos estaduais e federal. O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 292/62 buscou estabelecer a duração dos cursos superiores e seus currículos mínimos. Nesse bojo de definições, "licenciatura e bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns" (CASTRO, 1974, p. 638), que seriam: Psicologia da Educação, Didática e Elementos de Administração Escolar, além do estágio supervisionado e da prática de ensino. O termo licenciatura se consolidava como curso formador de docentes para o ensino médio. Nesse contexto, surgiram as licenciaturas e bacharelados em Pedagogia, responsáveis pela formação dos profissionais da educação (professores e gestores). Os licenciados seriam formados para a docência, especialmente para os cursos normais, enquanto os bacharéis eram preparados para ocupar cargos técnicos da educação. Havia certa separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, o que, de certa forma, criou uma problemática na construção da identidade formativa dos pedagogos brasileiros, corroborando a visão distorcida da menos-valia da licenciatura perante o bacharelado e, por sua vez, do professor ante o gestor educacional, agravando-se aí os debates sobre os rumos desses cursos.

O Parecer n. 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas², buscou compreender essas controvérsias, especialmente se a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior e a dos técnicos da educação (bacharel) em nível de pós-graduação. O conselheiro propunha uma reformulação com a intenção de que os objetivos desses cursos pudessem ser mais claros.

2 - Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no CFE de 1962 a 1976, com a idealização da LDB n. 5.692/71 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB), tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.

Em 1965, uma portaria ministerial mudou a fixação dos cursos superiores em anos para hora-aula, e foram definidas as diferentes cargas horárias, mínimas e máximas, para os diferentes cursos e níveis de atuação profissional, incluindo aí a criação das licenciaturas longas e curtas, que eram, estas últimas, uma saída para a necessidade de aligeiramento, devido à demanda emergencial, e que se configurou um grave empobrecimento na formação de professores. Em razão das dificuldades de formação de professorado suficiente para as diferentes regiões do país, as leis sempre permitiam exceções como os "exames de suficiência" que não licenciavam, mas davam o direito de lecionar, além da inclusão de matérias pedagógicas nos cursos especiais de educação técnica.

Diferentemente das políticas para a educação de até então, que se centravam nas disputas entre os estados do Sudeste e, partindo de suas implantações, irradiavam para as demais regiões do país, com a transferência do Distrito Federal para o Centro-Oeste, em 1960, e com o golpe militar de 1964, houve uma ampliação dessas políticas, de maneira que os demais estados da Federação passaram a ser contemplados com a implementação das leis quase simultaneamente. Contudo, tornaram-se evidentes os grandes descompassos da educação brasileira. Aumentou a integração, mas acentuaram-se as graves diferenças e distorções nos âmbitos sociais, econômicos, produtivos e educacionais. Como bem avaliam Santos e Silveira (2000, p. 57), "há uma relação biunívoca entre educação e território. [...] Dá-se, de um lado, a construção de topologias dos estabelecimentos de ensino sobre um dado espaço, enquanto, de outro, revela-se a força desse espaço na constituição de uma dada topologia". Na realidade brasileira, temos, historicamente, "áreas de rarefação e áreas de acumulação" de oferta de cursos superiores, nas esferas públicas e privadas.

Com a reforma universitária de 1968, que desarticulou as faculdades de Filosofia e passou para as faculdades de Educação a formação pedagógica, estas, segundo Candau (1987), se distanciaram mais ainda das disciplinas de conteúdos culturais, agravando os problemas da formação docente. Já Sucupira (1969) analisa que, com o final das faculdades de Filosofia, buscou-se corrigir as distorções geradas desde sua implementação no Brasil. Ele defende uma Faculdade de Educação constituída em campo específico de conhecimento que

[...] deve ser entendida como correspondendo a um imperativo de nosso esforço nacional; à necessidade de ampliação e aprimoramento dos quadros de formação de professores e especialistas em educação; à exigência de estímulos à elaboração de um pensamento pedagógico capaz de formular as categorias próprias de uma educação genuinamente nacional (SUCUPIRA, 1969, p. 276).

São históricos os embates entre as concepções de formação de professores: de um lado, os defensores do "modelo dos conteúdos cultural-cognitivos" e, do outro, os do "modelo pedagógico-didático". Segundo Saviani (2009, p. 149):

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço".

Sarrani (2009, p. 149), crítico dessa visão que nos parece mais cara a Candau (1987), acrescenta que, do outro lado, estão os defensores de uma educação mais pragmática, os quais compreendem que

[...] a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores.

