

OS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESIGUALDADES GEOGRÁFICAS

Anna Rita Ferreira de **Araújo** – UFG

A formação superior de professores no Brasil é muito recente se comparada a outros países da América Latina. Tem seu marco na década de 1930, durante o Governo provisório de Getúlio Vargas, com a “Reforma Francisco Campos”. Marcada pelas disputas de controle do ensino superior entre as elites laicas e católicas brasileiras, a Reforma (1931) definiu o modelo universitário, o qual poderia existir em duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário e os institutos isolados. Também concebeu a criação da 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.”(CANDAUI, 1987:11).

Para Sampaio (1991:12) “a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição”. O modelo preconizado por Campos apresentava um caráter “misto” de função de alta cultura e saber original, juntamente com um papel “utilitário e prático”. Este modelo não atendeu às idéias gestadas e colocadas em prática pelos intelectuais e educadores na década anterior, uma vez que conservava os moldes tradicionais de formação para as profissões liberais e de professorado para o ensino secundário. Criou-se assim, segundo a autora, uma sobreposição entre os modelos de formação para profissões e o de pesquisa que, apenas em algumas regiões mais desenvolvidas, mesmo de maneira inicial, se institucionalizou, como foi o caso da Universidade de São Paulo.

Em relação à formação de professores, no projeto original da Universidade de São Paulo, de 1934, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Educação (antigo Instituto de Educação Caetano de Campos):

“Deveria 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.”(CANDAUI, 1987:12).

Na USP, essa função de formação básica para os demais cursos acabou por não ser acolhida pelos institutos, que não abriam mão dessa formação inicial em suas próprias unidades acadêmicas. O que aconteceu de fato é que no Brasil, mas não só aqui, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não conseguiram desempenhar seu papel “plurifuncional” de conferir sentido Universitário ao conjunto dos cursos reunidos em uma Universidade. Segundo SUCUPIRA (1969:264-266), “para bem julgar a situação das Faculdades de Filosofia entre nós, convém partir de uma análise da idéia original que determinou a criação dessa instituição na Europa e que serviu de modelo para a fundação das nossas faculdades”. Seriam “dois conceitos fundamentais da filosofia idealista alemã da formação humana: o *Wissenschaft*, como saber universal, cuja expressão é a Filosofia, e *Bildung*, categoria típica do pensamento pedagógico alemão que significa formação espiritual, integral da personalidade”. Havia na Europa uma conjuntura de fatores históricos e ideológicos, desde a Faculdade das Artes da Universidade Medieval, que justificaram a criação das Faculdades de Filosofia, no início do século XIX (modelo da Universidade de *Humboldt*), até o seu abandono, no início do século XX, em função da crescente especialização dos conhecimentos das ciências e das humanidades, que já não mais se compatibilizavam com uma formação humanista de saber universal.

É interessante observar, de maneira informal, como essa concepção de formação é tão presente e ainda persiste no imaginário dos educadores, quase que como um sonho não realizado, mas passível de um dia ser alcançado. Refletindo friamente, nos dias atuais, de não universalização e sim de globalização e diversidade, é um contra-senso, mas não se pode negar que é um provocativo contra-senso.

Diante do contexto histórico da época, Sucupira(1969) ressalta o anacronismo da criação das Faculdades de Filosofia no Brasil em pleno século XX, como também a nossa falta de “condições culturais, tradição científica e clima espiritual”, além de professores brasileiros capacitados. Eram pouquíssimas as instituições, como no exemplo da Universidade de São Paulo, que podiam trazer mestres estrangeiros para formar o corpo docente das Faculdades. Mesmo sem sustentação cultural, material e humana, as faculdades se espalharam pelo interior paulista e brasileiro, acabando assim por se tornarem faculdades meramente profissionalizantes que em nada se aproximavam dos ideais postulados. Todavia, segundo o autor, estas faculdades, em parte, prestaram 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”(op.cit.:272-273). Com o pouco prestígio cultural que a formação docente possuía nos meios acadêmicos, os departamentos pedagógicos eram pouco prestigiados e a formação era reduzida ao mínimo exigido pela lei. Podemos avaliar que esta situação não foi ainda devidamente superada nos meios acadêmicos e se reflete nas esferas sociais.

As Faculdades de Filosofia, sob forma de escolas superiores isoladas, em sua grande maioria privadas, se expandiram e se multiplicaram, “enquadraram rapidamente os cursos de licenciatura entre os chamados 'cursos fáceis' do nosso ensino superior.” (CASTRO, 1974:32). Cursos de baixo investimento e qualidade duvidosa, em que a formação docente acabou por se desvincular da pesquisa e busca de saberes originais, se tornando algo técnico e voltado apenas para a formação pragmática de docentes para o ensino secundário e normal.

Neste período, entre o final dos anos 30 e os 60 do século XX, o ensino superior brasileiro se ampliou compondo, de um lado, o sistema público com as redes de universidades Federais e Estaduais, em especial as Estaduais paulistas; do outro, o sistema privado com a rede de Católicas, que a partir da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1944, se expandiu pelo país, bem como outras instituições de natureza confessional, além dos estabelecimentos educacionais isolados, concentrados nos estados mais desenvolvidos das regiões sul e sudeste.

