UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

MESTRADO

ISADORA GONÇALVES DE AZEVEDO

O LUGAR DA AMÉRICA LATINA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

MESTRADO

ISADORA GONÇALVES DE AZEVEDO

O LUGAR DA AMÉRICA LATINA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Dissertação de Mestrado, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS – SC

2014

A9941 Azevedo, Isadora Gonçalves de
O Lugar da América Latina na Formação Inicial de Professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina / Isadora Gonçalves de Azevedo. - 2014.

227 p. : il. ; 21 cm

Orientador: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Bibliografia: p.177-189
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de pós-graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2014.

1. Arte-América Latina. 2. Arte - Estudo e Ensino. 3. Prática de ensino. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDD: 700.98 - 20.ed.

Universidade do Estado de Santa Catarina
Biblioteca Universitária da UDESC - BU Av. Madre Benvenuta, 2007 – 88035-001 – Florianópolis, SC e-mail: bc@udesc.br
www.bu.udesc.br

ISADORA GONÇALVES DE AZEVEDO

O LUGAR DA AMÉRICA LATINA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Dissertação de Mestrado, elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no CEART/UDESC, para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca examinadora:

Orientadora:_____

Profª. Drª. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC)

Membro:_____
Profª. Drª. Gerda Margit Schutz Foerste (UFES)

Membro:_____
Profª Drª. Fabíola Sucupira Ferreira Sell (UDESC)

Membro:_____
Profª. Drª. Rosangela Miranda Cherem (UDESC)

Membro:_____
Profª. Drª. Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta (UFPR)

Florianópolis, 29 de Julho de 2014.

Dedico esta pesquisa à minha família,
meus professores e meus alunos.

Sobretudo ao Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

O período de elaboração desta dissertação resultou em inúmeros aprendizados, muitos dos quais não constam nas linhas que seguem, mas, de alguma maneira, permeiam-nas.

Agradeço a equipe de professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina pelo acolhimento, orientação e ensinamentos; aos funcionários da Biblioteca Central e demais membros da UDESC que tenham contribuído com minha trajetória de alguma forma; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Profª Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, por dar-me oportunidades e guiar-me nos momentos de hesitação frente aos rumos da pesquisa; por ampliar minhas concepções de mundo. Às Profªs Drªs Gerda Margit Schutz Foerste, Fabíola Sucupira Ferreira Sell, Rosangela Miranda Cherem e Consuelo Alcione Borba Duarte Schlichta, por participarem desta etapa de minha formação e contribuírem com o processo de elaboração desta investigação. Em especial, agradeço a Cris e Fabi por me acompanharem desde a graduação.

Agradeço aos demais integrantes do Observatório da Formação de Professores de Artes, Profs. Drs. Isabela Frade (UERJ), Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP), Federico Buján (IUNA), Maria de Las Mercedes Reitano (UNLP), Profs. Ms. Marina Cecilia Burré (UNLP) e Giovana Bianca Darolt Hillesheim (PPGAV/UDESC), pelos ensinamentos promovidos por meio de diferentes olhares sobre a formação docente.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão (GPEAI), aos integrantes do Laboratório de Educação, Linguagem e Artes (LELA) e aos colegas da turma de mestrado pelos encontros, conversas e trocas; àqueles que me agregaram novas reflexões acerca da arte e seu ensino.

Por fim, agradeço à minha família por erguer-me quando necessário e por acompanhar-me a cada passo, principalmente à minha mãe, Neide, às minhas irmãs, Mariana e Raquel, e ao meu companheiro Rodrigo.

A sabedoria é algo que quando nos bate à porta já não nos serve para nada.

Gabriel García Márquez

RESUMO

A presente investigação é parte integrante do "Observatório da Formação de Professores de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina" e foi desenvolvida na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais do PPGAV/UDESC, tendo como tema a formação inicial de professores de artes, a qual antecede, a princípio, a atuação destes sujeitos como educadores. O objeto de estudo desta pesquisa é a proposta curricular dos cursos de licenciatura. Objetivamos, aqui, identificar de que maneira os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos na formação inicial dos professores no tocante às matrizes curriculares. Desenvolvemos um estudo de caso que engloba duas realidades vizinhas: a brasileira e a argentina, e resulta num estudo comparado que parte da seguinte questão: "Como os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos no currículo das licenciaturas em artes visuais no Brasil e na Argentina?". Os cursos analisados correspondem a três universidades estaduais brasileiras: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e duas instituições federais argentinas: o Instituto Nacional de Artes (IUNA) e a Universidade Nacional de La Plata (UNLP), de modo a aprofundarmos nossas reflexões sobre uma realidade brasileira e uma argentina, respectivamente, a USP e a UNLP. A seleção dos cinco cursos refere-se às universidades cujos professores participam do Observatório. Duas hipóteses acompanham os primeiros passos dessa investigação: a primeira é que os conteúdos referentes ao contexto latino-americano pouco aparecem nos currículos das licenciaturas em artes visuais e, quando isto ocorre, é por meio de adaptações curriculares, uma vez que eles não foram planejados para atender a essa demanda; a última é que, na realidade argentina, a inserção de conteúdos sobre a América

Latina seja maior do que na realidade brasileira. Dentre os resultados obtidos, destacamos que autores e artistas latino-americanos permeiam a formação inicial dos professores de artes dos dois países, mas, em ambos os casos, tal inserção de conteúdos constitui uma pequena parcela do currículo.

Palavras-chave: Formação inicial em artes. Licenciatura em Artes Visuais. Ensino de arte na América Latina. Arte latino-americana.

ABSTRACT

This research is part of the "Observatory of Arts Teacher Education: comparative studies between Brazil and Argentina" and was developed in the line of research Teaching of Visual Arts (PPGAV / UDESC), on the subject of initial teacher training in arts, which usually precedes the work as teachers. The object of this research is the proposed curriculum of graduate's courses. We intend to identify how the contents on Latin America are included in the initial training of teachers in terms of curriculum matrices. We develop a case study that includes two neighboring realities: the Brazilian and Argentine, and results in a comparative study that parts from the question: "How content on Latin America are included in the undergraduate curriculum of visual arts in Brazil and Argentina?". The courses were analyzed are the three Brazilian state universities: the University of the State of Santa Catarina (UDESC), University of São Paulo (USP) and the State University of Rio de Janeiro (UERJ), and two Argentine federal universities: the National Institute of Arts (IUNA) and the National University of La Plata (UNLP), in order to deepen our reflections on a Brazilian and an Argentine reality, respectively, USP and UNLP. The selection of the five courses refers to universities whose teachers participate in the Observatory. Two hypotheses follow the first steps of this research: the first is that the content related to Latin American context rather appear in the curriculum of undergraduate education in visual arts, and when this occurs is through curriculum adaptations, since they were not planned to meet this demand; the latter is that the Argentine reality inserting content about Latin America is higher than in the Brazilian reality. Among the results, we emphasize that authors and Latin American artists permeate the initial training of arts

teachers in both countries, but in both cases, insertion of such content constitutes a small portion of the curriculum.

Keywords: Initial training.in visual arts. Degree in Visual Arts. Teaching of Visual Arts in Latin America. Latin American art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Yanagi Yukinori. Eurásia, 2000/2001..... 49
Ilustração 2 - Liliana Porter, El hombre con el hacha y otras situaciones breves, 2013.....57
Ilustração 3 - arquivo da autora -Museu de Arte Latino Americana de Buenos Aires (MALBA), Argentina.....59
Ilustração 4 - Adriana Varejão. América, 1996. Óleo sobre tela, linho e isopor, 195 x 165 cm.....73
Ilustração 5 - Esquema gráfico 1 – Ênfase curricular dos cursos do Brasil.....89
Ilustração 6 - Nicolás García Uriburu. Mapa-múndi concreto, 1993.....101
Ilustração 7 - Tabela de matrículas nos sistemas de ensino superior universitário e não universitário argentino.....105
Ilustração 8 - Tabela de matrículas nos sistemas de ensino superior universitário e não universitário argentino em instituições públicas e privadas.....106
Ilustração 9 - Esquema gráfico 2 – Ênfase curricular dos cursos da Argentina.....116
Ilustração 10 - Vik Muniz. Dupla Mona Lisa, 1999.....127
Ilustração 11 - Fernando Botero. Mona Lisa, 1977.....127
Ilustração 12 - Ernesto Neto, Dengo, 2010. Instalação. Museu de Arte Moderna de São Paulo.....134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AL – América Latina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHE/FAED - Centro de Ciências Humanas e da Educação

CEART - Centro de Artes

DAV - Departamento de Artes Visuais

ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

FAM – Florianópolis Audiovisual MERCOSUL

FMI - Fundo Monetário Internacional

GPEAI – Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão

IBA - Instituto de Belas Artes

IUNA – Instituto Universitário Nacional del Arte

LELA – Laboratório de Educação, Linguagem e Artes

LES - Ley de Educación Superior

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MAM - Museu de Arte Moderna de São Paulo

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MINCyT – Ministério da Ciência, Tecnología y Inovacción Productiva

OECD - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OFPEA/BRARG – Observatório da Formação de Professores de Artes: estudos comparados entre Brasil e Argentina

OMC - Organização Mundial do Comércio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGARTES/UERJ - Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PPGAV/UDESC – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina

PPGAV/USP - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEG - Universidade do Estado de Guanabara

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNLP – Universidad Nacional de La Plata

URJ - Universidade do Rio de Janeiro

USAID - United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO.....35

2 O LUGAR DA AMÉRICA LATINA EM UM MUNDO GLOBALIZADO.....51

2.1 EM BUSCA DE UM CONCEITO PARA A AMÉRICA LATINA.....53

2.2 SOBRE O ATO DE ESTUDAR A AMÉRICA LATINA NA CONTEMPORANEIDADE.....61

2.3 EM BUSCA DE UM CONCEITO PARA A ARTE LATINO-AMERICANA.....68

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL.....75

3.1 CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....77

3.2 SOBRE OS CURSOS DE ARTES VISUAIS DA UDESC, USP E UERJ.....80

3.3 ÊNFASE CURRICULAR NAS GRADUAÇÕES DA UDESC, USP E UERJ.....87

3.4 AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA ARTE.....90

3.4.1 Disciplinas obrigatórias da UDESC.....91

3.4.2 Disciplinas obrigatórias da USP.....93

3.4.3 Disciplinas obrigatórias da UERJ.....95

3.4.4 Disciplinas optativas da UDESC, USP e UERJ.....96

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA ARGENTINA.....103

4.1 SOBRE O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR.....105

4.2 CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....109

4.3 SOBRE OS CURSOS DE ARTES VISUAIS DO IUNA E DA UNLP.....111

4.4 ÊNFASE CURRICULAR NAS GRADUAÇÕES DO IUNA E DA UNLP.....114

4.5 AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA ARTE.....117

4.5.1 Disciplinas obrigatórias do IUNA.....117

4.5.2 Disciplinas obrigatórias da UNLP.....119

4.5.3 Disciplinas optativas do IUNA e da UNLP.....126

5 AS CONCEPÇÕES DE ARTES VISUAIS E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NA USP E NA UNLP.....129

5.1 AS CONCEPÇÕES DE ARTES VISUAIS.....130

5.1.1 A crise da história da arte.....135

5.1.2 A formação docente e a função social da universidade.....140

5.1.3 Nem tão aqui nem tão lá.....145

5.1.4 Para além da história da arte no currículo.....149

5.2 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....156

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....165

REFERÊNCIAS.....177

APÊNDICES.....191

APÊNDICE A – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UDESC.....193

APÊNDICE B – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA USP.....196

APÊNDICE C – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UERJ.....201

APÊNDICE D – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA IUNA.....204

APÊNDICE E – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UNLP.....207

ANEXOS.....211

ANEXO A – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UDESC.....212

ANEXO B – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA USP.....2156

ANEXO C – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ.....220

ANEXO D – PLAN DE ESTUDIOS IUNA - PROFESSORADO EN ARTES VISUALES.....223

ANEXO E – PLAN DE ESTUDIOS UNLP - PROFESSORADO EN ARTES VISUALES.....225

1INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a formação de professores de artes visuais. Compreendemos a formação como parte do trabalho docente, assim como outros momentos que ultrapassam a carga horária oficial desta profissão. Nesta pesquisa tratamos, no entanto, da formação inicial, isto é, da graduação em artes visuais, a qual antecede, a princípio, a atuação destes sujeitos como educadores.

É preciso acrescentar que, ao voltarmo-nos aos professores de artes visuais, reconhecemos que muitos deles se dedicam à produção artística. Nesse sentido, o exercício da pesquisa se faz presente tanto na docência quanto na prática artística, que também compõe tal jornada de trabalho, seja de maneira formal ou informal. Destacamos, ainda, o desenvolvimento de pesquisas que visem à formação de repertório no âmbito das artes visuais, crucial para a atuação docente e para a produção artística, o que engloba visitas a museus e espaços culturais, bem como a aquisição de livros, entre outras ações.

O objeto de estudo desta pesquisa é a proposta curricular dos cursos de licenciatura em artes visuais. De acordo com Rosa (2004), o currículo é, no senso comum, entendido como algo fechado, que vem pronto e não exige modificações ou reflexão. Sob essa perspectiva, é necessário abrirmo-nos para outras formas de pensá-lo, que ultrapassem a concepção de ordenador de métodos e técnicas e de organizador de disciplinas, rumo a um elemento que acolha possibilidades de estabelecer relações entre a escola/universidade e o mundo.

Nesta investigação tratamos, especificamente, dos currículos oficiais dos cursos de licenciatura em artes visuais. Em muitos casos, documentos como a matriz curricular, as ementas e os planos de ensino das disciplinas seguem desatualizados, ou não condizem com a realidade das aulas ministradas. No entanto, são estes os documentos apresentados ao público como meio de acesso a informações sobre o curso de seu interesse. Assim, reconhecemos que, ao debruçarmo-nos sobre estes dados, não necessariamente contemplamos a realidade das aulas, uma vez que o currículo sofre influências das relações sociais estabelecidas em determinado ambiente e vice-versa. Nosso recorte, porém, abarca apenas os documentos oficiais para que possamos verificar como estes são elaborados nas graduações em artes visuais e como tais cursos têm se apresentado à comunidade através de sua documentação[1].

Objetivamos, aqui, identificar de que maneira os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos na formação inicial dos professores de artes visuais no tocante às matrizes curriculares. Desenvolvemos um estudo de caso que engloba duas realidades vizinhas: a brasileira e a argentina, e resulta num estudo comparado que parte da seguinte questão: "Como os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos no currículo das licenciaturas em artes visuais no Brasil e na Argentina?".

Além da localização geográfica aproximar estes países, eles compartilham questões sociais comuns entre si e entre outras nações que vivenciaram o processo de colonização europeia, sofreram o autoritarismo dos regimes militares no

[1] Devido à necessidade de estabelecermos um recorte, o que é inerente a qualquer pesquisa, não nos detivemos às variáveis dos conteúdos ministrados nas aulas. Incentivamos futuras pesquisas a ampliarem tais reflexões, podendo partir dos dados aqui obtidos, e analisarem as convergências e contradições entre o currículo e as atividades realizadas.

século XX junto aos países do Cone Sul e, atualmente, avaliam as consequências da expansão do neoliberalismo, que impactou a América Latina principalmente na década de 1990[2].

Mariáthegui (1979) ressalta que o processo de independência sul-americana atendeu às necessidades do desenvolvimento capitalista - que iniciou na Europa, com a queda do sistema feudal, e expandiu-se para os demais continentes. Brasil e Argentina foram, nesse sentido, os países que mais estabeleceram relações de troca com os europeus, quando comparados a outras nações da América Latina, em especial pela localização privilegiada no que diz respeito à proximidade do Oceano Atlântico[3]. Dessa maneira, ambos os países tiveram um maior desenvolvimento econômico frente aos demais países da região, bem como um maior contato com os valores e padrões culturais europeus.

No século XXI, diversos países latino-americanos seguem de forma sincrônica, tal qual no século anterior, no que diz respeito a questões sociais e políticas, apesar da heterogeneidade cultural característica da região. De acordo com Fiori (2007), a abertura das nações às políticas neoliberais na década de 1990 substituiu as propostas de reforma agrária e de uma política estatal pela privatização e abertura ao mercado global. O fracasso dessa mudança de perspectiva para a América Latina resultou no aumento da desigualdade social e, também, abriu caminho para que composições políticas com corte de esquerda governassem inúmeros países com o objetivo

[2] Conforme Anderson (1995), o neoliberalismo iniciou sua expansão pela América Latina já na década de 1960, no Chile, e atenuou-a na década de 1990, mantendo-se dinâmica no século XXI.

[3] Como o território da Argentina não tem ligação direta com o Oceano Atlântico, as importações/exportações argentinas envolviam também o território brasileiro.

de buscar outras possibilidades para a região que não a dependência econômica gerada nesse contexto.

No Brasil, esse panorama é marcado pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e da Presidente Dilma Rousseff, de 2011 ao momento atual. De forma semelhante, na Argentina, Néstor Kirchner foi eleito presidente em 2003 e seguiu até 2007, ano em que foi eleita Cristina Kirchner, reeleita em 2011. Permanecemos, contudo, num período de lidar com práticas neoliberais e de refletir sobre suas consequências[4], bem como sobre questões abarcadas pelas diversas concepções de multiculturalismo[5] e os modos como a América Latina está inserida nesse debate.

Os cursos analisados correspondem às licenciaturas em artes visuais oriundas de três universidades estaduais brasileiras: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e de dois *professorados em artes visuales* oriundos de duas instituições federais argentinas: o Instituto Nacional de Artes (IUNA) e a Universidade Nacional de La Plata (UNLP), de modo a aprofundarmos nossas reflexões sobre uma realidade brasileira e uma argentina, respectivamente, a USP e a UNLP. A seleção dos cinco cursos refere-se às universidades cujos professores participam do projeto de investigação bilateral "Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina -

[4] Fiori (2007) apresenta um panorama histórico de fatos políticos latino-americanos e compara-os a episódios políticos de países europeus. Não aprofundaremos essa discussão por não ser esse o foco da dissertação, mas sugerimos a leitura completa do artigo.

[5] McLaren afirma que existem distintas maneiras de apreender o termo *multiculturalismo* e concordamos com a definição do autor de *multiculturalismo crítico*, conforme veremos no primeiro capítulo.

(OFPEA/BRARG)" [6] , financiado pelo programa CAPES/MINCYT 2011, no qual este estudo está inscrito.

Vale mencionar que, conforme Vieira, Albert e Bagolin (2008), o Brasil caracteriza-se por seu território extenso, dividido em cinco regiões – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste -, sendo o país que se configura pela maior desigualdade social, quando comparado a outros países latino-americanos, no sentido de concentrar grandes extremidades de riqueza e de pobreza. As regiões Sul e Sudeste, nas quais estão situados os cursos em questão, são as que têm as taxas mais elevadas de escolarização do Brasil, sendo que a Sudeste ocupa o primeiro lugar e a Sul o segundo. Estas também se destacam quanto à industrialização, que é mais intensa na primeira, enquanto na segunda prevalece a indústria agrícola. Tal desenvolvimento econômico está atrelado à expansão do sistema capitalista, a partir da colonização do país. Deste modo, as duas "se tornaram potenciais receptoras de empreendimentos industriais intensivos em capital". (RUIZ e DOMINGUES, 2008, p. 702).

No Brasil, a formação docente em artes visuais iniciou na década de 1970, em função da Lei 5.692/71, que tornou obrigatório o ensino de artes nas escolas, através da disciplina Educação Artística, de caráter polivalente, que englobava o ensino de artes plásticas/visuais, de artes cênicas/teatro e de música (ROSA, 2005). Tais cursos foram criados como medidas paliativas e, durante algum tempo, a formação de professores de artes consistiu em dois anos de graduação. As pós-graduações iniciaram na década de 1980 e, em boa parte,

[6] Coordenadora do projeto: Profª Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC). Professores investigadores: Isabela Frade (UERJ), Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP), Federico Buján (IUNA) e Marina Cecilia Burré (UNLP). Coordenadora Argentina: Profª Drª Maria de Las Mercedes Reitano (IUNA/UNLP).

se consolidaram a partir do ano 2000. Esse contexto transformou-se aos poucos e, de acordo com Fonseca da Silva et al. (2012), o Brasil conta hoje com trinta e nove cursos de pós-graduação na área de artes visuais, sendo dezenove cursos de doutorado.

Na Argentina, o ensino superior se divide entre o sistema de educação superior não universitário (ou terciário) e o sistema superior universitário, que abrange as universidades públicas e privadas (FONSECA DA SILVA et al., 2012)[7]. Num primeiro momento, a formação docente em artes visuais ocorria no sistema superior não universitário. Atualmente essa formação situa-se também no âmbito do sistema superior universitário, mas não houve uma migração completa de um sistema para o outro, de modo que muitos professores ainda são formados por aquele. Quanto às pós-graduações, os autores revelam ser escasso o número de programas e que há um predomínio de enfoque na poética das produções artísticas, de modo que o ensino de artes é pouco contemplado.

De acordo com Buján (2013), no Sistema Universitário argentino há somente nove *professorados* em artes visuais, oito em instituições públicas e um em uma instituição privada. No Sistema Não Universitário há oitenta e três licenciaturas em artes visuais, setenta e três em instituições públicas e dez em instituições privadas. Há apenas um curso de mestrado em ensino das artes visuais e quatro programas de doutorado em artes visuais. Já na área da educação, há trinta e dois mestrados e quatorze doutorados argentinos e cento e vinte mestrados e sessenta e dois doutorados brasileiros.

[7] Conforme Azevedo e Fonseca da Silva (2013), o Brasil apresenta cursos técnicos e superiores tecnólogos, que formam mão de obra especializada, e os cursos superiores que formam as elites pensantes, dividindo o trabalho manual do trabalho intelectual. Também existe uma segregação na formação dos sujeitos, tal qual no contexto argentino.

Apesar de o contexto brasileiro apresentar maior quantidade de cursos ofertados em educação e em artes visuais, Beech (2009) nos lembra que a Argentina iniciou seus investimentos em educação antes do Brasil e, apesar das interferências internacionais permearem a realidade educacional dos diversos países latino-americanos, bem como de os movimentos nessa área serem semelhantes em determinados contextos históricos, há também peculiaridades que devem ser consideradas em cada nação. Enquanto na República Dominicana, por exemplo, a primeira universidade foi fundada em 1538, no Brasil a primeira universidade data de 1920[8].

Fonseca da Silva et al. (2012) frisam a urgência da sistematização e análise de documentos e de pesquisas acadêmicas que se refiram à formação docente em artes, a fim de possibilitar a democratização da informação e do conhecimento produzidos sobre o tema no Brasil e na Argentina, bem como nos demais países latino-americanos. Enquanto no Brasil já existem plataformas e bancos de dados que viabilizam o acesso a determinadas produções acadêmicas, como teses, dissertações e artigos, assim como documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino de artes na educação básica, na Argentina há pouca sistematização de dados, o que faz com que as pesquisas desenvolvidas pelo "Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina" ocorram de maneira distinta nos dois países. Assim, entre 2011 e 2013, a equipe de pesquisadores brasileiros dividiu-se da seguinte maneira: os pesquisadores da UDESC debruçaram-se sobre teses e dissertações; os da USP dedicaram-se à análise de anais

[8] Sugerimos a leitura de Beech (2009), que trata das reformas educacionais da década de 1990 na América Latina e faz uma breve revisão histórica do desenvolvimento de escolas e universidades nesse contexto.

de congressos; e os da UERJ, aos periódicos. Na Argentina, pesquisadores do IUNA e da UNLP voltaram-se para a sistematização e análise de trabalhos acadêmicos (ensaios, monografias, relatórios, entre outros) e de propostas metodológicas.

Dentro do panorama desenvolvido pelo citado Observatório, a pesquisadora catarinense Hillesheim (2013), por meio de análise de teses e dissertações, identifica aspectos comuns em pesquisas sobre a formação docente em artes visuais desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros. A este acervo de pontos comuns, a autora denomina "premissas" e destaca quatro delas, respectivamente: a necessidade de provar que a arte é importante; a ideia de que um bom ensino de arte não deve legitimar os interesses da classe dominante; a necessidade de cautela diante das políticas públicas; e a necessidade de optar entre ensinar arte ou pesquisar sobre ensino de arte. A partir de uma abordagem dialética, a autora analisa tais produções dividindo-as em duas categorias: as que resultam de programas de pós-graduação em educação e as de programas de pós-graduação em artes.

Três aspectos contraditórios foram percebidos nestes trabalhos. O primeiro se refere ao conceito de arte que permeia as pesquisas. Identificou-se que ela é compreendida como elemento comunicador, produto do conhecimento humano, símbolo que apresenta o conhecimento, área da cultura, produto da cultura, linguagem das sensações, reflexo da sociedade, base da vida, forma de organização que transforma experiência em conhecimento. (HILLESHEIM, 2013, p. 103). A autora ressalta o vínculo existente entre discorrer sobre arte e sobre formação docente em artes, de modo que ambos exijam olhares dinâmicos, porém, não dispersos. Nesse sentido, reiteramos tal questionamento frente ao conceito de arte de pesquisadores e professores, sobretudo no que diz respeito aos critérios de seleção de obras de artes no âmbito do ensino.

Indagamo-nos, também, acerca do vínculo entre estes critérios e as necessidades culturais que os professores desenvolveram para si e as que projetam como meta a ser desenvolvida com seus alunos.

O segundo aspecto trata do papel do professor/formador. Algumas pesquisas mencionam as atitudes docentes como uma forte influência para as ações dos estudantes, futuros profissionais. De acordo com a autora, podemos voltar essa relação para a formação política de professores e alunos e, nesse sentido, vale lembrar que, ao abordar as atitudes docentes pela perspectiva das "competências", o discurso neoliberal deposita sobre o professor a responsabilidade pela educação.

O terceiro aspecto, por fim, aborda o currículo das licenciaturas em artes visuais. A polivalência aparece, aqui, como uma característica ainda presente na formação e na atuação do professor de artes, de acordo com a realidade em que este se insere, inclusive no caso de escolas que se situam em regiões distantes de espaços culturais que viabilizem o acesso às diferentes áreas – artes visuais, artes cênicas, música e dança. Nessas situações, ocorre de o professor da escola sentir-se responsável por proporcionar o acesso a mais de uma área, o que revela contradições entre as concepções que cursos de graduação e documentos oficiais sobre o ensino de artes disseminam e o que ocorre nas mais diversas realidades.

Hillesheim (2013) acredita que as contradições atuam como engrenagens para a construção do conhecimento e manifesta o desejo de que o conhecimento espontâneo seja transformado em consciência crítica. A autora também afirma a impossibilidade de separar o sujeito que conhece arte daquele que conhece formas de ensiná-la, uma vez que o licenciado em artes visuais necessita de formação para criticar e refletir sobre as produções artísticas e sobre o ensino de artes. Assim, não

podemos separar a complexidade artística da complexidade de ensinar artes. Em suas palavras,

> Estejamos cônscios ou não, ensinar é um ato político; arte é um ato político. Consequentemente, ensinar arte pode se transformar, mediante a superação das visões dicotômicas, num momento de *adensamento* político que contribua significativamente na transformação da sociedade. (HILLESHEIM, 2013, p. 116).

Para a análise desenvolvida, Hillesheim (2013) coletou, no banco de Teses e Dissertações da CAPES, pesquisas desenvolvidas de 2000 a 2013 cujo tema fosse a formação inicial de professores de artes visuais. Num primeiro momento, a autora identificou quatrocentas e cinquenta e três dissertações e cento e três teses. Após a leitura de resumos e partes destas investigações, Hillesheim chegou a um total de nove dissertações e quatro teses que contemplassem, de fato, o tema da formação inicial. Dentre estas pesquisas, verificamos que nenhuma abrange a maneira como os conteúdos sobre a América Latina estão inseridos na licenciatura em artes visuais.

Como vimos, o Observatório abrange a formação docente em artes visuais no Brasil e na Argentina e visa compartilhar informações com todo o contexto latino-americano, tendo realizado dois simpósios no Brasil, um no Chile e outro na Colômbia até o momento. Além disso, ele contempla questões inovadoras na formação em artes visuais, como inclusão social, educação especial, multiculturalismo, gênero, tecnologias, entre outros. Nesse sentido, a presente investigação avança no debate acerca da América Latina na área de artes visuais, de modo a problematizar a inserção do tema na formação docente e a contribuir com as reflexões construídas no âmbito do observatório no que diz respeito à região por ele contemplada.

O interesse por desenvolver tal estudo resultou da constatação, por parte da autora, de seu distanciamento frente a questões sociais latino-americanas ao fim da graduação. Essa trajetória de influências europeias e estadunidenses vem desde a infância, dos conteúdos selecionados na escola, nos programas de televisão e de rádio, nos livros didáticos, de literatura e/ou acadêmicos, nos cinemas e videolocadoras, nos museus de arte e nas mais diversas situações. Esta investigação não se volta a uma demanda particular, mas pretende trazer essa discussão a público e contribuir com a ampliação de conteúdos sobre a América Latina durante a formação escolar e universitária dos diversos cidadãos latino-americanos e, em especial, dos brasileiros. Esperamos, sobretudo, que os resultados dessa pesquisa alcancem os professores de artes visuais, tanto da educação básica e informal como do ensino superior.

Duas hipóteses acompanham os primeiros passos dessa investigação: a primeira é que os conteúdos referentes ao contexto latino-americano pouco aparecem nos currículos das licenciaturas em artes visuais e, quando isto ocorre, é por meio de adaptações curriculares, uma vez que eles não foram planejados para atender a essa demanda; a última é que na realidade argentina a inserção de conteúdos sobre a América Latina seja maior do que na realidade brasileira.

Quanto à abordagem metodológica, Ferreira (2008) afirma que os estudos comparados na área da educação objetivaram, desde o seu princípio, compreender as especificidades dos sistemas educacionais por meio da comparação, a qual revela as convergências e as divergências entre duas ou mais realidades e permite problematizar aspectos referentes à educação de modo mais consistente do que quando analisamos uma única realidade. Para o desenvolvimento dessas pesquisas, leva-se em conta o contexto social, econômico, político, cultural de cada sistema educacional, o

que pressupõe um trabalho interdisciplinar que abrange áreas de conhecimento como a História e a Sociologia. Diversas abordagens foram criadas dentro da educação comparada e elas são organizadas no tempo de diferentes maneiras, de acordo com seus estudiosos.

Conforme Ferreira (2008), o enfoque dos estudos desenvolvidos no século XIX eram as realidades nacionais. No entanto, o autor retoma a necessidade do desenvolvimento de análises internacionais, nacionais, regionais ou locais, desde que sejam consideradas sempre as particularidades de cada contexto. Nesse sentido, a educação comparada não é, por si só, uma metodologia, senão um saber dinâmico. Trata-se de uma abordagem, não de uma técnica a ser replicada, o que garante, por exemplo, que ocorram comparações entre duas ou mais realidades levando-se em conta as possibilidades de coleta de dados para cada uma delas, podendo estas serem distintas de um contexto para o outro.

Segundo Acosta (2011), é necessário, num mundo globalizado, avançarmos nessas pesquisas no que diz respeito ao cuidado para não nos atermos apenas nas problemáticas do Estado Nação, mas de considerarmos também os impactos das novas tecnologias e dos meios de comunicação e informação em situações que, por vezes, ultrapassam as fronteiras nacionais. Da mesma maneira, a globalização requer o desenvolvimento de pesquisas que abordem questões como o multiculturalismo, por exemplo.

Ao deter-se nos estudos sobre a América Latina, Acosta (2011) revela, a partir de uma pesquisa, que as investigações pautadas na educação comparada se constituem em pequenas quantidades quando comparadas às estadunidenses e às de certos países europeus. Isso ocorre em função do próprio desenvolvimento da região no tocante à expansão do capitalismo. Nas últimas décadas, porém, os estudos comparados vêm ganhando espaço na região, ainda que de

maneira discreta. A autora acredita, nesse sentido, que as tensões resultantes das reformas educacionais na década de 1990 foram relevantes para a revitalização de tais pesquisas.

Distribuímos a presente investigação em quatro capítulos, de modo a buscarmos, num primeiro momento, concepções acerca da arte e do pensamento latino-americanos. Assim, o primeiro capítulo sistematiza algumas apreensões sobre a América Latina, inserindo-a no contexto de um mundo globalizado, além de problematizar compreensões sobre as produções artísticas inseridas num debate acerca do global e do local.

