

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ESTUDOS COMPARADOS ENTRE BRASIL E
ARGENTINA**

FLORIANÓPOLIS

2020

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ESTUDOS COMPARADOS ENTRE BRASIL E
ARGENTINA**

Tese elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC para a obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Alvarenga, Valéria Metroski
A formação dos professores formadores nos cursos de
Graduação em Artes Visuais : estudos comparados entre Brasil e
Argentina / Valéria Metroski de Alvarenga. -- 2020.
439 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da
Silva
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação , Florianópolis, 2020.

1. Artes Visuais. 2. Professor formador. 3. Formação docente. 4.
Brasil e Argentina. 5. Ensino Superior. I. da Rosa Fonseca da Silva,
Prof.^a Dr.^a Maria Cristina. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação . III. Título.

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ESTUDOS COMPARADOS ENTRE BRASIL E
ARGENTINA**

Tese elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC para a obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro: _____

Prof.^a Dr.^a Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC)

Membro: _____

Prof.^a Dr.^a. Rosana Soares (UFRB)

Membro: _____

Prof. Dr. Federico Buján (UNR e UNA)

Membro: _____

Prof.^a Dr.^a Giovana Bianca Darolt Hillesheim (IFSC)

Florianópolis, 31 de agosto de 2020.

Dedico este trabalho a todos(as) os(as)
professores(as) formadores(as) de Artes
Visuais com os quais tive e terei contato em
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Túlio, por ter me apoiado e me acompanhado durante essa jornada.

À minha mãe, Patrícia, por ter me ensinado a correr atrás das minhas metas e dos meus objetivos.

À minha orientadora, Maria Cristina, por ter me concedido a oportunidade de realizar esta pesquisa e me auxiliar nessa caminhada.

Aos professores da banca, Federico Buján, Giovana Hillesheim, Mara Rúbia Sant'Anna e Rosana Soares, por terem me auxiliado a repensar alguns pontos dessa investigação.

A uma amiga, D. Vergínia Andersen, que sempre me incentivou, principalmente em um momento anterior à minha entrada na universidade para fazer a Graduação em Artes Visuais.

Aos colegas da Pós-Graduação, por terem caminhado comigo durante o período do curso.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente aos professores de Arte da Educação Básica, por me ajudarem a ver os percalços e as satisfações de ser arte/educadora.

Aos professores formadores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, por me auxiliarem a compreender diversos aspectos relacionados à Arte, ao ensino de Arte e à formação docente.

A todos os professores formadores que tive na Graduação (tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado), nas Especializações, no Mestrado e no Doutorado.

E a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me nesta pesquisa.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra a pedra.

— Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? — pergunta Kublai Khan.

— A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra — responde Marco —, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

— Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

— Sem pedras o arco não existe

(CALVINO, 1990, p. 35).

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do projeto em rede “Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG), constituído a partir do ano de 2011, e segue os princípios iniciais desse projeto, tais como: investigar a formação de professores de Arte, com foco nas Artes Visuais; comparar cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação dessa área no Brasil e na Argentina; produzir material bibliográfico que subsidie a formação do pesquisador na Graduação e/ou Pós-Graduação e fortalecer as parcerias entre Instituições do Ensino Superior (IES), tanto nacionais quanto internacionais. Para contribuir com os estudos do Observatório, elegemos como problema de pesquisa investigar: como se caracteriza a formação dos professores formadores dos cursos de Licenciaturas/Professorados em Artes Visuais no Brasil e na Argentina? Temos a seguinte hipótese: a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais, em ambos os países, não tem um único formato e é mediada por condicionantes socioeconômicos, históricos e educacionais. Nosso objetivo geral consiste em analisar as características da formação (inicial e continuada) dos professores formadores dos futuros professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina. Quanto ao aporte teórico, utilizamos autores que coadunam com a perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Para atingirmos nosso objetivo, fizemos o seguinte percurso: conceituamos o termo professor formador; contextualizamos o ensino e a formação docente em Arte em geral, buscando inter-relações com a formação dos professores formadores nos dois países; mapeamos os cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de Arte, com foco nas Artes Visuais na Argentina e no Brasil, e selecionamos 23 IES públicas que ofertam cursos de Graduação em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas similares na modalidade presencial. Delas, 13 estão no Brasil, as quais abrangem as cinco regiões: Norte (UFRR e UFAM), Nordeste (UFPE e UFMA), Centro-Oeste (UFMS e UFG), Sudeste (UFES, UFU, USP e UERJ) e Sul (UFPR, UFRGS e UDESC). Na Argentina, selecionamos apenas as IES universitárias, sendo um total de 10: UNCUYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA e UBA. Posteriormente, acessamos as matrizes curriculares desses cursos, verificamos os nomes dos professores formadores, tendo por base três eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino). Foram encontrados 604 docentes universitários (324 na Argentina e 280 no Brasil). Na sequência, fizemos a análise dos seus currículos (trajetória acadêmica institucional), buscando identificar as habilitações (Licenciatura/Professorado ou Bacharelado) e áreas da formação inicial e continuada, assim como a presença/ausência de produção artística. Os resultados encontrados mostram aspectos dissonantes e consonantes entre os dois países: os aspectos distintos consistem na titulação máxima, aliados às legislações e às condições de trabalho dos professores universitários, já os semelhantes se referem às tendências de formação inicial e continuada, assim como de produção artística ou não, nos três eixos disciplinares supracitados de atuação dos professores formadores.

Palavras-chave: Artes Visuais. Professor formador. Formação docente. Observatório. Brasil e Argentina. Ensino Superior.

RESUMÉN

Esta investigación forma parte del proyecto en red "Observatorio de la formación del profesorado en el campo de la enseñanza del Arte: estudios comparativos entre Brasil y Argentina" (OFPEA/BRARG), constituido a partir del año 2011, y sigue los principios iniciales de este proyecto, tales como: investigar la formación de profesores de arte, centrándose en las Artes Visuales; comparar cursos de grado y/o posgrado en esta área en Brasil y Argentina; producir material bibliográfico que apoye la formación del investigador en estudios de Graduación y/o Pos Graduación y fortalezca las asociaciones entre instituciones de educación superior (IES), tanto nacionales como internacionales. Para contribuir a los estudios del Observatorio, elegimos como a un problema de investigación para investigar: ¿Cómo es la formación de profesores formadores de cursos de Grados/Profesorado en Artes Visuales en Brasil y Argentina? Tenemos la siguiente hipótesis: la formación de profesores formadores en cursos de Artes Visuales, tanto en Brasil como en Argentina, no tiene un solo formato y está mediada por condiciones socioeconómicas, históricas y educativas. Nuestro objetivo general es analizar las características de la formación (inicial y continuada) de los profesores formadores de futuros maestros de Artes Visuales en Brasil y Argentina. Para esta investigación, utilizamos como aporte teórico a autores que están en línea con la perspectiva del materialismo dialéctico histórico y la pedagogía histórico-crítica. Para lograr nuestro objetivo, tomamos el siguiente camino: conceptualizamos el término professor formador; contextualizamos la enseñanza y la educación del profesorado de Arte en general, buscando interrelaciones con la formación de profesores formadores en ambos países; mapeamos los cursos de Graduación y Pos Graduación en el área de Arte, centrándonos en las Artes Visuales en Argentina y Brasil, y seleccionamos 23 IES públicas que ofrecen cursos de grado en Artes Visuales y/o con nomenclaturas similares en la modalidad presencial. De ellas, 13 se encuentran en Brasil, que abarcan las cinco regiones: Norte (UFRR y UFAM), Noreste (UFPE y UFMA), Centro Oeste (UFMS y UFG), Sureste (UFES, UFU, USP y UERJ) y Sur (UFPR, UFRGS y UDESC). En Argentina, seleccionamos sólo las EIS universitarias, con un total de 10: UNCUIYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA y UBA. Más tarde, accedemos a las matrices curriculares de estos cursos, comprobamos los nombres de los profesores formadores, basados en tres ejes disciplinarios (artístico/atelier, teórico/histórico y pedagógico/enseñanza). Fueron encontrados 604 docentes universitarios (324 en Argentina y 280 en Brasil). En la secuencia, realizamos el análisis de sus currículos (trayectoria académica institucional), buscando identificar cualificaciones (Bachiller/Profesorado) y áreas de formación inicial y continúa, así como la presencia/ausencia de producción artística. Los resultados encontrados muestran aspectos disonantes y consonantes entre los dos países: los distintos aspectos consisten en el titulación máxima, junto con las leyes y condiciones de trabajo de los profesores universitarios, mientras que los similares se refieren a las tendencias de la formación inicial y continúa, así como producción artística o no, en los tres ejes disciplinarios mencionados anteriormente de la actuación de los profesores formadores.

Palabras clave: Artes Visuales. Profesor formador. Formación docente. Observatorio. Brasil y Argentina. Educación Superior.

ABSTRACT

This research is part of the network project " Observatory of teachers training in the arts teaching scope: comparative studies between Brazil and Argentina" (OFPEA/BRARG), constituted from the year 2011 and follows the initial principles of this project, such as: investigating the training of Arts teachers, focusing on the Visual Arts; compare Undergraduate and/or Graduate courses in this area in Brazil and Argentina; produce bibliographic material that supports the researcher's training in undergraduate and/or graduate studies and strengthen partnerships between higher education institutions (HEIs), both national and international. To contribute to the Observatory studies, we elected as a research problem to investigate: how is the formation of teachers trainers from undergraduate/professorate courses in Visual Arts in Brazil and Argentina? We have the following hypothesis: the formation of teachers trainers in Visual Arts courses, both in Brazil and Argentina, does not have a single format and is mediated by socioeconomic, historical and educational determinants. Our general objective is to analyze the characteristics of the formation (initial and continued) of trainers of future Visual Arts teachers in Brazil and Argentina. For this investigation, we use as theoretical contribution authors who coadunam with the perspective of dialectical historical materialism and historical-critical pedagogy. To achieve our objective, we took the following path: we conceptualize the term teacher trainer; we contextualize the teaching and teacher education of Arts in general, looking for interrelations with the formation of trainers in both countries; we mapped the Undergraduate and Graduate courses in the arts area, focusing on Visual Arts in Argentina and Brazil, and we selected 23 public HEIs that offer Undergraduate courses in Visual Arts and/or with similar nomenclatures in the face-to-face modality. Of these, 13 are in Brazil, which cover the five regions: North (UFRR and UFAM), Northeast (UFPE and UFMA), Midwest (UFMS and UFG), Southeast (UFES, UFU, USP and UERJ) and South (UFPR, UFRGS and UDESC). In Argentina, we selected only the university HEIs, with a total of 10: UNCUIYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA and UBA. Later, we access the curricular matrices of these courses, checked the names of the teachers trainers, based on three disciplinary axes (artistic/atelier, theoretical/historical and pedagogical/teaching). There were 604 university professors found (324 in Argentina and 280 in Brazil). In the sequence, we did the analysis of their curriculum (institutional academic trajectory), looking to identify qualifications (Bachelor/Professorate) and formation areas of initial and continuing education, as well as the presence/absence of artistic production. The results found show dissonant and consonant aspects between the two countries: the distinct aspects consist of the maximum degree, allied with the legislations and working conditions of university professors, while the similar ones refer to the tendencies of initial and continuous training, as well as artistic production or not, in the three disciplinary axes mentioned above on the performance of the teachers trainers.

Keywords: Visual Arts. Teacher trainer. Teaching formation. Observatory. Brazil and Argentina. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Valéria Metroski, A construção de um olhar (2013).....	29
Figura 2 - Demonstração do processo de seleção dos professores universitários (Brasil e Argentina).....	42
Figura 3 - Regina Silveira, <i>Abyssal</i> (2010).....	47
Figura 4 - Ivald Granato, Adote o artista, não deixe ele virar professor (1977).....	80
Figura 5 - Tomas Saraceno, Cidade Nuvem (2011).....	96
Figura 6 - Fluxograma relacionando aspectos da formação/atuação do professor formador (Artes Visuais).....	140
Figura 7 - Luiz Martins, Território Silenciado (2015).....	142
Figura 8 - Bandeira oficial da Argentina.....	175
Figura 9 - Prilidiano Pueyrredón, <i>Un alto en el campo</i> (1861).....	176
Figura 10 - Ernesto de la Cárcova, <i>Sin pan y sin trabajo</i> (1894).....	177
Figura 11 - Logomarca do OFPEA/BRARG.....	188
Figura 12 - Torres Garcia, América Invertida (1943).....	192
Figura 13 - Hencer Molina, Equilíbrio mundano (1991).....	193
Figura 14 - Levantamento da oferta da Educação Artística na Argentina (2011).....	197
Figura 15 - Densidade populacional na Argentina (2010).....	198
Figura 16 - Densidade demográfica – Brasil – IBGE (2010)	216
Figura 17 - Pedro Varela, Cidade dos destinos cruzados (2018).....	254
Figura 18 - Registro de pichação em espaço público (2015).....	257
Figura 19 - Mapa da Argentina com a localização dos cursos selecionados para coleta de dados sobre os professores formadores.....	261
Figura 20 - Mapa do Brasil com a localização dos cursos selecionados para coleta de dados sobre os professores formadores.....	263
Figura 21 - Antônio Bandeira, Cidade (1954).....	300

Figura 22 - Adriana Varejão, <i>Chambre d'échos</i> (2005).....	340
Figura 23 - Funções do professor universitário de Arte.....	348
Figura 24 - Síntese das tendências de formação e de produção artística dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina.....	379
Figura 25 - Xul Solar, <i>Cidades e Abismos</i> (1946).....	388

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2002-2018).....	119
Gráfico 2 - Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2018).....	120
Gráfico 3 - Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa privada (2002-2018).....	121
Gráfico 4 - Titulação dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2001-2018).....	122
Gráfico 5 - Titulação dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa privada (2001-2018).....	123
Gráfico 6 - Professores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil por regime de trabalho (2016).....	126
Gráfico 7 - Evolução do quadro docente em relação ao crescimento da matrícula no Ensino Superior da Argentina (1999-2005)	129
Gráfico 8 - Regime de trabalho dos professores do nível superior na Argentina em % (2018)	130
Gráfico 9 - Regime de trabalho dos professores universitários da Argentina em % (1994-2018).....	131
Gráfico 10 - Docentes de nível universitário com Doutorado na Argentina (2012).....	133
Gráfico 11 - Docentes de nível universitário com Mestrado na Argentina (2012).....	134
Gráfico 12 - <i>Escalafón docente universitario, cantidad de cargos clasificados por dedicación, según universidad – Artes – Ex: IUNA (2015)</i>	136
Gráfico 13 - Professores universitários (Titular, Associado e Adjunto) de Artes (IUNA) por regime de trabalho em % (2015).....	137
Gráfico 14 - Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Fundamental II segundo as categorias de formação propostas – Brasil (2018).....	165
Gráfico 15 - Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação propostas – Brasil (2018).....	166
Gráfico 16 - Professores, licenciados na área, lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) – Brasil (2007-2018).....	167

Gráfico 17 - Maiores cursos de Graduação em Licenciatura em número de matrículas no Brasil (2017).....	168
Gráfico 18 - Quantidade de cursos de Professorados em Arte (Educação Artística) na Argentina - IES universitárias e IES não universitárias (2018).....	200
Gráfico 19 - Comparação dos cursos de Bacharelado (Graduação) e Professorado em Artes Visuais e/ou nomenclaturas semelhantes na Argentina – IES universitárias (2018).....	202
Gráfico 20 - Cursos de Professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina (2018).....	203
Gráfico 21 - Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na área de Arte na Argentina (2010-2019).....	208
Gráfico 22 - Data de criação dos cursos de Mestrado e Doutorado na Argentina mais diretamente relacionados com a visualidade.....	212
Gráfico 23 - Expansão dos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> relacionados com a visualidade na Argentina (1958-2019).....	213
Gráfico 24 - Cursos de Mestrado e Doutorado na área de Artes com viés interdisciplinar e/ou mais relacionado com as Artes Visuais, por região, na Argentina (2019).....	214
Gráfico 25 - Número de cursos de Licenciatura (formação docente) em Artes no Brasil – presencial e EaD (década de 1980-2018).....	217
Gráfico 26 - Cursos de Licenciatura (formação docente) na área de Arte (presenciais e EaD) no Brasil (2000-2018).....	220
Gráfico 27 - Quantidade de cursos presenciais de Licenciatura – Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística) no Brasil (2000-2018).....	221
Gráfico 28 - Criação de cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Artes Plásticas: comparação entre públicas e privadas (1970-2009).....	223
Gráfico 29 - Número total de cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EaD) por categoria administrativa (pública ou privada) no Brasil (2018).....	225
Gráfico 30 - Cursos de Licenciatura (formação de professores) e de Bacharelado em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas no Brasil – presenciais e EaD (2018).....	229
Gráfico 31 - Cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil – presenciais e EaD (2018).....	230
Gráfico 32 - Número de vagas ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Artes Visuais - presencial e EaD no Brasil (2007-2018).....	232

Gráfico 33 - Quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, presenciais, por regiões do Brasil (2018).....	236
Gráfico 34 - Crescimento dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na área de Arte no Brasil (1974-2019).....	237
Gráfico 35 - Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na área de Arte no Brasil (2009-2018)	238
Gráfico 36 - Cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil relacionados com a visualidade (2019).....	245
Gráfico 37 - Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> específicos sobre visualidade ou Artes (interdisciplinares) por regiões brasileiras (2019).....	246
Gráfico 38 - Cursos (Mestrado ou Doutorado) da área de Arte na Argentina (2019).....	248
Gráfico 39 - Programas de Pós-Graduação por subáreas e especialidades da área de Arte no Brasil (2019).....	249
Gráfico 40 - Quantidade de professores formadores selecionados nos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas similares por IES na Argentina.....	262
Gráfico 41 - Quantidade de professores formadores selecionados, nos cursos de Artes Visuais por IES no Brasil.....	265
Gráfico 42 - Habitação da Graduação (Professorado ou Bacharelado) dos professores formadores – Argentina.....	266
Gráfico 43 - Áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Argentina).....	269
Gráfico 44 - Formação inicial dos professores formadores relacionada com a área de Arte ou não (Argentina).....	270
Gráfico 45 - Habitação da Graduação (Licenciatura ou Bacharelado) dos professores formadores (Brasil).....	271
Gráfico 46 - Áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Brasil).....	274
Gráfico 47 - Formação inicial dos professores formadores relacionada com a área de Arte ou não (Brasil).....	275
Gráfico 48 - Titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais na Argentina.....	276
Gráfico 49 - Mestrado e Doutorado realizados, na íntegra, pelos professores formadores argentinos em outros países	277

Gráfico 50 - Diferenciação entre o local (exterior ou país de origem) de formação <i>stricto sensu</i> do professor formador (Argentina)	278
Gráfico 51 - Grupos/áreas dos Mestrados realizados pelos professores formadores na Argentina.....	280
Gráfico 52 - Grupos/áreas dos Doutorados realizados pelos professores formadores na Argentina.....	282
Gráfico 53 - Titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais (Brasil)	283
Gráfico 54 - Grupos/áreas dos Mestrados realizados pelos professores formadores de Artes Visuais (Brasil).....	285
Gráfico 55 - Grupos/áreas dos Doutorados realizados pelos professores formadores de Artes Visuais (Brasil).....	287
Gráfico 56 - Mestrado e Doutorado realizados, na íntegra, pelos professores formadores de Artes Visuais brasileiros em outros países.....	288
Gráfico 57 - Mestrado e Doutorado sanduíche realizados pelos professores formadores de Artes Visuais brasileiros em outros países.....	290
Gráfico 58 - Diferenciação entre o local (exterior ou país de origem) de formação <i>stricto sensu</i> do professor formador de Artes Visuais (Brasil)	291
Gráfico 59 - Os professores formadores de Artes Visuais fizeram ou não parte ou toda a formação nas mesmas IES em que atuam (Brasil)?.....	292
Gráfico 60 - Os professores formadores de Artes Visuais fizeram ou não parte ou toda a formação nas mesmas IES em que atuam (Argentina)?.....	294
Gráfico 61 - Comparação entre a titulação máxima dos professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, em % (2020).....	296
Gráfico 62 - Comparação entre a habilitação (formação docente ou Bacharelado) dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, em % (2020).....	297
Gráfico 63 - Professores formadores de Artes Visuais selecionados por eixos disciplinares (Brasil).....	305
Gráfico 64 - Professores formadores de Artes Visuais selecionados por eixos disciplinares (Argentina)	310
Gráfico 65 - Proporção dos professores formadores de Artes Visuais na Argentina com e sem produção artística.....	316
Gráfico 66 - Proporção dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil com e sem produção artística	327

Gráfico 67 - Distribuição da produção artística nos Programas de Pós-Graduação da área de Artes Visuais no quadriênio (2013-2016) por estrato (Brasil).....	336
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do sistema educativo – Brasil e Argentina (2017).....	107
Quadro 2 - Educação Artística e sua organização na Argentina (2010)	181
Quadro 3 - Cursos de Professorado (formação docente) em Artes Visuais e/ou nomenclaturas semelhantes na Argentina, ofertados por IES universitárias (2018).....	204
Quadro 4 - Cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Artes com viés interdisciplinar e/ou mais diretamente relacionados com a visualidade na Argentina (2019).....	209
Quadro 5 - Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> específicos da área da visualidade no Brasil (2019).....	239
Quadro 6 - Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> na área de Artes em geral no Brasil que incluem a visualidade (2019)	241
Quadro 7 - Mestrado profissional em Artes no Brasil (2019).....	243
Quadro 8 - Divisão das áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Argentina)	267
Quadro 9 - Divisão das áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Brasil)	272
Quadro 10 - Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Mestrado realizados pelos professores formadores (Argentina).....	279
Quadro 11 - Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Doutorado dos professores formadores (Argentina).....	281
Quadro 12 - Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Mestrado dos professores formadores (Brasil)	284
Quadro 13 - Áreas de formação dos cursos de Doutorado dos professores formadores (Brasil)	286
Quadro 14 - Divisão das disciplinas dos cursos de formação docente em Artes Visuais por eixos (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino)	303
Quadro 15 - Síntese da formação e da produção artística dos professores formadores analisados por eixos disciplinares de atuação (Brasil e Argentina)	337
Quadro 16 - Regimes de trabalho dos professores universitários no Brasil e na Argentina (2018)	349

Quadro 17 - Diferenciação entre as classificações (distribuição de cargos) dos professores universitários no Brasil e na Argentina.....351

Quadro 18 - Distanciamentos e aproximações gerais entre a formação/atuação dos professores formadores de Artes Visuais do Brasil e da Argentina.....386

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação dos cursos de interesse das pesquisas para o estudo do professor formador nas Licenciaturas no Brasil (2003-2017)	59
Tabela 2 - Professores dos cursos de Licenciatura por regime de trabalho docente no Brasil (2016)	125
Tabela 3 - Professores universitários na Argentina por titulação (2018).....	135
Tabela 4 - Quantidade de cursos de Professorados de Arte (Educação Artística) na Argentina – ciclo de 4 anos ou mais (2018).....	199
Tabela 5 - Número de Licenciaturas (presenciais e EaD) em Arte no Brasil (2000-2018)	218
Tabela 6 - Criação dos cursos de Licenciatura (Artes Plásticas e Visuais) por categoria administrativa (públicas e privadas) e por regiões brasileiras (1970-2009)	222
Tabela 7 - Quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas no Brasil por categoria administrativa (pública e privada) por modalidade (presencial e EaD) (2010-2018)	224
Tabela 8 - Vagas (novas vagas) oferecidas pelos cursos de Licenciatura presenciais e EaD da área de Arte no Brasil (2000-2018).....	231
Tabela 9 - Número de matrículas em cursos de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais presenciais e EaD por categoria administrativa no Brasil (2007-2018).....	233
Tabela 10 - Número de concluintes em cursos de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais – presenciais e EaD – por categoria administrativa no Brasil (2007-2018).....	234
Tabela 11 - Cursos presenciais de Artes Visuais – Licenciatura no Brasil por unidade federativa (2018).....	235
Tabela 12 - Relação entre a quantidade de professores formadores que fizeram parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam (Brasil)	293
Tabela 13 - Relação entre a quantidade de professores que fizeram parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam (Argentina).....	294
Tabela 14 - Produção artística dos professores formadores (Argentina)	317
Tabela 15 - Produção artística dos professores formadores (Brasil)	327

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEART	Centro de Artes
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	<i>Consejo Federal de Educación</i>
CLEA	Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEAU	<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria</i>
CONICET	<i>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas</i>
CVar	<i>Registro Unificado y Normalizado Nacional de los datos curriculares (CVs) del personal científico y tecnológico argentino</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNs-Arte	Diretrizes Curriculares Nacionais de Arte
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESCH	Escola Superior de Artes Célia Helena
FAEB	Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FAyD	<i>Facultad de Arte y Diseño</i>
FIES	Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná

IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INDEC	<i>Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSEA	Sociedade Internacional de Educação Através da Arte
IUNA	<i>Instituto Universitario Nacional del Arte</i>
IUPA	<i>Instituto Universitario Patagonico de las Artes</i>
LAIFOPA	Rede Latino-Americana de Investigação da Formação de Professores de Arte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	<i>Ley de Educación Nacional</i>
LFE	<i>Ley Federal de Educación</i>
LSE	<i>Ley de Educación Superior</i>
MEC	Ministério da Educação
MINCYT	<i>Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva</i>
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OFPEA/BRARG	Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina
OIE	Organização Ibero-Americana de Educação pela Arte
OM	Organismos Multilaterais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs-Arte	Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PPGs	Programas de Pós-Graduação
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFARTES	Programa de Mestrado Profissional (<i>stricto sensu</i>) em Artes
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QUALIS	Sistema de Classificação da Produção Acadêmico-Científica e Artística no Brasil
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SICYTAR	<i>Sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentino</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNRD	<i>Sistema Nacional de Repositorios Digitales</i>

SPU	<i>Secretaría de Políticas Universitarias</i>
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UADER	<i>Universidad Autónoma de Entre Ríos</i>
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNA	<i>Universidad Nacional de las Artes</i>
UNAM	<i>Universidad Nacional de Misiones</i>

UnB	Universidade de Brasília
UNC	<i>Universidad Nacional de Córdoba</i>
UNCUYO	<i>Universidad Nacional de Cuyo</i>
UNDAV	<i>Universidad Nacional de Avellaneda</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEN	<i>Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires</i>
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UNLP	<i>Universidad Nacional de La Plata</i>
UNR	<i>Universidad Nacional de Rosario</i>
UNSJ	<i>Universidad Nacional de San Juan</i>
UNSAM	<i>Universidad Nacional de General San Martín</i>
UNT	<i>Universidad Nacional de Tucumán</i>
UNTREF	<i>Universidad Nacional de Tres de Febrero</i>
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USAL	<i>Universidad del Salvador</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

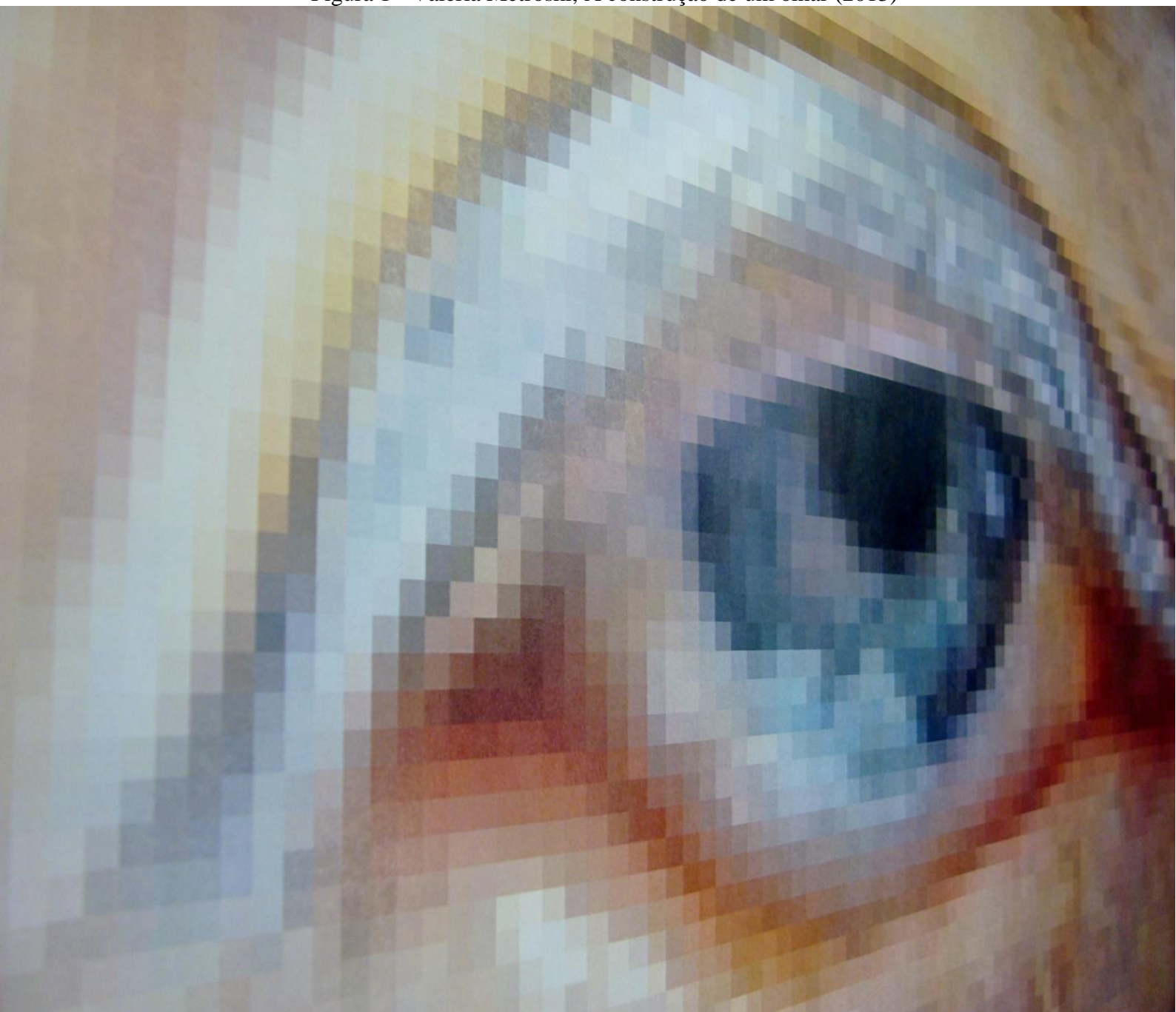
1	INTRODUÇÃO.....	30
2	AS DIVERSAS FACES DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS.....	48
2.1	CONCEITUANDO O TERMO: PROFESSOR FORMADOR.....	50
2.2	LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR, NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	57
2.3	PROFESSOR, ARTISTA E PESQUISADOR: RELAÇÕES COM A CATEGORIA TRABALHO.....	61
2.3.1	Professor-artista-pesquisador: hibridismos na caracterização do professor formador de Artes Visuais.....	67
2.3.2	O artista, o professor formador e a pesquisa.....	77
2.4	A INSERÇÃO DO ARTISTA COMO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: BREVE HISTÓRICO.....	81
2.5	VISUALIZANDO ALGUMAS DAS MUITAS FACES DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR.....	94
3	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA.....	97
3.1	AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DE 1990 EM MEIO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	98
3.2	A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	108
3.3	DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NO BRASIL E NA ARGENTINA	116
3.4	PERFIL DO PROFESSOR QUE ATUA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO	118
3.4.1	Professores formadores de futuros professores de Artes Visuais no Brasil: regimes de trabalho.....	125
3.5	PERFIL DO PROFESSOR QUE ATUA NO ENSINO SUPERIOR ARGENTINO: TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO	127

3.5.1	Professor formador de futuros professores de Arte na Argentina: regimes de trabalho.....	134
3.6	RECAPITULANDO: DAS INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS À FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES.....	138
4	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	143
4.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL	144
4.1.1	Professores de Arte no Brasil: dados sobre a adequação entre formação e atuação docente.....	164
4.2	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ARGENTINA.....	169
4.3	REDES DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE NA AMÉRICA LATINA E O OFPEA/BRARG.....	186
4.4	INTER-RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	189
5	MAPEAMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	190
5.1	DADOS DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE NA ARGENTINA.....	195
5.1.1	Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte na Argentina.....	195
5.1.2	Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais na Argentina.....	201
5.1.3	Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Arte na Argentina, com foco nas Artes Visuais.....	207
5.2	DADOS DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE NO BRASIL.....	215
5.2.1	Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte no Brasil.....	217
5.2.2	Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil.....	220
5.2.3	Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Arte no Brasil, com foco nas Artes Visuais.....	237
5.3	COMPARAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM ARTE (BRASIL E ARGENTINA)	247
5.4	O <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) E CONTINUADA (MESTRADO E DOUTORADO) EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	251

6	UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE ARTES VISUAIS (BRASIL E ARGENTINA).....	255
6.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS, SELEÇÃO DAS IES E DOS PROFESSORES FORMADORES NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	258
6.2	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES FORMADORES (ARGENTINA) – ÁREAS E HABILITAÇÕES	266
6.3	FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES FORMADORES (BRASIL) – ÁREAS E HABILITAÇÕES	271
6.4	FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>) DOS PROFESSORES FORMADORES (ARGENTINA).....	276
6.5	FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>) DOS PROFESSORES FORMADORES (BRASIL).....	283
6.6	RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES E AS IES EM QUE LECIONAM (BRASIL E ARGENTINA).....	292
6.7	RECAPITULANDO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	295
7	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS, EIXOS DISCIPLINARES E PRODUÇÃO ARTÍSTICA (BRASIL E ARGENTINA).....	301
7.1	EIXOS DISCIPLINARES (TEÓRICO/HISTÓRICO, ARTÍSTICO/ATELIÊ E PEDAGÓGICO/ENSINO).....	301
7.2	PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS PROFESSORES FORMADORES: HÁ OU NÃO?.....	313
7.2.1	Produção artística dos professores formadores (Argentina): breves considerações....	316
7.2.2	Produção artística dos professores formadores (Brasil): breves considerações.....	326
7.3	DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES FORMADORES E SUAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS	337
8	AS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS.....	341
8.1	AÇÕES RECÍPROCAS: EXPANSÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO FORMADOR A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO	343

8.2	AS PARTES E SUAS INTER-RELAÇÕES: OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE ARTE, SURGIMENTO DOS CURSOS, FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE ARTES VISUAIS	353
8.3	CONTRADIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE: CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE (BRASIL E ARGENTINA).....	358
8.4	REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS PERMEADAS PELOS SISTEMAS INSTITUÍDOS.....	371
8.5	MULTIPLICIDADE E TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS	377
8.6	PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS PROFESSORES FORMADORES E SUAS RELAÇÕES RECÍPROCAS COM AS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO.....	381
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	389
	REFERÊNCIAS.....	405
	ANEXO A - EXEMPLOS DE MATRIZES CURRICULARES – ARGENTINA.....	435
	ANEXO B - EXEMPLOS DE MATRIZES CURRICULARES – BRASIL.....	438

Figura 1 - Valéria Metroski, A construção de um olhar (2013)



Fonte: acervo pessoal.

Este trabalho foi uma forma de recordar/homenagear pessoas que fizeram parte da trajetória acadêmica da autora. Pessoas que, de certa forma, influenciaram o seu modo de ver, produzir e ensinar arte. Há nomes de colegas da Graduação e da Pós-Graduação, de professores formadores, entre outros. Cada nome e sobrenome (escrito a lápis, de modo quase invisível) se encontra em um pixel da foto, pois foram essas pequenas partes que ajudaram a construir/constituir o todo. Os pixels da foto ficam evidentes, explorando assim elementos formais da própria construção da imagem fotográfica, os quais muitas vezes ficam ocultos, assim como os condicionantes socioeconômicos, históricos e culturais e o papel que as pessoas desempenham na formação do nosso olhar sobre a arte e sobre a vida. Se o trabalho fosse realizado hoje, haveria mais nomes para acrescentar...

1 INTRODUÇÃO

As cidades também acreditam ser obra da mente ou do acaso, mas nem um nem o outro bastam para sustentar as suas muralhas. De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas (CALVINO, 1990, p. 20).

Nossa pesquisa está vinculada ao projeto em rede “Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (OFPEA/BRARG)¹ e segue seus objetivos gerais, os quais buscam investigar a formação de professores de Arte; comparar cursos de Graduação e Pós-Graduação nessa área, com foco nas Artes Visuais do Brasil e da Argentina; produzir material bibliográfico que subsidie a formação do pesquisador na Graduação e/ou Pós-Graduação e fortalecer as parcerias entre IES, tanto nacionais quanto internacionais. Tendo por base esses princípios, nosso recorte (objeto) de pesquisa foi a formação dos professores formadores dos cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina.

Com base nos levantamentos realizados no início do projeto supracitado (2011-2013), foi constatado que tanto no Brasil quanto na Argentina² havia poucas pesquisas sobre a temática da formação dos professores de Artes, mais especificamente sobre as Artes Visuais. Cabe enfatizar que, após a criação do OFPEA/BRARG, tais pesquisas têm ganhado visibilidade, principalmente no Brasil. Ressalta-se que a realização de cinco simpósios sobre o tema da formação, organizados pelo projeto do Observatório neste país, também tem chamado atenção para o tema na área de ensino de Arte.

O tema da formação docente (em geral) se relaciona com a formação dos professores formadores, porém esta última tem suas especificidades, pois se trata de outro nível de ensino e de professores atuando no Ensino Superior com o objetivo de formar outros professores, e não da formação docente (geral), a qual visa formar o professor que atuará na Educação Básica. Nesse sentido, embora as pesquisas sobre a formação docente em Arte, principalmente em Artes Visuais, tenham aumentado, as pesquisas sobre a formação dos

¹ Este surgiu por meio de um Pós-Doutorado na Argentina, realizado pela Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC). Informamos que a autora é uma pesquisadora integrante desse projeto desde 2013.

² Nesse país, foi mais difícil verificar a situação das pesquisas referentes à formação docente em Artes Visuais, exceto por algumas investigações realizadas por Federico Buján, o qual também faz parte do OFPEA/BRARG. Podemos destacar três motivos para esse fato: 1) desde o início do projeto, o número de pesquisadores integrantes era menor; 2) há menos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Artes Visuais; 3) a política de bolsas de estudo para pesquisadores é pequena.

professores formadores dessa área são praticamente inexistentes, aparecendo de modo esporádico em investigações sobre a formação docente em geral.

Além de os pesquisadores do OFPEA/BRARG³ reconhecerem as dificuldades e/ou a pequena quantidade de averiguações na América Latina a respeito da formação docente em Arte, mais especificamente no Brasil e na Argentina, outros autores apontam o mesmo problema: a falta de investigação documental e sistematização das experiências educativas em Arte⁴ na América Latina limita uma análise mais ampla dos enfoques, das metodologias, das didáticas, dos processos, dos sujeitos e dos resultados do ensino de Arte em suas diferentes modalidades e coberturas (JIMÉNEZ; AGUIRRE; PIMENTEL, 2011).

Se até mesmo a visão geral sobre o ensino de Arte na América Latina enfrenta essa falta de investigação documental e de sistematização da experiência, o que esperar e dizer, então, da formação docente nas IES e da formação dos professores formadores para tal ensino? Embora a realidade das pesquisas sobre o primeiro ponto tenha mudado nos últimos anos, é preciso considerar que esse estado de coisas culmina no enfraquecimento da área por falta de informações organizadas/compiladas, o que dificulta pesquisas posteriores que podem resultar em mudanças efetivas e significativas na realidade da formação docente e da formação dos professores formadores de Artes Visuais, principalmente nas universidades públicas.

Precisamos ressaltar, ainda, que “[...] os estudos que têm como foco de análise a formação de professores nas licenciaturas em Artes Visuais, e especialmente sobre o professor formador de professores nesses cursos, ainda são escassos” (TEUBER, 2016, p. 57). Aspecto esse reforçado por Oliveira (2010) e Rizzi (2013), estando também em consonância com as poucas pesquisas sobre os professores formadores das demais áreas do conhecimento, tal como apresentado por Gatti *et al.* (2019).

Considerando que já houve um aumento das pesquisas sobre a formação de professores de Artes Visuais com foco na Educação Básica, principalmente a partir da criação do Observatório, e que praticamente não há pesquisas sobre a formação dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, compreendendo que estes são os

³ Após o surgimento do projeto do OFPEA/BRARG, houve a criação, em 2015, da Rede Latino-Americana de Investigadores da Formação de Professores de Artes (Laifopa). Esta também é uma estratégia de aprofundamento dos estudos do campo na formação docente em arte, além de objetivar a visibilidade da produção acadêmica dos países que formam a América Latina. No Capítulo 4, há mais informações sobre essa rede.

⁴ Ao longo do texto, utilizaremos a nomenclatura “Arte” e “Artes” quando se tratar das quatro linguagens artísticas ou de cursos híbridos e/ou interdisciplinares, pois há terminologias de cursos, assim como documentos que utilizam as duas denominações.

responsáveis pela formação de outros professores de Arte de modo interligado aos aspectos socioeconômicos, históricos e culturais, precisamos considerar alguns pontos: o processo de formação desses professores universitários perpassa pela sua própria formação inicial e continuada e tal formação se relaciona com as políticas educacionais. Tais aspectos se conectam, por sua vez, com condicionantes relativos à oferta, ao acesso e à permanência nos cursos, as legislações que determinam o tipo de formação para atuação no Ensino Superior, as características e as concepções sobre Arte e ensino dos próprios cursos de Graduação e Pós-Graduação dessa área, seus processos seletivos e condições de atuação, assim como pelos direcionamentos das matrizes curriculares. Nesse sentido, temos o seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza a formação dos professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura/Professorados⁵ em Artes Visuais no Brasil e na Argentina?

Temos a seguinte hipótese: a formação dos professores formadores dos cursos de Licenciatura/Professorado em Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, não tem um único formato. Isso porque os professores formadores atuam em eixos disciplinares distintos (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino); as exigências de titulação mínima para atuação no Ensino Superior nos dois países são distintas, e as próprias legislações desses países não indicam qual a formação adequada (necessidade de conhecimentos pedagógicos, por exemplo) para atuação. Sendo assim, os professores formadores adquirem a formação tanto por meio da Graduação e da Pós-Graduação, assim como aprendem a ser professores universitários pelo convívio com os pares (colegas de profissão) ou por meio de reprodução dos meios apreendidos durante a formação inicial e/ou continuada que obtiveram ao longo do seu processo formativo, podendo, também, gerar/criar novos formatos de atuação por meio do acúmulo da experiência e/ou de pesquisas.

Nesse sentido, temos a seguinte tese: a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, é multifacetada⁶, sendo dissonante por serem mediadas por condicionantes socioeconômicos, históricos, culturais e sendo consonante quanto às tendências formativas nos três eixos disciplinares próprias da área artística.

⁵ No Brasil, os cursos de Graduação que habilitam em formação docente são denominados Licenciatura, e na Argentina eles são nomeados de Professorados.

⁶ Ou seja, apresentam várias faces, permeadas pelas legislações do Ensino Superior, condições de trabalho nas IES, ofertas e localidades dos cursos, entre outros aspectos que serão apresentados ao longo do texto.

No que se refere à justificativa da nossa investigação, consideramos que a identificação⁷ da formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Brasil e na Argentina pode subsidiar e/ou abrir caminhos para novos estudos de aprofundamento na área, pois nossa pesquisa focou na análise dos currículos e da formação institucional (Graduação e Pós-Graduação) dos professores formadores e encontrou tendências formativas no que se refere às áreas de formação (e de produção artística) de acordo com os eixos disciplinares de atuação dos professores universitários, as quais podem suscitar novas pesquisas com enfoques distintos. Nessa mesma perspectiva, consideramos que as similaridades das tendências de formação (de acordo com os eixos disciplinares) dos professores formadores dos cursos de Graduação em Artes Visuais nos dois países podem criar/fortalecer as parcerias institucionais entre eles, visando a ampliação das trocas, experiências e pesquisas.

Buscamos, ainda, desmistificar a suposta necessidade dos professores formadores de Artes Visuais atuarem como artistas, discurso esse que tem se tornado cada vez mais presente nas pesquisas atuais⁸, inserindo uma função a mais para eles. Essa desmistificação ocorrerá por meio da apresentação das diferentes tendências de formação (habilitações e áreas) dos professores formadores, encontradas de acordo com os eixos disciplinares de atuação, assim como pela existência ou não de produção artística deles e por meio da contextualização histórica que apresenta como o artista chegou à universidade para atuar como professor formador.

Quanto aos objetivos da nossa pesquisa, o objetivo geral pode ser sintetizado da seguinte forma: analisar as características da formação (inicial e continuada) dos professores formadores dos futuros docentes de Artes Visuais no Brasil e na Argentina.

No que se refere aos objetivos específicos, eles consistem em: 1) conceituar o termo professor formador de modo relacionado com os discursos do ser professor, ser artista, ser pesquisador e seus hibridismos; 2) contextualizar o ensino de Arte e a formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, procurando suas conexões com a formação/atuação dos professores formadores; 3) mapear os cursos de Graduação e Pós-Graduação da área de Arte, de modo mais específico em Artes Visuais, no Brasil e na Argentina, tanto para selecionar os professores formadores que terão seus currículos analisados quanto para

⁷ “[...] há consenso na literatura sobre a influência que o formador tem na qualidade da formação inicial e continuada dos professores da educação básica, há controvérsias na definição do ofício de professor formador que não tem uma função bem identificada e homogênea” (GATTI *et al.*, 2019, p. 271).

⁸ Em geral, com viés pós-moderno, como veremos no Capítulo 2.

verificar as próprias condições de formação e de trabalho deles; 4) identificar as características da formação (titulação máxima, áreas, habilitações etc.) dos professores formadores de futuros professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina; 5) comparar a formação dos professores formadores em Artes Visuais nos países supracitados e suas inter-relações com o ensino de Arte e com a formação docente em geral.

Nossa pesquisa será orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Segundo Netto (2011, p. 22), por meio do método embasado por essa perspectiva, busca-se aproximações sucessivas ao objeto,

[...] indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto.

Ou seja, o método que visa um conhecimento teórico⁹ deve partir da aparência (fenômeno) para atingir a essência do objeto investigado. Todavia, precisamos lembrar que “[...] O fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência” (CURY, 1986, p. 34), sendo assim, é preciso partir da aparência, fazendo um cuidadoso inventário, para descobrir o movimento estrutural do objeto (extrair da realidade seu movimento). Nesse sentido,

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (NETTO, 2011, p. 24).

O método de Marx¹⁰ propõe, então, a reconstrução do real tendo por base o pensamento e a exposição e/ou a apresentação crítica desse real. Tal método permite unir possibilidades investigativas que ultrapassam os meros subjetivismos e objetivismos propriamente ditos e busca mesclar esses dois aspectos a partir de uma análise que parte do

⁹ “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2011, p. 20-21).