Sobre a significativa preferência por parte das instituições privadas na criação de cursos voltados para formação docente, Sampaio (2000:51) ressalta três aspectos que influíram nessa opção: primeiramente, a parte legal, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras criadas na Reforma de 1931, que se organizavam em torno da formação de professores e para profissões liberais; em segundo, o aspecto social, a crescente clientela “motivada pelas novas oportunidades de acesso ao ensino superior e de carreira no magistério”, uma vez que a rede pública de ensino médio se expandira criando, assim, uma nova demanda; e em terceiro, o aspecto econômico, estrategicamente os cursos de formação de professores baseados em recursos humanos exigiam um menor aporte financeiro e estrutural.

Características marcantes do setor privado neste período foram a “criação de estabelecimentos no eixo Rio-São Paulo; concentração da oferta 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”(op.cit.: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. Estes cursos não ofereciam o diploma de licenciatura, o que

não impedia seus egressos de ministrarem aulas, uma vez que para as disciplinas técnicas e artísticas, presentes nos currículos das escolas fundamentais e secundárias, não se exigia professores licenciados.

Legalmente, no Decreto de 1931, “o licenciado seria o professor dos cursos de ensino secundário” (CASTRO, 1974:630). Mas o que se observa nos documentos e decretos, entre os anos de 1930 a 1961, são modificações dos conceitos, diplomas e estruturas de licenciaturas. Como por exemplo, em 1934, a Universidade de São Paulo conferia a “licença cultural” para os alunos que cursassem os três anos de qualquer seção e sub-seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas esse diploma não conferia a licença para o magistério, pois essa exigia também formação pedagógica complementar.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, “licenciatura e bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns” (*op.cit.*:638). O termo licenciatura se consolidou como curso formador de docentes para o ensino médio e, neste período, vários cursos superiores técnicos e artísticos existentes, tornaram-se licenciaturas. 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 as curtas, que eram, estas últimas, uma saída para a necessidade de aligeiramento, devido à demanda emergencial, e que se configurou em um grave empobrecimento na formação de professores. Em função das dificuldades de formação de professorado suficiente para as diferentes regiões do país, as leis sempre permitiam exceções e dentre elas estavam 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.

“A partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei 5.540/68, e sobre tudo pela Lei 5.692/71 foram estruturadas algumas áreas de licenciatura” (*op.cit.*: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 (ex: matemática, física, língua portuguesa, estrangeira, geografia, história, música, teatro, ginástica e atletismo etc.). No caso que nos interessa aqui, é neste momento que foram criadas as habilitações em Artes Plásticas e em Desenho, sendo esta última praticamente inexistente atualmente, conforme os dados levantados junto à SESu/MEC.

Segundo Candau (1987), com a reforma de 1968, que desarticulou as faculdades de filosofia colocando um fim à era das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a formação pedagógica foi transferida para as Faculdades de Educação e estas se distanciaram ainda mais das disciplinas de

conteúdos, criando uma cisão entre as disciplinas pedagógicas e os conhecimentos específicos de área ministrados nos institutos, o que resultou, por não cumprir com os objetivos de integração da Reforma de 1968 e agravou mais ainda os problemas da formação docente. Mas, um aspecto favorável da Reforma foi que “as universidades públicas e algumas católicas, pelo menos formalmente, instituíram a pesquisa como parte de suas atribuições institucionais”(SAMPAIO, 2000:71).

Foi na década de 1970 que se criou as condições reais para a institucionalização da pesquisa, mas 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 por exemplo as engenharias, encontraram as condições mais favoráveis para o desenvolvimento de pesquisas dentro do espaço acadêmico.

Simultaneamente a este cenário, 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. Relativo 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. O primeiro registro de dissertação de Mestrado sobre ensino de artes plásticas defendida no Brasil foi de Margarida Góes de Araújo Pinho, em 1983, intitulado “Ensino de artes plásticas nos ginásios estaduais vocacionais: 1961-1969”, orientado pelo prof. Walter Zanini (ECA/USP). Depois, em 1988, Maria Lúcia Toralles Pereira, defende, na ECA, a dissertação “Arte na pré-escola e desenvolvimento psicomotor: relato de uma experiência.”, sob a orientação da prof^a. Ana Mae Tavares Barbosa, esta, a responsável pela fundação da primeira linha de pesquisa em Arte-educação, no Brasil.

O crescimento e o desenvolvimento das pesquisas em ensino de artes foram e têm sido decisivos para a transformação das concepções sobre formação de professores de artes. Mas se por um lado o conjunto da Reforma de 1968 trouxe esses benefícios, por outro, a visão tecnicista e reducionista das políticas educacionais do período militar, criaram uma sorte de novos problemas, desafios e, sobretudo, descontentamentos com os rumos da formação docente por parte das sociedades científicas, principalmente em relação às licenciaturas polivalentes e de 1º grau.

A licenciatura de 1º grau, proposta pelo conselheiro Vanir Chagas e que não seria homologada, não traria nenhuma inovação, uma vez que a Lei 5.540/68 já instituiu a licenciatura curta de dois anos para os professores que atuavam no ginásio. Nos anos 60, a justificativa era o caráter emergencial, mas, nos anos 70, esta modalidade se consolidava como política de formação para os professores que atuavam no 1º grau, que teria correlação ao ginásio da legislação anterior e,

na atual, às séries finais do fundamental (3º ciclo).