No segundo capítulo, voltamo-nos para a análise das propostas curriculares das graduações em artes visuais das universidades brasileiras e, no terceiro capítulo, sobre a análise dos currículos das graduações em artes visuais argentinas. Utilizamos como categorias de análise as "concepções de artes visuais" e os "modelos de formação docente", as quais estão contempladas no último capítulo. Nas considerações finais, tecemos nossas reflexões acerca dos resultados obtidos no estudo comparado sobre as duas realidades e elencamos possíveis desdobramentos desta pesquisa.

Destacamos, ainda, que num momento em que são criadas diversas leis e políticas públicas com a finalidade de inserir conteúdos voltados para culturas marginalizadas em distintas etapas da formação educacional dos sujeitos, importa refletirmos sobre o modo como essa inserção ocorre nos currículos e, consequentemente, sobre como ela aparece na formação inicial dos docentes.

CAPÍTULO II

O LUGAR DA AMÉRICA LATINA EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Ilustração 1- Yanagi Yukinori. Eurásia, 2000/2001.

Fonte: 8ª Bienal do Mercosul (2013) - Formigas, areia colorida, tubos e canos de plástico. 25 x 36,5 x 91 cm (cada peça). Disponível em:<http://arte72pm.blogspot.com.br/2011/12/8-bienal-do-

2 O LUGAR DA AMÉRICA LATINA EM UM MUNDO GLOBALIZADO

> *Mas é também claro que a idéia de América Latina entra na constituição da realidade latino-americana. Há um permanente contraponto entre o pensamento e a realidade, de tal maneira que o processo de pensar, às vezes, é também um processo de constituir, organizar, romper ou redirecionar as produções e atividades culturais, políticas, econômicas e outras. Ao descobrir as direções possíveis da realidade social, o pensamento também constitui essas direções.* ***A realidade nunca permanece inocente do seu conceito.*** *(Grifo nosso) (IANNI, 1993, p. 11).*

> *Mas a arte é um fenômeno que desafia constantemente toda generalização vazia e, sobretudo, as generalizações apressadas que resultam de um ponto de vista unilateral. (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1978, p. 25).*

Neste capítulo abordamos o modo como teoria e realidade entrelaçam-se nos debates acerca da ideia de América Latina (AL)[9], assim como nos debruçamos sobre a produção

[9] A fim de dinamizarmos o texto, utilizaremos, doravante, a sigla AL para nos referirmos à América Latina.

artística da região. As palavras de Ianni (1993) citadas acima possibilitam, a nosso ver, uma primeira reflexão sobre o percurso que pretendemos desenvolver neste momento, em busca de uma apreensão frente a um pedaço do continente americano, uma vez que tais palavras frisam a maneira como pensamento e realidade influenciam-se e como tal interferência não ocorre de forma genuína. Assim, procuramos ir além dos idealismos de origem hegeliana, que muito contribuíram para o pensamento dialético - presente há longa data na história da humanidade, ainda que sob outras denominações (KONDER, 1981) - e fortalecer as pesquisas que não desvinculam teoria e prática, ou pensamento e realidade, e que afirmam perceber o mundo a partir das relações dialéticas que nele se estabelecem.

Acreditamos que a observação de Sánchez Vásquez (1978), acima mencionada, vem de encontro à de Ianni (1993) por atentar-nos às generalizações resultantes de pontos de vista unilaterais e, por vezes, tolerantes, porém não respeitosos aos demais olhares, no sentido de se permitir debater, dialogar, entrar em contato com aquilo que difere e que pode vir a acrescentar na formulação de nossas concepções. Konder (1981) nos lembra que, no exercício do pensamento dialético, não basta que nos dediquemos a criticar o que nos cerca, se não nos voltarmos também à autocrítica. Ao estudar a arte, Sánchez Vázquez demonstra cautela, capacidade de síntese crítica e autocrítica ao analisar o caminho construído e percorrido por diversos pesquisadores que buscam uma compreensão da arte. Assim, pretendemos trilhar nossa caminhada de modo a enfatizar a maneira como a arte foge a qualquer generalização vazia, apressada, unilateral.

Finalmente, vale destacar que o ato de refletir sobre as possibilidades de compreensão da AL, seu pensamento e sua arte, permite-nos adquirir consciência de que a busca por um conceito é relevante para a apreensão da sua realidade e de que tal análise necessita de constante atualização.

2.1. EM BUSCA DE UM CONCEITO PARA A AMÉRICA LATINA

Ianni (1993) afirma que, apesar das especificidades que cada sociedade apresenta, diversas peculiaridades históricas permeiam os países latino-americanos, impulsionando uma contínua busca pela definição da ideia de AL. Dentre essas peculiaridades, podemos citar os processos de colonização e independência, as oligarquias, os ensaios liberais, as ditaduras, os governos populistas, os experimentos socialistas, os golpes contrarrevolucionários, as estratégias modernizantes. A história e a ideia de AL seguem, portanto, concomitantes e entrelaçadas, de modo que as dimensões sociais de cada nação expressem algo desse todo que abrange o Continente.

Nesse sentido, a ideia de AL, tal qual a história, permanece em constante transformação e é síntese de diferentes perspectivas, multiplicidades e contrapontos. Os antagonismos aí presentes não interferem, porém, numa polarização frente ao processo de construção da problemática latino-americana. Conforme Ianni (1993), boa parte do pensamento acerca da AL distribui-se em interpretações centralizadas nos seguintes conceitos: civilização e barbárie, instabilidade política crônica, sociedade civil débil, Estado forte, raça cósmica, nossa América, lutas sociais, revolução burguesa, revolução socialista, questão nacional. Ao defenderem um pensamento que parte de um dualismo simplista, tal qual o de civilização e barbárie, diversos intelectuais acabam por fazer análises reducionistas ou as utilizam visando a sua superação. Campo e cidade, o europeu e o outro, costa e serra, dentre outros, são dualismos embasados em preconceitos, em concepções darwinistas de evolução da

humanidade, no sentido étnico-racial, que inferiorizam os povos latino-americanos em relação aos europeus e estadunidenses. Ianni (1993) atenta, ainda, para a reciprocidade dessas relações, pois só existe a cidade porque há o campo; especificamente, a sociedade é fruto e geradora da barbárie.

Cabe ressaltar que, para justificar a debilidade da sociedade civil, o preconceito étnico-racial é bastante recorrente, visto que povos indígenas, africanos e seus descendentes têm, por vezes, formas de vida que não compactuam com a lógica capitalista, racional, moderna. O Estado surge, então, como meio de promover o suposto desenvolvimento das sociedades latino-americanas (IANNI, 1993, p. 20). As revoluções em prol da independência dos países dividem espaço com os golpes de Estado, os governos autoritários, a defesa da "nossa" América, entre outros. Dito de outra forma, os diferentes interesses sobre os rumos da AL permeiam a sua trajetória, caracterizando-a por uma sucessão de lutas e conflitos que, ao mesmo tempo em que podem fragilizá-la frente à Europa e aos Estados Unidos, contribuem com a formação da própria ideia de AL.

Ao analisar a trajetória do pensamento latino-americano, Ianni (1993) percebe acertos e desencontros nas sociedades que a compõem. Surgem, aos poucos, teorias que procuram transcender a mera apropriação do pensamento europeu e/ou estadunidense, o que, por vezes, resulta numa disparidade entre pensamento e realidade. Pelo fato de ainda existir forte contradição entre estes, a AL parece seguir em busca de um conceito, inclusive por insistir em tornar-se contemporânea de seu tempo e, nesse caso, por comparar-se às realidades europeia e estadunidense.

Canclini (2008a) afirma que a modernidade latino-americana é tida, para muitos, como uma contradição por termos um modernismo exuberante, no tocante aos movimentos de vanguarda, para uma modernização deficiente

no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, político, social. Se a colonização da América ocorreu, em muitos casos, por meio de nações europeias que enfrentavam dificuldades em seu território e por isso migraram ao novo continente, o autor acredita termos vivenciado, de lá para cá, ondas de modernização.

Outra contradição apontada por Canclini (2008a) é a permanência da busca pela modernização das nações latino-americanas, bastante presente nos discursos de seus governantes, num momento em que a modernidade é questionada, uma vez que arte, arquitetura e literatura encontram-se permeadas por concepções pós-modernas que desvalidam o culto ao moderno. Assim, enquanto as diversas áreas das artes, bem como das ciências humanas, seguem com debates para além da modernidade, a busca pela modernização social, política, econômica é fortalecida nos objetivos dos governantes dos países da AL. Parece haver, aqui, um encontro com Ianni, no sentido de o continente aproximar-se de padrões ocidentais e, por vezes, afastar-se deles, como veremos adiante.

Para Canclini (2008a), é necessário atentar para concepções que visem uma apreensão da totalidade no mundo contemporâneo e, nesse sentido, afirma que:

> Hoje concebemos a América Latina como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento. (CANCLINI, 2008a, p. 28).

Entretanto, apesar de reconhecermos tal multiplicidade de realidades concomitantes, reiteramos as peculiaridades históricas, culturais e sociais que permeiam as nações latino-americanas e por meio das quais podemos propor

aproximações e análises que propiciem uma reflexão sobre o continente – que, por sua vez, é parte de um recorte maior.

Nesse sentido, o pensamento latino-americano caracteriza-se pela fusão de ideias, temas e linguagens, de modo que seja possível reconhecer, nas suas correntes, as matrizes que as originaram, ao mesmo tempo em que percebemos as especificidades que as distanciam de tais origens. O ecletismo, para Ianni (1993), é uma das marcas mais evidentes do pensamento latino-americano. Ele não resulta de uma simples apropriação, mas de intensas trocas e diálogos, "[p]or meio da[s] qua[is] o latino-americano busca tomar conhecimento, absorver criticamente ou não e construir uma visão própria.". (IANNI, 1993, p. 131).

Segundo Ianni (1993), em alguns casos as contribuições latino-americanas expõem as lacunas encontradas nas teorias europeias e estadunidenses. Nesse sentido, o ecletismo pode ser um meio de demonstrar uma interpretação crítica acerca delas. É inevitável, porém, que o exotismo seja uma consequência para a AL, no que diz respeito ao modo como intelectuais de outras regiões veem tal pensamento. Ao apropriar-se de reinventar conceitos, concepções, teorias, multiplicam-se as perspectivas e ampliam-se os horizontes (IANNI, 1993, p. 135). Diversos intelectuais contribuem, assim, com teorias já consolidadas, mesclando-as às especificidades latino-americanas.

No que diz respeito às artes visuais, além das temáticas, também a partilha de técnicas e linguagens percorre os diferentes espaços do globo. A argentina Liliana Porter (1941) expôs, em 2013, no Museu de Arte Latino Americana de Buenos Aires (MALBA), a instalação do tipo *site specific* denominada "*El hombre com el hacha y otras situaciones breves*", em que miniaturas de personagens com cerca de cinco centímetros desenvolvem ações como levantar-se, varrer, ir e vir, entre outras, cercados por objetos destruídos, como louças,

móveis e um piano, encontrados pela artista em mercados de pulgas (MALBA, 2013) [10] . Porter mistura símbolos de diferentes tempos e espaços num único ambiente e, em meio aos objetos destruídos, altera a cronologia da história.

Ilustração 2 Liliana Porter, El hombre con el hacha y otras situaciones breves, 2013.

Fonte: arquivo da autora - Museu de Arte Latino Americana de Buenos Aires (MALBA), Argentina

De formas particulares, diversos artistas debruçam-se sobre temas relacionados ao tempo e aos espaços que constituem a vida humana. Além dos assuntos, também as linguagens e formas de apropriação destas relacionam-se às apreensões de mundo dos artistas. Na contemporaneidade, a fusão entre pintura, desenho, escultura, fotografia, instalação, entre outros, reflete o intercâmbio cultural promovido pelos meios de comunicação e pelas possibilidades de deslocamento (ARTE SIN FRONTERAS, 2008).

Assim como a obra de Porter, também o trabalho do japonês Yanagi Yukinori, citado na epígrafe deste capítulo,

[10] Disponível em: http://malba.org.ar/web/exposicion.php?id=147&subseccion=actuales. Acesso em: 05 de novembro de 2013.

aborda questões referentes à fusão, à mescla, à dissolução de estruturas que permeiam as formas de organização social do ser humano. De distintas maneiras, artistas de localizações geográficas bastante afastadas refletem sobre temáticas semelhantes e, não à toa, Yukinori foi convidado a participar da VIII Bienal do MERCOSUL, que teve como tema "Ensaios de Geopoética"[11].

No texto de apresentação da referida VIII Bienal, o curador José Roca revela sua intenção de voltar-se para a própria produção de Porto Alegre, com o objetivo de estabelecer relações entre esta e o panorama internacional de arte. Assim, desenvolve-se a proposta curatorial, que aborda nos ensaios geopoéticos não apenas questões territoriais e geográficas, mas abrange também aspectos que ultrapassem tais fronteiras.

Nessa edição da Bienal, artistas de diversos países foram convidados a participar da exposição, de modo que o objetivo de contemplar as produções latino-americanas tenha ampliado sua repercussão a partir do estabelecimento de relações entre estas e as produções oriundas de outros lugares. No tocante à fusão de aspectos culturais num mundo globalizado, o trabalho da artista estadunidense Leslie Shows, que tira das bandeiras dos países suas cores, parece dialogar com a proposta curatorial de José Roca, uma vez que propõe reflexões sobre definições geográficas, territoriais, políticas *versus* a necessidade da produção artística e de seu consumo, inerentes ao ser humano.

[11] De acordo com Oliveira e Lamas (2013), a Bienal do MERCOSUL é a segunda maior exposição de arte contemporânea realizada no Brasil e está entre as maiores da AL. Com início em 1997, num período em que o MERCOSUL enfrentou uma crise econômica, a exposição demonstra uma tentativa brasileira de reescrever a história da arte da AL.

Ilustração 3 - arquivo da autora -Museu de Arte Latino Americana de Buenos Aires (MALBA),

Fonte: <http://arte72pm.blogspot.com.br/2011/12/8-bienal-do-mercosul.html.> Acesso em 2 de novembro de 2013.

Retomemos, aqui, o vínculo entre conceito e realidade apresentado anteriormente, bem como as relações entre a AL e outras regiões. Ianni (1971) nota que há inúmeros pesquisadores debruçados sobre os aspectos sociais da AL, de modo a ampliarem os estudos filosóficos, econômicos, culturais desenvolvidos em determinados países europeus e nos Estados Unidos e os trazerem para o contexto latino-americano. Essa influência, na visão do autor, é positiva para o desenvolvimento da AL, inclusive no campo científico e/ou teórico, de modo que não se trate de negá-la, senão de aproximar-se dela e trazê-la para a realidade do nosso continente.

Deste modo, podemos inferir que, assim como a proposta da VIII Bienal enriqueceu a produção e a disseminação da arte latino-americana, também o conhecimento científico local fortalece-se no estabelecimento de trocas com outras regiões e, por meio de tais trocas, caminha em direção à desconstrução de estereótipos referentes a um suposto exotismo inerente a AL.

Levando em conta o que vimos até aqui, percebemos que a AL está fortemente vinculada às concepções e estudos desenvolvidos em diversas regiões do globo. Por outro lado, vivenciamos, na contemporaneidade, a transição entre a mera reprodução de problemáticas externas à nossa região e a reelaboração dessas teorias, de modo a considerar as especificidades desse conjunto de países.

Assim, frisamos a relevância das trocas estabelecidas entre os países latino-americanos e os de outros continentes e ressaltamos que nos embasamos, neste e nos próximos capítulos, em autores da AL e de outras regiões, uma vez que não pretendemos isolá-la do contexto de um mundo globalizado, nem negar a produção que existe para além dela. Importa valorizarmos a produção intelectual e artística local sem que necessitemos, para isso, desqualificar toda e qualquer produção que não pertença a este lugar. É em meio a esse contexto que nos voltamos para a construção de conhecimento acerca da arte latino-americana nas instituições de ensino superior e, especificamente, nas licenciaturas em artes visuais.

2.2 SOBRE O ATO DE ESTUDAR A AMÉRICA LATINA NA CONTEMPORANEIDADE

Ao tecermos algumas considerações sobre a pertinência de estudarmos a AL na contemporaneidade, apontamos o que foi exposto anteriormente e ampliamos tal reflexão com a problematização de temas como globalização, neoliberalismo e multiculturalismo. Em contrapartida a olhares que defendem a percepção do local como substituta da percepção global, por acreditarem que, deste modo, está-se propiciando a inclusão de regiões, de povos e sujeitos que foram excluídos das versões oficiais da história da humanidade, nossa intenção é apreender tais localidades dentro de um contexto global. Neste caso, trata-se de perceber como a AL está inserida nessa totalidade e, especificamente, que interesses emergem por detrás da atual valorização dos países que a compõem.

Souza Santos (2004) afirma que o termo *globalização* deveria ser empregado sempre no plural – *globalizações*, por acreditar que esse fenômeno não se restringe apenas à expansão dos mercados financeiros, mas envolve também questões culturais, sociais e políticas. No entanto, o autor reconhece que tal processo de mundialização se dá a partir da expansão de uma cultura/política/mercado local em direção a outros territórios, ou seja, esse não é um processo homogêneo, em que as diversas nações têm controle de tal rompimento de fronteiras. Nas suas palavras, "a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival". (SOUZA SANTOS, 2004, p. 334). A globalização é, nesse sentido, a mundialização bem sucedida de determinado localismo.

Conforme o autor, não há condição global sem que encontremos nela uma raiz local. De modo complementar, se a globalização exige a localização, seria oportuno também afirmarmos que vivenciamos um processo de localização. Considerar a língua inglesa como universal, por exemplo, é bastante comum ao tratarmos da globalização. Isso ocorre devido à expansão de localismos estadunidenses e ingleses. Da mesma maneira, podemos perceber as influências da arte europeia e estadunidense na história da arte brasileira e, mais, na latino-americana.

A ideia de globalização abre espaço para que as culturas marginais à europeia e à estadunidense venham a público, a nível mundial. Contudo, as sociedades que ocupam tal posição – a periférica – são apreendidas como exóticas, tal qual vimos na seção anterior, devido ao fato de destoarem dos valores desses países. Não basta, pois, promover a inclusão de sociedades africanas, latino-americanas, asiáticas, oceânicas, entre outras, se não atentarmos para a maneira como tal inclusão está ocorrendo.

De acordo com Patto (2008), a recorrência de discursos políticos pautados na inclusão social - expressos também por meio de documentos oriundos de Secretarias e outros setores dos Estados - ganhou espaço nas últimas décadas, momento em que o capitalismo desenvolve novas estratégias de reorganização do trabalho a partir do processo acelerado de fabricação de tecnologias, de modo que o número de trabalhadores dispensados também cresça. Assim, num momento de intensa exclusão, surgem iniciativas inclusivas pontuais que contemplam pequenas parcelas da população e disseminam uma ideologia que permeia, em especial, as políticas educacionais.

Ao entendermos os grupos marginalizados, que compõem principalmente as populações dos países periféricos, como produto do capitalismo, percebemos que, apesar de

integrarem o sistema, tais populações ocupam esses lugares situados à margem. Nesse sentido, existe uma divisão entre os que competem entre si num sistema econômico periférico e aqueles que ocupam lugar no sistema econômico central. Por mais que os sujeitos trabalhem, não competirão com aqueles do sistema econômico central. Ao caracterizarem-se pela oferta excedente de mão de obra, os que ocupam lugares periféricos excluem parte dessa massa, o que contribui com a manutenção do capitalismo (PATTO, 2008). Disseminar discursos inclusivos neste contexto é, para Patto (2008), uma maneira superficial de lidar com a exclusão.

Considerar as reflexões dos autores abordados acerca da globalização parece-nos pertinente no entendimento de qual o lugar ocupado pela AL na contemporaneidade em relação a outras nações. Dentro do que foi exposto até aqui, cabe-nos reforçar o fato de a AL permanecer ocupando um lugar periférico em relação às grandes potências, apesar de apresentar mudanças políticas e econômicas significativas nas últimas décadas, como, no caso brasileiro, a redução da dívida externa. Em contrapartida, a expansão do discurso neoliberal intensificou-se no continente também neste período, o que evidencia o interesse das nações mais desenvolvidas no âmbito do capitalismo sobre nosso território e nossa população, uma vez que permanece sendo interesse daquele a expansão dos mercados financeiros e, atrelados a eles, a expansão de aspectos culturais associados ao consumo (o que vestir, o que comer, quais lugares frequentar, etc.).

Afirmam McCarthy *et al.* (2011) que o neoliberalismo é considerado uma reformulação do discurso liberal, que se manifestou nos séculos XVIII e XIX; relaciona-se com a globalização no que diz respeito aos investimentos transnacionais de empresas e, sobretudo, aos investimentos de determinados países sobre os demais; incentiva o descomprometimento do Estado frente a assuntos econômicos

e políticos na medida em que ocorre a privatização de esferas que vão desde a saúde e a educação até espaços públicos, como as praças (APPLE, AU, GANDIN, 2011; LOSSAU, 2009).

Na educação, o empreendedorismo e a descentralização aparecem como algumas das características aplicadas a este setor. Especificamente, o incentivo à criatividade, à competição, à busca por sucesso, à valorização das habilidades de cada um no processo de produção, à suposta liberdade de escolha, acompanhada por consequências cuja responsabilidade é do próprio indivíduo, são maneiras de sugerir o empreendedorismo nas instituições educacionais.

A ideologia neoliberal não visa tirar do Estado seu poder de regulação e controle, senão reestruturá-lo de modo que sejam mantidas tais funções, mas que a responsabilidade deste pelo bem-estar dos sujeitos seja transferida a eles próprios. Tais concepções disseminaram-se, nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha (MCCARTHY et al., 2011), bem como no Chile, primeiro país latino-americano a implementar políticas deste cunho ideológico (SOARES, 1998). Segundo McCathy et al.(2011), instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), entre outras, propagaram a ideia de que essas iniciativas eram um exemplo de desenvolvimento para os demais países.

Vale destacar, quanto à cultura, que ao desenvolver nos sujeitos uma forma de pensar focada na racionalidade do mercado, o neoliberalismo interfere na subjetividade dos indivíduos. Esses sujeitos, ao tornarem-se responsáveis por suas escolhas, constituem-se empreendedores de si, o que faz com que suas identidades se construam no envolvimento *com* o mercado e visando *ao* mercado. O desejo de consumir, a flexibilidade no trabalho como possibilidade de escolha, as

inúmeras habilidades e a já mencionada mobilidade configuram características dos sujeitos neoliberais.

McCathy et al. (2011) afirmam que o neoliberalismo forma pessoas que visam a privatização móvel – do lar e da escola, por exemplo – e que se comunicam por meio de tecnologias, como os aparelhos que possibilitam o acesso à internet: computadores, iPeds, tablets, celulares, além de jogos e vídeos digitais. Tais aparelhos permitem o fluxo contínuo de navegação, interferem nas negociações, reduzem o contato e a possibilidade de relacionar-se, de fato, com determinados sujeitos e ambientes[12]. É também por meio dessas densidades sociais que o neoliberalismo se sustenta e mantém a ideia de mundo globalizado, móvel, acelerado, fragmentado. Conforme Bourdieu (1998), a afirmativa de que não há razão para opor-se ao neoliberalismo, no sentido de acreditar que ele é benéfico ao desenvolvimento de todas as nações, é fruto de um domínio simbólico que engloba trabalhadores dos meios de comunicação, cidadãos comuns, intelectuais e artistas.

O termo *multiculturalismo*, por sua vez, aparece muitas vezes como uma possibilidade de reconhecimento das diversidades culturais presentes em distintas regiões do mundo ou numa mesma nação. McLaren (2000) descreve algumas formas de multiculturalismo, a fim de evidenciar os modos como este conceito é concomitantemente interpretado sob variadas perspectivas: 1) multiculturalismo conservador; 2) multiculturalismo humanista liberal; 3) multiculturalismo liberal de esquerda; 4) multiculturalismo crítico.

A primeira forma refere-se às concepções colonialistas de relações entre etnias baseadas na ideia de superioridade e

[12] No caso dos professores, a carga horária de trabalho excede as horas oficias do cargo, uma vez que o planejamento e a correção de atividades ocorrem também fora do ambiente escolar, situação que se acentua com o acesso ininterrupto à internet.

inferioridade como, por exemplo, os discursos que abordam a África como um continente primitivo. A segunda defende a existência de uma igualdade intelectual entre as etnias, de modo que elas possam competir entre si no sistema capitalista. No entanto, essa igualdade não existe onde não são dadas a todos as mesmas oportunidades sociais e educacionais. Visa-se, então, modificar tais condições sociais a fim de atingir uma igualdade. A terceira forma frisa a existência de diferentes culturas numa mesma etnia e critica as concepções de multiculturalismo que partem do princípio de que as diferenças culturais estão diretamente vinculadas à etnia, classe, gênero e sexualidade.

Por fim, a quarta forma, defendida por McLaren (2000), sugere que não basta formularmos discursos sem que haja uma agenda política de transformação, pois corremos o risco de determinada proposta multicultural ser apenas mais um tipo de acomodação no que diz respeito a uma ordem social maior. Ao aterem-se à ideia de uma reforma dentro do sistema, as formas humanista liberal e liberal de esquerda não conseguem estabelecer-se num projeto de transformação social. Nas palavras do autor,

> A perspectiva que eu estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas [...] e enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 2000, p. 123).

Ao relacionarmos multiculturalismo e globalização, cabe mencionarmos que, conforme Giovine e Martignoni (2010), esta resultou em diversas crises que abrangem desde o Estado social e a representação política até questões culturais, como a concepção de família e de comportamento sexual, além

da crise dos sistemas educativos modernos, dentre eles a instituição escolar. Muitas dessas crises foram e são importantes para colocar em questão alguns conceitos engessados da modernidade, como o debate sobre gênero. Por outro lado, uma das consequências da globalização, vinculada às políticas neoliberais, foi o aumento da pobreza no que se refere à boa parte da população e de uma maior concentração monetária nas mãos de poucos. A América Latina não ficou imune a tais acontecimentos e, não à toa, as reformas nos sistemas educacionais aconteceram nos países que a compõem durante a década de 1990 - momento em que a ideologia neoliberal foi bastante disseminada, conforme vimos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Acosta (2011) menciona o fato de que as reformas educacionais resultaram em mudanças nos sistemas de educação latino-americanos, assim como na expansão deles[13]. Apesar desses sistemas se tornarem mais complexos, não foi possível evitar o referido aumento da pobreza e da desigualdade social[14]. De acordo com Giovine e Martignoni (2010), tais reformas estiveram vinculadas a concepções como: a redefinição de governo e de um setor público não estatal, no tocante à ampliação do espaço público em direção às iniciativas privadas; a inserção do avanço científico-tecnológico nos modos de produção; a

[13]A obra "Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes", organizada por Dalila Andrade Oliveira, aborda, de modo consistente, o tema em questão. Indicamos a leitura da obra para maiores esclarecimentos sobre o assunto.

[14] Sugerimos a leitura completa do texto "Pobreza na América Latina: heterogeneidade e diferenças intra-regionais", de Lauro Mattei, 2009, que apresenta um panorama do aumento da pobreza em dezoito países latino-americanos, entre os anos de 1980 e 2007. Disponível em: http://www.iela.ufsc.br/uploads/docs/129_texto1.lauromattei.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2014.

disseminação da crença na superação da pobreza por meio de políticas compensatórias seletivas, etc.

Assim, apesar de estarmos num momento favorável de transição quanto à educação na América Latina, Acosta (2011) ressalta que trazemos intrínsecas as marcas das reformas de aproximadamente duas décadas atrás, pois os elementos destas, como currículo, sistemas de avaliação, projetos institucionais, entre outros, entram em conflito com assuntos não resolvidos, como a qualidade de ensino, a desvalorização da docência, a falta de infraestrutura, entre outros.

2.3 EM BUSCA DE UM CONCEITO PARA A ARTE LATINO-AMERICANA

O historiador da arte Rodrigo Gutierréz Viñuales, em entrevista cedida a Miguel Luiz Ambrizzi (2006), relata ter iniciado seus estudos sobre arte latino-americana após defender sua tese de doutoramento em 1996, na Europa, cujo tema fora a pintura na Argentina. Posteriormente, o exercício da pesquisa sobre pintura, escultura e fotografia na AL durante os séculos XIX e XX o fez perceber o quão dispersos estavam os dados e como havia semelhanças nas produções de diferentes países, apesar de reconhecer suas especificidades. De lá para cá, o autor desenvolve estudos que abrangem diversas nações da AL e revela que, mesmo existindo inúmeras iniciativas europeias que visem apreender e disseminar a arte latino-americana, ainda existe uma ideia de arte exótica. Nas palavras de Viñuales,

> Não há, digamos, um critério de ver a arte latinoamericana como arte simplesmente. Uma arte que muitas vezes é boa independentemente

> de sua procedência, e que "por culpa" de sua origem geográfica, que termina sendo estigmática, não se impõe por si mesma à vista do espectador. (VIÑUALES *apud* AMBRIZZI, 2006, p. 228, 229).

O autor questiona a busca por uma definição de arte latino-americana e de artistas latino-americanos, bem como brasileiros, espanhóis, etc., quando a intenção é reduzir determinado artista ou produção a estereótipos regionais. Há, ainda, artistas que desenvolvem toda ou boa parte de seu trabalho em outro país, e os questionamentos sobre como catalogá-los (se nasce no Chile e produz na Espanha, é chileno ou espanhol?) põem em xeque tais determinismos geográficos.

O documentário *Arte sin Fronteras* (2008), ao se referir às relações que se estabelecem entre os diversos países, aborda a intensificação das trocas culturais que resultaram, em grande parte, do desenvolvimento tecnológico a partir da segunda metade do século XX. Desde então, atenuou-se o intercâmbio cultural e artístico através da internet, da televisão e do cinema, por meio dos quais se disseminam aspectos multiculturais atrelados, porém, a um discurso unificador. Nesse contexto, o papel que a arte ocupa na sociedade remete não apenas aos artistas do presente, senão aos de um passado próximo ou distante, por constituírem essas seleções de conteúdos que são disseminados.

De acordo com o documentário, a globalização traz para o trabalho dos artistas possibilidades e debates novos, assim como desperta em muitos deles preocupações acerca dessa unificação do planeta, no sentido de ela conter estratégias para uma colonização cultural. Artistas e historiadores concordam, contudo, que classificações de escolas ou movimentos locais já não são pertinentes à arte contemporânea. O mesmo ocorre com as definições das linguagens artísticas

em meio aos dispositivos tecnológicos e à mescla de materiais e de técnicas.

Se, nas artes visuais, as tradições estiveram durante longa data vinculadas a questões geográficas – reconhecendo-se, porém, as influências que uma exercia sobre a outra -, a arte contemporânea vem de encontro à mistura, ao questionamento frente às formas de organização das linguagens, das técnicas, das especificidades regionais (*Arte sin Fronteras*, 2008). No entanto, importa questionarmo-nos o quanto conhecemos e acessamos a historiografia da arte latino-americana, inclusive no tocante às produções artísticas contemporâneas.

De acordo com Hernández Muñoz (2005), a historiografia da arte latino-americana oscila entre a ideia de vítima da tradição e da submissão a modelos estrangeiros e uma concepção idealizada de arte. A autora afirma que, apesar do crescimento gradativo, da década de 1980 aos dias atuais, de publicações sobre o tema, ainda existe uma dificuldade de acesso a essas obras tanto no que diz respeito à disponibilização desses livros em bibliotecas e livrarias, como no idioma em que a publicação é feita – em muitos casos, na língua inglesa.

Em nosso país, a produção sobre arte brasileira é bastante ampla e abrange desde a arte ameríndia até a contemporânea, excetuando-se as produções afro-brasileiras, indígenas e pré-históricas. O tema da arte na AL, contudo, permanece em desvantagem quando comparado a estes temas. Já no século XIX, a busca pela construção de uma historiografia da arte na AL fez transparecer em países do Continente a intenção de legitimar a produção artística local. Ainda hoje, porém, predominam as publicações que abordam a arte ameríndia e, quando se dedicam à arte contemporânea, o fazem de modo reducionista ao limitarem-na a um desdobramento das vanguardas modernistas. Assim, suas especificidades e contribuições para o panorama internacional

de arte contemporânea pouco são contempladas (HERNÁNDEZ MUÑOZ, 2005, p. 1).