¹⁰ Lembramos que “[...] para Marx, o método **não** é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (*ibidem*, p. 52, grifo nosso).

real, sempre com uma visão crítica deste, e ordena esse real para elencar categorias que melhor o represente (CHAGAS, 2011).

Assim, podemos dizer que o método dialético de Marx tem dois momentos indissociáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A primeira é uma apropriação analítica e reflexiva das determinações relativas ao conteúdo do objeto pesquisado, antes de sua exposição metódica, na qual é importante capturar as formas de evolução/desenvolvimento do objeto em seus pormenores e suas conexões internas. Já a segunda é uma exposição crítica do objeto, de modo sistemático, com base em suas contradições, ou seja, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto (seu movimento real). No entanto, apesar da indissociabilidade das duas etapas do método, é necessário distingui-las, formalmente, inclusive para tornar a pesquisa viável. “Como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição¹¹, ele já parte dos resultados que obteve na investigação” (NETTO, 2011, p. 27). No que se refere às categorias que podem representar o real, estas são:

[...] conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. [...] As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos (CURY, 1986, p. 21).

Ou seja, as categorias são meios de compreender aspectos do real, assim como suas inter-relações, por meio de uma análise do conjunto, a qual é perpassada pela contextualização que abrange diversos níveis organizacionais. Cury (1986) estabelece algumas categorias que nos permite compreender o fenômeno educativo dentro de uma conjuntura maior: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia¹². Tais categorias se incluem mutuamente e se completam, sendo assim, essa divisão não pretende classificar o fenômeno educativo, mas sim auxiliar a analisá-lo.

¹¹ “É só quando está concluída a sua investigação (e sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita a comprovação, retificação, abandono etc.) que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou” (NETTO, *op. cit.*, p. 26).

¹² No Capítulo 8, retomamos essas categorias. Para saber mais sobre elas, recomendamos a leitura do livro “Educação e contradição” (CURY, 1986).

Como a formação dos professores formadores perpassa pelo fenômeno educativo, ao realizamos a pesquisa as categorias supracitadas emergiram dos dados, sendo a totalidade, a contradição e a mediação as que mais se destacaram. Desse modo,

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-los com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. [...] A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. [...] A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis (CURY, 1986, p. 27).

Já a categoria da mediação “[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. [...]. O conceito de mediação indica que nada é isolado” (CURY, 1986, p. 43). Nesse sentido, a categoria mediação permite a interconexão com inúmeros fatores, possibilitando uma análise de ação recíproca das partes com o todo, não aceitando imposições causais unidirecionais. Cabe frisar, ainda, que essa categoria precisa ser abordada de acordo com dois aspectos ao mesmo tempo, o real e o pensamento:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através **da historicização desse fenômeno**. [...] Assim elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, senão em sua relação com a teoria e com a prática (CURY, 1986, p. 43, grifos nossos).

Vemos, portanto, que o aspecto relativo ao real procura pensar o fenômeno de forma conectada a outros fenômenos, por meio de seu contexto histórico, tornando-o relativo, já aquele referente ao pensamento evidencia que, se este não estiver vinculado ao próprio movimento real, ele se torna nulo. Nesse sentido, esses dois aspectos precisam estar interligados, embora:

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço

da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se quiser, o método [...] (NETTO, 2011, p. 42).

Nesse sentido, o método de Marx consiste em avançar a pesquisa a partir do empírico, dos “fatos” e buscar suas relações com outros acontecimentos, assim como é necessário investigar a gênese histórica e o desenvolvimento deles para reconstruir todo o seu processo. “Os fatos, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas – podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra” (NETTO, 2006, p. 31).

É um método, portanto, que busca aproximações com o real e que tem por base a história e suas particularidades internas. É importante frisar que tal método permite o uso de diferentes procedimentos metodológicos e/ou instrumentos de pesquisa, os quais vão “[...] desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método [...]” (NETTO, 2011, p. 25-26).

A partir desse entendimento, quanto mais elementos relativos à “aparência” do objeto investigado coletarmos e analisarmos, maior será a nossa compreensão dele para chegarmos à sua “essência”. Nesse sentido, para realizarmos nossa pesquisa, destacamos a materialidade dos dados, apresentando seus aspectos sócio-históricos e as influências da reestruturação produtiva do capitalismo, a dita “sociedade do conhecimento”, em meio à expansão dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em todas as áreas, incluindo a de Arte, no mundo e na América Latina, as quais interferiram no ensino e na formação docente em Arte no Brasil e na Argentina – por sua vez, na formação dos professores formadores de Artes Visuais –, para compreendermos as conexões com nosso objeto de pesquisa.

Assim, utilizamos a revisão bibliográfica, a partir de artigos científicos presentes em revistas acadêmicas e anais de eventos, dissertações, teses e livros sobre nosso tema de investigação, pesquisas em *sites* de bibliotecas e *sites* institucionais. Buscamos também dados quantitativos sobre os cursos de Graduação e Pós-Graduação, acessamos as matrizes curriculares dos cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, assim como os currículos dos docentes universitários para identificarmos a formação deles.

Precisamos frisar que o processo de coleta e acesso a esses materiais (sejam qualitativos, sejam quantitativos) nos dois países foi distinto. Na primeira dissertação comparando as realidades da formação docente em Arte nesses países, realizada pelo

OFPEA/BRARG, cujo título é “O lugar da América Latina na formação inicial de professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina” (AZEVEDO, 2014), já foi constatado a impossibilidade de avaliar/analisar esses dois países acessando os mesmos dados e informações. Isso porque em cada país há graus distintos de dificuldade para encontrá-los, assim como o livre acesso às informações são diferenciadas.

Na Argentina, de acordo com Buján (2013a), nos últimos anos houve alguns avanços na tentativa de facilitar a democratização do conhecimento por meio de políticas de acesso aberto à informação, contudo ressaltamos que essa abertura ainda se encontra em um processo inicial. Como analisamos os currículos dos professores formadores, cabe informar que, nesse país, há um sistema de organização (banco de dados do CVar) dos currículos dos pesquisadores, todavia o livre acesso a tais documentos não existe. Conseguimos acessar apenas resumos curtos, semelhantes aos resumos dos currículos da Plataforma Lattes no Brasil, mas eles nem sempre estavam preenchidos.

Conseguimos encontrar o *Mapa de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior* na plataforma de dados oficiais do governo argentino, vinculado ao *Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva* (Mincyt). Essa plataforma está ligada à Secretaria de Políticas Universitárias e aos Conselhos Regionais de Planificação do Ensino Superior. Ela é semelhante ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Brasil, e nos permitiu realizar um levantamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes¹³ na Argentina. Ao longo da nossa pesquisa, encontramos o *Sistema Nacional de Repositorios Digitales* (SNRD), do Mincyt, que busca publicar as pesquisas acadêmicas realizadas no país, criado em 2011.

No Brasil¹⁴, temos alguns fatores que tornam a informação dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, assim como os currículos dos pesquisadores mais acessível, tais como: 1) a sistematização de dados sobre os cursos de graduação e sobre as IES, realizados pelo INEP e o *e-MEC*; 2) a Plataforma Sucupira (CAPES); 3) a Plataforma Lattes¹⁵, que é a maior base

¹³ No decorrer da pesquisa, encontramos cursos relacionados com a visualidade com nomenclaturas diversas, tais como Belas Artes e Artes Plásticas.

¹⁴ O Brasil tem certa tradição em relação à pesquisa na Pós-Graduação, inclusive em Arte, o que propiciou a criação de bancos de dados digitais para divulgação das investigações, como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o qual começou a ser alimentado em 1987. Na Argentina, além do SNRD ter sido criado recentemente, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte são mais recentes e têm um número menor se comparado com os cursos do Brasil. Para saber mais sobre os problemas relativos às políticas de acesso aberto e a recente abertura na Argentina, recomendamos a leitura do artigo: “*Redes socio-técnicas y políticas de acceso abierto al conocimiento: desafíos en Nuestra América*” (BUJÁN, 2013a).

¹⁵ No Brasil, “[...] em agosto de 1999, o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes como sendo o formulário de currículo a ser utilizados no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e CNPq. [...] A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de Pesquisa e de

de currículos da América Latina, de livre acesso, no qual podemos encontrar um alto grau de detalhamento da trajetória acadêmica, profissional e de pesquisas dos professores formadores e de demais investigadores.

Vemos, portanto, que embora ambos os países tenham meios de sistematização das informações relativas às pesquisas, aos cursos de Graduação e Pós-Graduação, assim como sobre os currículos dos professores universitários, pesquisadores e profissionais em geral, como na Argentina o processo de abertura aos dados é recente e nem todas as informações estão disponíveis na íntegra (detalhamento da informação nos currículos via um *site* oficial do Governo, por exemplo) ou em grande quantidade. Consideramos que esse fator prejudicou parcialmente a pesquisa em relação à comparação dos dados entre os países. Outros aspectos que dificultaram a pesquisa foram: a língua, a distância geográfica, os aspectos históricos, culturais, econômicos, educacionais e sociais distintos entre os países, a falta de recursos para deslocamento e dispensa para liberação da pesquisadora para se dedicar unicamente à pesquisa.

No que se refere ao processo organizacional da pesquisa, após a conceituação dos termos formação docente, professor formador, a contextualização do ensino e da formação docente e da formação do professor formador em Arte, do mapeamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área artística, com foco na visualidade nos dois países, foi possível selecionar quais IES e quais professores universitários teriam seus currículos analisados para identificarmos as características da sua formação institucional (inicial e continuada), assim como a existência ou ausência de produção artística deles.

No que se refere à quantidade e identificação de quais cursos tiveram os professores formadores analisados, no total foram selecionados 23 IES¹⁶ que ofertavam o curso de formação de professores em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas correlatas, 10 na Argentina e 13 no Brasil. Tanto no Brasil quanto na Argentina, o recorte delimitado abrangeu apenas as IES públicas universitárias, que ofertavam os cursos na modalidade presencial, por estes terem uma tradição maior que as instituições privadas, assim como pelo fato de o alcance dos dados dos primeiros estarem mais acessíveis.

Instituições em um único Sistema de Informações. [Ele] se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País” (BRASIL, [s/d]).

¹⁶ Essa quantidade foi escolhida por contemplar todas as IES universitárias da Argentina que oferecem tais cursos, e no Brasil buscamos um número semelhante, incluídas as IES que fizeram parte originalmente do OFPEA/BRARG, para tornar a pesquisa mais equilibrada.

Na Argentina, os cursos de Professorados são ofertados por IES universitárias e não universitárias (terciárias), sendo que as primeiras realmente contam com uma estrutura de universidade e uma maior autonomia docente, já as segundas não. Outro ponto a ser considerado é que os cursos desse país têm nomenclaturas distintas no que se refere à visualidade, tais como: Artes Visuais, Belas Artes e Artes Plásticas. Como as matrizes curriculares tinham semelhanças, todas essas denominações foram consideradas. Dessa forma, os cursos¹⁷ de Professorados selecionados nesse país¹⁸ são apenas os ofertados por IES universitárias, com categoria administrativa pública e na modalidade presencial, pertencentes às seguintes instituições: UNCUYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA, UBA.

No Brasil, como o número de cursos de formação docente (Licenciatura) em Artes Visuais é distinto dos cursos de Professorados na Argentina (ofertados por IES universitárias), optamos por selecionar uma quantidade semelhante de IES públicas, com categoria administrativa federal, incluídas as três IES estaduais que fizeram parte originalmente do projeto do Observatório (totalizando 13), espalhadas pelas cinco regiões do país. Os cursos de Licenciatura selecionados¹⁹ têm a nomenclatura Artes Visuais e foram escolhidos de acordo com a distribuição regional brasileira: Norte (UFRR e UFAM), Nordeste (UFPE e UFMA), Centro-Oeste (UFMS e UFG), Sudeste (UFES, UFU, USP e UERJ) e Sul (UFPR, UFRGS e UDESC). Acreditamos que, dessa forma (com quantidade semelhante de IES em cada país), a seleção dos docentes universitários ficou mais equilibrada.

¹⁷ Como a maioria dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina conta com orientações em técnicas específicas (tais como: desenho, pintura, escultura etc.), mas as demais disciplinas do currículo, em geral, permanecem as mesmas, consideramos a IES e os cursos como um todo, e não a especificidade da orientação/habilitação deles.

¹⁸ A coleta dos cursos de Professorados de Artes Visuais e/ou com denominações semelhantes na Argentina foi realizada no *site* oficial do governo argentino (Mincyt), depois houve a conferência deles pelos *sites* das próprias IES. Vale ressaltar que as 10 IES selecionadas correspondem ao total de instituições universitárias, públicas, que ofertam cursos de Artes Visuais, Artes Plásticas e Belas Artes na Argentina.

¹⁹ Critérios de seleção das IES no Brasil: procuramos os nomes das universidades federais que ofertavam o curso de Artes Visuais no *site* do e-MEC e das IES. Sendo cinco regiões, optamos por duas IES em cada, acrescidas das 3 IES que fizeram parte do Observatório originalmente, totalizando 13. O primeiro critério de escolha da IES foi: ser ofertada em estados diferentes da mesma região brasileira, para abarcarmos melhor a dimensão territorial, de acordo com a localização dos cursos. O segundo critério refere-se a quando havia mais de uma universidade federal que ofertava o curso de Artes Visuais no mesmo estado. Nesse caso, priorizamos as IES localizadas nas capitais. O terceiro e último critério foi quando a mesma região apresentava vários cursos em capitais de diversos estados, então optamos por dois com uma ampla distância geográfica entre eles, por exemplo: um no litoral e outro no interior. Optamos por esse formato de seleção, pois como a densidade demográfica no Brasil é maior na faixa litorânea, há mais cursos nessas localidades. Dessa forma, conseguimos ter uma visão panorâmica dos cursos nas diferentes localidades brasileiras.

Para levantarmos as informações referentes à formação dos professores formadores, utilizamos parte do instrumento metodológico criado pelos investigadores participantes do OFPEA/BRARG da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): “Siga o pesquisador”. Tal estratégia consiste em buscar os currículos e as publicações dos professores dos cursos de Artes Visuais para se ter uma ideia de quem eles são e o que pesquisam, a partir das produções e trajetórias acadêmicas. No nosso caso, optamos por analisar o currículo deles e verificarmos a existência ou não de produção artística.

Após a delimitação das IES nos dois países, coletamos os nomes²⁰ dos professores formadores de Artes Visuais em listas específicas nos *sites* das instituições e/ou no quadro de horários dos cursos, tendo como referência suas matrizes curriculares. Acessamos os currículos deles, verificamos a maior titulação, as habilitações e as áreas de formação. Depois, dividimos os professores em três grupos de acordo com os eixos disciplinares²¹ de atuação: 1) teórico/histórico, 2) artístico/ateliê; 3) pedagógico/ensino²². Tal divisão foi realizada visando identificar se havia ou não tendências distintas de formação inicial e continuada, assim como de produção artística entre os professores formadores. No total, 604 professores formadores foram selecionados, sendo 324 na Argentina e 280 no Brasil. Tivemos um percentual maior de professores formadores do eixo artístico/ateliê e do eixo teórico/histórico do que do eixo pedagógico/ensino em ambos os países²³.

Construímos um fluxograma (Figura 2) para evidenciar melhor as partes do processo de seleção das IES do Brasil e da Argentina, dos eixos disciplinares e dos professores formadores:

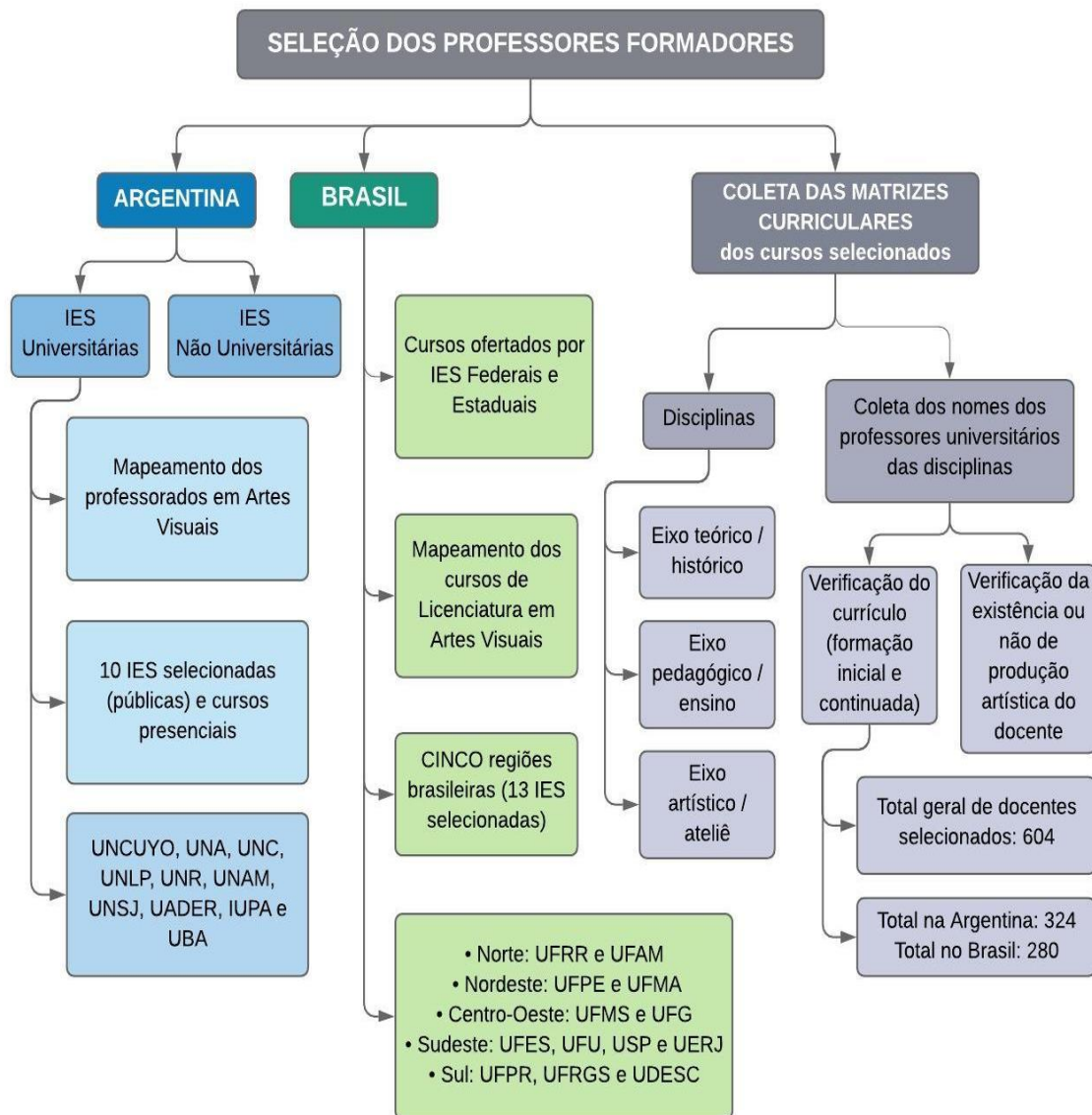
²⁰ Como nem todos os *sites* das IES disponibilizam os nomes dos docentes na Argentina, enviamos *e-mails* para as instituições solicitando esses dados.

²¹ No Capítulo 7, apresentamos um quadro com a indicação de quais disciplinas se encaixam em cada um desses eixos disciplinares.

²² Vale ressaltar que, durante o levantamento dos dados, notamos que os nomes dos professores das disciplinas pedagógicas nem sempre apareciam nos horários dos cursos, e muitas vezes aparecia uma informação sobre essas disciplinas pertencerem a outro departamento, o qual está ligado à Educação. Qual a proporção? Não foi possível encontrarmos a proporção entre o conjunto de professores formadores desse eixo disciplinar atuantes em departamentos de Educação e de Arte, devido à dificuldade dos departamentos das IES não retornarem os *e-mails* e de muitos Departamentos de Arte não disponibilizarem esses dados em seus *sites*. Todavia, considerando o total de professores encontrados nos três eixos disciplinares, o que apresentou o menor número de docentes foi o eixo pedagógico/ensino, indicando que a maioria dos professores formadores desse eixo atuam em departamentos de Educação.

²³ No Brasil, 54% pertenciam ao eixo artístico/ateliê, 27% ao eixo teórico/histórico e 19% ao eixo pedagógico/ensino. Já na Argentina 62% pertenciam ao eixo artístico/ateliê, 30% ao eixo teórico/histórico e 8% ao eixo pedagógico/ensino.

Figura 2 - Demonstração do processo de seleção dos professores universitários (Brasil e Argentina)



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A partir dessa organização, consideramos que foi contemplada uma diversidade de localidades e regiões nos dois países, assim como de docentes. Pela quantidade total de docentes que tiveram seus currículos analisados, foi possível encontrarmos tendências de formação e de produção artística dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas correlatas, tanto no Brasil quanto na Argentina.

Nesse sentido, precisamos considerar que, ao verificarmos as características da formação dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, “[...] esses mapeamentos além de dar consistência e amplitude a área, nos auxiliam a embasar [ou justificar] a necessidade de pesquisas sobre temas determinados, ou mesmo fazem emergir

novas temáticas e linhas de estudo” (FONSECA DA SILVA, 2013, p. 4). Sabemos, no entanto, “[...] que a pesquisa, sozinha, não transforma a realidade, todavia dá sustentação, com seus dados analíticos, à ação e à formação de intelectuais orgânicos engajados na compreensão da arte em seu caráter humanizador” (HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 18).

A presente tese se divide em nove capítulos: 1) Introdução; 2) As diversas faces da formação/atuação dos professores formadores nos cursos de Artes Visuais; 3) Reestruturação produtiva do capitalismo e os impactos educacionais na América Latina; 4) Contextualização do ensino e da formação docente em Arte no Brasil e na Argentina; 5) Mapeamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina; 6) Um olhar para a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais (Brasil e Argentina); 7) Formação dos professores formadores de Artes Visuais, eixos disciplinares e produção artística (Brasil e Argentina); 8) As múltiplas manifestações da formação dos professores formadores em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: consonâncias e dissonâncias; 9) Considerações finais.

Neste texto introdutório, Capítulo 1, apresentamos o objeto da pesquisa (formação do professor formador de Artes Visuais), o problema, os objetivos, a metodologia, a justificativa, o *corpus* de análise da investigação e a organização geral da tese.

O Capítulo 2 denominado “As diversas faces da formação/atuação dos professores formadores nos cursos de Artes Visuais”, serviu de base para a identificação e análise da formação/atuação dos professores formadores que foram selecionados. Sendo assim, conceituamos o termo professor formador, realizamos um levantamento das pesquisas sobre esse tema na América Latina, no Brasil e na Argentina, primeiramente em geral e depois com foco nas Artes Visuais. Buscamos a classificação dos termos professor, artista e pesquisador (e seus hibridismos) para tratarmos do artista (bacharel) como professor formador e/ou professor universitário. Como aporte teórico, contamos com o apoio de: Almeida (2009), André *et al.* (2010), André e Almeida (2010), Gatti *et al.* (2019), Gramsci (1989), Mészáros (2008), Mizukami (2006), Oliveira (2010), Peixoto e Schlichta (2013), Rizzi (2013), Teuber (2016), Vaillant (2010), Veiga (2014), entre outros.

No Capítulo 3, intitulado “Reestruturação produtiva do capitalismo e os impactos educacionais na América Latina”, revelamos as circunstâncias da formação de professores formadores em um cenário mais amplo, o qual perpassa pelas transformações ocorridas na América Latina a partir de 1990, devido à intensificação da globalização, assim como da expansão/reorganização do capitalismo que atingiu a educação como um todo, inclusive

proporcionando alterações nas políticas educacionais, as quais interferiram/interferem na formação docente para todos os níveis, etapas e áreas de ensino. Além disso, nesse capítulo, apresentamos o perfil do professor que atua no Ensino Superior brasileiro e argentino no que se refere às titulações e aos regimes de trabalho para situarmos a formação/atuação dos professores formadores de Artes Visuais nesse contexto. Como aporte teórico, contamos com o apoio de: Centeno (2017), Duarte (2006; 2008), Evangelista (2014), Fanelli (2016), Locatelli (2017), Marquina e Lamarra (2008), Mészáros (2008; 2015), Santos (2019), Saviani (2011b), Souza e Paiva (2018), Torriglia (2004), Trojan (2008; 2009; 2010), entre outros.

Quanto ao Capítulo 4, “Contextualização do ensino e da formação docente em Arte no Brasil e na Argentina”, situamos a formação dos professores formadores e da formação docente em Arte (e em Educação Artística²⁴) nos países selecionados em meio à obrigatoriedade do ensino de Arte, as quais se encontram inter-relacionadas. Para tal, apresentamos aspectos relativos à história, às legislações e aos documentos educacionais dessa formação em cada país, assim como as consonâncias e as divergências entre elas. Apresentamos também algumas redes de investigação em Artes na América Latina para situarmos o OFPEA/BRARG em meio a esses centros de pesquisa. Como aporte teórico, contamos com o apoio de: Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Barbosa (1989; 2002), Belinche (2010), Buján (2013b), Chapato (2014), Chapato e Dimatteo (2014), Fonseca da Silva (1998; 2005; 2010; 2013; 2015), entre outros.

No que se refere ao Capítulo 5, cuja denominação é “Mapeamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina”, apresentamos dados referentes à estrutura dos cursos de formação docente (Licenciatura/Professorado) e de Bacharelado em todas as linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais) no Brasil e na Argentina, ofertados por IES universitárias e não universitárias, com categoria administrativa pública e/ou privada e ofertados nas modalidades presencial e EaD. Também apresentamos dados referentes aos Programas de Pós-Graduação (PPGs) – Mestrado e Doutorado dessa área. Essa conjuntura se fez necessária para situarmos os cursos de Artes Visuais e/ou com denominações semelhantes em meio a área de Arte nesses países. Após essa visão panorâmica dos cursos, apresentamos dados específicos sobre os cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas similares, pois esses são o alvo da nossa investigação, visto que, a partir deles, foram

²⁴ Na Argentina, o termo usado para o Ensino de Arte é Educação Artística. No Brasil, essa nomenclatura deixou de ser utilizada com a LDB nº 9.394/96.

selecionados os docentes universitários que tiveram sua formação analisada. Tais dados nos auxiliaram a compreender elementos da própria formação (inicial e continuada) desses professores formadores. Contamos com o apoio dos seguintes autores: Alvarenga (2013; 2015a), Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Araújo (2009), Azevedo (2014), Belinche (2010), Buján (2013b), Sampaio (2012; 2014), entre outros. Para a coleta dos dados, utilizamos os *sites* do governo argentino (Mincyt e CONEAU) e do governo brasileiro (INEP/MEC e CAPES), assim como os *sites* das IES.

Já no Capítulo 6, “Um olhar para a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais (Brasil e Argentina)”, apresentamos as habilitações e as áreas dos cursos de Graduação (formação inicial) e de Pós-Graduação *stricto sensu* (formação continuada) dos 604 professores formadores das 23 IES selecionadas em ambos os países, se os cursos foram realizados nos países de origem ou no exterior e se eles fizeram parte ou toda a formação na própria IES que atuam como professores formadores. Tais dados foram coletados a partir da análise dos currículos deles. Para o aporte teórico, retomamos alguns autores que foram utilizados nos capítulos anteriores, além de documentos educacionais da graduação em Arte em ambos os países e recorremos aos bancos de dados dos currículos (Plataforma Lattes e o *Cvar/SICYTAR*), entre outros *sites* para acessarmos os currículos dos professores.

No Capítulo 7, denominado “Formação dos professores formadores de Artes Visuais, eixos disciplinares e produção artística (Brasil e Argentina)”, proporcionamos continuidade à análise dos currículos dos professores formadores selecionados no capítulo anterior, visando identificar a formação deles de acordo com os eixos disciplinares (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino) de atuação e se tais docentes têm ou não uma produção artística formal. Como aporte teórico, utilizamos: Cerqueira (2016), Fonseca da Silva (2014), Hillesheim (2013), Schlichta, Hillesheim e Fonseca da Silva (2016), entre outros.

No que se refere ao Capítulo 8, intitulado “As múltiplas manifestações da formação dos professores formadores em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: consonâncias e dissonâncias”, fizemos uma síntese e uma análise dos resultados obtidos ao longo dos capítulos, por meio de eixos articulares, visando identificar as ações recíprocas entre os elementos relativos à obrigatoriedade do ensino de Arte, à formação docente e à formação dos professores formadores a partir da reestruturação produtiva do capitalismo, do surgimento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da área artística. Analisamos também a multiplicidade e as tendências da formação e de produção artística dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, visando explicitar seus distanciamentos e suas aproximações. Como aporte teórico, utilizamos: Cury (1986), Duarte

(2003; 2008), Evangelista (2014; 2016), Mandelli (2017), Mészáros (2008), Rossi e Rossi (2020), Saviani (1999; 2009; 2011a; 2011b), Vázquez (1978; 1999), entre outros.

No Capítulo 9 há as considerações finais, momento no qual procuramos responder às questões da pesquisa a partir dos objetivos propostos e em função de nossa hipótese, bem como sintetizamos os resultados obtidos ao longo do processo investigativo, procedemos à recapitulação da tese defendida e sugerimos novas investigações.

Para abertura dos capítulos, utilizamos imagens de cidades²⁵, que associamos “As cidades invisíveis”²⁶ (CALVINO, 1990), e inserimos trechos da descrição de algumas cidades fantásticas descritas por esse autor. Optamos por essa analogia, porque nossa pesquisa abrangeu elementos sobre cursos de Graduação e Pós-Graduação, assim como sobre pessoas (professores formadores e autores) de uma quantidade alta de cidades, as quais, tal como o que foi investigado, têm características próprias e estão localizadas em diferentes países. Além disso, devido à amplitude, tal como Kublai Khan, não chegaremos a conhecê-las pessoalmente, mas “ouviremos” suas histórias, seus ecos, suas formas e suas características, a partir das “descrições de Marco Polo”.

²⁵ “Conceituar o que uma cidade é ou compreender as impressões peculiares que cada pessoa tem dela é impossível. [Ainda assim, o urbano] aparece através de referências a edifícios, igrejas, ruínas, torres, coretos e corpos. Esses são indicativos comuns [mesmo] não se reduzindo a eles” (ALVARENGA, 2017, p. 35).

²⁶ Nesse livro, todas as cidades apresentadas têm nomes de mulheres, e as descrições, muitas vezes, são fantasiosas e com diversos aspectos simbólicos implícitos.

Figura 3 - Regina Silveira, *Abyssal* (2010)



Fonte: <https://reginasilveira.com/INDICE-DE-OBRAS/ABYSSAL>.

*O trabalho da artista brasileira Regina Silveira, intitulado **Abyssal**, transmite a ideia de reproduções, de repetições, de “espelhamentos” das inúmeras janelas que constituem a estrutura apresentada. Apesar de haver uma base sólida sob os pés, a ilusão de ótica faz com que pareça que as pessoas, ao adentrarem o espaço expositivo, flutuam...*

2 AS DIVERSAS FACES DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS

[...] a rede de trajetos não é disposta numa única camada; segue um sobe e desce de escadas, bailéus, pontes arqueadas, ruas suspensas. Combinando segmentos dos diversos percursos elevados ou de superfície [...] (CALVINO, 1990, p. 37).

Neste capítulo, apresentamos elementos relativos à formação/atuação dos professores formadores de futuros professores que atuarão na Educação Básica, com foco nas Artes Visuais. Para tal, organizamos tópicos e subtópicos que apresentam primeiramente o conceito de professor formador e, posteriormente, dados gerais sobre a formação/atuação do professor formador na América Latina, no Brasil e na Argentina para situar os professores formadores nos cursos de Licenciatura/Professorado de Artes Visuais.

Ao levantarmos estudos que abordam o tema da formação de professores que atuam no Ensino Superior, identificamos que um tema latente diz respeito à formação do professor/artista/pesquisador. Esse tema interessa a esse estudo, porque na coleta de dados foi possível identificar que há um contingente grande de professores formadores com formação em Bacharelado²⁷ atuando nos cursos de Licenciatura/Professorado em Artes Visuais no Brasil e na Argentina. Como veremos no decorrer do texto, esses elementos são frutos do processo de inserção e/ou das alterações das funções desses profissionais no Ensino Superior, por meio de exigências socioeconômicas, históricas, educacionais e culturais. Embora nem todas as pesquisas corroboram com os princípios do materialismo histórico-dialético, foi necessário problematizar alguns aspectos desses estudos para contextualizar as concepções de formação existentes.

Segundo Gatti *et al.* (2019), Vaillant (2010), entre outros autores, o tema da formação do professor formador tem sido pouco estudado na América Latina no geral, em especial no Brasil e na Argentina, sendo que, de acordo com Oliveira (2010), Rizzi (2013) e Teuber

²⁷ Vale informar que na Argentina o termo *bachiller* (Bacharelado) corresponde a uma formação adquirida na educação secundária (equivalente ao Ensino Médio no Brasil). O título de Graduação denominado “Licenciatura”, na Argentina equivale ao “Bacharelado” no Brasil. Neste país, os cursos de formação docente são denominados “Licenciatura”, e na Argentina esses cursos são denominados “Professorados”. Para saber mais, recomendamos consultar os sites: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacionsecundaria> e <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-argentina.pdf>. Ao longo da tese quando usarmos o termo Bacharelado para os cursos na Argentina, ele corresponderá aos cursos de graduação de “Licenciatura” desse país.

(2016), as pesquisas sobre essa temática, de modo específico em Artes Visuais, é praticamente inexistente.

Apesar de a nossa pesquisa recair sobre o aspecto institucional/oficial da formação do professor formador²⁸ por meio de dados relativos à formação inicial (Graduação) e a formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*), sabemos que o processo formativo de um professor tem vários fatores pessoais relativos a experiências/vivências, as quais também são afetadas pelas suas condições de trabalho. Cabe salientar que compreendemos que essas experiências/vivências são apreendidas socialmente, ou seja, mediadas pelo grupo social/cultural²⁹. Sendo assim, segundo Vygotsky (2009; 2010) essas “experiências” não são tão singulares assim, pois estão associadas a algumas características das classes sociais em que o indivíduo se encontra e sofrem influência do meio sociocultural circundante no processo de formação humana.

Este capítulo apresenta os seguintes tópicos: 1) “Conceituando o termo: professor formador”, 2) “Levantamento das pesquisas sobre o tema da formação dos professores formadores na América Latina, no Brasil e na Argentina”, no qual apresentamos o “estado da arte” sobre as investigações relativas à formação dos professores formadores, com apoio dos seguintes autores: André *et al.* (2010), Gatti *et al.* (2019), Mizukami (2006), Saviani (2011a), Vaillant (2010), Veiga (2014), entre outros. Também problematizamos a situação do professor formador como um possível intelectual orgânico. Como referencial teórico, destacamos: André e Almeida (2010), Duarte (2006; 2008), Gramsci (1989), Mészáros (2008), Peixoto e Schlichta (2013).

Na sequência, temos os tópicos: 3) “Professor, artista e pesquisador: relações com a categoria trabalho”, com os subtópicos: 3.1) “Professor-artista-pesquisador: hibridismos na caracterização do professor formador de Artes Visuais” e 3.2) “O artista, o professor

²⁸ Vale lembrar, ainda, que a formação dos professores formadores faz parte do processo educativo e “[...] A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos” (CURY, *op. cit.*, p. 53).

²⁹ “Os sistemas de signos [...] são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Vigotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vigotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VYGOTSKY, 2010, p. XXVI). Esse autor, “[...] vê a relação entre indivíduo e sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combina e separa os diferentes elementos da vida humana (*idem, ibidem*, p. 158). Para saber mais a respeito, recomendamos a leitura dos livros: “Imaginação e criação na infância” (2009) e “A formação social da mente” (2010), ambos de Vygotsky.

formador e a pesquisa”, além do tópico 4) “A inserção do artista como professor universitário: breve histórico”, nos quais buscamos verificar como esses termos aparecem nas pesquisas que tratam sobre a formação/atuação do professor formador de Arte, com foco nas Artes Visuais. Para tal, contamos com o apoio dos seguintes autores: Almeida (2009), Hillesheim e Fonseca da Silva (2018), Lampert (2016), Oliveira (2010), Rachel (2014), Rossi e Rossi (2020), Saviani (1999), Triches (2016), entre outros.

Por fim, temos o tópico 5) “Visualizando algumas das muitas faces da formação/atuação do professor formador”, o qual apresenta uma síntese do conjunto deste capítulo.

2.1 CONCEITUANDO O TERMO: PROFESSOR FORMADOR

Como podemos conceituar o termo professor formador? Em que consiste sua formação? Antes de apresentarmos a situação das pesquisas relativas a esse aspecto, buscamos possíveis definições para o termo.

Os professores formadores podem ser todos os profissionais que estão diretamente envolvidos com a formação de outros professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. São professores envolvidos com os processos formativos de como se aprende a ser docente. Estes não se reduzem às disciplinas de cunho pedagógico, tais como: Prática de Ensino, Didática e Estágio Supervisionado, mas incluem os docentes de disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento, assim como os profissionais das escolas que recebem os futuros professores principalmente quando vão fazer os estágios³⁰ (MIZUKAMI, 2006; VAILLANT, 2010). Em síntese, o professor formador é aquele que ensina outros docentes a se tornarem profissionais habilitados a ensinar, os quais, em geral, são professores que atuam no Ensino Superior.

Todavia, para o professor que irá atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio³¹), há cursos de Graduação específicos (formação inicial), como Licenciaturas no Brasil e Professorados na Argentina. Mas e para o professor formador? Onde ele se forma? Quais as exigências para que ele se

³⁰ Precisamos, no entanto, relativizar esse aspecto, pois o professor da Educação Básica será um supervisor do processo de estágio, e não necessariamente um professor formador tal qual os que atuam nas IES com essa finalidade.

³¹ Divisão das etapas de ensino da Educação Básica no Brasil.

torne um professor formador que atuará em cursos de Graduação destinados a formar outros professores?

A formação do professor formador pode ser compreendida como “[...] um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores” (MIZUKAMI, 2006, p. 2).

Nesse sentido, a formação do professor formador ocorre de maneira heterogênea e, na maioria das vezes, por meio de uma autoformação, visto que os professores universitários dos cursos de Licenciatura e dos Professorados podem acessar a docência no Ensino Superior sem necessariamente ter uma formação pedagógica e, muitas vezes, sem ter experiência anterior de Ensino Superior, por meio de estágios, como veremos mais adiante. Ou seja, muitas vezes ele aprende a formar futuros professores a partir das suas experiências anteriores como docente da Educação Básica, como discente na Graduação, na Pós-Graduação e/ou pelo convívio com outros docentes universitários.

Sobre o aspecto relacionado com a formação do professor formador nos cursos de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*, estes também direcionam conhecimentos por meio de áreas específicas do saber. Sendo assim, esse desenvolvimento profissional (também denominado formação continuada) do professor formador ocorre por meio de “[...] um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2014, p. 331). Ainda assim, alguns processos institucionais (formação inicial e a continuada *lato* e/ou *stricto sensu*) servirão de base para essa “autoformação” em processo contínuo e eles têm vários condicionantes, inclusive socioeconômicos, como veremos no decorrer na pesquisa.

Esse docente universitário plural e múltiplo já é exigido no início da carreira, quando se requisita dele a capacidade de ensinar, pesquisar e publicar, promover cursos de extensão, se envolver com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da IES em que atua, realizar parcerias com escolas, orientar Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs), dissertações e teses e/ou pesquisas de iniciação científica, e, por vezes, ser gestor/administrador. No que se refere ao professor formador da área de Arte, tendo como foco as Artes Visuais, acrescenta-se a tudo isso o ser “artista”. Porém nem todos os professores formadores acessam todos os processos elencados devido ao regime de trabalho e/ou ao tipo da categoria administrativa da IES a qual está vinculado e/ou em relação à organização educativa dos países estudados, como veremos mais adiante.

As funções do professor formador têm se ampliado nas últimas décadas, principalmente a partir de 1990, por meio das reformas educacionais, para se adequar às novas demandas da reestruturação produtiva³² do capitalismo. Tem se aumentado a expectativa sobre a formação inicial, assim como sobre os professores formadores. Todavia, precisamos considerar que esses discursos da centralidade da formação docente como os principais “agentes da mudança³³”, incluindo aí o professor formador, se alinha ao “[...] plano político-econômico, [e] tem sido uma das pautas principais da agenda global do projeto societário capitalista, com o fim último de manter a hegemonia burguesa intacta e aumentar o lucro via ampliação da produtividade do trabalho” (TRICHES, 2016, p. 47).

Assim, foram construídos documentos para direcionar as qualidades necessárias para ser um professor formador, as quais estão baseadas em “competências”. Vale frisar que a noção de competências, muito em alta em documentos da área educacional, é muito criticada por diversos pesquisadores, entre eles Saviani (2011a, p. 12-13), o qual afirma que:

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo emergiu a teoria construtivista³⁴, para a qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente. [...] Para a adaptação ao meio natural e material, entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. Essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.

Essa concepção do termo “competência” visa a adaptação sob a ilusão de que o próprio sujeito está construindo sua interação com o ambiente. Nessa perspectiva, aos educadores, segundo Duarte (2008, p. 12), “[...] caberia conhecer a realidade social não para

³² Ao longo do texto, retomaremos e ampliaremos esse ponto.

³³ “[...] a área educacional é palco de disputas entre interesses de classes divergentes, o que a torna exposta às ideias oriundas do sistema capitalista em produção. Para explicar como funcionam os slogans que desqualificam o professor pela via aparência de seu “empoderamento”, analisam documentos de OM e do Estado. A análise empreendida [mostra] que a preocupação das várias agências difusoras de slogans relativos ao professor é precisamente ‘a de criar um consenso em que se torna imperativo tomar o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista’” (EVANGELISTA, 2014, p. 14).

³⁴ “Atualmente, no âmbito do neoconstrutivismo, essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos ‘mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social’” (RAMOS, 2003 *apud* SAVIANI, 2011a, p. 12-13).

fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.”

De acordo com Ribeiro (2019), a “formação baseada em competências” é utilizada no Brasil, seguindo o modelo de outros países desde a década de 1990. Tal “modelo por competências” segue princípios do discurso empresarial, firmados em meados da década de 1980 e ampliados nas décadas seguintes, quando “[...] A formação para a competência profissional era, então, apresentada como aquela que prepararia o indivíduo para ‘resolver problemas’” (RIBEIRO, 2019, p. 125). Desde seu surgimento, houve críticas em relação à imprecisão do termo “competências”, quando equiparado ao conceito de qualificação profissional: o primeiro apareceu em substituição ao segundo em documentos educacionais, no discurso sobre o tema da formação docente em geral e sobre a formação dos professores formadores.

Como estamos analisando a formação do professor formador no Brasil e na Argentina, apresentaremos como o termo “competências” aparece em documentos relacionados à educação nesses dois países. De acordo com Ribeiro (2019, p. 128), na Argentina, tal termo é definido pelo Conselho Federal de Cultura e Educação como: “[...] um conjunto identificável e evoluível de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades relacionados entre si que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área ocupacional”. Já no Brasil esse modelo foi disseminado com maior ênfase pelas Secretarias de Educação Básica e Tecnológica, afetando a formação de professores. A definição do termo competência profissional, no Parecer da CNE/CEB nº 16 (BRASIL, 1999), aparece como: “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (RIBEIRO, 2019, p. 129). Vemos, portanto, que em ambos os países a noção de “competências” se relaciona com a possibilidade de articular conhecimentos, com certa “flexibilidade”, e de modo associado ao trabalho.

Ribeiro (2019) analisou como essa noção de “competências” aparece em diferentes países, além dos supracitados, e como esse modelo de cunho neoliberal e fabril foi incorporado tanto no trabalho quanto na educação, sendo muitas vezes o termo tratado nessas duas áreas de maneira indistinta: na educação, essa noção aparece como algo que deve auxiliar na formação para o trabalho, tendo de forma adjacente a concepção de ampliação da produtividade. A autora verificou que essas “competências” não se tratam de um modelo

único de formação para o trabalho, no entanto é possível encontrar pontos em comum nos diferentes países, tais como: 1) ênfase na prática (aprender fazendo³⁵); 2) subordinação do conhecimento ao que é “utilizável”; 3) valorização do desempenho individual para aumentar a competitividade; 4) fortalecimento de meios de medir/controlar a produtividade. Nesse sentido, ao longo das últimas décadas, foi se consolidando no âmbito educacional um modo de racionalidade baseado nos princípios de mercado, o qual gera uma formação que visa adequação com a economia³⁶, sendo que a formação humana fica subjugada nesse processo.

Toda essa reorganização atinge a formação/atuação dos professores formadores, todavia precisamos lembrar que professor é um ser ativo em meio a essa dinâmica social³⁷, um intelectual. Sendo assim, iniciaremos apresentando o conceito de intelectual e suas variações (tradicional e orgânico). Para Gramsci (1989), o intelectual não pode ser classificado apenas por aspectos intrínsecos à atividade que realiza, mas sim pelo modo como tal atividade é incorporada pela totalidade das relações sociais. Nesse sentido, o que torna alguém um intelectual não é o fato de realizar uma determinada atividade na qual predominam os aspectos propriamente “intelectual-cerebral”, mas sim o desempenho da função de intelectual desse indivíduo na sociedade.

Nessa perspectiva, “[...] Todos os homens são intelectuais poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1989, p. 7), ou seja, toda atividade humana carece de um processo intelectual, todavia há vários níveis e graus para a atividade intelectual. Além disso, a força do impacto desse intelectual no meio em que vive dependerá do papel que ele exerce na sociedade. Sendo assim, “[...] Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 7). Tais intelectuais podem ser classificados de duas maneiras: os tradicionais e os orgânicos. Os primeiros podem ser considerados como aqueles que assumem e aceitam a estrutura social preexistente e são responsáveis pela continuidade

³⁵ “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2008, p. 6). Se verificarmos as raízes dessas formulações, vemos que elas “[...] se relacionam diretamente ao momento de decadência ideológica da burguesia, isto é, ao momento em que a burguesia deixa de ter um caráter revolucionário e concentra suas forças na manutenção e reprodução da atual ordem societária, a partir da segunda metade do século XIX. Além disso, na contemporaneidade, estas pedagogias se articulam ao avanço do pós-modernismo em meio à crise estrutural que sociedade enfrenta” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 40).

³⁶ No Capítulo 3, aprofundaremos esses aspectos de modo inter-relacionado com a reestruturação produtiva do capitalismo.

³⁷ “A sociedade civil é, portanto, o terreno onde se trava a luta de classes, cumprindo uma função de manutenção ou ruptura, onde ocorre a disputa e difusão das ideologias, da hegemonia, atuando na manutenção do consentimento ativo” (SANTOS, 2019, p. 135).

histórica já fixada, já os segundos, os intelectuais orgânicos, têm conhecimento da sua própria função na sociedade e buscam um trabalho intelectual capaz de gerar modificações no âmbito social, político e econômico a partir de um vínculo de classe social.