No caso da Educação Artística, foi publicada uma resolução específica, a de nº 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam 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. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho.

Dos 126 cursos de formação de professores de artes plásticas ou visuais existentes atualmente, 39 foram criados no período compreendido entre 1970 e 1979. Os cursos eram denominados Educação Artística, de licenciatura curta e/ou plena com habilitação em Artes Plásticas. Destes, 18 estão em instituições públicas e 21 em instituições privadas, como podemos observar no quadro n.1. Alguns desses cursos vinham de cursos técnicos e artísticos criados nas legislações anteriores:

QUADRO 01

REGIÕES	1970/1979	
	PÚBLICA	PRIVADA
NORTE	1	-
NORDESTE	4	2
CENTRO-OESTE	1	-
SUDESTE	5	16
SUL	7	3
TOTAL	18	21
TOTAL GERAL	39	

Fonte: INEP/SESu/MEC

Como podemos observar, enquanto os cursos públicos estavam representados em todas as regiões do país e em Universidades, mesmo que de maneira desigual, os cursos em instituições privadas se concentravam na região sudeste, mais especificamente em São Paulo (14 cursos) e em Faculdades isoladas. Estes dados nos revelam muito sobre as políticas educacionais do período, bem como a lógica da iniciativa privada que se expandia aceleradamente. Com foco diferenciado em relação às instituições privadas confessionais criadas entre os anos 1940 e 1960,

“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 autoproclamariam como instituições voltadas para a 'formação de recursos humanos', buscando atender sem hesitação as demandas profissionais e intelectuais esboçadas pelo regime político vigente.” (MARTINS, 1988:39)

A concentração de oferta de cursos de formação de professores nas regiões mais desenvolvidas economicamente e urbanizadas revela a preocupação do setor privado educacional com as leis de mercado e não com questões do papel social da educação. Entre 1960 e 1970, “explode” o número de matrículas no ensino superior (crescimento de 360%). O Estado (regime militar) expande a rede federal superior, que até 1964 contava com 20 Universidades pelo território nacional, para mais 14 até 1979. Neste mesmo período, as privadas chegam 2/3 das instituições de ensino superior e com presença maciça no Sul e Sudeste. Tem-se “uma fase nova de integração mas com especialização geográfica de produção material e imaterial” (Santos, 2000:29). Não podemos justificar, no caso paulista, o grande número de cursos de Educação Artística apenas pelo desenvolvimento educacional, artístico e cultural de seus centros urbanos. Boa parte das novas instituições superiores, autorizadas pelo Estado brasileiro, concentradas na região sul e sudeste, eram instituições privadas de ensino médio. Estas mudaram para o nível superior de formação, se mantendo, inclusive, nos mesmos prédios, a fim de visarem à crescente demanda de professores para as escolas públicas primárias e secundárias, uma vez que estas redes foram, significativamente, ampliadas pelo Governo. Já, para o Estado dar condições legais de funcionamento para as instituições privadas, inclusive com subsídios, se mostrava uma ótima estratégia de ampliação da rede de ensino superior, atendendo aos anseios das classes médias urbanas, sem os altos custos de investimentos necessários.

Além da questão econômica, para o regime autoritário da época, o favorecimento de Faculdades isoladas e focadas na formação profissional era bastante interessante para as estratégias de despolitização da classe docente e estudantil, que no modelo universitário encontravam mais oportunidades de organização e discussão política. Assim também, dentro das Universidades, o desprestígio das áreas de humanidades em relação aos investimentos públicos, estrategicamente direcionados para as ciências aplicadas, era verificado. Entranhado em todo este contexto, não podemos deixar de citar os acordos do Governo Brasileiro com as agências internacionais, inclusive com a contratação de assessoria. E, para a educação, o mais decisivo deles, os acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*), firmados a partir de 1965, foram os

orquestradores de toda a re-estruturação da educação brasileira, em nome de uma política de desenvolvimento, nos três níveis (Básico, Médio e Superior). Os grandes críticos destes acordos, dentre estes a UNE, questionavam a quais interesses do governo americano serviam o desenvolvimento brasileiro? Às perguntas feitas, as respostas foram a repressão e a perseguição, incluindo aí a cassação do registro da UNE.

No caso da formação de professores de Artes, esses acordos resultaram na precariedade de recursos humanos e financeiros destinados aos cursos e em políticas educacionais voltadas para uma formação tecnicista e reducionista da concepção de docência. Geraram cursos que podemos chamar, sem peso na consciência, mas com pesar, de “vagos”. Cursos, em sua grande maioria superficiais e genéricos, desarticulados epistemologicamente e centrados nas técnicas artísticas com finalidade para o uso escolar em atividades para crianças e jovens.