Conforme vimos neste capítulo, a busca por uma definição de AL e por uma definição de arte latino-americana não é questão resolvida, isto é, de acordo com os autores aqui abordados, estes são problemas sobre os quais pesquisadores se debruçam há longa data e seguem alertando para a necessidade de ampliarem-se tais discussões, bem como atentam para a construção de concepções que não sejam dogmáticas, reducionistas ou que imponham limites ao universo latino-americano.

Segundo Cattani (1992), tal irresolução se sustenta em função das relações de poder entre os grandes centros e as periferias dos países, ou mesmo entre continentes. A autora apresenta dados de uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, com trinta e seis artistas, na qual procura identificar como eles apreendiam a arte "gaúcha" e os aspectos regionais da arte ali produzida. Os resultados das entrevistas revelaram que, para os participantes, a arte oriunda do Rio Grande do Sul é considerada "gaúcha" por não estar contemplada no centro do circuito de arte brasileira: Rio de Janeiro/São Paulo. Da mesma maneira, o circuito internacional de arte a identifica a partir de questões regionais.

Observamos, ao acessarmos a produção de autores como Ianni (1993, 1971) e Viñuales (*apud* AMBRIZZI, 2006), a exaltação de questões regionais nos temas ligados à AL e à arte latino-americana, de modo que os artistas inseridos no circuito internacional sejam muitas vezes estereotipados a partir de um imaginário socialmente construído acerca de pessoas que nascem e vivem em países deste continente. O reduzido número de publicações sobre arte latino-americana, e a consequente limitação da disseminação de conhecimento produzido sobre o tema, contribuem para a perpetuação deste panorama, conforme vimos em Hernández Muñoz (2005).

Levando em conta a trajetória percorrida até aqui, ressaltamos a pertinência de estudarmos a maneira como os conteúdos sobre a AL estão inseridos nos currículos das graduações em artes visuais, especificamente, no contexto do recorte estabelecido. Interessam-nos as reflexões sobre a construção de conhecimento nesse espaço no sentido de observarmos se há uma expressão significativa da produção local na formação inicial dos docentes e de que maneira ela está estruturada, isto é, sob quais concepções de AL e de arte latino-americana ela se ampara. Quais seriam, pois, os localismos bem sucedidos na formação de professores de artes visuais na AL?

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL

Ilustração 4 - Adriana Varejão. América, 1996. Óleo sobre tela, linho e isopor, 195 x 165 cm

Fonte: <http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series. Acesso em 2 de novembro de 2013.>

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO BRASIL

> *Latinoamericano é um termo muito ambíguo, muito geral, e que se utiliza muitas vezes para dar caráter a essas exposições, como um rótulo marcado. Isso às vezes pode ser mal. Por acaso, no Brasil há a produção artística de São Paulo que é diferente da do Rio de Janeiro ou de Goiânia, ou da Bahia pintada por Carybé. Mesmo dentro de São Paulo temos a produção de Campinas, e por aí se caminha. Mas, realmente isso é verdade? Ou realmente há arte goiana porque existem artistas em Goiânia? Há um caráter goiano na arte? (VIÑUALES* apud *AMBRIZZI, 2006, p. 229).*

Neste capítulo abordamos a maneira como os conteúdos sobre a AL são contemplados nos currículos dos cursos de artes visuais no Brasil, a partir da análise das graduações da UDESC, USP e UERJ. Num primeiro momento, retomamos aspectos da história da formação docente em artes no país, a fim de situarmos o histórico destas instituições num panorama nacional. Em seguida, voltamo-nos aos três currículos e debruçamo-nos sobre as ementas e planos de ensino das disciplinas, de modo a identificarmos os enfoques curriculares de cada realidade. Adiante, verificamos como são constituídas as disciplinas de história da arte, no sentido de apreendermos

como são estabelecidas relações entre Brasil e outras nações na linha do tempo proposta por estes cursos.

Como veremos, as trocas culturais entre ameríndios e europeus não foram um processo unilateral, isto é, ambos sofreram influências e foram marcados, de certo modo, por estes encontros de realidades distintas. A AL contemporânea não está isolada desses processos em que diferentes culturas permeiam-se e modificam-se. Tampouco está a sua arte. A obra "América", de Adriana Varejão, traz para a atualidade as trocas estabelecidas no momento em que a arte barroca adentrou o território americano, ressignificando-a entre vestígios de formas racionais e precisas *versus* aquelas orgânicas e viscerais. Por baixo de azulejos e linhas retas, revelam-se fragmentos de uma história ora velada, ora exposta.

Como Viñuales (*apud* AMBRIZZI, 2006) bem menciona, a definição de uma arte latino-americana, ou mesmo de uma arte brasileira ou goiana, traz consigo inúmeras problemáticas quanto aos limites e critérios estabelecidos nessa catalogação, bem como no que diz respeito à construção de estereótipos que podem, por vezes, impedir que a produção de determinado artista seja reconhecida como tal independentemente de sua origem geográfica. O mesmo ocorre com a busca por uma ideia de AL, como vimos em Ianni (1993, 1971) no capítulo anterior. O exercício de investigar as concepções que permeiam os currículos das instituições analisadas possibilita-nos tecer, mais adiante, reflexões acerca deste debate, não no sentido de trazer respostas precisas a estas indagações, senão como meio de ampliá-las e de procurarmos melhor compreender as diversas concepções sobre o assunto que nos são anunciadas.

3.1 CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

São inúmeras as nomenclaturas atribuídas ao ensino de artes no Brasil, do período colonial ao século XXI. Nascimento (2008) destaca as seguintes denominações: artes e ofícios, ensino do desenho, educação pela arte, trabalhos manuais/ artes aplicadas, artes industriais, educação artística, arte/educação e arte. Ao analisar as influências do jesuitismo na educação contemporânea, o autor aponta a hierarquização entre disciplinas como uma consequência daquelas concepções, como no caso da supervalorização das aulas de língua portuguesa e literatura *versus* a irrelevância muitas vezes atribuída às aulas de artes nas escolas.

Por meio de uma pesquisa, Nascimento (2008) revela que há longo tempo vem sendo reforçada a ideia de que a arte é menos importante para a formação educacional dos sujeitos do que outras áreas de conhecimento. Assim, grande parte dos brasileiros não é estimulada a acessar bens artísticos e culturais no período escolar, no sentido de dispor de recursos e de formação para que ocorram visitas a museus e espaços culturais, bem como no que diz respeito às atividades desenvolvidas dentro da própria escola. Em contrapartida, a arte é considerada necessária à formação das elites. Apesar da extensa trajetória da produção artística no Brasil, os primeiros cursos para formar professores de artes foram criados apenas no século XX.

Conforme Barbosa (2008), entre as décadas de 1920 e 1930 consolidaram-se escolas de artes para crianças e jovens sob a iniciativa de artistas e de pesquisadores em educação. Nas décadas de 1930 e 1940, em função da política ditatorial (1937-1945), a Universidade do Distrito Federal foi fechada e, com ela, o curso de formação de professores de desenho que

vigorava naquele período. Depois deste, outras universidades ofereceram cursos de professorado em desenho, sobretudo na década de 1960.

A ditadura militar (1964-1985) logo desfez as escolas experimentais - ou com propostas diferenciadas das estabelecidas como metas do governo - e reformulou os currículos de modo que as práticas artísticas fossem substituídas por desenhos de temas cívicos, religiosos e de determinadas festas/comemorações. A obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas durante o regime militar não se caracterizou pelas intenções dos artistas e educadores de outrora, senão pela aliança aos objetivos da lei de profissionalização de jovens.

Barbosa (2010) afirma que a Lei Federal n.5.692, de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, reformulou a educação no país e voltou-a para a profissionalização de adolescentes com vistas à ampliação do desenvolvimento tecnológico e da oferta de mão de obra às multinacionais que, naquelas décadas, exerceram forte poder econômico. As disciplinas de filosofia e história foram extintas dos currículos e as aulas de artes representavam a possibilidade de abertura para as humanidades e para o trabalho criativo. No entanto, não havia cursos de formação de professores de artes nas universidades, apenas cursos para professores de desenho, em especial o geométrico.

De maneira concomitante, o Movimento das Escolinhas de Arte oferecia, desde 1948, cursos para crianças e jovens, além de formação para professores e artistas, por meio de escolinhas distribuídas pelo território brasileiro, totalizando trinta e duas unidades no ano de 1971. Tais professores e artistas não foram admitidos nas escolas regulares devido à necessidade de ter formação universitária para lecionar a partir da quinta série do primeiro grau (na nomenclatura atual, sexto ano do ensino fundamental).

Em função da referida lei, a criação do curso superior para professores de educação artística ocorreu em 1973 e apresentou um currículo básico aplicado em diversas instituições, de modo a abranger as áreas de música, teatro, artes plásticas, desenho, dança e desenho geométrico num período de dois anos. Após concluir a licenciatura curta de caráter polivalente, os professores poderiam seguir seus estudos por mais dois anos, caso desejassem, rumo à licenciatura plena, desta vez com habilitação em artes plásticas, música, desenho ou artes cênicas (BARBOSA, 2010).

Conforme Rosa (2005), depois da Lei n. 5.692/71, muitos cursos de bacharelado em arte foram transformados em licenciaturas e, assim, o entrelaçamento entre reflexões pedagógicas e formação artística foi reforçado no sentido de elencar um aglomerado de conflitos e de convergências nas concepções advindas das duas partes. Neste período, também as demais licenciaturas passaram por uma reformulação que determinou a criação de algumas licenciaturas curtas de caráter polivalente. Os cursos de humanidades, condensados em dois anos, ofereciam, desde meados de 1930, currículos com três anos de conteúdos específicos da área acrescidos por um ano de disciplinas de pedagogia. Já na década de 1960, as licenciaturas curtas já existiam e tinham caráter emergencial e transitório, diferentemente daquelas oferecidas na década seguinte, que foram disseminadas pelo governo como algo desejável à educação nacional, inclusive pelo caráter polivalente.

Nos anos de 1980 o país vivenciou uma contradição quanto à obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas. Em 1986 foi aprovado o núcleo comum de disciplinas básicas - português, estudos sociais, ciências e matemática -, que passou a compor o currículo da educação básica. As artes foram deslocadas a um parágrafo específico que indicava sua obrigatoriedade, mas ela não compunha o currículo. Tal

situação gerou interpretações ambíguas e ações dispersas, e resultou na desvalorização da respectiva área na escola (BARBOSA, 2010). Também na década de 1980, segundo Rosa (2005), movimentos de professores em prol da extinção dos cursos de dois anos perpassaram a Educação Artística e, aos poucos, estas modalidades de graduação foram extintas, dando lugar às licenciaturas plenas de quatro anos. De todo modo, a forma como as licenciaturas no Brasil foram concebidas desde o seu princípio deixou marcas nas concepções curriculares dos cursos como, por exemplo, no caso da segregação de conteúdos pedagógicos e de conteúdos específicos de cada área, bem como na dicotomia entre licenciatura e bacharelado.

Apesar dos currículos de artes apresentarem, naquele momento, estruturas básicas que foram replicadas em distintos territórios do país, não podemos afirmar que os cursos se constituíram em situação de paridade uns com os outros. Os aspectos regionais, culturais e econômicos expressos pelo maior país latino-americano – em termos geográficos – não nos permitem uma apreensão generalizada destas graduações. O recorte desta investigação, como já mencionamos, abarca apenas duas destas realidades.

3.2 SOBRE OS CURSOS DE ARTES VISUAIS DA UDESC, USP E UERJ

O Decreto nº 2.802, de 20 de maio de 1965, outorgou à Fundação Educacional de Santa Catarina o encargo de constituir a Universidade do Estado de Santa Catarina

(UDESC)[15], que inicialmente contava apenas com o Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE/FAED) e, nos dias atuais, constitui-se de doze centros distribuídos pelo Estado, num total de quarenta e sete graduações, dezoito mestrados acadêmicos, cinco mestrados profissionais e dez doutorados.

Conforme Rosa (2005), a graduação em artes visuais na UDESC iniciou em 1973, como um curso de caráter emergencial que visava à formação de professores de artes, em função da criação da Lei 5.692/71 [16] , que decretou a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Deste modo, a consolidação do curso se deu a partir da licenciatura e não do bacharelado, característica que varia de acordo com cada realidade brasileira. Antes de 1985, o curso situava-se na Faculdade de Educação (FAED) e, após a criação do Centro de Artes (CEART), no respectivo ano, o curso foi incorporado pelo novo centro.

Inicialmente a licenciatura em educação artística contemplava as áreas de música, artes plásticas, desenho e, a partir de 1986, também as artes cênicas. Até 1984, o curso era ofertado como licenciatura curta, com duração de dois anos. A partir desta data, passou a ter quatro anos de duração, caracterizando-se como licenciatura plena, com as suas habilitações: Artes plásticas, Música e Desenho. Os bacharelados foram ofertados a partir de 1994.

---

[15] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/1005/decreto_estadual_2.802_1965.pdf. Acesso em: 15 de março de 2014.

[16] A Lei 5692/71 foi uma lei criada no ano de 1971 para reformar um capítulo da Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz respeito ao funcionamento da Educação Básica. Essa reforma que impulsionou a criação da Lei 5692/71 teve apoio estadunidense e é fruto do Acordo MEC/USAID (United States Agency for International Development), que visou a reforma da educação brasileira durante o regime militar.

O curso, hoje denominado Licenciatura em Artes Visuais, passou por diversas reformas curriculares e mudanças de nomenclaturas, assim como o Bacharelado em Artes Visuais [17]. O currículo atual de ambas as graduações foi implantado em 2008 e está distribuído em oito semestres. O Departamento de Artes Visuais (DAV) conta com cerca de trinta professores efetivos e cerca de 10% de seu corpo consta de professores eventuais nomeados na instituição de substitutos. O ingresso ocorre por processo seletivo (vestibular) anual, com vinte vagas para a licenciatura e vinte e oito para o bacharelado[18].

A pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UDESC iniciou em 2005 com o mestrado, e o doutorado foi implantado em 2013. Há cerca de quinze professores divididos entre três linhas de pesquisa abarcadas pelo programa: uma volta-se para o Ensino das Artes Visuais, outra para os Processos Artísticos Contemporâneos e a última para a Teoria e História das Artes Visuais[19].

A USP foi fundada em 1934, a partir da junção de faculdades já existentes de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, bem como das escolas Politécnica e Superior de Agricultura Luiz de Queiroz[20]. Atualmente, a universidade conta com quarenta e oito faculdades, escolas e institutos, num total de cem

[17] As mudanças curriculares podem ser averiguadas em Rosa (2005) até o ano de 2003.

[18] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http//:www.ceart.udesc.br. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

[19] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http//:www.ppgav.ceart.br. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

[20] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www5.usp.br/39012/com-auxilio-das-unidades-site-reune-memoria-dos-80-anos-de-usp/. Acesso em 15 de março de 2014.

graduações, cento e quarenta e nove mestrados acadêmicos e doutorados, além de onze mestrados profissionais.

A Escola de Comunicações Culturais da USP foi fundada em 1966 e atualmente denomina-se Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP)[21]. A ECA conta com vinte e dois cursos de graduação e oito departamentos, sendo um deles o de Artes Plásticas. A ECA se constituiu ao longo das décadas em um dos principais centros de referência em artes da AL.

Desde a sua criação, em 1971, o Departamento de Artes Plásticas garantiu reconhecimento no que diz respeito à produção artística de seu corpo docente e discente. Atualmente são oferecidas 30 vagas anuais para os cursos de Artes Visuais[22] – divididas entre licenciatura e bacharelado. Aos discentes do bacharelado são oferecidas quatro opções de habilitação: Escultura, Gravura, Pintura e Multimeios. O atual currículo da licenciatura foi implementado em 2013. Os cursos funcionam durante o período diurno e têm duração de oito semestres. A forma de ingresso também é através de vestibular. Atualmente, cerca de vinte professores atuam no departamento.

A pós-graduação em Artes Visuais da USP foi instituída em 1972 e oficialmente implementada em 1974, sendo pioneira no Brasil. Até 2006, o Programa de Pós-Graduação em Artes contemplava três áreas: Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas, de modo que apenas a partir desta data houve a separação das áreas e a criação de programas específicos (atual PPGAV). Para atender às demandas dos departamentos dos

[21] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/geral/guia_pos_eca.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

[22] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.fuvest.br/vest2013/manual/carreiras.html. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

cursos de graduação nas áreas de artes e de comunicação, foi necessário recorrer a outras unidades da USP para fundar as pós-graduações.

Deste modo, primeiro foi criado o mestrado na área de Comunicação em 1972 e, em 1974, o mestrado em Artes. Ambas as áreas aprovaram os cursos de doutorado na década de 1980, mantendo o pioneirismo. Passados onze anos da criação da pós-graduação da ECA, foi aprovada a criação do segundo mestrado brasileiro na área de Artes. Da mesma maneira, o segundo doutorado levou quinze anos para ser instituído. Na atualidade, os programas de pós-graduação em artes da USP se situam na ECA e aproximadamente vinte professores compõem o corpo docente, dividindo-se entre duas linhas de pesquisa, a de Poéticas Visuais e a de Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte.

A história da UERJ iniciou em 1950, com a criação da nova Universidade do Distrito Federal que, num primeiro momento, fora criada em 1935 e extinta em 1939. Em 1958, o nome da instituição mudou para Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e, com a mudança do Distrito Federal para Brasília, em 1961 a universidade passou a pertencer ao Estado de Guanabara (UEG). Por fim, em 1975 foi denominada Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) [23] . Atualmente dispõe de trinta unidades acadêmicas em diferentes cidades do Rio de Janeiro e oferece: trinta e dois cursos de graduação com diferentes habilitações (totalizando quarenta e nove opções); cinquenta e um programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo quarenta e dois cursos de mestrado acadêmico, dois de mestrado profissional e vinte e três de doutorado; e cerca de cem cursos *lato sensu* (especialização).

[23] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.uerj.br/institucional/. Acesso em: 15 de março de 2014.

A trajetória do curso de licenciatura em Artes Visuais da UERJ iniciou fora da universidade. Primeiramente, foi criado o Curso Superior de História da Arte, em 1961, por meio do Instituto de Belas Artes (IBA), fundado pela Secretaria de Cultura do Estado da Guanabara. Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e de Guanabara, o curso passou a ser oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro.

Apenas em 1978 o curso foi incorporado ao Departamento de Artes da UERJ e teve sua matriz curricular alterada, de modo a denominar-se Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em História da Arte. Outra reforma, em 1999, criou os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História da Arte e Artes Plásticas, que foram implantados a partir de 2002, quando o curso passou a ser de responsabilidade do Instituto de Artes, criado neste mesmo período[24].

Desde 2006 a graduação em Artes Visuais foi dividida entre bacharelado em História da Arte; bacharelado em Artes Visuais; e licenciatura em Artes Visuais, todos distribuídos em oito semestres. O currículo atual da licenciatura foi instituído em 2011 e, além de aproximadamente trinta professores efetivos, a graduação conta com cerca de trinta professores substitutos. O ingresso anual se dá por concurso vestibular, sendo destinadas trinta vagas ao bacharelado em História da Arte (quinze matutinas e quinze noturnas), quarenta vagas à licenciatura (vinte matutinas e vinte noturnas) e trinta ao bacharelado (quinze matutinas e quinze noturnas) em Artes Visuais[25].

[24] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.art.uerj.br. Acesso em : 26 de janeiro de 2013.

[25]Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2013/

Assim como na UDESC, a UERJ iniciou as atividades na pós-graduação com o mestrado em Artes (PPGARTES) no ano de 2005 e em 2012 o programa passou a contar também com o doutorado. Aproximadamente dezoito professores distribuem-se entre as três linhas de pesquisa do programa: História e Crítica da Arte, Processos Artísticos Contemporâneos e Arte, Cognição e Cultura.

Conforme o exposto, temos que a UERJ oferece mais vagas para a licenciatura do que para o bacharelado, em contraposição à UDESC, que fornece mais vagas ao bacharelado, e à USP, que as divide em quantidades iguais para as duas habilitações. Segundo uma publicação do Jornal O Estado de São Paulo[26], que apresenta dados sistematizados pela ONG "Todos Pela Educação" para o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), com base no Censo Escolar 2013, 67,5% dos professores brasileiros que lecionam no Ensino Fundamental não têm formação na área de atuação. No Ensino Médio, este índice é de 51%. Diante deste panorama, a priorização de vagas destinadas às licenciaturas parece pertinente e, nesse sentido, podemos inferir que não existe uma coerência entre os cursos analisados em relação ao número de vagas disponibilizadas à formação docente. Parece haver, portanto, certo desequilíbrio entre a demanda de profissionais e a quantidade de vagas nas universidades para formá-los.

---

ed_2013/edital/2013_manual_2fase_web_anexo2.pdf. Acesso em: 26 de janeiro de 2013. Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

[26]SANTOS, Bárbara F. 67,5% dos docentes do fundamental não tem habilitação na área em que dão aula. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, abr. 2014. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral%2c67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula%2c1157521. Acesso em: 29 de maio de 2014.

3.3 ÊNFASE CURRICULAR NAS GRADUAÇÕES DA UDESC, USP E UERJ

Como vimos, as três realidades analisadas apresentam o mesmo tempo para a realização do curso de licenciatura em Artes Visuais, cuja integralização ideal ocorre no prazo de oito semestres (o equivalente a quatro anos)[27]. Quanto ao número de disciplinas obrigatórias e eletivas/optativas [28], constam, respectivamente: no currículo da UDESC, quarenta e uma disciplinas obrigatórias e quinze eletivas (não sendo exigido um número mínimo destas a cursar), além de dezenove créditos de atividades complementares que não aparecem como disciplinas, diferentemente dos outros dois cursos; no currículo da USP, trinta e nove disciplinas obrigatórias e cinquenta e uma eletivas, das quais devem ser cursadas no mínimo dez; no currículo da UERJ, cinquenta e três disciplinas obrigatórias e dezesseis eletivas, das quais devem ser cursadas no mínimo duas. Assim, o número mínimo de disciplinas a serem cursadas, entre obrigatórias e eletivas, é de, pelo menos, quarenta e três na UDESC, quarenta e nove na USP e cinquenta e cinco na UERJ.

No tocante à carga horária destinada aos estágios, as três instituições atendem ao mínimo de créditos exigidos pelo MEC, de acordo com o Projeto de Resolução CNE/CP nº

---

[27] Os planos de ensino de ensino das matrizes curriculares estão disponibilizados em:
http://www.dav.ceart.udesc.br/programa.php?fase=1_fase. Acesso em: 26 de janeiro de 2013;
https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27301&codhab=201&tipo=N. Acesso em: 26 de janeiro de 2013;
http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_disciplinas.html. Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

[28] Anexos A, B e C.

9/2007, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 5 de dezembro de 2007[29], que estabelece o mínimo de 2.800 horas de trabalho acadêmico, sendo pelo menos 300 horas de estágio e 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas. Na UDESC são destinadas 432 horas às atividades de estágio; na USP, 420 horas e na UERJ, 450 horas. Assim, temos em ordem crescente de carga horária destinada à atuação docente a USP, a UDESC e a UERJ, sendo que esta é a que apresenta o maior número de disciplinas voltadas à formação docente, conforme veremos.

No que diz respeito às áreas de concentração de ensino e pesquisa das artes visuais, agrupamos as disciplinas de cada currículo em seis conjuntos: 1) Ensino das Artes Visuais; 2) Teoria, História e Crítica das Artes Visuais; 3) Processos Artísticos; 4) Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais; 5) Disciplinas eletivas/optativas; 6) Atividades complementares.

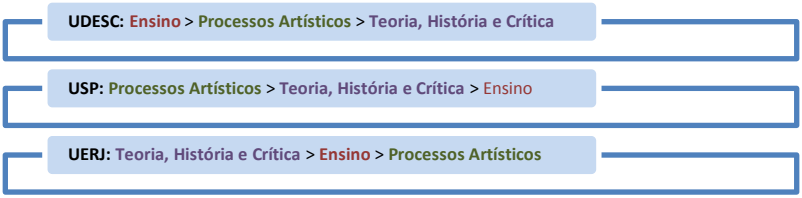
Centremo-nos nos três primeiros agrupamentos. Como é possível perceber nos dados sistematizados[30], a UDESC oferece mais disciplinas de Ensino das Artes Visuais (dezesseis), seguidas pelas disciplinas de Processos Artísticos (quatorze) e, por último, pelas de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais (nove). A USP, por sua vez, oferece mais disciplinas de Processos Artísticos (dezessete), seguidas pelas de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais (dez) e, por fim, pelas de Ensino das Artes Visuais (sete). A UERJ, em contrapartida, contempla mais disciplinas de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais (dezenove), seguidas pelas de Ensino das Artes Visuais (dezoito) e, por último, situam-se as de Processos Artísticos (doze). Nesta instituição, atentamos também para a diferença de créditos das disciplinas destas três

[29] Conforme dados coletados no site do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 9 de dezembro de 2013.
[30] Apêndices A, B e C.

áreas de concentração, de modo que a primeira representa a maior quantidade de créditos por disciplina.

Visualizemos esta sequência em um esquema gráfico simples:

Ilustração 5 - Esquema gráfico 1 – Ênfase curricular dos cursos do Brasil



Fonte: da autora

Fica-nos perceptível que, além das primeiras classificações não se repetirem, também as medianas e as últimas se alternam nas três situações, o que implica em realidades bastante divergentes no que diz respeito à priorização das áreas de concentração de ensino e pesquisa das artes visuais. Assim, parece-nos que o histórico de criação e consolidação de cada uma das três realidades exerce influência na priorização de conteúdos contemplados pelo currículo no tocante à quantidade de disciplinas e ao número de créditos destinados a elas.

Em relação ao número de disciplinas para cada agrupamento, em ordem crescente temos, no Ensino das Artes Visuais, a USP com sete disciplinas, a UDESC com dezesseis e a UERJ com dezoito; nos Processos Artísticos, iniciamos pela UERJ, com doze, seguida pela UDESC, com quatorze, e a

USP, com dezessete; em Teoria, História e Crítica das Artes Visuais, temos a UDESC com nove, a USP com dez e a UERJ com dezenove. Assim, podemos inferir que além de os enfoques curriculares serem distintos, também a proporção na quantidade de disciplinas por agrupamento (as que ficam em primeiro, segundo e terceiro lugar) varia bastante de uma instituição para a outra.

A fim de estabelecermos um panorama da inserção dos conteúdos acerca da América Latina, debruçamo-nos sobre as disciplinas de História da Arte para, posteriormente, tecermos mais algumas considerações tendo como foco o currículo da USP.

3.4 AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA ARTE

Desconsideramos, nesta etapa, os autores brasileiros e os conteúdos de arte brasileira como maneira de contemplar as discussões sobre a AL, devido à possível predominância do estabelecimento de relações com a arte europeia e estadunidense e a consequente desvinculação do contexto latino-americano. Não desmerecemos, aqui, a necessidade de estabelecerem-se relações entre diferentes realidades para que se construam concepções de mundo pautadas numa compreensão de totalidade, ao invés daquelas que partem de um único contexto rumo à apreensão do mundo e, assim, julgam as demais culturas a partir da sua própria, estabelecendo hierarquias entre elas. Como nosso foco é a inserção da AL nos currículos, nosso questionamento visa, neste momento, contemplar tal seleção de conteúdos. Ressaltamos que o agrupamento ao qual nos voltamos, neste estudo, é um pouco mais restrito do que o da seção anterior (Teoria, História e

Crítica das Artes Visuais), de modo que tenhamos excluído, aqui, as disciplinas que só contemplam teoria e/ou crítica, mas não abarcam, necessariamente, o tema da história da arte.

3.4.1Disciplinas obrigatórias da UDESC

Como podemos observar nos dados sistematizados, o currículo do curso da UDESC oferece sete disciplinas denominadas Teoria e História da Arte, distribuídas da primeira à sétima fase, as quais compõem o núcleo comum de disciplinas da licenciatura e do bacharelado. A disciplina de Arte Africana e Afrodescendentes, por sua vez, é restrita ao currículo da licenciatura e foi nele inserida devido à Lei Federal 10.639/2003, que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas aulas de Artes, História e Literatura.

A partir da análise dos planos de ensino e das ementas, destacamos que, de maneira geral, estas mencionam as relações entre Europa e Américas, mas não contemplam a arte e os autores latino-americanos. A disciplina Teoria e História da Arte V, excepcionalmente, engloba conteúdos referentes à arte latino-americana no seu plano de ensino, conforme visualizado no "Tópico IV: Conteúdo Programático"; no entanto, a disciplina não tem como foco a AL, conforme verificamos na ementa:

> O nascimento das vanguardas e a arte em tempos de entre-guerras. O panorama brasileiro: da abertura dos ismos na 2ª metade do século XIX (com o impressionismo) até as gramáticas pictóricas, movimentos e escolas em tempos de Guerra-fria. Articulações entre textos

> e questões do período com a contemporaneidade. (UDESC; CEART, 2008)

Sabemos que os planos de ensino podem variar de acordo com cada professor, o que não garante que a AL será sempre abordada. De todo modo, parece-nos que há uma preocupação em contemplar o tema, como podemos observar abaixo:

> IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
> 1* Modernismo: alguns sentidos e paroxismos:
> -Literatura e modernidade latino-americana do entre-século
> -Anna Teresa Fabris: Moderno-contemporâneo
> -Tadeu Chiarelli: Nacional-internacional
> -Raul Antelo: Genealogias e trânsitos
>
> 2*A semana de 22 como acontecimento:
> -A produção do moderno nos anos 20
> -Circuitos e identificações, memórias e identidades
> -Proliferações de revistas e manifestos
> -Experimentações em Flávio de Carvalho
>
> 3*A entrada identitária e o traço cultural:
> -O herói sem caráter em Mario de Andrade
> -A cordialidade em Sérgio Buarque
> - A miscigenação em Gilberto Freire
> - Onde fica o Brasil: orientalismo e regionalismo,
>
> 4*A marca do passado:
> - A antropofagia: Paulo Prado e Mário de Andrade
> -Ancestralidades: Vicente Rego Monteiro e Victor Brecheret
> - A vida das formas: Torres Garcia e Volpi
> - M. Martins e o erotismo como potência
>
> 5*A sensibilidade social:

-Vizinhanças e afinidades: Argentinos, cubanos, chilenos, mexicanos.
-Os retirantes de Portinari e as vidas secas de Graciliano
- A guerra e a nação em L. Segall

6*As extimidades como questão de espaço-lugar:
-Anita e Tarsila, particularidades femininas?
-Onírico e decorativo em Guignard e A. Cícero
-A sobriedade expressiva em Goeldi
-Anatomia e espelho em Ismael Neri
-As formas fotográficas: Manzon e Verger

7*A Geometria sensível:
-Do passado pré-colombiano ao concretismo
-Picasso e o cubismo na América Latina, Petorutti e W. Lan
-Concretos e neo-concretos, implicações e desdobramentos.
(UDESC, CEART, 2008, p. 1 e 2)

Como é possível perceber, a disciplina que indica em sua ementa um estudo voltado para a arte brasileira, demonstra em seu conteúdo programático uma proposta de estabelecimento de relações com o contexto latino-americano, de modo que ocorra, neste espaço de formação acadêmica, uma oportunidade de acesso ao conhecimento artístico produzido sobre a AL. Além disso, as referências bibliográficas elencam diversos autores latino-americanos e, dentre os inúmeros brasileiros citados, percebemos que existem, nesse caso, relações entre o país e seu respectivo continente.

3.4.2 Disciplinas obrigatórias da USP

O currículo do curso de Artes Visuais – Educação Artística[31] da USP oferece três disciplinas de História da Arte Brasileira obrigatórias (há também uma optativa), e seis disciplinas de História da Arte, conforme a tabela 22. A leitura dos planos de ensino não nos permite constatar que sejam abordados conteúdos sobre a AL, mesmo nas disciplinas voltadas para o Brasil, pois nelas são contempladas as relações entre este e a Europa[32]. Podemos observar a menção a tais relações na seguinte ementa:

> A disciplina "História da Arte no Brasil I", século XIX, deverá ter como propósito básico analisar a principal questão de História da Arte no Brasil: os sucessivos momentos de estruturação de um Sistema de Arte (mediado pelo modelo acadêmico europeu, sobretudo francês), num Estado periférico que vivenciou todo o século XIX sob o signo da precariedade. Concomitantemente, deverão ser estudados com detalhamento aqueles artistas que conseguiram levar adiante uma obra com significação para a História da Arte no Brasil durante o período enfocado. (USP, 2008, p. 1)

Tampouco o programa da disciplina deixa transparecer a possibilidade do estabelecimento de relações com outras realidades latino-americanas. Observe-se:

> Programa Resumido - Antecedentes da estruturação. Estruturação do sistema de arte. Momentos de aparente estabilidade do sistema: a harmonia acadêmica. O questionamento do sistema: dissonâncias externas. O

[31]A expressão Educação Artística ainda é mantida em algumas nomenclaturas de cursos de graduação, como no caso da USP.