Nesse sentido, podemos considerar que o professor formador é um intelectual devido à função que assume na sociedade, pois ele atua em instituições de Ensino Superior, formando novos professores para a Educação Básica e produz conhecimentos por meio de pesquisas acadêmicas – no caso dos professores formadores de Artes Visuais, muitas vezes, produzindo também trabalhos artísticos-culturais. Ou seja, o papel que ele exerce na sociedade produz impacto em diversos setores.

Consideramos, portanto, que o professor formador de futuros professores de Artes Visuais é um intelectual que tem potencial para ser um intelectual orgânico³⁸, capaz de produzir um pensamento contra hegemônico, podendo sê-lo ou não, conforme suas concepções sócio-históricas, políticas, pedagógicas, filosóficas e artísticas, assim como pela forma que ele apresenta isso para a sociedade por meio de pesquisas, produções artísticas e na sala de aula para os discentes, além de sua atuação nos movimentos sociais. O próprio processo formativo institucional (tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação) que ele terá, assim como seu percurso profissional (docente na Educação Básica e no Ensino Superior) e/ou artístico (inserido ou não no circuito de arte), para se tornar professor formador pode influenciar esse processo. Tal influência também pode estar relacionada com a classe social a que esse professor formador pertence; como foi o acesso e a permanência da sua formação inicial e continuada; linhas de pesquisa e concepções histórico-filosófico-sociais dos professores dos cursos e dos PPGs, assim como dos colegas de estudo e/ou de trabalho nesse percurso formativo para ele se tornar um professor formador.

Nesse sentido, para que o professor formador possa se transformar, de fato, em um intelectual orgânico³⁹, o conhecimento que ele “[...] adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento” (DUARTE, 2006, p. 94). Além disso, Mészáros (2008) nos diz que, para

³⁸ Os intelectuais orgânicos, sendo oriundos e integrantes de diferentes classes sociais, lutam para produzir e manter os interesses da classe à qual pertence, sendo assim, eles podem tanto atuar a favor da manutenção dos interesses capitalistas quanto podem auxiliar no processo de construção de um pensamento contra hegemônico (SANTOS, *op. cit.*). Nesse sentido, precisamos lembrar que “[...] As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada a sua presença imanente nessa totalidade histórica e social” (CURY, *op. cit.*, p. 53).

³⁹ Nesse sentido, o professor “[...] como um intelectual orgânico, expõe a intencionalidade do fazer, evidenciando que o trabalho pedagógico em arte é criativo, artístico, crítico e ao mesmo tempo histórico e cultural” (BUJÁN; FRADE; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 17).

podermos produzir uma sociedade que tenha como parâmetro de fato o ser humano, é necessário acontecer a superação desumanizadora do capital, cujos fundamentos são o individualismo, o lucro e a competitividade⁴⁰. Como veremos ao longo deste capítulo e no Capítulo 3, as condições de trabalho de muitos professores formadores, as exigências de produção acadêmico-científicas e/ou artísticas que foram reorganizadas por meio da reestruturação capitalista têm ampliado a “adaptação” dos docentes no Ensino Superior a essas novas exigências.

Quanto à necessidade de o professor formador tomar consciência sobre seu próprio processo formativo, precisamos considerar que o professor de Artes Visuais deve ter a “[...] possibilidade de perceber as contradições sobre as quais se assentou sua formação. Só assim poderá construir as condições de que necessita para fundamentar e direcionar sua *praxis* escolar, projetando-a para o enriquecimento humano [...]” (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p. 25952). Dessa forma, ele poderá exercer sua profissão evitando determinadas “reproduções” de valores e princípios aliados ao sistema dominante.

O olhar do professor formador para o próprio processo formativo, seja referente ao ensino formal/institucional (Graduação e Pós-Graduação), seja informal (vivências/experiências sociais diversas, condições de vida, de trabalho etc.), é extremamente necessário para o próprio docente tomar consciência do seu papel de intelectual orgânico e de sua influência para manter ou modificar determinados elementos da sociedade, seja por meio de suas práticas pedagógicas, conhecimentos científicos materializados em pesquisas acadêmicas e/ou práticas artísticas-culturais. Esse processo de verificação das multifaces da própria formação do professor formador de futuros professores de Artes Visuais, embora desponte de modo esporádico em algumas investigações e/ou produções artísticas, pouco aparece em pesquisas específicas sobre o assunto. Aspecto esse que não é exclusivo da área de Arte.

⁴⁰ Devido à configuração da conjuntura atual das políticas educativas associadas a reestruturação produtiva neoliberal, a ampliação da regulação do trabalho docente assume um grau de prestígio quando define “[...] prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso” (CUNHA, 2004, p. 530). Tudo isso aumenta o individualismo e a competitividade entre os docentes universitários.

2.2 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE O TEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR, NA AMÉRICA LATINA, NO BRASIL E NA ARGENTINA

No que se refere às características, tendências e perspectivas das pesquisas sobre a formação do professor formador⁴¹, o “estado da arte” sobre esse assunto na América Latina e no Caribe indica que, segundo Vaillant (2010, p. 276, grifo nosso), essa temática tem sido pouco estudada, assim como são exíguas as pesquisas que abordam tal temática, pois “[...] Na América Latina, no decorrer dos últimos 12 anos, entre os aproximadamente 80 artigos e livros examinados sobre formação docente, encontramos somente **cinco** que têm como eixo a formação de formadores”. Ainda segundo essa autora, as pesquisas existentes sobre esse ponto, centram-se em quatro aspectos básicos:

(i) a formação profissional dos docentes; (ii) nível de domínio de certas técnicas-chave no exercício profissional como docente; (iii) o interesse em experimentar o uso de materiais interativos que permitam centrar a aprendizagem no aluno; (iv) a capacidade dos docentes de modificar suas práticas pedagógicas nos processos de formação dos futuros professores (VAILLANT, 2010, p. 278).

A autora supracitada também faz uma crítica em relação a como as pesquisas que tratam sobre a formação dos professores formadores geralmente abordam a questão quando busca apresentar o perfil que esses docentes do Ensino Superior devem ter: “A primeira é uma simplificação: que deve saber e saber ensinar. A segunda é uma falta de hierarquia. Se apresentam longas listas de qualidades e conhecimentos que os professores deveriam ter” (VAILLANT, 2010, p. 279). Sendo assim, como há escassas⁴² pesquisas que tratam especificamente sobre a formação do professor formador de Artes Visuais, assim como esses pontos são abordados de modo esporádico em algumas pesquisas sobre a formação docente nessa área, tentamos superar esses dois modelos comuns em investigações que abordam esse

⁴¹ “A análise dos estudos que tratam da formação de formadores torna-se difícil devido às imprecisões do conceito ‘formador’ e do conceito ‘formação’. Para alguns autores, a formação dos educadores e a formação dos formadores são quase sinônimos, já que o interesse pelos conhecimentos e pela transmissão de conhecimentos se assemelha, assim como a evolução de suas funções” (VAILLANT, 2010, p. 278).

⁴² No caso das Artes Visuais, encontramos pesquisas que não usam o termo “formação do professor formador”, mas que tratam sobre alguns aspectos da docência no Ensino Superior nessa área, porém elas apresentam termos diversos (híbridos), nem sempre deixando evidente esse aspecto no título ou no resumo do trabalho. Encontramos, também, em meio as pesquisas sobre a formação docente geral, menções aos professores formadores, tal como já constatado por Hillesheim (2013), todavia, devido às variações do termo e às menções esporádicas em pesquisas que não são específicas sobre a formação do professor formador, não conseguimos determinar, ao certo, o total de pesquisas sobre a formação do professor formador da área de Artes Visuais. Por esses motivos, inserimos no texto que há poucas pesquisas específicas sobre esse aspecto e porque Oliveira (2010), Rizzi (2013) e Teuber (2016) também constataram isso.

assunto. Isso porque buscamos evidenciar elementos relativos a como ocorre essa formação, ou seja, na identificação das habilitações e áreas da formação inicial e continuada, nas legislações sobre a titulação máxima e nas exigências de atuação no Ensino Superior. Encontramos tendências formativas de acordo com eixos disciplinares de atuação dos professores formadores e/ou com as características dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. Por outro lado, nossa investigação se alinha a um dos aspectos básicos apontados pela autora supracitada: “formação profissional desses docentes”.

No que se refere aos levantamentos das pesquisas sobre a formação do professor formador⁴³ (docência no Ensino Superior) no Brasil, de acordo com Gatti *et al.* (2019), estas se mostram muito reduzidas, principalmente quando comparadas com as pesquisas sobre a docência na Educação Básica. As investigações sobre a docência no Ensino Superior começaram a aparecer, de modo mais sistemático, a partir do início deste século. Todavia ainda há pouco conhecimento acerca desse professor universitário, desde a formação, a remuneração, as condições de trabalho etc.

Gatti *et al.* (2019) verificaram o “estado da arte” das pesquisas sobre o professor formador no Brasil na área de educação, abrangendo as Licenciaturas, entre os anos de 2003 e 2017⁴⁴, buscando identificar o que os pesquisadores têm investigado (tendências e características), assim como seus resultados principais. “Foram localizadas 84 produções acadêmicas, sendo 33 teses, 25 dissertações e 26 artigos. [Observa-se que o número] é pequeno quando se considera que o período de levantamento é de 15 anos, o que indica a necessidade de mais estudos sobre a temática” (GATTI *et al.*, 2019, p. 295-296).

Tendo por base os dados sobre as pesquisas relativas à formação do professor formador apresentados por Gatti *et al.* (2019) e por Vaillant (2010), embora uma trate sobre as pesquisas do Brasil e a outra abranja a América Latina e o Caribe (e os períodos serem um pouco distintos), podemos observar que houve um crescimento das investigações sobre o tema na última década, tendo por referência o Brasil, mas isso indica que ele pode ter ocorrido

⁴³ Não conseguimos encontrar investigações específicas que apresentassem um “estado da arte” sobre as pesquisas relacionadas à formação do professor formador na Argentina. Mas encontramos pesquisas sobre o professor universitário, em geral, nesse país, as quais foram inseridas ao longo do texto.

⁴⁴ No que se refere aos critérios de seleção, descritores e abrangência da pesquisa: “[...] Tomou-se como corpus de análise as pesquisas constantes nos bancos de dados mais utilizados, a saber: banco de dissertações e teses da Capes, o site do Scielo e do Educ@, publicadas a partir de 2003. Os termos para a busca nos campos título, resumo e palavras-chave foram: professor formador, formação inicial, licenciatura. Tomou-se como principal critério de seleção das produções os estudos que tinham como objeto de estudo o professor formador que atua em cursos de licenciatura” (GATTI *et al.*, 2019, p. 295-296). Encontramos, ainda, outro levantamento sobre o estado da arte das pesquisas sobre a formação do professor formador no Brasil que apresenta um período e locais de busca semelhantes à pesquisa de Gatti *et al.* (*idem*): “A formação dos formadores no Brasil: estudos e produções recentes” (CALDERANO; BARBACOV, 2016).

em outros países da América Latina e/ou os autores usaram critérios distintos para seleção das pesquisas, devido à dificuldade de precisar o termo “formação de formadores”, o qual, muitas vezes, é confundido com a formação docente geral. A partir dos resultados encontrados, Gatti *et al.* (2019) organizaram os dados (Tabela 1) para mostrar a abrangência das diversas áreas no que se refere ao campo das pesquisas sobre a formação do professor formador:

Tabela 1 – Relação dos cursos de interesse das pesquisas para o estudo do professor formador nas Licenciaturas no Brasil (2003-2017)

Curso	N
Biologia	1
Educação artística	1
Educação física	4
Geografia	1
História	3
Letras/português	4
Letras/espanhol	1
Letras/inglês	7
Licenciaturas diversas	25
Pedagogia	18
Matemática	16
Química	3
Total	84

Fonte: Gatti *et al.* (2019, p. 297).

A partir da Tabela 1, verificamos que, das 84 pesquisas encontradas pelas autoras supracitadas, entre os anos de 2003 e 2017, no Brasil, no que se refere à docência no Ensino Superior e a formação dos professores formadores, observamos que há poucas pesquisas específicas sobre o tema em diversas áreas educacionais, sendo Matemática, Pedagogia e Licenciaturas diversas as que mais pesquisaram o assunto nesse período. Vemos, ainda, que apenas uma pesquisa trata sobre Arte, ainda sob a nomenclatura Educação Artística. Esta consiste no artigo intitulado “O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística” (CRUZ; MAGALHÃES, 2017). Inserimos, na sequência, o resumo dessa pesquisa.

Este artigo decorre de um estudo com 52 estudantes de um curso de licenciatura em educação artística, que teve por objetivo analisar a aprendizagem da docência construída no contexto das disciplinas de didática, considerando o que se ensina, como se ensina e a influência do professor formador a partir do que ele próprio faz para ensinar. A opção por investigar esse curso se justifica porque a sua estrutura curricular, na instituição de ensino superior (IES) pesquisada, ainda se ancora na didática de cunho tecnicista, desafiando os formadores de professores que

trabalham com a formação em didática na perspectiva crítica. Para a obtenção dos dados, foi utilizado um questionário, aplicado aos estudantes, conjugado com a realização de grupo de discussão. Teoricamente, a pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos. Porque a ação é especializada, aquele que a realiza necessita mobilizar saberes específicos, reconhecidos academicamente como base de conhecimento profissional docente. As análises evidenciam que o objeto da didática é nuclear no ensino, mas a abordagem de metodologias sem resvalar para a perspectiva tecnicista ainda é o principal desafio do formador; o estágio é reconhecido como potente espaço/tempo de formação em didática; e a influência do formador no processo de constituição profissional docente é relevada (CRUZ; MAGALHÃES, 2017, p. 483).

Outra pesquisa, dessa vez uma tese, sobre a formação de professores formadores no âmbito da Arte, mais especificamente das Artes Visuais, que não foi considerada (ou entrou no item Licenciaturas diversas) na coleta realizada por Gatti *et al.* (2019), mas que abrange, mesmo que parcialmente o tema, intitula-se: “A formação do educador de Artes Visuais: um estudo com formadores e professores em formação – um diálogo entre Brasil e Alemanha” (GERHARDT, 2010). Tal pesquisa foi encontrada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, porém não conseguimos acessar o trabalho na íntegra, pois aparece a informação de que ele é anterior à Plataforma Sucupira⁴⁵. Temos mais uma pesquisa que podemos inserir nesse aspecto, a qual busca elementos relativos à identidade do professor de Artes Visuais no Ensino Superior e aborda aspectos da formação do professor formador dessa área, intitulada: “Docência universitária em Arte: (auto)retratos da identidade docente-artista” (OLIVEIRA, 2010), sendo que apresentaremos alguns de seus elementos ao longo deste capítulo.

Além disso, Hillesheim (2013), ao analisar pesquisas de Mestrado e Doutorado sobre formação docente em Arte na Educação Básica, constatou que as investigações apresentavam contradições em relação a três elementos: conceitos de arte, organização curricular dos cursos de Licenciatura e o papel do professor formador⁴⁶. Ou seja, a problemática sobre o professor formador nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais aparece, de modo indireto, nas investigações sobre a formação docente dessa área.

⁴⁵ Esta é uma “[...] importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)” (BRASIL, 2019a).

⁴⁶ Hillesheim (2013, p. 76) constatou que as pesquisas que tratam sobre esse ponto, dentro da formação docente em Arte, com foco na Educação Básica, “[...] comumente fazem referência aos comportamentos não diretamente vinculados à formação técnica do professor/formador, mas sim à formação humana”, assim como 40% das pesquisas associaram diretamente o perfil desses profissionais com o sucesso dos cursos e da formação dos futuros professores que irão atuar na Educação Básica. Aspectos esses que podemos correlacionar aos discursos do professor (nesse caso, o professor formador) como o responsável pelo sucesso e fracasso nas Licenciaturas, havendo uma desconsideração dos fatores políticos, socioeconômicos, históricos e culturais em meio a esse processo, assim como uma maior valorização do aspecto subjetivo desses profissionais em detrimento da formação acadêmica institucional.

A partir dos dados apresentados, podemos detectar algo semelhante ao que Oliveira (2010), Rizzi (2013) e Teuber (2016) constataram sobre as pesquisas relativas a formação do professor formador na área de Artes Visuais: que praticamente não há investigações que tomam como referência principal a formação do professor formador nas Licenciaturas de Artes Visuais, embora em algumas pesquisas esse tema apareça de modo transversal, além de muitas vezes recair na relação do professor-artista, artista-professor, entre outras denominações, que se relacionam com os termos/funções do professor, do artista e do pesquisador.

2.3 PROFESSOR, ARTISTA E PESQUISADOR: RELAÇÕES COM A CATEGORIA TRABALHO

A autora é formada em Artes Visuais nas habilitações de Licenciatura e Bacharelado, o que, institucionalmente permite que ela atue como professora e artista, além do fato ter realizado o Mestrado e, no momento, estar realizando essa tese de Doutorado, o que, institucionalmente, a qualifica como pesquisadora. Ou seja, a partir de elementos legais, a autora é professora, artista e pesquisadora. Porém, as relações entre professor, artista e pesquisador apresentam muitas outras nuances, como veremos ao longo deste tópico.

Antes de abordarmos esses elementos, seja de modo separado ou de modo inter-relacionado, precisamos considerar que tanto o professor quanto o artista e o pesquisador estão exercendo uma forma de trabalho, uma atividade humana. Sendo assim, precisamos discorrer sobre esses aspectos, antes de adentrarmos nos elementos específicos relativos a essas denominações que perpassam pela formação do formador de futuros professores de Artes Visuais.

“O trabalho⁴⁷ cria um mundo de objetos, a partir de uma realidade dada; estes objetos expressam o homem, isto é, são objetos humanos ou humanizados [...]. Trabalhar, portanto, é humanizar a natureza” (VÁZQUEZ, 1978, p. 68). Nesse processo de humanização da natureza, ele humaniza a si próprio, criando para si uma subjetividade humana e humanizando os sentidos. Nessa perspectiva, a atividade humana “[...] se desenvolve com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtores de sua consciência. Toda

⁴⁷ “Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso” (MARX, 2001, p. 172).

ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade” (VÁZQUEZ, 1990, p. 189).

Ainda de acordo com o autor supracitado, essa finalidade, ou seja, “antecipar idealmente o resultado efetivo”, é o que diferencia a atividade humana da atividade do animal, visto que o ser humano pode ajustar seus atos a partir de uma totalidade baseada em um objetivo, produzindo, assim, uma pré-configuração ideal, visando um resultado real. É pela sua consciência que o indivíduo se afirma como humano e se constitui histórica e culturalmente, a partir do momento em que humaniza o que “toca”, seja de forma concreta (física), seja de modo abstrato (ideias).

Essa necessidade do homem de produzir sua própria existência faz com que “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isso é feito pelo trabalho. [...] Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011b, p. 11).

Como a categoria trabalho aparece em relação a atividade desenvolvida pelo professor formador? “[...] Entende-se a categoria trabalho como aquela que engendra uma permanente reconstituição da atividade humana, responsável pela modificação do indivíduo e do meio em que vive” (ANDRÉ *et al.*, 2010, p. 125), sendo assim, o trabalho do professor formador compreende uma variedade de funções na sociedade, a qual vai desde formar novos professores e/ou promover formação continuada aos professores atuantes na Educação Básica até realizar pesquisas acadêmico-científicas e, por vezes, produções artístico-culturais. Todos esses elementos, que podem ser considerados como distintas formas de trabalho, são capazes de influenciar pessoas e modificar determinadas realidades.

No caso da formação/atuação do professor formador de futuros professores da área de Arte, mais especificamente de Artes Visuais, muitas vezes três atividades/profissões se mesclam: o professor, o artista e o pesquisador. Apresentaremos breves considerações sobre cada uma delas, de modo separado, depois seus hibridismos e os discursos implícitos nessas inter-relações.

Artista. O que é um artista? Tentar responder essa questão é tão complicado quanto tentar definir arte, visto que ambos estão diretamente relacionados, pois, de modo habitual, o artista é aquele que produz arte. Embora haja diversas respostas possíveis, apresentaremos

uma delas: “O artista é o homem que cria objetos segundo as leis da beleza⁴⁸, ou seja, transformando uma matéria, a fim de imprimir nela uma forma e explicitar assim – num objeto concreto-sensível – sua essência humana” (VÁZQUEZ, 1978, p. 90-91). Ainda segundo esse autor, em diferentes momentos históricos⁴⁹, a arte e o artista desempenharam funções distintas na sociedade, visto que “a própria arte é um fenômeno social”. Sendo assim, arte e sociedade não podem se ignorar, primeiro porque o artista é um ser social, apesar da sua individualidade; segundo porque a obra é sempre uma forma de elo entre o criador e os demais sujeitos da sociedade; por último, a arte é uma força social que pode comover/sacudir as pessoas de acordo com a carga emotiva e/ou ideológica presentes nela.

Por meio de uma breve retrospectiva histórica, no que se refere ao Ocidente, é possível verificarmos as transformações ocorridas nas relações entre arte, artista e sociedade. Segundo Vázquez (1978), na antiga sociedade grega, o artista criava para a comunidade, para a cidade-estado, ou seja, não havia, propriamente, um comprador particular. A cidade-estado não via a arte como uma atividade banal, mas tampouco ela era vista como fonte de enriquecimento material. Ela era vista como uma forma de elevar o homem de acordo com os ideais da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento espiritual dos membros dela. Na Idade Média o cliente principal era a Igreja, e o artista e o público continuavam tendo um vínculo direto. Nesse período, mesmo a arte sendo submetida ao aspecto ideológico imposto pela religião, ela era considerada uma produção espiritual, alheia à produção material. Com os primórdios da burguesia, começam a aparecer os primeiros clientes individuais, ou seja, o artista produzia ou para a igreja e a cidade (clientes coletivos) ou para um comprador específico. No Renascimento, ampliou-se a clientela individual, com o surgimento da burguesia, substituindo o cliente coletivo que era comum na Idade Média. Ainda assim, a relação entre produtor e consumidor consistia em uma relação pessoal e direta, mesmo o objeto de interesse da produção artística tendo sido alterado, assim como seu público consumidor. Nesse momento, os burgueses queriam que a arte embelezasse sua existência e mostrasse sua nova posição na sociedade.

À medida que houve a ampliação da clientela individual, o artista precisava satisfazer gostos muito distintos. Nesse contexto, surgiram, então, os mecenas e/ou benfeitores, os

⁴⁸ Na contemporaneidade, esse critério não é o único válido. Ao longo da história da arte ocidental e em diversas culturas, outras categorias estéticas (grotesco, feio, trágico, sublime e cômico) foram consideradas na arte. Para saber mais sobre esse assunto, recomendamos a leitura do livro “Um convite à estética” (VÁZQUEZ, 1999).

⁴⁹ Para saber mais sobre essas relações entre arte, artista e sociedade, indicamos os livros: “Artes plásticas e trabalho livre” (FERRO, 2015); “História social da arte e da literatura” (HAUSER, 1982); “Cultura, arte e literatura” (MARX; ENGELS, 2010); “As ideias estéticas de Marx” (VÁZQUEZ, 1978).

quais ajudavam os artistas a fugir da pressão da concorrência, proporcionando-lhes certa tranquilidade financeira. Mesmo com o surgimento do mecenato, a relação entre produtor e consumidor não se altera, no sentido de compreensão da arte como produção “espiritual”. Todavia, essa forma de produção e consumo não deixa de afetar as possibilidades criadoras do artista. Como meio de resolver o problema, o artista cria obras de forma antecipada, prevendo uma nova demanda. Essa foi uma forma de o artista iniciar uma emancipação em relação à dependência do mecenato. Com esse formato, o artista criava para um só cliente, o mecenas, o que gerou para a arte a redução do caráter público e social que a arte pode e deve proporcionar, visto que se ampliou a forma privada de aquisição das obras (VÁZQUEZ, 1978).

Como vimos, o produto artístico, em outras épocas, inclusive no período do mecenato, era consumido e/ou usufruído pelo comprador. Ou seja, o trabalho artístico não era um objeto no qual o comprador visava realizar uma nova venda e assim obter lucro. Com o desenvolvimento do sistema capitalista, esse formato acaba por diluir-se. Nessa nova estrutura, a relação direta entre consumidor e produtor é substituída por um mediador: o mercado. A partir dessa mudança, o artista amplia sua liberdade de criação, visto que não há encomenda nem cliente definido. Tal mudança se consolida a partir de meados do século XIX no Ocidente, embora seu início tenha ocorrido ainda no Renascimento. Mesmo que o artista pense que agora poderá criar livremente de acordo com suas aspirações, na realidade, com essa liberdade, há uma alteração do entendimento de arte: passa de produção “espiritual” para uma imposição de produção material dentro da sociedade capitalista (VÁZQUEZ, 1978).

Tendo por base que o artista exerce um tipo de trabalho, tal como o professor e o pesquisador, ele também precisa garantir seu sustento. Na contemporaneidade, a maioria dos artistas vive de cachês, de editais artístico-culturais, atuando como *freelancers*, trabalham por projetos com prazos específicos, enfim, com meios que não promovem uma estabilidade financeira, sendo assim, a maioria desenvolve um trabalho precarizado porque o capitalismo é hostil a arte que humaniza. O percentual de artistas que realmente conseguem acessar o sistema/mercado de arte⁵⁰ e viver apenas de sua produção artística é ínfimo. Por esse motivo, muitas vezes, um meio do artista garantir sua sobrevivência financeira é procurar algum emprego paralelo à sua produção artística, sendo o primeiro como sua principal fonte de

⁵⁰ Recomendamos a leitura da tese “Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural” (HILLESHEIM, 2018).

renda. Um trabalho que muitos artistas optam é o ingresso no Ensino Superior como docentes universitários⁵¹ em cursos de Arte, pois isso garante um emprego estável para o artista, além de *status* social (ALMEIDA, 2009). Retomaremos esse ponto do artista na universidade mais adiante, no momento buscamos apresentar a situação de outro tipo de trabalho: o do professor.

Professor. O que é ser professor? De modo elementar, o professor é aquele que ensina. Coexistem, basicamente, duas leituras relativas à função de ensinar: 1) por meio de “professar” um saber restrito, tornar público um saber que domina ou 2) ensinar como o outro pode ser conduzido ao conhecimento (ROLDÃO, 2005). Já Saviani (2009) tenta responder a questão: “O que é ser professor?” a partir das diferentes correntes pedagógicas que ora torna o professor como o principal detentor do conhecimento, ora como aquele que “aprende com os alunos” e, por vezes, apenas como “um executor de funções”, tal como apresentado a seguir:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1999, p. 24).

Diferentemente dessas visões do que é ser professor nessas pedagogias, concordamos com o papel do professor na pedagogia histórico-crítica⁵², a qual considera que a atuação do professor é central para promoção do conhecimento, atentando para as genuínas necessidades humanas. Sendo assim,

[...] ele deve se apropriar em seu processo formativo daquilo que de mais elaborado e desenvolvido se encontra no que diz respeito às ciências (do ponto de vista da sua disciplina assumida), às objetivações estéticas e filosóficas. Isto é necessário, pois tais conhecimentos clássicos elaborados historicamente pela humanidade são

⁵¹ Fonseca da Silva (2005, p. 109), por meio de entrevistas com professores formadores efetivos da área de Arte da UDESC, afirma que muitos docentes universitários têm dificuldade em se identificar como professores formadores, considerando que o papel da formação docente recai sobre as disciplinas do curso de cunho pedagógico/ensino, além do fato de que mesmo eles tendo realizado a sua formação inicial com habilitação em Licenciatura, muitos não se identificam com o magistério, preferindo o trabalho artístico (atuação como artista). Sendo assim, “[...] apenas a dificuldade de mercado de trabalho na área e a possibilidade de opção pelo magistério superior é que os introduziu na carreira de formadores”.

⁵² A pedagogia histórico-crítica é “[...] tributária da concepção dialética, na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2010, p. 421).

indispensáveis para a apreensão da realidade objetiva para além de sua imediatez fenomênica (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 8).

Em outras palavras, o trabalho educativo, nessa perspectiva, consiste no

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011b, p. 13).

As possíveis definições do que é ser professor, assim como no caso do que é ser artista, é fruto de relações socioeconômicas, históricas e culturais diversas, as quais promoveram alterações no papel desses profissionais na sociedade.

No que se refere à diferenciação entre o professor que atua no Ensino Superior e os demais docentes que atuam na Educação Básica, os segundos são vistos como profissionais “menores”, já aquele primeiro profissional é visto, desde o início das universidades, como um sujeito que tem “[...] saberes específicos da área de atuação e com uma bagagem de conhecimentos privilegiada dos demais docentes dos outros níveis de ensino. Isso, necessariamente, não comprova que esse profissional seja realmente dotado dos saberes requeridos à ação docente” (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Ainda segundo essa autora, tal aspecto permite que ocorra certa lacuna na formação do professor que atua no Ensino Superior, visto que no discurso implícito aparece uma moldagem que prioriza a atuação como pesquisadores, e não necessariamente como docentes. Nesse caso, muitas características da docência são produzidas a partir do ideário pedagógico construído na Pós-Graduação, no modelo de docência desse contexto.

No decorrer do texto, retomaremos as funções e caracterizações do professor universitário, entre elas suas funções, condições de trabalho, assim como a formação que ele tem. Vejamos, agora, possíveis definições para o trabalho do pesquisador.

Pesquisador. O que significa ser pesquisador? De modo trivial, pesquisador é aquele que investiga/pesquisa. Há várias respostas possíveis, de acordo com as diferentes abordagens teóricas, assim como o termo apresenta relações histórico-sociais diversas. No entanto, apresentamos algumas possíveis definições: “[...] pesquisa é a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 2004, p. 23). Para Saviani (1999, p. 58),

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-la, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a fazer ciência. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece.

Pesquisar, portanto, é descortinar elementos da realidade, o que pressupõe a apropriação de conhecimentos preexistentes em relação ao objeto de investigação, sendo o resultado sempre aproximativo ao real e continuamente em processo.

Após essa breve apresentação dos termos professor, artista e pesquisador e suas relações com o trabalho, vemos que o professor que atua no Ensino Superior, principalmente na área de Arte, muitas vezes, fica no limiar desses três aspectos por meio dos discursos da própria área, pelas exigências externas da política educacional materializadas em avaliações dos cursos em que atuam e/ou pela própria formação que tiveram ao longo de sua trajetória acadêmica.

Vejamos como a literatura da área de Arte, principalmente das Artes Visuais, abordam essas relações entre professor, artista e pesquisador e suas inter-relações com a formação/atuação dos professores formadores.

2.3.1 Professor-artista-pesquisador: hibridismos na caracterização do professor formador de Artes Visuais

Há duas linhas básicas para abordar o híbrido artista-professor ou professor artista: 1) o artista exerce sua profissão e se legitima por meio do sistema/circuito de Arte e atua como professor ou 2) tendo por base a própria docência, ele organiza metodologias alternativas, cuja base recai em experimentações artísticas/estéticas (LAMPERT, 2016). Essas duas compreensões distintas do termo artista-professor ou professor-artista mostram como as interpretações sobre esse híbrido são variáveis. Ressaltamos que nossa pesquisa recai mais sobre o primeiro ponto, ou seja, sobre a formação inicial (Bacharelado) para ser artista e atuação profissional como professor formador e artista (relação com o circuito/sistema de arte), visto que analisamos neste estudo a formação institucional dos docentes, e não sua

prática pedagógica.⁵³ Por esse motivo, apresentamos algumas considerações sobre esses pontos. Todavia, além desse híbrido, aparecem os termos professor-pesquisador e artista-professor-pesquisador. Sobre o primeiro termo, concordamos com Saviani (1999), quando ele afirma que ensino não é pesquisa. Essa concepção de que a educação e o ensino são processos de pesquisa advém da Escola Nova. Nesse sentido,

[...] ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. [Ou seja, a] Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. **O ensino não é um processo de pesquisa.** Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo (SAVIANI, 1999, p. 56-58, grifos nossos).

No que se refere ao segundo termo, o qual forma uma tríade: artista-professor-pesquisador, precisamos questionar:

[...] que novos conteúdos dão origem e vigor a essa tríade? Que razões levam aos esforços cada vez mais consistentes de se pensar a indissociabilidade entre fazer, ensinar e pesquisar arte? Por que no contexto atual borram-se os limites entre ações artísticas, pedagógicas e investigativas? O que essas três facetas têm em comum? [...] Uma hipótese da forte valorização da perspectiva do artista-professor-pesquisador pode justamente calcar-se na ideia de aproximação do processo intelectual ao processo artístico, afinal, o professor, por força dos processos de reconversão⁵⁴ e proletarização, encontra-se destituído de uma formação adensada (SCHLICHTA; HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2016, p. 246-252).

A união dessas três facetas emerge, muitas vezes, da necessidade de esconder a falta de formação institucional adequada para a atuação como professor formador no Ensino Superior e/ou também pode servir para camuflar o discurso do “aprender a aprender”, o qual busca validar as novas exigências do capitalismo para a formação/atuação dos professores formadores por meio da “flexibilidade”, das múltiplas “competências” e funções.

Todavia os termos mais frequentes nas pesquisas têm sido uma dupla. Esse híbrido se manifesta de formas distintas, tais como: artista-professor, artista-docente, docente-artista e professor-artista. Que novas tarefas esse híbrido tem trazido para a profissão dos

⁵³ Tema que poderá dar origem a novas pesquisas.

⁵⁴ Três conceitos são centrais para a compreensão da nova pedagogia da hegemonia, do projeto educativo e da formação docente: “educação ao longo da vida”, “aprender a aprender” e “reconversão docente”. “[...] os dois primeiros, em estreita relação, induzem o sujeito a acreditar que sua formação e qualificação são sempre provisórias e de rápida obsolescência, de tal modo que ele necessite imperiosamente aprimorar suas competências por meio de contínua e ininterrupta atualização, num processo incansável de autoformação. O terceiro conceito viabilizaria a reconfiguração do trabalho e da formação docente às demandas da formação dos trabalhadores, estreitamente vinculadas ao processo de reajuste estrutural do capital, conformando-os a este ideário e, desta forma, garantindo sua existência” (TRICHES, 2016, p. 49).

professores formadores das Artes Visuais? Como esse tema tem colaborado para a precarização do trabalho docente? O que, de fato, está por trás desse discurso? Buscaremos responder tais questões, primeiramente apresentando os motivos da união dessas diferentes profissões, assim como a necessidade de evidenciar os três ou os dois termos.

De acordo com Lampert e Nunes (2014), a palavra artista/professor foi utilizada em meados do século XIX por George Wallis (1811-1891) e vem sendo⁵⁵ utilizada como meio de construir uma identidade associada a tal termo. Desde então, “[...] Uma rede de empreendimentos foi desenvolvida para entender o processo de pensamento que discute o artista/professor, que **é um processo conceitual de aplicar um modo artístico e estético de pensar o ensino**” (LAMPERT; NUNES, 2014, p. 103, grifos nossos). Embora as origens do termo remontem há mais de 150 anos, ao longo do tempo esse termo foi reutilizado em locais e momentos distintos, tal como podemos verificar na síntese realizada pelas autoras supracitadas:

Este aspecto central do artista/professor atrai semelhanças ao movimento em Grã-Bretanha do ensino de desenho e a fundação da Bauhaus⁵⁶ na Alemanha, no qual as atividades de estúdio do artista transferiam às metodologias pedagógicas e práticas, o eixo central do ensino/aprendizagem em Arte. Posteriormente, tendências que se estenderam a criação do Black Mountain College nos Estados Unidos. Tendências que perpassam a prática artística de artistas como Paul Klee, Josef Albers, Hans Hoffman até Joseph Beuys, dentre outros, em diferentes momentos e contextos históricos (LAMPERT; NUNES, 2014, p. 103).

Considerando que o termo artista/professor é de longa data, vejamos os significados atuais e se há ou não diferenças entre ele e o professor-artista. Sobre o primeiro termo, artista-professor, há duas linhas de pensamento basilares: 1) atuar como artista (legitimado pelo sistema de Arte) e como professor ou 2) a partir da docência organizar metodologias diferenciadas, criativas, com foco em experimentações artísticas (LAMPERT, 2016), como já dito. Em outras palavras:

⁵⁵ Na verdade, pesquisas que usam os termos artista-professor ou professor artista se ampliaram nas últimas décadas (CAPRA; LOPONTE, 2016; CERQUEIRA, 2016). Podemos inferir que isso ocorreu porque a profissão docente ficou por muito tempo como algo secundário, até que as reformas educacionais da década de 1990 tornaram os professores alvos da “mudança socioeconômica”, culpabilizando-os pelo sucesso e fracasso escolar/universitário, ao mesmo tempo em que os discursos dos documentos educacionais pareciam engrandecê-los. Aspectos que também se tornaram alvos dessas reformas foram os discursos do aprender a aprender, aprender a ser, a valorização exagerada da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, além da ampliação dos artistas atuando no Ensino Superior. Tudo isso fez com que esse termo híbrido retornasse às pesquisas em Artes Visuais para caracterizar o professor, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

⁵⁶ “A escola da Bauhaus, que funcionou de 1919 a 1933, foi uma grande impulsionadora de arte moderna no século XX. Lá, muitos professores artistas, nomeadamente, Walter Gropius, Johannes Itten, Ludwig Mies Vender Rohe, László Moholy-Nagy, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Oskar Schlemmer, Paul Klee e Marcel Breuer contribuíram para o desenvolvimento da arte, arquitetura e design” (ALMEIDA, 2012, p. 76).

[...] a primeira, instaura que é preciso ter produção, reconhecimento, receber crítica, curadorias e ser legitimado pelo sistema de circuito de Arte; a segunda [...] aponta para a percepção sobre o tema, evidenciado por eixos: de perceber no ato criativo a concepção de planejamento e metodologia para aulas, bem como, da relevância em ter processos criativos singulares e experimentações (seja por meio de cadernos, diários, anotações, até em produção sistemática **que pode estar (ou não) inserida em um sistema de circuito de Arte**, ou da conversa com artistas e reflexões sobre outros textos e diálogos e exemplos de outros processos. Ou seja, para ser um artista professor, é necessário ter a pesquisa poética como inerente ao processo de criação), também ponderar sobre o lugar/tempo/espço de produção e recepção do “objeto” artístico. Assim como, compreender a produção de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem, articulada com o espaço da sala de aula [...] (LAMPERT, 2016, p. 91, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o conceito de artista-professor, apresentado em vários textos, costuma se encaixar em uma dessas duas vertentes, ou seja, o professor universitário é artista reconhecido e atua como docente, ou o docente propõe uma forma de pensar as aulas, a metodologia do ensino de Arte, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, visando articular de modo mais acentuado a criação, a experimentação artística no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo da primeira vertente está presente no artigo de Caldas (2010), intitulado “Professor – Pesquisador - Artista: uma profissão ou um terrível engano?”, no qual ele é enfático quando afirma que, para ensinar Arte a alguém, essa pessoa deve ser artista, independentemente de ele “[...] ter boa ou má produção. E sim de continuar produzindo, pensando em arte, pois como alguém pode ensinar algo sem vivenciar isto? Imagine um professor de viola que não sabe tocar viola. É como um professor de Artes Visuais que não tem uma produção visual” (CALDAS, 2010, p. 6).

O autor constata, a partir de suas vivências no curso de Licenciatura em Artes Visuais, que essa é a maior deficiência dos professores, ou seja, “não são artistas”. Para esse autor, “[...] Se o professor não conseguir manter uma espécie de produção e não interessa aqui a frequência. Ele provavelmente não será um bom professor de arte. É como um teórico que não teoriza ou um crítico que não faz crítica” (CALDAS, 2010, p. 8). Discordamos desse autor, porque os professores formadores atuam em eixos disciplinares distintos, os quais contam com finalidades diversas e porque constatamos que esses profissionais possuem formação institucional em áreas distintas (e com habilitações diversas), e não apenas em Arte.

Já um exemplo que se encaixa na segunda vertente é o conceito de artista-professor, no qual se baseia no artista-etc.⁵⁷, proposto por Basbaum (2004 *apud* VASCONCELOS, 2007, p. 791), pois “[...] o artista-professor pode utilizar-se de técnicas e métodos pedagógicos como estratégia poética para a instauração de uma aula-obra de arte, sendo esta, um híbrido que é e não é aula, e é e não é uma obra de arte”. O autor fornece um exemplo de um trabalho artístico/aula realizado na década de 1960 para exemplificar esse híbrido:

[...] artista inglês John Lathan, professor adjunto da St. Martin School of Art, em Londres, em agosto de 1966. Lathan em uma aula de arte convidou os alunos e alguns artistas para a mastigação das páginas do livro *Arte e Cultura* de Greenberg, pertencente ao acervo da biblioteca da faculdade. Nesta aula a pessoa escolhia uma página, destacava-a do livro, mastigava-a e cuspiu o resultado em um recipiente preparado para a coleta. Lathan decompôs a pasta em um líquido com uma mistura de produtos químicos aos quais acrescentou levedo. ‘Quando a biblioteca requisitou o livro, foi-lhe entregue um tubo de ensaio contendo álcool. Lathan tinha ‘destilado’ *Arte e Cultura*. O professor foi devidamente despedido, e a arte herdou um ícone conceitual na forma de uma maleta de aparência duchampiana contendo um exemplar do livro, os frascos e produtos químicos utilizados e a carta de demissão de Lathan’ (WOOD, 2002, p. 32 *apud* VASCONCELOS, 2007, p. 792-793).

Quanto ao uso dos termos professor-artista⁵⁸ ou artista-professor: “[...] percebe-se que a nomenclatura de artista-professor é mais empregada quando a discussão gira em torno da **docência no ensino superior**, conforme pesquisas que versam sobre a importância deste profissional atuar tanto como artista quanto como docente” (BORN; LOPONTE, 2012, p. 5, grifos nossos).

Outros autores que pesquisaram essa relação entre ser artista e ser professor no Ensino Superior adotaram termos distintos, tais como: Oliveira (2010) utiliza o termo “docente-artista”, Wendt (2010) usa o termo “professor e artista” e alguns mantiveram a denominação “artista-professor”, tais como: Almeida (2009), Favero (2007) e Lampert (2016). No que se refere à denominação apresentada por Oliveira (2010, p. 22), docente-artista, ela o conceitua como aquele profissional que:

⁵⁷ “Ao propor o conceito de ‘artista-etc.’, Basbaum (2004) comenta que o artista, quando é artista em tempo integral, pode ser chamado de “artista-artista”, no entanto, quando o artista questiona sobre a natureza e função do seu papel, podemos chamá-lo de artista-etc. Quando isso acontece, o artista acaba transitando por outras instâncias do sistema de arte incorporando outros papéis e outras funções. Nesta reflexão, ‘pensar com arte’, leva-o a escrever, pesquisar, ler, falar, expor e posicionar-se a respeito do fazer artístico e suas repercussões no campo ampliado da cultura” (VASCONCELOS, 2007, p. 791).

⁵⁸ No que se refere à forma da palavra, com ou sem hífen, e outras variações, recomendamos a leitura do texto “Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual” (DIAS; MARTINS, 2019).

[...] atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não. Além disso, propõe projetos, discussões, realiza produções, faz críticas, atua na formação e processos artísticos de cunho variado, seja ele na área das artes visuais, música, teatro ou dança.

Vemos, portanto, que o surgimento dos termos artista-professor e professor-artista não é recente e que eles têm variações de nomenclaturas e significações múltiplas, às vezes distintas e, em alguns momentos, complementares, podendo ser compreendidos, também, como um modo de “[...] subjetivação docente específica da atualidade, exigida pelos modos de existir da contemporaneidade, caracterizada principalmente pelas desfronterizações das áreas de conhecimento” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 7). No entanto, sob o viés da pedagogia histórico-crítica, consideramos isso uma falácia, a qual se alia aos discursos da dita “sociedade do conhecimento” que, segundo Duarte (2008), é, na verdade, uma “sociedade das ilusões” e aos discursos questionáveis das pedagogias do “aprender a aprender”. Além disso, os teóricos da pedagogia histórico-crítica afirmam que:

Para estas pedagogias [do “aprender a aprender”], tudo é uma questão subjetiva, que depende da consciência de quem analisa, do “olhar” de cada um. Todas as saídas encontradas para os problemas educacionais e, inclusive os sociais, tomam como parâmetro resolutivo o indivíduo tomado isoladamente, com uma autonomia absoluta frente à totalidade social (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 38-39).

Nesse sentido, concordamos que é necessário um “[...] debate crítico em torno do termo ‘experiência’, tendo em vista suas históricas vinculações ideológicas e as reiteradas formas que vêm aparecendo nas pesquisas sobre formação de professores” (HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 26) e sobre a formação/atuação dos professores formadores.

Cabe ressaltar que, ao longo da nossa pesquisa, não utilizamos os termos professor-artista ou artista-professor, entre outras variações, visto que não concordamos com esse direcionamento (hibridismo) das funções dos professores formadores, pois encontramos tendências formativas diversificadas de acordo com os eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino) de atuação, assim como consideramos que, a partir do momento que a pessoa se dispõe a ser professor, seja em qual nível de atuação (básico ou superior), ela deve ter uma formação pedagógica, independentemente de querer continuar ou não atuando como artista. Igualmente, a criação artística deve ser uma necessidade do sujeito, e não pode ser imposta como um qualificante profissional.

Contudo, como essas questões do “ser professor e ser artista”⁵⁹ perpassam nossa investigação e, como Capra e Loponte (2016) e Cerqueira (2016) constataram, houve um expressivo aumento da quantidade de pesquisas sobre formação dos professores de Artes Visuais nas últimas duas décadas usando esse híbrido, então apresentamos breves considerações sobre o tema.

Para Schlichta, Hillesheim e Fonseca da Silva (2016), mesmo o discurso de uma nova edificação do perfil dos professores de Artes Visuais, por meio do artista-professor ou vice-versa tenha se ampliado e ganhado visibilidade no momento, ele ainda não é unânime entre os pesquisadores da área. Embora as autoras tratem desse ponto visando apresentar elementos da formação/atuação docente de professores de Arte na Educação Básica, elas levantam algumas hipóteses para essa disseminação das pesquisas que também podem ser associadas com a formação/atuação dos professores formadores de Artes Visuais: 1) trazer a Arte com mais intensidade para as escolas e universidades para abalar as práticas conservadoras, tendo por referência os processos artísticos (por meio da ampliação das residências artístico-pedagógicas em bienais e espaços educativos de diversos níveis); 2) necessidade de reconfiguração da ação docente (junção do processo artístico com o pedagógico) para se assemelhar ao artista e, assim, conquistar mais reconhecimento e espaço nos ambientes educativos; 3) inserção de novos papéis para o professor, os quais são impostos pelas reformas educacionais, ampliando suas funções, tomando o tempo de lazer e ainda não havendo compensação financeira. Consideramos essas hipóteses válidas e em consonância com os discursos educacionais atuais atrelados a reorganização do capital.