Os pontos comuns entre os autores citados são a crítica ao desinteresse da classe intelectual das universidades brasileiras pela formação de professores e o desprestígio desse trabalho nos meios acadêmicos. Porém, as tensões entre esses grupos trouxeram diversas sobreposições e "remendos" às políticas formativas. O próprio Saviani é um pesquisador que vem buscando, em seus estudos e reflexões, propostas de superação desse dilema. Entretanto, a realidade que se impunha no período seguinte do regime burocrático militarista para as políticas educacionais, que desconsiderou essas questões, implementou regras e leis marcadas pela "visão tecnicista e reducionista do pedagógico" (CANDAU, 1987, p. 32), o que tornou ainda mais precária a formação de professores nos anos seguintes.

Em 1969, o Parecer do CFE n. 252, do mesmo conselheiro Valnir Chagas, trouxe uma possível resposta para as controvérsias e os impasses dos cursos de Pedagogia diante da realidade imposta. O parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado) e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Contudo, em decorrência da Lei n. 5.692/71, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, uma série de novas formulações foi proposta para os cursos superiores de formação docente, como o "Pacote Valnir" que sofreu duras críticas dos meios acadêmicos, mas não foi implementado definitivamente.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três

anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

"A partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei n. 5.540/68, e sobretudo pela Lei n. 5.692/71 foram estruturadas algumas áreas de licenciatura" (CASTRO, 1974, p. 647) que definiam os cursos separadamente nas áreas de Ciências, Letras, Estudos Sociais, Educação Artística e Educação Física, possuindo um núcleo comum com disciplinas de conteúdos em cada área, disciplinas pedagógicas e das habilitações específicas (por exemplo, matemática, física, língua portuguesa, língua estrangeira, geografia, história, música, teatro, ginástica, atletismo, entre outras). É importante ressaltar aqui que, em 1971, foram criadas as habilitações em Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho, esta última praticamente inexistente hoje.

Ainda na década anterior, algumas escolas de belas-artes e conservatórios de música existentes no Brasil haviam se tornado faculdades ou escolas superiores de Arte. Com a nova lei, estas abriram as licenciaturas. Entre 1971 e 1980, foram criados no país cerca de 39 cursos de Educação Artística com habilitações nas áreas de artes plásticas e desenho que eram as que mais formavam docentes para as escolas. Na década seguinte, porém, os cursos não chegaram a 14. Por esses números podemos perceber quão poucos licenciados em artes o país possuía, o que indica que eram muito escassas as escolas que contavam com professores licenciados. Ainda hoje possuímos um alto déficit nesse aspecto.

Houve, nesse período, a proposta da criação da licenciatura de 1º grau, sugerida pelo conselheiro Valnir Chagas e que também não seria homologada, pois não traria nenhuma inovação, uma vez que a Lei n. 5.540/68 já instituía a licenciatura curta de dois anos para os professores que atuariam no ginásio. Nos anos 1960, a justificativa era o caráter emergencial, conforme já exposto, mas, nos anos 1970, essa modalidade se consolidava como política de formação para os professores que atuariam no 1º grau (que teria correlação ao ginásio da legislação anterior).

No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de n. 23/73, que, com a Lei n. 5.692/71, fixava as normas para o funcionamento dos cursos. A licenciatura curta teria caráter polivalente (1.500 horas), composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas; Estética e História da Arte; Folclore Brasileiro; Formas de Expressão e Comunicação Artística), além das disciplinas pedagógicas

(Psicologia da Educação; Didática; Estrutura e Funcionamento do ensino; Prática de Ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Essa formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais mil horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, artes cênicas, música ou desenho. Essa mesma lógica de curta e plena regia as demais licenciaturas. No caso da Pedagogia, além da habilitação em magistério, havia habilitação para diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e supervisores de ensino.

A criação das licenciaturas em Artes impactou de certa forma os cursos de Pedagogia, uma vez que seriam esses os responsáveis pela formação pedagógica dos futuros licenciados em Artes. Essa mudança legal levou muitas faculdades de Educação a ter, em seus quadros docentes, professores que se dedicavam aos estudos da arte na educação, que no Brasil ainda careciam de muitas referências teóricas e bases conceituais, mas constituindo assim, especialmente nas universidades paulistas e na públicas federais, os primeiros focos de um pensamento sobre o ensino das artes em nível superior. Isso não se configurou nos cursos de licenciatura em Artes, durante as décadas de 1970 e início de 1980, em razão de o corpo docente ser formado por professores, em sua grande maioria, artistas (pintores, escultores, cantores, instrumentistas, atores, entre outros.) e teóricos do campo da arte (história, folclore, filosofia, entre outros). Essa realidade foi se alterando ao longo da última década do século XX, quando as faculdades de Artes foram absorvendo as disciplinas de didática, metodologia e estágio supervisionado com seu próprio corpo docente.