[32] Adiante retomaremos nossas considerações sobre o currículo da USP.

> questionamento do sistema: dissonâncias internas. (USP, 2008)

Apesar de este não evidenciar as relações com a Europa, as referências bibliográficas reafirmam a proposta da ementa no que diz respeito aos temas elencados, o que nos faz acreditar que não sejam abordados os sistemas de arte de outros países da AL, os quais, com suas especificidades, vivenciaram também as influências europeias e, se abordados, poderiam contribuir com as reflexões ali contempladas. Neste sentido, a própria diferenciação das realidades latino-americanas, no tocante à consolidação de sistemas de arte, poderia fortalecer o debate indicado na disciplina.

3.4.3 Disciplinas obrigatórias da UERJ

Na proposta curricular do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UERJ, há seis disciplinas obrigatórias de História da Arte, bem como três disciplinas de História da Arte no Brasil. Ao observarmos a ementa da disciplina de "História da Arte no Brasil I", não notamos, a princípio, o estabelecimento de relações com o contexto latino-americano. Entretanto, os objetivos da disciplina mencionam o contexto sul-americano que, apesar de não estar contemplado nas referências bibliográficas, faz-se presente neste trecho do plano de ensino.

> História da Arte no Brasil I
>
> Ementa: O maneirismo, o barroco, o rococó e o neoclássico no Brasil. Trasladações e adaptações locais dos modelos europeus. Expressões artísticas no Nordeste, na região da mineração, no Sudoeste e no Sul do Brasil. Possibilidade de visitas a monumentos,

> instituições de arte e cultura e viagens à cidades cujos patrimônios artísticos e culturais seja de interesse para a disciplina – trabalho de campo.
> Objetivos: Investigar a sintaxe formal da arte maneirista, barroca, rococó e neoclássica no Brasil, familiarizando o aluno com a sua especificidade na América do Sul. Ao final do período o aluno deve reconhecer exemplos arquitetônicos, pictóricos e escultóricos da arte brasileira colonial e imperial. Realizar pesquisas de campo. (UERJ, s. d., p. 1)

As disciplinas de "História da Arte no Brasil II" e "História da Arte no Brasil III" não apresentam qualquer menção ao contexto da AL, assim como as demais disciplinas de História da Arte, cujos planos de ensino disponibilizados pela instituição são, na verdade, os planos de três disciplinas denominadas Historiografia da Arte (I, II e III). No entanto, as disciplinas optativas nos permitem obter mais informações sobre o panorama da UERJ.

3.4.4 Disciplinas optativas da UDESC, USP e UERJ

Quanto às disciplinas eletivas/optativas, sabemos que os alunos frequentarão pelo menos duas dessas disciplinas no caso da UERJ e dez disciplinas na USP, enquanto, na UDESC, não há garantia de frequência. Na USP, a escolha pela disciplina de História da Arte não abarcaria, necessariamente, conteúdos da AL, como vimos anteriormente. A UDESC, por sua vez, não dispõe de disciplinas eletivas que contemplem temas referentes à história da arte. De maneira semelhante, evidenciamos no contexto da USP a pequena proporção de disciplinas de História da Arte dentre as eletivas. Assim, apenas a UERJ - que

prioriza disciplinas de Teoria, História e Crítica de Arte – as insere dentre as optativas.

No caso da UERJ, há duas disciplinas de Arte na AL disponibilizadas dentre as eletivas. Observemos as suas ementas abaixo:

> Arte e América Latina I
>
> A América pré-colombiana como unidade geo-política e cultural – da invenção eurocêntrica às políticas atuais. Arte e cultura: alteridade nas relações entre América Latina e Ocidente. Periodização arqueológica e histórica. Arte, religião e sociedade. América: descoberta ou conquista? Colonização: dominação ou incorporação? Arte no sistema colonial americano – entre a vontade de ocidentalização e a construção do nativismo. Apropriações mútuas na arte das culturas americanas e européias; diálogos mundiais. (UERJ, s. d., p. 1).
>
> Arte e América Latina II
>
> A América Latina como unidade geo-política e cultural – da invenção eurocêntrica às políticas atuais. Arte e cultura: alteridade nas relações entre América Latina e Ocidente. A arte sob o domínio colonial: entre a construção do nativismo e as ideais de ocidentalização. Pontos de aproximação e afastamento com o sistema artístico europeu. Persistências e mutações dos sistemas artísticos das civilizações existentes na América antes da ocupação européia. A presença de componentes africanos, da Oceania e orientais na arte e na cultura da América Latina. A arte e o processo de emancipação política. A arte latino-americana como miscigenação de culturas transplantadas. As academias, sua criação e desenvolvimento. O

> modernismo como índice de autonomia artística. A contemporaneidade multiculturalista. (UERJ, s. d., p. 1).

A nosso ver, há quatro aspectos a serem destacados no currículo em questão: 1) Existe um espaço reservado à discussão sobre a AL, o que o diferencia dos outros dois currículos; 2) Este espaço não está contemplado pelas disciplinas obrigatórias e, assim, não há garantia de acesso a tais assuntos por todos os estudantes de artes visuais da instituição; 3) Além da AL, outras realidades não tratadas nos outros currículos são abordadas pelas disciplinas eletivas deste curso: a arte no Oriente, indígena, na África e na Oceania; 4) Parece haver uma maior busca por abranger os conteúdos da AL e de outras realidades por vezes não contempladas, quando comparado aos anteriores. Talvez a priorização de estudos sobre história da arte contribua, nessa realidade, para a busca pela produção de conhecimento acerca da arte oriunda de diversos continentes e grupos sociais.

Conforme o que foi exposto, percebemos na UDESC e na UERJ iniciativas para que a produção artística e a crítica de arte latino-americanas sejam contempladas na formação inicial de professores de artes. Destacamos, ainda, que a maneira como tais conteúdos são abordados diferencia-se de uma instituição para outra, em vista de uma não ter uma disciplina específica, mas contemplar o tema dentro de uma disciplina obrigatória, enquanto a outra oferece duas optativas específicas sobre a arte na AL. No primeiro caso, existe a garantia de que todos os alunos acessarão tal conteúdo e, no último, o tempo destinado ao assunto é maior, de modo que ambos os casos pareçam pertinentes ao debate proposto nesta pesquisa.

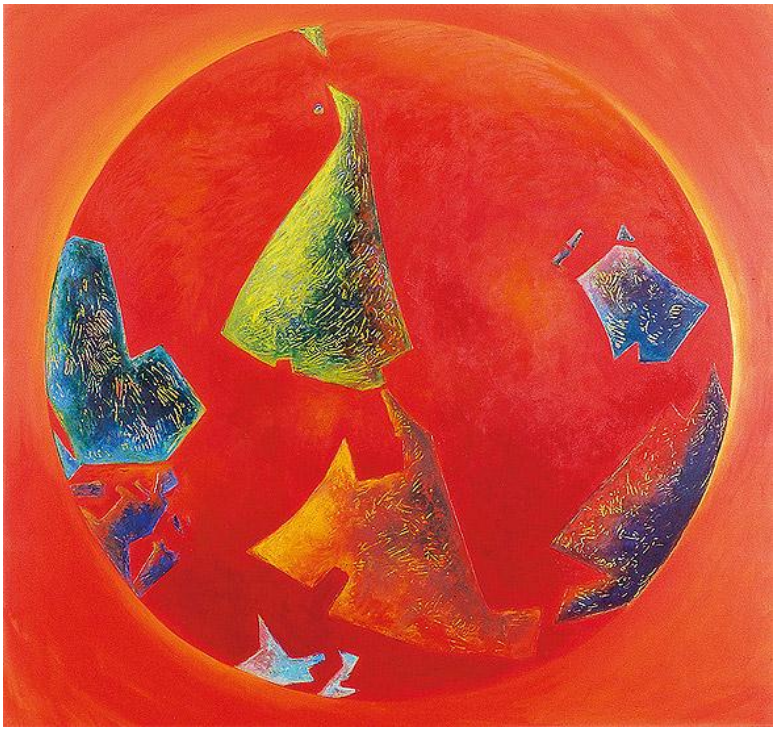
A fim de averiguarmos, com maior precisão, o contexto da terceira universidade analisada (USP), voltar-nos-emos, no quarto capítulo, aos dados obtidos sobre a sua proposta curricular tendo como categoria de análise as definições de

artes visuais que permeiam tal currículo. Para isso, partiremos da seleção de autores e de algumas expressões mencionadas nos planos de ensino das disciplinas obrigatórias. Antes, debrucemo-nos sobre os dados da realidade argentina.

CAPÍTULO VI

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA ARGENTINA

Ilustração 6 - Nicolás García Uriburu. Mapa-múndi concreto, 1993.



Fonte:<http://www.nicolasuriburu.com.ar/work/vision-geopolitica/>. Acesso em: 12 de março de 2013. Óleo sobre tela, 150 x 150 cm. Col. Michel de Ganay.

4 FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NA ARGENTINA

> *Ocorreu-me agora que em congressos latino-americanos encontro pesquisadores argentinos falando de argentinos, peruanos falando somente de Peru, ou seja, estão falando quase do mesmo, mas não chega a se produzir um encontro, uma comunicação porque cada um está falando somente do seu e, eu tenho a sorte de haver sido obrigado a aprender sobre várias produções dos países, posso falar com essas pessoas, porque sei de que artistas e temas se está falando. (VIÑUALES* apud *AMBRIZZI, 2006, p. 227).*

Uma constatação do Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil e na Argentina, bem como desta pesquisa, foi a impossibilidade de avaliar estas duas realidades acessando as mesmas informações e com o mesmo grau de dificuldade/facilidade para encontrá-las. Ressaltamos que não há, na Argentina, uma plataforma ou banco de dados que reúna publicações acadêmicas como ocorre no Brasil, o que dificulta a análise daquele contexto. Assim, utilizamo-nos, em alguns momentos, de documentos oficiais do Estado/governo, bem como de informações disponibilizadas nos sites das universidades.

Nos momentos em que nos dirigimos aos sites de busca, como o *Google acadêmico*, e digitamos "*formación de profesores de artes visuales en Argentina*", deparamo-nos com inúmeras referências ao Observatório e outras raras publicações que tratassem do tema pesquisado. Esta constatação nos faz perceber a dimensão que o Observatório vem adquirindo e a necessidade de que ele perpetue o objetivo de reunir os trabalhos produzidos nos diferentes países latino-americanos, sobretudo no recorte inicialmente proposto (Brasil e Argentina).

Nesse sentido, as palavras de Viñuales (*apud* AMBRZZI, 2006) complementam tal observação frente ao desconhecimento das realidades que nos cercam. Apesar de haver uma unidade latino-americana em termos históricos, artísticos, sociais, poderíamos também afirmar que os países têm suas especificidades quanto a esses mesmos aspectos – históricos, artísticos, sociais, bem como cada região de um país, e assim por diante. Partir do pressuposto de que as nações da AL têm realidades semelhantes pode, por vezes, nos restringir a almejar conhecer apenas a nossa e, no caso de um encontro como o que o autor menciona, a suposta unidade dos países nada mais será do que uma reunião de fragmentos isolados.

O percurso deste capítulo visa uma caminhada aproximada a do anterior, reconhecendo-se as limitações encontradas na busca pelo estabelecimento de relações entre um país e outro. Algumas informações localizadas no contexto brasileiro não foram identificadas no caso argentino e vice-versa. Entretanto, os dados aqui apresentados nos permitem desenvolver uma apreensão das duas realidades, de modo a percebermos algumas semelhanças no processo formativo dos docentes em artes no que tange à inserção de conteúdos sobre a AL. Iniciemos esta etapa de nosso percurso com alguns apontamentos acerca do sistema de ensino superior argentino

que, conforme vimos na introdução, divide-se entre o universitário e o não universitário.

4.1 SOBRE O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

Segundo Marquina (2004), em 1995 foi sancionada a Lei nº 24.521, conhecida como *Ley de Educación Superior* (LES), que rege o sistema de educação superior argentino. Ela determina as normas e pautas para o reconhecimento das universidades privadas, além das condições gerais de funcionamento das universidades nacionais, assim como regulamenta a concessão de diplomas e títulos. O sistema de educação superior deste país divide-se entre as instituições universitárias e não universitárias, conhecidas como institutos terciários. Enquanto há cerca de cem instituições universitárias, mais de mil e oitocentos institutos terciários vêm se responsabilizando pela formação técnica e docente da população argentina. Entretanto, setenta e cinco por cento das matrículas são realizadas nas universidades, como é possível conferir na tabela abaixo:

Ilustração 7 - Tabela de matrículas nos sistemas de ensino superior universitário e não universitário argentino.

Subsistema	Alumnos		Instituciones	
Universitario	1.285.361	75%	95	5%
No universitario	439.909	25%	1.754	95%
Totales	1.725.270	100%	1.849	100%

Fonte: (MARQUINA, 2004, p. 5.)

O número de instituições não equivale, como podemos observar, ao número de matrículas efetuadas em cada sistema

de ensino. O mesmo ocorre na divisão destas instituições entre as públicas e as privadas, pois, segundo a tabela abaixo, há uma relação inversa entre o número de instituições disponibilizadas e as matrículas efetuadas. Assim, temos que a maior parte dos cursos são privados e os que detêm maior quantidade de matriculados são os públicos.

Ilustração 8- Tabela de matrículas nos sistemas de ensino superior universitário e não universitário argentino em instituições públicas e privadas.

	Pública		Privada	
	Institución	Matrícula	Institución	Matrícula
Universitario	44	1.120.356	51	165.005
No universitario	760	253.762	994	186.147
	804	1.374.118	1.045	351.152

Fonte: (MARQUINA, 2004)

Há, ainda, uma diferença entre os sistemas de ensino superior universitário e o não universitário no que diz respeito à sua gestão. Enquanto o primeiro é de responsabilidade estatal, assegurado por órgãos derivados do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, o outro fica sob o encargo das províncias. De todo modo, existe uma articulação entre os dois tipos de ensino e os órgãos governamentais responsáveis por eles. O estabelecimento de trocas entre as instituições é assegurado pela LES, inclusive no tocante à continuidade ou à validação de estudos concluídos, prevendo a sua conversão entre as distintas modalidades de ensino superior.

Segundo pesquisa realizada por Cámpoli et al. (2004), nos anos de 1968 a 1974 o magistério passou por mudanças curriculares e foi a principal base para o crescimento das instituições terciárias. Apesar de um aumento no incentivo à formação docente nas instituições universitárias a partir de 1984, quando houve o retorno dos governos eleitos

constitucionalmente, pode-se afirmar que ainda são as instituições terciárias as principais responsáveis por tal formação. Cerca de 60% dos estudantes matriculados no ensino não universitário volta-se para os estudos de docência, enquanto as demais matrículas dividem-se nas outras áreas.

Foi na UNLP, em 1906, que iniciou a formação pedagógica a nível universitário, com a criação da Faculdade de Filosofia e Letras e, posteriormente, em 1927, com a consolidação do Instituto de Didática que, a partir da década de 1930, buscou o desenvolvimento de pesquisas que tratassem da história da educação na Argentina e em outros países, bem como de temas educacionais contemporâneos. De lá para cá diversos cursos foram criados e, conforme o documento intitulado "*Lineamientos Curriculares Nacionales Para la Formación Docente Inicial*" [33], de 2008, os *profesorados* devem ter, no mínimo, 2600 horas de curso e constituir-se de três campos de formação: um generalista, outro específico e a formação na prática docente. Os títulos assegurados para a Educação Artística são: professor de música, de dança, de artes visuais, de plástica, de teatro e de expressão corporal, com foco no ensino inicial, primário, secundário e especial, de modo que os profissionais em formação obtenham orientação em um só instrumento, ou um único tipo de dança, ou uma linguagem artística, de acordo com a área em questão.

No Brasil, podemos notar também a existência de subdivisões no que diz respeito ao ensino superior. Um dos aspectos que evidenciam tal situação é a maneira como trabalho manual e intelectual são separados de acordo com a formação (MARTINS, 2008). A indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão, por exemplo, foi assegurada pelo artigo 207 da Constituição de 1988 como meio de garantir

[33] ARGENTINA. **Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial**. Buenos Aires: 2008.

uma formação com vistas à emancipação social dos sujeitos. Apesar de incorporada à lei maior do país, as influências de políticas neoliberais contribuíram para que o ensino superior seguisse outro rumo, oposto a tal comprometimento com estes três pilares. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a reconhecer também as instituições que não desenvolviam ações pautadas nessa tríplice indissociabilidade, de modo a oferecerem apenas ensino, ou ensino e pesquisa, ou ensino e extensão. De acordo com Assis e Bonifácio (2011), respeitar a união destes é necessária porque

> O ensino é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento; na pesquisa, o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos conhecimentos já existentes; e a extensão traduz–se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, menos assistencialista e mais caracterizada como intervenção no contexto social. (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 40 - 41).

Nesse contexto, o ensino superior dividiu-se entre as universidades que formam as elites pensantes - os intelectuais e pesquisadores, construtores de conhecimento – e os trabalhadores que executam tais conhecimentos, como no caso de cursos tecnólogos, por exemplo. Atualmente, existem os cursos aligeirados, oferecidos em modalidades semipresenciais e à distância, como ocorre em alguns cursos realizados por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)[34]. Um aspecto

[34] "A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal". (Disponível em:

que evidencia tal segregação é o fato de as pós-graduações, a dedicação exclusiva de docentes e o incentivo à pesquisa se desenvolverem, num primeiro momento, apenas nas universidades que contemplavam a respectiva tríade. Mesmo nestas, a proposta de não segregar os três pilares não se concretizou, uma vez que, em muitos casos, a pesquisa e, sobretudo, a extensão parte de ações isoladas de alunos e professores, ao invés de ser fruto de um planejamento institucional mais amplo.

Como podemos perceber, em ambos os países existem divisões no sistema de ensino superior e a formação docente em artes visuais distribui-se entre as diversas modalidades de ensino e as suas distintas instituições. Antes de adentrarmos no universo das universidades analisadas, vejamos um pouco mais sobre a trajetória da formação docente em artes no contexto argentino. Veremos, também aqui, algumas semelhanças entre os dois países.

4.2 CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As concepções de ensino de artes argentinas, tal qual no Brasil, carregam grande influência dos valores europeus. Conforme documento publicado pelo Conselho Federal de Educação [35], em 2010, desde meados do século XVII o entendimento de arte como complemento do conhecimento –

---

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em 10 de maio de 2014).

[35]CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **La educación artística en el sistema educativo nacional**. Buenos Aires: 2010. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/104-10_01.pdf. Acesso em 23 de março de 2014.

único, universal – reduziu-a à questão do sensível, ideia que permeia as compreensões de arte ainda hoje. O estabelecimento de critérios e de padrões ao longo da modernidade, cujo objetivo dos artistas pautava-se na superação dos valores que estavam em voga e na consequente criação de novos olhares sobre as produções artísticas, caracterizou o contexto argentino nos séculos XVIII e XIX. Se coubera aos "gênios" a tarefa de desenvolver novas percepções sobre a arte, esta não fora, pois, entendida como algo crucial à formação dos sujeitos comuns. Na atualidade, considera-se que o pensamento artístico não é exclusivo de alguns, senão parte de uma gama de capacidades humanas que necessitam ser desenvolvidas, sobretudo na contemporaneidade, em função do excesso de imagens produzidas e acessadas, da maior distribuição de câmeras fotográficas, computadores e demais recursos tecnológicos, dentre outras mudanças culturais.

Sob os cuidados das missões jesuíticas, a primeira escola de engenharia náutica e desenho data de 1799 e destaca-se pelo curto tempo de duração, pois foi fechada em 1806 pelo rei da Espanha. Após esta iniciativa, outras escolas foram fundadas: na Recoleta, em 1815, pelo padre *Castañeda*, em Mendonza, em 1817, pelo Gral *San Martín*, pela Universidade de Bueno Aires, em 1821, e por cursos que abriram e, em alguns casos, encerraram suas atividades ainda no século XIX, dirigidos por artistas espanhóis, franceses e italianos[36].

A Sociedade Estímulo de Belas Artes criou, em 1879, ateliês livres de desenho, que foram convertidos pelo Poder Executivo Nacional em cursos com diplomas oficiais na área de artes, em 1905. Após inúmeras mudanças, o nome da Academia passou a ser Escola Nacional de Belas Artes

[36]Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://visuales.iuna.edu.ar/contenidos/186-historia. Acesso em 7 de fevereiro de 2014.

Prilidiano Pueyrredón. Tal Escola concedia aos docentes de artes diplomas para o ensino de desenho, escultura, gravura e pintura e, no final do século XX, ela passou a integrar o IUNA, formando o atual Departamento de Artes Visuais da instituição.

É possível inferir, dentro do exposto, que a Argentina tem na sua história da formação dos professores de artes, assim como no Brasil, referências europeias pautadas em movimentos modernos, trazidas por artistas estrangeiros ou por aqueles nascidos no país e que realizaram viagens de estudos à Europa. Notamos tais influências nas produções artísticas, como na obra de Uriburu, que abre este capítulo e, por sua vez, tais menções são contextualizadas às questões da própria região, como as indagações acerca da apresentação do *mapa mundi*, por exemplo, e repercutem, também, nas concepções de ensino da área.

4.3 SOBRE OS CURSOS DE ARTES VISUAIS DO IUNA E DA UNLP

O IUNA se consolidou a partir do Decreto Nacional do Poder Executivo nº 1404-3/12/96, cujo objetivo foi tornar universitária e de responsabilidade do governo federal a formação na área de artes[37]. Deste modo, sete conservatórios, escolas e instituições terciárias e de ensino superior constituíram o IUNA. São eles: o Conservatório Nacional Superior de Música "Carlos López Buchardo", a Escola Nacional de Belas Artes "Prillidiano Pueyrredón", a Escola Superior de Belas Artes da Nação "Ernesto de la Cárcova", o

[37] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://www.iuna.edu.ar/contenidos/43-historia. Acesso em 15 de março de 2014.

Instituto Nacional Superior de Cerâmica, a Escola Nacional de Arte Dramática "Antonio Curill Cabanellas", o Instituto Nacional Superior de Danzas e o Instituto Nacional Superior de Folklore. A oferta de novas linguagens acrescentou outros cursos ao IUNA, bem como a formação de docentes e de críticos de arte por áreas específicas. Estes cursos evidenciaram a necessidade de criação de quatro diferentes unidades institucionais dedicadas, respectivamente, à formação docente, às artes multimídias, às artes audiovisuais e à crítica de arte.

A consolidação de um espaço universitário dedicado exclusivamente às artes e o consequente agrupamento de diversas especialidades da área garantiu ao IUNA reconhecimento tanto entre países da AL, como de outros continentes. Outro aspecto favorável ao Instituto são as trocas estabelecidas entre estudantes de música, teatro, artes visuais, dança, entre outros, que contribui com o fortalecimento da formação cultural destes sujeitos. Tal relação de trocas ocorre também nas universidades brasileiras analisadas, uma vez que existem nelas centros de artes que englobam cursos de diferentes especialidades, como vimos.

Dentre os *profesorados* em artes, existem as seguintes opções: artes visuais; artes visuais com especialização em artes do fogo; teatro; música; dança; dança com especialização em expressão corporal; dança com especialização em danças folclóricas e tango; dança com especialização em instrumentos crioulos [38] . Além destes oito cursos, mais trinta e cinco *licenciaturas*[39] compõem o quadro de opções da instituição. Com exceção do *profesorado* em dança, que abarca oito

[38] Conforme dados coletados no site da instituição. Disponível em: http://formaciondocente.iuna.edu.ar/contenidos/468-ingreso. Acesso em 13 de março de 2014.

[39] Na Argentina, o termo *licenciatura* corresponde ao bacharelado no Brasil.

quadrimestres, o tempo ideal para integralizar os *profesorados* é de sete quadrimestres. Diferentemente da UNLP, cujas disciplinas dividem-se entre quadrimestrais e anuais, conforme veremos, todas as disciplinas do IUNA estão organizadas por quadrimestre. O curso sobre o qual nos debruçamos, aqui, é o de artes visuais. Na pós-graduação do IUNA, são oferecidos dois cursos de especialização, um voltado para linguagens artísticas combinadas e outro para meios e tecnologias para a produção pictórica, além de um mestrado também sobre linguagens artísticas combinadas.

A UNLP, por sua vez, foi fundada em 1905 e desde o seu princípio procurou abarcar o conhecimento científico de base experimental, social e artística, de modo que permaneça como pioneira nos estudos sobre cultura, arte e avanços científicos, sendo umas das principais universidades da Argentina[40]. Com cento e onze graduações e cento e cinquenta e sete habilitações, a UNLP atende a cerca de cento e dez mil alunos que, somados aos vinte e dois mil estudantes de pós-graduação, cujo número de cursos é de cento e setenta, totalizam aproximadamente cento e trinta e dois mil alunos. Além destas, existe a oferta de cinco mil vagas em colégios pré-universitários administrados pela instituição. Para atender a esta demanda, quinze mil pessoas trabalham na UNLP, sendo doze mil docentes. A sede principal da universidade situa-se no centro da cidade de La Plata, próxima a Buenos Aires.

Na área de artes, vinte cursos são oferecidos e, destes, quinze permitem optar entre o diploma de *licenciatura* e/ou *profesorado*: Música com orientação em educação musical; Música com orientação em piano; Música com orientação em guitarra; Música com orientação em regência de coral; Música com orientação em regência de orquestra; Música com

[40] Conforme dados coletados no site da instituição. http://www.unlp.edu.ar/institucional. Acesso em 13 de março de 2014.

orientação em composição; Música com orientação em música popular; História da Arte com orientação em artes visuais; Artes Plásticas (orientação em desenho, pintura, cerâmica, escultura, cenografia, gravura e arte impressa, muralismo e arte pública monumental); Artes Audiovisuais com orientação em produção; Artes Audiovisuais com orientação em produção e direção de fotografia; Artes Audiovisuais com orientação em roteiro; Artes Audiovisuais com orientação em teoria e crítica; Produção Multimídia (orientação audiovisual, sonora e visual); e há, ainda, um curso específico de *Profesorado* em desenho em comunicação visual. Debruçamo-nos, aqui, sobre o curso de artes plásticas. No âmbito da pós-graduação, são oferecidos a especialização em linguagens artísticas, o mestrado em estética e teoria das artes e o doutorado em artes.

4.4 ÊNFASE CURRICULAR NAS GRADUAÇÕES DO IUNA E DA UNLP[41]

No IUNA, o tempo ideal para integralização do curso é de sete quadrimestres (três anos e meio), em contrapartida a UNLP, cuja duração da graduação é de cinco anos (dez quadrimestres). Quarenta e duas disciplinas obrigatórias compõem o currículo do *profesorado* do IUNA, acrescidas de

[41] Os planos de ensino da UNLP estão disponibilizados em: http://plastica.fba.unlp.edu.ar/?page_id=17. Acesso em 20 de dezembro de 2013. Os planos de ensino do IUNA não estão disponibilizados no site da instituição. Para acessá-los, fizemos cópias dos documentos que estavam com os alunos do Centro Acadêmico do curso, que são os responsáveis pelo serviço de fotocópias. Muitos professores, no entanto, optam por não disponibilizar seus planos, salvo em casos de transferências ou reingresso de estudantes.

mais seis disciplinas optativas, dentre as quais pelo menos três devem ser cursadas, num total de quarenta e cinco disciplinas, conforme a tabela 24. Na UNLP, trinta e quatro disciplinas compõem o núcleo obrigatório, de modo que dezoito tenham duração anual e dezesseis sejam quadrimestrais, como consta na tabela 30. Além destas, são ofertadas seis disciplinas complementares/optativas, das quais uma deve ser cursada, totalizando trinta e cinco disciplinas[42].

No tocante às áreas de concentração de ensino e pesquisa das artes visuais, agrupamos as disciplinas de cada currículo em seis conjuntos: 1) Ensino das Artes Visuais; 2) Teoria, História e Crítica das Artes Visuais; 3) Processos Artísticos; 4) Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais; 5) Disciplinas de assuntos gerais (outros); 6) Disciplinas complementares/optativas. Não obtivemos informações acerca da carga horária mínima para os estágios, bem como das atividades complementares.

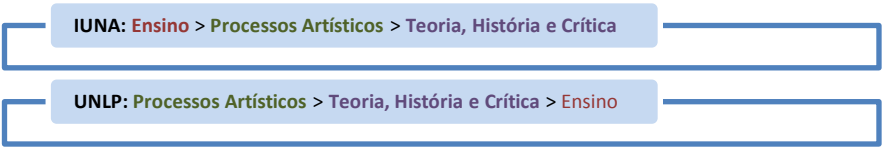
Atentemo-nos, num primeiro momento, aos três grupos iniciais. De acordo com os dados sistematizados[43], o IUNA oferece mais disciplinas voltadas para o Ensino das Artes Visuais (dezessete), quando comparadas às de Processos Artísticos (treze) e às de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais (oito). Já a UNLP oferece mais disciplinas de Processos artísticos (quatorze), seguidas pelas de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais (onze) e pelas de Ensino das Artes Visuais (duas). Assim, dentre as cinco instituições analisadas, a UNLP é aquela que menos contempla espaços dedicados ao ensino de artes.

Num esquema gráfico simples, temos:

[42] Anexos D e E.

[43] Apêndices D e E.

Ilustração 9 - Esquema gráfico 2 – Ênfase curricular dos cursos da Argentina



Fonte: da autora.

A partir destes dados, inferimos que, tal qual a realidade brasileira, as primeiras classificações não se repetem, bem como as medianas e as últimas aparecem alternadas nas duas situações. Temos, também aqui, um panorama de processos formativos divergentes entre si no que diz respeito à concentração de ensino e pesquisa das graduações. Ao situarmo-las em relação ao contexto brasileiro, podemos aproximar a proposta de formação do IUNA à da UDESC e a da UNLP à da USP, no tocante às quantidades de disciplinas por agrupamento. Dentro do recorte estabelecido nesta pesquisa, a opção pela ênfase curricular abranger as disciplinas de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais ficou restrita a apenas uma realidade (UERJ).

Assim, além de abordarmos o currículo da USP com mais detalhes, visamos promover reflexões acerca do currículo da UNLP no quarto capítulo. Ambas as instituições aproximam-se frente ao número de disciplinas por área de concentração (1. Processos Artísticos, 2. Teoria, História e Crítica, 3. Ensino) e são as universidades cujos dados estão mais bem organizados e disponibilizados para que uma análise mais detalhada possa ser desenvolvida com maior precisão). Antes de darmos início a esta etapa, voltemo-nos para as disciplinas de história da arte das duas instituições argentinas.

4.5 AS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA DA ARTE

Tal qual fizemos na análise referente ao Brasil, não consideramos, neste momento, os autores argentinos e os conteúdos de arte argentina como maneira de contemplar as discussões sobre a AL, devido à possível predominância do estabelecimento de relações com a arte europeia e estadunidense e a consequente desvinculação com o contexto latino-americano. Lembramos de que o agrupamento ao qual nos voltamos, aqui, é um pouco mais restrito do que o da seção anterior (Teoria, História e Crítica das Artes Visuais), de modo a considerarmos apenas as disciplinas que se dedicam ao tema da história da arte.

4.5.1 Disciplinas obrigatórias do IUNA

Elencamos quatro disciplinas da graduação da respectiva universidade para esta etapa da investigação, denominadas "História Sociocultural da Arte", distribuídas entre I, II, III e IV. Os planos de ensino aos quais tivemos acesso foram, no entanto, os de disciplinas intituladas História das Artes Visuais I, II e IV, que compõem os currículos dos cursos de *licenciatura* e *profesorado* em artes visuais com especialização em artes do fogo. Deste modo, o panorama aqui apresentado diz respeito a concepções que permeiam os currículos do Instituto. Dentre os planos analisados, apenas o de História das Artes Visuais I contempla aspectos da arte produzida na América Latina, tendo como recorte temporal a

América pré-colombiana. São abordados também conteúdos da pré-história da arte, de forma a contemplar outras regiões do mundo, como podemos perceber nos objetivos abaixo citados:

> A disciplina História das Artes Visuais I enfoca o estudo da produção cultural do Velho Mundo e a América pré-colombiana, desde a análise de suas condições de produção, características estilísticas e funcionais, circulação e, fundamentalmente, desde aqueles aspectos que fazem de cada realização uma manifestação de caráter estético. Neste sentido, e dado o extenso espectro de manifestações que convoca, oferece um campo amplíssimo para a análise contextual dos mecanismos básicos que fazem a todo o comportamento estético. Com relação ao exposto, o programa desta maneira propõe:
>
> - Favorecer no aluno uma atitude reflexiva que lhe permita compreender o lugar que ocupa esta produção estética na História da Arte;
>
> - Ampliar os instrumentos teórico-metodológicos necessários para a análise e estudo destas manifestações artísticas;
>
> - Estimular a criatividade a partir de uma postura crítica frente a tal produção. (IUNA, 2005, p. 1, tradução nossa[44]).