Como nossa pesquisa versa sobre a formação dos professores formadores de Artes Visuais, precisamos tratar sobre a formação inicial, ou seja, sobre a formação do artista (Bacharelado) e/ou do professor (Licenciatura/Professorado).

As próprias DCN-Artes Visuais (BRASIL, 2009a), assim como o Parecer dela (BRASIL, 2007b), já apresenta essa diferenciação entre Licenciatura e Bacharelado, e o foco dessa diretriz norteadora recai sobre o bacharel, sendo indicado que as orientações para o licenciado em Artes Visuais devem seguir as DCN da formação de professores da Educação Básica. Apesar de esses documentos deixarem a Licenciatura relegada a documentos gerais

⁵⁹ Visando identificar a situação das pesquisas sobre esse ponto, encontramos o artigo “Ditos sobre o professor-artista” (CAPRA; LOPONTE, *op. cit.*), no qual as autoras realizaram uma pesquisa no *Google Acadêmico*, entre 2014 e 2016, sobre como essa noção de professor-artista aparece em pesquisas relacionadas com propostas para a docência. As autoras constatam que esse termo não é exclusivo da área de Arte, sendo encontrados textos das seguintes áreas: Ciências, Física, Pedagogia, Propaganda, Zootecnia, Engenharia e Educação Física, ou seja, pesquisas tanto relacionadas com o Bacharelado quanto com a Licenciatura.

da formação pedagógica, precisamos lembrar que a formação do artista e do professor de Arte são distintas e devem sê-lo visto que se trata de profissões/trabalhos diferentes.

Vale lembrar que Saviani (2011b, p. 65), afirmou em seu livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, publicado em 1980, que:

[...] o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Se transpormos essas questões em relação à formação dos professores formadores de futuros professores de Artes Visuais, consideramos que as diferentes habilitações da Graduação (Bacharelado ou Licenciatura/Professorado), assim como os direcionamentos da formação continuada institucional, podem interferir na compreensão de como pensar a relevância da sua função como professor formador e como a própria disciplina que ele leciona no Ensino Superior contribui com o processo formativo de futuros professores.

Sobre essa relação entre a Licenciatura e o Bacharelado, Fonseca da Silva (2005, p. 119) entrevistou nove professores formadores efetivos da UDESC, os quais lecionavam disciplinas, tanto de cunho pedagógico/ensino quanto artístico/ateliê e/ou teórico/histórico, e constatou que eles apresentaram “[...] opções que vão desde achar que o professor deve ter uma formação de menor aprofundamento no campo artístico até as que avaliam o contrário, que o professor deve ter todo o aprofundamento artístico além do pedagógico”. Concordamos com o segundo ponto, pois a formação do professor de Artes Visuais que atuará na Educação Básica deve consistir no domínio dos conteúdos próprios da área, o que não significa que ele deva necessariamente se tornar um artista, assim como precisa de uma formação pedagógica para realizar a transposição didática. Todavia, quando se trata da formação dos professores formadores dessa área, nem todos têm formação em Arte, até porque atuam em disciplinas com enfoques distintos. Defendemos que é importante que conheçam e acessem a arte, mas não que devam atuar como artistas.

Na Argentina, encontramos uma discussão semelhante, retratada no artigo “*La formación docente en Artes (o el artista que no pudo ser)*” (ORCE; MARE, 2014), o qual podemos traduzir por “A formação docente em Artes (ou o artista que não pode ser)”. No texto, as autoras questionam: o que é um artista? Como ele se forma? Elas respondem

afirmando que no imaginário social costuma-se encontrar dois modelos: 1) artista boêmio, que busca se diferenciar do sistema ou 2) artista que cobra por suas obras e participa do mercado de arte. Além dessas concepções, as autoras afirmam que é comum encontrar nos cursos de formação do artista e da formação do professor de Arte a ideia do inatismo, tanto para o docente quanto para o artista: “já se nasce artista”, “já se nasce professor”. No primeiro caso, há a legitimação e a predominância da distinção social por meio da noção de gênio criativo e de talento, o que legitima as desigualdades sociais, reforçadas no sistema capitalista por meio da distribuição desigual das condições materiais e simbólicas. Ou seja, “[...] Nesse sentido, poderíamos dizer que o inatismo do gênio criativo faz o artista e constitui um padrão de distinção que aparentemente o professor de Artes precisa” (ORCE; MARE, 2014, p. 9, livre tradução).

Vemos, portanto, que essa relação entre ser professor e ser artista, ou ser ambos, é complexa, pois envolve concepções já arraigadas histórica e socialmente, advindas da mudança de pensamentos e pesquisas científicas de como se aprende, ou se cria, e das questões econômicas dentro do sistema capitalista que permeiam esse processo.

Quanto à visão dessa relação do ser artista e atuar como professor universitário, Almeida (2009), em seu livro intitulado “Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício”, baseado em sua tese defendida em 1992, na UNICAMP, cujo título é “O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor”, entrevistou 27 artistas-professores, que lecionavam e/ou lecionaram em cursos de Artes Visuais⁶⁰, visando identificar “[...] como um artista plástico ensina o que é arte e como se faz arte; e saber que concepções e práticas prevalecem no ensino das Artes Visuais – estudando o cotidiano do ensino da arte” (ALMEIDA, 2009, p. 26). Embora a pesquisa dela motive diversos pontos de reflexão, nosso interesse na investigação dessa autora é sobre o que motiva o artista a se tornar o professor universitário, sendo assim, apresentamos apenas esse aspecto.

Quando Almeida (2009) pergunta o que motiva um artista a ser docente universitário, a maioria das respostas converge para a necessidade de ter um trabalho estável, visto que a atuação como artista raramente permite isso. Outra resposta sobre esse ponto refere-se a uma tranquilidade ao desenvolver os projetos artísticos sem se preocupar com a venda deles ou não, ou seja, eles têm uma certa “autonomia relativa” ao mercado/circuito de arte.

⁶⁰ Almeida (2009) informa que incluiu professores do curso de Arquitetura e Design, mas a maioria é de Artes Visuais. Quanto à localidade das IES de atuação dos professores entrevistados, 25 eram de Campinas (SP), uma de Mato Grosso do Sul (MS) e uma de Minas Gerais (MG).

Sobre esse aspecto, vale pontuar que “[...] Quando o artista cria pela necessidade de subsistir, e, portanto, para o mercado, já não cria propriamente para si, mas para outro [...] limita sua personalidade criadora individual em favor dos gostos e ideias que dominam no mercado” (VÁZQUEZ, 1978, p. 235). Sendo assim, a atividade docente é uma forma que o artista na contemporaneidade encontrou para fugir dessas regras mercadológicas do sistema de arte. Diante da sociedade capitalista, tudo é mercadoria, inclusive a arte, quando se submete ao mercado e às suas exigências (oferta e procura). Quando o artista produz obras com essa finalidade, ele se autolimita, pois é influenciado pelo mercado, negando, muitas vezes, sua individualidade e potencialidade criadora. Nesse processo, ocorre uma espécie de alienação, a qual pode se tornar radical quando sua atividade se converte em um meio de subsistência. No entanto, mesmo sob o regime capitalista, os artistas, em geral, tentam escapar da alienação – até porque uma arte alienada é a negação da própria arte (VÁZQUEZ, 1978).

Nesse sentido, para o artista “[...] ser professor de arte se apresenta como a atividade remunerada mais compatível com a carreira artística” (ALMEIDA, 2009, p. 67). Se considerarmos as condições efetivas de trabalho e remuneração estável do artista no Brasil, essa era/é uma alternativa viável, pois

Uma análise a respeito das condições de vida de um artista brasileiro, desde a década de 1990 até os dias atuais, por exemplo, limitada por um pequeno e quase inacessível mercado de arte alimentado por uma política cultural baseada em prêmios e editais, demonstra que a busca por uma (outra) profissão torna-se inevitável. Seria assim que muitos artistas brasileiros, não só nestas últimas décadas, chegaram ao âmbito da educação formal e informal e tornaram-se ou exerceram o ofício de professor. Fato que acaba por retirar uma possível aura romântica que posiciona o artista como outsider, como se pudesse existir à margem do sistema e que sua originalidade residisse justamente na capacidade de enxergar o mundo ordinário de fora, atuando, portanto, em uma esfera superior (RACHEL, 2014, p. 30).

Nesse sentido, o artista que assume a função de professor formador no Ensino Superior o faz porque não sobrevive à margem do sistema capitalista e, apesar do interesse por um trabalho estável, Almeida (2009) constatou, também, a partir das falas dos artistas que atuam como professores universitários entrevistados, que eles valorizam o ensino, embora este se apresente como uma atividade paralela, passível de ser conciliada com a produção/criação artística, por favorecer as pesquisas, assim como os debates relativos às questões teóricas e práticas da arte.

Em uma perspectiva semelhante à realizada por Almeida (2009), Favero (2007) entrevistou quatro professores universitários⁶¹ de cursos de Licenciatura e Bacharelado da área de Arte, visando identificar a relevância do desenvolvimento de uma produção artística de modo paralelo à produção acadêmica docente. A autora elaborou quatro questões:

1) A prática do professor instiga a prática artística? Como se complementam? 2) Há disponibilidade de tempo/espço para manter nutrida a produção poética dentro das exigências acadêmico-burocráticas? 3) Qual o sentido e como conduzem o problema: produção plástica e produção do professor (acadêmica)? 4) De que forma o pensamento e a produção acadêmica influencia os ditames contemporâneos, ou é o contrário, os ditames contemporâneos influenciam a academia? (FAVERO, 2007, p. 298-299).

Segundo a autora supracitada, tais questões são paradoxais, visto que o nível acadêmico e o artístico não são excludentes, embora cada um tenha suas especificidades. Ela conclui que o artista-professor “[...] amplia seus conhecimentos, integra suas ações: Produção Artística – Ensino – Pesquisa – Extensão; gerencia paradoxos focando uma constante busca de conhecimento que entrelaça as convergências com as divergências que surgem durante as suas ações” (FAVERO, 2007, p. 301). Diferentemente da autora, consideramos que o acúmulo de funções do professor formador o sobrecarrega e se alinha aos discursos da “produtividade acima de tudo”.

2.3.2 O artista, o professor formador e a pesquisa

No que se refere à pesquisa, precisamos considerar que há uma exigência cada vez maior de produtividade (acadêmico-científica, artística etc.). No Brasil, tal produtividade, muitas vezes, implica melhores condições de trabalho para os professores formadores, progressão salarial, conceito do curso etc., já na Argentina o primeiro aspecto não está diretamente relacionado com o segundo, como veremos mais adiante.

A produção acadêmico-científica tem uma longa tradição, já a produção artística costumava não ser reconhecida para fins de produtividade. No Brasil, esse fato mudou quando o sistema de produção e avaliação da CAPES criou o Qualis Artístico⁶², em 2007, para valorização dessa produção diferenciada da bibliográfica. Os critérios desse Qualis

⁶¹ A autora não especifica o local de trabalho dos docentes, porém indica no artigo, a partir do título “As inquietações do artista-professor”, que se trata de um Projeto de Pesquisa do CEART/UEDESC.

⁶² Para saber mais sobre o histórico do processo de criação do Qualis Artístico, recomendamos a leitura do artigo: “As consequências do QUALIS Artístico” (ULHÔA, 2016). Para visualizar o QUALIS Artístico e a Classificação de eventos da CAPES, acessar a Plataforma Sucupira (BRASIL, [s/d]).

Artístico são comparáveis com os utilizados no Qualis bibliográfico vigente. Basicamente, o primeiro “[...] consiste em uma série de critérios externos, desenvolvidos por comissões de pesquisadores-artistas encarregados de avaliar a produção artística dos programas de pós-graduação em Artes no Brasil” (ULHÔA, 2014, p. 1).

O que motivou a criação desse Qualis Artístico foi a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Arte, assim como a **ampliação da “[...] comunidade de artistas atuantes no ambiente universitário** [o que] apontou a necessidade da criação de um mecanismo que permitisse a avaliação da produção artística ligada à atividade de pesquisa [...]” (ULHÔA, 2016, p. 43, grifos nossos). A partir desses elementos, houve mobilizações dos próprios professores universitários atuantes na Pós-Graduação da área de Arte, por meio de suas associações, para validar a produção artística nesse nível de ensino. A mesma autora afirma que, em 2013, o documento da área reitera que a produção artística e a bibliográfica devem ser equilibradas, visto que um tipo de produção não elimina o outro. Afinal, “[...] O artista [...] ao optar pela docência em nível superior, e, principalmente ao se dedicar à formação de pessoal para atuar nesse nível, ele ou ela assume o compromisso de dialogar com a comunidade de Artes e com a comunidade acadêmica como um todo” (ULHÔA, 2014, p. 2).

Embora o Qualis Artístico valorize a produção em arte dos docentes universitários dessa área, precisamos considerar que autores como Cerqueira (2016, p. 167) questionam a produtividade exigida pelas IES, na qual, muitas vezes, os artistas que atuam como professores formadores nos PPGs da área de Arte se “[...] se tornam ‘reféns’ de políticas e metas de financiamento que não se adequam às reais necessidades da produção artística. [E a] a produção artística fica subordinada às condições impostas pelas metodologias e procedimentos da pesquisa ‘científica’[...]”.

As exigências de produção, seja ela de cunho bibliográfico, seja artística, muitas vezes sobrecarrega o professor universitário e o obriga a cumprir metas, o que pode prejudicar tanto o processo criativo quanto a pesquisa formal para a produção de números. Mas, ainda assim, o Qualis Artístico foi uma forma de valorizar outros formatos de pesquisa que a área artística comporta.

Retomando a questão do artista que atua como professor no Ensino Superior, vimos anteriormente que, para alguns autores, só é possível ser um bom professor se ele for também um artista, já outros autores questionam a possível falta de conhecimentos didáticos que esse artista possa ter para atuar como docente. Sobre esse último aspecto, “[...] O artista-professor pendendo para lá ou para cá, ainda não encontrou a possibilidade de uma ancoragem

pedagógica dentro da sua experiência acadêmica, esta que se faz muito necessária em sua atividade didática” (HERNANDEZ; MACHADO, 2016, p. 111).

Os autores supracitados continuam apresentando alguns problemas da relação do artista que atua como professor universitário, por meio de um exemplo baseado na vivência deles: alguns professores universitários que têm apenas o Bacharelado em Arte e fazem Pós-Graduação *stricto sensu* em áreas mais relacionadas com os processos e/ou poéticas artísticas podem apresentar dificuldades com a didática, visto que, muitas vezes, eles imitam os mesmos padrões didáticos de seus antigos docentes – aspecto esse que já havia sido constatado por Fonseca da Silva (2005).

Para tentar amenizar esse problema dos conhecimentos/experiências pedagógicas, alguns PPGs *stricto sensu* implantaram a obrigatoriedade de estágio de docência⁶³ no Ensino Superior (Graduação), porém, segundo Hernandez e Machado (2016), muitas vezes, os mestrandos e doutorandos da área de Arte trazem para a sala de aula/ateliê sua própria prática artística ao estilo de um *workshop* (como metodologia), sem maiores problematizações. Então, tal estágio, que visa uma formação pedagógica para a docência no Ensino Superior, torna-se pouco profícuo.

Outro aspecto sobre o professor-artista levantado por Hernandez e Machado (2016, p. 113) refere-se ao artista que atua como professor universitário, buscando se inserir e/ou se manter no circuito/sistema artístico visando a legitimação com uma postura mais incisiva. Tal professor consegue ser aprovado nos processos seletivos devido ao currículo bem estruturado e ao portfólio comprovando sua produção artística com um bom embasamento conceitual: “Diante disto, é compreensível o porquê de vigorar, ainda e com frequência, a atitude em que o professor se isenta de responsabilidade na sua atuação pedagógica com a justificativa de que ele seria prioritariamente artista”. Outros autores, no entanto, apontam o oposto: “O professor artista é um docente que fala da obra com saber técnico e estético, mas também com sentimento. É um professor que, estando envolvido com os assuntos, transmite mais segurança, fruto da sua experiência artística” (ALMEIDA, 2012, p. 82). Nessa mesma perspectiva:

O ingresso do docente numa universidade depende do sucesso e da qualificação como profissional na sua área de conhecimento. Em geral, são bacharéis exponenciais, com notável atuação profissional na sociedade, que se propõem a

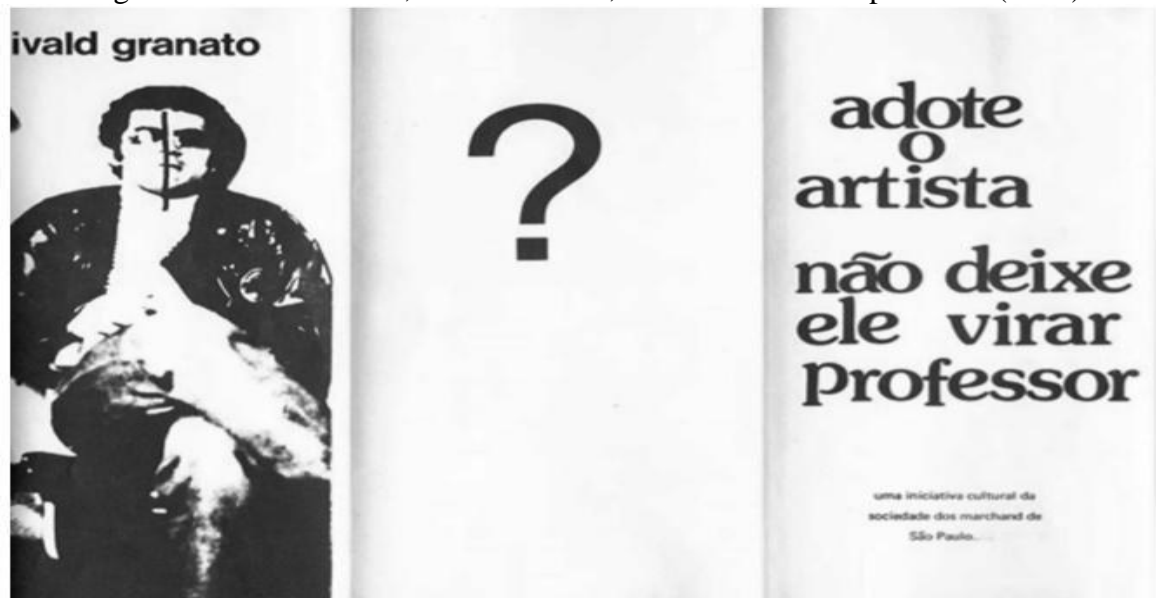
⁶³ No Brasil, o estágio de docência no Ensino Superior para pós-graduandos *stricto sensu* se tornou obrigatório a partir de 1999, pela CAPES, para bolsistas que fazem parte do Programa de Demanda Social. Esse estágio visa preparar os mestres e doutores para atuarem como professores universitários. Na Portaria MEC/CAPES nº 76, de 19 de abril de 2010, a partir do art. 18, há mais detalhes sobre como esse estágio funciona.

compartilhar seus conhecimentos com os alunos. A entrada na universidade como docente projeta o profissional socialmente, que passa a ter credibilidade mais acentuada na comunidade. A experiência vivenciada do bacharel agrega uma contribuição significativa na formação para os alunos. Esse fato precisa ser considerado, pois a formação dos alunos depende também da vivência desses profissionais, pois, em geral, eles trazem para o curso contribuições relevantes para discutir e exemplificar na sala de aula (BEHRENS, 2011, p. 442).

Vemos, portanto, alguns autores defenderem que é justamente a prática e atuação artística desse professor universitário, seja atuante no sistema de arte ou não, que podem auxiliar na sua prática pedagógica, já outros acreditam que o artista atuando como professor universitário carece de conhecimentos pedagógicos para exercer satisfatoriamente a docência. Defendemos que o artista pode e deve atuar na universidade como professor formador, desde que tenha a devida formação pedagógica, pois ao assumir a profissão docente ele precisará de conhecimentos próprios da área educacional.

Esses diferentes pontos de vista podem ser apresentados na frase emblemática do panfleto do artista brasileiro Ivald Granato: “Adote o artista, não deixe ele virar professor” (Figura 4):

Figura 4 – Ivald Granato, Adote o artista, não deixe ele virar professor (1977)



Fonte: Rachel (2014, p. 1).

Apesar de a frase do panfleto ter mais de 40 anos, as discussões sobre essa questão continuam atuais. “Seria nefasto para o artista o fato de tornar-se professor? Seria impossível conciliar os ofícios de professor e artista? Qual o sentido [...] desse panfleto lançado por um

artista contemporâneo que, durante certo período de sua vida, também exerceu o ofício da docência?” (RACHEL, 2014, p. 17).

Vale considerar que o trabalho de Rachel (2014) foi realizado durante a Ditadura Militar brasileira, período em que tanto o artista quanto o professor não eram bem vistos. Todavia, como vimos anteriormente, a atuação do artista como professor também é uma forma de garantir o exercício artístico.

A autora supracitada apresenta possíveis interpretações para esse panfleto, da qual destacamos uma, a qual mostra um ideal romântico acerca do artista e uma visão tradicional de docência, visto que o cartaz pode estar indicando que

[...] ser artista é “melhor” do que ser professor, se encarmos o artista como um ser movido pela inspiração, que deixa a vida levá-lo para o caminho que o prazer indica, sem grandes preocupações; enquanto o professor é idealizado como alguém extremamente sério, de hábitos regrados, dedicado aos estudos e ao ofício, preocupado em manter a compostura, garantir a autoridade, fato que torna sua existência provavelmente mais pesada em relação a essa visão de artista despreocupado e desocupado. [...] Talvez aí, nessa brincadeira entre tipos opostos, apareça a figura do artista/educador, aquele que tem a possibilidade de estar entre um e outro (RACHEL, 2014, p. 30-31)

Após essa visão geral dos possíveis significados dos termos professor-artista, artista-professor, visões e interpretações distintas sobre seus significados, o fato é que o artista também está na universidade como professor formador. Sendo assim, apresentamos um breve histórico de como ele chegou ao Ensino Superior, assim como as modificações das exigências para sua atuação nesse nível de ensino.

2.4 A INSERÇÃO DO ARTISTA COMO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: BREVE HISTÓRICO

Como o artista se tornou professor universitário? Responder essa questão se mostra um empreendimento complexo devido à escassez de pesquisas sobre o assunto e, tal como aponta Oliveira (2010, p. 22), tratar da “[...] formação dos professores universitários nas primeiras universidades brasileiras [...] demanda abrir trilhas pela história da formação docente, já que a vasta gama de pesquisas acerca da formação de docentes está voltada apenas para o professor do ensino básico.” Devido à dificuldade dessa ação e à necessidade de

perpassar pelo processo histórico da formação docente⁶⁴ em arte como um todo, no quarto capítulo apresentaremos dados referentes a esses últimos elementos de modo mais aprofundado.

A formação necessária para atuação docente nas primeiras instituições de ensino na área de Arte no Brasil consistia no conhecimento de técnicas e/ou aptidões específicas. Como exemplo, podemos considerar os docentes que atuavam na Academia Nacional de Belas Artes, fundada em 1826, no Rio de Janeiro por D. João VI: “Os professores que atuavam nessa escola superior foram convidados das cortes europeias, ou mesmo aqui do Brasil, apenas por dominarem determinadas técnicas ou habilidades específicas de pintura” (OLIVEIRA, 2010, p. 26), embora a mesma autora complemente afirmando que “[...] Os docentes atuantes nessa academia eram artistas famosos da Europa sem registro, porém possuíam formação acadêmica para atuar no Ensino Superior” (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Tal modelo de formação, domínio de técnicas específicas do professor, continuou de modo semelhante por mais um tempo:

[...] formação do docente-artista nas primeiras escolas de Arte era semelhante à formação do docente universitário nos primórdios da educação no País. A maioria deles tinha formação técnica ou autodidata e era contratada apenas por fazer parte do quadro de profissionais liberais. No período da Proclamação da República (1889), com a chegada das reformas educacionais (1891) e com as novas leis impostas pelo governo da época (1911), muitos desses professores sem formação adequada sentiam-se impossibilitados de continuar com seus cursos, pois antes da reforma o currículo era imposto pelo governo e agora essa mesma reforma propunha autonomia didática. Diante das mudanças, muitos se viram despreparados pedagogicamente, para continuar nos cursos ou séries em que atuavam. Mesmo com dificuldades didáticas e tendo políticos como orientadores, os cursos de desenho não sofreram nenhuma alteração metodológica (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Nas primeiras décadas do século XX, sob o discurso de que a arte não é ensinada, mas sim expressada, a formação do professor “[...] dessa época acontecia em cursos de psicologia, nos cursos de letras ou [eram] artistas autodidatas. A especificidade de formação em Arte ou em cursos de pós-graduação em educação ainda não era um pré-requisito básico para a formação de formadores” (OLIVEIRA, 2010, p. 48). Nas décadas de 1940 e 1950, foram criadas as Escolinhas de Arte no Brasil, visando ampliar a livre expressão da criança.

⁶⁴ Para quem tiver interesse, Fonseca da Silva (2019b) escreveu um artigo intitulado “Políticas e currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de Arte (OFPEA/BRARG)” apresentando três modelos de formação docente presente nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil que interferem na educação escolar (modelo Belas Artes, modelo construtivista e modelo sócio-histórico). Estes também podem ser fruto da própria formação dos professores formadores que atuam neles, além de outros condicionantes externos das reformas educacionais aliadas ao neoliberalismo.

Vale frisar que nelas “[...] os formadores eram apenas graduados ou tinham formação artística ou técnica, comprovando a semelhança das primeiras instituições superiores [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 49).

Em 1971, o ensino de Arte se tornou obrigatório no Brasil (Lei nº 5.692), sob o nome de Educação Artística. Essa obrigatoriedade demandou a abertura dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística para formar professores que atuariam na Educação Básica⁶⁵. Vemos, portanto, que ocorre um efeito cascata, pois, após a legislação ser aprovada, os cursos de Licenciatura são criados para formar professores e surgem as questões: quem atuará como professor formador desses futuros docentes que trabalharão na Educação Básica? Qual a formação dos professores dos primeiros cursos de Licenciatura de Educação Artística? Segundo Oliveira (2010, p. 51),

[...] os primeiros professores artistas a atuarem nessas faculdades eram profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento, como Direito, Filosofia, Ciências Humanas e outros cursos superiores ou profissionais de escolas técnicas de referência da época ou autodidatas em técnicas artísticas. Pouquíssimos docentes destas instituições de Educação Artísticas eram especialistas, mestres ou doutores. Em sua grande maioria, tinham apenas a graduação, cursos técnicos no exterior ou escolas de Belas Artes, como bacharéis em áreas afins.

Ou seja, entre as várias dificuldades que os primeiros cursos de formação docente apresentaram, a maior delas foi a contratação de professores formadores qualificados para atuarem no Ensino Superior da área, sendo necessária a contratação de professores formados em áreas distintas das de arte e/ou artistas autodidatas. Sendo assim, podemos inferir que está na base da formação dos primeiros professores formadores dos cursos de Graduação em Artes a presença do artista, cujo princípio era a concepção do “quem sabe fazer sabe ensinar”. Naquele momento, tal concepção foi aceita por meio do notório saber, sendo esses artistas mais direcionados para atuar em disciplinas do eixo artístico/ateliê.

Outro dado relevante refere-se ao fato de que antes da década de 1970, no Brasil, a formação dos professores que atuavam no Ensino Superior, inclusive na área de Arte, era apenas em nível de Graduação ou técnico, havendo exceções de professores com Especialização ou Mestrado, os quais realizaram sua formação no exterior. Vale lembrar que, até esse momento histórico, não havia PPGs na área de Arte⁶⁶ nesse país, nem *lato* nem *stricto sensu* (OLIVEIRA, 2010).

⁶⁵ Informamos que esse ponto será aprofundado no Capítulo 4.

⁶⁶ Sobre esse aspecto, vale informar que havia “[...] em 1968, um curso de História da Arte em nível de pós-graduação no País que fora implantado pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Letras da

Considerando essa lacuna relativa à formação e qualificação dos professores formadores que atuavam nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, houve a necessidade de criar os cursos de Pós-Graduação em Arte. Nessa perspectiva, inicia-se um processo de debates visando melhorias em todos os aspectos relativos ao ensino e à formação docente na área de Arte, sendo o “I Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias”, em Ouro Preto, no mês de agosto de 1981, um dos locais onde houve muitas definições no que se refere à formação docente, seja para atuação na Educação Básica, seja no Ensino Superior. No que se refere a esse último ponto, uma definição apresentada em relação à formação do professor formador de Arte, atuante no Ensino Superior, foi:

[...] o equacionamento da carreira do magistério para a área de Artes, principalmente no que diz respeito à titulação formal. Como princípio, a qualificação a ser exigida do artista interessado na docência universitária deve incluir, além de sua competência profissional, a titulação através de programas de pós-graduação “*strictu [sic] sensu*”, nos níveis de mestrado e doutorado. Tal recomendação engloba tanto os professores de disciplinas técnicas quanto as disciplinas práticas, uma vez que com essas exigências pretende-se elevar o nível de competência do professor de Artes, e não apenas do artista como tal (REVISTA GOIANA DE ARTES, 1982, p. 195 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 53-54).

Todavia essa definição gerou alguns problemas relacionados aos professores que atuavam no Ensino Superior, os quais eram artistas e tinham uma ampla produção na área de Arte, mas não contavam com a habilitação para exercer a docência. Para resolver o problema,

Criou-se, então, a contratação de professores pelo critério de “notório saber”. Esse critério abria precedentes de análise de currículo para profissionais que se enquadrasse na proposta do Conselho Federal de Educação, responsável por criar uma comissão julgadora dos currículos de docentes-artistas - neste caso artistas/docentes - [...] que ensinassem técnicas artísticas, tendo eles formação ou não, ou que produzissem obras de arte. Dentro desses critérios estavam a qualidade e a regularidade de produção artística (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

A partir desses dados históricos, vemos que as origens do artista atuando como docente no Ensino Superior de Arte é fruto da Lei nº 5.692/1971 e que a formação docente nos dois níveis de ensino (Educação Básica⁶⁷ e Superior) estão totalmente relacionadas.

USP. Em 1970, esse Departamento perdeu a disciplina, que foi transferida para a Escola de Comunicação e Arte recém-fundada nessa mesma instituição. O Departamento de Arte, mais adiante, na década de 1980, foi considerado a célula máter para a abertura de outros cursos de pós-graduação em Arte no País” (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 37).

⁶⁷ Para saber mais sobre a história da formação docente para atuação na Educação Básica no Brasil, recomendamos a leitura do artigo “História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos” (SAVIANI, 2005).

Vimos, ainda, que muitos artistas atuaram como docentes universitários nesse momento inicial a partir do “notório saber”, cujos critérios para atuação eram o domínio técnico e a produção artística. Além deles, profissionais formados em áreas e habilitações distintas assumiram as aulas dos primeiros cursos de Graduação em Arte. Essa formação “diversificada” dos primeiros professores universitários foi resultante da expansão dos cursos de Graduação na área de Arte no Brasil, os quais geraram uma demanda por professores formadores.

Constatadas as dificuldades relacionadas à formação desse professor universitário, de acordo com Barbosa (1989, p. 174),

Algumas universidades federais e estaduais, preocupadas com a fraca preparação de professores de arte, começaram a partir de 1983 progressivamente a organizar cursos de especialização para professores universitários de arte. Os cursos são curtos e intensivos (algumas vezes com aulas de 10 horas diárias) e são em geral conduzidos por professores e artistas de outros estados.

Um meio de desenvolver a qualificação desses professores formadores dos cursos de Licenciatura em Educação Artística que atuavam no Ensino Superior, após esse momento inicial das especializações *lato sensu*, foi por meio da ampliação dos programas de Mestrado e Doutorado na área de Arte⁶⁸.

A partir das mudanças do cenário do ensino de Arte (Educação Artística) no Brasil, por meio da obrigatoriedade desse ensino nas escolas com a Lei nº 5.692/1971, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística e os primeiros PPGs na área de Artes. A década de 1980 foi um período em que precisava-se discutir a ampliação de PPGs para formar os professores universitários que seriam os formadores dos futuros professores de Arte da Educação Básica no Brasil. Nessa perspectiva, o “I Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias”, como mencionamos, auxiliou a balizar os objetivos da Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Arte em âmbito nacional, sendo um deles: “[...] Há total consenso de que a pós-graduação *strictu [sic] sensu* na área de Artes destina-se exclusivamente a docentes ou candidatos à docência universitária, uma vez que esses programas visam à formação de professores de Artes e não ao aperfeiçoamento de artistas” (REVISTA GOIANA DE ARTE, 1982, p. 195-196 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 56). A partir desse trecho, podemos compreender que havia uma preocupação com a formação do professor formador dos cursos de Graduação da área de Arte e que a ênfase dos cursos de

⁶⁸ No Capítulo 5, apresentaremos diversos dados relativos aos cursos de Pós-Graduação na área de Arte em geral e, de modo mais específico, nas Artes Visuais.

Pós-Graduação *stricto sensu* deveria ser no ensino, e não no fazer artístico, justamente para possibilitar a formação em nível de Pós-Graduação aos professores universitários.

Apesar desse aumento da exigência no que se refere à formação do professor formador, nesse mesmo seminário foi debatida a situação do professor universitário autodidata⁶⁹ (sem formação em nível superior) e que atuava no Ensino Superior, o qual poderia entrar na Pós-Graduação desde que demonstrasse conhecimento para tal. Segundo Oliveira (2010), essa brecha permitiu que muitos artistas autodidatas consolidassem suas técnicas ao ingressarem nos PPGs *stricto sensu*, assim como continuassem atuando no Ensino Superior.

A partir dos elementos apresentados, vemos que a inserção dos artistas nas universidades brasileiras é datada, e os critérios que validavam essa inserção eram o domínio técnico e a produção artística qualificada e regular. Também houve a valorização do notório saber e o aprimoramento da formação dos professores formadores, que eram artistas, por meio dos cursos de Especialização e depois de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Atualmente, Teuber (2016, p. 69) ressalta que a formação do professor formador nos cursos de Artes Visuais na habilitação de Licenciatura “[...] está calcada em um modelo no qual esses formadores podem ser artistas (Bacharéis em Artes e áreas afins), profissionais de diferentes áreas (Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, entre outras), e podem ser licenciados em Artes Visuais.”

Essa diversidade da formação dos professores formadores que atuam na graduação em Artes Visuais também está presente nos demais cursos, tal como apresentado por Behrens (2009, p. 57): segundo ele, há quatro grupos representativos do corpo docente no Ensino Superior, os quais atuam em conjunto nas IES, isto é,

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

⁶⁹ “[...] uma maior flexibilidade deve ser aplicada na aferição de qualificações é a seleção de candidatos aos cursos de pós-graduação. Em casos excepcionais, devem ser admitidos na pós-graduação profissionais de reconhecida competência que, embora não possuindo diplomas de bacharelado, demonstrem um cabedal de conhecimentos gerais equivalente” (REVISTA GOIANA DE ARTE, 1982 *apud* OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 56).

Na concepção do autor supracitado, todos esses diferentes grupos de professores formadores são necessários, pois agregam conhecimentos e experiências diferenciadas ao processo formativo dos discentes. Nessa perspectiva, compreendemos que nos cursos de Licenciatura/Professorado essa diversidade de formação/atuação também se faz presente.

Sobre o aspecto da formação do professor formador de Artes Visuais, destacamos, ainda, o fato de o artista (pessoa com o título de bacharel) poder ser professor de Arte no Ensino Superior⁷⁰, e na Educação Básica haver a exigência de que o profissional tenha Licenciatura, havendo exceção para a habilitação de Bacharelado, desde que haja a devida complementação pedagógica para poder atuar (BRASIL, 2014). O que justifica essa não necessidade de formação pedagógica para atuação no Ensino Superior?

Nas palavras de Teuber (2016, p. 69), essa é uma problemática central, pois não há uma formação específica para ser professor formador, muito menos uma exigência de conhecimentos pedagógicos:

Mas, então, como se aprende a ser um professor universitário? Presume-se que de forma autodidata, seguindo a rotina dos outros, a partir da experiência dos outros, colegas, pessoas da família, pela experiência socialmente acumulada sobre o que é a profissão, entre outras possibilidades.

Considerando que não há uma formação específica, inclusive relativa aos aspectos pedagógicos, para o professor formador dos futuros professores de Arte, tal formação, então, costuma ocorrer tanto na Graduação e Pós-Graduação quanto na prática, por meio da autoformação, o que perpassa pelas experiências diversas do que é ser professor, em especial, do que é ser professor de Arte, que esse profissional obteve antes de ingressar no Ensino Superior⁷¹ como docente. Ou seja,

Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo da sua vida escolar. Trazem também um conjunto de experiências artísticas do que é ser um artista, adquiridas no convívio com experiências artísticas significativas em suas vidas, no convívio com a própria Arte, ou, ainda, com outros artistas, além de saber um pouco sobre as representações e estereótipos que as profissões do professor e do artista possuem socialmente. Esses saberes que os professores trazem de suas experiências fazem parte dos elementos que são constitutivos das

⁷⁰ Considerando os concursos para professores universitários da área de Arte, geralmente isso ocorre para disciplinas do eixo artístico/ateliê, e não para aquelas do eixo pedagógico/ensino. Mas isso fica a critério das IES, visto que a legislação educacional não especifica a habilitação (Licenciatura ou Bacharelado) e/ou as áreas de formação para atuação no Ensino Superior.

⁷¹ As pesquisas sobre a formação dos professores formadores de diversas áreas do conhecimento já apontam essa análise, assim como práticas de diferentes universidades identificando esses problemas, as quais têm buscado propor formações pedagógicas para professores ingressantes como forma de inserção do bacharel no contexto pedagógico.

múltiplas dimensões identitárias da profissão e que, certamente, afetam e contribuem para com os modos de pensar e organizar o ensino (TEUBER, 2016, p. 69-70).

Essas experiências, tanto individuais quanto coletivas, pessoais e institucionais (Graduação e Pós-Graduação), seja de momentos anteriores à sua atuação profissional no Ensino Superior, seja pelo convívio com os colegas de trabalho nas IES, vão “formando” esse professor formador. Como não há regras específicas de entrada como docente no Ensino Superior (no que se refere às habilitações e áreas), a não ser a exigência da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil e na Argentina por meio de uma titulação igual ou superior ao nível/etapa de atuação⁷², a formação do professor formador ocorre por meio de uma “autoformação”, por vezes uma formação em conjunto com seus pares, sendo que cada profissional poderá criar meios e caminhos muito distintos no que se refere a formar o futuro professor de Arte⁷³.

O próprio direcionamento para a Pós-Graduação *stricto sensu* em áreas distintas das de Arte (Educação, Filosofia, entre outras) já tende a indicar caminhos para essa autoformação por meio das pesquisas específicas de cada um, as quais vão sendo encaminhadas, mesmo que implicitamente, por: 1) linhas de pesquisa dos PPGs; 2) introdução à pesquisa na Graduação por meio da iniciação científica; 3) estágios em museus, escolas e/ou espaços alternativos; 4) produção artística na Graduação e participação em exposições; 5) experiências como docente, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. No caso deste último, às vezes a própria disciplina em que o professor formador leciona na IES se torna objeto da sua pesquisa de Mestrado e/ou Doutorado; 6) existência ou não de PPGs da área de Arte na região em que a pessoa reside; 7) se os cursos dos PPGs são gratuitos ou pagos, assim como se há ou não a possibilidade de bolsa de estudos; 8) motivações pessoais diversas.

Ainda no que se refere à formação do professor universitário,

Diferentemente dos outros graus [sic] de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que **quem sabe fazer sabe ensinar** deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004, p. 526, grifos nossos).

⁷² Ao longo do texto, explicaremos melhor esses pontos em relação à legislação de cada país.

⁷³ Nesse cenário, a legislação também trouxe como obrigatoriedade para os cursos de Graduação no Brasil os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) (BRASIL, 2010a).

Para compreendermos melhor essa não exigência da formação pedagógica e os discursos que minimizam a importância desta, apresentamos dois modelos contrapostos de formação de professores⁷⁴ ao longo da história, sendo que estes também atingem a formação do professor formador de Artes Visuais:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

Tendo por base esses dois modelos⁷⁵, o que valoriza os conteúdos cultural-cognitivos associa-se à formação do artista que atua como professor, resumida no *slogan* “se sabe fazer, sabe ensinar”. Já o modelo pedagógico-didático implica uma formação que só se torna integral com a devida complementação dos aspectos de cunho pedagógico, associados à especificidade da área de formação, no caso, das Artes Visuais. Saviani (2009, p. 149) detalha melhor esses dois modelos de formação:

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

Esse modelo de formação aparece de modo implícito quando a legislação para atuação no Ensino Superior, seja no Brasil, seja na Argentina, não exige que o professor formador tenha tido acesso às disciplinas de cunho pedagógico, próprias dos cursos de formação docente. Além disso, “o treinamento em serviço”, “o aprender na prática”, “quem

⁷⁴ “[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143).

⁷⁵ Saviani (2009, p. 149), no que se refere a esses modelos de formação, afirma que: “[...] as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. Isso se compreende quando se considera que, sob a hegemonia de uma elite de corte liberal-burguês, a escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa. Nesse quadro, os referidos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, não deixando margem a veleidades pedagógicas. Com efeito, o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. Tal modelo é, pois, antielitista por excelência”.

sabe fazer, sabe ensinar”, entre outros *slogans* da formação docente reforçam essa não necessidade de conhecimentos pedagógicos específicos para atuação docente, ainda mais quando se trata da formação do professor universitário. É como se este já fosse dotado de uma sabedoria própria e não precisasse nem dos conhecimentos pedagógicos gerais e muito menos de conhecimentos pedagógicos específicos para atuação no Ensino Superior. Por sua vez,

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Tal modelo de formação inclui a necessária formação pedagógica de modo integrado aos demais conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Consideramos esse modelo de formação o mais adequado, visto que ser professor inclui conhecimentos específicos de transposição didática, conhecimentos sobre os diferentes processos de ensino-aprendizagem, alterações das concepções pedagógicas ao longo da história da educação, entre outros aspectos educativos que ultrapassam: 1) uma experimentação que envolve tentativas e erros sem um embasamento teórico forte do processo educativo e/ou 2) uma reprodução de elementos vivenciados como aluno, seja na Graduação ou na Pós-Graduação, que são reativados durante a atuação do professor formador.

Apesar de ambos os modelos de formação conviverem até hoje, houve uma retomada do discurso da pós-modernidade associado tanto ao “quem sabe fazer sabe ensinar”, quanto do “aprender fazendo”, do “aprender na prática”, “do descobrir no processo”, em síntese, de uma supervalorização da subjetividade por meio da “epistemologia da prática” nos processos formativos, como meio de justificar a falta de formação pedagógica de muitos professores formadores, embasados na concepção teórica do que Duarte (2003, p. 619, grifos nossos) denominará como pedagogias do aprender a aprender:

[...] a **formação de professores**⁷⁶ [passa] de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva,

⁷⁶ Em 1990, no Brasil, as pesquisas sobre a formação docente alteraram o foco do saber pedagógico cuja base era o saber escolar, o que Duarte (2003, p. 609-610) considera um retrocesso e destaca duas questões: “[...] A primeira questão é a das relações entre a difusão dessa linha de estudos sobre a formação de professores e o boom construtivista. Não foi obra do acaso o fato de que o construtivismo e a pedagogia do professor reflexivo tenham sido difundidos no Brasil quase que simultaneamente. Esses dois ideários fazem parte de um universo pedagógico ao qual venho chamando de ‘as pedagogias do aprender a aprender’. Neste sentido, do ponto de

centrada na reflexão-na-ação. Nesta perspectiva, o lema “aprender fazendo” da pedagogia escolanovista de inspiração deweyana deveria ser adotado tanto em relação à educação das crianças e dos adolescentes como no que diz respeito à formação profissional, incluída a formação de professores.

A justificativa para essa formação em que se valoriza o “aprender fazendo”, no caso da arte, recai no romantismo de que ela “não pode ser ensinada”, ou no idealismo do artista na condição de “gênio criador”, que não precisa ser ensinado. O que fica de fora desse processo são os conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos capazes de subsidiar a prática pedagógica. Tais aspectos se assemelham ao que vimos anteriormente sobre os critérios (domínio técnico e produção artística) para os artistas se tornarem professores universitários após a Lei nº 5.692/1971. Nesse sentido, ocorre uma secundarização dos conhecimentos de cunho pedagógico, ou seja,

A ideia de que dominar o conteúdo específico é suficiente para o exercício da docência se contradiz à noção, também do senso comum, de que “alguns professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Assim, revela-se que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber ensinar, não basta o domínio dos conteúdos específicos, e a experiência, por si só, não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base do conhecimento que o professor necessita para ensinar (TEUBER, 2016, p. 70-71).

Dessa forma, o professor que atua na universidade precisa ter alguns conhecimentos, tais como: “[...] saberes da experiência construída na atuação docente, saberes específicos da área de conhecimento e saberes epistemológicos, envolvendo saberes da formação inicial e formação em serviço [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 71-72). Complementamos dizendo que se faz necessário os saberes pedagógicos (didático-metodológicos). Quando nos referimos especificamente à área de Arte no Brasil, visando compreender aspectos relativos a formação e atuação do professor que atua no Ensino Superior, vimos que a “[...] própria história do ensino das Artes no Brasil oferece resquícios de crises identitárias, influenciando a própria concepção de docente e a importância deste na universidade, ora como técnico, ora como docente, ora como pesquisador, ora como artista” (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

vista pedagógico, os estudos na linha do professor reflexivo surgiram na América do Norte e na Europa quase que como uma ramificação natural do tronco comum constituído pelo ideário escolanovista. A diferença reside em que o escolanovismo clássico e o construtivismo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo aluno ao passo que os estudos sobre o professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem (ou construção do conhecimento) realizada pelo professor. A segunda questão [...] é a das relações entre a epistemologia da prática e o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações”.

Retomando o aspecto referente ao ingresso nas IES, “[...] é consenso entre a docência no ensino superior, em geral, que nos processos seletivos o campo do ensinar fica em segundo plano. A ênfase é no conhecimento específico (conhecimento científico) e na titulação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011 *apud* TEUBER, 2016, p. 70). Nesse sentido, muitas vezes ocorre a preferência pelo candidato que é bacharel, que atua ativamente como artista no circuito de arte e/ou como pesquisador. Além disso, no que se refere à legislação que regula/controla os processos seletivos para professores no Ensino Superior no Brasil, neste país não há uma lei que indica qual deve ser a formação adequada para o professor universitário. “A formação para docência universitária é um tema de menor preocupação institucional⁷⁷, pois nem mesmo a LDB nº 9.394/96 prevê isso. Não há menção à formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nesse documento” (CARDOSO, 2016, p. 97). Tal como pode ser observado, a lei trata sobre a formação docente de modo geral:

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Ou seja, a prática de ensino é necessária para a formação de professores que atuarão na Educação Básica, mas para o docente que atuará no Ensino Superior esse aspecto não é preciso. O que se exige para a atuação no Ensino Superior é a formação na Pós-Graduação *stricto sensu*, ou seja, o título de mestre ou doutor e, em alguns casos, apenas o título de especialista (*lato sensu*) ou, até mesmo, graduado⁷⁸. Todavia, “[...] os cursos de mestrado e doutorado formam pesquisadores (não professores). Se é verdade que as atividades de pesquisa são as mais valorizadas, o que acontece é uma hierarquização das identidades docentes, sendo o ser docente a de menor prestígio nas IES” (CARDOSO, 2016, p. 99).