As licenciaturas curtas e polivalentes foram ter o seu fim na década de 80, a partir de intensas discussões das sociedades científicas, entre elas a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) que, preocupadas com as licenciaturas nas áreas de física, química, matemática e biologia, iniciaram uma grande discussão e pressionaram o MEC a rever esta situação. Nas Artes, o estado de São Paulo já contava com um grande número de professores licenciados, o que favoreceu Encontros da área com expressiva participação e o início da organização política da classe em associações. Estas, articuladas nacionalmente na FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil), desenvolveram ações políticas em defesa do ensino de Artes e de sua valorização.

No campo acadêmico, como já ressaltado anteriormente, a ECA/USP teve um papel relevante de multiplicadora e formadora de professores e pesquisadores de arte. Oriundos de outras universidades do país, vários professores vinham a São Paulo para se pós-graduarem e retornavam aos seus estados de origem levando as novas perspectivas e concepções para o ensino de Artes. Apesar da efervescência, em especial paulista, do movimento da Arte-Educação liderado pela prof^a. Dra. Ana Mae Tavares Barbosa, o sistema de ensino superior brasileiro vivenciava um período de quase estagnação, no tocante à expansão das redes e matrículas, o que na década de 1990 começaram a aumentar novamente. Dos cursos existentes atualmente e que foram criados entre os anos de 1980 e 1999, temos 12 cursos de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas nas instituições públicas e 8 cursos nas privadas até o ano de 1996, antes da Lei 9.394/96.

Inicialmente, no projeto do prof. Darci Ribeiro para a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a obrigatoriedade da Educação Artística de 5^a à 8^a iria ser retirada do texto e seu ensino passaria a ser complementar. A justificativa seria desobrigar a escola de trabalhar uma disciplina que se mostrava frágil e precária, diante da necessidade de ampliar a carga-horária de

Língua Portuguesa e Matemática para melhorar a qualidade destas matérias na formação das crianças e jovens. Aventada esta possibilidade, as associações regionais de Arte-Educação realizaram inúmeras ações de repúdio à retirada da Educação Artística dos currículos escolares. Representações foram feitas junto ao MEC. Por fim, o texto da Lei 9.394/96, não só manteve a obrigatoriedade como ampliou-a para todas as séries do ensino fundamental. 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.”

Podemos considerar, do ponto de vista legal, uma importante conquista, mas existem as brechas na lei que permitem o cumprimento parcial bem como não há uma legislação que regulamente a profissão do licenciado em artes e a sua atuação nos espaços educacionais. São vários os casos de profissionais e licenciados de outras áreas que ministram aulas de artes.

Outra importante mudança, fruto de conquista da classe, foi a substituição do termo “Educação Artística” por “ensino de arte”. Mais que uma nomenclatura, a referência “ensino de arte”, conceitualmente rejeita a formação polivalente e sinaliza para a formação nas linguagens artísticas específicas – artes visuais, música, dança e teatro. Com a nova lei, vários cursos de Educação Artística estão, nestes últimos 10 anos, separando as linguagens e reformulando os cursos e currículos. Assim, surgem as Licenciaturas em Artes Visuais, como também as de Música, Teatro e Dança. Esta tem sido a moldura legal atual. Como a Licenciatura em Artes Visuais não possui ainda suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), é possível verificar uma variação enorme de nomenclaturas, cargas-horárias, regimes e currículos nos cursos pelo país.

Neste estudo, não analisaremos os currículos nem os cursos na modalidade a distância. Esta será uma segunda etapa de investigação. Focaremos nos dados levantados, até agora, relativos às nomenclaturas, distribuição pelo território nacional, instituições públicas e privadas, dos cursos na modalidade presencial. Nos dados coletados no sistema do INEP, alguns ajustes precisaram ser realizados. Por exemplo, alguns cursos que constam nos números totais do MEC, são cursos em fase de extinção ou que ainda não iniciaram, como o caso da Universidade Salgado Filho que tem cursos registrados em Goiás e Bahia, mas que ainda não iniciaram. Estes casos foram desconsiderados na relação de cursos. No quadro 02, apresentamos os cursos atuais que se encontram registrados pelo MEC. Alguns destes, iniciados no primeiro semestre de 2008.

QUADRO 02

	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
REGIÃO NORTE	5	2	7
REGIÃO NORDESTE	6	2	8
REGIÃO CENTRO-OESTE	3	6	9
REGIÃO SUDESTE	14	52	66
REGIÃO SUL	12	24	36
TOTAL	40	86	126

Fonte: INEP/SESu/MEC

Do total de 126 cursos em funcionamento, 102 cursos se concentram na região Sul e Sudeste e apenas 24 nas demais regiões do país. Esta desigualdade confirma os estudos sobre a expansão do setor privado, aqui citados. Expõem a escassez de cursos de licenciatura em Artes Visuais no país e revela a carência total de cursos de formação de professores no centro-norte-nordeste. São dados alarmantes se os compararmos com os números do Censo 2000, sobre o número de pessoas que frequentavam as escolas de ensino fundamental e o alunado de graduação no País.