[44] La signatura Historia de las Artes Visuales I enfoca el estudio de la producción cultural del Viejo Mundo y la América precolombiana, desde el análisis de sus condiciones de producción, características estilísticas y funcionales, circulación y, fundamentalmente, desde aquellos aspectos que hacen de cada realización una manifestación de carácter estético. En este sentido, y dado el extenso espectro de manifestaciones que convoca, ofrece un campo amplísimo para el análisis contextual de los mecanismos básicos que hacen a todo comportamiento estético. Con relación a lo expuesto, el programa de esta materia propone: Favorecer – en el alumno – una actitud

Ao observarmos as referências bibliográficas, notamos que estes temas são voltados, em alguns momentos, especificamente para a Argentina e, em outros, abordam os demais países latino-americanos. As outras duas disciplinas se voltam para estudos sobre a Grécia e Roma (História das Artes Visuais II) e para os movimentos modernistas na Argentina, estabelecendo relações com o contexto europeu (História das Artes Visuais IV). Assim, apesar de estes não comporem, especificamente, a proposta curricular da graduação analisada, parece-nos que existem momentos na formação dos estudantes desta universidade que são voltados para o conhecimento e a reflexão acerca da produção artística latino-americana.

4.5.2 Disciplinas obrigatórias da UNLP

Selecionamos, aqui, cinco disciplinas do currículo da UNLP, ofertadas do primeiro ao terceiro ano da graduação. São elas: "História das Artes Visuais I, II, III e IV" e "Arte Contemporânea". Cabe mencionarmos que há uma divergência entre as propostas curriculares deste *versus* os demais cursos analisados: na UNLP, a disciplina de história da arte que primeiro consta na matriz curricular é a de Arte Contemporânea, de modo que a ideia cronológica de linha do tempo, presente nas demais instituições, não seja

---

reflexiva que le permita comprender el lugar que ocupa esta producción estética en la Historia del Arte. Aplicar los instrumentos teórico-metodológicos necesarios para el análisis y estudio de estas manifestaciones artísticas. Estimular la cretividad a partir de una postura crítica frente a dicha producción.

completamente adotada. Observe-se o programa da respectiva disciplina:

> Módulo 1: Arte contemporânea
>
> Introdução a Arte Atual. Panorama das práticas artísticas do século XX, XXI. Características da contemporaneidade. Impacto das novas tecnologias. Conceito de campo artístico. Interrogações acerca da arte contemporânea e os diferentes âmbitos artísticos (produção, circulação, interpretação e consumo). Os avanços tecnológicos e sua incidência no campo artístico contemporâneo. Videoarte. Arte digital. A arte da rede. Arte robótica.
>
> Módulo 2: Os âmbitos de circulação e dispositivos de difusão da arte contemporânea
>
> Bienais, trienais, documentos, salões e outros espaços. Museus. Sua função na sociedade contemporânea. As entidades culturais e seus papéis (Associações Amigas, Centros Culturais, Fundações). Outros espaços de circulação não convencionais: Bancos, Companhias de seguros, Restaurantes, Hotéis. As intervenções nos âmbitos públicos: murais, grafites, estêncil e outras manifestações. Os novos modos de circulação de obras na contemporaneidade: âmbitos virtuais. Museus. Arte na rede. Leilões. O público no âmbito artístico contemporâneo. Os diferentes tipos e modelos. O público das exposições de arte. O espectador como sujeito social.
>
> Espectador/receptor/contemplador/interagente/consumidor.
>
> Módulo 3
>
> Mercado de arte. Modos de consumo de arte contemporânea. As galerias de arte como promotoras das novas tendências. Exposições e feiras de Arte. Colecionadores. Oferta e

> demanda. (UNLP, 2012, p. 1-6, tradução nossa[45])

A partir dele, não é possível inferir quais são as regiões abordadas, mas, ao defrontarmo-nos com as referências bibliográficas da disciplina, fica-nos perceptível que artistas de diversos países são contemplados, desde os latino-americanos até os de outros continentes. Já as disciplinas de História das Artes Visuais I, II, III e IV, disponibilizadas no currículo a

[45]Módulo 1: Arte contemporáneo.
Introducción al Arte Actual. Panorama de las prácticas artísticas siglo XX, XXI. El campo artístico contemporáneo.
Características de la contemporaneidad. Impacto de las nuevas tecnologías. Concepto de campo artístico. Interrogantes acerca del arte contemporáneo y los diferentes ámbitos artísticos (producción, circulación, observación, interpretación y consumo).
Los ámbitos y modos de producción en la contemporaneidad.
Las diferentes prácticas artísticas actuales. Manifestaciones efímeras, participativas y conceptuales. Producción disciplinar e interdisciplinar. La problemática de lo aurático desde la mirada contemporánea.
La experiencia artística como proceso. (Happening, performance, accionismo, arte del cuerpo, arte de la tierra). Instalaciones.
Módulo 2
Los ámbitos de circulación y dispositivos de difusión del arte contemporáneo
Bienales, trienales, documenta, salones y otros espacios. Museos. Su función en la sociedad contemporánea. Las entidades culturales y sus roles (Asociaciones Amigos, Centros culturales, Fundaciones). Otros espacios de circulación no convencionales: Bancos, Compañías de seguros, Restaurantes, Hoteles.
Las intervenciones en los ámbitos públicos: Murales, graffiti, esténcil y otras manifestaciones.
Los nuevos modos de circulación de obras en la contemporaneidad: ámbitos virtuales. Museos. El arte en la red.
Módulo 3
Mercado del arte. Modos de consumo del arte contemporáneo. Las galerías de arte como promotoras de las nuevas tendencias. Exposiciones y ferias de Arte. Coleccionistas. Oferta y demanda. Remates.

partir do segundo ano, seguem uma sequência cronológica e, ora voltam-se ao contexto europeu, ora ao contexto americano e argentino, bem como a outras regiões.

Obtivemos acesso aos planos de ensino de História das Artes Visuais I, II e III. No primeiro, o período histórico abarcado é o da pré-história ao século XIV na Europa e na América, de modo semelhante ao currículo do IUNA. Renascimento, maneirismo e barroco na Europa e arte colonial na América ficam reservados à segunda disciplina. O terceiro, por sua vez, insere-se entre o século XVIII e a década de 1940, de modo a abranger os contextos europeu, latino-americano e argentino. Podemos averiguar estes recortes nos seguintes trechos extraídos dos planos:

> História das Artes Visuais I
>
> O programa da disciplina de História das Artes Visuais I abarca no tempo o período compreendido entre a origem da arte e o século XIV no continente americano e europeu. (UNLP, 2012, Plano de ensino, p. 5, tradução nossa)[46].
>
> História das Artes Visuais II
>
> Bloco 1: Renascimento na Itália e na região flamenca: pintura
>
> A arte do Renascimento. A nova consciência artística. O artista e o mecenas. A teoria da arte. A arte do século XV. Formulação de uma nova linguagem artística na Itália do *Quattrocento*. As trocas na produção, o comércio e a ocupação do espaço na baixa Idade Média. As trocas na filosofia e no conhecimento: a auto

[46]El programa de la cátedra de Historia de las Artes Visuales I abarca en lo temporal el período comprendido entre el origen del arte y el siglo XIV y en lo espacial el continente americano y el europeo.

suficiência da razão, a busca de explicações específicas e causas positivas (em oposição a metafísica e o misticismo medieval). Os caminhos eleitos para a representação até o realismo e o empirismo. A renovação social: as novas classes, participação política e econômica. A renovação religiosa: as ordens medicantes e a nova pregação. A renovação artística e cultural: as novas condições de comunicabilidade, a leitura, o teatro. A releitura da Antiguidade na literatura e na arte. Tradição e inovação na pintura dos Países Baixos. Estrutura conceitual. Antecedentes. A arte e sua função. A figura do doador. A burguesia comercial o programa plástico. Perspectiva linear e aérea. A observação e realização da composição.

Bloco 2: Maneirismo e Barroco: pintura e escultura

A mudança de situação na Europa. O nascimento da ciência moderna. Os conflitos políticos, sociais e religiosos. As novas instituições sociais e artísticas. A evolução e os limites do estilo renascentista após 1520. Subjetividade e incerteza na criação plástica. Mudanças na construção do espaço, a figura, a composição e o cromatismo. A conversão das convenções em meios expressivos. A escola veneziana. Tendências maneiristas em Florença, norte da Itália e Roma.

Bloco 3: A conquista e a arte colonial na Espanha e na América

A introdução de imagens e transculturação. Escultura, pintura em Cuzco, altares de igrejas na Espanha e América. Urbanismo nas colônias americanas e as missões jesuíticas. O circuito de produção e consumo. Grupos de

> oficinas/ateliês. Iconografia da conquista. (UNLP, 2012, p. 8, tradução nossa)[47].
>
> História das Artes Visuais III
>
> Este curso é baseado em uma série diacrônica e sincrônica. Retoma a história das artes na Antiguidade, Idade Média e Modernidade para abordar o desenvolvimento das artes visuais na chamada segunda fase da modernidade.
>
> No período da segunda metade do século XVIII até 1940 é possível estudar e apreciar uma série

[47] BLOQUE 1: RENACIMIENTO EN ITALIA Y FLANDES: PINTURA: El arte del Renacimiento. La nueva conciencia artística. El artista y el mecenas. La teoría del arte. El arte del siglo XV. Formulación de un nuevo lenguaje artístico en la Italia del Quattrocento. Los cambios en la producción, el comercio y la ocupación del espacio en la baja Edad Media. Los cambios en la filosofía y el conocimiento*:* la autosuficiencia de la razón., la búsqueda de explicaciones específicas y causas positivas (en oposición a la metafísica y el misticismo medieval). Los caminos elegidos para la representación hacia el realismo y el empirismo. La renovación social: las nuevas clases, participación política y económica. La renovación religiosa: las órdenes mendicantes y la nueva predicación. La renovación artística y cultural: las nuevas condiciones de comunicabilidad, la lectura, el teatro. La relectura de la Antigüedad en la literatura y el arte. Tradición e innovación en la pintura de los Países Bajos. Encuadre conceptual. Antecedentes. El arte y su función. La figura del donante. La burguesía comercial. El programa plástico. Perspectiva lineal y aérea. La observación y realización de la composición.BLOQUE 2: MANIERISMO BARROCO: PINTURA Y ESCULTURA: El cambio de situación en Europa. El nacimiento de la ciencia moderna. Conflictos políticos, sociales y religiosos. Las nuevas instituciones sociales y artísticas. La evolución y los límites del estilo renacentista después de 1520. La subjetividad y la incertidumbre en la creación plástica. Los cambios en la construcción del espacio, la figura, la composición y el cromatismo. La conversión de las convenciones en medios expresivos. La escuela veneciana. Tendencias manieristas en Florencia, el norte de Italia y Roma.BLOQUE 3: La conquista y el arte colonial en España y América. La implantación de las imágenes y la transculturación. Escultura, pintura cuzqueña, retablos en España y América. Urbanismo en las colonias americanas y en las misiones jesuíticas. El circuito de producción y consumo .Talleres gremios. Iconografía de la conquista.

> de fatores artísticos e extra- artísticos que resultam em mudanças na conformação do campo artístico: estilos, gêneros, movimentos e tendências que encerram o Antigo Regime e abrem outro, o de um sistema de arte moderna, republicano, burguês, com profundas transformações de temas, motivos, procedimentos e materiais em sincronia com as mudanças sociais e tecnológicas do período.
>
> O caminho para as vanguardas históricas é atravessado por múltiplos fatores na arte europeia e também na latino americana e argentina. Abordar as propostas utópicas das vanguardas e as possíveis respostas para as relações de poder entre as culturas centrais e as periféricas é algo esperado. A proposta da aula consiste em abordar estes problemas a partir da partilha de ideias e ferramentas para analisar as artes visuais em relação a outras práticas culturais no contexto da modernidade. (UNLP, 2012, p. 2, tradução nossa[48]).

[48] Esta asignatura se fundamenta en una serie diacrónica y sincrónica. Sucede a la historia de las artes en la Antigüedad, Medioevo y en la primera Modernidad para abordar el desarrollo de las artes visuales en la denominada Segunda Fase de la Modernidad. En el periodo que va desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta 1940 se pueden estudiar y apreciar una serie de factores artísticos y extra-artísticos que generan cambios en la conformación del campo plástico; estilos, géneros, movimientos y tendencias que cierran la etapa del Antiguo Régimen y abren otra, la de un sistema del arte moderno, republicano, burgués con profundas transformaciones de temas, motivos, procedimientos y materiales en sincronicidad con los cambios sociales y tecnológicos del periodo. El camino hacia las vanguardias históricas se ve atravesado por múltiples factores en el arte europeo y también en el latinoamericano y argentino. Abordar las propuestas utópicas de las vanguardias y las posibles respuestas a las relaciones de poder, entre las culturas centrales y las periféricas, es algo esperado. La propuesta de la cátedra consiste en abordar estos problemas a partir de la puesta en común de nociones y herramientas para analizar las artes visuales en relación con otras prácticas culturales en el marco de la modernidad.

É possível inferir, a partir da leitura destes trechos, que a produção artística e a literatura acerca da arte na AL estão inseridas nas três disciplinas, o que parece confirmar a existência de um espaço na formação docente dedicado ao acesso ao conhecimento no âmbito das artes produzido na região sem que, por outro lado, a arte europeia deixe de ser abordada.

4.5.3 Disciplinas optativas do IUNA e da UNLP

Já havíamos visto que o IUNA e a UNLP oferecem seis disciplinas optativas, das quais ao menos três devem ser cursadas no primeiro caso e uma no último. Também vimos que, em ambas as instituições, todas as disciplinas complementares/optativas se referem aos Processos Artísticos, área mais contemplada dentre as disciplinas obrigatórias, de modo que não haja material para análise nesta etapa da investigação. Nesse sentido, reiteramos nossa constatação de que o agrupamento de disciplinas de Teoria, Crítica e História das Artes Visuais tem sido pouco ou nada contemplado nas disciplinas optativas das cinco instituições analisadas, com exceção da UERJ, que é a única a enfatizar, em sua proposta curricular, esta área. Sigamos para o quarto capítulo, a fim de elencarmos reflexões complementares ao que foi apresentado até o momento.

CAPÍTULO V

AS CONCEPÇÕES DE ARTES VISUAIS E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NA USP E NA UNLP

Ilustração 10 - Vik Muniz.
Dupla Mona Lisa, 1999

Fonte: Banco de la República – Colômbia (2013). - pasta de amendoim, manteiga e gelatina. Série: depois de Warhol

Ilustração 11 - Fernando Botero. Mona Lisa, 1977.

Fonte: Http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=199&evento=1

5 AS CONCEPÇÕES DE ARTES VISUAIS E OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES NA USP E NA UNLP

A partir dos dados expressos no segundo e no terceiro capítulos, propomo-nos a tratar, neste momento, das duas categorias de análise: 1. As concepções de artes visuais; 2. Os modelos de formação docente, a partir dos dados das graduações da USP e da UNLP. Quanto à primeira categoria, compõem esta etapa da investigação reflexões sobre a necessidade de repensarmos a História da Arte e questões que a permeiam, como a ideia de uma linha do tempo voltada para o Ocidente, a qual trouxe consigo, por séculos, uma suposta linearidade de acontecimentos que foi entendida, até poucas décadas, como uma evolução de fatos e, intrínseca a eles, estaria a evolução do pensamento humano. Na segunda categoria, buscamos reflexões sobre as concepções de currículo a partir das contribuições de Arroyo (2008) acerca das adaptações curriculares que são feitas quando o objetivo é contemplar a diversidade cultural, visto que muitas das propostas curriculares partem de um eixo norteador que prevê uma formação generalista, que determina certos perfis ou padrões de públicos com os quais os alunos-docentes lidarão. Traremos, nesse sentido, algumas ponderações sobre o currículo no tocante aos conteúdos de AL nas duas graduações aqui enfocadas.

De acordo com Barros (2008), o desenvolvimento de pesquisas sobre a historiografia da arte tem propiciado a revisão de conceitos pautados na sucessão linear de movimentos de arte, uma vez que a linha do tempo da História da Arte estabelece recortes de países a serem abordados, de modo que boa parte do globo permaneça de fora dos acontecimentos estudados em determinados períodos

históricos. Segundo o autor, teóricos como Georges Didi-Huberman afirmam que a sobrevivência das obras de arte para além de seu contexto histórico-social resulta na constatação de que é necessário rever as concepções de arte elencadas até então por seus historiadores. Abordaremos o tema, sobretudo, a partir das contribuições de Kern (2014, 2004) e Sánchez Vázquez (1978).

Veremos que estes recortes temporais e geográficos embasados na ideia de uma sucessão de fatos ou de uma evolução do pensamento humano permeiam as propostas curriculares não apenas no recorte estabelecido pelas disciplinas de história da arte, como também na seleção de autores das disciplinas de ensino e de processos artísticos. Além disso, propomos reflexões em torno das concepções de currículo, uma vez que as adaptações deste costumam ser medidas paliativas bastante recorrentes frente à necessidade de inserir conteúdos que não constituem a matriz curricular das graduações, de modo especial no tocante aos coletivos diversos, como bem menciona Arroyo (2008). Diante de tais revisões conceituais, vale reafirmarmos a função social da universidade, que apresenta caráter contraditório, por elucidar seus estudantes diante das desigualdades sociais e contribuir, ao mesmo tempo, com a manutenção do capitalismo. Importa, ainda, relativizarmos certas reflexões, a fim de não negarmos todo o conhecimento produzido até então, senão de buscarmos meios de contribuir com a sua ampliação.

5.1 AS CONCEPÇÕES DE ARTES VISUAIS

Nossa primeira observação refere-se aos recortes - já mencionados nos capítulos anteriores - referentes aos países e

regiões cuja história da arte é abordada no currículo dos respectivos cursos. A priorização no estudo da arte europeia nos remete ao uso recorrente do termo *Ocidente* como forma de estabelecer uma seleção de nações a serem abordadas, como França, Alemanha, Itália, Holanda, etc., a exemplo dos seguintes trechos dos planos de ensino de duas disciplinas da USP:

> Laboratório de Artes Plásticas III
> Objetivos: Formação de um conhecimento dos possíveis aspectos do espaço, capacitando para a ação visual, através do estudo da paisagem no Ocidente, do contato com a paisagem/espaço presente, e sua interpretação baseada no desenho. (USP, 2011, p. 1).

> Análise e exercício de técnicas de materiais expressivos III
> Objetivos: Estudo teórico da evolução das técnicas escultóricas e da forma tridimensional na história da arte do ocidente, acompanhado por práticas de ateliê. (USP, 2014, p. 1).

Conforme Macedo (2007), a divisão do mundo entre Oriente e Ocidente pode ser entendida como uma separação entre a Europa e os Estados Unidos *versus* a região leste do mapa*múndi*. A identificação com esta parte ocidental do globo se tornou, com o decorrer da história, uma luta pela legitimação destes países, definindo aqueles que eram civilizados e aqueles que não.Segundo o autor,

> Podemos definir o *Oriente*, indo além de uma mera amarração a critérios de ordem geográfica, como uma construção ocidental, baseada em estereótipos reducionistas (o oriental é sensual, vicioso, tirânico, retrógrado e

> preguiçoso) para construir uma cultura homogênea passível de ser dominada, em nome de um Ocidente também idealizado. (MACEDO, 2007, p. 9).

O Oriente é, assim, uma invenção da civilização ocidental, que estaria alicerçada nos ideais do cristianismo, da liberdade e da igualdade. Define-se, por consequência, que os não-ocidentais seriam atrasados, anti-democráticos – como no caso dos bárbaros de Roma. A expansão dos países ditos ocidentais caracterizou ainda o estabelecimento de trocas culturais desiguais entre conquistadores e conquistados, isto é, um processo de europeização e/ou ocidentalização destes novos territórios.

Entretanto, este processo não pode ser entendido somente como uma imposição vertical dos países ocidentais. O historiador Serge Gruzinski, ao analisar as relações culturais entre ameríndios e europeus no século XVI, percebeu que o impacto cultural entre estas sociedades se estabelecera em uma via de mão dupla, e que estas relações formaram a base do pensamento latino-americano (GRUZINSKI, 2001). Contudo, a ideia de uma civilização ocidental influiu sobre um discurso legitimador das ações políticas, econômicas, sociais e culturais de países europeus e, a partir do século XX, dos Estados Unidos[49].

A modernidade foi marcada, desde seus primeiros passos, pela expansão territorial de domínio europeu/ocidental rumo aos continentes americano, asiático, africano e oceânico. Apesar da importante influência cultural europeia, isso não significa, de forma automática, que o continente americano,

49 Vale lembrar que logo após os atentados de 11 de setembro de 2001, o presidente estadunidense George W. Bush, a fim de justificar sua política militarista, proclamou uma cruzada ocidental frente ao terrorismo islâmico, que acarretou na invasão do Afeganistão. (ORTUNES, 2013, p. 88).

bem como as colônias asiáticas, africanas e oceânicas sejam tidas, por inteiro, como parte da civilização ocidental, uma vez que foi com o discurso anteriormente citado - que justificava o domínio sobre as populações à margem da Europa - que nosso continente foi colonizado.

O artista Ernesto Neto, em exposição no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), em 2011, explorou aspectos da cultura popular brasileira, como o crochê – a partir de uma confecção em grande escala, além de disponibilizar, ao fim do percurso expositivo, água de coco servida no próprio fruto - como um protesto à proibição da venda deste nas praias quando feito o uso de uma navalha tradicional para cortá-lo. Além de contemplar os cinco sentidos, de apropriar-se de todo o espaço da galeria e de abordar temas relacionados à infância, o artista inseriu, numa parede ao fim do percurso por ele proposto, uma indagação sobre por que não sermos o que somos, já que não somos ocidentais[50]. Em entrevista cedida ao jornal O Estado de São Paulo, Neto afirma que "Não somos ocidentais porque não somos puros, a mistura é nossa essência"[51].

[50] Dados coletados pela autora na mediação da exposição.

[51] Matéria de Camila Molina, Caderno 2 do jornal O Estado de São Paulo em 12 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/002685.html. Acesso em 8 de maio de 2013.

Ilustração 12 - Ernesto Neto, Dengo, 2010. Instalação. Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Fonte: <http://www.mam.org.br/projetos/ernesto-neto-dengo>

Sabemos que a história da arte, tal qual a história geral da humanidade, é bastante extensa e complexa, e que os recortes são necessários em virtude do tempo das aulas e das possibilidades de acesso a determinados conteúdos, uma vez que há ampla produção histórica acerca da Europa frente aos demais continentes. Quantas obras literárias traduzidas para o português poderíamos citar, por exemplo, no tocante à arte produzida na Oceania? As traduções que chegam ao Brasil não contemplam igualmente todos os continentes, assim como os filmes, os documentários, as exposições, entre outros. Parece-nos pertinente que, diante da necessidade de serem estabelecidos recortes na história da arte, sejam privilegiados os contextos europeu e brasileiro, inclusive por ser a Europa grande influência para nosso país e, consequentemente, para as produções artísticas que aqui se desenvolvem.

Nesse panorama, arte e cultura africana, asiática, oceânica, latino-americana, dos grupos indígenas ficam praticamente ausentes no processo de formação docente, uma vez que não encontramos menções diretas a tais conteúdos, mas acreditamos que eles possam ser abordados ainda que de forma aligeirada. Se a quantidade de textos que chegam ao Brasil sobre esses assuntos é pequena, é necessário um esforço

maior por parte dos pesquisadores para a transformação gradual desse cenário, a fim de que seja ampliado o repertório de imagens e de artistas que compõem a formação inicial dos professores de artes. Aos poucos, será possível contemplar estes conteúdos sem que aqueles já abarcados pelos currículos sejam excluídos, visto que não se trata de mera substituição, senão de uma maior abrangência destes.

Outro aspecto identificado nos currículos em análise é a linha do tempo da história da arte, que privilegia a história ocidental e é tema de inúmeros debates acerca da inclusão/exclusão de determinados grupos culturais no panorama da arte mundial. Tanto no uso do termo *Ocidente*, como na adoção da linha do tempo estão atreladas, pois, questões inerentes à História da Arte, enquanto disciplina, e às sucessivas revisões historiográficas que a acompanham e lançam, por vezes, novas possibilidades de apreendermos as produções artísticas. Cabe-nos tecer, então, algumas considerações sobre o tema. Para tal, partimos das contribuições de Maria Lúcia Bastos Kern, pesquisadora brasileira que têm se dedicado ao estudo da historiografia da arte, bem como à arte latino-americana, em alguns de seus estudos.

5.1.1 A CRISE DA HISTÓRIA DA ARTE

Kern (2014) faz uma revisão da História da Arte e a situa em meio às mudanças que ocorreram também nas ciências humanas. Os questionamentos sobre a historiografia da arte que emergiram no final da década de 1970, por parte de artistas contemporâneos e de pesquisadores da área, nada mais são do que uma continuidade das indagações que iniciaram por

volta dos anos de 1950 e, no caso de alguns autores, como Friedrich Nietzsche (1844-1900), algum tempo antes.

A consolidação do estruturalismo entre 1950 e 1960 resultou da união de métodos oriundos da linguística, das ciências da natureza e da matemática, no intuito de possibilitar o que muitos consideravam como progresso científico. As propostas estruturalistas emergiram dos estudos de Ferdinand Saussure (1857-1913), frente ao pensamento acadêmico pautado na filosofia e situaram-se em meio à crise da modernidade.

De forma concomitante, artistas e estudiosos questionavam os fundamentos da arte moderna e da historiografia vigente até então. Muitos teóricos estruturalistas indagaram acerca do pensamento humanista que se perpetuou desde o Renascimento, bem como a ideia de gênio criador que se consolidou no Romantismo e acompanhou por longa data a História da Arte.

O estruturalismo passou por revisões em função de algumas de suas categorias básicas, como o binarismo (natureza *versus* cultura, por exemplo), e a estrutura como meio de conhecimento (o contexto histórico-cultural é enaltecido e o sujeito é suprimido nas análises), uma vez que, apesar de contestar determinados padrões da modernidade, aquele é fruto desta. Assim, os pressupostos da modernidade são postos em xeque a partir do legado, inclusive, de pensadores modernos como Nietzsche e Sigmund Freud (1856-1939), de modo a estabelecer-se uma tentativa de conciliação entre razão e subjetividade, ao invés do predomínio de uma sobre a outra[52].

No âmbito da arte, Kern (2014) afirma que:

[52] Adiante retomaremos este assunto.

> A descrença contemporânea nas ideologias e o ceticismo em relação ao futuro propiciam o abandono dos projetos utópicos pelos artistas, assim como o desaparecimento das ações de ruptura das vanguardas. A cultura das mídias invade o cotidiano e as próprias práticas artísticas. [...] As categorias de pureza, autonomia, originalidade, autoria e de gosto universal não se aplicam mais, diante do hibridismo, da mescla da arte com outras atividades práticas, de sua pluralidade e banalização. (KERN, 2014, p. 89).

Oriunda da modernidade, a historiografia da arte firmou-se entre os séculos XIX e XX, sob concepções pautadas na ideia de autonomia, originalidade e demais expressões citadas pela autora. As indagações frente ao objeto de estudo dos historiadores da arte, isto é, as produções artísticas, exigiram a revisão dos fundamentos que sustentaram, até então, a disciplina. Segundo Kern (2014), os autores Arthur Danto (1924-2013) e Hans Belting (1935) propuseram-se a refletir sobre a crise da arte e sua história, de forma a sugerir o fim desta, não no sentido do término da disciplina, mas da narrativa voltada para a totalidade, para um conceito único, universal de arte. Assim, as revisões historiográficas buscaram elencar o que já não condizia com a arte contemporânea.

Nos últimos anos, inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre os estudos de Georges Didi-Huberman que, por sua vez, retoma e reapresenta as ideias de AbyWarburg, Walter Benjamin e Carl Einstein, rumo à complexidade temporal das imagens, o que novamente indaga os preceitos da historiografia da arte. Além disso, o pensamento de Freud tem servido como fonte para repensar as metodologias de interpretação das obras de arte, uma vez que vários autores têm

questionado métodos reducionistas de análise. Por fim, Kern (2014) afirma que a ideia de uma História da Arte totalizante vem sendo, aos poucos, substituída por múltiplas histórias da arte, que abrangem as produções da AL, da África, da Ásia, após longa tradição de estudos voltados ao Ocidente.

Ao nos voltarmos ao currículo da USP, porém, verificamos que esta é a única das cinco universidades analisadas que não menciona regiões que estejam além deste circuito já consagrado pela linha do tempo. Além disso, a nomenclatura de algumas das suas disciplinas – "Evolução das Artes Visuais I, II, III e IV" – parece reforçar a intenção de manter-se sobre o recorte tradicional da História, reiterando, inclusive, a ideia de uma evolução das produções artísticas. Nesse sentido indagamos se é viável afirmar, a partir do exposto, que a proposta curricular da USP não está de acordo com as concepções mais atuais de historiografia da arte. Se assim for, também as demais instituições que optam pelo uso da linha do tempo, no caso, as próprias universidades analisadas, estariam em descompasso com as reflexões atuais?

Como podemos perceber, as últimas décadas foram marcadas por mudanças epistemológicas que acarretaram numa série de perguntas frente ao que se tinha estabelecido até o momento como historiografia desta área. Entretanto, há, ainda, algumas perguntas a serem elencadas: os historiadores da arte anteriores a Didi-Huberman, Walter Benjamin, Aby Warburg e Carl Einstein podem ser considerados inadequados para as análises contemporâneas das obras de arte e, por conseguinte, desnecessários às pesquisas atuais? Através de uma abordagem que prevê o diálogo entre imagens de diferentes tempos e lugares, estará resolvida a predominância de estudos sobre a cultura ocidental?

Vimos no primeiro capítulo que, ao nos referirmos a uma ideia de AL e de arte latino-americana como meio de contemplar uma região pouco abordada na História da Arte,

faz-se necessário atentar para generalizações que visem abarcar aqueles que ficaram à margem da disciplina e que vêm sendo, gradativamente, inseridos num cenário maior. De acordo com Canclini (2008b), as reflexões em torno do que é ser latino-americano hoje apontam para a inexistência de uma identidade latino-americana, uma vez que México e Argentina, por exemplo, não se diferenciam apenas por situarem-se em extremos opostos do continente, senão por conceberem-se de modos distintos: muitos argentinos sentem-se como europeus exilados, enquanto inúmeros mexicanos orgulham-se de sua formação multiétnica.

Assim, além do questionamento sobre o que é ser latino-americano, o autor indaga sobre quem o quer ser, em especial ao voltar-se para o Brasil, e afirma que, se por longa data nosso país manteve-se afastado de seus vizinhos, o interesse destes por ele resultou numa reciprocidade de iniciativas que visam tal aproximação. Tal como a música e as telenovelas brasileiras disseminaram-se entre estas nações, o Brasil fortificou o ensino do castelhano nas escolas de educação básica. A construção do Memorial da América Latina em São Paulo, já na década de 1980, a consolidação da Bienal do MERCOSUL, em Porto Alegre, e do festival Florianópolis Audiovisual MERCOSUL (FAM), ambos com início em 1997, reforçam as intenções de o país voltar-se ao seu continente. É possível mencionarmos que há, então, uma transformação nas trocas estabelecidas entre Brasil e AL nas últimas décadas, o que interfere no desenvolvimento das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico. Também no primeiro capítulo vimos que estes anos foram, contudo, marcados pela expansão do neoliberalismo.