⁷⁷ No entanto, na avaliação dos cursos de Graduação é levado em consideração se os professores formadores nos cursos de Licenciatura também atuaram na Educação Básica, o tipo de Pós-Graduação cursada por eles, entre outros fatores.

⁷⁸ Sobre essa variação de titulação para os processos seletivos no Ensino Superior federal, a Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013, estabelece no art. 8, nos §§ 1º e 3º, que: “O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso. [...] A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (BRASIL, 2013).

Nessa mesma perspectiva, embora não haja pesquisas que possam indicar de modo concreto que os PPGs são ou não espaços formativos para a docência no Ensino Superior, há indicativos de que tais programas estejam mais preocupados com a pesquisa do que com a formação para a docência no Ensino Superior, ocorrendo, inclusive, certo “[...] desdenho da formação pedagógica de professores, como se ela não demandasse preparação específica ou como se ela fosse uma decorrência direta de um conhecimento especializado em alguma área de conhecimento” (CALDERANO; BARBACOVİ, 2016, p. 6).

A seleção dos professores para a atuação no nível superior, muitas vezes se baseia na produção científico-acadêmica nas áreas de conhecimento específico, como já dito, pois poucos estudam e pesquisam questões relacionados com a prática de ensino e/ou a didática dentro dessas áreas (GATTI *et al.*, 2019). No que se refere à cobrança⁷⁹ dos PPGs, essa também acontece prioritariamente em relação à produção científico-acadêmica. Ou seja, segundo Mizukami (2006) são raros os PPGs que abrem espaço para a prática da docência ou para debates relativos a essa temática, visto que “[...] não temos políticas públicas claras que direcionam ou orientam a formação pedagógica do docente universitário, colocando critérios balizadores para esta atuação profissional” (CALDERANO; BARBACOVİ, 2016, p. 7). Tais elementos permitem uma multiplicidade de formação dos professores formadores para atuação no Ensino Superior, o que, por consequência, se refletirá em suas práticas pedagógicas.

A partir do exposto, constatamos que a formação do professor formador de Artes Visuais perpassa pelas discussões do ser artista, ser professor, ser ambos (professor-artista ou artista-professor), ser professor, artista e pesquisador, o que também se relaciona com a formação inicial nos cursos de Graduação de Licenciatura/Professorado e/ou Bacharelado e perpassa, ainda, pela formação continuada nos PPGs. Se inter-relaciona, também, com as visões distintas sobre a necessidade de os professores formadores terem conhecimentos pedagógicos ou não, os quais advêm da inserção dos artistas e das pessoas formadas em áreas distintas na universidade quando surgiram os primeiros cursos de formação docente, assim como pelos diferentes modelos de formação docente vigentes em diferentes períodos e permeados pelos aspectos socioeconômicos. Nesse sentido, abordar o tema da formação dos professores formadores de Artes Visuais e suas caracterizações envolve um amplo leque de

⁷⁹ “Organismos do Estado tais como: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESu), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) apontam parâmetros de qualidade institucional e os monitoram de forma efetiva e contínua” (CALDERANO; BARBACOVİ, *op. cit.*, p. 7).

elementos produzidos socialmente, considerando aspectos históricos e políticas vigentes que ampliam os fenômenos de exploração e reconversão docente. Na sequência, faremos uma síntese do capítulo.

2.5 VISUALIZANDO ALGUMAS DAS MUITAS FACES DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O objetivo deste capítulo foi apresentar elementos relativos à conceituação do termo professor formador e algumas pesquisas sobre a temática da formação/atuação do professor formador de futuros professores, assim como apresentar um breve histórico de como era a formação dos primeiros professores formadores dos cursos de Graduação em Arte e a identificação dos motivos de o artista adentrar na universidade como professor formador.

Apresentamos uma possível definição para o professor formador, como sendo aquele profissional que atua no Ensino Superior e é responsável pelo processo formativo de outros docentes. Mostramos também um breve “estado da arte” sobre as investigações relativas à formação do professor formador das diversas áreas do conhecimento, sendo que a revisão da literatura mostrou que ainda há poucas pesquisas sobre esse aspecto e que:

Caracterizar o ofício de professor formador de professores é bastante complexo, pois ele não está constituído e não tem uma função bem identificada e homogênea. [Sendo necessário] definir uma agenda de estudos sobre o formador: especificidades do seu trabalho docente; caracterização dos formadores e dimensões dos contextos em que trabalham e do seu perfil; formação do formador; concepções de formação predominantes entre os formadores etc. [...] (GATTI *et al.*, 2019, p. 317).

Observa-se, portanto, que as pesquisas sobre a formação do professor formador ainda estão em um estágio embrionário e que a delimitação desse profissional ainda é vaga. Vimos, ainda, que se iniciou uma ampliação de interesse por esses profissionais a partir das reformas educacionais das últimas décadas, visando adequação à reestruturação produtiva do capitalismo, que colocaram em foco os professores como “agentes de mudança”, chamando atenção para a formação inicial e para a formação do professor formador, fazendo com que as pesquisas sobre o tema aumentassem. Todavia, tal discurso que coloca os holofotes sob os ombros dos professores, entre eles os formadores, faz parte dos *slogans* que também os culpabilizam pelos problemas educacionais no capitalismo.

Por outro lado, as pesquisas sobre esse professor formador são necessárias e há muitos pontos indefinidos e divergentes entre os investigadores no que se refere à sua

formação/atuação, justificando a continuação e a ampliação das investigações sobre esse profissional com um olhar crítico, associados às novas dinâmicas socioeconômicas que precariza tanto a formação quanto a atuação desse docente.

Vimos, ainda, que a situação das pesquisas sobre a formação/atuação do professor formador em Artes Visuais no Brasil é escassa e que há informações esporádicas sobre o tema em pesquisas, tal como vimos nas investigações de Almeida (2009), Hillesheim (2013), Oliveira (2010) e Teuber (2016). Não encontramos pesquisas sobre o “estado da arte” das investigações sobre a formação do professor formador em Artes Visuais na Argentina.

Apresentamos, de modo breve, as três profissões: artista, professor e pesquisador, de modo separado, relacionando-as à categoria trabalho e vimos que a classificação dos termos: professor, artista e pesquisador tem muitas variáveis, as quais são condicionadas historicamente, cultural e socioeconomicamente, e que esses termos têm sido apresentados de modo integrado em algumas pesquisas relacionadas aos docentes da área de Arte, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, com nomenclaturas diversas, sendo as principais artista-professor e professor-artista. Tais denominações também apresentam divergentes significações, embora tenha duas linhas de pensamento principais: 1) o professor deve ser artista e produzir arte estando diretamente vinculado ao circuito/sistema de arte ou 2) o professor precisa usar a arte como meio para experimentações estéticas aplicadas às formas de ensinar. Vimos, ainda, que essas discussões sobre ser professor e ser artista estão relacionadas com a formação inicial nas distintas habilitações (Licenciatura/Professorado e Bacharelado), com formação continuada nos PPGs, com inserção do artista no Ensino Superior como professor universitário, com discursos do “quem sabe fazer sabe ensinar”, que se contrapõe aos discursos da necessidade de formação pedagógica para atuação como professor formador. Vale frisar que defendemos e concordamos com esse último aspecto.

Além dos pontos apresentados neste capítulo, é necessário verificarmos mais elementos relativos à formação/atuação dos professores formadores, o que implica os regimes de trabalho e os tipos de formação exigidas ou não pelas IES no Brasil e na Argentina. Tais elementos podem interferir direta ou indiretamente na formação do professor formador. Sendo assim, consideramos necessário apresentar uma visão panorâmica desses elementos para podermos situar os professores formadores de Artes Visuais em meio a esse contexto. Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentamos como a reestruturação produtiva do capitalismo no fim do século XX afetou as reformas educacionais na América Latina, principalmente nos países supracitados, apontando outros elementos sócio-históricos para a compreensão do fenômeno da formação dos formadores.

Figura 5 - Tomas Saraceno, Cidade Nuvem (2011)



Fonte: <http://tomassaraceno.com/>

*Na instalação artística do artista contemporâneo argentino Tomas Saraceno, denominada **Cidade Nuvem**, vemos que cada esfera compreende um mundo e/ou uma cidade particular, mas elas são translúcidas e estão inter-relacionadas, pois habitam o mesmo espaço, o que é perceptível quando vemos o conjunto da obra.*

3 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO E OS IMPACTOS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado [...] (CALVINO, 1990, p. 7).

Neste capítulo, mostraremos aspectos históricos relativos às transformações educacionais na América Latina nas últimas décadas, mais especificamente a partir da década de 1990. Esse marco foi escolhido por resultar na intensificação da globalização e na expansão e reestruturação do capitalismo no mundo, atingindo a educação e reformando-a. A verificação do contexto político-histórico que serviram como pano de fundo para as reformas educacionais no período indicado se faz necessária para que seja possível identificar aspectos relevantes que, desde então, permeiam os debates em relação à formação docente. A identificação de aspectos históricos contribui para compreendermos como foram se desenhando os meios que possibilitaram que as reformas educacionais (leis, pareceres, decretos, resoluções etc.) se concretizassem (TORRIGLIA, 2004). Assim, podemos situar a área de Arte dentro de uma conjuntura maior.

Nesse sentido, precisamos pontuar alguns documentos internacionais, delineados por organismos multilaterais (OM), tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), entre outros, que orientaram essas transformações e, igualmente, apresentar as mudanças que ocorreram nas políticas educacionais para educação em geral na América Latina. Buscamos, ainda, mostrar as condições de trabalho e os aspectos da titulação e legislação da formação dos professores que atuam no Ensino Superior no Brasil e na Argentina, tanto de modo geral quanto mais diretamente relacionado com a área de Arte.

Dividimos este capítulo em tópicos: 1) “As reformas educacionais na América Latina a partir de 1990 em meio à reestruturação produtiva” e 2) “A formação docente no Brasil e na Argentina: relações com as políticas educacionais”. Neles, contextualizamos as alterações relativas à educação na América Latina, a partir dos anos de 1990, e suas relações com as mudanças socioeconômicas em âmbito mundial, buscamos auxílio dos seguintes autores: Duarte (2003; 2008), Evangelista (2014), Evangelista e Triches (2009), Mészáros (2008; 2015), Santos (2019), Shiroma e Evangelista (2011), Torriglia (2004), Trojan (2008; 2009;

2010), entre outros. Posteriormente, foi necessário situar, nessa conjuntura, os países específicos analisados. Por esse motivo, nos detemos nas interferências das políticas educacionais, tanto no Brasil quanto na Argentina, a partir do período supracitado. Para tal, contamos com o apoio de: Giovine e Martignoni (2010), Torriglia (2004), entre outros.

Na sequência do capítulo, temos: 3) “Da formação à atuação do professor formador no Brasil e na Argentina”; 4) “Perfil do professor que atua no Ensino Superior brasileiro: titulação e regime de trabalho”; 4.1) “Professores formadores de futuros professores de Artes Visuais no Brasil: regimes de trabalho”. Como aporte teórico, contamos com o apoio de Behrens (2009), Gatti *et al.* (2019), Locatelli (2017), Teuber (2016), entre outros, e coletamos dados do INEP/MEC.

Posteriormente, temos: 5) “Perfil do professor que atua no Ensino superior argentino: titulação e regime de trabalho”; 5.1) “Professor formador de futuros professores de Arte na Argentina: regimes de trabalho”. Nesses tópicos, apresentamos as condições de trabalho e de titulação dos professores universitários da Argentina, primeiramente de modo geral e depois mais relacionado com a área de Arte. Para isso, contamos com o seguinte referencial teórico: Centeno (2017), Fanelli (2016), Marquina e Lamarra (2008), Monetti (2020), Rovelli (2017), Souza e Paiva (2018), entre outros, e coletamos dados do *SICYTAR/Mincyt*⁸⁰.

Por fim, temos o tópico 6) “Recapitulando: das influências socioeconômicas à formação/atuação dos professores formadores”.

3.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA A PARTIR DE 1990 EM MEIO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Quais são as principais características socioeconômicas da América Latina que nos possibilita compreender as reformas ocorridas nas políticas educacionais a partir da década de 1990? Para respondermos essa pergunta, precisamos situar a América Latina em meio às transformações em escala global ocorridas nesse período para identificarmos suas ressonâncias.

Nas últimas décadas do século XX, o mundo passou por inúmeras crises. De acordo com Giovine e Martignoni (2010), essas crises geraram mudanças e instituíram novos padrões de legitimidade, tais como: 1) modificações na economia capitalista, a qual se ampliou e se tornou globalizada, solicitando, por sua vez, que ocorresse uma reorganização

⁸⁰ Portal de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (ARGENTINA, [s/d]).

do processo de produção e do trabalho, cujas características passaram a ser a flexibilidade e a competitividade; 2) revolução no cotidiano gerada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação (TICs) que surgiram ainda nos anos 70 do século XX; 3) superposição da cultura da imagem (cultura visual) em relação à escrita, implicando uma mudança da hegemonia do mundo simbólico; 4) mudança demográfica das sociedades avançadas com as imigrações “não tradicionais” que alteraram a homogeneidade cultural, resultando na primazia da cultura eurocêntrica no mundo ocidental; 5) proliferação de novos sujeitos sociais, os quais transformaram as concepções tradicionais de família e sexualidade, assim como ampliaram a consciência ecológica e o reconhecimento das singularidades culturais minoritárias; 6) enfraquecimento ou fragmentação de um movimento social aglutinador, gerado pela perda de uma racionalidade única.

Entre os aspectos supracitados, destacamos o primeiro: a modificação econômica, que também podemos denominar “as crises cíclicas do capitalismo”. Sobre esse ponto:

[...] é importante notar a diferença fundamental entre as tradicionais crises cíclicas/conjunturais do passado, pertencentes à normalidade do capitalismo, e a crise estrutural do sistema do capital como um todo – que define o atual período histórico. [Aquelas] costumavam fortalecer o capitalismo no passado, já que eram eliminadas empresas capitalistas inviáveis. [...] Os problemas são muito mais sérios hoje porque a crise estrutural afeta até a dimensão mais fundamental do controle social metabólico da humanidade, incluindo a natureza, de forma perigosa (MÉSZÁROS, 2015, p. 177-179).

Toda essa mudança estrutural afetou profundamente as relações entre sociedade, Estado⁸¹ e educação. Apesar de o foco da nossa contextualização ser a partir de 1990, retrocederemos um pouco para compreendermos o porquê desses frutos, tendo por base algumas de suas raízes. A partir da década de 1970, ocorre uma reorganização na forma de acumulação do capitalismo, a qual se concentra no conhecimento, sendo que o mercado começa a ser regido pela revolução tecnológica, por meio da formação de uma economia na qual é possível acessar o mundo todo em tempo real. Isso acontece porque há uma necessidade de ampliar o consumo, e os meios tradicionais já não permitem o aumento do

⁸¹ No que se refere ao papel do Estado em relação ao capitalismo, vale lembrar que “O Estado [...] é mais que uma construção histórica para sustentar (e manter) as bases da dominação política. É, em si, o próprio espaço dessa disputa. [...] Sob as condições do aprofundamento da crise estrutural do sistema do capital, os problemas do Estado tornam-se, inevitavelmente, cada vez maiores. [Sendo assim] O Estado, tal qual constituído historicamente, é mesmo capaz de resolver todos os nossos problemas ou o Estado como tal tornou-se um dos principais contribuintes para o agravamento de seus próprios problemas e para sua insolubilidade crônica? [...]” (MÉSZÁROS, 2015, p. 10-14).

capital. Nesse caso, a chamada crise cria novas formas de consumo, aumenta a exploração e o Estado faz a mediação que favorece os capitalistas (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010).

Nesse sentido, o conhecimento adquire um poder na produção. Tal mudança qualitativa exige novas habilidades das organizações e dos trabalhadores, o que, por sua vez, implica profundas modificações nos sistemas educativos, gerando reformas e redefinições do papel da escola diante das mudanças econômicas e sociais (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010). Todavia esse discurso faz parte da dita “Sociedade do conhecimento” e apresenta inúmeras implicações. Para Duarte (2008, p. 13), “[...] A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica⁸² do capitalismo”. Sendo assim, segundo esse autor, são criadas algumas ilusões⁸³, tais como: 1) o conhecimento está cada vez mais acessível e democratizado devido às novas tecnologias; 2) a capacidade de mobilizar conhecimentos e agir de modo criativo é mais importante que os conhecimentos teóricos; 3) o conhecimento é uma construção subjetiva, uma convenção cultural; 4) não existe hierarquia em relação aos distintos conhecimentos existentes; 5) para superar os grandes problemas da sociedade, é preciso apelar para as consciências das pessoas e os bons exemplos. Tais ilusões geram novos formatos/discursos educativos, os quais estão baseados nas “competências”, no “aprender a aprender”, na “meritocracia”, entre outros *slogans*⁸⁴.

Tais ilusões se tornaram possíveis devido à reestruturação produtiva do capitalismo, a qual “[...] está relacionada a uma contraofensiva do capital aos avanços políticos, sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores com suas lutas sindicais e aos avanços democráticos” (LOCATELLI, 2017, p. 80). Isso ocorreu no fim do século XX e início do século XXI, com a globalização da economia, e consistiu na mudança dos elementos

⁸² Essa função ideológica “[...] seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2008, p. 14).

⁸³ “Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária” (*idem, ibidem*, p. 13-14).

⁸⁴ Ao longo da tese retomaremos esses pontos. Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura do livro “O que revelam os *slogans* na política educacional” (EVANGELISTA, 2014).

produtivos baseados no *taylorismo-fordismo*⁸⁵ para o *toyotismo*⁸⁶, ou seja, uma mudança de procedimentos rígidos/fixos para, na perspectiva neoliberal, os mais flexíveis⁸⁷, sendo que estes se refletem nos diversos âmbitos da sociedade e

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, **o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade**. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva (KUENZER, 1999 *apud* KUENZER, 2009, p. 9, grifos nossos).

Tais modificações são problemáticas, pois foram reorganizadas as condições de formação e de trabalho dos professores em geral, assim como dos professores formadores, com base em princípios de flexibilidade⁸⁸, “competências” e qualificação contínua, com o objetivo de gerar uma economia para o Estado. Nesse sentido, a reestruturação produtiva do capitalismo, que afetou as políticas educacionais e os discursos sobre os professores, está aliada a defesa do *slogan* da “sociedade do conhecimento”, sendo que esta “[...] é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2008, p. 13). Tendo por base esse entendimento de “sociedade do conhecimento”, esse autor elenca as ilusões geradas por ela, as quais já foram mencionadas.

Todas essas ilusões da “sociedade do conhecimento” interferem na forma de pensar/organizar o processo educativo, a formação dos professores e, por sua vez, os discursos sobre a formação dos professores formadores, incluindo aí os de Artes Visuais.

⁸⁵ No *taylorismo-fordismo*, as principais características são a fragmentação do processo de trabalho e a “desumanização”. A forma consiste na produção em massa por meio de linhas de montagem, gerando produtos mais homogêneos, o trabalho é mais parcelado/fragmentado e há uma divisão entre elaboração e execução gerando um processo verticalizado/hierarquizado de produção (ANTUNES, 1995).

⁸⁶ No *toyotismo*, as principais características são a “flexibilidade” e a “polivalência”. Há um processo de horizontalização da produção, a qual se vinculada à demanda, os trabalhadores se tornam multifuncionais e ocorre a ampliação da terceirização de serviços (ANTUNES, *idem*).

⁸⁷ “[passa-se] a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante” (KUENZER, 2009, p. 9).

⁸⁸ Essa flexibilidade visa “[...] formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” (*idem, ibidem*, p. 10). O aspecto da flexibilidade do *toyotismo* busca unificar e visam uma totalidade dos processos que se perderam no *taylorismo-fordismo*, todavia uma análise mais profunda mostra que muitas vezes essa flexibilidade resulta em ampliação das tarefas e em polivalência.

Como essa “sociedade do conhecimento” é uma ilusão global, a América Latina também produzirá pesquisas acadêmicas sobre a formação docente e sobre a formação do professor formador que podem estar em consonância com tais discursos, visando, de modo implícito, a continuidade do modelo educacional do projeto capitalista ou podem estar em dissonância, tentando encontrar os elementos que embasam tais ilusões e produzindo processos contra-hegemônicos de educação emancipatória. No que se refere a como essas ilusões interferem na profissão do professor, este se torna: “[...] um técnico, um apresentador, um facilitador. Esta ilusão, infelizmente, é também compartilhada e disseminada pelos próprios professores” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 86). Uma leitura do Parecer CNE/CP nº 19/2019, aprovado em 3 de setembro de 2019⁸⁹, que fundamenta a reforma das Diretrizes para Formação de Professores para a Educação Básica, nos possibilita uma aproximação a essa concepção.

Nesse sentido, as mudanças associadas à reestruturação produtiva do capitalismo promoveram as reformas educacionais que se intensificaram a partir de 1990, as quais têm se ampliado desde então, permeadas pelas ilusões que atingiram a sociedade como um todo. “Tais reformas se articulam com base em interesses comuns, com proposições de Organizações Multilaterais (OM) que têm se destacado na coordenação e formulação de um conjunto de políticas educacionais para o mundo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 179).

Na América Latina, com o recente processo de globalização, as políticas educacionais⁹⁰ também são influenciadas pelos OM, os quais oferecem linhas de financiamento⁹¹, estabelecendo metas para o campo político-econômico. “O financiamento da educação latino-americana conta, para atingir as metas acordadas na agenda da UNESCO, com aportes das agências internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento” (TROJAN, 2010, p. 61). Essas políticas educacionais

⁸⁹ Sobre esse tema, ver Fonseca da Silva (2019b).

⁹⁰ As políticas educativas podem ser compreendidas como a soma de forças que coordenam o processo educacional, as quais têm três elementos inter-relacionados: o Estado, a sociedade e a educação, sendo que estes se encontram historicamente situados. Tais políticas são, portanto, diretrizes que regulam/organizam e, consequentemente, geram tanto as representações dos sujeitos quanto as subjetividades (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010).

⁹¹ “[...] a reforma do Estado, iniciada na década de 1990, acarretou novas formas de organizar o setor público – inspiradas nos mecanismos de gerenciamento do setor privado – e tratou de elaborar um arcabouço jurídico-normativo que permitiu a atuação empresarial na execução de direitos sociais como saúde e educação. Decorre desse processo conceituações como – público não estatal e – publicização, permitindo que parcerias público-privadas se instalassem no aparelho do Estado e que a sociedade civil atuasse significativamente na execução de serviços, apropriando-se do fundo público e corroborando o processo de mercadorização e privatização da educação básica” (SANTOS, *op. cit.*, p. 20), ocorrendo elementos semelhantes no Ensino Superior.

se intensificaram a partir dos anos 1990, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual

[...] desencadeou-se um amplo processo de reformas educacionais em todo o mundo, incentivado por inúmeras ações promovidas por organismos multilaterais, tais como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial. Tornaram-se amplamente conhecidos documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e o estudo setorial do Banco Mundial Prioridades y Estrategias para la Educación. Na América Latina e Caribe, essas reformas têm apresentado certas similaridades, decorrentes das pressões exercidas por parte de tais organizações [...] (TROJAN, 2008, p. 29).

Essas reformas referentes às políticas educacionais estão em consonância com a reorganização do capitalismo, o qual, por sua vez, está diretamente relacionado com as novas relações de organização do trabalho e de formação para esse trabalho. Toda essa reestruturação resultou em novas demandas educacionais, assim como compreendeu uma reformulação da formação dos professores (EVANGELISTA, 2017; TROJAN, 2008).

No que se refere especificamente às mudanças ocorridas na América Latina, temos:

- 1) o processo de democratização política que ocorre ao longo dos anos 1980, cuja principal característica é uma democracia sem equidade, sem crescimento e débil institucionalmente;
- 2) um novo empobrecimento da população, produto da crise da dívida externa e da implementação de políticas corretivas de ajuste estrutural. Diversifica-se os elementos que geram não somente as desigualdades econômicas e sociais, mas também culturais;
- 3) a emergência da esfera pública de uma crescente e influente cultura proveniente da corrupção, do comércio ilegal e da violência, os quais caracterizam a nova forma de se conectar a “nova ordem”. Além disso, se fortalece a ideia de que a pobreza e a miséria geram pessoas perigosas (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010). Nessa perspectiva, as interferências das políticas internacionais no início do século XXI continuam com o discurso semelhante:

O ESSU⁹² apresenta orientações para auxiliar os países da América Latina e Caribe a maximizarem o impacto da educação visando o crescimento econômico, a redução da pobreza e o desenvolvimento de gestões eficientes, principalmente, com foco nos resultados. Explicita preocupação com a educação secundária (Ensino Médio) e terciária (Ensino Superior) afirmando que, na década de 1990, esforços foram concentrados para a universalização da Educação Básica de modo que, agora, seria necessário organizar as políticas educacionais dos países da região para atender à crescente demanda por acesso aos níveis de ensino subsequentes.

⁹² “O BM, em final de 2006, publicou o documento *Education Sector Strategy Update (ESSU): achieving Education For All, broadening our perspective, maximizing our effectiveness* (Banco Mundial, 2006) atualizando as estratégias da década de 1990 (Banco Mundial, 1995, 1999)” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 136).

Recomenda-se que as políticas educacionais dos países da região devam voltar-se à competitividade econômica e à coesão social, além de formar uma força de trabalho adaptável às demandas mutantes dos mercados locais e globais sempre visando complementaridade entre as políticas econômica e educacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 136).

É possível verificar que as tendências atuais, no que se refere às políticas educacionais, permanecem as mesmas em relação à década de 1990. A globalização dessas políticas foi mantida, assim como é contínua a supervisão dos OM, principalmente por parte da UNESCO, em relação a elas. Apesar desse monitoramento, no que se refere ao financiamento internacional concedido à América Latina houve uma redução da preferência dada à educação em relação ao período anterior analisado: “[...] A prioridade das contribuições concentrou-se na economia (competitividade) em detrimento das políticas sociais e, entre as políticas sociais, a prioridade foi dada para o meio ambiente em detrimento da educação e também da saúde” (TROJAN, 2009, p. 11).

Em síntese, nas últimas décadas do século XX, a globalização da economia, associadas às novas demandas do capitalismo, obrigou a América Latina a efetuar diversas mudanças para não ficar à margem das novas relações mercantis em âmbito mundial, entre elas a abertura comercial e a desnacionalização dos mercados financeiros nacionais. Em meio a essas alterações, a função da educação precisava ser debatida, visto que as mudanças econômicas e sociais interferem no sistema educacional como um todo. Nesse contexto, surge um modelo educativo, no qual a formação docente é orientada para “competências” e competitividade (TORRIGLIA, 2004). Aspecto esse extremamente problemático, visto que se alinha aos discursos do “aprender a aprender” e da “flexibilidade” e da “reconversão docente” exigidas pela reestruturação produtiva do capitalismo. Sobre a reconversão docente, precisamos enfatizar que, segundo Evangelista e Triches (2009), ela está associada a uma ampliação de funções e da necessidade de o professor atuar em situações/áreas distintas da sua formação inicial por meio dos discursos ampliados sobre a “flexibilidade” docente.

Antes de abordarmos o ponto específico da formação de professores, apresentaremos a situação do acesso e de permanência no Ensino Superior em geral no Brasil e na Argentina, tendo por base essa reorganização da educação a partir de 1990, assim como seus reflexos na atualidade: “No que se refere à educação superior, 48% da população argentina chegam ao ensino superior, enquanto apenas 16,5% da população brasileira ingressam no nível

superior⁹³” (APONTE-HERNÁNDEZ, 2008 *apud* PAULA, 2009, p. 2). Sobre essa forma diferenciada de acesso a esse nível de ensino nesses dois países, precisamos considerar que

[...] o Brasil ainda possui um sistema de educação superior muito elitizado e privatizado⁹⁴, enquanto na Argentina o sistema é de massas, o acesso dos estudantes ao ensino superior é irrestrito e se dá majoritariamente pela via pública. Porém, o ciclo de democratização não se completa em nenhum dos casos analisados, pois a expansão da educação superior não garante a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos de graduação de forma bem sucedida, havendo elevados índices de evasão⁹⁵ ao longo do percurso universitário. A evasão atinge, sobretudo, os estudantes das classes populares, não havendo um processo efetivo de inclusão na educação superior, pois as camadas marginalizadas socialmente têm maiores dificuldades de permanência no sistema (PAULA, 2012, p. 6).

As formas de acesso ao Ensino Superior são distintas nos dois países⁹⁶: no Brasil, tal como apresentado anteriormente, poucas pessoas acessam esse nível de ensino, sendo um dos motivos os vestibulares extremamente seletivos, e na Argentina esse tipo de prova é praticamente inexistente na maioria das universidades públicas, o que torna o Ensino Superior acessível a todos, todavia o problema da evasão ocorre em ambos.

Algumas políticas educacionais recentes no Brasil, mais especificamente durante o governo Lula (2003-2010), tais como: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos

⁹³ Segundo o Censo da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2019g), no que se refere ao percentual da população com Educação Superior nos dois países, por faixa etária, tínhamos o seguinte: no Brasil, 19,6% das pessoas entre 25 e 34 anos tinham Ensino Superior e 13,7% da população entre 55 a 64 anos tinham essa formação. Na Argentina, 40,0% das pessoas entre 25 e 34 anos tinham Ensino Superior, já o percentual de pessoas entre 55 e 64 anos que tinham essa titulação era de 29,5%. Vemos, portanto, que na Argentina o percentual de pessoas que realizaram o Ensino Superior é muito maior do que o percentual da população brasileira, mesmo com as modificações das políticas educacionais para o Ensino Superior neste último país a partir do século XXI.

⁹⁴ “[...] o conjunto da educação superior brasileira é um dos mais privatizados da América Latina e do mundo, tendo perdido muito do significado de bem público de qualidade, com exceção das IES públicas e das IES de natureza comunitária e confessional” (PAULA, 2009, p. 8).

⁹⁵ Na Argentina, “[...] em geral, existem diversas causas para este nível tão alto de evasão. As externas à universidade se vinculam aos problemas socioeconômicos dos estudantes – que fazem com que a maioria trabalhe até 35/40 horas semanais – deficiências de formação que vêm dos níveis anteriores (em especial do ensino médio), falta de adequada orientação vocacional etc. Entre as internas, destacam-se as deficientes condições de aprendizagem nos primeiros anos, recursos escassos (laboratórios, acesso à internet etc.), modalidades pedagógicas pouco apropriadas, planos de estudo e programas de pouco interesse para os estudantes, carreiras muito longas sem saídas intermediárias, professores não capacitados adequadamente” (LAMARRA, 2005 *apud* PAULA, *ibidem*, p. 17).

⁹⁶ No Brasil, “[...] A evasão nos cursos superiores é um problema que se apresenta com altas porcentagens. Alguns estudos mostram que em cursos de licenciatura, embora de dimensão alta, a evasão tem sido menor entre os bolsistas Prouni (30%) do que entre os não bolsistas (41%)” (GATTI *et al.*, *op. cit.*, p. 57). Para saber mais sobre essas diferentes formas de acesso, ingresso e permanência no Ensino Superior no Brasil e na Argentina, recomendamos a leitura da tese de Moreira (2013): “As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)”. Também indicamos o artigo “Políticas de permanência no Ensino Superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile” (VARGAS; HERINGER, 2017).

(PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES), criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), cotas sociais e raciais, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), permitiram um acesso⁹⁷ maior das classes populares ao Ensino Superior (PAULA, 2012). Todos esses processos de ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil também atingiram os cursos de Licenciatura, interferindo, inclusive, nas condições de trabalho dos professores formadores, visto que houve a ampliação de alunos por docente, aumento das IES privadas e na modalidade EaD, modificação do regime de trabalho, entre outros, tal como veremos na sequência deste capítulo e nos Capítulos 4 e 5, sendo, neste último caso, uma análise mais especificamente relacionada aos cursos de Artes Visuais.

Quanto à situação da Argentina no que se refere ao acesso ao Ensino Superior, “[...] O sistema de educação superior na Argentina é de caráter binário e está integrado por dois tipos de instituições: as universidades e os institutos superiores não universitários, também denominados de terciários” (PAULA, 2009, p. 10), ou seja:

A diversificação da educação superior argentina, da mesma forma que o caso brasileiro, se intensifica a partir dos anos 1990. Deste modo, foi se configurando um conjunto de instituições de educação superior altamente heterogêneo, em que coexistem instituições universitárias e não universitárias, universidades tradicionais e novas, públicas e privadas, católicas e laicas, de elite e de massas, profissionalizantes e de pesquisa, com níveis de qualidade também muito distintos (PAULA, 2009, p. 10)

Quanto às políticas educacionais de inclusão que visam a democratização do acesso e permanência no Ensino Superior argentino, podemos destacar o Programa Nacional de Bolsas Universitárias e um que se assemelha ao FIES do Brasil: o Programa de Créditos para a Educação Superior, o qual esteve vigente entre os anos de 1996 e 2000. A partir deste ano, eles foram incorporados como subprojetos de auxílio visando a inclusão étnico-racial, de deficientes, entre outros (CHIROLEU, 2009; PAULA, 2009).

Vemos, portanto, que a Argentina apresenta um caráter mais democrático de acesso ao Ensino Superior se comparado com o Brasil. Todavia, nos dois países, o sistema de Educação Superior reproduz desigualdades sociais, pois as classes menos favorecidas têm mais dificuldades de entrar ou de permanecer no curso. No Brasil, isso ocorre devido ao afunilamento dos processos seletivos, principalmente dos vestibulares para IES públicas. Outra opção é acessar os cursos privados, às vezes na modalidade EaD, os quais, em geral, não ofertam pesquisa e extensão e muitos com qualidade questionável. Já na Argentina a

⁹⁷ Há também o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

seleção ocorre dentro do próprio sistema, pois, embora o acesso inicial seja praticamente livre, as condições de permanência na IES não favorecem as pessoas de baixa renda, ocorrendo alto índice de evasão. Embora as políticas públicas mais recentes que vimos nesses dois países, relacionadas a bolsas e programas de financiamento, representem um avanço, pois ampliam o número de estudantes no Ensino Superior, há limitações que precisam ser superadas, pois acesso não garante permanência. Para mudar esse quadro, é preciso uma reforma da Educação Superior, articulada com a Educação Básica, aumento da assistência estudantil, entre outros (MOREIRA, 2013; PAULA, 2009).

Quanto à estrutura geral do sistema educacional nos dois países, precisamos considerar, ainda, que a organização dos sistemas educativos deles (Quadro 1) tem semelhanças e diferenças, como veremos no Capítulo 4, de modo mais específico em relação ao Ensino de arte e da formação docente nessa área.

Quadro 1 - Organização do sistema educativo – Brasil e Argentina (2017)

Argentina ⁹⁸	<i>Primario</i>	<i>Secundario</i>	<i>Pregrado</i>	<i>Grado</i>	<i>Especialización</i>	<i>Maestría</i>	<i>Doctorado</i>
Brasil ⁹⁹	Fundamental	Médio	Graduação		Especialização	Mestrado	Doutorado

Fonte: Sandrone e Torossi (2017, p. 3).

Como podemos observar no Quadro 1, sem grandes pormenores, a estrutura geral do sistema educacional indica semelhanças quanto à divisão das etapas da Educação Básica e do Ensino Superior nos dois países, principalmente na Pós-Graduação.

De modo preliminar, pode-se evidenciar que os avanços educacionais e de pesquisas são desiguais no Brasil e na Argentina, devido aos próprios sistemas educativos e às especificidades históricas, socioeconômicas e culturais de cada nação. Fazendo uma sucinta retrospectiva história no que se refere ao campo educacional nesses países, a primeira universidade da Argentina, na província de Córdoba, foi criada em 1613. Já no Brasil a primeira universidade propriamente dita surgiu em 1920, no estado do Rio de Janeiro (URJ). (CUNHA, 1986 *apud* PAULA, 2009). Essa diferença de praticamente 300 anos em relação à introdução do Ensino Superior nesses países é apenas um exemplo das dissemelhanças que

⁹⁸ Na Argentina, além dessa organização, segundo a LEN (2006, art. 18), “*La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año*”.

⁹⁹ No Brasil, além dessa organização, há também a Educação Infantil, a qual se tornou obrigatória com a alteração na LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Esta regulamenta a Emenda Constitucional nº 59 em 2009, no seu art. 6º: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”.

ambos vão apresentando em relação à educação no decorrer das décadas. Quanto ao nível superior nesses dois países, Sandrone e Torissi (2017) afirmam que eles se cruzaram a partir da década de 1980 e mantiveram uma direção comum, mesmo com diferentes intensidades e objetivos. Podemos observar que ambos os sistemas educacionais consistem em um modelo progressivo e escalável de conhecimento, embora mantenham suas particularidades e diferenças. Aspecto esse associado à reestruturação produtiva do capitalismo e à reorganização das políticas educacionais na América Latina unificadas pela perspectiva neoliberal.

Após essa contextualização geral, abordaremos os reflexos dessa reorganização mundial do capitalismo na formação docente em dois países da América Latina: Argentina e Brasil.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA: RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O campo da formação docente é complexo, por esse motivo precisamos analisar com cuidado as reformas com suas propostas explícitas e implícitas, ficando atentos ao contexto socioeconômico que as geraram, sem perdermos de vista que os seres humanos têm relações sociais múltiplas e que elas acontecem em determinados períodos históricos, os quais também pedem por mudanças. Nesse sentido, precisamos compreender a “[...] reforma como um movimento com contrapontos, com elementos contrários, como um conceito normativo-ideológico que contém uma função social em uma específica época histórica” (TORRIGLIA, 2004, p. 18).

No que se refere a uma possível comparação entre Brasil e Argentina, cabe lembrar que cada país tem suas particularidades sociais, econômicas, políticas e educacionais, o que gera formas peculiares de pensamento e de organização educacional. Nesse sentido, identificar aspectos relativos à concepção de formação docente nesses dois países não é uma tarefa simples. No entanto, apesar dessas diferenças, buscaremos as similitudes por meio das reformas educacionais concebidas como políticas neoliberais de ajuste para a América Latina, assim como para outras partes do planeta, as quais consistiram/consistem em uma constante reestruturação das relações de produção capitalista. Tal reorganização resultou em distintos OM, indicando reformas sobre educação e formação docente a partir de 1990, como vimos anteriormente (TORRIGLIA, 2004).

Outro aspecto a acentuar é que essas reformas não aconteceram todas de uma vez, pois foi necessário criar um consenso entre os professores para que estes pudessem validar as reformas e se colocarem como participantes delas. Evangelista (2014) destaca que, para esse processo acontecer de forma efetiva, os *slogans* foram estratégias de conformação do consenso, como “Educação para Todos”, ou mesmo a ideia de “Sociedade do Conhecimento”, sendo incorporados às políticas educacionais e objetivando adentrar ao ideário pedagógico dos professores.

Os estudos comparados a respeito da educação na América Latina foram iniciados pelos próprios organismos internacionais, com viés funcionalista/positivista, focando em dados estatísticos, desconsiderando inúmeros aspectos culturais e particularidades dos países analisados (TORRIGLIA, 2004). No entanto, para além desse movimento que minimiza as realidades pesquisadas, outras investigações comparadas foram surgindo nos próprios países latino-americanos e em demais localidades do mundo, com um olhar mais humanizado e atento para os diferentes contextos, buscando compreender como os distintos países lidaram com as reformas educacionais.

Vale lembrar que tanto o Brasil quanto a Argentina tiveram a mesma matriz de orientações internacionais no que tange às reformas educativas do período em questão, como já especificado anteriormente: no Brasil, ressaltamos o Plano Decenal e os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, como cada país tem histórias específicas, a implementação dessas reformas ocorreu também de forma distinta. Além disso, para compreendermos melhor a formação docente em meio às reformas do fim do século passado, precisamos observar alguns aspectos. Torriglia (2004) buscou três eixos importantes das transformações educacionais: 1) estrutura do sistema, 2) organização das instituições e 3) reformulação curricular. Ao analisar documentos que abordavam esses aspectos, essa autora concluiu que há uma tendência de desqualificar/desvalorizar o docente, mesmo que muitos documentos educacionais indiquem o contrário, ou seja, eles “contradizem o que apregoam”, sendo que Evangelista e Triches (2014), no artigo “Professor: a profissão que pode mudar um país?”, presente no livro “O que revelam os *slogans* na política educacional”, afirmam algo semelhante, pois ao mesmo tempo em que o professor é colocado em documentos educacionais como o agente de mudança central, há, contraditoriamente, o discurso de que se a educação apresenta problemas, o professor é o culpado, não o sistema capitalista, e que aquele pode mudar completamente as coisas.

Com a reestruturação do capitalismo, a legislação foi se harmonizando com as mudanças e foi sendo implementada processualmente. Apesar de a reforma ocorrer mais

intensamente a partir dos anos de 1990, há décadas diferentes grupos já estavam se articulando para modificar a estrutura dos sistemas educacionais na América Latina. No que se refere ao período acima especificado, temos na Argentina a Lei Federal de Educação (LFE), de 1993, e a Lei Superior de Educação (LSE), de 1995, e no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, as quais são frutos dessas orientações dos OM (TORRIGLIA, 2004). Na Argentina, mais recentemente, foi criada a *Ley de Educación Nacional* (LEN) nº 26.206 (ARGENTINA, 2006), a qual substituiu a LFE nº 24.195, de 1993. No entanto, a LSE de 1995 continua em vigor. Tais legislações orientam a Educação Nacional como um todo na Argentina, assim como regulam o Ensino Superior em todas as áreas.

Na sequência, apresentaremos elementos relativos à situação da formação docente¹⁰⁰, tanto no Brasil quanto na Argentina, nessas legislações e em outros documentos educacionais.

Na Argentina, durante a década de 1990, foi elaborado o Plano de Transformação Educativa. Esse plano se constitui como um marco político e pedagógico em que se enquadra todo o conjunto de leis que impõe e regula o processo da reforma. No que se refere à amplitude desse arsenal legal, este consistiu nas mudanças e funções do Ministério da Cultura e Educação da Nação (MCE), que culminou no processo de transferências dos níveis primário, secundário e terciário (não universitário) às províncias¹⁰¹, na criação da LFE, da LSE e das resoluções do Conselho Federal de Cultura e Educação (GIOVINE; MARTIGNONI, 2010).

Na Argentina, a reforma apresentou de forma clara um modelo político e econômico neoliberal. O Estado Nacional teve suas funções redefinidas em relação às províncias e aos municípios, sendo que estes passaram a arcar com as responsabilidades tradicionais do Estado Nacional, principalmente em relação à educação, o que gerou a desconcentração¹⁰²

¹⁰⁰ Quanto à formação docente, de nível superior, na Argentina a LEN (2006) estabelece que esta deve ser realizada em um curso de quatro anos, os quais abrangem dois ciclos: um consiste em uma formação básica (de natureza pedagógica), e outro se refere a uma formação especializada. Nos cursos de formação de professores, também aparece a necessidade dos estágios, os quais devem estar de acordo com as normas de cada jurisdição. Além disso, a formação docente pode ocorrer tanto em IES universitárias quanto em IES não universitárias. No Brasil, a formação docente deve ser em nível superior realizada em cursos de Licenciatura, conforme determina a LDB nº 9.394/96. No entanto, abre uma exceção provisória para formação em curso normal (magistério) para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano). Neste país, os cursos de Licenciatura também têm duração média de quatro anos (a atual LDB extinguiu os cursos de Licenciatura curta de dois anos) e proporcionam formação pedagógica e específica aos futuros professores (CASTRO, 2007).

¹⁰¹ Províncias são as divisões do território argentino, as quais correspondem aos estados (unidades federativas) no Brasil.

¹⁰² Tradicionalmente o Estado Nacional arcava com inúmeras responsabilidades (principalmente relacionadas com a educação) em relação às províncias. Nesse processo de descentralização, houve uma desconcentração

desses serviços com consequências prejudiciais para o sistema educacional antes integrado. Tal reorganização, aliada às propostas de descentralização¹⁰³ do Estado, foi se articulando progressivamente com as propostas acertada “[...] pelos organismos multilaterais, Unesco/Cepal, e pelos órgãos de financiamento, BID e Banco Mundial. Desse modo, a descentralização ocorrida trouxe como consequência uma nova responsabilidade para as províncias e para os municípios” (TORRIGLIA, 2004, p.77).

De acordo com essa autora, ainda nesse contexto, promulgou-se a LSE nº 24.521/1995¹⁰⁴, que ampliou e complementou a LFE. Aquela foi a primeira lei criada visando regulamentar diretamente o Ensino Superior (universidades e institutos não universitários, tanto públicos quanto privados).

No que se refere à formação docente e Ensino Superior na Argentina, Fonseca da Silva e Buján (2016) afirmam que a LEN dedica quatro artigos (do 34 ao 37) à educação superior, os quais definem o tipo de instituição que estão aptas para ofertar cursos desse nível de ensino, as leis que devem regular tais cursos, as instituições responsáveis pela avaliação

dessa função, cabendo às províncias e aos municípios cuidarem de aspectos antes tido como responsabilidade do Estado Nacional. A Argentina conseguiu precocemente taxas elevadas de escolarização, resultantes da modernização do país nas últimas décadas do século XIX e da forte imigração europeia. Nesse sentido, “[...] Apesar da manutenção de um sistema político pouco aberto, às elites dirigentes logo perceberam que as instituições escolares podiam exercer relevante papel na consolidação do Estado nacional. Desse modo, o governo central resistiu à forte pressão autonomista das províncias e assumiu diversas responsabilidades em matéria educacional, fazendo nascer o elevado grau de homogeneidade que historicamente caracteriza a educação argentina e que não chegou a ser fortemente alterado pelo processo de descentralização desencadeado na década de setenta do século passado” (CASTRO, *op. cit.*, p. 32).

¹⁰³ No Brasil, apesar de a extensão territorial ser imensa, temos uma relativa homogeneidade cultural, principalmente se considerarmos a língua comum, a qual permitiu certa unidade do sistema escolar, a qual foi reforçada a partir da centralização político-administrativa nos anos de 1930 e 1940, sob o Governo Vargas. Nos momentos anteriores, as elites dirigentes do período imperial e no começo da República não se preocupavam em promover uma educação popular. Apesar dessa relativa unicidade do sistema escolar brasileiro, no século XX houve uma descentralização da gestão no que se refere aos primeiros níveis escolares, ou seja, uma divisão de tarefas entre os níveis governamentais. O Governo Federal ficou responsável pela educação superior e pelos cursos profissionais de nível médio, já os estados e municípios se responsabilizavam pelo ensino elementar e secundário. Apesar de alguma ajuda esporádica do Governo Federal, muitos estados e municípios tiveram que cuidar das suas escolas com recursos próprios. Tudo isso gerou imensas desigualdades regionais e locais no que se refere à educação popular. Nesse sentido, no Brasil o processo de descentralização educacional ocorrido nas últimas décadas do século XX, sob influência dos organismos internacionais, gerou pouco efeito, visto que nesse país as primeiras etapas de ensino já são historicamente descentralizadas. Enquanto isso, a Argentina teve mais dificuldade em gerenciar a nova proposta (CASTRO, *idem*).