QUADRO 03

Pessoas que frequentavam escola, por nível de ensino, segundo a rede de ensino – CENSO 2000

REGIÃO	FUNDAMENTAL			GRADUAÇÃO		
	PRIVADA	PÚBLICA	TOTAL	PRIVADA	PÚBLICA	TOTAL
NORTE	217589	2871242	3088831	55295	67741	123036
NORDESTE	1198265	10284333	11482598	212192	261610	473802
CENTRO-OESTE	286788	2079025	2365813	168331	86303	254634
SUDESTE	1595369	10914696	12510065	1143837	289973	1433810
SUL	414035	4024689	4438724	431384	147380	578764
TOTAL	3712046	30173985	33886031	2011039	853007	2864046

Fonte: IBGE

No quadro 3, verificamos o número elevado do alunado na região Sudeste e que não corresponde proporcionalmente à diferença do quadro 2. Verifica-se pela relação entre o quadro 2 e 3 a carência dos cursos de formação de professores de Artes Visuais no país, principalmente no centro-norte-nordeste. No Nordeste são 08 cursos que vêm formando professores para mais de onze milhões alunos, que pela Lei deveriam ter aulas de artes. Resta-nos saber se as escolas cumprem efetivamente a carga-horária destinada às artes. A certeza, comprovada pelo que é verificado no cotidiano escolar e nos números das Secretarias de Educação, é que não são apenas os professores licenciados que ministram essas aulas.

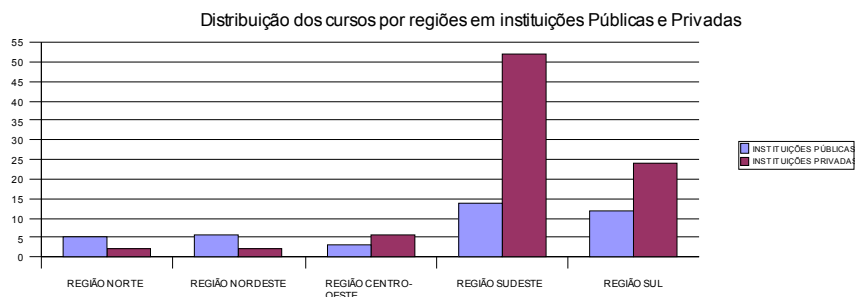
As Artes Visuais têm uma posição privilegiada se a compararmos com as demais linguagens (música, dança e artes cênicas), que formam muito menos professores que vão para as escolas fundamentais. Um estudo de Pena (2000) mostra que, nos últimos dez anos, na Universidade Federal da Paraíba se formaram 253 alunos em artes plásticas, 124 em artes cênicas e 50 em música. O mesmo estudo revela que na rede pública de ensino fundamental da região metropolitana

de João Pessoa (Paraíba), atuavam 102 professores com habilitação em artes visuais, 29 em artes cênicas e apenas 04 em música.

Uma vez que não estamos lidando dados de correspondência direta, nos quadros 2 e 3, o que propomos é um olhar livre, panorâmico e exploratório, mas que pode revelar fortes indícios de nossa realidade. Não temos no Brasil muitos dados disponíveis sobre ensino de Arte. Muito ainda há que ser pesquisado.

O gráfico correspondente ao quadro 02 propicia a visualização do nível de desigualdade na distribuição dos cursos por regiões, bem como a oferta nas instituições públicas e privadas, principalmente no Sudeste.

Se olharmos mais detalhadamente a região Sul e Sudeste, veremos também uma série de



desigualdades. O estado de São Paulo se diferencia totalmente dos outros estados da Federação, possui o maior número de cursos. São 48 cursos que correspondem a 37,2% do total existente no país. Deste total, 42 são em instituições privadas e apenas 06 em instituições públicas. É a maior oferta privada, correspondendo praticamente a 50% do total brasileiro. Ao passo que o Espírito Santo tem apenas 01 curso, que é público, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo. Enquanto Minas Gerais tem mais cursos públicos que privados, no Rio e São Paulo predomina a oferta privada. Já na região Sul, há uma melhor distribuição entre os estados, como se pode observar no quadro 4 e seus respectivos gráficos.