Para respondermos ao questionamento anteriormente levantado em relação à permanência do ensino da história da arte a partir da linha do tempo, vejamos algumas considerações acerca da função social da universidade, sobretudo no que diz

respeito à formação docente. Na sequência, busquemos a construção de reflexões que não se situem em extremidades, no sentido de não adotarmos uma postura intransigente e quiçá incoerente frente às propostas analisadas, tampouco de não nos abstermos de possíveis questionamentos que possam emergir da análise dos dados.

5.1.2 A formação docente e a função social da universidade

Nesta seção, complementamos as ponderações anteriores de modo a voltarmo-nos para o local em que ocorre a produção de conhecimento acadêmico-científico, isto é, as universidades[53], e buscamos enaltecer a sua função social em meio aos debates elencados até o momento, do que diz respeito às concepções de artes visuais, de história da arte e sobre a formação docente na área.

Mazzilli (2011) afirma que a universidade, ao longo da história, atua como espaço de disputas entre distintas concepções de sociedade e, consequentemente, de diferentes maneiras de conceber a sua função social. Além disso, ela desempenha, tal qual a escola de educação básica, papéis contraditórios, uma vez que, ao mesmo tempo em que atende à lógica do capitalismo, no sentido de formar sujeitos para a

[53] No Brasil, a carência na quantidade de institutos de pesquisa em relação às demandas de um país de tamanha dimensão e diversidade cultural, social, geográfica, econômica, etc., resulta na atuação das universidades como construtoras do conhecimento de forma predominante.

inserção no mercado de trabalho e, no contexto atual, por voltar-se à ideologia neoliberal, é, também, um lugar privilegiado de construção de conhecimento, que possibilita ao sujeito conhecer a realidade à qual pertence, além de instrumentalizá-lo na busca por mudanças. Dito de outra forma, assim como as instituições de ensino superior contribuem, de certo modo, com um processo de alienação frente ao futuro trabalho que os alunos desenvolverão na sociedade, quando egressos, ela expõe as contradições, injustiças e desigualdades sociais, de modo que lhes permitam buscar meios para contribuir com as necessidades de mudança da realidade.

Frigotto (1998), embasado em Marilena Chauí, atenta para as crises teórica e política que a universidade vem enfrentando, em razão de influências neoliberais. Para o autor, a crise teórica refere-se à descrença frente às ciências sociais, que resulta na negação da objetividade, em prol da subjetividade; da história como algo linear, caracterizando o tempo como descontínuo da apreensão do mundo por meio de um olhar universal, substituída pela ideia de que a realidade é a junção de diversas localidades, sem situá-las num contexto global. A partir de tais concepções, dirigimo-nos a uma compreensão fragmentada de mundo. A crise política, por sua vez, engloba a privatização da esfera pública e à abstenção do Estado como único responsável por tais instituições. O financiamento de ações de pesquisa e extensão por parte de empresas é um exemplo dessa transmissão de responsabilidades. Conforme Chauí (2001),

> O estreitamento do campo público e o alargamento do espaço privado, isto é, o neoliberalismo, criam um fosso entre as duas vocações da universidade [a científica e a política] e tendem a fazer que esta última aceite a regra do jogo e proponha uma política

> neoliberal para a formação e a pesquisa científicas. (CHAUÍ, 2001, p. 123).

Souza Santos (2004) também menciona as crises que a universidade vem enfrentando sob três aspectos: 1) a dupla finalidade do ensino superior, de produzir conhecimento crítico, científico, de alta cultura – para as elites, e de formar mão de obra qualificada para o trabalho, aliada ao advento de outras instituições capazes de suprir as demandas contraditórias da universidade, resultou numa "crise de hegemonia"; 2) as disputas ideológicas dentro das universidades, isto é, o debate entre a defesa pela hierarquização do conhecimento e a democratização deste, bem como o confronto entre a busca pela produtividade empresarial *versus* a autonomia na definição de valores resultaram na "crise institucional"; 3) nos países que vivenciaram ditaduras no decorrer do século XX, a crise institucional ocorreu por dois motivos: o primeiro foi reduzir a autonomia das universidades para conter a produção e a disseminação do conhecimento crítico; o outro foi colocá-las a serviço de projetos modernizadores, abrindo-as ao setor privado e gerando competições desiguais entre elas.

Segundo Souza Santos (2004), a transnacionalização das trocas entre as universidades é uma das estratégias da ideologia neoliberal e está diretamente vinculada à mercantilização do ensino superior, assim como o desinvestimento do Estado sobre este. Além disso, visa-se eliminar as distinções entre a universidade pública e a privada, de modo que ela seja entendida como uma empresa que produz para o mercado e que é, ela própria, um mercado – de certificados, de formação, de avaliação, de gestão.

Outro aspecto a ser destacado é a transformação do conhecimento universitário em conhecimento "pluriversitário". Na medida em que quem financia as pesquisas desenvolvidas nesses espaços direciona o que deve ser pesquisado, a unidade

e autonomia de construção de conhecimento que estas instituições buscavam quando geridas pelo Estado são agora dissolvidas. Disso resulta a descentralização das universidades, que variam de nível regional ao internacional, e a desintegração das pesquisas nos leva ao conhecimento fragmentado. Indagamos, pois, como tais condições de construção de conhecimento interferem na formação docente em artes visuais?

De acordo com Gatti (2012), as pesquisas que contemplam o tema da formação docente vêm crescendo, o que, em contrapartida, não assegura um aumento qualitativo destas. Conforme argumento também presente na análise realizada por Alvarado-Prada, Vieira e Longarezi (2012) acerca dos anais dos encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) de 2003 a 2007, há evidências da necessidade de investigações mais críticas e que de fato alcancem o universo escolar. Segundo os autores, a repetição de teóricos, citados com pouco aprofundamento, bem como a escassez de referências latino-americanas revelam a apropriação de textos de modo superficial e descontextualizado com nossa realidade. Como consequência, a produção excessiva destes textos não propicia discussões densas e não apresenta meios para modificar o cenário debatido. Poderia ser este um resultado do momento histórico que vivenciamos e, especificamente, da crise teórica que enfrentamos no universo acadêmico?

Segundo Rosa (2005), existe certa desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, inclusive por parte dos professores de ambas as habilitações, de modo que temas relacionados à educação não sejam contemplados em quaisquer disciplinas, senão naquelas cuja ementa sugere tal abordagem. Conforme a análise dos documentos, observamos que o oposto também é valido para a maior parte das disciplinas, isto é, aquelas destinadas ao ensino das artes visuais pouco ou nada

tratam de conteúdos de história da arte e de processos artísticos. Ressaltamos, contudo, que apesar de poucas, existem as menções a temas de Ensino das Artes Visuais nas disciplinas de Processos Artísticos e de Teoria, História e Crítica das Artes Visuais, a exemplo da disciplina "Formas de Expressão e Comunicação Artística - A Instalação", da USP, cujos objetivos definem-se assim:

> A matéria deve oferecer uma visão integrada do fenômeno artístico para que o educador tenha uma experiência de base e abrangente sobre as várias áreas de especialização. A disciplina estuda a questão da interdisciplinaridade e possibilidades de integração de várias linguagens artísticas no processo educacional, com ênfase na interdisciplinaridade promovida com o surgimento da arte da instalação. (USP, 2008, Plano de ensino, p. 1).

Notamos que iniciativas que visem estabelecer relações entre as diferentes áreas de ensino e de pesquisa no tocante às Artes Visuais seguem em desenvolvimento, ainda que de forma discreta.

Cortiano e Romanowski (2007) afirmam, ainda, que o ato pedagógico é também um ato político e que, por isso, mesmo as ações educativas que se dizem neutras não são imparciais, pois um posicionamento de neutralidade é, por si só, uma forma de colocar-se frente à determinada situação ou assunto e tem, portanto, um impacto social. Atitudes políticas, no caso da educação, englobam a seleção e exclusão de conteúdos a serem abordados e a maneira como eles serão relacionados com questões sociais. Assim, "silenciar ou contribuir para o desvelamento é comprometer-se". (CORTIANO; ROMANOWSKI, 2007, p. 772).

A apropriação, o estudo e a reflexão acerca do conhecimento construído ao longo da história, bem como das produções artísticas das mais diversas regiões e sua consequente ressignificação, contribuem com a consolidação de novas possibilidades de apreendermos o universo da arte e de seu ensino. Recorrer ao legado europeu é crucial para o entendimento de nossa realidade, de nossas aproximações e diferenças. Assim como inúmeros artistas apropriam-se de imagens de outros artistas e dão a elas novos significados, como o fizeram Fernando Botero e Vik Muniz com a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, também os estudiosos da arte o fazem e estas trocas são essenciais ao fortalecimento do campo, bem como dos debates em torno da História da Arte.

5.1.3 Nem tão aqui nem tão lá

É preciso cautela frente a afirmações que possam cair, por outra via, em binarismos extremistas. Se o predomínio da razão sobre a subjetividade já foi comprovado como falho, também o seu oposto requer atenção. Nas palavras de Eagleton (2010):

> Estar dentro e fora de uma posição ao mesmo tempo – ocupar um território e ficar vagando ceticamente pela fronteira – é, com frequência, de onde brotam as ideias mais intensamente criativas. É um lugar cheio de recursos para se estar, mesmo que nem sempre seja isento de dores. (EAGLETON, 2010, p. 64).

Optar por posicionar-se não significa, de modo automático, tornar-se inflexível ou aderir a uma visão imparcial

do mundo. Nesse sentido, retomar a concepção moderna de que existem verdades e de que é possível atingirmos um consenso frente a determinados assuntos não necessariamente requer a imposição de certas ideias sobre outras. Cada qual a seu modo, Eagleton (2010) e Arendt (2010) afirmam que, por mais que a realidade possa receber múltiplas definições, ela existe e, quanto a isso, deve haver um consenso dentre os múltiplos olhares que se debruçam sobre ela.

Arendt (2010) menciona a transição da ideia de verdades absolutas pregadas pelas religiões, sobretudo pelo cristianismo, em que os fatos não eram questionados por serem verdades divinas. A partir no humanismo, o dualismo entre o Céu e a Terra foi substituído pelo do Homem e o Universo, juntamente com o advento da dúvida cartesiana. A possibilidade de salvação passou a ser depositada sobre o próprio homem e, as possíveis respostas às perguntas deveriam, por sua vez, derivar do próprio ato de duvidar. "Se tudo se tornou duvidoso, então pelo menos o ato de duvidar é certo e real" (ARENDT, 2010, p. 348). Para a autora, a consciência da dúvida, oriunda do pensamento de René Descartes (1596-1650), resultaria, adiante, na introspecção e na perda do senso comum frente aos objetos analisados.

Eagleton (2010), por sua vez, afirma que aqueles que criticam termos como *verdade absoluta* depositam sobre essas expressões visões dogmáticas que, não necessariamente, estão intrínsecas em tais palavras. Dito de outra maneira, se existem refutações frente à ideia de uma única verdade, é porque há, nos sujeitos que tecem tal julgamento, uma concepção dogmática de verdade. Nesse sentido, não negamos o fato de tais expressões trazerem consigo uma bagagem histórica, como vimos em Arendt (2010). Entretanto, o que este autor reforça é que existem, tal qual menciona Arendt, fatos e objetos que são reais e que, sobre eles, é possível desenvolver diferentes opiniões.

Voltamo-nos para o debate acerca da ideia de uma verdade absoluta *versus* a de um relativismo absoluto a fim de enaltecermos a possibilidade de ambos os pontos de vista adquirirem posições extremistas frente às definições de arte e, por conseguinte, de História da Arte. Se considerarmos que não há mais um juízo de valor, ou melhor, diversos juízos de valor, que definam o que é ou não arte em cada grupo social, região e/ou período histórico, construiremos uma concepção de arte *supostamente* mais inclusiva, uma vez que não deverá haver julgamento, senão a convivência pacífica das diferenças. *Supostamente* porque, ao invés de explicitarmos padrões, critérios, reflexões nas análises de imagens, lidaremos com uma aceitação aparente de produções e concepções variadas que, ao recusar o debate e a construção coletiva (e talvez divergente) de conhecimento em torno do assunto, caminhará em direção ao silêncio frente às obras de arte, no tocante à reflexão advinda a partir do contato com estas (AZEVEDO, 2012).

No caso das atuais revisões da historiografia da arte, a adoção de metodologias de análises pautadas na *montagem*[54] ou em outras concepções que visam a uma abertura dialética da imagem (PUGLIESE, 2005), constitui-se, também, como uma escolha, ou seja, o ato de optar permanece acontecendo. O que vem se consolidando nas últimas décadas, porém, são tentativas de fugir aos preceitos modernos extremistas – o que não significa afirmar que eles deixaram de ser estudados, nem que não existam visões situadas em outra extremidade, a do relativismo absoluto. Buscamos estas reflexões porque, a nosso ver, há algumas relações a serem estabelecidas entre o debate sobre a História/historiografia da arte e as propostas curriculares analisadas.

[54] Esta metodologia volta-se para o estabelecimento de relações entre imagens produzidas em diferentes períodos e lugares, isto é, há a abertura para a montagem de tempos anacrônicos. (PUGLIESE, 2005).

Conforme os dados apresentados, percebemos que na opção por contemplar o ensino da história da arte pela linha do tempo, USP e UNLP acabam por não abranger a produção artística de todos os países e regiões do globo. Nesse sentido, questionamos: e se houvesse a exclusão da linha do tempo no estudo e no ensino da história da arte, podemos afirmar que estas instituições abarcariam em seu currículo toda a produção artística da humanidade? Seria a linha do tempo a responsável por tal segregação? Seria a abolição da divisão em arte do Oriente e arte do Ocidente capaz de solucionar este problema? No caso latino-americano, a inclusão de uma parcela de conteúdos referentes à arte deste continente no currículo das graduações resolveria o questionamento proposto nesta pesquisa acerca do lugar da AL na formação inicial de professores de artes visuais?

Muitos autores do nosso continente constroem suas concepções a partir do estudo de autores europeus, o que nos atenta para a necessidade de um fortalecimento nas pesquisas de como tais apropriações têm contribuído com os trabalhos aqui desenvolvidos. Nesse panorama, ao invés de buscarmos uma visão dicotômica entre Europa e AL, propomos uma trajetória rumo ao aprofundamento dos estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a historiografia da arte na AL. Nesse sentido, afirmamos, em relação às perguntas elencadas até aqui acerca dos currículos analisados, que a exclusão da linha do tempo não é, necessariamente, uma forma de contemplar outras realidades. Não podemos considerar, então, que o currículo da USP e da UNLP, bem como das demais universidades analisadas, estejam desatualizados, incoerentes ou desajustados frente às revisões epistemológicas da História da Arte.

5.1.4 Para além da história da arte no currículo

Até aqui, enfatizamos as disciplinas de história da arte em nossa análise, mas há, ainda, outro aspecto a ser observado em relação aos currículos. Acrescentamos, pois, a seguinte indagação: como se dá a construção de planos de ensino nas disciplinas de Processos Artísticos e de Ensino das Artes Visuais? Como a AL se insere neste quadro?

Tal qual é possível observar, não diretamente nas ementas, senão nas referências bibliográficas dos planos de ensino[55], grande parte dos autores abordados nestas disciplinas é oriunda dos países das próprias instituições (do Brasil, no caso da USP e da Argentina, no caso da UNLP), bem como de países europeus ou mesmo dos Estados Unidos. Abranger a AL na formação docente não é, então, um desafio a ser proposto exclusivamente aos planos de ensino das disciplinas de história da arte, uma vez que as concepções de artes visuais, bem como de seu ensino, voltam-se, no tocante a estas disciplinas, muito pouco aos debates propostos por estudiosos que se dedicam ao contexto latino-americano. Nesse sentido, não apenas o debate em torno dos paradigmas da História da Arte é pertinente a esta pesquisa, senão as próprias concepções de artes visuais. Por ser possível perceber que há, também nestas disciplinas, o predomínio de conteúdos sobre a arte Ocidental, sua produção e seu ensino, propomos, a seguir, algumas reflexões sobre possíveis definições de arte, a fim de buscarmos um olhar

[55] Tomamos por exemplo duas disciplinas da UNLP e duas disciplinas da USP, respectivamente: “Dibujo I” (Desenho 1) e “Fundamentos Psicopedagógicos de la educación” (Fundamentos psicopedagógicos da educação); “Perspectiva e Sombra” e “Metodologia do ensino das artes visuais I com estágios”.

aberto às diversas formas de manifestações artísticas, oriundas de diferentes regiões e espaços temporais.

A nosso ver, as particularidades históricas influenciam o trabalho dos artistas e, da mesma maneira que o entendimento do pensamento latino americano, a apreensão da arte produzida nesse contexto requer a compreensão de seu percurso histórico. Isso não significa limitar a obra de arte a uma percepção historicista, pois ela não se restringe ao momento em que foi concebida, como já mencionamos. Também não desmerecemos, em hipótese alguma, a historicização dessas produções, mas concordamos com Coelho (2008) no sentido de que toda obra de arte é contemporânea de seu público na medida em que lhe diz algo de essencial.

Se a historiografia da arte dedicou-se, em boa parte de sua trajetória, à ideia de uma arte universal, muitos dos artistas latino-americanos buscaram, de alguma maneira, se enquadrar em meio a estes padrões, a fim de conquistar espaço na História. Deste modo, nos momentos em que a AL obteve algum lugar de destaque na disciplina, foi definida como atrasada e/ou como capaz de refletir, de apropriar-se dos valores europeus (KERN, 2004, p. 207). Já que essas são menções oriundas de uma visão tradicional da historiografia da arte, também as palavras de Ianni (1993, 1971) e de Canclini (2008a, 2008b) sobre as aproximações e distanciamentos (atrasos) da AL em relação ao Ocidente se referem a este tipo de leitura sobre a AL. Também estes autores, ao mencionarem tais dicotomias, procuram elucidar a necessidade de cautela frente a olhares que buscam uma identidade latino-americana, a fim de evitar visões estereotipadas. No intuito de avançarmos no debate em torno das concepções de artes visuais, trazemos algumas das contribuições de Sánchez Vázquez (1978) que, a nosso ver, propõem uma abordagem bastante abrangente, capaz

de envolver sob um mesmo leque uma gama de manifestações artísticas. É neste panorama que visamos inserir a AL.

Dentre as contribuições de Sánchez Vázquez (1978), enfatizamos: 1. A ideia de arte como ideologia; 2. A ideia de arte como conhecimento na medida em que é criação. A primeira concepção apoia-se no fato de a arte ter um conteúdo ideológico, de modo a exercer uma função social e educativa, o que não a aproxima de forma direta da atividade política, visto que ambas têm suas especificidades. Ainda que a arte, ao considerarmos seu caráter ideológico, expresse os interesses de uma determinada classe, não é plausível limitá-la à expressão direta destes interesses (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1978, p. 18). O autor afirma que os artistas são condicionados social e historicamente e que tais influências ideológicas não se sobressaem, necessariamente, à forma ou ao valor estético do objeto artístico, visto que a obra permanece após o declínio da ideologia e do contexto histórico no qual surgiu.

A partir desta observação, cabe trazermos dois apontamentos em relação à inserção de conteúdos sobre a AL nos currículos analisados. 1) Ao considerarmos que a obra de arte não se restringe ao momento em que foi produzida e que muitos artistas viveram em diferentes países ao longo de suas vidas, assim como os teóricos da arte, como vimos em Viñuales (*apud* AMBRIZZI, 2006), a definição de conteúdos de arte latino-americana, bem como de sua crítica e seu ensino, transforma-se num trabalho árduo na medida em que não buscamos a construção de conteúdos sob uma visão dicotômica, a exemplo de "ser latino-americano, ou não ser". 2) A abertura para uma visão não dicotômica não se refere, aqui, a oscilar entre o esvaziamento de definições e a total anulação destas, visando concepções que tratem do fim de arte, da história da arte, etc., como vimos anteriormente.

Paralelamente à concepção ideológica, em que o artista expressa sua visão de mundo a partir de sua classe e momento

histórico, a ideia de arte como conhecimento, segundo Sánchez Vázquez (1978), volta-se para o artista como um sujeito que capta a essência da realidade a fim de refleti-la. Nesse caso, seu conteúdo ideológico não é desprezado, mas relaciona-se com a apreensão de mundo do artista. Assim, o trabalho artístico não é mera reprodução da realidade, no sentido de ser uma cópia ou um retrato fiel dela, mas a interpretação do artista sobre os seres e objetos, sem que sejam desconsiderados os fatores sociais e históricos.

Assim como a arte não é reflexo direto de uma ideologia, não é simples reprodução ou descrição da realidade, o que a aproximaria do conhecimento científico. Sánchez Vázquez (1978) cita como exemplo a maneira como uma árvore, num poema, não é descrita cientificamente, senão como uma planta humanizada. Poderíamos nos perguntar, ainda, se o que diferencia a arte das demais áreas é a produção de conhecimento por meio de imagens. Para o respectivo autor, este não é um argumento válido. De acordo com ele, não é a produção de imagens que a diferencia do conhecimento científico ou mesmo filosófico. Sob uma perspectiva hegeliana ou idealista, arte e ciência poderiam ser entendidas como formas diferentes de apreender a realidade. O autor ressalta, contudo, que recorrer à arte como conhecimento peculiar não é suficiente para defini-la, ainda que sejam abordadas questões cognitivas que visem ultrapassar a concepção de arte como conhecimento produzido através de imagens.

O que diferencia, então, a arte das demais áreas de conhecimento? Embasado em Ernest Fischer, Sánchez Vázquez (1978) afirma que a arte reflete a realidade, deformada e grotesca, por meio do fantástico, da parábola ou do símbolo, e menciona a produção de Franz Kafka como exemplo de obra artística que assim se constitui. O autor afirma, ainda, que caracterizar a arte apenas por sua forma não é o suficiente para apreendê-la, de modo que seja necessário

considerar seu objeto ou conteúdo para entendê-la como conhecimento. Assim, importa reconhecer que a arte se diferencia da ciência pelo fato de ter um objeto próprio, pois, qual seria a finalidade de simplesmente duplicar a função cognitiva da ciência a partir da arte? Como esse outro tipo de conhecimento contribuiria com o que está posto pela ciência? A partir de uma mera rivalidade? A arte como conhecimento enriquece o homem, tal qual a ciência, caracterizando-se também como uma necessidade, mas não é uma duplicação daquela. Sua existência se justifica quando compreendemos que ela tem um objeto específico, a forma específica do reflexo artístico. "Êste objeto específico é o homem, a vida humana." (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1978, p. 35).

Mesmo que o homem não seja sempre o objeto da representação artística, ele é o objeto da arte. Os objetos são representados na sua relação com o homem, ou seja, humanizados, e adquirem uma significação social. O artista nos leva, por meio da reflexão da realidade objetiva, a acessar a realidade humana. Como conhecimento, a arte nos expõe um pedaço da realidade, não na sua essência objetiva, como a ciência o faz, senão na sua essência humana. Nas palavras do autor,

> Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são precisamente êstes os objetos que interessam à arte. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 35).

Outro aspecto que diferencia a arte das ciências sociais, da filosofia e de outras áreas é o fato de ela voltar-se para as manifestações humanas individuais e não para as generalizações acerca das relações entre os sujeitos. A arte parte do concreto real para o concreto artístico, uma vez que a realidade apresentada pela arte não é pura reprodução da

realidade objetiva, como vimos. Nesse percurso, o individual eleva-se ao universal e retorna ao concreto. Esse retorno não se dá no âmbito do concreto real, mas do concreto artístico, e é gestado por um processo de criação. Para Sánchez Vázquez (1978), a arte é conhecimento na medida em que transforma o concreto real no concreto artístico, por intermédio da criação e não da imitação, de modo a possibilitar a descoberta de aspectos da essência humana.

Ao pensar a arte como criação, o autor busca ampliar as concepções que se restringem a questões ideológicas, sociológicas e/ou cognoscitivas. Apreendê-la como criação permite-nos concebê-la como manifestação do poder criador do ser humano, o que faz com que sua finalidade seja ela própria. Assim, percebemo-la como um processo infinito que acompanha a história da humanidade e que não se encerra numa determinada corrente artística.

A função essencial da arte é, conforme Sánchez Vázquez (1978), enriquecer a realidade já humanizada pelo trabalho, uma vez que, ao considerarmos o legado de Marx (2010), reconhecemos ser o trabalho necessário à existência humana. Conforme o autor,

> O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2010, p. 64-65)
>
> Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie. (MARX, 2010, p. 197).

Especificamente, a obra de arte é fruto do trabalho criador humano - de um tipo peculiar de trabalho criador. Se é criação, não é possível prevermos os aspectos de uma arte futura, nem mesmo fechá-la sob concepções dogmáticas. Assim entendida, não há uma ideia de "arte pela arte", pois na medida em que ela se relaciona com a essência humana e atende à necessidade de humanização dos objetos, será sempre, portanto, arte *por* e *para* o homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p. 49).

Ao pautarmo-nos nas concepções deste autor, consideramos que a arte latino-americana não se restringe a julgamentos oriundos de padrões europeus, que a classificariam como subdesenvolvida ou primitiva, como bem alerta Canclini (2008a). Ao invés disto, as produções artísticas, independentemente do contexto ou período histórico em que foram produzidas, seguem humanizando objetos e propiciando novas e mais complexas visões de mundo. Entretanto, como pudemos observar em Hernández Muñoz (2005), pesquisas referentes à historiografia da arte na AL ainda são escassas, sobretudo no Brasil, e faz-se necessário caminhar rumo à consolidação e ao aprofundamento destas.

Conforme os dados analisados, a inserção de conteúdos sobre a AL precisa ocorrer, sobretudo, nas disciplinas de Ensino das Artes Visuais e nas de Processos Artísticos. Quanto às disciplinas de Ensino, por serem estas as principais responsáveis pela formação docente, é necessário atentarmos para os temas que elas se propõem a tratar e a maneira como tais abordagens acontecem. Se existe uma busca contemporânea por abranger a diversidade cultural na formação docente, conforme veremos, não seria pertinente rever o recorte de autores utilizados e buscar uma ampliação destes? Vejamos, adiante, algumas considerações sobre o assunto.

5.2 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O termo *currículo* vem sendo inserido, nas últimas décadas, no vocabulário de teóricos, professores, dirigentes, coordenadores educacionais, entre outros. Por outro lado, a prática da qual ele trata se faz presente há longo tempo nos comportamentos políticos, didáticos, administrativos, econômicos, que contêm, por sua vez, determinadas crenças e valores (SACRISTÁN, 1991). Ao invés de apreendê-lo como um objeto estático importa, pois, vê-lo como práxis, como uma forma particular de propiciar o contato com o conhecimento.

O currículo pode ser entendido, portanto, como a construção social que se volta para a seleção de conteúdos e de orientações nas instituições educacionais. É necessário, porém, considerarmos as práticas sociais que se desenvolvem no contexto em que ele se constitui, uma vez que este atende a um determinado grupo de professores, alunos, dirigentes, coordenadores. Vale destacar, ainda, que se o currículo influencia as práticas sociais, o oposto também é valido, ou seja, estas interferem nas possibilidades de definição daquele.

Apesar dos inúmeros debates acerca do currículo na contemporaneidade, Arroyo (2008) destaca ainda ser recorrente que estes partam de um eixo norteador com concepções generalizadoras de educação e, desta maneira, formem docentes que atuarão em realidades diversificadas. Conteúdos com enfoque nos coletivos diversos são abordados a partir de adaptações aos currículos, o que reforça concepções uniformizadoras e incute no aluno a ideia de adaptar este modelo de currículo quando necessário. Assim, discussões

sobre gênero, etnia, questões regionais, entre outras, são contempladas como anexas ao núcleo básico curricular.

O autor defende a criação de cursos que visem não a adaptação curricular - isto é, a inserção de conteúdos sobre temas não abordados, *a priori*, por um padrão curricular e a este acrescido em função de leis e normativas que os tornem obrigatórios -, mas sim a absorção de propostas que partam de concepções inclusivas e/ou que considerem as diversidades culturais e sociais. Tais iniciativas aproximam-se de mudanças radicais ao invés de proporem pequenas reformas, de modo a camuflar ou amenizar perspectivas excludentes de currículo. Ao referir-se às licenciaturas indígenas, por exemplo, Arroyo (2008) afirma que

> A premissa é que esses cursos de formação não trarão grandes novidades, nem para os coletivos diversos nem para a condição docente e sua formação se se limitarem a adaptar temáticas, tempos e horários que vêm dos coletivos diversos, de sua organização e de seus movimentos, de seus processos de formação de militantes-educadores. Em diálogo com essa diversidade, será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação. Será possível avançar em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus currículos de formação. Inclusive para a pesquisa e a teorização. (ARROYO, 2008, p. 13-14).

Nesse sentido, a elaboração de cursos que não compreendem a universidade como mera transmissora de conhecimento, mas como um espaço para construção deste em comunhão com a sociedade, contribui com o desenvolvimento de novas formas de conceber a pesquisa, o ensino, a extensão, a formação inicial, as especificidades dos coletivos diversos, ampliando as perspectivas das concepções reiteradas no

ambiente acadêmico e social como um todo. Conforme Giroux (1997), além do currículo oficial, também o currículo oculto, isto é, as normas, crenças e valores não especificados nos documentos oficiais, mas repassadas aos estudantes no cotidiano das relações sociais que se estabelecem no ambiente de ensino influenciam nas concepções de mundo e no repertório imagético dos alunos, no caso das artes visuais.

No caso dos documentos oficiais da USP, especificamente, da matriz curricular e dos planos de ensino, há dois aspectos a serem destacados. O primeiro diz respeito aos conteúdos de arte presentes nas disciplinas de ensino, processos e história das artes visuais: não há menções à arte/cultura africana, indígena, asiática, oceânica ou latino-americana, o que nos leva a constatar que este não é um currículo pautado na diversidade cultural ou na construção coletiva do saber, por partir do pressuposto de que a universidade transmite conhecimentos eruditos àqueles que ainda não os detêm, conforme vimos em Arroyo (2008). Este dado nos permite supor, ainda, que existam momentos em que estes temas sejam contemplados, mas isto ocorre por meio da adaptação curricular ou, ainda, do currículo oculto, de modo que fica sob responsabilidade única do professor inserir tais conteúdos.

O outro aspecto volta-se para a inexistência de disciplinas que abordem exclusivamente temas como educação inclusiva, multiculturalismo e ensino de LIBRAS [56]. Há, contudo, menções ao multiculturalismo em três disciplinas: 1) "Metodologias do Ensino das Artes Visuais II com Estágios"

[56] Conforme Decreto nº 5626/2005, no Brasil a LIBRAS deve ser inserida como disciplina obrigatória da matriz curricular dos cursos de licenciatura. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de maio de 2014.

que apresenta, no item "programa" um tópico denominado "Interdisciplinaridade e multiculturalidade no ensino da arte"; 2) "História do Ensino da Arte no Brasil II", que também no item "programa" apresenta um tópico definido como "Perspectivas multiculturalistas do ensino da arte na contemporaneidade."; 3) "Política e Organização da Educação Básica no Brasil", que no item "programa resumido" contempla o tópico "Direito à Educação, cidadania, diversidade e direito à diferença". Desta forma, podemos inferir que temas referentes aos coletivos diversos compõem a formação inicial dos professores de artes oriundos desta instituição, de modo que tais assuntos constituam a matriz curricular e estejam, inclusive, mesclados a outras reflexões, o que propicia a consolidação de contínuas discussões acerca da inclusão social.

Quanto à UNLP, inferimos, a partir dos dados obtidos, que a matriz curricular do curso analisado contempla, em diferentes momentos, conteúdos sobre a realidade social da AL e a arte latino-americana, inserindo-as no contexto de um mundo globalizado. Tal constatação advém da análise dos planos de ensino mencionados no capítulo anterior, acrescidos dos planos de outras seis disciplinas: "História Social General"; "Taller Complementário I, II, III e IV"; e "Teoría de la práctica artística" – além da disciplina "Identidad, Estado y sociedad en Argentina y Latino-américa", cujo plano de ensino não foi possível acessar[57], mas é possível supor, partindo do nome da disciplina, que esta contemple tais conteúdos. Assim, entendemos que esta proposta curricular volta-se para a

[57] Conforme informações recebidas por representantes da universidade, os planos que estão disponibilizados ao público – e para a realização desta pesquisa - são os que constam no site da instituição, o que não é o caso desta disciplina.

diversidade cultural no sentido de ir além do recorte da arte europeia, uma vez que insere, além de conteúdos sobre a AL, também algumas menções a outras realidades, a exemplo da disciplina "Arte Contemporaneo", já citada.