¹⁰⁴ “A Lei de Educação Superior n. 24.521, de 7 de agosto de 1995, introduz mudanças substantivas no que se refere aos conceitos de autonomia, financiamento e governo, no sistema de educação superior argentino. Como exemplo, autoriza as instituições universitárias a estabelecer o regime de acesso, permanência e saída de seus estudantes de forma autônoma; autoriza a **cada universidade que fixe o seu próprio regime salarial docente** e de administração de pessoal, assegurando o manejo descentralizado dos fundos; promove a constituição de ‘sociedades, fundações ou outras formas de associação civil’ destinadas a apoiar a gestão financeira e a facilitar as relações das universidades e/ou faculdades com o meio; aumenta o número de representantes nos órgãos colegiados das instituições. Houve ainda, a partir desta Lei, **a explosão da pós-graduação paga**, como reflexo da demanda por uma maior capacitação e especialização dos estudantes ao término do ciclo universitário” (MOLLIS, 2008, p. 512 *apud* PAULA, *op. cit.*, p. 7, grifos nossos).

destes e, por fim, as competências das jurisdições do nível superior. A LEN reafirma que a LSE regulamenta tanto as instituições universitárias quanto as não universitárias e destaca a Lei nº 26.058/2005, a qual embasa a Educação Técnica Profissional, junto às disposições da LEN no que se refere aos Institutos de Educação Superior. Sobre estes últimos, é preciso frisar que são instituições de nível superior não universitárias e podem ser responsáveis tanto pela formação docente¹⁰⁵ que atenderá os níveis inicial, primário e secundário, oferecendo ainda formação continuada aos docentes, quanto podem ser responsáveis pela formação superior técnica abrangendo áreas específicas. A LEN apresenta, ainda, as finalidades da formação docente, as quais pressupõem:

[...] formar profissionais capazes de ensinar, gerar e transmitir os conhecimentos e valores necessários para a formação integral das pessoas, o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais justa. Promoverá a construção de uma identidade de ensino baseada na autonomia profissional, o vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, o trabalho em equipe, o compromisso com a igualdade e a confiança nas possibilidades de aprendizagem dos alunos (ARGENTINA, 2006, art. 71, livre tradução¹⁰⁶).

Essa mesma lei apresenta, ainda, quais são os organismos responsáveis pela política nacional da formação docente na Argentina, ou seja, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação, os quais devem organizar a formação inicial e continuada dos professores. A LEN também foi responsável pela criação do Instituto Nacional de Formação Docente, que é mais um organismo regulador dessa formação. Sendo algumas de suas responsabilidades:

[...] promover políticas nacionais e diretrizes básicas curriculares para a formação docente inicial e continuada; – desenvolver planos, programas e materiais para a formação docente inicial e continuada e para os cursos das áreas sócio-humanísticas e artísticas; – coordenar as ações de seguimento e avaliação do desenvolvimento das políticas de formação docente inicial e continuada; – aplicar as regulações que regem o sistema de formação docente quanto à avaliação, autoavaliação e credenciamento de instituições e carreiras, validade nacional de títulos e certificações, em tudo o que não resulte de aplicação das disposições

¹⁰⁵ “O sistema de educação superior não universitário é composto por institutos de formação docente e por institutos ou escolas especializadas de orientação técnica, profissionalizante. Cabe ressaltar que, desde fins do século XIX e princípios do século XX, foram criados estes institutos. Os de formação docente para os níveis médio e superior tiveram um grande desenvolvimento quantitativo na educação argentina. Por isto, até a atualidade, a maior parte dos professores é formada nestes institutos não universitários” (LAMARRA, 2005, p. 118).

¹⁰⁶ “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (ARGENTINA, 2006, art. 71).

específicas referidas ao nível universitário da Lei nº 24.521 (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 32-33).

Cabe destacar que foi com a LEN que se criou, também, o Conselho Federal de Educação. Esses dois órgãos possibilitaram o surgimento de uma nova configuração da gestão do Sistema Educativo Nacional na Argentina. Assim, para fechar a estrutura legislativa que rege o Ensino Superior argentino no que se refere à formação docente, temos a LSE (1995) (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016).

Vimos que a LEN possibilitou a criação de vários organismos que regulam as políticas de formação docente na Argentina, permitindo um desenvolvimento das políticas educacionais nesse país no que se refere à formação dos profissionais da educação, sendo esta entendida como um aspecto primordial para o desenvolvimento social na Argentina; por outro lado, aumenta o controle sobre a formação docente. A partir de então, foram criadas resoluções sobre esse tema, tais como:

[...] a formulação dos referenciais Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial (Resolução CFE nº 24/07), as normativas destinadas às titulações para as carreiras de formação docente (Resolução CFE nº 74/08), a criação das licenciaturas de Educação Superior (Resolução CFE nº 83/09), a formulação do Plano Nacional de Formação Docente para o período 2012-2015 (Resolução CFE nº 167/12), dentre outras disposições gerais e, especificamente, no que se refere à formação de professores de arte, as Recomendações para a Elaboração de Desenhos Curriculares para as licenciaturas em Educação Artística (INFD, 2009) (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 35-36).

Todas essas normativas, atualmente em vigor na Argentina, têm alcance nacional. Elas buscam regulamentar o sistema de formação docente, o qual se mostra complexo, visando, em âmbito nacional, articular e “[...] planificar o desenvolvimento do sistema e de sua oferta [...] que se formulam ante um diagnóstico de fragmentação e marcada heterogeneidade na formação dos professores nas diversas disciplinas e nas distintas regiões do território nacional argentino” (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 36).

No que se refere à formação de professores no Brasil, a partir do contexto da reforma de 1990, a LDB nº 9.394/96 representou uma síntese das mudanças relativas aos princípios que regem a educação brasileira. A tramitação dessa lei durou mais de dez anos, devido a interesses de distintos grupos da sociedade (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016).

Após a criação da lei supracitada, foram geradas muitas resoluções para atender aspectos específicos sobre a formação de professores para Educação Básica, entre elas as

DCNs de formação docente, sendo uma das mais recente a de 2015 (Resolução nº 2/2015¹⁰⁷), destacam-se os seguintes: assegurar uma base comum nacional; compreender a educação como um processo emancipatório e permanente; reconhecer a especificidade do trabalho docente e buscar maior articulação entre teoria e prática (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016). No que se refere às características formativas previstas para o egresso nesse documento, algumas palavras-chave se sobressaem:

[...] à integração e interdisciplinaridade curricular [...]; à construção do conhecimento [...]; ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa [...]; às dinâmicas pedagógicas [...]; à elaboração do processo de formação em consonância com as mudanças educacionais e sociais [...]; ao uso competente das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) [...]; à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção [...]; à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças [...]; à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional [...] (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 43).

Essas recomendações visam tanto uma consonância com as exigências da formação docente em âmbito mundial e, com as novas reivindicações do capitalismo, para “acompanhar” as mudanças da contemporaneidade, quanto amplia as exigências do que o futuro professor deve “dominar” para poder lecionar.

Além disso, no Brasil há uma diversidade de instituições e formatos no que se refere à formação docente, a qual se estende desde a organização administrativa das instituições (pública ou privada), modalidades (presencial, semipresencial, EaD) até a localização geográfica dos cursos. As capitais, assim como outros grandes centros urbanos, apresentam uma quantidade maior de cursos, um sistema educativo mais organizado, além de contar com maior financiamento e com professores mais qualificados do que outras regiões do país. Essa conjuntura, consequentemente, gera formações diferenciadas (TROJAN, 2008).

Na Argentina, diferentemente do Brasil, as universidades têm o sistema de cátedra¹⁰⁸, o qual geralmente abrange uma equipe de professores (Titular, Auxiliar, Chefe de Trabalhos

¹⁰⁷ Para saber mais sobre essa Resolução de 2015, ver o artigo intitulado “Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina” (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016). Devido à reforma do Ensino Médio e a BNCC, as DCNs da formação de professores foram alteradas: a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, vigente, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse documento, há três competências específicas para a formação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

¹⁰⁸ Na Lei nº 26.206/2006, cujo título IV refere-se aos docentes e à sua formação, no Capítulo 2 dessa lei, que trata sobre os direitos e as obrigações, consta, no art. 67, item c), o seguinte: “*Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley*”. Não encontramos outra lei e/ou outro documento orientador que tratasse sobre as especificidades das cátedras nas IES da Argentina.

Práticos etc.). A organização do Ensino Superior na Argentina também apresenta uma diferenciação em relação ao Brasil: naquele país, há universidades e instituições não universitárias (ou institutos terciários). Com a LFE (ARGENTINA, 1993) e a LSE (ARGENTINA, 1995), o governo tentou articular esses dois setores. No entanto, além de eles estarem historicamente separados, o que dificulta a integração entre ambos são suas diferenças organizacionais (gestão, currículo, jurisdição etc.). Apesar da tentativa de articulação, o problema ainda persiste, pois os institutos terciários devem assimilar a estrutura das universidades sem elas serem como tais (TORRIGLIA, 2004).

Vimos que essas reformas apresentam múltiplas dimensões e que elas

[...] responderam e respondem à dinâmica social e ao complexo intercâmbio entre os interesses hegemônicos, às lutas internas entre eles e aos setores organizados da sociedade civil. [Além disso, as reformas educacionais continuam em andamento, sendo assim] Argentina e Brasil enfrentaram e enfrentam, em suas particularidades, a crise do capital e a crise do sistema educacional e, portanto, das instituições e da formação de seus docentes (TORRIGLIA, 2004, p. 260).

Toda essa reestruturação deve ser problematizada e avaliada dentro do contexto das reformas dos anos de 1990, as quais aumentaram a responsabilidade dos docentes, assim como buscaram modificar seus perfis, seja referente ao professor da Educação Básica ou professor formador das IES.

A partir desse quadro mais amplo, podemos compreender as situações específicas dos dois países latino-americanos selecionados para essa pesquisa, os quais têm suas particularidades, mas estão integrados a essa grande reorganização educacional iniciada há aproximadamente três décadas. Vimos também que as orientações internacionais relativas ao setor educativo foram sendo incorporadas gradativamente nos países latino-americanos por meio de políticas e reformas educacionais (na Educação Básica e no Ensino Superior), as quais buscam uma nova formação de professores, visando “[...] a produção de uma formação aligeirada e funcional buscando encobrir a condição de exploração docente” (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 27).

Na presente tese, pudemos perceber, no Capítulo 2 e neste, de que forma essa exploração docente no âmbito universitário ocorreu. Já no Capítulo 4 apresentaremos quais foram as mudanças relativas à formação docente na Educação Básica, no que se refere ao aligeiramento e à funcionalidade como forma de adequação desta à nova reestruturação do capitalismo, o que também interferiu diretamente na formação/atuação do professor formador.

Na sequência, apresentaremos a situação da formação dos professores formadores no que se refere à titulação máxima, às condições de trabalho no Ensino Superior e à legislação para atuar nesse nível de ensino, tanto no Brasil quanto na Argentina.

3.3 DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR NO BRASIL E NA ARGENTINA

Neste subtópico, visamos apresentar elementos relativos à formação e atuação do professor formador nos dois países selecionados para esta tese. Iniciaremos com uma visão geral sobre a formação do professor formador, a partir da expansão do Ensino Superior na América Latina, e na sequência apresentaremos alguns dados relativos a esse tema no Brasil e na Argentina.

A reestruturação produtiva do capitalismo, o surgimento da dita “sociedade do conhecimento” e suas relações entre educação e trabalho implicaram uma ampliação progressiva da obrigatoriedade da Educação Básica, sem os necessários investimentos para seu pleno funcionamento. Essa mudança nas últimas décadas do século XX gerou uma crise mundial no que se refere ao Ensino Superior, visto que ampliou o descompasso entre a procura e a criação de vagas para esse último nível de ensino em diversos países do mundo. O Banco Mundial – BM (1995¹⁰⁹) publicou um documento denominado “*La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*”, apresentando elementos relativos a esse descompasso (entre a alta demanda e a baixa criação de vagas). O documento supracitado, tendo por base o pensamento neoliberal, critica as universidades públicas pelo baixo número de alunos por professor, índice de evasão elevado e alto custo com assistência estudantil. Além disso, para o BM, os países em desenvolvimento não precisam investir em Ensino Superior público.

Dentro dessa lógica capitalista, o BM (1995) estabeleceu quatro metas/estratégias visando reformar o Ensino Superior dos países em desenvolvimento para que estes pudessem melhorar a eficiência e qualidade nesse nível de ensino: 1) ampliar a diferenciação entre as IES, incluindo o desenvolvimento das instituições com categoria administrativa privada; 2) promover incentivos para que as IES públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, vinculando diretamente o financiamento fiscal aos resultados que devem ser obtidos; 3) redefinir o papel/função do governo em relação ao Ensino Superior em geral; 4) adotar

¹⁰⁹ A primeira edição foi publicada, em inglês, em 1994. Utilizamos a versão de 1995, em espanhol.

políticas que tenham como prioridade objetivos relacionados com a qualidade e a equidade. Na perspectiva do BM, as IES são compreendidas como empresas e, por sua vez, a educação se torna uma mercadoria. A partir disso, são estabelecidos meios diversificados para mensurar a produção docente, assim como diversificar a divisão do trabalho acadêmico, sendo que a pesquisa começa a ficar restrita à Pós-Graduação, já a Graduação deve continuar dedicada à formação inicial (SOUZA; PAIVA, 2018).

Nessa perspectiva, são criados os sistemas de avaliação em larga escala, principalmente relacionados às estratégias de manutenção e/ou ampliação do conceito dos PPGs *stricto sensu*, por meio da criação de indicadores

[...] que “atestam” individualmente a produção baseados na relação de número de estudantes por professor, no número de publicações, número de alunos orientados, e na participação de eventos. Significativa parcela do “tempo livre” do professor passou a ser apropriado pelas instituições, com a transferência de atribuições administrativas – via plataformas e meios digitais. Com isso não apenas aprofundou-se a exploração, mas da mesma forma, o controle sobre o professor (SOUZA; PAIVA, 2018, p. 10).

Além da ampliação do controle sobre o professor universitário, assim como a retirada de parte do seu “tempo livre”, ele fica preocupado com os índices de produção acadêmica em que, muitas vezes, fica pesquisando e produzindo artigos nas horas que deveriam ser de lazer. Ademais, essa “reforma” universitária favoreceu a precarização do vínculo empregatício, ampliando o número de docentes no Ensino Superior, mesmo com Pós-Graduação *stricto sensu*, sem estabilidade, ou seja, “[...] Docentes que são forçados a trabalhar em várias instituições e que passaram a ser conhecidos pejorativamente como ‘professores táxis’” (SOUZA; PAIVA, 2018, p. 10).

Os autores supracitados afirmam, ainda, que essa ampliação da precarização docente no Ensino Superior resultou em professores que praticamente só conseguem se dedicar ao ensino, pois não têm tempo para orientar alunos, participar das linhas de pesquisa e/ou extensão das IES as quais estão vinculados. Muitas vezes, eles trabalham em mais de uma universidade ou estão em uma mesma IES com várias disciplinas na Graduação. Além disso, não conseguem se envolver em projetos dos departamentos e da vida acadêmica das IES em geral, sejam elas públicas (por meio de contratos temporários) ou privadas, sendo que nestas últimas a situação é ainda mais agravante.

A partir do exposto, vemos que as novas demandas do capitalismo auxiliaram na desarmonia entre a procura e a criação de vagas para o Ensino Superior nos países em desenvolvimento, principalmente nas últimas décadas do século XX, culminando na

interferência de organismos internacionais, tal como o BM para “orientar” a reforma das IES visando “resolver esse problema”, o que gerou um aumento da regulação das atividades docentes, principalmente em relação à pesquisa, assim como se ampliou a precarização das condições de trabalho dos docentes universitários.

Nos próximos subtópicos, veremos elementos relativos à titulação dos professores formadores em geral, processos seletivos, assim como os diferentes tipos de regime/condições de trabalho para situar os professores formadores dos futuros professores de Artes Visuais. Iniciaremos apresentando o perfil do professor formador brasileiro e, na sequência, apresentaremos o perfil do professor universitário da Argentina.

3.4 PERFIL DO PROFESSOR QUE ATUA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

No que se refere ao perfil do professor que atua no Ensino Superior brasileiro, este apresenta uma diferenciação conforme a categoria administrativa (pública ou privada) e modalidades de ensino (presencial ou EaD) da IES em que atua no que se refere à titulação máxima, aos regimes de carga horária e às condições de trabalho.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior no Brasil, entre 2008 e 2018, houve alterações principalmente em relação à formação, aos regimes de trabalho e aos segmentos de atuação docente. Destaca-se, ainda, a desigualdade existente entre a quantidade de alunos matriculados em relação ao número de docentes nas IES públicas e privadas. Cabe salientar que a legislação brasileira determina o seguinte sobre a quantidade de alunos por professor, abrangendo, também, o Ensino Superior:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

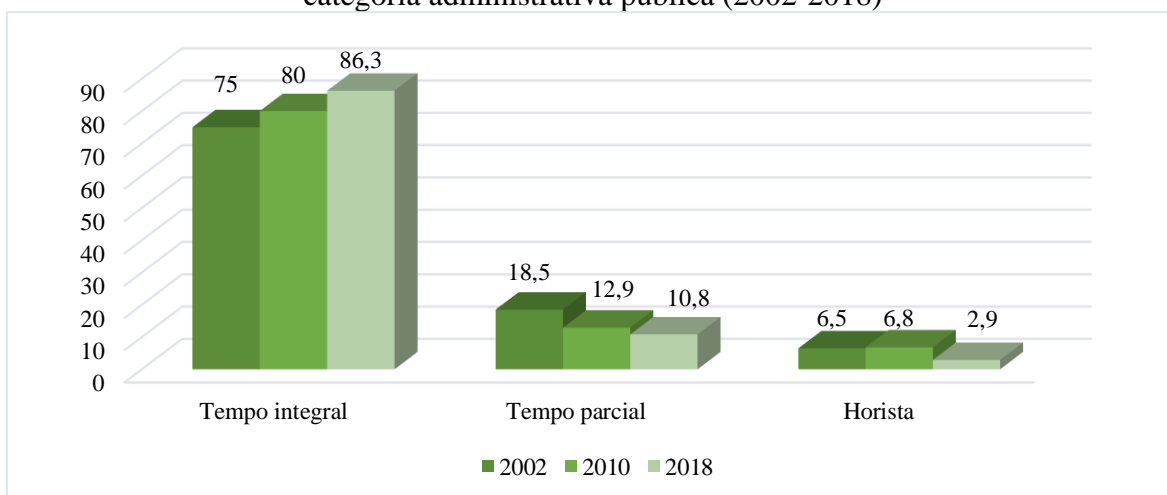
Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, 1996).

Ou seja, a legislação supracitada permite que as próprias instituições de ensino estabeleçam o número mínimo e máximo de discentes para os docentes, considerando a relação conveniente entre a quantidade de alunos por professor, a carga horária de trabalho e as condições materiais das instituições. Nesse sentido, no setor privado, que na maioria das vezes visa principalmente o lucro, aumenta-se o número de alunos de modo exorbitante,

deixando o professor formador sobrecarregado, e seu trabalho mais difícil. No setor público, também houve aumento da quantidade de alunos por docente por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual busca ampliar o acesso e a permanência dos alunos na Educação Superior, sendo que “[...] as ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão” (BRASIL, 2007a, p.1).

Além dos aspectos supracitados, apresentaremos alguns dados que evidenciam outras mudanças no que se refere às condições de trabalho do professor que atua no Ensino Superior, ou seja, os regimes de trabalho tanto em IES públicas quanto privadas, iniciando pelas públicas (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2002-2018)



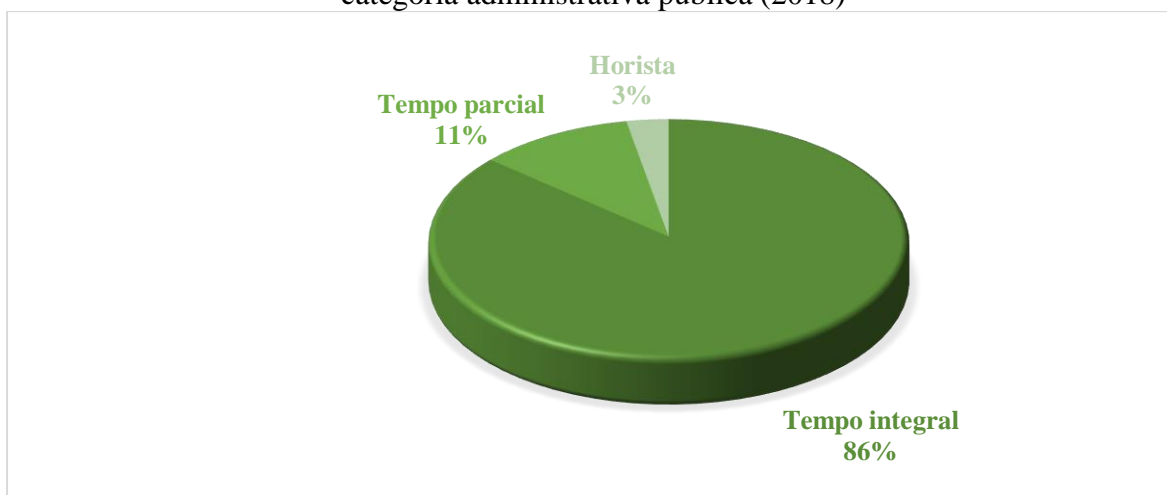
Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2011; 2019c).

A partir do Gráfico 1, observamos que, entre 2002 e 2018, houve um aumento da quantidade de professores atuando em tempo integral na rede pública (de 75% foi para 86,3%), e houve uma redução, nesse mesmo período temporal, do percentual docente atuando tanto em regime parcial (de 18,5%, em 2002, passou para 10,8%, em 2018) e como horista (6,5%¹¹⁰, em 2002, para 2,9%, em 2018). A partir dos dados apresentados, verificamos que nas IES com categoria administrativa pública há predominância de docentes que trabalham em regime integral (40 horas) e que o percentual de horistas era baixo e diminuiu ainda mais

¹¹⁰ Esse percentual foi aproximado de acordo com os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2011), o qual não informou o número específico relacionado ao ano de 2002, mas inseriu os dados dos demais regimes de trabalho, então realizamos o cálculo até atingir 100% do total apresentado.

durante o período analisado. Para melhor visualizarmos essa divisão de regime de trabalho, elaboramos o Gráfico 2, com os dados do ano de 2018:

Gráfico 2 – Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019c¹¹¹).

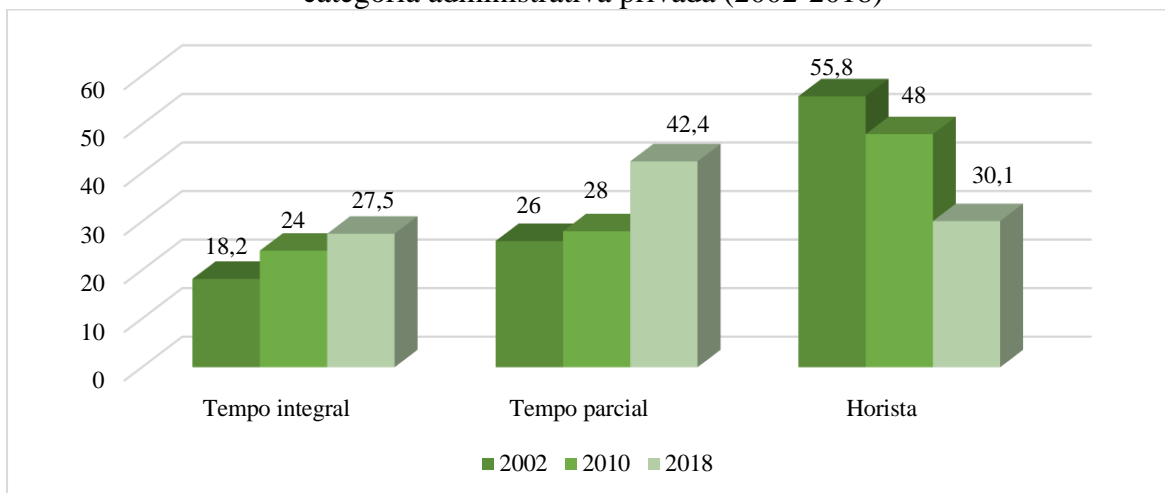
O Gráfico 2 indica que, em geral, nas IES públicas do Brasil, os professores formadores têm uma condição de trabalho satisfatória no que se refere ao regime de trabalho, pois 86%, em 2018 trabalhavam no período integral, o que implica atuarem em apenas uma instituição e ampliar o vínculo com ela. Vale destacar que nesse país existe o tempo integral simples (40 horas) e o tempo integral com dedicação exclusiva (40 horas também, mas com acréscimo de salário para que o professor não tenha outro vínculo empregatício¹¹²). Segundo Souza e Paiva (2018, p. 13), “[...] No Brasil a adoção e ampliação da jornada de dedicação exclusiva foi uma conquista do movimento sindical na década de 1980 e repercutiu sobre todo o sistema universitário: ensino, pesquisa e extensão”.

No que se refere à categoria administrativa privada, elaboramos o Gráfico 3, o qual trata sobre o regime de trabalho dos professores universitários:

¹¹¹ O Gráfico 2 arredondou as porcentagens. Para conferir as porcentagens exatas, ver o Gráfico 1.

¹¹² Essa é uma característica do sistema federal. Em outros sistemas, estaduais, por exemplo, há outras variações. Também foram criados outros regimes depois do REUNI, nos quais há diferentes formatos nas contratações de professores, aspecto este que já são frutos do desmonte do serviço público federal.

Gráfico 3 - Regime de trabalho dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa privada (2002-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2011; 2019c).

A partir do Gráfico 3, podemos observar que, no setor privado, houve alterações durante o período analisado, pois entre 2002 e 2018 identifica-se um aumento de quase 10% dos docentes do Ensino Superior contratados em tempo integral (de 18,2% para 27,5%), assim como há dados que identificam o aumento dos docentes atuando em tempo parcial (de 26%, em 2002, para 42,4%, em 2018) e a mudança maior ocorre na forma de contratação como horista (de 55,8%, em 2002, caiu para 30,1%, em 2018).

A partir dos dados apresentados nos Gráficos 2 e 3, podemos observar que a quantidade de docentes do Ensino Superior, em 2018, com regime de trabalho em tempo integral, na rede pública, permanece elevada se comparada com a rede privada, sendo que 86,3% dos docentes, no ano supracitado, trabalhavam em tempo integral no setor público, já na rede privada, nesse mesmo ano, o percentual era de 27,5%. Ou seja, no setor privado, quase três quartos dos docentes universitários trabalhavam em tempos parciais ou como horistas, e no setor público pouco mais de 10% não trabalham em tempo integral (com ou sem dedicação exclusiva). Outro dado interessante cabe ser destacado: “[...] Os cursos de licenciatura têm o maior percentual (74,5%) de docentes com o regime de trabalho em tempo integral” (BRASIL, 2019c, p. 38).

Ainda sobre esse aspecto, mais especificamente sobre as condições de trabalho dos docentes em IES no setor privado brasileiro, é muito comum as IES superlotarem¹¹³ as salas

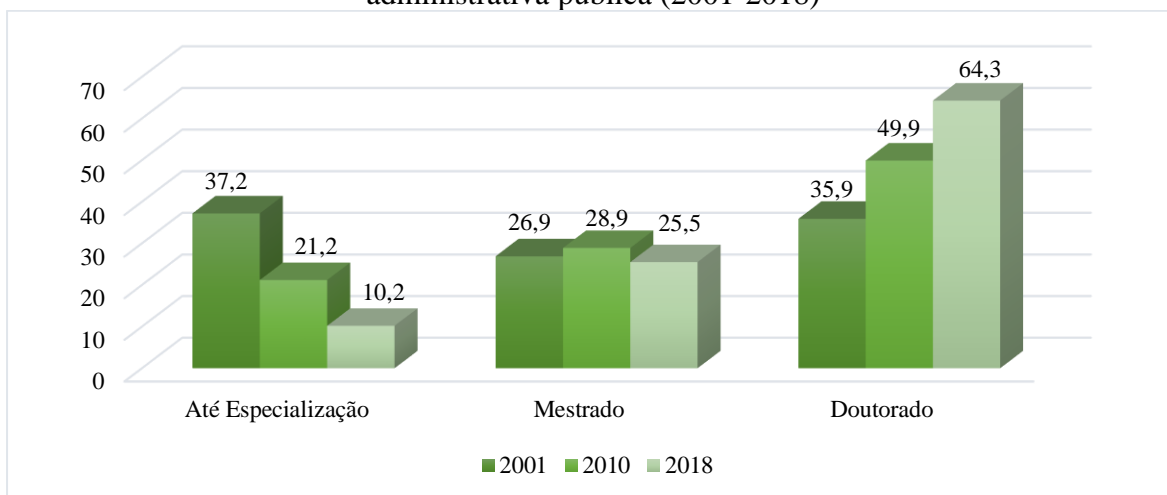
¹¹³ Sob a ótica do capitalismo, é viável para a IES o uso de recursos que visa uma ampliação do número de alunos em relação aos docentes, pois isso diminui os custos relativos à educação, o que permite, no setor privado, reduzir as mensalidades, assim como o quadro docente. Todavia, essa relação entre matrícula e função docente se transforma em algo negativo, pois deteriora a qualidade educacional e as condições de trabalho do docente de nível superior (LOCATELLI, 2017).

de aulas, reduzirem a carga horária presencial, assim como preferirem contratar professores com pouca experiência ou com formação acadêmica menor (Especialização ou Mestrado, em vez de Doutorado), para reduzir os gastos, ampliando, assim, os lucros. Outro fator comum é um docente assumir diversas disciplinas na mesma IES ou em IES distintas, o que reduz o tempo para pesquisa acadêmica e/ou planejamentos (LOCATELLI, 2017).

O modelo de trabalho docente supracitado se tornou possível devido à reorganização da política educacional do Ensino Superior nacional nas últimas décadas do século XX, por meio da expansão desse nível de ensino, trazendo consequências para o trabalho do professor universitário, sendo uma delas a constituição do professor que é contratado em tempo parcial. Com esse regime de trabalho, o docente universitário vai perdendo cada vez mais seu *status* de intelectual, assim como sua capacidade crítica. Nessa perspectiva, “[...] observa-se um docente universitário sem autoridade, massacrado por um conjunto de regulações, submetido a um fazer quase repetitivo do ato de dar aulas, com preocupações voltadas para os indicadores de produtividade [...]” (LOCATELLI, 2017, p. 78).

No que se refere à titulação dos docentes no Ensino Superior, elaboramos o Gráfico 4, para apresentarmos as alterações ocorridas no Brasil entre 2001 e 2018 nas IES públicas:

Gráfico 4 - Titulação dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa pública (2001-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2011; 2019c).

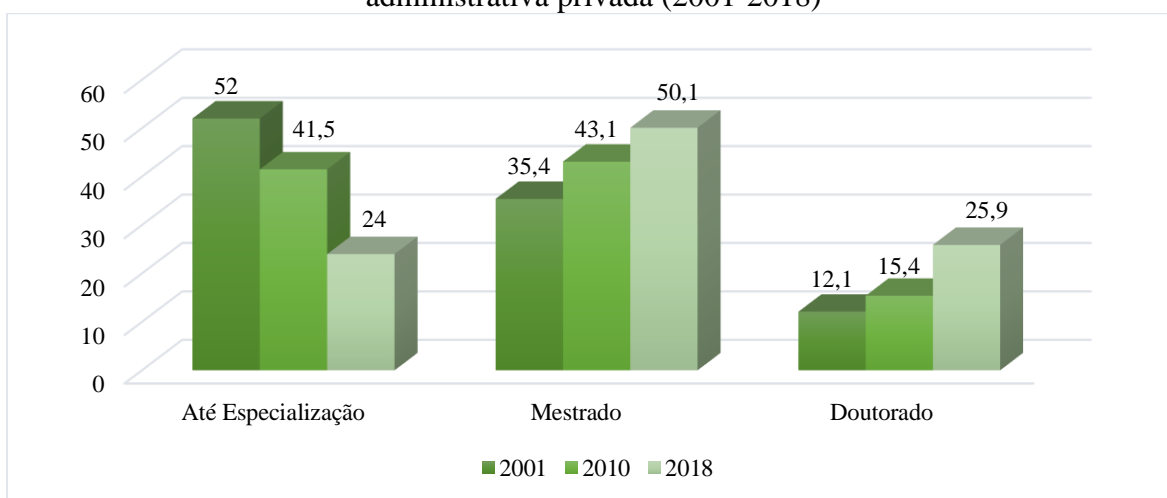
Tendo por base o Gráfico 4, podemos constatar que, entre 2001 e 2018, houve uma diminuição dos docentes universitários brasileiros atuantes nas IES com categoria administrativa pública com titulação de especialista (de 37,2%¹¹⁴, em 2001, para 10,2%, em

¹¹⁴ Esse percentual foi aproximado de acordo com os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2010 (BRASIL, 2011), o qual não informou o número específico relacionado ao ano de 2001, mas inseriu os dados das demais titulações, então realizamos o cálculo até atingir 100% do total.

2018), assim como um crescimento do número de doutores atuando nas IES públicas (de 35,9%, em 2001, para 64,3%, em 2018), já a quantidade de mestres sofreu pouca alteração durante o período analisado, permanecendo uma média de 27%, sendo que, em 2018, o percentual foi de 25,5%.

No que se refere à titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior privado, elaboramos o Gráfico 5, correspondente ao mesmo período analisado anteriormente, e, na sequência, analisaremos comparativamente os Gráficos 4 e 5:

Gráfico 5 - Titulação dos docentes universitários no Brasil (%) em IES com categoria administrativa privada (2001-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2011; 2019c).

Tendo como referência os dados apresentados no Gráfico 5, sobre as alterações relativas à titulação dos docentes das IES com categoria administrativa privada, entre 2001 e 2018, podemos constatar que houve uma redução dos professores que eram especialistas (de 52%, em 2001, para 24%, em 2018), houve um aumento tanto de mestres (de 35,4% para 50,1%) quanto de doutores (de 12,1% para 25,9%) durante o período analisado. Os dados também deixam evidente que, em 2001, praticamente 50% dos docentes eram especialistas, já em 2018 esse mesmo percentual passou a pertencer a professores universitários com título de mestre. Ainda em 2018, constatamos que a outra metade (50,1%) divide o espaço entre especialistas (24%) e doutores (25,9%).

A partir dos Gráficos 4 e 5, os quais tratam da variação da titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior, tanto com categoria administrativa pública quanto privada, entre os anos de 2001 e 2018, constatamos que o percentual de doutores nas IES públicas, em 2018, é muito maior (64,3%) do que no setor privado (25,9%). Nesse mesmo ano, vemos que a quantidade de especialistas nas IES públicas é menor (10%) do que nas IES privadas (24%),

e que a quantidade de doutores atuando no setor privado é praticamente a mesma no que se refere à quantidade de mestres atuando no setor público (25%). Se considerarmos as alterações relativas aos docentes das duas categorias administrativas, entre 2001 e 2018, podemos constatar que o número de especialistas diminuiu nas duas, assim como o número de doutores aumentou nas duas, porém em proporções diferenciadas.

Além dos dados apresentados, o Censo da Educação Superior (2019), relativos ao ano de 2018, ainda traz alguns dados complementares referentes à titulação dos docentes que atuam no Ensino Superior no Brasil: “[...] Em 2018, a participação percentual de docentes com doutorado nos cursos de licenciatura foi de 58,2%, enquanto os cursos de Bacharelado e tecnológico registraram 52,4% e 33,7%, respectivamente” (BRASIL, 2019c, p. 38). Ou seja, nesse ano, os cursos de formação docente eram os que mais contavam com professores formadores tendo o título de Doutorado. No que se refere à titulação dos docentes por modalidades de ensino, “[...] A maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores. Na EaD, a maior parte é de mestres” (BRASIL, 2019c, p. 39).

Ao analisar a composição e a modificação do trabalho docente no Ensino Superior em geral, tendo também por base os dados apresentados, consideramos que as condições do trabalho docente nesse nível de ensino sofreram/sofrem o impacto das transformações referentes à reestruturação produtiva do capitalismo, a qual altera as relações de trabalho e de exigências para esse trabalho, sendo a qualificação contínua uma dessas exigências. Ou seja, “[...] A qualificação agora deve ser algo permanente, sempre insuficiente e capaz de gerar no trabalhador uma contínua culpa, pois nesse novo modelo se valoriza a formação polivalente, geral e diversificada” (LOCATELLI, 2017, p. 81). Nessa perspectiva, tal reestruturação produtiva atinge a docência no Ensino Superior, pois são ampliadas as funções relativas à sua atuação docente, produção científica, atuação em eventos, orientações etc.

A partir dos dados expostos, consideramos que há indicativos de que o trabalho docente no Ensino Superior caminha “[...] para um processo de massificação e adequação às regras atuais do modo capitalista de produção atual, principalmente se forem tomados os espaços mais diretamente afetados pelos interesses do mercado” (LOCATELLI, 2017, p. 90). Isso já aparece de modo mais direto nas IES privadas e há indícios de que as IES públicas também caminhem para o mesmo destino com as mudanças políticas relativas ao número de alunos, à ausência de concursos, aos congelamentos de salários etc.

A partir do exposto e tendo por base os dados apresentados, ao observarmos as condições de trabalho e titulação dos professores formadores do Brasil que atuam no nível superior, constatamos diferenças entre o setor público e o privado. Vimos que,

principalmente no setor privado, houve um aumento da quantidade de alunos por professor e que os contratos em regime parcial ou horistas são maiores nesse segmento, assim como há mais professores especialistas e mestres do que doutores. Já nas IES públicas há um número elevado de docentes que trabalham em período integral, o que os favorece no sentido de ter tempo para a realização de pesquisa e extensão, além do ensino. Essa diversidade de titulação e regimes de trabalho dos professores formadores nos diferentes segmentos interferem nas condições de trabalho, possibilidade maior de aprofundamento do conteúdo e o vínculo com a IES e os discentes.

A partir dessa visão geral sobre o perfil dos docentes do nível superior, vejamos a situação dos regimes de trabalho dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil.

3.4.1 Professores formadores de futuros professores de Artes Visuais no Brasil: regimes de trabalho

No que se refere aos regimes de trabalho dos professores formadores nas Licenciaturas na área de Arte, encontramos os seguintes dados (Tabela 2):

Tabela 2 – Professores dos cursos de Licenciatura por regime de trabalho docente no Brasil (2016)

Cursos	Tempo integral com dedicação exclusiva		Tempo integral sem dedicação exclusiva		Tempo parcial		Horista		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Artes (plásticas e visuais)	604	49,6	212	17,4	171	14,0	231	19,0	1.218	100,0
Dança	147	63,1	29	12,4	19	8,2	38	16,3	233	100,0
Teatro (artes cênicas)	276	67,5	66	16,1	27	6,6	40	9,8	409	100,0
Música	773	56,6	264	19,3	182	13,3	146	10,7	1.365	100,0

Fonte: Gatti *et al.* (2019, p. 291) com base no INEP - Censo da Educação Superior (2016).

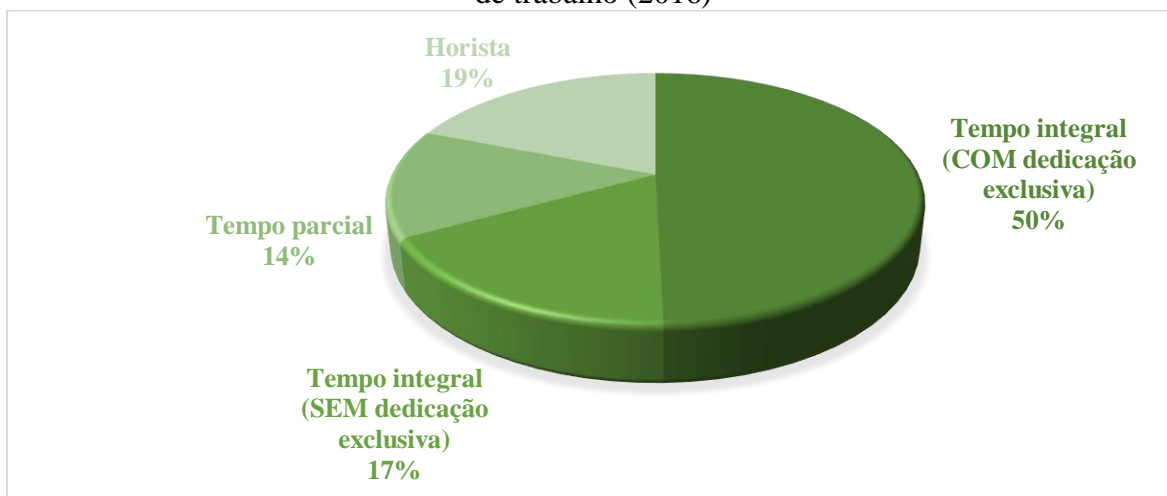
Considerando que o foco da nossa pesquisa recai sobre as Artes Visuais, podemos observar que, tendo como referência o ano de 2016, praticamente metade (49,6%) dos docentes das Licenciaturas de Artes Visuais estavam em regime de trabalho de tempo integral (40 horas) com dedicação exclusiva, 17,4% também trabalhavam em tempo integral, mas sem dedicação exclusiva, 14% trabalhavam em tempo parcial e 19% trabalhavam como horista. Se somarmos o percentual de professores que atuavam nas IES em período integral,

com e sem dedicação exclusiva, temos 67%, ou seja, mais de dois terços dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil trabalhavam no regime de 40 horas. Todavia, se compararmos com os dados dos regimes de trabalho dos professores formadores das demais linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro/Artes Cênicas), observamos que as Artes Visuais têm o menor percentual.

Considerando os regimes de trabalho dos 20 cursos de formação docente das diversas áreas no Brasil, em 2016, apresentados por Gatti *et al.* (2019), entre eles as Artes Visuais, este está acima da média de apenas três cursos no que se refere à dedicação em tempo integral (com e sem dedicação exclusiva). Esse aspecto indica que as condições de trabalho dos professores formadores dessa linguagem artística são mais precárias do que a de muitas outras áreas.

Para visualizarmos melhor os dados relativos ao regime de trabalho dos professores formadores das Licenciaturas em Artes Visuais, construímos o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Professores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil por regime de trabalho (2016)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC¹¹⁵ (BRASIL, 2016).

Conforme o Gráfico 6, podemos observar que, em 2016, 50% dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais atuavam nas IES em período integral com dedicação exclusiva, ou seja, podiam se dedicar totalmente à instituição a qual estavam vinculados e recebiam um adicional por isso. Somando os dados, 67% dos docentes trabalhavam 40 horas semanais, como já dito, e o restante (33%) atuavam em período parcial (14%) ou como horista (19%). Sobre esse último aspecto, os dados mostram que um terço de

¹¹⁵ O Gráfico 6 arredondou a porcentagem apresentada na Tabela 2.

quem atuava no Ensino Superior não tinha vínculo completo com a instituição, tendo que, provavelmente, conciliar o trabalho da docência na Licenciatura em Artes Visuais com as demais atividades em outras IES, na Educação Básica e/ou em atividades diversas. Ainda sobre esse aspecto, vale destacar que os contratos temporários, assim como os regimes de trabalho como horistas estão associados a uma precarização do trabalho docente, cuja falta de estabilidade e mudanças contínuas de instituição poderão prejudicar o vínculo com elas e com os futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Vejamos, agora, elementos relativos à formação do professor formador na Argentina, primeiramente de modo geral, e depois mais diretamente relacionados com a área de Arte.

3.5 PERFIL DO PROFESSOR QUE ATUA NO ENSINO SUPERIOR ARGENTINO: TITULAÇÃO E REGIME DE TRABALHO

Na Argentina, a forma de contratação docente¹¹⁶, assim como os regimes de trabalho e a titulação exigida para atuação no Ensino Superior, são distintas das do Brasil. Um fator que dificulta a pesquisa é que, segundo Fanelli (2016), as estatísticas sobre a profissão acadêmica naquele país não apresentam informações relativas ao setor privado: as informações apresentadas pelo governo são relativas às universidades nacionais públicas.

A posição e o grau de compromisso dos docentes que atuam nas universidades nacionais da Argentina apresentam basicamente duas variáveis: o primeiro aspecto consiste no grau de responsabilidade e tipos de tarefas que desempenham de acordo com a categoria do cargo¹¹⁷: 1) professores (Titulares, Associados, Adjuntos) e 2) auxiliares docentes (Chefes de Trabalho Prático, Auxiliares de Primeira, Auxiliares de Segunda). O segundo aspecto é referente à carga horária, que podem ser: dedicação exclusiva (40 horas semanais); semiexclusiva (20 horas semanais) ou simples (dez horas semanais) (FANELLI, 2016).

¹¹⁶ É importante ressaltar que, na Argentina, não existe concurso definitivo para professor universitário, tal como apresenta Centeno (2017, p. 234): “*El tipo de acceso a la carrera académica y la permanencia en ella, difiere respecto de los países centrales ya que en nuestro país no existe el tenure (cargo definitivo). El ingreso se produce a través del tradicional concurso abierto de antecedentes y oposición, y la duración del cargo es de alrededor de 6 años; la permanencia se da a cuando se gana un nuevo concurso abierto. Es decir que la estabilidad en el cargo solo existe durante el período de regularidade*”.

¹¹⁷ “*La estructura ocupacional docente en las universidades nacionales presenta una distribución de cargos donde predomina el sector de auxiliares docentes (el 62% del total de cargos), correspondiendo al cuerpo de profesores el 38% (Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, 2013)*” (FANELLI, 2016, p. 25).

Segundo Moreira (2013), na Argentina, a precarização do trabalho docente no Ensino Superior é histórica. Há poucos professores que atuam no regime de dedicação exclusiva¹¹⁸ e existem, ainda, aqueles que trabalham na condição de voluntários (não recebem remuneração). Sobre esse aspecto, outro termo usado é “*ad honorem*”¹¹⁹, ou seja, estes “[...] podem trabalhar durante vários anos até acumularem um ‘antecedente’ que os habilitem a disputar alguma das vagas remuneradas, mas sem estabilidade” (SOUZA; PAIVA, 2018, p. 11). Vemos, portanto, que o nível de precarização do trabalho docente no Ensino Superior, nesse país, chega ao ponto de os professores trabalharem de graça com a promessa de conseguirem trabalho remunerado, mas sem a garantia de estabilidade.