Um fator decisivo que precisa ser mencionado foi a abertura, no Brasil, das primeiras linhas de pesquisa em ensino de Arte³. O histórico Parecer n. 977/65, produzido pelo então CFE⁴, passou a ser o balizador dos cursos de pós-graduação no país, apontando as diferenças entre *sensu stricto* e *sensu lato*, bem como a estrutura de funcionamento e os critérios que deveriam ser aprovados pelo CFE, para que seus diplomas fossem registrados no Ministério da Educação (MEC) e produzissem, assim, os efeitos legais. No final de 1965, foi aprovado o primeiro mestrado em Educação do Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

3 - O estado de São Paulo, com um histórico das suas elites intelectuais ligadas às artes e à cultura, saiu na frente, em 1974, com a primeira pós-graduação em Artes do país. Quanto à formação de professores de Artes, esses reflexos só foram ser verificados uma década depois com as primeiras dissertações sobre ensino de Artes Plásticas, defendidas no pioneiro Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). O primeiro registro de dissertação de mestrado sobre ensino de artes plásticas defendida no Brasil foi de Margarida Góes de Araújo Pinho, em 1983, intitulada *Ensino de artes plásticas nos ginásios estaduais vocacionais: 1961-1969*, com orientação do professor Walter Zanini (ECA-USP). Depois, em 1988, Maria Lúcia Toralles Pereira defendeu, na ECA, a dissertação *Arte na pré-escola e desenvolvimento psicomotor: relato de uma experiência*, sob a orientação da professora Ana Mae Tavares Barbosa, responsável pela fundação da primeira linha de pesquisa em Arte-educação no Brasil.

4 - Faziam parte do CFE: A. Almeida Júnior (presidente da Comissão de Educação Superior), Newton Sucupira (relator), Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

Contudo, foi na década de 1970 que se criaram as condições reais para a institucionalização da pesquisa, a partir da nova estruturação do ensino superior no nível das graduações e das pós-graduações, apontada na Lei n. 5.692/71 e fundamentada pelo Parecer n. 977/65. Entretanto, em função do alto controle político do regime militar vigente, as áreas foram priorizadas de acordo com os planos nacionais de desenvolvimento. As áreas consideradas estratégicas, como as engenharias, encontraram condições mais favoráveis para o desenvolvimento de pesquisas dentro do espaço acadêmico. As demais áreas, especialmente as Humanas, foram encontrando seus espaços em meio à repressão. A USP também foi uma das pioneiras nas linhas de pesquisa em Educação. Seu Programa de Pós-Graduação em Educação, pertencente à Faculdade de Educação, foi criado em 1971.

Como pudemos observar até aqui, a nova lei trouxe uma série de desafios, novos problemas e, sobretudo, descontentamentos com os rumos da formação docente por parte das sociedades científicas, que passaram a se organizar a partir de então. Trataremos mais adiante desse assunto.

Foi um período tenso e marcado pela forte repressão e pela considerável expansão do sistema superior de ensino, em especial o setor privado que atingiu 63,3% do número de matrículas no ensino superior, em 1980. Para Sampaio (1991, p. 18), o setor privado contou com forte estímulo por sua capacidade rápida de absorver uma demanda social crescente orientada pela necessidade de obtenção do diploma para atuação no mercado; e pela caracterização, aqui acrescento, da formação despolitizada e isolada em instituições superiores não universitárias espalhadas pelo país, especialmente no Sul e Sudeste.

As novas instituições privadas, surgidas na década de setenta, passariam a organizar as suas atividades acadêmicas objetivando de forma prioritária a obtenção do lucro e a acumulação do capital. Na ausência de uma ideologia educacional própria, que justificasse a sua existência no campo pedagógico, estas instituições, captando com aguçado oportunismo político a ideologia do "desenvolvimento e segurança", forjada pelo autoritarismo da época, se autoproclamarium como instituições voltadas para a "formação de recursos humanos", buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente (MARTINS, 1988, p. 39).

Nesse contexto, podemos incluir os cursos superiores de Pedagogia, que, em função da ampliação cada vez mais crescente do acesso da população à escolarização básica, aumentou a demanda de profissionais para os cargos técnicos da educação e de professores licenciados para os cursos normais, os quais por sua vez acompanharam essa expansão.

As licenciaturas curtas e polivalentes foram ter seu fim na década de 1980, a partir de intensas discussões das sociedades científicas, entre elas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que, preocupadas com as licenciaturas nas áreas de física, química, matemática e biologia, iniciaram uma grande discussão e pressionaram o MEC a rever essa

situação. Nas artes, o estado de São Paulo já contava com um número significativo de professores licenciados, o que favoreceu encontros da área com expressiva participação e o início da organização política da classe em associações, como a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp). Essas associações, articuladas nacionalmente na Federação de Arte/Educadores do Brasil (Faeb), desenvolveram ações políticas em defesa do ensino de Arte e de sua valorização.