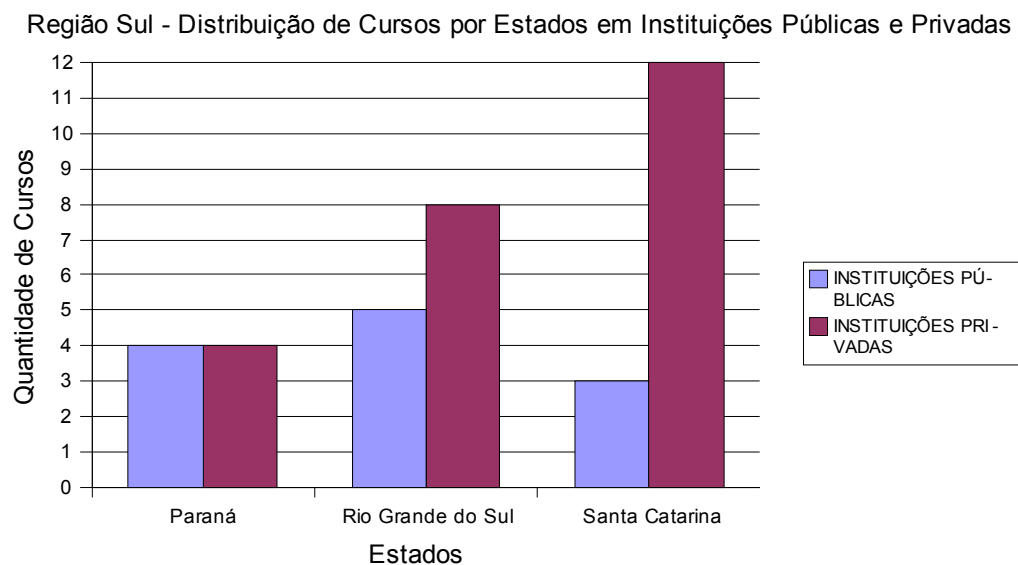
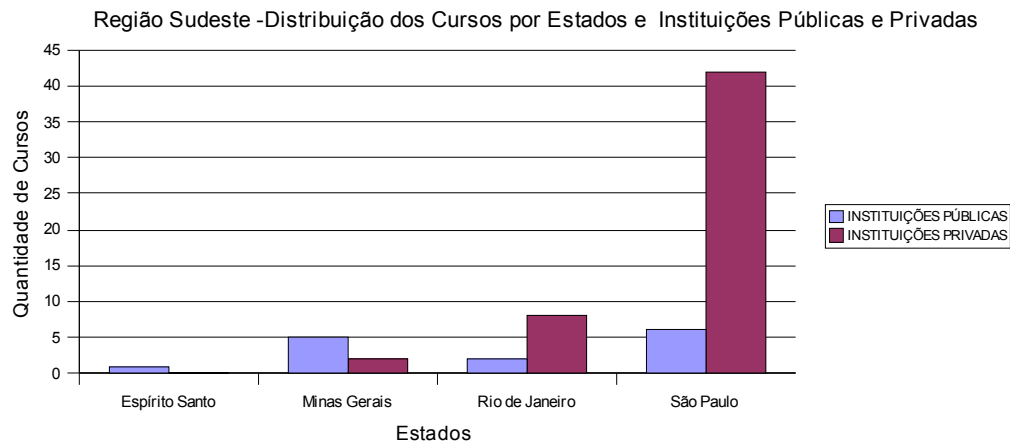
QUADRO 04

REGIÃO SUDESTE

ESTADOS	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
Espírito Santo	1	0	1
Minas Gerais	5	2	7
Rio de Janeiro	2	8	10
São Paulo	6	42	48
TOTAL	14	52	66

REGIÃO SUL

ESTADOS	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
Paraná	4	4	8
Rio Grande do Sul	5	8	13
Santa Catarina	3	12	15
TOTAL	12	24	36



Fonte: INEP/SESu/MEC

Em seguida, apresentamos os números detalhados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Neles podemos observar a predominância da rede pública, sendo que os cursos, à exceção do Ceará, estão nas Universidades Federais. Os estados de Rondônia e Tocantins, até o presente momento, segundo o INEP, não possuem cursos de formação de professores de Artes (Visuais ou

Plásticas). As iniciativas privadas aparecem em maior número no Centro-Oeste, sendo que são cursos criados a partir da década de 80.

QUADRO 05

CENTRO-OESTE	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
Distrito Federal	1	2	3
Goiás	1	0	1
Mato Grosso	0	1	1
Mato Grosso do Sul	1	3	4
TOTAL	3	6	9

NORTE	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
Acre	0	1	1
Amazonas	1	0	1
Amapá	1	0	1
Maranhão	1	0	1
Pará	1	1	2
Rondônia	0	0	0
Roraima	1	0	1
Tocantins	0	0	0
TOTAL	5	2	7

NORDESTE	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL
Alagoas	0	1	1
Bahia	0	1	1
Ceará	1	0	1
Paraíba	1	0	1
Pernambuco	1	0	1
Piauí	1	0	1
Rio Grande do Norte	1	0	1
Sergipe	1	0	1
TOTAL	6	2	8

Fonte: INEP/SESu/MEC

Pelos dados, fica visível o desinteresse do setor privado nestas regiões, em relação aos cursos de artes. A oferta que há está concentrada nas áreas administração, turismo, moda, direito, pedagogia, saúde e nos cursos tecnólogos de curta duração. A formação de professores especialistas praticamente só existe nas instituições públicas e em número reduzido. O Governo Federal, que nunca evidenciou um real interesse pela formação de professores, está em uma encruzilhada e está buscando resolver a carência de professores especialistas, pelo ensino à distância. Se atualmente

podemos dizer que há uma política do Governo Federal para a formação de professores, esta se baseia na educação a distância. O que vem gerando duras críticas da área educacional, que desconfia da qualidade de cursos não-presenciais para a formação inicial de professores.

O quadro 06 apresenta os cursos atuais que ainda utilizam a nomenclatura Educação Artística e os nomeados como Licenciatura em Artes Visuais ou Plásticas. Os estados do Sul e Sudeste, com a concentração maior de cursos, estão em separado para melhor visualização. Como a legislação não possui uma regulamentação específica para as Licenciaturas em Artes Visuais, os cursos estão livres para optarem por Artes, Artes Visuais, Artes Plásticas e/ou Educação Artística. Pelos dados, observamos que há um equilíbrio entre as nomenclaturas Educação Artística e Licenciatura em Artes, mas as Regiões Centro-Oeste e Sul são as que mais estão se adequando ao novo nome (Licenciatura em Artes Visuais ou Plásticas). Santa Catarina é o estado mais atualizado, com 14 dos seus 15 cursos usando a nova nomenclatura.