Sobre a organização das funções básicas dos docentes universitários na Argentina, elas também compreendem praticamente três: investigação, extensão/gestão e docência. Todavia, tais funções vêm sendo ressignificadas, porque tem se dado mais ênfase para a função investigativa¹²⁰ (pesquisa) do que à docência (CANDREVA; SUSACASA, 2009).

De acordo com e Lamarra e Coppola (2008) e Marquina e Lamarra (2008), as pesquisas científicas sobre a profissão acadêmica na Argentina até esse período era muito pequena e ainda estava começando. Tal início coincidia com o interesse das políticas públicas sobre esse nível de ensino por meio dos primeiros delineamentos sobre esses profissionais. Mais recentemente, segundo Rovelli (2017), os discursos das inter-relações cada vez maiores entre ciência acadêmica e desenvolvimento socioeconômico criaram configurações institucionais, assim como políticas (aliadas às diretrizes internacionais) que expandiram as investigações científicas no campo universitário nos últimos anos. De acordo com Centeno (2017), tal expansão atingiu, inclusive, as pesquisas sobre a docência/profissão acadêmica no âmbito do Ensino Superior.

Quanto à configuração da profissão acadêmica dos docentes universitários da Argentina¹²¹, esta se caracteriza pela heterogeneidade interinstitucional, assim como pelas sucessivas rupturas/intervenções do poder político nas IES. Nas últimas décadas do século

¹¹⁸ Na Argentina, a “dedicação exclusiva” corresponde a 40 horas semanais, e não ao adicional salarial e/ou a exigência de manter o vínculo apenas com a IES em que o docente trabalha.

¹¹⁹ “[...] havia em 2014 nas 49 universidades nacionais, aproximadamente 100.000 docentes sem estabilidade, sem concurso (mais de 70% do total) e ainda outros 30.000 que lecionavam e que não recebiam salários, denominados como ‘ad honorem’” (BAIGORRIA, 2015, p. 7). “[...] o número de ‘ad honorem’ foi reduzido para 20.000 em 2015 por conta da ação das entidades sindicais” (SOUZA; PAIVA, 2018, p. 11).

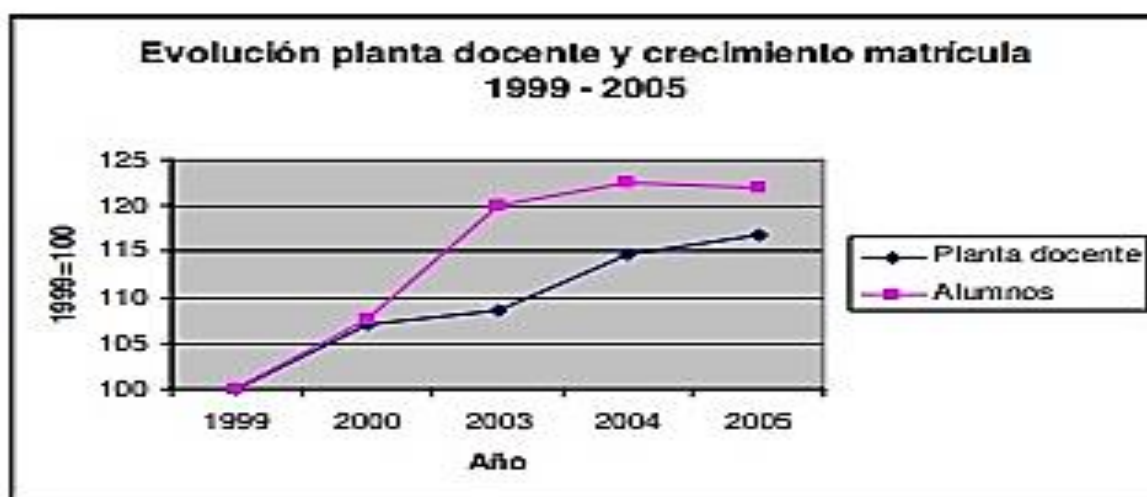
¹²⁰ Na Argentina, existe o *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET), o principal organismo desse país dedicado à promoção da ciência e da tecnologia. Podemos dizer que ele é equivalente à CAPES, no Brasil.

¹²¹ Para ver mais dados comparativos relativos à formação/atuação do professor formador entre o Brasil e a Argentina, recomendamos a leitura do artigo: “*Profesión académica y docencia en América Latina: una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México*” (CENTENO; PARRINO, 2009).

XX, houve uma expansão do corpo docente¹²² por meio do processo de ampliação da matrícula. Segundo Chiroleu (2002), entre 1982 e 1992 houve praticamente uma duplicação do número de docentes universitários (de 52 mil foi para 101 mil). No entanto, foi uma transformação meramente quantitativa, uma vez que houve a ampliação do número de professores, mas não se modificou, de modo substancial, o tipo de regime de trabalho (dedicação de carga horária). Ou seja, “[...] os exclusivos eram 19% em 1982, passando para 11% em 1992 e constituindo em 1998, 13% da planta nacional docente. Por outro lado, mais de 60% trabalham menos de 10 horas semanais” (CHIROLEU, 2002, p. 46, livre tradução). Como veremos mais à frente, esse quadro se modificou muito pouco nas primeiras décadas do século XXI.

Um levantamento posterior aponta que, embora o crescimento do número de professores universitários tenha se mantido relativamente paralelo ao crescimento das matrículas até os anos 2000, a partir desse período, mesmo o corpo docente tendo continuado estável, ele não acompanhou o número de matrículas (LAMARRA; COPPOLA, 2008), tal como podemos observar no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Evolução do quadro docente em relação ao crescimento da matrícula no Ensino Superior da Argentina (1999-2005)

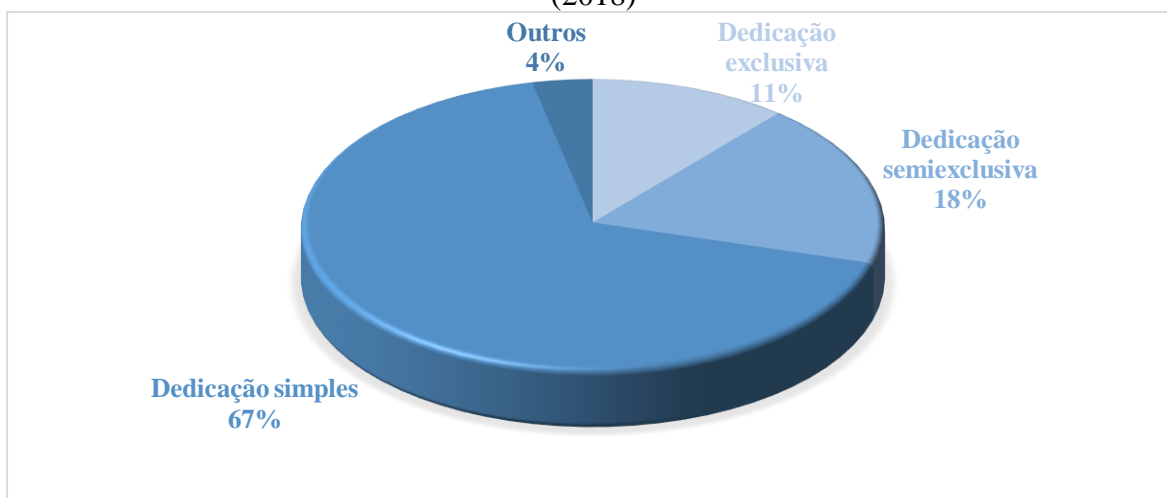


Fonte: Lamarra e Coppola (2008, p. 101).

¹²² “El crecimiento experimentado por el cuerpo docente en los últimos 20 años implicó la incorporación de profesionales con características muy diferentes a las tradicionales y la constitución de segmentos de calidad muy diversa en cuanto a las oportunidades de acceso, promoción, capacitación, y obtención de una dedicación acorde a las expectativas. Se presenta pues entre los académicos, una enorme heterogeneidad intra e interinstitucional a partir de la diversidad de situaciones originadas – entre otros aspectos – por la disciplina o la institución de pertenencia, el tipo de actividades desarrolladas, la dedicación horaria, la estabilidad. Esto lleva a la conformación de un colectivo abigarrado y heterogéneo cuyos rasgos más salientes pueden presentarse escindiendo – con fines analíticos – los aspectos contextuales o estructurales y aquéllos relacionados con las características del mercado académico” (CHIROLEU, 2002, p. 45).

Além de o número de docentes universitários não acompanhar o número de matrículas na Argentina, nesse país a maioria dos professores universitários atua por meio do regime de trabalho que se resume à dedicação simples, sendo muito pequena a porcentagem dos professores com dedicação exclusiva (LAMARRA, COPPOLA, 2008; WALKER, 2020). No Gráfico 8, podemos observar a porcentagem de professores que atuavam no Ensino Superior em 2018, de acordo com o regime de trabalho:

Gráfico 8 - Regime de trabalho dos professores do nível superior na Argentina em % (2018)

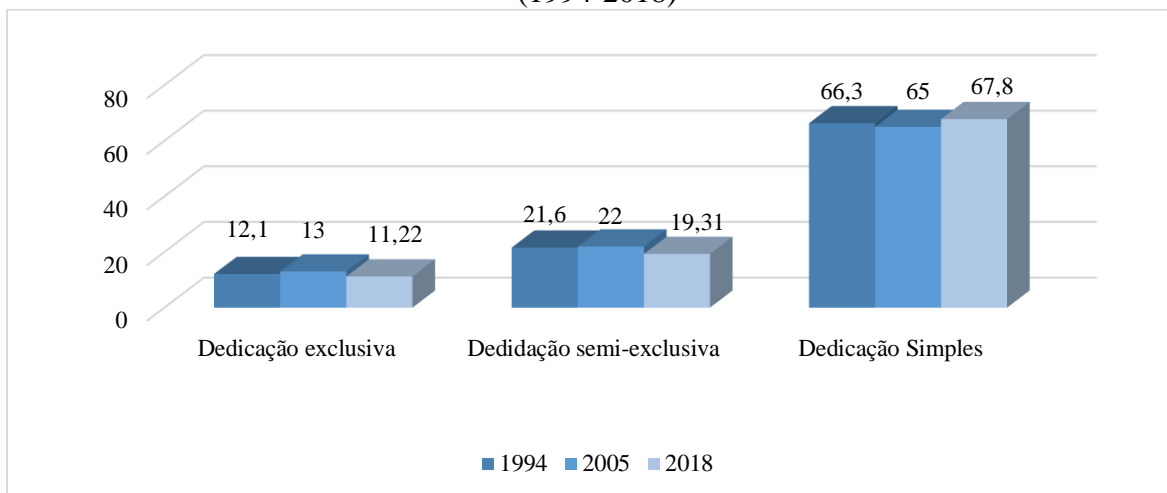


Fonte: Elaborado pela autora com base na síntese das estatísticas¹²³ universitárias da Argentina (2017-2018).

Tendo por base os dados do Gráfico 8, referente ao regime de trabalho dos professores universitários da Argentina, em 2018, podemos observar que o percentual de professores que atuavam no modelo de dedicação exclusiva é muito baixo (11%), os que atuavam no regime de dedicação semiexclusiva é um pouco maior (18%), e o percentual mais amplo (67%), correspondendo a dois terços do total de docentes universitários da Argentina que pertenciam ao modelo de dedicação simples e, por fim, a categoria “outros” correspondendo a 4% do total. Considerando que esse dado é atual (2018), elaboramos o Gráfico 9, para verificarmos se houve alterações significativas nesse quadro nas últimas décadas:

¹²³ O Gráfico 8 arredou as porcentagens. Os valores específicos disponíveis na síntese estatísticas universitárias da Argentina são: dedicação simples (67,08%), dedicação exclusiva (11,22%), dedicação semiexclusiva (18,31%) e outros (3,39%), cuja fonte é o *Departamento de Información Universitaria – DNPeIU – SPU* (2017-2018).

Gráfico 9 - Regime de trabalho dos professores universitários da Argentina em % (1994-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas de Catani e Azevedo (2005), Marquina e Lamarra (2008) e síntese das estatísticas universitárias da Argentina (2017-2018).

Tendo por base os dados apresentados no Gráfico 9, observamos que, em um período de pouco mais de duas décadas, praticamente não houve alterações quanto ao regime de trabalhos dos professores universitários na Argentina. Tal formato, segundo Centeno (2017), constitui-se como um elemento negativo da profissão acadêmica nesse país, visto que a maioria dos docentes universitários desempenha atividade por meio da dedicação simples, já os docentes com dedicação exclusiva apresentam um percentual muito baixo. Tal situação não aparece em praticamente nenhum outro país da América ou da Europa.

Ainda no que se refere a esses regimes de trabalho dos docentes universitários da Argentina, Centeno (2017) e Lamarra (2005) afirmam que, nas universidades privadas, existe uma proporção ainda menor de docentes com dedicação exclusiva e/ou com dedicação semiexclusiva se comparada com as universidades públicas nesse país.

Quanto à organização do trabalho acadêmico na Argentina, o que predomina nas universidades, principalmente nas mais tradicionais, é o sistema de cátedra¹²⁴ (MONETTI, 2020). Nesse país, a carreira docente universitária¹²⁵ se organiza por uma série de cargos hierarquizados, sendo que o professor titular tem liberdade de cátedra. Já as IES mais novas se organizam por meio de estruturas departamentais, buscando se diferenciar da verticalidade

¹²⁴ “Por la historia y la tradición de la universidad argentina la función de docencia - que se realiza en la enseñanza - está asignada, usualmente, a la cátedra universitaria. Las cátedras se denominan, en general, con el nombre de la disciplina o área de conocimiento que enseñan, lo que pone en evidencia la importancia de esta función” (MONETTI, 2020, p. 3).

¹²⁵ Para saber mais sobre as formas de acesso a carreira docente universitária, permanência e progressão na Argentina, recomendamos a leitura do artigo “El trabajo docente, a 100 años de la Reforma” (BLANCO; MEDINA, 2018).

e rigidez da cátedra, porém os diferentes níveis e cargos dos docentes não se diferenciam muito e, na maioria das IES, predomina uma organização vertical de trabalho docente (LAMARRA; COPPOLA, 2008).

No que se refere à titulação dos docentes universitários na Argentina, diferentemente da maioria dos outros países do mundo, inclusive da América Latina, ter um título de Pós-Graduação não é uma condição generalizada entre os acadêmicos nesse país. O aumento da oferta de Pós-Graduação *stricto sensu* na Argentina é um fenômeno recente, isto é, a partir da década de 1990. Tal incentivo foi dado pelo sistema político-universitário que visava obter uma modificação do perfil docente, objetivando um nível maior de formação alinhado aos princípios das reformas educativas internacionais (LAMARRA; COPPOLA, 2008; WALKER, 2020).

Nesse sentido, a atividade acadêmica na Argentina é avaliada a partir de critérios de produtividade em pesquisa, em vez da docência e/ou do ensino, visto que vêm sendo introduzido diferentes incentivos para aquele fim, o que auxilia na configuração de um modelo de trabalho acadêmico que anteriormente era limitado a determinadas disciplinas específicas. Ou seja, surge um “modelo” de acadêmico, o qual foi configurado a partir de um modelo internacional, cuja característica é o alto nível de formação na Pós-Graduação e exigência investigativa (produção científica¹²⁶ por meio da pesquisa) (LAMARRA; COPPOLA, 2008; ROVELLI, 2017).

Vimos, também, que a expansão acelerada das matrículas no Ensino Superior demandou uma ampla contratação de docentes universitários, o que evitou, segundo Chiroleu (2002) e Walker (2020), a deterioração das atividades acadêmicas, embora tenha trazido consequências que ampliaram a diferenciação das heterogeneidades próprias do mundo acadêmico, o que, por sua vez, acentuou o processo de fragmentação interna. A ampliação do corpo docente universitário ocorreu sem as mediações necessárias de transformações e políticas internas para orientar o processo. Tal fato resultou em docentes contratados com baixa carga horária, gerando pouco vínculo com as IES, ocasionando menor grau de

¹²⁶ Os professores pesquisadores das universidades nacionais na Argentina estão categorizados dentro do Programa de Incentivo aos docentes investigadores, o qual iniciou em 1994 pela Secretaria de Políticas Universitárias (SPU). Tal programa consiste na oferta de um “bônus” salarial para os professores que atuam no Ensino Superior com dedicação exclusiva ou semiexclusiva e que também fazem pesquisas. O valor do bônus depende de quatro fatores: 1) o grau de hierarquia da escala docente (Professor Titular, Associado, Adjunto ou Auxiliar Docente); 2) o local do *ranking* de categorização docente-pesquisador em que o professor universitário se encontra; 3) a carga horária de trabalho/dedicação; e como condição excludente 4) que esteja dirigindo ou fazendo parte de um projeto de investigação validado pelo Mincyt ou pelas secretarias de investigação das universidades nacionais no ano de pleiteamento do *plus* salarial (FANELLI, *op. cit.*).

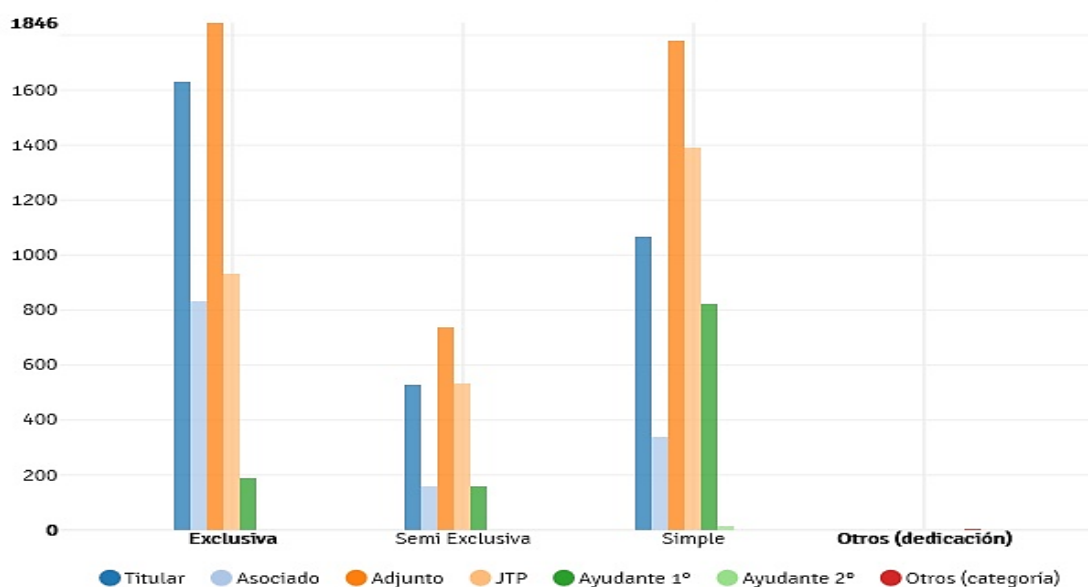
comprometimento com a instituição, piores condições de trabalho e de remuneração, assim como menores possibilidades de profissionalização.

No que se refere ao tipo de formação que se exige para atuação no Ensino Superior na Argentina, a Lei de Educação Superior nº 24.521, de 7 de agosto de 1995, no art. 36, estabelece que “[...] Os docentes de todas as categorias deverão ter título universitário igual ou superior ao nível no qual exercerá a docência, requisito que só poderá ser ignorado em caráter estritamente excepcional quando se provarem méritos sobressalentes” (ARGENTINA, 1995, livre tradução). Ou seja, não há exigência de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) para ser professor universitário nesse país.

Quanto à formação acadêmica dos professores que atuam no Ensino Superior (universidades nacionais) da Argentina, segundo Fanelli (2016), apenas 10% do total de docentes universitários tinham Doutorado e 4% tinham o título de mestre como nível máximo de formação em 2016.

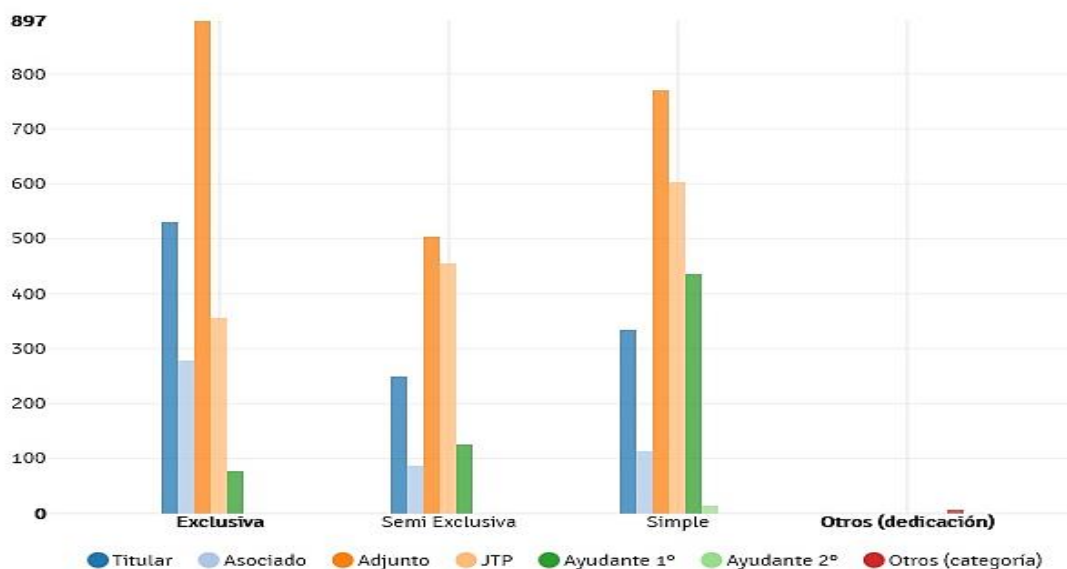
Encontramos os Gráficos 10 e 11, referentes ao ano de 2012, que mostram como os professores universitários estão distribuídos na Argentina, de acordo com suas diferentes funções, a partir das suas titulações (Doutorado e Mestrado):

Gráfico 10 - Docentes de nível universitário com Doutorado na Argentina (2012)



Fonte: Argentina (2012a).

Gráfico 11 - Docentes de nível universitário com Mestrado na Argentina (2012)



Fonte: Argentina (2012a).

Tendo por base os Gráficos 10 e 11, podemos observar que os professores universitários na Argentina, em 2012, independentemente de ter Pós-Graduação *stricto sensu* (Doutorado e/ou Mestrado), atuavam nas três modalidades de regime de trabalho (dedicação exclusiva, semiexclusiva e simples). Além disso, eles estavam distribuídos entre os diferentes graus hierárquicos que correspondem desde a função de docente propriamente dito (Titular, Asociado e Adjunto) até como Auxiliar de Docente (JTP – Chefe dos Trabalhos Práticos, Ajudante 1° e Ajudante 2° e outros). No que se refere ao Ajudante 2°, observa-se que a quantidade de docentes com as titulações de mestre ou doutor aparece apenas na dedicação simples e era muito baixa no ano analisado, já os professores universitários com essas titulações praticamente não ocupavam a categoria “Outros” (tipos de dedicação de trabalho diversos não especificado). Podemos observar, também, que ocorre uma predominância de professores com Mestrado e Doutorado atuando como professores Adjuntos, seja na dedicação exclusiva ou na dedicação simples.

Além desses dados de 2012, encontramos um dado mais recente (2018) no que se refere à titulação dos professores universitários na Argentina, embora sem o nível de detalhamento apresentado anteriormente, o qual pode ser visto na Tabela 3:

Tabela 3 – Professores universitários na Argentina por titulação (2018)

Dedicación	2018			
	Q de Cargos	% Total Cargos Doc	Q de Pers	% Total Pers Doc
Doctorado	19.377	10%	12.823	10%
Maestría	9.867	5%	6.628	5%
Especialidad	6.561	3%	2.621	2%
Total	35.805		22.072	

Fonte: Síntese das estatísticas universitárias da Argentina (2017-2018).

De acordo com a Tabela 3 e considerando os dados apresentados anteriormente por Fanelli (2016), podemos observar que houve uma manutenção do percentual total de docentes atuando no Ensino Superior na Argentina no que se refere ao título de doutor, pois em 2018 continua o percentual de 10% que havia em 2016, mas houve um aumento da quantidade de mestres: indo de 4%, em 2016, para 5%, em 2018. A Tabela 3 também mostra que o percentual de professores universitários com o título de especialista era de 2%. Considerando esses dados, concluímos que o restante dos docentes tem apenas Graduação como titulação máxima, o que correspondia a 83% do total em 2018.

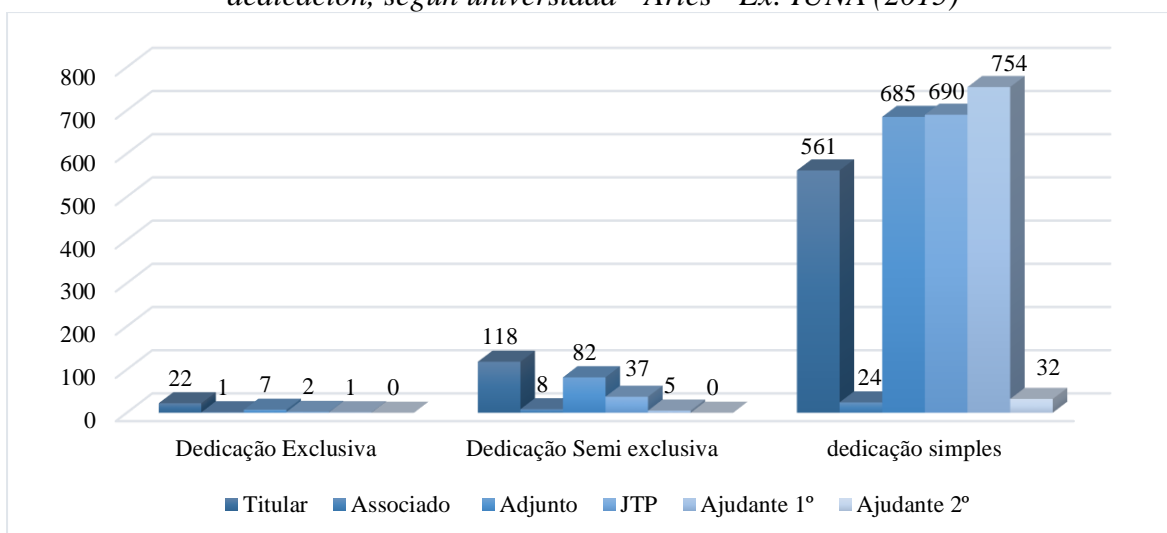
A partir do exposto, vemos que a situação do professor universitário na Argentina, quanto ao regime de trabalho, é complexa, visto que mais de 60% deles atuam no modelo de dedicação simples, ou seja, muitos precisam trabalhar em mais de uma IES ou ter um trabalho paralelo para complementar a renda mensal, e ainda esse curto espaço de tempo dificulta um vínculo maior com a universidade em que atuam. Percebemos que esse fato ocorre nesse país há várias décadas e que pouco mais de 10% dos docentes atuam no regime de dedicação exclusiva. Ainda mais que o incentivo financeiro (vinculado ao salário por meio de “bônus”) para a pesquisa dos professores universitários na Argentina se restringe àqueles com dedicação exclusiva ou semiexclusiva, o que corresponde a praticamente um terço dos docentes apenas. Ou seja, como a maioria dos docentes universitários atua no regime de dedicação simples, eles não recebem incentivo financeiro para a pesquisa. Outro aspecto que precisamos considerar é que nesse país há poucos mestres e doutores atuando como professores universitários.

Na sequência, apresentaremos dados relativos aos regimes de trabalho dos professores formadores da área de Arte na Argentina, relativos ao ano de 2015.

3.5.1 Professor formador de futuros professores de Arte na Argentina: regimes de trabalho

Não encontramos os dados específicos dos professores universitários dos cursos formação docente em Artes Visuais nem sobre o conjunto dos docentes dos cursos de Professorado em Artes na Argentina. Encontramos apenas uma informação relativa aos docentes da *Universidad Nacional de las Artes* (UNA), em 2015, na época da pesquisa ainda era denominada *Instituto Universitario Nacional del Arte* (IUNA), a qual pode ser vista no Gráfico 12:

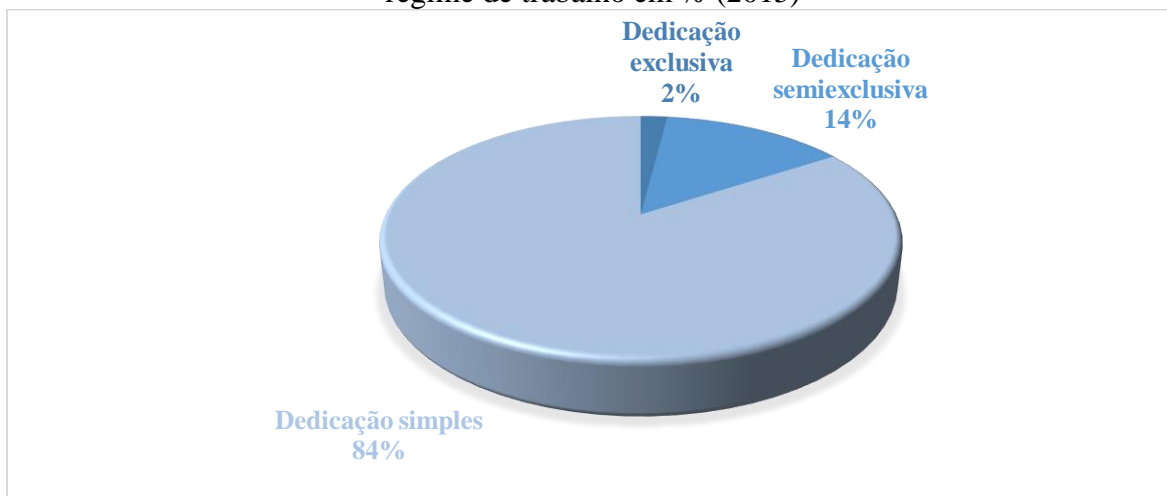
Gráfico 12 - *Escalafón docente universitario, cantidad de cargos clasificados por dedicación, según universidad - Artes - Ex: IUNA (2015)*



Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2015).

A partir do Gráfico 12, observamos que há uma disparidade entre os tipos de regime de trabalho, tal como verificamos anteriormente na situação geral dos professores universitários da Argentina. Considerando a diferença entre professor e auxiliar docente, realizamos o Gráfico 13, mostrando a relação de regimes de trabalho apenas para o Titular, Asociado e Adjunto. Realizamos a somatória dessas três categorias e obtivemos o seguinte percentual:

Gráfico 13 - Professores universitários (Titular, Associado e Adjunto) de Artes (IUNA) por regime de trabalho em % (2015)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2015).

A partir do Gráfico 13, podemos observar que a quantidade de docentes de Artes na IUNA com regime de dedicação simples é superior (84%) à média nacional das universidades públicas da Argentina. O percentual de professores universitários com dedicação exclusiva é de apenas 2%, seguidos de 14% com semiexclusiva.

Além dos dados apresentados sobre os regimes de trabalho dos professores na condição de dedicação exclusiva, semiexclusiva e simples, segundo o anuário estatístico do Ensino Superior da Argentina, em 2015, havia 101 professores universitários trabalhando na instituição de Artes (ex - IUNA¹²⁷) na condição *ad honorem* (sem remuneração).

A partir do exposto, consideramos que as condições de trabalho e de titulação dos professores formadores no Brasil e na Argentina são distintas, sendo que, em geral, o primeiro tem uma situação mais adequada no que se refere aos regimes de carga horária e às condições de trabalho do que na Argentina. Além disso, no Brasil, a titulação maior influencia diretamente no quesito salarial, já na Argentina os dois aspectos não estão necessariamente interligados. Identificamos, ainda, que a situação da formação do professor formador de professores de Arte e de Artes Visuais, assim como as condições de atuação, está em consonância com as demais áreas do conhecimento nos dois países. Na sequência, apresentaremos uma síntese deste capítulo.

¹²⁷ “La Universidad Nacional de las Artes (UNA), fue fundada en el año 2014 sobre la estructura del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Por tanto hasta el mencionado año se reporta como Instituto Universitario” (ARGENTINA, 2015, p. 92).

3.6 RECAPITULANDO: DAS INFLUÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS À FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES

A partir do exposto ao longo do capítulo, vimos que foi necessário abordar aspectos relativos às reformas educacionais na América Latina a partir da década de 1990 como um todo para compreendermos aspectos relativos ao Ensino Superior e suas vinculações com a formação docente em Arte nos dois países selecionados. Esse marco foi escolhido devido à expansão/reestruturação do capitalismo, assim como pela intensificação da globalização. Observamos, também, que os OM influenciaram/influenciam os rumos da educação nos países latino-americanos, por meio de financiamentos condicionados ao cumprimento de metas, as quais estão articuladas com as políticas educacionais. Constatamos que essa reestruturação produtiva do capitalismo esteve fortemente ligada à necessidade de repensar a formação docente, buscando formas mais adequadas para as novas relações de trabalho na sociedade capitalista, regida pelos avanços tecnológicos e pela primazia da informação na dita “sociedade do conhecimento”.

Buscamos relacionar as políticas educacionais e as relações da reestruturação produtiva do capitalismo com o âmbito educacional geral, o que também afetou o Ensino Superior por meio de exigências de produtividade, ampliação da quantidade de alunos por professor, aumento do setor privado na Educação Superior, entre outros fatores. Apresentamos dados sobre as condições de trabalho e titulação dos professores universitários no Brasil, e vimos que nesse país os professores que trabalham no segmento privado, em geral, têm titulação menor e trabalham principalmente em regime parcial ou como horista. Já os docentes que atuam no setor público têm uma situação mais adequada, pois a maioria trabalha em tempo integral, correspondente a 40 horas semanais (com ou sem dedicação exclusiva) e a maioria tem Doutorado. Os dados sobre o regime de trabalho dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais indicam aspectos semelhantes.

Vimos que as condições de trabalho dos professores universitários da Argentina são mais complicadas do que no Brasil, pois a maioria dos docentes está vinculada com a IES no regime de dedicação simples, o que faz com que muitos deles precisem trabalhar em mais de uma instituição ou procurar outras fontes de renda, além de esse fato poder dificultar a pesquisa. Vimos, ainda, que alguns professores formadores trabalham na condição de *ad honoren* (sem remuneração) para ganharem experiência e terem mais chances de passar em um processo seletivo. Diferentemente do Brasil, na Argentina a maioria dos professores universitários não tem Pós-Graduação *stricto sensu* e isso não é uma exigência para atuação

no Ensino Superior. Quanto à área de Arte, encontramos apenas dados relativos ao regime de trabalho, os quais também indicam semelhanças com as condições gerais dos demais docentes universitários.

No que se refere a como a formação dos professores universitários se relaciona com esses diferentes cargos e funções, vimos que no Brasil a maior titulação, principalmente nas IES públicas, implica maior remuneração, já na Argentina, como a forma de organização do trabalho docente universitário é distinta, a maior titulação não implica, necessariamente, melhores condições financeiras ou de atuação nos diferentes cargos e/ou regimes de trabalho.

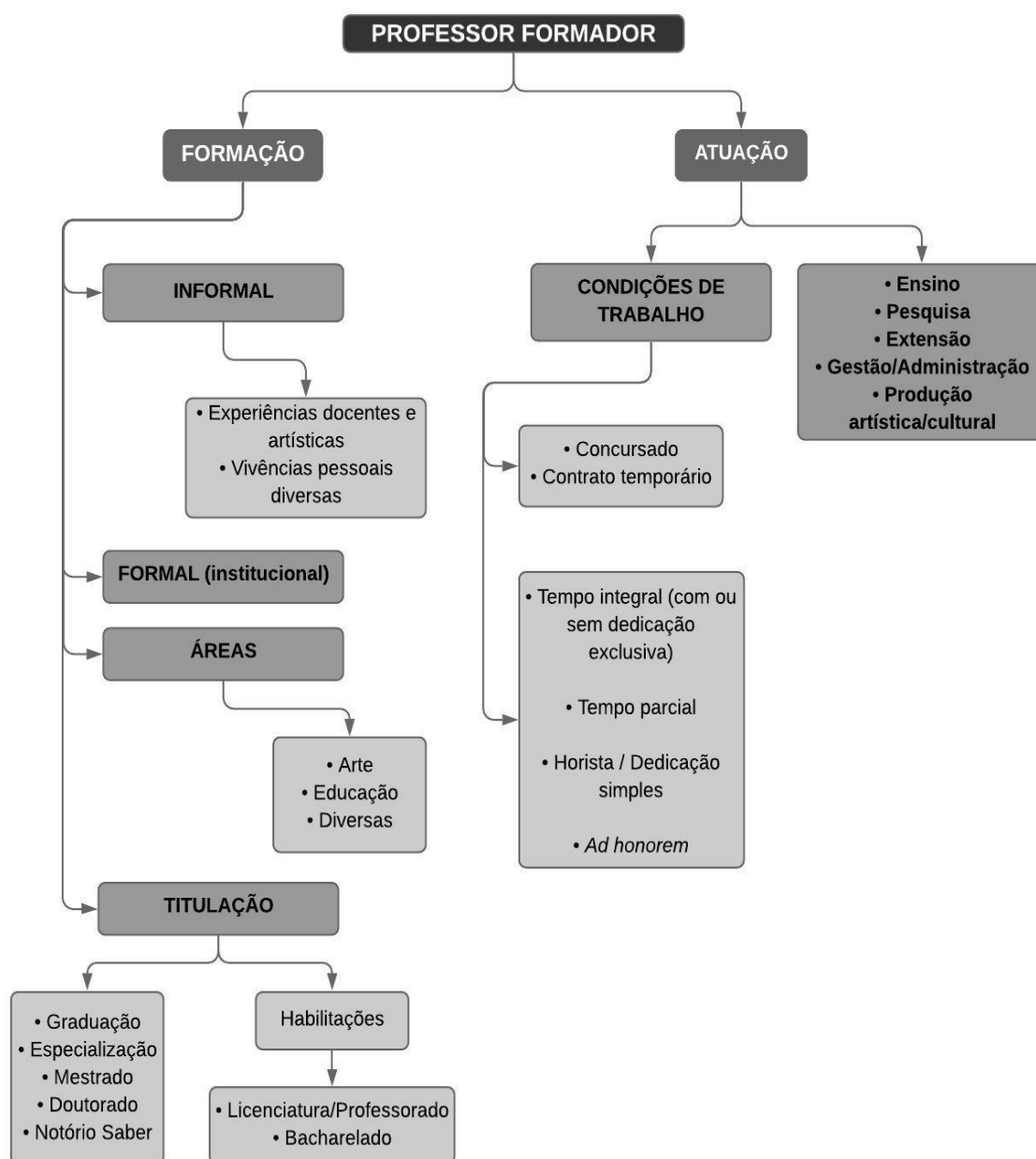
Além disso, de acordo com Conceição (2020) e Flores (2014), em suas teses a respeito dos professores que atuam no Ensino Superior no Brasil e na Argentina, neste último país o tempo de exercício e/ou de carreira universitária (experiência pedagógica e profissional) é mais valorizado do que a titulação (Mestrado e/ou Doutorado) em si, diferentemente do Brasil, que valoriza mais a titulação e as pesquisas dos professores universitários. Esse aspecto também se reflete nos processos seletivos:

No campo universitário brasileiro, no processo de seleção de professores, a prova didática tem menor valor em comparação ao peso dado às publicações e à titulação dos candidatos. E, após ingressar na carreira, as atividades didáticas – normalmente chamadas pejorativamente de “encargos didáticos” – contam pouco para a progressão e/ou para a promoção, assim como a avaliação que os discentes fazem dos professores não é sequer considerada nesses processos, e é contabilizada apenas durante o período de estágio probatório. Já no campo universitário argentino, na seleção para os cargos de docentes auxiliares, nenhuma atividade científica ou titulação pode ter uma pontuação maior do que a experiência na docência (CONCEIÇÃO, 2020, p. 159).

Vemos, portanto, que há pontos em comum e distintos na formação dos professores universitários, nos processos seletivos e nas condições de trabalho nas IES nos dois países. Constatamos que a formação do professor formador perpassa por elementos da formação docente como um todo e que aquela sofreu muitas alterações nas últimas décadas por meio das reformulações das políticas educacionais, aliadas aos interesses do capital. Tais interesses atingiram/atingem o Ensino Superior e afetaram/afetam o professor formador em vários aspectos, mesmo que com características distintas em ambos os países, tais como: condições de trabalho, quantidade de alunos por professor, exigência institucional de pesquisa (altos índices de produtividade), formatos distintos dos processos seletivos, exigência legal de titulação mínima para atuação no Ensino Superior, relações entre titulação e remuneração etc.

Para visualizarmos melhor os elementos da formação/atuação dos professores formadores e suas interconexões, tal como apresentado no Capítulo 2 e neste, elaboramos o fluxograma a seguir (Figura 6):

Figura 6 - Fluxograma relacionando aspectos da formação/atuação do professor formador (Artes Visuais)



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Tendo por base essa breve contextualização histórica, apresentaremos, no próximo capítulo, as mudanças e reformas ligadas ao ensino e à formação docente em Arte no Brasil e na Argentina. As modificações relativas à obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil e da

Educação Artística na Argentina estão intimamente conectadas às alterações da formação de professores da Educação Básica para essa área, atingindo também a formação dos professores formadores. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2010), quando a autora afirma que a formação dos professores formadores perpassa, necessariamente, pela história da formação inicial (Graduação). Complementamos afirmando que ela também se vincula com a contextualização da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica. No entanto, tais elementos ocorreram em um momento anterior a essa remodelação educacional dos anos de 1990. Por esse motivo, apresentaremos os dados de acordo com a orientação temporal e nos aprofundaremos nas reformas específicas do período citado, buscando articulações com a atualidade.

Sendo assim, o quarto capítulo trata sobre elementos relacionados com a formação docente direcionada para os profissionais (de Arte, com foco nas Artes Visuais) que atuarão na Educação Básica, assim como apresenta o percurso do ensino de Arte/Educação Artística no Brasil e na Argentina.

Figura 7 - Luiz Martins, Território Silenciado (2015)



Fonte: <http://arteseanp.blogspot.com/2018/07/cidades-invisiveis-artista-luiz-martins.html>

*Na obra do artista contemporâneo brasileiro, denominada **Território Silenciado**, vemos que a ideia de cidade aparece por meio do concreto, da “máscara arquitetônica”, das bases alocadas por proximidades, transmitindo também a impressão de que falta algo, que precisamos complementar/preencher....*

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL E NA ARGENTINA

Em Esmeraldina, cidade aquática, uma rede de canais e uma rede de ruas sobrepõe-se e entrecruza-se. Para ir de um lugar a outro, pode-se sempre escolher entre o percurso terrestre e o de barco: e, como em Esmeraldina a linha mais curta entre dois pontos não é uma reta mas um ziguezague que se ramifica em tortuosas variantes, os caminhos que se abrem para o transeunte não são dois mas muitos, e aumentam ainda mais para quem alterna trajetos de barcos e transbordos em terra firme (CALVINO, 1990, p. 37).

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização sobre a formação docente nos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Brasil e na Argentina a partir das políticas educacionais, com foco na implementação da obrigatoriedade do Ensino de Arte (e da Educação Artística¹²⁸) nesses países.

A legislação e a contextualização relativas ao ensino de Arte no Brasil e na Argentina forneceram subsídios para compreendermos elementos inter-relacionados com a formação docente nos cursos de Graduação e suas possíveis relações com a formação do professor formador. Por fim, apresentamos algumas associações e redes de investigação sobre o ensino e/ou sobre a formação dos professores de Arte na América Latina, de modo mais específico nos países analisados, e discorreremos sobre o OFPEA/BRARG, do qual esta pesquisa faz parte.

Este capítulo está dividido em: 1) “Breve histórico do ensino e da formação docente em Arte no Brasil”, sendo que neste há um subtópico intitulado “Professores de Arte no Brasil: dados sobre a adequação entre a formação e a atuação docente”; 2) “Breve histórico do ensino e da formação docente em Educação Artística na Argentina”; 3) “Redes de investigação em Arte na América Latina e o OFPEA/BRARG” e 4) “Inter-relações entre o ensino e a formação docente em Arte no Brasil e na Argentina”.

No que se refere especificamente ao ensino e à formação docente em Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, utilizamos pesquisas dos seguintes autores: Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Barbosa (1989; 2002), Belinche (2010), Buján (2013b), Chapato (2014), Chapato e Dimatteo (2014), Fonseca da Silva (1998; 2005; 2010; 2013; 2015), entre outros.

¹²⁸ Lembrando que essa é a nomenclatura utilizada na Argentina referente ao ensino de Arte.

Nas últimas décadas, houve um aumento das pesquisas sobre o ensino de Arte e formação docente dos professores da Educação Básica que atuam nessa área em grande parte da América Latina, dado observado a partir da ampla participação de pesquisadores nos simpósios organizados pelo OFPEA/BRARG, tanto no Brasil quanto em outros países, tais como: Argentina, Colômbia e Chile¹²⁹. Todavia, apesar de o aumento dos encontros internacionais, nacionais e regionais, por meio de congressos, colóquios, simpósios, entre outros, proporcionar inúmeros debates e trocas de experiências, ainda faltam investigação sistematizada, informações analisadas e outras ferramentas que possibilitem constatar e avaliar, com profundidade, os avanços e as complexas abordagens nos diferentes contextos e países analisados no que se refere ao ensino e à formação dos professores de Arte. Como veremos, há uma relação direta entre a obrigatoriedade e expansão do ensino de Arte na Educação Básica, a formação de docentes para atuar nesta última e a formação do professor formador, embora as pesquisas específicas sobre esse último aspecto sejam praticamente inexistentes.

Cabe frisar que encontramos poucas informações específicas sobre a história da Educação Artística na Argentina no que se refere à obrigatoriedade desse ensino nas escolas e a relação desse aspecto com a formação de professores de Arte, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior. No Brasil, esses dois primeiros aspectos estão intrinsecamente relacionados e há muita bibliografia sobre o tema¹³⁰.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL

Quando o ensino de Arte se tornou obrigatório no Brasil? Em qual contexto? Quais foram as principais mudanças desde então? A obrigatoriedade do ensino de Arte¹³¹ na

¹²⁹ O livro “*Investigación y formación docente en Artes Miradas desde América Latina*” (BUJÁN *et al.*, 2018) foi resultado desse congresso. Cabe salientar que os estudos apresentados nesse livro são mais qualitativos, abordando metodologias de cunho descritivo, pecando em não trazer dados e documentos.