É importante destacar que, na trajetória do curso de Pedagogia, durante esse período, professores e estudantes, em movimentos organizados, passaram a constituir focos de resistência às reformas no contexto das lutas contra o governo militar. Com outras categorias e grupos de intelectuais brasileiros, contribuíram para o fim do regime militar e se mobilizaram para pensar os novos rumos e os problemas da formação docente no Brasil.

Em 1978 é realizado o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, que resultou na constatação da necessidade de debates em âmbito nacional, não apenas em grupos. Em 1980, é realizada a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo, e quando o MEC retoma as discussões acerca das indicações CFE 67/75 e 70/76, seus participantes se organizaram para começar uma mobilização em nível nacional, cujo resultado interferiu nos rumos que as discussões do MEC tomariam. Assim, a origem do movimento é marcada pela união de integrantes da conferência, oriundos de vários pontos do país que formaram o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores, a partir da articulação de comitês regionais (FURLAN, 2008, p. 3.869).

Depois desses primeiros encontros, veio uma série histórica de reuniões acadêmicas e científicas nas áreas de educação e formação de professores, que, durante as duas décadas seguintes, criaram os mecanismos de pressão sobre as políticas públicas para a área. Contudo, a nova LDB n. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, fruto de esforços e embates entre as sociedades científicas, grupos políticos e governo, não poderia, obviamente, corresponder e atender às expectativas de todos, bem como das demandas necessárias à complexa questão da formação docente (BRASIL, 1996).

Busquemos agora, a partir da nova LDB, elucidar os elementos relevantes que envolvem os três campos de que estamos tratando até aqui: as escolas normais, os cursos de Pedagogia e as licenciaturas em Arte, para chegarmos ao nosso objeto que é a reflexão sobre a presença da arte nos cursos de Pedagogia.

Nos preâmbulos da nova LDB, havia, no projeto do professor Darcy Ribeiro, a indicação para a retirada da obrigatoriedade da Educação Artística da 5ª à 8ª série, propondo que seu ensino passaria a ser complementar. A justificativa seria desobrigar a escola de manter, em seu currículo obrigatório, uma disciplina que se mostrou frágil e precária, desde de sua implantação na lei de 1971. Julgava ele necessário ampliar a carga horária de Língua Portuguesa e Matemática na urgência de melhorar a qualidade, via a quantidade, dessas matérias na formação das

crianças e dos jovens. Percebendo o risco iminente, as associações estaduais de arte-educação, em parceria com a Faeb, realizaram inúmeras ações de repúdio, em todo o território nacional, à retirada da Educação Artística dos currículos escolares. Representações foram feitas, junto ao MEC, pelas entidades e pelos pesquisadores representantes das linhas de ensino de Arte das universidades brasileiras. Alcançaram, por fim, não somente a manutenção da obrigatoriedade, mas também a ampliação para todas as séries do ensino fundamental, tal qual expresso no artigo 26, parágrafo 2º: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"⁵.

Considerada um avanço na visão dos professores de artes, a nova LDB também alterou a expressão "Educação Artística" para "Ensino de Arte". Mais que uma nomenclatura, a referência "ensino de arte", conceitualmente, refletiria a rejeição pela formação polivalente e sinalizaria para a formação nas linguagens artísticas específicas: artes visuais, música, dança e artes cênicas – uma luta histórica da categoria. Esse aspecto favoreceu a criação das licenciaturas específicas nas linguagens artísticas, bem como programas de pós-graduação, fundação de linhas de pesquisa em ensino aprendizagem da arte, promovendo o fortalecimento das licenciaturas e de seus docentes nas associações nacionais de pesquisadores em: artes plásticas (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Anpap), música (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Anppom), dança (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Anda) e artes cênicas (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – Abrace).

Relativo às questões da formação de professores da educação básica, com a nova LDB, esses passaram a ser formados somente em nível superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Aquilo que seria um grande avanço tornou-se mais um problema na precarização da formação docente, uma vez que os cursos normais, até então de nível médio, foram transformados em cursos de nível superior dentro dos institutos superiores de educação, sendo atribuição destes:

5 - Em 2010, a lei n. 12.287 alterou esse parágrafo: "§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Essa perspectiva apontada na lei contrariou todas as expectativas das sociedades científicas e as discussões que vinham sendo realizadas pelos movimentos em prol da melhoria da formação de professores no Brasil.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218).