No tocante às disciplinas que se dediquem especificamente a temas como a educação inclusiva, o multiculturalismo e o ensino de Língua de Sinais Argentina, inferimos que o presente curso abrange, em sua matriz curricular, a disciplina "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza", cujo plano não nos foi possível acessar, mas que deixa transparecer, em seu nome, o enfoque na educação inclusiva. Também aqui encontramos, portanto, iniciativas que visem contemplar o tema da diversidade cultural e da inclusão social. Dentro do que foi exposto, parece-nos que as duas instituições manifestam, de maneira formal – documentada – ações voltadas a um currículo que abre espaço para distintas concepções de artes visuais e de públicos-alvo também diferenciados entre si, apesar de, no caso da USP, não termos encontrado indícios nas ementas das disciplinas analisadas de que existe uma abordagem de produções artísticas e reflexões em torno da arte oriundas de outras regiões que não a europeia, a estadunidense e a brasileira. Com relação à definição dos conteúdos de cada curso, cabe trazermos, ainda, algumas reflexões.

Santomé (2011), afirma que o processo acelerado de produção de conhecimento resultou no entendimento deste como base para a produtividade econômica e para os mercados competitivos, em função de princípios neoliberais. O conhecimento deixou de ser entendido, então, como bem comum para tornar-se "conhecimento capitalista", no sentido de ser privado e de estar a serviço de empresas multinacionais. Nesse contexto, os conteúdos a serem ensinados aos alunos são pré-selecionados antes de chegarem às escolas e universidades e caberia a estas instituições tomar partido frente a tais

decisões, de modo a expor as injustiças e desigualdades instauradas nesse modelo de sociedade e proporcionar o desenvolvimento do pensamento analítico e reflexivo dos alunos diante de modelos políticos, econômicos, sociais predominantes. Conforme o autor,

> Construir um sistema educacional justo que respeita a diversidade e está comprometido com projetos antidiscriminatórios requer a revisão deste Cavalo de Tróia presente no currículo: um currículo que manipula a informação e o conhecimento, a fim de impor uma determinada visão de sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p. 83).

Há nove estratégias curriculares que, na visão do autor, necessitam de uma revisão para que se construam caminhos alternativos a este modelo de construção do conhecimento voltado para o mercado. São elas: 1) segregação; 2) exclusão; 3) desconexão; 4) argumentação unilateral; 5) psicologização; 6) paternalismo – pseudotolerância; 7) infantilização; 8) realidades estranhas; 9) presentificação ou vazio histórico. Voltamo-nos, aqui, para a segunda, terceira, quarta, sexta e nona estratégias. Com relação à exclusão, Santomé (2011) afirma que um currículo excludente silencia as minorias culturais. Ocorre também a desconexão entre assuntos que são abordados de forma breve e não são problematizados constantemente com aqueles contemplados com maior ênfase. Isso se dá com a divisão de conteúdos por disciplinas, que seguem desconexas e não propõem relações entre si, tampouco debates que perpassem tal divisão. Como complemento, a argumentação unilateral reforça a ideologia dominante e a falsa tolerância a outras culturas revela concepções de superioridade e de inferioridade cultural, que se relacionam, por sua vez, com o vazio histórico que permeia as instituições educacionais. Ao disseminarem o fim da história, as teorias compactuam com a ideia de que o mundo não pode apresentar-se de outra forma,

não pode ser melhor do que é. Visa-se a aceitação, por parte dos sujeitos, de suas condições de vida como a única alternativa viável, de modo que sejam silenciados os debates sobre as possibilidades de mudança. Propaga-se a concepção de que o desemprego e a pobreza, por exemplo, resultam da ordem econômica mundial como algo natural e provisório - para quem apropriar-se do sistema a seu favor.

Para Santomé (2011), alguns dos obstáculos para uma educação que contemple as diversas culturas são o medo de lidar com temas controversos e a inexistência de uma tradição de debate nas aulas, bem como a desconexão dos professores diante desses temas e a consequente alegação de que eles não se relacionam com os conteúdos abordados. Nesse sentido, o autor acredita que o currículo possa ser repensado e tornar-se uma garantia para que ocorram as trocas culturais, ao invés de atuar como uma forma de segregação destas.

As contribuições de Santomé (2011) parecem pertinentes às reflexões em torno da inserção de conteúdos sobre a AL nos currículos, uma vez que tal inclusão de temas e de referências deve ocorrer nas diversas disciplinas e, apesar de haver certo diálogo entre elas, este permanece embrionário, conforme os dados analisados. Caminhar em direção oposta aos aspectos apontados por este autor, isto é, a exclusão, a desconexão, a argumentação unilateral, a pseudotolerância e o vazio histórico aparenta ser um percurso necessário para que alcancemos a desconstrução dos estereótipos depositados sobre a população latino-americana e a arte por ela produzida.

Lidar com as novas formas de pensar o ambiente universitário envolve o deslocamento da "zona de conforto" das tradições acadêmicas em direção a iniciativas que se debruçam sobre questões radicais (ARROYO, 2008). A manutenção de conteúdos que contemplem os coletivos diversos como anexos ou adaptações curriculares reforça as concepções uniformizadoras e contribui com a reprodução

desses valores nas escolas e demais ambientes destinados à educação, nos quais os alunos-docentes atuarão. Assim, juntamente com a inserção de conteúdos sobre a AL nos currículos das licenciaturas em artes visuais, importa assegurarmos o desenvolvimento de olhares minuciosos à forma como estas mudanças curriculares se constituem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, nesta investigação, a analisar e refletir acerca da inserção de conteúdos sobre a AL na formação inicial de professores de artes, partindo da constatação da autora de que seu percurso na graduação pouco abrangeu artistas e autores deste continente e, assim, buscamos ampliar tal debate rumo a um cenário mais amplo de cursos de graduação. Observando o recorte estabelecido, analisamos as propostas curriculares das cinco universidades cujos professores pesquisadores constituem o Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil e na Argentina do qual esta dissertação é parte integrante: UDESC, UERJ, USP, IUNA e UNLP,

No primeiro capítulo, reunimos considerações sobre possíveis definições para a AL e para a arte nela produzida, de modo a ressaltarmos a diversidade das nações que a constituem, bem como das produções artísticas nela desenvolvidas. Apesar deste contexto heterogêneo, é plausível verificar, também, aproximações entre os países que a formam, uma vez que os processos de colonização, independência, expansão do neoliberalismo, bem como os movimentos de vanguarda, entre outros, ocorreram neles de forma concomitante. De fato, as trocas culturais estabelecidas entre Argentina/Brasil e países europeus, mencionadas na introdução, encontram-se refletidas nas propostas curriculares analisadas, visto que, em ambos os casos, as relações entre aqueles e o respectivo continente estão mais presentes do que as trocas estabelecidas com nações vizinhas.

Vimos em Ianni (1993, 1971) e em Canclini (2008a, 2008b) que o fortalecimento de vínculos entre as nações da AL tem se consolidado no que diz respeito a política, turismo,

investigações acadêmicas, entre outros aspectos. O crescimento econômico de países da AL, bem como da África e da Ásia, tem despertado a atenção das nações cuja economia é considerada desenvolvida, como os Estados Unidos e os países que compõem a União Europeia. Enaltecer a nível mundial estereótipos da cultura daquelas regiões é um meio de reforçar seu exotismo e investir em campanhas turísticas que, por sua vez, interferem nas transações financeiras dos países e na manutenção do sistema. Além disso, as trocas culturais propiciadas pelos meios de comunicação atendem às demandas das estratégias da globalização que, como vimos em Souza Santos (2004), pode ser entendida como a expansão de localismos bem sucedidos.

Em função do aumento das trocas entre as nações latino-americanas e destas com as de outras regiões do globo, acreditamos ser este um momento propício para o desenvolvimento de investigações que abordem a produção artística da região, a fim de desconstruírem-se visões pautadas em preconceitos perante a arte da AL, tema contemplado por Viñuales (*apud* AMBRIZZI, 2006) em suas pesquisas. Nesse sentido, esta investigação cumpriria com uma primeira etapa de sucessivas pesquisas que surgem como desdobramentos da análise curricular realizada, assunto que retomaremos adiante. Conforme o segundo e o terceiro capítulos, o enfoque curricular não é equivalente nas instituições de um mesmo país. Ao contrário, nas duas realidades os dados demonstram um panorama diversificado de enfoques e, na medida em que comparamos os cursos dos dois países, é possível perceber certa aproximação entre tal diversidade curricular. Enquanto no Brasil a UDESC prioriza as disciplinas de Ensino, a UERJ as de Teoria, Crítica e História e a USP as de Processos Artísticos, na Argentina o IUNA prioriza as disciplinas de Ensino e a UNLP as de Processos Artísticos. UDESC e IUNA, USP e UNLP estabelecem, portanto, relações de semelhança,

de modo que possamos afirmar, neste recorte, que 40% das graduações analisadas no Brasil e na Argentina destinam maior parte da matriz curricular às disciplinas de Ensino, outras 40% às de Processos Artísticos, e apenas 20% delas priorizam as de Teoria, História e Crítica.

Uma das possíveis justificativas para este cenário, a nosso ver, é o fato das pesquisas em artes visuais vivenciarem, na atualidade, tal momento de revisão historiográfica. Nesse sentido, o afastamento da reflexão acerca da História da Arte, a partir da priorização dos processos artísticos contemporâneos, ou mesmo de um direcionamento da formação inicial para os aspectos pedagógicos da docência em artes, podem revelar certa hesitação acadêmica frente às questões polêmicas que permeiam tais revisões. Parece-nos coerente, então, que encontremos na UERJ um maior leque de disciplinas que abordam a produção artística para além do Ocidente, por ser esta a instituição que mais se dedica, dentro do panorama analisado, ao agrupamento Teoria, História e Crítica

No quarto capítulo, dedicamos maior atenção às propostas curriculares da USP e da UNLP, a fim de analisarmos as concepções de artes visuais que permeiam tais instituições. Conforme a leitura dos dados, ambas as universidades propõem conteúdos da cultura Ocidental pautadas na linha do tempo da História da Arte, de modo que o contexto latino-americano esteja assegurado apenas nas disciplinas da UNLP. O afastamento do Brasil em relação à AL perdurou durante um longo período e, nas últimas décadas, mudanças vêm ocorrendo neste sentido, como vimos em Canclini (2008a e 2008b), de modo que inúmeras iniciativas ocorram com vistas à integração destes com seus países vizinhos. Entretanto, não foi esta a constatação do currículo analisado. Se nos detivermos às outras duas realidades brasileiras, UERJ e UDESC, podemos incluí-las nas afirmações de Canclini, que menciona inclusive o meio

acadêmico como um atrativo capaz de gerar o intercâmbio entre as nações da AL. Da mesma forma, também o IUNA se insere nesse contexto, de maneira que apenas uma das cinco instituições analisadas não apresente menções a arte latino-americana em sua matriz curricular.

Ao retomarmos as duas hipóteses lançadas no início desta pesquisa (1. Os conteúdos referentes ao contexto latino-americano pouco aparecem nos currículos das licenciaturas em artes visuais e, quando isto ocorre, é através de adaptações curriculares, uma vez que eles não foram planejados para atender a essa demanda; 2. Na realidade argentina a inserção de conteúdos sobre a América Latina seja maior do que na realidade brasileira), inferimos que a primeira é pertinente ao contexto brasileiro, uma vez que a UERJ contempla a AL em disciplinas optativas e a UDESC a partir do plano de ensino de uma disciplina, enquanto a USP não apresenta qualquer menção ao tema. Tanto o IUNA, como a UNLP, por sua vez, abrangem a AL na matriz curricular, o que nos leva a validar a segunda hipótese. Entretanto, também na realidade argentina tal abordagem é pequena, sobretudo no que diz respeito aos autores selecionados, de modo que parte da primeira hipótese (os conteúdos referentes ao contexto latino-americano pouco aparecem nos currículos das licenciaturas em artes visuais) valha também para as graduações deste país.

Por tratar-se de um estudo comparado, a constatação de que há uma disparidade em termos de sistematização e disponibilidade de dados sobre as graduações nos dois países chamou-nos a atenção para a necessidade de estudos sobre a formação docente em artes visuais na Argentina, o que vem sendo discutido também no âmbito do Observatório, inclusive com a identificação da necessidade de bancos de dados que são inexistentes lá aos moldes brasileiros, como o Currículo Lattes, o Diretório de Grupos de Pesquisa, a Coleta CAPES, o Banco de Teses da CAPES ou mesmo mais recentemente a Plataforma

Sucupira, para a pós-graduação. Algumas iniciativas existem embora em forma de projetos ainda iniciais.

Com os Simpósios realizados a partir de iniciativas do Observatório, evidenciamos as diferentes formas de sistematização de dados sobre o tema e a relevância de propor a continuidade dos debates lançados nos eventos ocorridos entre 2012 e 2014, bem como a ampliação das pesquisas para os inúmeros países, a fim de que sejam desenvolvidos estudos comparados que possibilitem a apreensão de um panorama latino-americano da formação inicial dos professores de artes. As trocas culturais oriundas da realização dos encontros, das missões de trabalho, reuniões e escritas conjuntas propiciaram às duas equipes (brasileira e argentina) imersões culturais que interferem, através do currículo oculto, na atuação dos pesquisadores envolvidos.

Quanto às reflexões estabelecidas nas últimas décadas frente às concepções de artes visuais, estas remontam à revisão historiográfica da História da Arte como disciplina e à consequente abertura para a crítica de arte e as produções artísticas oriundas de nações situadas para além do continente europeu, dos Estados Unidos e dos países de origem, como no caso do Brasil e da Argentina. A ampliação do recorte da História da Arte para a AL, África, Ásia e Oceania contribui com o contínuo estudo sobre a área, de modo que todo o conhecimento produzido até então siga em desenvolvimento e permita o estabelecimento de diálogos a partir das especificidades e convergências entre as distintas regiões do globo.

No tocante aos modelos de formação, constatamos que as adaptações curriculares são utilizadas como medidas paliativas para as propostas que estejam moldadas em abordagens generalistas – as quais são também cruciais à formação profissional dos sujeitos – e percebemos, dentro do exposto, que inúmeras iniciativas com vistas a ampliar estas

concepções já se manifestam nas matrizes curriculares e, quiçá, no currículo oculto. Importa atentarmos, como já mencionado, para a maneira como as abordagens de conteúdos voltados para temas que antes não faziam parte dos assuntos selecionados estão acontecendo, uma vez que podem perdurar, por muito mais tempo, expressões e concepções preconceituosas, pautadas numa suposta evolução da humanidade e que menosprezem, assim, aquilo que não se constitui como legado da cultura Ocidental. O estabelecimento de comparações anacrônicas, no sentido de apontar semelhanças e divergências entre aspectos culturais de povos de diferentes tempos e lugares, como os Astecas e os da Roma Antiga, por exemplo, pode resultar em expressões do tipo "cultura primitiva", "atrasada", "não tão evoluída", quando poderíamos enaltecer os legados de ambas as civilizações ao reconhecermos as especificidades de cada uma.

Nesse sentido, o momento de revisão historiográfica e conceitual que estamos vivenciando é também do mundo ocidental, isto é, afirmar que outras regiões conquistaram espaço não significa dizer que os grandes centros de produção de conhecimento estão se extinguindo. Ao contrário, trata-se de uma caminhada conjunta, de uma ampliação do leque de pesquisadores e de artistas que obtém repercussão mundial. ~~Aç~~ões pautadas no preconceito e na segregação dicotômica para com estes grandes centros são manifestações inválidas, portanto, quando o objetivo é contribuir com a construção de conhecimento e com a sua disseminação.

Acreditamos que um olhar aberto às migrações de pesquisadores e de artistas, como vimos em Viñuales (*apud* AMBRIZZI, 2006), também deva ser tema de reflexão sem que se perca de vista, contudo, os critérios de expansão do capitalismo, expostos, sobretudo com a afirmação da ideologia neoliberal, conforme exposto no primeiro capítulo. Se a

globalização permite que ocorram mais trocas culturais e abre espaço às regiões que margearam a linha do tempo da história do Ocidente, ela também contribui com o avanço dos mercados financeiros em direção a estes países e, num momento em que o Brasil e diversas outras nações latino-americanas apresentam um bom desempenho econômico (quando comparado a momentos anteriores). Exaltar seus aspectos culturais é também uma forma de expandir a produção e o consumo de determinados produtos. Importa, pois, verificarmos como a AL vem sendo estudada, a fim de evitarmos generalizações superficiais.

Dedicamos maior atenção às disciplinas de história da arte, mas não objetivamos depositar nos seus respectivos professores a responsabilidade pelas mudanças curriculares, uma vez que, como vimos, as demais disciplinas contemplam em menor quantidade o tema aqui enfatizado. A necessidade de repensar o recorte de autores estudados nas pesquisas sobre o ensino das artes e os processos artísticos no Brasil não significa, como já mencionamos, excluir aqueles já selecionados. Ampliar esse cenário denota buscar outras visões sobre estes assuntos, as quais podem caracterizar-se muitas vezes como complementares aos autores já consagrados, visto que na Argentina, assim como em nosso país, inferimos que muitos dos pesquisadores recorrem ao legado teórico ocidental. Esta é uma tarefa, inclusive, à qual esta investigação não se deteve, apesar da consciência adquirida pela autora ao longo da jornada.

A análise da proposta curricular e dos planos de ensino das disciplinas de Ensino das Artes Visuais, Processos Artísticos e Teoria, História e Crítica das Artes Visuais das respectivas instituições revelam que os conteúdos sobre a AL estão presentes na formação inicial dos professores de artes. Entretanto, tal abordagem é bastante escassa, de modo que seu impacto na atuação destes profissionais possa ficar

comprometido no que diz respeito à construção de um repertório de imagens e de artistas latino-americanos, bem como de autores, pesquisadores, críticos e historiadores da arte e de seu ensino.

Não só a construção de um repertório é necessária, mas também a assimilação dos diferentes modos de perceber essas produções, pois quando analisamos uma produção fora do eixo europeu com as mesmas claves epistemológicas destes podemos subsumir o que há de diferenciado nessa produção. Ao analisar a arte africana do século XIX com os critérios de análise da arte francesa do século XIX, por exemplo, estamos impondo uma estética que não é própria do contexto dos diferentes grupos sociais que compõem o continente africano produzindo uma análise colonizadora. Da mesma forma, acreditamos que nos diferentes países que constituem a AL esteja fortemente disseminado um projeto de compreensão da história da arte europeia, mas também há produções que se diferenciam desse modelo e que requerem modelos específicos de análise.

Se a AL ainda aparece pouco na formação inicial dos professores de artes, independentemente de as disciplinas das graduações pautarem-se numa ordem cronológica, o recorte de artistas estudados será, provavelmente, reproduzido na atuação docente das escolas, museus, ONGs e demais espaços destinados aos respectivos profissionais. Acreditamos que por longa data, ainda, serão as adaptações curriculares e outras medidas paliativas as responsáveis por abrir caminho para a consolidação de um espaço efetivo para a AL no currículo da educação básica e do ensino superior. Estas ações já se constituem como iniciativas que consideramos válidas em relação ao objetivo proposto, se assimiladas como um primeiro passo. É preciso, contudo, que elas se expandam e

transformem-se em conteúdos integrados ao eixo norteador das propostas curriculares.

Lembramos que, apesar de já haver um interesse mútuo entre Brasil e os demais países latino-americanos, ainda há um afastamento, reforçado por preconceitos e estereótipos, entre este e aqueles.

Com relação à impossibilidade de solucionar, concomitantemente, todos os problemas que resultam das análises realizadas numa pesquisa, e à consequente inquietação que impulsiona pesquisas posteriores, cabe trazermos a sagaz observação do autor Gabriel García Márquez - que faleceu recentemente (em abril de 2014) -, que afirma ser a sabedoria "algo que quando nos bate à porta já não nos serve para nada" – frase que compõe a epígrafe deste texto. E assim acreditamos ser, de certa forma, o percurso das investigações: depois de findada uma etapa, o que representam suas conclusões, senão um ponto de partida para que sigamos adiante?

Muito há para ser feito a partir do singelo passo desta dissertação. Nosso recorte deixou para trás diversas fontes que podem revelar dados complementares e talvez até mais precisos do que os apresentados aqui. Verificamos a necessidade de pesquisas que tenham como fonte artigos científicos, monografias, dissertações e teses elaboradas junto às instituições analisadas, a fim de estabelecerem-se comparações com os dados aqui apresentados, uma vez que os planos de ensino se encontram, muitas vezes, desatualizados e incoerentes com a realidade das aulas ministradas. Não obstante, investigar as pesquisas e relatos dos professores e alunos das universidades seria pertinente também para verificar se a proposta curricular está de acordo com as concepções que permeiam o cotidiano da instituição. Seria pertinente, também, uma análise da matriz curricular dos programas de pós-graduação, bem como das ações realizadas no âmbito dos grupos de pesquisa e dos laboratórios, além de uma pesquisa

voltada para os modelos de formação docente com um recorte maior de universidades e com o objetivo de verificar quais disciplinas são priorizadas no currículo e quais as adaptações nele implantadas, entre outras possíveis informações que podem ser sistematizadas e refletidas.

Há, ainda, uma observação com relação ao desenvolvimento de pesquisas na área de Ensino das Artes Visuais. Existe certa lacuna em estudos que se voltem para os conteúdos propriamente trabalhados nas aulas de artes, tema que é suprimido por análises como esta, que realiza um diagnóstico sem, no entanto, oferecer uma solução para tal realidade como, por exemplo, a apresentação de um livro didático que contemple conteúdos sobre a AL. A descontinuidade das pesquisas pode ser, nesse sentido, um agravante para a construção de um panorama de pesquisas que apresentam diagnósticos sem oferecerem alternativas concretas a eles, o que não desmerece, de modo algum, pesquisas deste teor, mas revela a escassez de propostas que propiciem as requeridas mudanças.

Entramos, pois, num ciclo contraditório: se o repertório artístico dos professores interfere na sua atuação, não nos basta o diagnóstico, falta-nos a proposição. Entretanto, para que tenhamos esta, aquele nos serve de ponto de partida. Temos, então, outro leque de pesquisas que podem ser desenvolvidas a partir dos dados aqui apresentados. Verificamos a carência de uma sistematização atualizada das produções artísticas latino-americanas e das produções científico-acadêmicas em torno da história da arte na AL. Ao considerarmos que cada país realiza pesquisas sobre seus artistas e a história de seus movimentos, o cruzamento destes dados, com a realização de um estudo comparado, enriqueceria a possibilidade de produção de materiais didáticos voltados para o ambiente escolar, bem como os debates vivenciados durante a formação inicial. Há, aqui, uma infinidade de recortes a serem estabelecidos, desde

os países selecionados até as linguagens artísticas e/ou o período histórico e, mais uma vez, um ponto de partida para desdobramentos futuros.

Como professora de artes da educação básica, a autora percebe a necessidade de maior diálogo entre as pesquisas que se debruçam sobre mapeamentos e diagnósticos acerca do ensino de artes e da formação docente com aquelas que se detêm aos conteúdos abordados nas aulas das escolas e universidades tendo como foco a respectiva área. Trazer para si os processos artísticos, a teoria, crítica e história da arte é, certamente, um ganho qualitativo nas pesquisas de ensino. Se a prática docente requer um trânsito constante entre o global e o local - com vistas à ampliação das concepções de mundo dos alunos que, apesar de cada vez mais conectados a um universo virtual, pouco se visitam para compartilhar brincadeiras e trabalhos escolares -, necessitamos sempre de formações que mirem ao aumento do repertório artístico e conceitual dos professores. É neste espaço de infindáveis revisões epistemológicas e de ampliação de repertório que a AL parece se inserir.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Felicitas. La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva.**RELEC,** [S.I.], ano 2, n. 2, p. 73-83, 2011. Disponível em:<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/revista_a2n2.pdf. > Acesso em: 8 jan. 2013.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de Formação de Professores nos Trabalhos da ANPED 2003-2007. In*:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED,32., 2009, Caxambu. **Anais...**Timbaúba PE: Arte Lapa, 2009. p. 01-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf.> Acesso em 10 de dez. 2012.

AMBRIZZI, M. L. Arte latino-americana - "uma espécie de coisa exótica". Relações acadêmicas e artísticas entre America Latina e Europa. **Visualidades (UFG)**, v. 4, p. 223-238, 2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/download/18007/10735.> Acesso em: 10 de mar. 2014.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). **Pós- neoliberalismo** – As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica:** análise internacional**.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARGENTINA. **Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial**. Buenos Aires, 2008.

ARROYO, Miguel G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo (Orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARTE SIN FRONTERAS. Direção: Javier Corhalán. Produção: Julio Bertolotti. Argentina: Centro de Produção Audiovisual UNTERF, 2008. 1. Meio digital (00:29:45 min), son., color. Disponível em: http://tal.tv/?s=arte+sin+fronteras&site_section=videos&post_type=video. Acesso em 10 de nov. 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In*:* PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

ASSIS, Renata Machado de; BONIFACIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Educação e Fronteiras On-Line,. Grande Dourados, v. 1, p. 36-50, 2011.

AZEVEDO, I. G.; FONSECA da SILVA, M. C. R. **Multiculturalismo e Formação Docente**: reflexões acerca das graduações em Artes Visuais no Brasil. In: SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE PROFESSORES DE ARTES: INVESTIGACIONESACTUALES E SUS CONTEXTOS, 2013, Bogotá - Colômbia. **Anais...**. Bogotá - Colômbia: Editora Universidad Sérgio Arboleda, 2013. p. 286-302.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARROS, José Costa D'Assunção. Por uma historiografia comparada da arte: uma análise das concepções de Riegl, Wolfflin e Didi-Huberman. **Revista de História Comparada**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.hcomparada.História.ufrj.br/revistahc/artigos/volume002_Num002_artigo001.pdf.> Acesso em: 12 de mar.2013.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beech.pdf.> Acesso em: 15 de mar. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BUJÁN, F. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores en las universidades.**Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 8, p. 79-99, 2013. Disponível em:<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4104>Acesso em: 15 de fev. de 2014.

CÁMPOLI, O.; MICHATI, M. M.; GORBOFF, N. **La formacion docente em la Republica Argentina**. Buenos Aires: IESALC, 2004.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas hibridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. **Latino-americanos à procura de um lugar neste século**. São Paulo: Iluminuras, 2008b.

CATTANI, Icleia Borsa. Produção artística e identidades. In: **Arte e Cultura da América Latina.** São Paulo, n. 3, Sociedade Científica de Estudos da Arte, 1992, p. 87-91.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Teixeira. Virtude e aparência. In: **MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO – MASP**. São Paulo: Comunique, 2008.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **La educación artística em el sistema educativo nacional**. Buenos Aires: 2010.

CORTIANO, M. L.; ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas sobre formação política do professor. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Saberes Docentes, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Chamapagnat, 2007. p. 763-773. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-080-04.pdf.> Acesso em: 8 de out. 2012.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria:** um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764.> Acesso em: 7 de dez. de 2012.

FIORI, José Luis da Costa. Olhando para a esquerda latino-americana. In: DINIZ, Eli. (Org.). **Globalização, Estado e**

Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2007.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa et al. Observatório da Formação de Professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 21.2012, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012. v. 1. p. 2318-2321.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In*:* FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **RBEP**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, 2012.

GIOVINE, Renata; MARTIGNONI, Liliana. **Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina**. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, A. Arte Latino-Americana: percursos e omissões na Historiografia da Arte. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE IFCH-UNICAMP REVISÃO HISTORIOGRÁFICA. 1. - O ESTADO DA QUESTÃO, 2005, Campinas, SP. **Anais ...**, Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/atas-IEHA-v1-043-051-alejandra%20hernandez%20munoz.pdf.> Acesso em 3 de fev. de 2014.

HILLESHEIM, Giovana Bianca Darolt. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais**: caminhos percorridos e a percorrer. 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2013.Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3418.> Acesso em: 5 de out. de 2013.

IANNI, Octavio. **O Labirinto latino-americano**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. **Sociologia da sociologia latino-americana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KERN, M.L.B.A História da Arte: revisão e novas perspectivas. In: Maria de Fátima Morethy Couto e Sylvia

Furegatti. (Org.). **Espaços da arte contemporânea**. São Paulo: Alameda Editorial, 2014, v., p. 85-99.

_____. Historiografia da arte e o debate sobre a crise da disciplina. In: Maria Beatriz Medeiros. (Org.). **Arte em Pesquisa**: especificidades. Brasília: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2004, v. 1, p. 205-210.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOSSAU, Julia. Arte no espaço público: Sobre as relações entre as perspectivas artísticas e as expectativas das políticas de desenvolvimento urbano. **GeoTextos,** América do Norte, 5, ago. 2009. Disponível em:<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/3568/2633>. Acesso em: 12 de Fev. de 2013.

MACEDO, H. A. M. de. Oriente, Ocidente e Ocidentalização: discutindo conceitos. **Revista Eletrônica da FAS**, v. 1, p. 1-22, 2007.Disponível em: <http://www.faculdadedoserido.com.br/revista/index2.htm.> Acesso em: 9 de nov. 2013.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho, 1979.

MARQUINA, Mónica. **Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino**: aportes para un estudio comparado. Buenos Aires: CONEAU, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 8. – ENPEX. Brusque, 2008. **Anais...**Brusque**,** 2008.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro primeiro, O processo de produção do capital.27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 205-221,2011.Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770.> Acesso em: 7 de set. 2012.

MCCARTHY, Cameron et al. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, Michel W.; AU, Wayne; GAUDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MCLAREN, Peter; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação profissional do "Bom Silvícula" nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, (Org). **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, A. P.; LAMAS, N. C. A proposta curatorial da 8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: ECOSSISTEMAS ESTÉTICOS, 22.2013, Belém, PA., **Anais....** Belém, PA: PPGARTES/ICA/UFPA, 2013. v. 1. p. 3995-4005. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/PIBIC/Ana%20Paula%20de%20Oliveira.pdf.> Acesso em: 7 de abr.2014.

ORTUNES, Leandro. Religião e o discurso político neoconservador nos Estados Unidos. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 141, 2013, p. 82-89. Disponível em:<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18976/10405.> Acesso em: 10 de fev. de 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de m recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização***:* novas perspectivas de análise. Araranguá: Junqueira & Marin, 2008.

PUGLIESE, Vera. A proposta de revisão epistemológica da historiografia da arte na obra de Didi-Huberman. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE IFCH UNICAMP-REVISÃO HISTORIOGRÁFICA, 1.,2005, Campinas. **Anais...**Brasília: IFCH - Unicamp, 2005. v. 3. p. 208-216. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2004/PUGLIESE,%20Vera%20-%20IEHA.pdf.> Acesso em: 6 de mar.2013.

ROSA, Maria Cristina da. **A Formação de professores de arte:** diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

_____. **A educação de professoras e professores de arte**: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância. 2004. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87863/208586.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 de set. 2012.

RUIZ, Ricardo Machado; DOMINGUES, Edson Paulo. Aglomerações Econômicas no Sul-Sudeste e no Nordeste Brasileiro: Estruturas, Escalas e Diferenciais. **Est. econ.** São Paulo, v. 38, n. 4, p. 701-746, 2008.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v38n4/v38n04a02.>Acesso em: 18 de nov. de 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata. 1991.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O Cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica:** análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Bárbara F. 67,5% dos docentes do fundamental não tem habilitação na área em que dão aula. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, abr. 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral%2c67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula%2c1157521>. Acesso em: 29 maio 2014.