QUADRO 6

REGIÕES	Educação Artística – Hab. Artes Plásticas – Lic. Plena			Cursos de Lic. Plena em Artes (Visuais ou Plásticas)			TOTAL GERAL
	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	INSTITUIÇÕES PRIVADAS	TOTAL	
NORTE	3	0	3	3	1	4	7
NORDESTE	2	2	4	4	0	4	8
CENTRO-OESTE	0	2	2	3	4	7	9
SUDESTE	3	28	31	11	25	36	67
SUL	2	5	7	10	19	29	36
TOTAL	10	37	47	31	49	80	127
ESTADOS DO SUDESTE							
Espírito Santo	0	0	0	1	0	1	1
Minas Gerais	0	2	2	5	0	5	7
Rio de Janeiro	1	4	5	1	4	5	10
São Paulo	2	20	22	4	22	26	48
TOTAL	3	26	29	11	26	37	66
ESTADOS DO SUL							
Paraná	2	0	2	2	4	6	8
Rio Grande do Sul	0	4	4	5	4	9	13
Santa Catarina	0	1	1	3	11	14	15
TOTAL	2	5	7	10	19	29	36

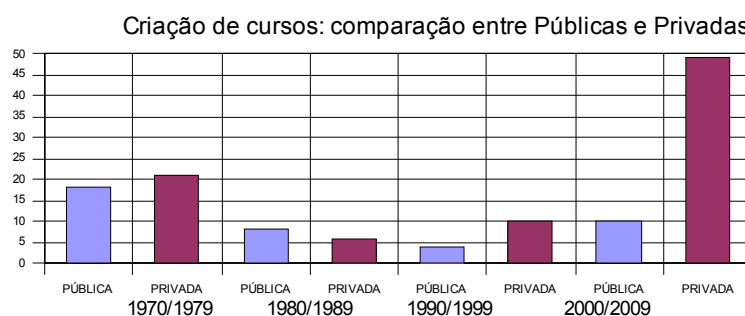
Fonte: INEP/SESu/MEC

Apesar da ampla maioria dos cursos criados após a Lei n.9.394/96 ter optado pela nomenclatura Licenciatura em Artes Visuais, no estado de São Paulo há 06 cursos que foram criados com o nome Educação Artística após 1996. Como ainda vamos fazer o levantamento dos currículos, não podemos afirmar, mas há a suposição de que alguns cursos criados nesta última década, como também muitos entre os mais antigos, ainda seguem uma orientação polivalente. Esta é uma questão que vem gerando polêmica e entraves. Alguns concursos públicos (prefeituras e estados) não colocam em seus editais as novas licenciaturas por área, como também realizam provas polivalentes.

Em todos os números apresentados até aqui, o que nos chama mais atenção é a distribuição desigual da oferta de cursos. Dos 44 cursos do estado de São Paulo, só a capital paulista conta hoje com 13 cursos, sendo 11 em instituições privadas e 02 cursos em instituições públicas. É uma oferta altíssima e que teve sua explosão nesta última década, como podemos observar no quadro de criação dos cursos e no gráfico correspondente.

QUADRO 6

REGIÕES	Criação dos cursos de Licenciatura (Artes Plásticas e Visuais)								TOTAL
	1970/1979		1980/1989		1990/1999		2000/2009		
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	
NORTE	1	-	2	-	-	-	2	2	7
NORDESTE	4	2	-	-	1	-	1	-	8
CENTRO-OESTE	1	-	1	3	-	-	1	3	9
SUDESTE	5	16	5	2	2	5	2	29	66
SUL	7	3	-	1	1	5	4	15	36
TOTAL	18	21	8	6	4	10	10	49	126
TOTAL GERAL	39		14		14		59		



Fonte: INEP/SESu/MEC

É muito interessante observarmos a curva que o gráfico nos apresenta. A primeira expansão, com a criação dos cursos de Educação Artística na década de 70, com a Lei 5.692/71, seguido de um severo declínio nas décadas de 80 e 90 até a promulgação da Lei 9.394/96, que retoma a curva ascendente, com uma elevação fortemente acentuada do setor privado. São dois os principais pontos a serem analisados neste fenômeno e que estão interligados. De um lado, tem-se os dois grandes movimentos de expansão da rede superior de ensino, em especial da privada, ocorridos após a Reforma de 68 e durante os Governos Fernando Henrique Cardoso e Lula, já no final dos anos 90 do século XX e início do século XXI.

São estes dois períodos marcados pela forte relação do Governo com os organismos e agências internacionais, realizando a transferência dos recursos públicos para o setor privado da educação. Segundo Siqueira (2004:47-51), nas últimas décadas, os interesses econômicos e comerciais vêm

dominando as políticas públicas para a educação. Esta situação se evidencia nos relatórios e nas ações do Banco Mundial que desde 1960 atua na área educacional. Da visão deste período “de educação como formadora de mão-de-obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento” 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”. Na prática, segundo a autora, estes discursos só favoreceram e ainda favorecem os setores privados nacionais e, em especial, os internacionais ligados à educação, uma vez que predomina a idéia de educação como uma importante e estratégica área de serviços e comércio, para o desenvolvimento e competitividade das nações.