Os cursos de Pedagogia se viram ameaçados em razão de questionamentos sobre a necessidade ou não de sua existência, nas perspectivas apontadas pelas políticas nacionais para a formação docente e de profissionais da educação. Entre 1996 e 2006, as lutas e os embates dos pedagogos e das entidades científicas junto ao governo foram hercúleos, na defesa pela manutenção e definição do perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia. O que estava em questão era a perspectiva de uma formação qualitativa de professores e um projeto nacional de formação docente para a educação básica, perante uma clara intenção governamental de aligeiramento da formação e do favorecimento do setor privado, de maneira a atender às metas dos organismos mundiais de desenvolvimento econômico. Siqueira (2004) analisa que, nas últimas décadas, os interesses econômicos e comerciais vieram dominando as políticas públicas para a educação. Essa situação se evidencia nos relatórios e nas ações do Banco Mundial, que, desde 1960, atua na área educacional. Isso decorreu "da visão, na época, de educação como formadora de mão de obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento" (SIQUEIRA, 2004, p. 47) e se desdobra em discursos do final do século XX e início do XXI de "alívio da pobreza no mundo", somando-se aos da "coesão social", da "sociedade do conhecimento" e da "eficiência de gestão do Estado" (SIQUEIRA, 2004, p. 51). Na prática, segundo a autora, esses discursos só favoreceram e ainda favorecem os setores privados nacionais e em especial os internacionais ligados à educação, uma vez que predomina a ideia de educação como uma importante e estratégica área de serviços e comércio para o desenvolvimento e a competitividade das nações.

Tratava-se então de lutar para além das fronteiras nacionais. Esses anos foram decisivos para a constituição do documento que viria definir os rumos dos cursos de Pedagogia: as

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Pedagogia, homologadas em abril de 2006, as quais deixam claro o seguinte: a identidade do curso de Pedagogia deve ser pautada na docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo. Tal documento, em vigor, reforça a função e a necessidade dos cursos de Pedagogia, mas não supera os entraves criados pela nova LDB, como também cria novos e complexos desafios para esses cursos, pois, uma vez extintos os cursos de formação docente de nível médio, o alunato, agora oriundo do ensino médio convencional, ingressa no curso superior sem nenhum conhecimento prévio do magistério. Anteriormente, os interessados na diplomação em nível superior, em sua ampla maioria, chegavam com uma bagagem de experiência e aprendizado específicos da docência. Para se adequar à nova legislação, os cursos de Pedagogia têm reformulado suas matrizes curriculares com o propósito de abarcar disciplinarmente a extensa gama de conteúdos que envolvem a gestão, orientação, reflexão, pesquisa e docência. Contudo, assumem a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais como foco central, o que consolida a própria identidade.

Para além das questões tratadas até aqui, entre os novos desafios aos cursos de Pedagogia, está a Arte. Viemos ao longo deste artigo desenhando as linhas das trajetórias das licenciaturas, escolas normais e cursos de Pedagogia, para chegarmos ao momento histórico em que, oficialmente, nas legislações, essas trajetórias se cruzam. As DCN para os cursos de Pedagogia no território brasileiro, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1, de 15 de maio de 2006, trouxeram em seu bojo a obrigatoriedade da preparação dos futuros pedagogos para o exercício da docência em Artes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1).

A inclusão da palavra artes no texto das DCN requer um olhar aprofundado nos fatos até aqui narrados e a complementação de novos dados. Remontando aos anos 1940, podemos observar que a arte estava presente nos currículos das escolas normais, nas disciplinas de desenho, artes aplicadas, música, canto, na modalidade de especialização, uma vez que essas matérias artísticas faziam parte da vida escolar de crianças e jovens desde o início da República. De Rui Barbosa a Anísio Teixeira, a compreensão dessas matérias na formação complementar do alunato tinha suas bases nas filosofias positivistas e pragmáticas, respectivamente, seja para a educação do espírito, seja para o desenvolvimento das habilidades e técnicas. Aquilo que seria visto como uma formação complementar passou, com a Lei n. 5.692/71, a integrar a formação obrigatória a partir da 5ª série do 1º grau, mesmo que de maneira incipiente; por sua vez, não deixando de estar presente, mesmo que complementarmente, nas

séries iniciais, pois as atividades artísticas continuaram a fazer parte do cotidiano escolar e, de certa forma, da formação dos professores em nível médio.

Contudo, a exigência legal que abriu caminhos para a criação das licenciaturas em Educação Artística nas faculdades e nas universidades brasileiras, a fim de preparar professores habilitados a lecionar essa disciplina nas escolas, criou uma nova demanda especializada nas faculdades de Educação, para o propósito de atender à formação pedagógica das licenciaturas em Educação Artística. Alguns desses professores das faculdades de Educação foram, se assim podemos falar, pioneiros nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da arte, no âmbito do ensino superior brasileiro, juntamente com professores vinculados aos programas de pós-graduação dos cursos de Artes, como a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa⁶.