SOARES, Laura Tavares R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Rio de Janeiro: Ed. Anna Nery/UFRJ, 1998.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Reconhecer para libertar***:* os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

VIEIRA, Cilane da Rosa; ALBERT, Carla Estefania; BAGOLIN, Izete Pengo. Crescimento e desenvolvimento econômico no Brasil: uma análise comparativa entre i PIB *per capta* e os níveis educacionais. **Análise.** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 28-50, 2008.Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/2467.> Acesso em 14 de outubro de 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UDESC

DISCIPLINA	**FASE EM QUE É OFERTADA**	**CRÉDITOS**
DISCIPLINAS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS		
Pesquisa na Escola	1ª	4
História e Teoria do Ensino de Arte	1 ª	4
Desenho Infantil	2 ª	4
Metodologia do Ensino de Arte I	2 ª	4
Prática de Ensino I	3 ª	4
Concepções Psicológicas de Aprendizagem	3 ª	4
Cultura Visual	4 ª	4
Leitura de Imagem	4 ª	4
Estágio Curricular Supervisionado I	4 ª	4
Prática de Ensino II	5 ª	4
Ação Educativa em Espaços Culturais	5 ª	4
Estágio Curricular Supervisionado II	5 ª	4
Metodologia do Ensino de Arte II	6 ª	4
Estágio Curricular Supervisionado III	6 ª	8
Ensino de Libras	6ª	4
Estágio Curricular Supervisionado IV	7 ª	8
DISCIPLINAS DE TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS		
Teoria e História da Arte I	1ª	4
Teoria e História da Arte II	2ª	4
Teoria e História da Arte III	3ª	4
Teoria e História da Arte IV	4ª	4

Teoria e História da Arte V	5ª	4
Teoria e História da Arte VI	6ª	4
Teoria e História da Arte VII	7ª	4
Arte Africana e Afro-descendentes	7ª	4
Estética e crítica de Arte	7ª	4
DISCIPLINAS DE PROCESSOS ARTÍSTICOS		
Introdução a fotografia	1ª	4
Introdução a Linguagem Gráfica	1ª	4
Introdução a Linguagem Pictórica	1ª	4
Linguagem Fotográfica	2ª	4
Processo Gráfico	2ª	4
Processo Pictórico	2ª	4
Laboratório de Criatividade	3ª	4
Multimeios	3ª	4
Linguagem Escultórica I	3ª	4
Imagem e Movimento	4ª	4
Linguagem Escultórica II	4ª	4
Instalação Multimídia	5ª	4
Poéticas do Desenho	5ª	4
Desenho Digital	6ª	4
DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS		
Pesquisa em Artes Visuais	6ª	2
Trabalho de Conclusão de Curso	8ª	2
DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS		
Fundamentos da Linguagem Visual	não consta	4
Filosofia da Arte	não consta	4
Fundamentos do Desenho	não consta	4
Artesanato Cerâmico	não consta	4
Curadoria	não consta	4
Arte Relacional	não consta	4
Materializações Cerâmicas	não consta	4
Educação Inclusiva	não consta	4
Processos Fotográficos	não consta	4
Intervenções e Repetições no Espaço Público	não consta	4
Arte e Cidade, Memória e Patrimônio	não consta	4

Pensamento Plástico, Fricção e Crítica	não consta	4
Arte no Contexto Urbano	não consta	4
Desenho na produção Contemporânea	não consta	4
Recriações no Desenho Digital	não consta	4
ATIVIDADES COMPLEMENTARES DA UDESC		
18 créditos – não compõem as disciplinas		

APÊNDICE B – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA USP

DISCIPLINA	**FASE EM QUE É OFERTADA**	**CRÉDITOS**
DISCIPLINAS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS		
Fundamentos da Aprendizagem Artística	3ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais I com Estágios Supervisionados	4ª	4
História do Ensino da Arte no Brasil I	4ª	4
Didática	4ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais II com Estágios Supervisionados	5ª	4
História do Ensino da Arte no Brasil II	5ª	4
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	5ª	4
DISCIPLINAS DE TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS		
O Barroco No Brasil	1ª	4
História da Arte I	1ª	4
História da Arte no Brasil I	2ª	4
História da Arte II	2ª	4
História da Arte No Brasil II	3ª	4
Evolução das Artes Visuais I	3ª	4
Fundamentos da Linguagem Visual I	4ª	4
Evolução das Artes Visuais II	4ª	4
Evolução das Artes Visuais III	5ª	4
Evolução das Artes Visuais IV	6ª	4
DISCIPLINAS DE PROCESSOS ARTÍSTICOS		
Laboratório de Artes Plásticas I (desenho de Observação)	1ª	4
Oficina de Artes Plásticas I	1ª	4

(composição)		
Forma Tridimensional	1ª	4
Desenho Geométrico	1ª	4
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual (Introdução à Fotografia)	2ª	4
Laboratório de Artes Plásticas II (desenho da Figura Humana)	2ª	4
Linguagem Gráfica	2ª	4
Laboratório de Artes Plásticas III (desenho da Paisagem)	3ª	4
Perspectiva e Sombra	3ª	4
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos I (introdução à Cerâmica)	3ª	4
Laboratório de Artes Plásticas IV (Os Papéis do Desenho)	4ª	4
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos II (Introdução à Gravura: Xilogravura)	4ª	4
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos III (introdução à Escultura)	5ª	4
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos IV (introdução à Pintura)	5ª	4
Multimídia e Intermídia I	6ª	4
Formas de Expressão e Comunicação Artística - A Instalação	6ª	4
Projeto Gráfico	7ª	4
DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS		
Projeto de Graduação em Educação Artística	8ª	4
DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS		
Folclore Brasileiro	2ª	4
Oficina de Artes Plásticas II (composição)	2ª	4
Modelagem	2ª	4

Oficina de Artes Plásticas III (composição e Cor)	3ªº	4
Processos Fotográficos	3ª	4
Prática de Fundamentos da Linguagem Visual	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico	3ª	4
Pintura I	4ª	4
Cerâmica I	4ª	4
Oficina de Artes Plásticas IV (composição e Cor)	4ª	4
Prática de Pintura I	4ª	4
Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte	4ª	4
Suportes não Convencionais na Tridimensionalidade	4ª	4
Fotografia Digital	4ª	4
Estudos da Descolonização: Origem, Formação, Desmanche (do Século XV à Atualidade)	4ª	4
Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação	4ª	4
A Psicologia Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo	4ª	4
A Psicanálise, Educação e Cultura	4ª	4
Psicologia da Educação: Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar	4ª	4
Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade	4ª	4
Fundamentos da Linguagem Visual II	5ª	4
Pintura II	5ª	4
Gravura I (metal)	5ª	4

Fotografia	5ª	4
Prática de Pintura II	5ª	4
Prática de Escultura I	5ª	4
Prática de Gravura I	5ª	4
Cerâmica II	5ª	4
Práticas Performativas I	5ª	4
Produção Audiovisual e Periféricos I	5ª	4
Práticas Performativas II	6ª	4
Escultura I	6ª	4
Gravura II (serigrafia)	6ª	4
Prática de Escultura II	6ª	4
Prática de Gravura II	6ª	4
Prática de Multimídia e Intermídia I	6ª	4
Computação Gráfica	6ª	4
Pintura e Colagem	6ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados	6ª	4
Construções Tridimensionais no Ensino Fundamental e Médio - do relevo ao volume	6ª	4
Produção Audiovisual e Periféricos II	6ª	4
Escultura II	7ª	4
Gravura III (litografia)	7ª	4
Multimídia e Intermídia II	7ª	4
Prática de Pintura III	7ª	4
Prática de Escultura III	7ª	4
Prática de Gravura III	7ª	4
Prática de Multimídia e Intermídia II	7ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais IV com Estágios Supervisionados	7ª	4
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		
Atividades Acadêmico-Científico Culturais I	3ª	1

Atividades Acadêmico-Científico Culturais II	4ª	1
Atividades Acadêmico-Científico Culturais III	5ª	1
Atividades Acadêmico-Científico Culturais IV	6ª	1
Atividades Acadêmico-Científico Culturais V	7ª	1

APÊNDICE C – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UERJ

DISCIPLINAS	**FASE EM QUE É OFERTADA**	**CRÉDITOS**
DISCIPLINAS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS		
Metodologia do Ensino de Arte I	1ª	2
Filosofia da Educação	1ª	2
Metodologia do Ensino de Arte II	2ª	2
Sociologia da Educação	2ª	2
Metodologia do Ensino de Arte III	3ª	2
Psicologia da Educação I	3ª	2
Metodologia do Ensino de Arte IV	4ª	2
Prática Pedagógica em Artes I	5ª	1
Didática/Estágio Supervisionado	5ª	4
Estágio Sup. I - ART	6ª	1
Estágio Sup. em Artes I – CAP	6ª	2
Prática Pedagógica em Artes II	7ª	1
Políticas Públicas em Educação	7ª	2
Estágio Sup. II - ART	7ª	2
Estágio Sup. em Artes II - CAP	7ª	2
Prática Pedagógica em Artes III	8ª	1
Laboratório de Projeto Pedagógico / Estágio Sup. ART	8ª	2
Estágio Sup. em Artes III - CAP	8ª	3
DISCIPLINAS DE TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS		
História da Arte I	1ª	4
Arte e Antropologia I	1ª	4
Arte e Institucionalização	1ª	4
Arte e Visualidade	1ª	2
História da Arte II	2ª	4
Arte e Antropologia II	2ª	4
Estética e Teoria da Arte I	2ª	4

História da Arte III	3ª	4
Arte e Antropologia III	3ª	4
Estética e Teoria da Arte II	3ª	4
Arte eEscritura	3ª	4
História da Arte IV	4ª	4
História da Arte no Brasil I	4ª	4
Estética e Teoria da Arte III	4ª	4
História da Arte V	5ª	4
História da Arte no Brasil II	5ª	4
Estética e Teoria da Arte IV	5ª	4
História da Arte VI	6ª	4
História da Arteno Brasil III	6ª	4
DISCIPLINAS DE PROCESSOS ARTÍSTICOS		
Arte e Materialidade	1ª	2
Dança - Processos e Modalidades	1ª	2
Desenho - Processos e Modalidades	2ª	2
Escultura - Processos e Modalidades	2ª	2
Teatro - Processos e Modalidades	2ª	2
Pintura - Processos e Modalidades	3ª	2
Campo Ampliado da Escultura	3ª	2
Gravura - Processos e Modalidades	4ª	2
Música - Processos e Modalidades	4ª	2
Cinema - Processos e Modalidades	5ª	2
Fotografia - Processos e Modalidades	5ª	2
Vídeo - Processos e Modalidades	6ª	2
DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS		
Eletiva I Arte no Oriente	5ª	3
Eletiva I -Teatro Mod. e Contemp	5ª	3
Eletiva I -Arte Popular III	5ª	3
Eletiva I -Ensino Arte e Contemp.	5ª	3
Eletiva II-Arte na África e	6ª	3

Oceania		
Eletiva II -Estudos de Dança	6ª	3
Eletiva II -Arte Indígena	6ª	3
Eletiva II - Patrimônio Cultural	6ª	3
Eletiva III -Arte na América Latina I	7ª	3
Eletiva III -Cinema	7ª	3
Eletiva III -Cultura Musical	7ª	3
Eletiva III -Cerâmica	7ª	3
Eletiva IV- Arte na América Latina II	8ª	3
Eletiva IV - Estética Poética	8ª	3
Eletiva IV -Circuito de Arte	8ª	3
Eletiva IV - Linguagem Gráfica	8ª	3
DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS		
TFG I	7ª	4
TFG II	8ª	4
ATIVIDADES PROGRAMADAS		
Prática como Componente Curricular	5ª	1
Prática como Componente Curricular	6ª	1
Prática como Componente Curricular	6ª	1

APÊNDICE D – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA IUNA

DISCIPLINA	**FASE EM QUE É OFERTADA E CRÉDITOS**
DISCIPLINAS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS	
Sistema Educativo e Institución Educativa	Não constam
Teoría de la Educación y Pedagogía	Não constam
Psicología General	Não constam
TeoríasdelAprendizaje	Não constam
Psicología de laInfancia	Não constam
Arte con Personas Especiales	Não constam
Didáctica	Não constam
Teoría y Técnica de Grupos y Análisis Institucional	Não constam
Producción y Manejo de Elementos de Tecnología Educativa	Não constam
Observación de la Enseñanza con Niños	Não constam
Mediación Pedagógica	Não constam
Didáctica y Metodología de la Educación Artística I	Não constam
Práctica de la Enseñanza I	Não constam
Psicología de laAdolescencia	Não constam
Didáctica y Metodología de la Educación Artística II	Não constam
Observación de la Enseñanza con Adolescentes	Não constam
Práctica de la Enseñanza II	Não constam
DISCIPLINAS DE TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS	
Fundamentos Teóricos de la Producción Artística	Não constam
História Sociocultural del Arte I	Não constam
História Sociocultural del Arte II	Não constam
História Sociocultural del Arte III	Não constam
História Sociocultural del Arte IV	Não constam

Filosofía y Estética I	Não constam
Filosofía y Estética II	Não constam
Filosofía y Estética III	Não constam
DISCIPLINAS DE PROCESSOS ARTÍSTICOS	
Lenguaje Visual I	Não constam
Dibujo I (Sistemas de Representación)	Não constam
Lenguaje Visual II	Não constam
Dibujo II (Sistemas de Representación)	Não constam
Diseño Curricular	Não constam
Lenguaje Visual III	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales IA: - Pintura - Escultura - Dibujo - Cerâmica	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales IB: - Grabado y Arte Impreso - Digitalización de Imágenes	Não constam
Dibujo III (Sistemas de Representación)	Não constam
Creatividad y Expresión Artística	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales II. Tres talleres optativos entre: - Pintura - Escultura - Dibujo - Cerámica/Taller Cerámico II - Grabado y Arte Impreso - Digitalización de Imágenes	Não constam
Lenguaje Visual IV	Não constam
Dibujo IV (Sistemas de Representación)	Não constam
DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS	
TallerProyectual I	Não constam
TallerProyectual II	Não constam
TallerProyectual III	Não constam
DISCIPLINAS OPTATIVAS E/OU ELETIVAS	

Oficio y Técnica de las Artes Visuales II. Tres talleres optativos entre:	Não constam
- Pintura	Não constam
- Escultura	Não constam
- Dibujo	Não constam
- Cerámica/Taller Cerámico II	Não constam
- Grabado y Arte Impreso	Não constam
- Digitalización de Imágenes	Não constam

APÊNDICE E – DISCIPLINAS DE ARTES VISUAIS DA UNLP

DISCIPLINAS	**ANO EM QUE É OFERTADA**	**NÚMERO DE AULAS SEMANAIS**	**DURAÇÃO (ANUAL/CUADRIMESTRAL)**
DISCIPLINAS DE ENSINO DAS ARTES VISUAIS			
Fundamentos psicopedagógicos de la educación	4º	4	Não consta
Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza,	5º	Não consta	Anual
DISCIPLINAS DE TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA DAS ARTES VISUAIS			
Arte contemporáneo	1º	4	Cuadrimestral
Lenguaje Visual I	1º	4	Anual
Lenguaje Visual II,	2º	4	Anual
História de las artes visuales I,	2º	4	Cuadrimestral
História de las artes visuales II,	2º	4	Cuadrimestral
Lenguaje visual III,	3º	4	Anual
História de las artes visuales III,	3º	4	Cuadrimestral
História de las artes visuales IV,	3º	4	Cuadrimestral
Estética	3º	4	Anual
Teoría de la práctica artística,	4º	4	Anual
Epistemología de las artes,	4º	4	Anual
DISCIPLINAS DE PROCESSOS ARTÍSTICOS			
Procedimientos de las artes plásticas	1º	6	Anual

Dibujo I	1º	4	Anual
Taller Básico I, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	2º	8	Anual
Taller Complementario I, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso,	2º	4	Cuadrimestral
Taller Complementario II, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	2º	4	Cuadrimestral
Dibujo II ,	2º	4	Anual
Taller básico II, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	3º	8	Anual
Taller complementario III, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y arte impreso,	3º	4	Cuadrimestral
Taller	3º	4	Cuadrimestral

complementario IV, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y arte impreso,			
Dibujo III,	3º	4	Anual
Taller básico III, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	4º	8	Anual
Taller Complementario V (artes combinadas),	4º	4	Cuadrimestral
Taller Complementario VI (fotografía y arte digital),	4º	4	Cuadrimestral
Dibujo IV,	4º	4	Anual
DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS			
Producción de textos	1º	4	Anual
Metodología de la investigación,	4º	4	Não consta
DISCIPLINAS DE ASSUNTOS GERAIS (OUTROS)			
História social general	1º	4	Anual
Identidad, Estado y sociedad en Argentina y Latinoamérica	2º	4	Anual
Legislación y política cultural,	5º	4	Cuadrimestral
DISCIPLINAS DE ELETIVAS/OPTATIVAS			

Asignatura/ seminario a elección	5º	4	Cuadrimestral
- Pintura			
- Cenografia			
- Escultura			
- Cerâmica			
- Gravura e arte impressa			
- Muralismo e arte pública monumental			

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UDESC

DISCIPLINA	**NÚMERO DE CRÉDITOS**	**FASE**
Teoria e História do Ensino da Arte	4	1ª
Pesquisa na Escola	4	1ª
Teoria e História da Arte I	4	1ª
Introdução a fotografia	4	1ª
Introdução a Linguagem Gráfica	4	1ª
Introdução a Linguagem Pictórica	4	1ª
Desenho Infantil	4	2ª
Metodologia do Ensino de Arte I	4	2ª
Teoria e História da Arte II	4	2ª
Linguagem Fotográfica	4	2ª
Processo Gráfico	4	2ª
Processo Pictórico	4	2ª
Prática de Ensino I	4	3ª
Concepções Psicológicas de Aprendizagem	4	3ª
Teoria e História da Arte III	4	3ª
Laboratório de Criatividade	4	3ª
Multimeios	4	3ª
Linguagem Escultórica I	4	3ª
Cultura Visual	4	4ª
Leitura de Imagem	4	4ª
Estágio Curricular Supervisionado I	4	4ª
Teoria e História da Arte IV	4	4ª
Imagem e Movimento	4	4ª
Linguagem Escultórica II	4	4ª

Prática de Ensino II	4	5ª
Ação Educativa em Espaços Culturais	4	5ª
Estágio Curricular Supervisionado II	4	5ª
Teoria e História da Arte V	4	5ª
Instalação Multimídia	4	5ª
Poéticas do Desenho	4	5ª
Metodologia do Ensino de Arte II	4	6ª
Estágio Curricular Supervisionado III	8	6ª
Ensino de Libras	4	6ª
Teoria e História da Arte VI	4	6ª
Desenho Digital	4	6ª
Pesquisa em Artes Visuais	2	6ª
Estágio Curricular Supervisionado IV	8	7ª
Teoria e História da Arte VII	4	7ª
Arte Africana e Afro-descendentes	4	7ª
Estética e crítica de Arte	4	7ª
Trabalho de Conclusão de Curso	2	8ª
Total de disciplinas obrigatórias: 41		
DISCIPLINAS ELETIVAS (OBRIGATÓRIO CURSAR NO MÍNIMO DUAS)		
DISCIPLINA	**CRÉDITOS**	**FASE**
Fundamentos da Linguagem Visual	4	não consta
Filosofia da Arte	4	não consta
Fundamentos do Desenho	4	não consta
Artesanato Cerâmico	4	não consta
Curadoria	4	não consta
Arte Relacional	4	não consta
Materializações Cerâmicas	4	não consta

Educação Inclusiva	4	não consta
Processos Fotográficos	4	não consta
Intervenções e Repetições no Espaço Público	4	não consta
Arte e Cidade, Memória e Patrimônio	4	não consta
Pensamento Plástico, Fricção e Crítica	4	não consta
Arte no Contexto Urbano	4	não consta
Desenho na produção Contemporânea	4	não consta
Recriações no Desenho Digital	4	não consta
Total de disciplinas eletivas: 15		

ANEXO B – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA USP

DISCIPLINAS	CRÉDITOS	FASE
O Barroco No Brasil	4	1ª
História da Arte I	4	1ª
Laboratório de Artes Plásticas I (desenho de Observação)	4	1ª
Oficina de Artes Plásticas I (composição)	4	1ª
Forma Tridimensional	4	1ª
Desenho Geométrico	4	1ª
História da Arte no Brasil I	4	2ª
História da Arte II	4	2ª
Técnicas de Expressão e Comunicação Visual (Introdução à Fotografia)	4	2ª
Laboratório de Artes Plásticas II (desenho da Figura Humana)	4	2ª
Linguagem Gráfica	4	2ª
Fundamentos da Aprendizagem Artística	4	3ª
História da Arte No Brasil II	4	3ª
Evolução das Artes Visuais I	4	3ª
Laboratório de Artes Plásticas III (desenho da Paisagem)	4	3ª
Perspectiva e Sombra	4	3ª
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos I (introdução à Cerâmica)	4	3ª
Atividades Acadêmico-Científico Culturais I	1	3ª

História do Ensino da Arte no Brasil I	4	4ª
Didática	4	4ª
Fundamentos da Linguagem Visual I	4	4ª
Evolução das Artes Visuais II	4	4ª
Laboratório de Artes Plásticas IV (Os Papéis do Desenho)	4	4ª
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos II (Introdução à Gravura: Xilogravura)	4	4ª
Atividades Acadêmico-Científico Culturais II	1	4ª
Metodologias do Ensino das Artes Visuais II com Estágios Supervisionados	4	5ª
História do Ensino da Arte no Brasil II	4	5ª
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	4	5ª
Evolução das Artes Visuais III	4	5ª
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos III (introdução à Escultura)	4	5ª
Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos IV (introdução à Pintura)	4	5ª
Atividades Acadêmico-Científico Culturais III	1	5ª
Evolução das Artes Visuais IV	4	6ª
Multimídia e Intermídia I	4	6ª
Formas de Expressão e Comunicação Artística - A Instalação	4	6ª
Atividades Acadêmico-Científico Culturais IV	1	6ª
Projeto Gráfico	4	7ª

Atividades Acadêmico-Científico CulturaisV	1	7ª
Projeto de Graduação em Educação Artística	4	8ª
Total de disciplinas obrigatórias: 39		
DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS(OBRIGATÓRIO CURSAR NO MÍNIMO DEZ)		
DISCIPLINA	**FASE IDEAL PARA CURSÁ-LA**	**CRÉDITOS**
Folclore Brasileiro	2ª	4
Oficina de Artes Plásticas II (composição)	2ª	4
Modelagem	2ª	4
Oficina de Artes Plásticas III (composição e Cor)	3ªo	4
Processos Fotográficos	3ª	4
Prática de Fundamentos da Linguagem Visual	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Histórico	3ª	4
Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Sociológico	3ª	4
Pintura I	4ª	4
Cerâmica I	4ª	4
Oficina de Artes Plásticas IV (composição e Cor)	4ª	4
Prática de Pintura I	4ª	4
Laboratório de História, Crítica e Teoria da Arte	4ª	4
Suportes não Convencionais na Tridimensionalidade	4ª	4
Fotografia Digital	4ª	4
Estudos da Descolonização: Origem, Formação, Desmanche (do	4ª	4

Século XV à Atualidade)		
Práticas Escolares, Contemporaneidade e Processos de Subjetivação	4ª	4
A Psicologia Histórico-cultural e a Compreensão do Fenômeno Educativo	4ª	4
A Psicanálise, Educação e Cultura	4ª	4
Psicologia da Educação : Uma Abordagem Psicossocial do Cotidiano Escolar	4ª	4
Práticas Escolares, Diversidade, Subjetividade	4ª	4
Fundamentos da Linguagem Visual II	5ª	4
Pintura II	5ª	4
Gravura I (metal)	5ª	4
Fotografia	5ª	4
Prática de Pintura II	5ª	4
Prática de Escultura I	5ª	4
Prática de Gravura I	5ª	4
Cerâmica II	5ª	4
Práticas Performativas I	5ª	4
Produção Audiovisual e Periféricos I	5ª	4
Práticas Performativas II	6ª	4
Escultura I	6ª	4
Gravura II (serigrafia)	6ª	4
Prática de Escultura II	6ª	4
Prática de Gravura II	6ª	4
Prática de Multimídia e Intermídia I	6ª	4
Computação Gráfica	6ª	4
Pintura e Colagem	6ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados	6ª	4
Construções Tridimensionais no Ensino Fundamental e Médio - do relevo ao volume	6ª	4
Produção Audiovisual e Periféricos	6ª	4

II		
Escultura II	7ª	4
Gravura III (litografia)	7ª	4
Multimídia e Intermídia II	7ª	4
Prática de Pintura III	7ª	4
Prática de Escultura III	7ª	4
Prática de Gravura III	7ª	4
Prática de Multimídia e Intermídia II	7ª	4
Metodologias do Ensino das Artes Visuais IV com Estágios Supervisionados	7ª	4
Total de disciplinas: 51		

ANEXO C – CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UERJ

DISCIPLINAS	NÚMERO DE CRÉDITOS	FASE
Metodologia do Ensino de Arte I	2	1ª
Filosofia da Educação	2	1ª
História da Arte I	4	1ª
Arte e Antropologia I	4	1ª
Arte e Institucionalização	4	1ª
Arte e Visualidade	2	1ª
Arte e Materialidade	2	1ª
Dança - Processos e Modalidades	2	1ª
Metodologia do Ensino de Arte II	2	2ª
Sociologia da Educação	2	2ª
História da Arte II	4	2ª
Arte e Antropologia II	4	2ª
Estética e Teoria da Arte I	4	2ª
Desenho - Processos e Modalidades	2	2ª
Escultura - Processos e Modalidades	2	2ª
Teatro - Processos e Modalidades	2	2ª
Metodologia do Ensino de Arte III	2	3ª
Psicologia da Educação I	2	3ª
História da Arte III	4	3ª
Arte e Antropologia III	4	3ª
Estética e Teoria da Arte II	4	3ª
Arte eEscritura	4	3ª
Pintura - Processos e Modalidades	2	3ª
Campo Ampliado da Escultura	2	3ª
Metodologia do Ensino de Arte IV	2	4ª
História da Arte IV	4	4ª
História da Arte no Brasil I	4	4ª
Estética e Teoria da Arte III	4	4ª

Gravura - Processos e Modalidades	2	4ª
Música - Processos e Modalidades	2	4ª
Prática Pedagógica em Artes I	1	5ª
Didática/Estágio Supervisionado	4	5ª
História da Arte V	4	5ª
História da Arte no Brasil II	4	5ª
Cinema - Processos e Modalidades	2	5ª
Fotografia - Processos e Modalidades	2	5ª
Prática como Componente Curricular	1	5ª
Estágio Sup. I - ART	1	6ª
Estágio Sup. em Artes I – CAP	2	6ª
História da Arte VI	4	6ª
História da Arteno Brasil III	4	6ª
Vídeo - Processos e Modalidades	2	6ª
Prática como Componente Curricular	1	6ª
Prática como Componente Curricular	1	6ª
Prática Pedagógica em Artes II	1	7ª
Políticas Públicas em Educação	2	7ª
Estágio Sup. II - ART	2	7ª
Estágio Sup. em Artes II - CAP	2	7ª
TFG I	4	7ª
Prática Pedagógica em Artes III	1	8ª
Laboratório de Projeto Pedagógico / Estágio Sup. ART	2	8ª
Estágio Sup. em Artes III - CAP	3	8ª
TFG II	4	8ª
Total de disciplinas obrigatórias: 53		
DISCIPLINAS ELETIVAS/OPTATIVAS (OBRIGATÓRIO CURSAR NO MÍNIMO DUAS)		
DISCIPLINA	**FASE IDEAL**	**CRÉDITOS**

	PARA CURSÁ-LA	
Eletiva I Arte no Oriente	5ª	3
Eletiva I -Teatro Mod. e Contemp	5ª	3
Eletiva I -Arte Popular III	5ª	3
Eletiva I -Ensino Arte e Contemp.	5ª	3
Eletiva II-Arte na África e Oceania	6ª	3
Eletiva II -Estudos de Dança	6ª	3
Eletiva II -Arte Indígena	6ª	3
Eletiva II - Patrimônio Cultural	6ª	3
Eletiva III -Arte na América Latina I	7ª	3
Eletiva III –Cinema	7ª	3
Eletiva III -Cultura Musical	7ª	3
Eletiva III –Cerâmica	7ª	3
Eletiva IV- Arte na América Latina II	8ª	3
Eletiva IV - Estética Poética	8ª	3
Eletiva IV -Circuito de Arte	8ª	3
Eletiva IV - Linguagem Gráfica	8ª	3
Total de disciplinas optativas/eletivas: 16		

ANEXO D – PLAN DE ESTUDIOS IUNA - PROFESSORADO EN ARTES VISUALES

DISCIPLINA	**FASE EM QUE É OFERTADA E NÚMERO DE CRÉDITOS**
Sistema Educativo e Institución Educativa	Não constam
Teoría de la Educación y Pedagogía	Não constam
Psicología General	Não constam
Lenguaje Visual I	Não constam
Dibujo I (Sistemas de Representación)	Não constam
Fundamentos Teóricos de la Producción Artística	Não constam
TeoríasdelAprendizaje	Não constam
Psicología de laInfancia	Não constam
Métodos de laInvestigación	Não constam
Arte con Personas Especiales	Não constam
Lenguaje Visual II	Não constam
Dibujo II (Sistemas de Representación)	Não constam
História Sociocultural del Arte I	Não constam
Didáctica	Não constam
Diseño Curricular	Não constam
Teoría y Técnica de Grupos y Análisis Institucional	Não constam
Lenguaje Visual III	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales IA: - Pintura - Escultura - Dibujo - Cerámica	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales IB: - Grabado y Arte Impreso - Digitalización de Imágenes	Não constam
Dibujo III (Sistemas de	Não constam

Representación)	
História Sociocultural del Arte II	Não constam
Producción y Manejo de Elementos de Tecnología Educativa	Não constam
Creatividad y Expresión Artística	Não constam
Observación de la Enseñanza con Niños	Não constam
História Sociocultural del Arte III	Não constam
Mediación Pedagógica	Não constam
Didáctica y Metodología de la Educación Artística I	Não constam
TallerProyectual I	Não constam
História Sociocultural del Arte IV	Não constam
Filosofía y Estética I	Não constam
Práctica de la Enseñanza I	Não constam
Psicología de laAdolescencia	Não constam
Didáctica y Metodología de la Educación Artística II	Não constam
Observación de la Enseñanza con Adolescentes	Não constam
Oficio y Técnica de las Artes Visuales II. Tres talleres optativos entre: - Pintura - Escultura - Dibujo - Cerámica/Taller Cerámico II - Grabado y Arte Impreso - Digitalización de Imágenes	Não constam
TallerProyectual II	Não constam
Lenguaje Visual IV	Não constam
Filosofía y Estética II	Não constam
TallerProyectual III	Não constam
Dibujo IV (Sistemas de Representación)	Não constam
Filosofía y Estética III	Não constam
Práctica de la Enseñanza II	Não constam
Total de disciplinas: 42	

ANEXO E – PLAN DE ESTUDIOS UNLP - PROFESSORADO EN ARTES VISUALES

DISCIPLINA	**ANO EM QUE É OFERTADA**	**NÚMERO DE AULAS SEMANAIS**	**DURAÇÃO (ANUAL/CUADRIMESTRAL)**
Procedimientos de las artes plásticas	1º	6	Anual
Lenguaje Visual I	1º	4	Anual
Dibujo I	1º	4	Anual
História social general	1º	4	Anual
Producción de textos	1º	4	Anual
Arte contemporáneo	1º	4	Cuadrimestral
Taller Básico I, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	2º	8	Anual
Taller Complementario I, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso,	2º	4	Cuadrimestral
Taller Complementario II, Cerámica,	2º	4	Cuadrimestral

Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,			
Lenguaje Visual II,	2º	4	Anual
Dibujo II ,	2º	4	Anual
História de las artes visuales I,	2º	4	Cuadrimestral
História de las artes visuales II,	2º	4	Cuadrimestral
Identidad, Estado y sociedad en Argentina y Latinoamérica	2º	4	Anual
Taller básico II, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	3º	8	Anual
Taller complementario III, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y arte impreso,	3º	4	Cuadrimestral
Taller complementario IV, Cerámica, Escenografía, Escultura, Grabado y arte impreso,	3º	4	Cuadrimestral

Lenguaje visual III,	3º	4	Anual
Dibujo III,	3º	4	Anual
História de las artes visuales III,	3º	4	Cuadrimestral
História de las artes visuales IV,	3º	4	Cuadrimestral
Estética	3º	4	Anual
Taller básico III, Pintura, Cerámica, Dibujo, Escenografía, Escultura, Grabado y Arte Impreso, Muralismo y Arte Público Monumental,	4º	8	Anual
Taller Complementario V (artes combinadas),	4º	4	Cuadrimestral
Taller Complementario VI (fotografía y arte digital),	4º	4	Cuadrimestral
Dibujo IV,	4º	4	Anual
Teoría de la práctica artística,	4º	4	Anual
Epistemología de las artes,	4º	4	Anual
Metodología de la investigación,	4º	4	Não consta
Fundamentos psicopedagógicos de la educación	4º	4	Não consta
Didáctica Especial y Práctica de la	5º	Não consta	Anual

Enseñanza,			
Legislación y política cultural,	5º	4	Cuadrimestral
Asignatura/ seminario a elección	5º	4	Cuadrimestral
Total de disciplinas:34			