No Brasil, estas políticas refletiram na opção do Estado passar à iniciativa privada recursos e a ocupação do setor educacional superior, mas sem abrir mão de algumas áreas consideradas estratégicas, como também dos cursos que precisariam existir, mas que não teriam interesse por parte do setor privado. Atualmente, com uma rede privada que representa mais de 80 % do ensino superior brasileiro, fica claro que, se inicialmente o setor privado complementava o público, quem exerce esse papel complementar hoje é o Estado.

O forte poder do setor privado, ao longo do século XX, teve inúmeras conquistas legais relativas à expansão, autonomia administrativa e acadêmica, liberdade na criação e abertura de cursos e de instituições isoladas, fixação de números de vagas e dissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa. Para Sampaio (2000:155), esta crescente liberalidade levou o Estado a condição atual em que o foco maior é na avaliação dos cursos e de seu desempenho na qualidade formativa a fim de credenciá-los e validá-los, ou não. “Hoje, o controle do governo federal sobre o ensino superior, ainda que traga algumas marcas da continuidade histórica, como a organização do sistema e sua subordinação a um órgão central de controle, articula novos elementos e apresenta a contemporaneidade dos problemas e desafios que a interação entre Estado e sistema de ensino superior envolve” .

Mas no caso da formação de professores de Artes Visuais, não são somente estes os fatores que determinam a curva do gráfico. Um outro ponto relevante para analisarmos e que reflete no gráfico é a mudança paradigmática do ensino e aprendizagem em arte, ocorrida nas últimas décadas. O declínio do gráfico, nos anos 80, revela a perda de identidade dos cursos de formação de professores de Arte promovida pela criação e implantação dos modelos formativos (MEC/USAID), na década de 70. A arte passa a ser obrigatória na lei escolar, mas na vida social, escolar e cultural esta passa a ser controlada, cerceada e modelada.

Com a abertura política e o reaprendizado do convívio político, social e cultural, nos anos 80/90, mediado por conhecimentos forjados nas pesquisas, houve uma re-significação do sentido da

arte para a Educação. Este movimento possibilitou a criação de uma nova identidade para o ensino de arte, a chamada Arte-educação. Realizou uma grande proeza em convencer a Educação de que esta não pode mais existir sem a Arte. Este processo abriu um campo profissional vastíssimo para os professores de arte, dentro e fora das escolas. Os centros culturais mais desenvolvidos se tornaram o foco da criação das licenciaturas em artes. Desta reflexão, podemos compreender então o “boom” dos cursos em São Paulo, uma vez que ali foi o epicentro desse fenômeno.

O setor privado, como hábil leitor das realidades e tendências, não poderia deixar passar este filão. Mas fica uma dúvida sobre a qualidade dos cursos de formação de professores. Será que vamos repetir a velha história? Pois as considerações apresentadas neste estudo nos dão motivos suficientes para pesarmos negativamente a qualidade dos cursos de formação docente em artes surgidos na década de 1970. Mais grave ainda era (e ainda é) o descompromisso com a qualidade de ensino e a pesquisa nas grande maioria das instituições privadas. É claro que os dias são outros, mas é preciso compreender que os problemas perduraram pelas décadas seguintes e, em grande parte, ainda não foram superados. Mesmo com o fim das licenciaturas curtas polivalentes nos anos 80, o crescimento das pesquisas em Ensino de Artes e a Lei 9.394/96, os reflexos deste início complexo e descompassado da formação de professores de nossa área, ainda estão fortemente presentes nas salas de aulas de artes em todo o território nacional.

Segundo Santos (2000:31), a irradiação do meio técnico-científico-institucional, em especial no sul-sudeste e em pontos do território nacional “ é a cara geográfica da globalização”. Por um lado, aumenta-se a integração, mas também, por outro, acentuam-se as graves diferenças e distorções nos âmbitos sociais, econômicos, produtivos, educacionais e culturais. Os números apresentados por este estudo, que revelam a desigualdade na distribuição territorial dos cursos de formação de professores de artes, nos alertam para o longo caminho a ser percorrido e ocupado.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. CENSO 2000. Disponível em : <http://www.ibge.com.br>

BRASIL. INEP. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/curso.stm>

CANDAU, V. M. F. (coord.). O caminho percorrido: dos primeiros cursos de nível superior de formação de professores à situação atual. In: **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.

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

- PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**. n. 7. Porto Alegre: ABEM, 2002.
- SAMPAIO, Heloisa. **Ensino superior brasileiro: o setor privado**. São Paulo: FAPESP, 2000.
- _____. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1908 – 1990**. NUPES, USP, 1991.
- SANTOS, M. E SILVEIRA, M.L. **Ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: AMBES, 2000.
- SCEA. **Arte e Cultura da América Latina**. Sociedade Científica de Estudos da Arte. V. 18 (2º sem. 2007). São Paulo: Terceira Margem, 2007.
- SIQUEIRA, Angela C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Ed. Xamã, 2004.
- SUCUPIRA, N. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.5 n. 114, p. 261-276, abr./jun.,1969.