Essas reflexões, nos anos 1980, levaram alguns desses pioneiros⁷ a defender a introdução da disciplina de Fundamentos da Arte-Educação nos cursos de Pedagogia no Brasil, conforme as conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983, do Manifesto de Diamantina em 1985, da Carta de São João Del-Rei em 1986 e do Manifesto dos Arte-Educadores do estado de São Paulo em 1987. Contrários a esse pensamento estiveram e estão aqueles que compreendem a arte somente como uma expressão cultural humana e, portanto, não deve ter seu lugar assegurado como disciplina curricular obrigatória, mas sim como atividades e ações articuladas no contexto escolar. Nessa perspectiva, até a publicação das DCN, a arte esteve presente na ampla maioria dos cursos de Pedagogia, inserida em uma disciplina denominada, com algumas variações, Artes e Recreação. O foco seria na preparação dos professores para as atividades lúdicas e artísticas presentes na rotina escolar. Com as diretrizes de 2006, muitos cursos de Pedagogia extinguiram a disciplina Artes e Recreação ou a desmembraram, criando disciplinas que vieram atender ao artigo 5º no que diz respeito à formação para o ensino das Artes e da Educação Física.

Mas seria a criação de uma disciplina voltada para o ensino de arte o caminho mais adequado para a superação de mais esse desafio posto aos cursos de Pedagogia? Uma vez que a LDB em vigor torna o ensino de Arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica e as DCN apontam para a necessidade de o egresso da Pedagogia estar apto ao ensino de artes, seriam os pedagogos os responsáveis pelo atendimento dessa demanda? Diante das disputas históricas entre os modelos dos conteúdos cultural-cognitivos e do pedagógico-didático, qual seria a perspectiva de formação em arte que os cursos de Pedagogia vêm adotando? Observada a luta histórica das licenciaturas em arte para o fim da formação polivalente e afirmação das linguagens, o ensino de Arte nas escolas deveria se dar

6 - No campo acadêmico, a professora da ECA-USP teve um papel relevante de multiplicadora e formadora de professores e pesquisadores de arte. Oriundos de outras universidades do país, vários professores fizeram a pós-graduação em São Paulo e retornaram aos seus estados de origem levando as novas perspectivas e concepções para o ensino de Artes.

7 - Podemos citar a professora Maria Felisminda de Rezende e Fusari, da Faculdade de Educação da USP, entre esses pioneiros.

de forma polivalente ou em linguagens especializadas? Como pedagogos e licenciados em artes definirão seus espaços de atuação no cotidiano escolar?

A realidade posta pela atual legislação, relativa ao ensino de Arte, nos coloca diante dessas questões e de muitas outras. Estamos em uma encruzilhada histórica. Ainda com perguntas sem respostas definitivas, mas instigadoras do nosso pensar. Sem a pretensão de responder a elas, traremos alguns apontamentos, partindo da análise dos documentos em questão.

A concepção de docência apresentada no documento do CNE das DCN, para o curso de Pedagogia, indicada no inciso 1º do artigo 2º, aborda-a como "ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas", as quais irão nortear os conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Segue o inciso apontando para a necessidade de se desenvolverem tais ações "na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento", considerando o "diálogo entre as diferentes visões de mundo". Observam-se aqui os aspectos culturais e estéticos sendo valorizados tanto quanto os científicos e éticos, sem uma conotação de hierarquias. No documento, o "estético" está presente novamente no artigo 3º, na perspectiva de uma sensibilidade humana.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 1).

Uma vez observado, ao longo do texto, que são apontados os aspectos do estético no âmbito dos valores humanos na ação e na formação dos pedagogos, é fundamental pensarmos como eles devem ser trabalhados em propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia, pois a educação estética não se dá de maneira natural ou espontânea; é fruto de ações de ensino e aprendizagens articuladas e planejadas. Não se resume a uma disciplina, mas a um conjunto de ações e políticas de um projeto de formação. Todavia, torna-se necessário resguardar a configuração de disciplinas específicas para tal fim.

De acordo com Mello e Rego (2002, p. 195), "as novas exigências da sociedade e da realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação docente"; para essas autoras, é preciso a construção "de um novo paradigma curricular e metodológico", que articule os saberes que o professor "construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva" aos "princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as reformas da educação básica". Outro desafio é o equilíbrio da formação teórica e prática, além da superação da lógica que presidiu as divisões internas do processo de formação do polivalente e a do especialista, desde seu surgimento. Em se tratando do ensino de arte, dissociar teoria e prática, ao nosso olhar, seria um equívoco. A história do ensino da arte no Brasil, que muito

se pautou por essa separação, produziu uma série de graves problemas e lacunas para a própria área. Concordamos com as autoras que avaliam a saída pelo equilíbrio dessa relação.

Mello e Rego (2002) ressaltam que os debates atuais, em vários países do mundo, apontam para o papel central da formação de professores no processo de transformação qualitativa da educação básica. Todos admitem "que a formação desses profissionais é um ponto nevrálgico de toda reforma de ensino que pretenda produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada" (MELLO; REGO, 2002, p. 185). Entretanto, segundo Mello e Rego (2002, p. 186), não existe consenso sobre as estratégias mais adequadas para alcançar as metas de melhoria dos modelos de formação docente. Entre os estudos, é possível destacar três tendências problemáticas sempre presentes no encaminhamento do tema: a dificuldade para discernir os traços que distinguem a formação inicial da formação em serviço; a adoção de uma noção vaga e impressionista sobre os fatores que originam a qualidade (ou sua falta) nos modelos formativos; e a utilização de explicações parciais, recorrentes e desgastadas.

No que se refere à presença da Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia, essas tendências se problematizam quando ainda se busca consolidar as definições sobre o perfil dos egressos desses cursos, mesmo que constem nas DCN. A real necessidade formativa dos pedagogos abrange um amplo espectro de ações que envolvem o cotidiano educacional, exigindo uma vasta gama de conhecimentos, conforme observado no artigo 3º das DCN. Entretanto, os aspectos que as diretrizes apontam dificilmente podem ser alcançados, quando o próprio curso não consegue se fundamentar com clareza nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. A começar pela fragmentação curricular das grades dos cursos de Pedagogia, que, dos conhecimentos específicos das disciplinas (Português, Matemática, História etc.), abarca os conhecimentos gerais (antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, política, cultura etc.), seguindo pelas áreas de gestão educacional (coordenação, planejamento, pesquisa e avaliação), finalizando com as práticas pedagógicas, que envolvem a promoção da aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases do desenvolvimento e condições (físico, psíquico, social e cognitivo). Isso em um currículo de aproximadamente três mil horas. Torna-se assim uma intrincada disputa entre concepções de formação e áreas de conhecimento, que buscam hora/aula a hora/aula o seu espaço no desenho curricular.

Diante desse grande desafio de articular os conteúdos em disciplinas, os conhecimentos, que envolvem a Arte, seu ensino/aprendizagem e a formação artístico/cultural dos professores acabam por se situar periféricamente nos currículos, em uma perspectiva de atendimento às diretrizes, e não nas bases de uma reflexão sobre seu papel formativo.

Observa-se, porém, a complexa e desafiadora proposição formativa aos cursos quando, no artigo 6º, é indicada a estrutura dos cursos de Pedagogia em seu núcleo básico de estudos. A seguir, destacam-se apenas os itens de uma lista que vai até a letra "I", que, a nosso ver, necessitam diretamente dos conhecimentos e de ações formativas nos campos da Arte:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de *estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 3).

Vê-se, aqui, o quanto os conhecimentos da Arte tornam-se fundamentais na formação dos pedagogos, uma vez que surgem os conceitos de conhecimento multidimensional e as dimensões estéticas, culturais, lúdicas e artísticas tanto na perspectiva do professor quanto na do aluno.

Ainda no artigo 6º, a Arte é diretamente citada quando se aponta para a necessidade da

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 3).

Fica explicitada a indicação para a organização curricular dos cursos de Pedagogia no sentido de atender à demanda formativa nos campos das artes, incluindo, em suas grades, o ensino/aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório.

Na análise do documento, explicita-se claramente o dilema formativo que está posto na história da formação docente no Brasil sobre os modelos formativos. Se os cursos buscarem cumprir efetivamente com o proposto, deverão abarcar tanto os conteúdos cultural-cognitivos quanto os pedagógico-didáticos.

Buscando compreender os motivos que levaram as DCN a indicar a preparação dos egressos para a docência de Arte, temos de considerar que as leis brasileiras são produzidas sempre de forma a criar brechas. Espaços possíveis para se tornarem exequíveis nas diferentes realidades. Uma dessas brechas está na LDB atual que institui a obrigatoriedade do ensino de Arte, mas não garante a obrigatoriedade do profissional habilitado em Artes para ministrar

tal disciplina. Há, no território nacional, uma significativa carência de oferta de cursos de formação de professores de Artes Visuais, principalmente no Centro-Norte-Nordeste. Ainda temos poucos professores de Artes habilitados atuando nas escolas de ensino fundamental, como também vemos que a carreira não se configura atraente para a maioria dos jovens brasileiros. Anualmente, são poucos os egressos que entram no mercado.

Assim, por sua vez, o texto das DCN para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciaturas, ao indicar que o pedagogo deve estar apto a ensinar Arte em seu artigo 5º, inciso VI, revela, claramente, uma articulação legalista do Estado para garantir em âmbitos municipal, estadual e federal o cumprimento de suas leis. Fica evidente para nós que essa perspectiva formativa em Artes se presentificou nos textos das diretrizes não somente pela compreensão da importância da arte como campo de ação e formação pedagógica, mas também por uma realidade imposta, bem como pelo desinteresse em fomentar a formação de professores de Artes no país.

Infelizmente, esse é o real contexto no qual nos situamos, e ainda temos um longo percurso de lutas e conquistas na direção de uma transformação. Ter a garantia do professor habilitado em uma linguagem artística em todas as escolas brasileiras é uma perspectiva possível, mas ainda distante. Contudo, entendemos e defendemos que a formação do pedagogo no tocante à arte, independentemente da sua atuação no ensino de Arte, é absolutamente necessária.

O pedagogo é responsável pela fundamentação das bases gerais do conhecimento escolar; sua especialidade não está nos conteúdos específicos, mas no ensino/aprendizagem dos fundamentos deles. Dessa forma, ele não necessita de um conhecimento extenso de matérias específicas, mas, sim, da compreensão de quais são seus princípios e como deve trabalhá-los de acordo com seu alunato. Seu verdadeiro trabalho está em compreender as complexas relações entre a educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

Nessa perspectiva, a arte necessita ter seu espaço assegurado, no contexto dos cursos de Pedagogia, em função da sua importância para a constituição desses docentes, sujeitos da cultura, capazes de compreender e realizar sua "ação como atividade criadora, transformadora, e para a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões", conforme está expresso no projeto político-pedagógico (2003, p. 16) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG)⁸. A formação cultural, a ampliação desse repertório cultural, a compreensão crítica dos produtos da arte e dos

8 - A Faculdade de Educação da UFG, ainda nas últimas décadas do século XX, apontava para uma formação em Arte mais consistente para seus alunos, e as discussões se consolidaram com a publicação do novo currículo, em 2003, antes mesmo das DCN, trazendo disciplinas de linguagens artísticas e projetos de formação cultural dos alunos.

elementos da cultura são aspectos constituintes de uma formação qualificada, uma vez que esse futuro professor chega aos cursos superiores com uma frágil e precarizada formação artística e cultural, que se justifica pela ainda incipiente formação artística oferecida pelas escolas básicas brasileiras, como também por uma sociedade que pouco valoriza as questões da cultura e das artes, pois dominada pelas diretrizes de consumo da indústria cultural. É um ciclo vicioso que precisa ser rompido no esforço coletivo por uma formação superior de qualidade.

É nessa perspectiva que compreendemos que, para além das disputas entre quem ensina Artes nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (de crianças, jovens e adultos), é papel das entidades e dos docentes comprometidos com a formação qualitativa e significativa dos futuros pedagogos defender e garantir um espaço adequado para a arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, música, dança e artes cênicas), nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Um espaço que vá além de uma disciplina curricular que objetiva instrumentalizar o pedagogo para ministrar aulas de Artes, a fim de cumprir uma exigência legalista, mas que concorra para sua formação crítica, estética e criadora perante os desafios da docência, como também para o enfrentamento da domesticação cultural e simbólica imposta à sociedade pelos detentores do poder.

The Pedagogy courses and art teaching: legal and historical aspects

Abstract – The paper proposes to think the presence of arts in the Brazilian Pedagogy courses through a wide look in the historical and legal aspects that involved the formation of teachers and graduating courses, specially the ones attached to the arts areas. The paper also highlights the challenges that are put nowadays to the formation of the pedagogues and the insertion of arts in the artistic/cultural formation and pedagogical preparation to its teaching/learning.

Keywords: Pedagogy. Teacher formation. Art teaching. History of education. Curriculum and education programme.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, seção I, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

CANAU, V. M. F. O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: CANAU, V. M. F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: Inep; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1987.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627-652, out./dez. 1974.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.

FURLAN, C. M. A. História do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2008.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (Org.). *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MELLO, G. N. de; REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: CONFERÊNCIA REGIONAL: O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES, 2002, Brasília. *Anais...* Brasília, 2002.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1908-1990*. São Paulo: Nupes-USP, 1991.

SAMPAIO, H. *Ensino superior brasileiro: o setor privado*. São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro*. Brasília: Abmes, 2000.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.

SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 5 n. 114, p. 261-276, abr./jun. 1969. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:professor-valnir-chagas&catid=1065:1957&Itemid=2>. Acesso em: 2 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto político pedagógico. Goiânia: UFG, 2003.