¹³⁰ Frade e Alvarenga (2015) buscaram identificar o estado da arte dos artigos publicados entre 2000-2010, no Brasil, em periódicos indexados e considerados como referência pela CAPES, sobre o pensamento emergente a respeito da formação docente em Arte. As autoras encontraram 66 publicações que tratavam sobre a formação inicial e/ou continuada em Arte, nas diferentes linguagens artísticas. As temáticas eram perpassadas por outros temas: questões de gênero, currículo, artista/professor, estágio, tecnologias digitais, arte contemporânea, cultura visual, multiculturalismo, história do ensino de arte, prática de ensino, estágio supervisionado, inclusão, propostas metodológicas, entre outros. No que se refere especificamente às Artes Visuais/Plásticas, entre os 486 periódicos cadastrados pela CAPES, no setor “Linguística, Letras e Artes”, apenas 11 apresentaram artigos sobre a formação inicial docente. Nesses 11 periódicos, havia 30 artigos sobre a temática na década pesquisada.

¹³¹ Para saber mais sobre o ensino de Arte no Brasil, em um momento em que ele ainda não era obrigatório, sugerimos a leitura do livro “Redesenhando o desenho: educadores, política e história” (BARBOSA, 2015).

Educação Básica está intrinsecamente relacionada com o surgimento dos cursos de Licenciatura (formação de professores) na área de Arte, os quais foram abertos para suprir a demanda docente que a legislação gerou. No Brasil, a legislação que rege a educação nacional é a LDB, sendo que a primeira foi criada um pouco antes da Ditadura Militar de 1964 no país, e a Arte já aparecia no currículo, mas ainda sem o peso da obrigatoriedade.

A LDB nº 4.024 estabeleceu, em seu art. 38, que “[...] Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: [...] IV - atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961). Nesse momento, o ensino de Arte nas escolas se reduzia praticamente ao ensino de Música (canto orfeônico), Artes Industriais e Desenho. Eram ofertadas disciplinas optativas e dependia da instituição escolar oferecê-las ou não (MARCHELLI, 2014). Além disso, nesse período não se exigia formação universitária para o ensino de Arte nas escolas.

No que se refere à Educação Superior brasileira, a Lei nº 5.540 regulou esse nível de ensino, instituindo normas para a formação docente, estabelecendo que “[...] §1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (BRASIL, 1968, art. 23). No que se refere aos professores formadores para atuar nesses cursos, essa lei apresentava o seguinte: “[...] Art. 32. § 2º Serão considerados, em caráter preferencial, para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos” (BRASIL, 1968). Vemos, portanto, que desde essa lei já se valorizava a titulação (Graduação e Pós-Graduação do professor formador), assim como a qualidade/produtividade de pesquisas. Nota-se, também, que essa seleção para o ingresso dos professores formadores nas IES, baseada nos critérios supracitados, de acordo com a lei é em caráter preferencial, ou seja, ela abre brechas para a contratação de professores formadores sem formação universitária (autodidatas); com formação mínima (Graduação em Licenciatura curta de dois anos, por exemplo), docentes com ou sem produção científico-acadêmica e, no caso da Arte, produção artística.

Quanto à formação docente em Arte, a partir da Lei nº 5.692/1971¹³², essa orientação resultou nos cursos de Licenciatura de dois anos, nos quais os futuros professores tinham

Nessa obra, a autora apresenta aspectos referentes ao ensino do Desenho e das Artes Visuais dos anos de 1920 aos anos de 1950, baseados em estudos e notícias contidas nos jornais da época, sendo que há um capítulo intitulado “A formação modernista dos professores de Arte no Brasil”.

¹³² Os cursos de formação docente polivalentes nesse período não eram exclusividade da área de Arte. Para saber mais sobre a organização dos cursos de formação docente no Brasil, a partir dessa legislação, ver o artigo: “O modelo curricular da Lei 5.692/1971 durante a Ditadura Militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina” (DANTAS, 2015).

uma formação polivalente em Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, gerando superficialidade de conteúdos a partir de um curso aligeirado. Além desse aligeiramento da formação para os futuros professores que atuariam na Educação Básica, nesse período, como vimos no Capítulo 2, os professores formadores desses futuros docentes eram formados em diversas áreas, distintas das de Arte, tais como: Letras, Direito, entre outras humanidades, ou eram artistas autodidatas, ou ainda eram os ex-alunos que realizaram o curso de Graduação de Educação Artística, polivalente, de dois anos.

A Lei nº 5.540 definiu, ainda, mais dois aspectos importantes relativos à formação docente:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos (BRASIL, 1968).

Vimos que a Lei nº 5.540/1968 estabeleceu que a formação docente fosse realizada em nível superior e que a formação deveria ser ofertada por universidades. Tal formato visava uma melhoria da qualidade da formação dos professores que atuariam na Educação Básica, apesar do aligeiramento da formação para suprir a demanda por docentes que a LDB nº 4.024/61 havia criado. Ressalta-se que até esse período não havia cursos de Licenciatura em Educação Artística¹³³ no Brasil. Como abordado por Fonseca da Silva (2005), o primeiro curso da UDESC, por exemplo, foi uma turma emergencial ainda no ano de 1971.

É preciso considerar que a formação dos professores formadores dos novos cursos de Licenciatura em Arte que surgiram no Brasil nesse período, para ser, de fato, uma formação específica em Arte, o professor formador tinha que: 1) ter feito Graduação e/ou Pós-Graduação em Arte no exterior; 2) ter realizado cursos diversos na área artística, mas que não tinham o caráter de um curso universitário ou 3) outra possibilidade que a Lei de 1968 permitiu para tentar resolver o problema da falta de professores formadores com formação adequada nas diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Educação Artística, era o seguinte:

¹³³ Nomenclatura utilizada no Brasil a partir da Lei nº 5.692/1971 referente ao ensino de Arte, a qual foi alterada para Arte com a LDB nº 9.394/96. Os primeiros cursos de Licenciatura da área de Arte neste país eram denominados Educação Artística.

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único. As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior (BRASIL, 1968).

Ou seja, alunos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística (de dois anos) que se destacavam adquiriram a possibilidade de serem professores universitários assim que acabassem a Graduação. Tal elemento faz lembrar a fala de Oliveira (2010): dormi aluna e acordei professora, só que nesse caso professora formadora.

Outro aspecto que a Lei nº 5.540¹³⁴ alterou foi o sistema de cátedra: “[...] §3º Fica extinta a cátedra¹³⁵ ou cadeira na organização do ensino superior do País” (BRASIL, 1968, art. 33). Cabe ressaltar que esse modelo ainda é vigente na Argentina, e no Brasil foi extinto há mais de 50 anos. Outro aspecto importante a ser destacado é que essa lei consolidou, no Ensino Superior, a Pós-Graduação acadêmica adotando um modelo institucional denominado *research university*, o qual serviu de base para toda a Educação Superior brasileira (CASTRO, 2007). Ou seja, essa lei já evidenciava uma necessidade crescente de produção científico-acadêmica:

Art. 34. As universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicção exclusiva às atividades de ensino e pesquisa.

Art. 36. Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da Capes e do Conselho Nacional de Pesquisas (BRASIL, 1968).

Retomando ao ponto anterior sobre o ensino de Arte, uma mudança mais efetiva em relação a ele ocorre com a Lei nº 5.692, na qual constava o seguinte: “[...] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971, grifos nossos). Ou seja, a partir desse momento, o ensino de Arte deixa de ser atividade complementar e se torna obrigatório.

¹³⁴ Para saber mais sobre a contextualização dessas leis anteriores à LDB nº 9.394/96 e o processo de criação desta, recomendamos a leitura do livro “A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas” (SAVIANI, 1997).

¹³⁵ Para entender como funcionava o sistema de cátedra nas universidades brasileiras e o motivo da sua extinção, ver o artigo: “Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão” (FÁVERO, 2000).

De acordo com Barbosa (1989), essa mudança ocorreu, principalmente, sob o Acordo MEC-USAID¹³⁶, que reformulou o currículo da Educação Básica brasileira na perspectiva do aumento da produtividade empresarial.

As disciplinas de Filosofia e Sociologia foram eliminadas do currículo, e a Educação Artística era a única que apresentava uma abertura para a criatividade e a área das humanidades em plena Ditadura Militar (1964-1985). Com essa obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas, surgiu uma demanda por docentes da área. Naquela época não havia cursos de Licenciatura em Arte¹³⁷ nas universidades, como mencionamos, no entanto, nesse período havia o Movimento das Escolinhas de Arte, já muito difundido pelo país, os quais ofertavam cursos para crianças, adolescentes, professores e artistas, com foco na autoexpressão¹³⁸. Os princípios dessas Escolinhas de Arte se baseavam em: “[...] respeito ao ser humano, à sua capacidade de criar, levando-o a encontrar na arte formas de se realizar e expressar o conhecimento de si mesmo como ser atuante em busca da liberdade” (LIMA, 2012, p. 462).

Tal formação diferenciada, adquirida nas Escolinhas de Arte, não foi aceita nas escolas (Educação Básica), pois era necessário que o professor de Arte tivesse formação universitária para lecionar. Mas, como vimos no Capítulo 2, artistas sem formação universitária foram aceitos como professores formadores dos docentes que atuavam na Educação Básica, principalmente aqueles que tinham uma formação universitária em outras áreas, mas que foi acrescida dos cursos de formação da própria escolinha. Ressalta-se que o ideário pedagógico das escolinhas estava pautado na livre expressão advinda do Movimento Escola Nova – raiz pedagógica liberal com força no ensino de Arte até os dias atuais.

¹³⁶ “O Acordo MEC-USAID surgiu da necessidade de adequar o ensino superior à realidade brasileira e solucionar também a crise pela qual passava a universidade. O Acordo passou assim a ser chamado em razão da série de convênios assinados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) a partir do Golpe Militar de 1964. O Acordo objetivou uma reforma em todos os níveis de ensino brasileiros, adotando-se para tanto, o modelo norte-americano, especialmente no ensino superior. Pelo papel estratégico deste nível, a reforma visava uma formação técnica mais ajustada ao plano desenvolvimentista e econômico brasileiro, em consonância com a política norte-americana para o país” (FRANZON, 2015, p. 40621). Para saber mais sobre esse assunto, ver o artigo: “Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 – as garras da águia na legislação de ensino brasileira” (FRANZON, 2015).

¹³⁷ Antes desses cursos de Arte com habilitação em Licenciatura, havia os cursos denominados Escolas de Belas Artes. “Nos inícios do século XX, a maioria dos estados brasileiros criou suas Escolas de Belas Artes inspiradas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, renomeada Escola Nacional de Belas Artes depois da República, hoje Escola de Belas Artes da UFRJ. Um dos poucos estados que não tiveram uma Escola de Belas Artes foi o Ceará, que só criou um curso superior de Artes Visuais nos anos 1990” (BARBOSA, 2018, p. 322). Para saber mais sobre esses cursos, recomendamos a leitura do artigo “O ensino das Artes Visuais na universidade” (BARBOSA, *idem*).

¹³⁸ Alguns representantes dessa corrente são: John Dewey, Herbert Read e Augusto Rodrigues.

Tendo por base a nova demanda por professores, de acordo com Barbosa (1989), o Governo Federal decidiu criar cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo o país, a partir de 1973. Esses cursos tinham duração de dois anos e pretendiam formar professores polivalentes na área de Arte. Algumas universidades começaram a ofertar cursos de Licenciatura com duração de quatro anos, mas essa ampliação da carga horária ainda não resolvia o problema da polivalência. Nesse momento, o ensino de Arte na escola, apesar da obrigatoriedade, era entendido como “atividade educativa”, e não como disciplina (área do conhecimento).

Barbosa (1989) afirma que os arte-educadores no Brasil são politicamente ativos, sendo que o início da organização dessa politização ocorreu em 1980, com a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo (USP), a qual contou com 2.700 arte-educadores de todo o país. A partir desse encontro, que debateu aspectos de políticas educacionais referentes ao ensino de Arte, buscou-se criar associações nessa área para ampliar o diálogo entre os arte-educadores e os políticos, além de apresentar as peculiaridades da diversidade cultural brasileira. Esse momento não foi uma especificidade da área, pois toda a sociedade clamava por espaços democráticos em função da repressão vivida na Ditadura Militar.

Na década de 1980, foram surgindo várias associações de professores de Arte em todo o Brasil. Em 1987, foi criada a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB)¹³⁹, a qual, segundo seu *site*, além de reunir as associações estaduais da área, incentiva as pesquisas relativas ao ensino de Arte nas quatro linguagens artísticas. Essa associação tem sido atuante politicamente, visando a manutenção da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas e incentivando esse ensino também na educação não formal. Além disso, ela teve/tem uma atuação política forte auxiliando, inclusive, na elaboração das diretrizes para o Ensino Superior da área de Arte e para a Educação Básica. Ela exerceu pressão para que a Arte se tornasse um componente curricular obrigatório na LDB nº 9.394/96, alterando a nomenclatura de “Educação Artística” para “Ensino de Arte” e modificando a concepção desse ensino, que passou de atividade para área do conhecimento.

Ao longo dos últimos anos, algumas reformas interferiram no texto da LDB nº 9.394/96 no que se refere ao ensino de Arte no Brasil. Inicialmente, constava no Art. 26: “[...] § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL,

¹³⁹ A FAEB representa o Brasil no Conselho Latino Americano de Educação pela Arte (CLEA), na *International Society for Education through Art* (InSEA) e na Organização Ibero-americana de Educação pela Arte (OIE).

1996). Com a Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010, ocorre um complemento das orientações deste artigo: “[...] § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2010b). Em 2016, mais uma modificação da legislação, na qual a Arte no Ensino Médio deixa de ser obrigatória: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016b). Por fim, a última versão, no momento vigente, é a seguinte: “[...] § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017b).

Vemos, portanto, que houve várias adequações na legislação no que se refere ao ensino de Arte, sendo que após muitas lutas e reivindicações dos professores da área, esse componente curricular foi mantido no Ensino Médio. Como a reforma do Ensino Médio ainda está em andamento, não sabemos como ficará, efetivamente, a situação do ensino da Arte nessa etapa de ensino. Outra alteração na legislação se refere à especificação do que é entendido por Arte: “[...] § 6º As Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). Mais adiante detalharemos melhor essa última alteração.

Retomando um ponto anterior, apesar da mudança de nomenclatura de Educação Artística para o ensino de Arte, assim como a alteração de entendimento sobre este, o qual passa de atividade para área do conhecimento, realizado em 1996, o problema da polivalência não fora resolvido, pois os cursos de Licenciatura da área continuavam formando um professor polivalente, mesmo com a modificação dos cursos para Licenciatura Plena (quatro anos). Uma mudança mais efetiva em relação à formação de professores de Arte ocorreu com o início da separação dos cursos de Graduação em linguagens artísticas específicas – o que, por sua vez, gerou um novo problema, pois o professor da Educação Básica tinha uma formação específica, mas, muitas vezes, precisava/precisa atuar de forma polivalente, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs-Arte), de 1997 e 1998, orientam, ainda hoje, que o ensino de Arte compreende a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais, assim como a recente alteração na LDB (BRASIL, 2016a) relativa ao ensino de Arte, sem atentar para o problema da formação específica dos professores dessa área e/ou como as quatro linguagens artísticas poderiam ser inseridas nas escolas.

Vale lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em processo de implementação e, no que se refere ao ensino de Arte, ela apresenta mais modificações e especificações além das apresentadas nos PCNs-Arte, as quais também interferem na formação docente, como veremos mais adiante.

Como ficou a situação do professor formador dos cursos de Graduação, que eram polivalentes e foram alterados para apenas uma linguagem artística? Os professores formadores dos cursos de Licenciatura, considerando as quatro linguagens artísticas, provavelmente tinha formação em uma dessas linguagens ou também tinha uma formação polivalente. Quando a matriz curricular do curso de Licenciatura foi alterada, possivelmente ele teve que: 1) ofertar disciplinas optativas da linguagem artística da sua formação; 2) mudar de IES (provavelmente para uma que ofertasse o curso de Licenciatura na linguagem específica de sua formação); ou 3) ensinar sobre uma linguagem artística que ele poderia não ter domínio procurando cursos específicos e/ou a ajuda dos colegas de trabalho para auxiliá-lo. Igualmente, muitos foram ao longo dos anos se aposentando e dando lugar aos novos professores, com formação em apenas uma das linguagens artísticas.

O problema da formação polivalente e da formação específica existe até hoje, pois atualmente convivem cursos de Licenciatura que ofertam as quatro linguagens artísticas de modo conjunto e cursos de Licenciatura com linguagens artísticas separadas. De acordo com Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), tendo por base os dados do INEP, até o ano 2000 havia muitos cursos de Arte polivalentes e pouquíssimos cursos de Licenciatura com linguagens artísticas específicas. No entanto, esse quadro foi mudando e, em 2015, o número de cursos com linguagens artísticas específicas superou, e muito, os cursos de arte polivalentes, os quais foram diminuindo¹⁴⁰. Indagamos: o que gerou essa mudança?

Segundo Barbosa (2002), desde os anos 1980, os arte-educadores vinham questionando o modelo de formação polivalente com cursos de curta duração (dois anos), o que gerava/gera superficialidade em relação à arte. A mudança foi progressiva, pois inicialmente os cursos continuaram como polivalentes¹⁴¹, mas com duração de quatro anos e habilitação em uma das quatro linguagens artísticas, porém esse modelo de formação não foi suficiente para resolver a polivalência. Além disso, a nova orientação da LDB nº 9.394/96, a participação ativa das associações dos arte-educadores (FAEB), o surgimento de

¹⁴⁰ No Capítulo 5, apresentaremos o detalhamento desses dados, os quais foram coletados pela autora como integrante do OFPEA/BRARG.

¹⁴¹ Por exemplo: os cursos de quatro anos ofertavam dois anos ou mais de conteúdos das quatro linguagens artísticas e posteriormente os alunos podiam escolher uma linguagem artística para se aprofundar.

associações¹⁴² de Arte nas diferentes linguagens artísticas, tais como: a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), fundada em 1987; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), criada em 1988; a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), fundada em 1991; Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), criada em 1998, auxiliaram no processo de surgimento das DCNs para os cursos de Graduação da área de Arte com linguagens artísticas separadas. Tais DCNs são resultantes da participação ativa de muitos membros dessas associações junto às políticas educacionais, assim como pela promoção de eventos, criação de revistas e livros que, ao longo dos anos, problematizaram a área e, muito mais nesse momento de desmonte da educação pública, continuam analisando e intervindo nessa realidade, tendo como foco a situação do ensino de Arte na educação brasileira.

Antes, porém, da criação das DCNs específicas dos cursos da área de Arte, tivemos uma resolução que alterou a formação docente no Brasil como um todo: a Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, que instituiu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de Licenciatura de Graduação Plena (quatro anos). Esta se tornou necessária devido “[...] às deficiências da estrutura curricular e, inclusive, a abreviação indevida dos cursos, na forma de licenciaturas curtas e de complementação pedagógica [que simplificou] tanto o domínio do conteúdo quanto a qualificação profissional do futuro professor”¹⁴³. Além disso, essas DCNs buscaram criar uma sintonia entre a formação docente e os princípios propostos na LDB nº 9.394/96, as demais DCNs específicas de outros níveis/etapas e as modalidades de ensino, assim como com os “Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação” (Parecer 2001, DCN de Formação de Professores para a Educação Básica).

Retomando o tema das DCNs específicas dos cursos de graduação da área de Arte, é preciso pontuar que elas não surgiram ao mesmo tempo. As DCNs de Música, Dança e Teatro surgiram em 2004, e as DCNs dos cursos de Artes Visuais foram elaboradas em 2007 e aprovados apenas dois anos depois, em 2009. Mesmo esses documentos tendo surgido em datas distintas, essas orientações reforçaram a ideia de que os cursos de Graduação da área

¹⁴² Além das associações citadas, existe a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), fundada em 2008. Ela não foi citada no conjunto, pois sua criação foi posterior ao surgimento das DCNs específicas para os cursos de Graduação em linguagens artísticas separadas, incluindo as DCNs de Dança.

¹⁴³ Após esse primeiro parecer referente às DCNs da formação de professores para a Educação Básica (2001), houve, até março de 2020, mais 40 documentos, entre pareceres e resoluções, que modificaram ou ampliaram tais DCNs.

de Arte, tanto de Licenciatura quanto de Bacharelado, devem ser ofertados de modo separado, afirmando a especificidade de cada uma das linguagens artísticas.

Segundo Vedovatto (2010), a partir da LDB nº 9.394/96 houve a necessidade de se construir características distintas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado. Sendo assim, por legislação, tais cursos adquiriram aspectos diferenciados. No que se refere às DCNs de Artes Visuais, esse documento tem por função orientar a organização do curso em seus vários aspectos. No entanto, de acordo com Fonseca da Silva (2010, p. 7-8), esse documento norteador não distingue essas duas habilitações e prioriza as orientações sobre o Bacharelado, delegando a especificação dos cursos de Licenciatura dessa linguagem artística para as DCNs da formação de professores das Licenciaturas em geral, sendo “[...] O único artigo em que a resolução tem proposta direcionada à licenciatura é o oitavo, que trata do Trabalho de Conclusão de Curso”. Nesse sentido, verifica-se que esse documento norteador quase não aborda a especificidade da docência, focando mais na formação do artista (Bacharelado).

Além das DCNs de Artes Visuais, outros documentos que orientam a formação dos professores de Arte dessa linguagem artística que abrangem as Licenciaturas em geral são a LDB e as DCNs da formação de professores para a Educação Básica. Em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, a qual define as DCNs¹⁴⁴ para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), sendo no momento a vigente.

A partir do exposto, podemos considerar que houve avanços em relação à formação do professor de Arte desde a obrigatoriedade dessa área na Educação Básica, há quase 50 anos. No entanto, apesar do fato de a maioria dos cursos de Licenciatura na área de Arte ser ofertada em linguagens artísticas específicas, ainda se exige desse professor uma atuação polivalente¹⁴⁵. De acordo com Alvarenga (2015a) isso ocorre principalmente porque os

¹⁴⁴ Fonseca da Silva (2019a), no artigo intitulado “Formação nas Licenciaturas em Artes: políticas como projetos de dominação” faz uma análise crítica do parecer que reformula essas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

¹⁴⁵ Essa “exigência” ocorre por meio do Estado, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, da interpretação dos pedagogos em relação às linguagens previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e/ou Municipais do componente curricular de Arte, sob o argumento de que o aluno tem direito a ter acesso às quatro linguagens artísticas. Todavia, em vez de o governo criar estratégias para incentivar a formação específica e atuação nessas áreas artísticas e nos meios de reorganização do currículo da Educação Básica para que o aluno acesse, de fato, a Música, a Dança, o Teatro e Artes Visuais com professores formados em cada uma dessas linguagens artísticas, sabemos que o capitalismo prefere manter a hierarquização das disciplinas escolares, na qual a arte tem uma carga horária inferior, assim como a polivalência (superficialidade de conhecimentos) para ter menos gasto com o professor (um para ensinar as quatro linguagens), gerando, assim, uma diminuição do aprofundamento artístico e nas possibilidades de humanização.

cursos polivalentes ainda não se extinguíram, assim como ainda há professores atuantes na Educação Básica com tal formação. Além disso, os PCNs-Arte e, atualmente a BNCC, assim como muitas propostas curriculares estaduais e/ou municipais, em geral, ainda solicitam que o professor de Arte, mesmo formado em apenas uma linguagem artística específica, atue dessa forma, articulando todas as linguagens artísticas, embora haja exceções. Todavia, como veremos na sequência, a Lei nº 13.278/2016 pode auxiliar na resolução desse problema.

Antes de apresentarmos aspectos relativos à lei supracitada, precisamos apresentar uma lei anterior que auxiliou no seu surgimento: a Lei da Música. Segundo Marianayagam e Viriato (2013), ela surgiu devido à indefinição da palavra Arte no texto da atual LDB, a qual não garantia o ensino da Música, sendo que as escolas poderiam priorizar outras linguagens artísticas. Nesse sentido, houve um movimento da sociedade civil organizada, dos músicos e da ABEM para que a Lei nº 11.769¹⁴⁶ complementasse o art. 26 da atual LDB da seguinte forma: “[...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Essa Lei da Música mobilizou os docentes da área de Arte para que as outras três linguagens artísticas também fossem inseridas na legislação, o que gerou a Lei nº 13.278/2016, a qual complementa a LDB atual no que se refere ao ensino de Arte, afirmando que:

Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
 [...]

 Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016a).

Ao buscarmos informações a respeito do processo inicial e do trâmite dessa lei, descobrimos que o processo da Lei da Música ocorreu de forma paralela ao Projeto de Lei (PL) que gerou a Lei nº 13.278/2016¹⁴⁷. O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 337/2006 (original) previa a obrigatoriedade da Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas. Posteriormente, ele foi transformado no PL nº 7.032/2010, alterando as nomenclaturas anteriores para Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Vemos que o PLS é anterior à Lei da

¹⁴⁶ Para saber mais sobre o processo de organização dessa lei, ver o artigo: “A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político” (MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013).

¹⁴⁷ Para mais informações sobre processo de criação dessa lei, ver: “Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16” (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018).

Música (2008), no entanto, de acordo com Marianayagam e Viriato (2013), as discussões sobre a obrigatoriedade da Música também surgiram em 2006, todavia foram apresentados PLs distintos para votação, sendo aprovada a Lei da Música em 2008 e o PL, que previa a obrigatoriedade das outras linguagens artísticas, ficou tramitando muito mais tempo¹⁴⁸. No entanto, a aprovação da Lei da Música impulsionou a mobilização dos professores de Arte, que começaram a exigir que as outras linguagens artísticas também constassem na LDB nº 9.394/1996, visto que já existia um PL para tal.

O que se espera a partir dessa especificação das linguagens artísticas na atual LDB? Como essa modificação pode interferir na formação de professores de Arte no Brasil? Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) afirmam que essa lei pode resolver três pontos complicados da área de Arte: 1) desaparecimento do problema da formação específica docente e da atuação polivalente¹⁴⁹ na escola; 2) extinção dos concursos¹⁵⁰ para o componente curricular Arte na Educação Básica com viés polivalente, os quais não respeitam a formação específica do inscrito nos processos seletivos para professor de Arte na Educação Básica; e 3) provável extinção dos cursos de Licenciatura polivalentes na área de Arte. Todavia, conforme as diferentes interpretações dessa lei, também pode ocorrer o oposto, visto que a lei não apresenta nenhum elemento sobre como as quatro linguagens artísticas devem ser inseridas no currículo da Educação Básica, permanecendo uma disciplina (componente curricular) com terminologia “Arte”, sendo ofertada uma ou duas horas de aula semanais e, muitas vezes, em alguns anos/séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas não em todos.

Apesar disso, as autoras supracitadas apontam algumas estratégias concretas capazes de efetivar essa lei, no que se refere à possibilidade de aumentar o número de professores de Arte com formação específica para atuar na Educação Básica, tais como:

(1) ampliação do Parfor [Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica] para os professores com formação polivalente e para os professores de outras disciplinas que já lecionam Arte sem a devida formação; (2) ampliação dos cursos na modalidade EaD e estabelecimento de meios de acompanhamento para

¹⁴⁸ Para ver mais detalhes sobre o processo de aprovação dessas duas legislações, recomendamos a leituras dos Projetos das Leis e dos Pareceres sobre o assunto.

¹⁴⁹ A polivalência não contribui para um ensino de Arte de qualidade, pois nesse formato ocorre uma superficialidade dos conteúdos e das áreas/linguagens artísticas. Além disso, a maioria dos professores de Arte é formada em apenas uma linguagem artística e não têm domínio nas demais. No Capítulo 5, apresentaremos mais informações sobre isso.

¹⁵⁰ Alvarenga (2015b), no artigo “Os concursos públicos para professores de Arte da Educação Básica privilegiam alguma linguagem artística?”, identificou que os concursos, em geral, não respeitam a formação específica dos professores de Arte, cobrando deles conhecimentos nas quatro linguagens artísticas, mesmo eles tendo a formação acadêmica em apenas uma, como Música, por exemplo.

verificar a qualidade deles; (3) aumento de vagas nos cursos presenciais já existentes com a oferta de cursos nos três turnos para aproveitar a infraestrutura das IES e com a devida ampliação do quadro docente; (4) alteração dos cursos de Artes (Educação Artística) para uma das quatro linguagens artísticas, com a devida reorganização da matriz curricular; (5) fortalecimento do Plano Nacional de Educação e do fórum de discussão sobre o tema das licenciaturas, organizados em cada estado; e (6) efetiva valorização de cargos e salários, bem como do plano de carreira, e melhoria das condições de trabalho nas escolas (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 17-18).

É preciso ressaltar que essa lei foi uma conquista resultante do esforço dos professores brasileiros de Arte, organizados em torno de suas associações que, ao longo dos últimos anos, vêm buscando resolver o problema da polivalência no ensino de Arte por meio de lutas com seus parceiros e se mobilizaram com o governo. Além disso, a ampliação de pesquisas que resultam em publicações de livros e artigos, assim como da organização de eventos diversos sobre a área em todo o Brasil, aumenta o diálogo entre os professores formadores e os docentes da Educação Básica, assim como auxilia no processo de reorganização de políticas educacionais, propiciando lutas conjuntas que visam a manutenção e a ampliação da qualidade do ensino de Arte nesse país (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018).

No entanto, em meio à conquista dessa lei de 2016, no Brasil está ocorrendo, desde 2015, o processo de Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017 advinda da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016b), a qual reformula a LDB nº 9.394/96 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e deve ter como aporte principal a BNCC. Vale lembrar que esta não é específica para o Ensino Médio, e sim um documento orientador para toda a Educação Básica. Como essa reforma ainda se encontra em processo e depois haverá um tempo para sua implementação, igualmente não podemos afirmar como realmente ficará a situação do ensino de Arte e da formação docente para essa área no que se refere à Educação Básica como um todo, em especial ao Ensino Médio.

Contudo, no momento, sabemos que quando as discussões sobre a reforma do Ensino Médio apareceram, foi cogitada a possibilidade da retirada do ensino de Arte como componente curricular obrigatório para essa etapa de ensino, assim como a Filosofia, a Sociologia e a Educação Física. Ou seja, essa possível exclusão foi realizada por meio da falta de amplo diálogo com a comunidade educacional, nesse sentido “[...] Tal lógica desconsidera que mudanças, dentre elas as curriculares, sempre estão em um processo de negociação com práticas instituídas” (LOPES, 2019, p. 70).

Quando a notícia da possível exclusão desses componentes curriculares chegou à mídia, houve grande repercussão e mobilização para a manutenção deles no Ensino Médio.

No caso do ensino de Arte, após muitas discussões e lutas por parte das associações da área, principalmente pela FAEB, ele continua como obrigatório na LDB nº 9.394/96, por meio dos §§ 2º e 6º do art. 26, tal como vimos anteriormente. Todavia, ao observarmos o texto da Lei nº 13.415/2017 sobre o ensino de Arte, tal obrigatoriedade apresenta-se como “estudos e práticas”, o que pode causar interpretações ambíguas e até mesmo a desconsideração da Arte como área de conhecimento com conteúdos e linguagens artísticas sistematizadas e delimitadas.

Além disso, a Lei nº 13.415/2017 reorganiza o currículo do Ensino Médio por meio de itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional). Ou seja, ocorre a unificação de algumas disciplinas, sendo agora denominadas componentes curriculares de acordo com “afinidades”. No caso do componente curricular Arte, ele foi alocado com o itinerário formativo “Linguagens e suas Tecnologias”, dividindo espaço com mais três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Educação Física. Com essa orientação de “estudos e práticas” na lei supracitada, é possível, ainda, uma diluição da área de Arte dentro desse itinerário formativo no qual ela foi inserida, assim como um retorno da noção da Arte como atividade recreativa e/ou complementar para auxiliar outras disciplinas, em vez de uma área de conhecimento.

Como a Lei nº 13.415/2017 está articulada à BNCC, vejamos o que é proposto para o componente curricular Arte nesse documento e quais as possíveis implicações para a formação docente nessa área. No Ensino Fundamental, a base inclui uma nova área: as Artes Integradas, além das tradicionais quatro linguagens artísticas. No entanto,

A unidade temática Artes Integradas, criada na BNCC e inexistente nos PCN, tem como objetivo integrar as demais (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e as tecnologias da informação e da comunicação. Isso poderia ser compreendido como atualização diante da produção contemporânea de arte, uma vez que existem criações artísticas que integram as artes e as tecnologias, entretanto, as Artes Integradas podem ser a porta de entrada para a polivalência, tal preocupação com a interpretação do documento da BNCC já estava presente na equipe de elaboradores dos PCN. [...] No documento da BNCC, o texto sobre Artes Integradas não explicita o problema da polivalência (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Essa nova “área” de Artes Integradas pode gerar equívocos quanto à compreensão da possibilidade de integração das quatro linguagens artísticas, pois, em vez de ocorrer uma integração visando a observância da área específica de formação e suas articulações com as demais linguagens artísticas (tendo por base a arte contemporânea e as hibridizações entre as diferentes linguagens artísticas), pode haver, como apresentado por Iavelberg (2018), um

retorno à polivalência. Afinal, esse aspecto ainda assombra o ensino de Arte e não foi totalmente sanado nem nesse e nem nos demais documentos educadores da área de Arte, tanto para os cursos de formação docente (Graduação) quanto para a Educação Básica. Além disso, como veremos no próximo capítulo, ainda existem cursos de Licenciatura em Arte com características polivalentes no Brasil, assim como ainda há professores atuantes na Educação Básica que têm esse modelo de formação.

Quanto à BNCC da última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), nesta aparecem dois elementos distintos, além das quatro linguagens artísticas: o Audiovisual e as Artes Circenses.

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do **audiovisual**, da dança, do teatro, das **artes circenses** e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio (BRASIL, 2017a, p. 482, grifos nossos).

Tanto as Artes Circenses quanto o Audiovisual não estavam/estão previstos na legislação nem em documentos educacionais anteriores, a não ser de modo secundário dentro de alguma linguagem artística específica. Esses dois elementos não previstos nos cursos de Licenciatura da área de Arte podem ocasionar problemas no que se refere a interpretações ambíguas e/ou equivocadas para o ensino de Arte, gerando tanto a ampliação da polivalência quanto a criação de novos cursos de Graduação para suprir uma nova demanda. Atualmente, o INEP/MEC (BRASIL, 2014) apresenta os seguintes cursos de formação inicial da área de Arte como aceitos para a atuação na Educação Básica: 1) Interdisciplinar em Artes (Educação Artística); 2) Artes Visuais; 3) Música; 4) Dança e 5) Teatro. Vale reforçar que todos são cursos de Licenciatura. Esse mesmo órgão também considera como válida a formação em cursos de Bacharelado nas áreas supracitadas, desde que haja a devida complementação pedagógica. Nesse sentido, “[...] rever a inserção do componente curricular Arte vinculado a área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais e não se muda de forma tão rápida o que foi construído anteriormente nos documentos oficiais oriundos do MEC” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 225-226).

A partir do exposto e considerando que a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC ainda estão em processo, restam algumas questões:

Como ficará a situação das quatro linguagens artísticas a partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC sob a nomenclatura Arte? Há professores formados nas “novas áreas específicas” de Arte para atender a demanda educacional? Novos cursos serão criados? É possível que haja um retorno da polivalência a partir das duas linguagens da área de Arte inseridas na BNCC no componente curricular Arte: Artes Cênicas e Audiovisual, no ensino médio ou com as “Artes Integradas”, indicadas na BNCC do ensino fundamental? O que pode ser compreendido, de fato, pelas Artes Integradas, previstas na BNCC do Ensino Fundamental II? Como ocorrerá a formação docente para as novas áreas que aparecem na BNCC do Ensino Médio no que se refere ao Ensino de Arte: Artes Cênicas e Audiovisual? Como as quatro linguagens artísticas serão incorporadas no currículo escolar em meio ao itinerário formativo “Linguagens e suas tecnologias”, sendo que dois dos componentes curriculares, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, são obrigatórios nos três anos do ensino médio? (ALVARENGA, 2019, p. 189).

Além dessas perguntas, muitas outras podem ser feitas, visto que o documento da BNCC apresenta elementos que diferem de vários aspectos de como ocorria a formação/atuação docente na área de Arte desde a obrigatoriedade desse componente curricular na Educação Básica com a Lei nº 5.692/1971. Sendo assim, as perguntas elencadas ficarão em aberto, pois a reforma ainda está em marcha.

Outro elemento que merece destaque no que se refere à BNCC e à Lei nº 13.415/2017 é que a reforma também altera a formação de professores, pois a base se tornou

[...] o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos. Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Nesse sentido, surge o discurso de que a formação docente também precisa ser reorganizada para que a reforma se efetive de acordo com os parâmetros neoliberais, afinal o objetivo principal dos cursos de Licenciatura no Brasil é formar professores para atuar na Educação Básica. A Lei nº 13.415/2017 inseriu indicativos dessas alterações no Ensino Superior, como veremos na sequência, para que os futuros professores, assim como os atuais, por meio de formação continuada, contribuam para a efetivação e se adaptem à reforma. Para tanto, foram criados documentos reguladores, como a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, lançada em 2018. Algumas mudanças dessa proposta em relação às DCNs anteriores são destacadas por Albino e Silva (2019): 1) a residência pedagógica substitui o estágio de docência e, nesse novo modelo, o foco da formação recai na prática, por meio de uma imersão do futuro professor no ambiente escolar já no primeiro período do curso e 2) alteração da aplicação do Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes (ENADE) para os cursos de Licenciatura, que passa a ser anual e baseado no modelo das “competências” presentes na BNCC (BRASIL, 2017a). Esses dois aspectos podem estar alinhados com o discurso do “aprender na prática”¹⁵¹, além de favorecer a ampliação do controle das avaliações em larga escala no Ensino Superior.

Outro elemento que causou controvérsia quando anunciado foi o notório saber para atuar como professor no Ensino Médio em detrimento de uma formação específica, tal como existe atualmente. Sobre esse aspecto, a Lei nº 13.415/2017 estabelece que o notório saber será possível sim, mas exclusivamente para o itinerário formativo de formação técnica e profissional. Para os demais itinerários formativos, o art. 7º dessa lei altera o art. 62º da LDB nº 9.394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017b).

A alteração ocorrida é, na verdade, a supressão dos locais onde deveriam ser realizadas essa formação, ou seja, em universidades e IES. Essa não especificação na normativa legal pode favorecer a ampliação de espaços diferenciados de formação docente, sob a justificativa da necessidade de suprimento da demanda da Educação Básica, com programas acelerados de formação, tal como o “Ensina! Brasil”¹⁵²:

Este tipo de programa não é incompatível com a política curricular BNCC. O Ensina Brasil está em consonância com os apoiadores de políticas neoliberais gerencialistas. O programa é apoiado ou tem como parceiros, por exemplo, Itaú Social, Insper, Fundação Lemann, Elos Educacional, Kroton, dentre outros¹⁵³. Sua finalidade é retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém graduados treinados poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos (HYPOLITO, 2019, p. 198).

¹⁵¹ Tal orientação está de acordo com os princípios do Relatório Delors (desenvolvido para a UNESCO) e de outros OM guiados pelas novas demandas do capitalismo a partir da reestruturação produtiva no fim do século XX. Esse modelo do “aprender na prática”, visando o “desenvolvimento do treinamento em serviço” torna secundário as concepções teóricas para o processo de ensino-aprendizagem, visto que “[...] Em contraposição à fundamentação teórica, apresenta estratégias e técnicas oriundas de observações de professores em ‘ação’, confirmando sua orientação formativa de treinamento para e pela sala de aula. [Tais] projetos de ‘preparação, treinamento e desenvolvimento profissional’ estão direcionados aos professores em atuação, numa intenção clara de formar e reformar as práticas docentes, orientados por um pensamento extremamente pragmático e com profundo descaso com a reflexão teórica” (DECKER, 2017, p. 99-100).

¹⁵² Para saber mais sobre o Programa, acessar o *site*: <https://www.ensinabrasil.org/quemsomos>.

¹⁵³ Para quem tiver interesse em saber mais sobre a inserção do setor empresarial nas políticas de formação de professores, principalmente a continuada, e sua articulação com os OM em meio à reestruturação capitalista, recomendamos a leitura da tese “Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente” (SANTOS, *op. cit.*).

Nessa perspectiva, “[...] a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos” (HYPOLITO, 2019, p. 199). Considerando que na última década, no Brasil, já tem ocorrido um aumento de cursos na modalidade EaD cuja categoria administrativa é privada, muitos deles com três anos de duração, esses programas intensivos de formação tendem a concorrer ou se aliar a tais cursos.

Além da mudança referente aos locais de formação, outro ponto válido a ser destacado refere-se ao § 8º do art. 62, alterado pelo art. 7º da Lei nº 13.415/2017: “[...] Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a base nacional comum curricular”, ou seja, essa lei não reforma apenas o Ensino Médio, sendo uma das vias a reorganização do currículo por meio da BNCC, mas também altera os currículos dos cursos de Licenciatura em geral, de modo que estes estejam adequados aos novos formatos estipulados pela BNCC (BRASIL, 2017a). Para cumprir tal orientação legal, foi criada a Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, a qual especifica o prazo dessa alteração dos currículos dos cursos de Ensino Superior:

Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017¹⁵⁴ [...] (BRASIL, 2019e).

A partir dessa nova determinação fica revogada a Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, a qual apresentava um prazo maior, de quatro anos, para que as Licenciaturas se adequassem às novas orientações. Nota-se, portanto, que ocorre uma intensificação de mecanismos regulatórios para promover o aligeiramento dessa “consonância” do Ensino Superior às orientações gerais da reforma da Educação Básica. A partir dessas normativas, resta-nos verificarmos como esses aspectos realmente serão implementados na prática por meio das diferentes interpretações de como a BNCC pode afetar o currículo das Licenciaturas e como as especificidades das áreas do nível superior lidarão com os itinerários formativos da Educação Básica divididos em áreas afins. Todavia, como a reforma ainda está em andamento, há pouquíssimas investigações sobre esse aspecto. Ainda assim, Fonseca da Silva (2019b) faz uma crítica em relação aos direcionamentos gerais

¹⁵⁴ “Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC [...]” (BRASIL, 2017c).

dessa nova perspectiva, por meio da análise do Parecer de setembro de 2019, que fundamenta as concepções pedagógicas das DCNs da formação de professores da Educação Básica:

Considera-se que, entre as estratégias atuais de conformação docente, os princípios das diretrizes de formação para a educação básica explicitam cinco agrupamentos comuns à experiência humana: abertura ao novo, amabilidade, autogestão, engajamento com o outro e resiliência¹⁵⁵. Esses princípios estão explícitos no parecer número três, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo foi adequar as diretrizes de formação para a Educação Básica, a Lei 13.415/2017 que aprova a BNCC. Os agrupamentos focam na formação socioemocional ao invés de focar na formação de professores como intelectuais. Ainda, não abordam de modo explícito as condições estruturais para a qualificação da escola pública. A formação emocional, na perspectiva do documento, precisa ser combatida, pois é o elemento central da conformação docente, da resignação dos professores às condições existentes e à desvalorização da profissão (FONSECA DA SILVA, 2019b, p. 54-55).

Em consonância com as críticas da autora supracitada sobre essa reforma, que abrange todos os níveis da educação brasileira, Ferreira (2017, p. 304) afirma que ela está em conformidade com a agenda global de reestruturação da educação, cujo principal objetivo “[...] é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais”. Consideramos tal aspecto extremamente problemático, visto que essa reorganização já está em processo, com as mudanças dos *locus* de formação docente em Artes Visuais e com os documentos educativos para a Educação Básica e para o Ensino Superior que já foram aprovados e estão em processo de implementação.

Vimos, portanto, que ao longo dos quase 50 anos de obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil tivemos muitos avanços no que se refere à formação docente nessa área, apesar

¹⁵⁵ Essa autora esmiúça esses cinco agrupamentos com um olhar crítico afirmando que “[...] Abertura ao novo diz respeito às abordagens que tiram os estudantes do foco central, objetivo da escola, esvaziando-a de conteúdos sócio-histórico e, ao mesmo tempo, tornando os professores maleáveis às agruras do sistema. Outro aspecto chamado de amabilidade diz respeito à conformação de sujeitos amáveis, incapazes de se revoltar contra as injustiças e desigualdades e aptos a aceitar as condições de trabalho como algo natural e resultado das mudanças da sociedade. Outra característica desses agrupamentos diz respeito à autogestão, que abandona o professor a própria sorte como responsável pela sua formação que, na maioria das vezes, é precarizada, pois as redes de ensino cada vez mais impedem os professores de realizar formações de alto impacto, como a pós-graduação ofertada pela universidade pública, preferindo muitas vezes a formação em serviço e/ou a precarização na modalidade EAD. Engajamento com o outro é mais uma das características socioemocionais que estimula o trabalho em grupo, a percepção do outro e que o documento descreve pouco, podendo-se encontrar correspondência nos pontos destacados no relatório Delors, mas no parecer mencionado não há muito detalhamento, apenas destaque à motivação para trabalhar em grupo. O quinto grupo diz respeito à resiliência, capacidade de adequar-se a situações adversas. De todas as características, essa é a mais conformadora, pois propõe controlar o medo, a ansiedade e a raiva. No entanto, não problematiza as condições geradas pelo trabalho que causa o medo, a ansiedade e a raiva” (FONSECA DA SILVA, 2019b, p. 55).

de continuarmos com alguns problemas gerados desde sua implantação, por meio da Lei nº 5.692/1971, tal como a polivalência. Nos últimos anos, estamos passando por mais modificações no que tange às políticas educacionais que afetam o ensino e a formação docente em Arte. Vimos que a Lei nº 13.278/2016 talvez resolva alguns problemas, mas o ensino de Arte está ameaçado com essa reforma do Ensino Médio em andamento, cuja Lei nº 13.415/2017 estabelece “estudos e práticas” de Arte, assim como com a BNCC estabelecendo uma nova área para o Ensino Fundamental (Artes Integradas) e duas novas áreas para o Ensino Médio (Artes Cênicas e Audiovisual). No entanto, apesar dessas incertezas, precisamos considerar que a manutenção da obrigatoriedade do componente curricular Arte na Educação Básica, inclusive no Ensino Médio, representa uma vitória da luta dos professores da área por meio das associações, embora devamos ficar atentos para os processos de implementação desses novos formatos curriculares que também atingem a formação docente.

No que se refere aos cursos de Licenciatura em Arte no Brasil, desde o ano de 1973 até o presente houve muitas alterações. Como vimos, a maioria dos cursos deixou de ser polivalente e cursos com linguagens artísticas específicas foram criados. A partir dos dados do INEP/MEC, em 2018, havia a seguinte quantidade de cursos de Licenciatura, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância: 29 de Artes (Educação Artística)¹⁵⁶; 121 de Artes Visuais; 133 de Música; 52 de Teatro e 32 de Dança, chegando a um total de 367 cursos de Licenciatura na área de Arte em todo o território nacional. No que se refere aos cursos de Pós-Graduação na área de Arte, segundo a CAPES (BRASIL, 2019a), havia 68 PPGs *stricto sensu* na área de Arte no Brasil, sendo 11 especificamente relacionados com a visualidade e, destes, nove com a nomenclatura Artes Visuais. No Capítulo 5, detalharemos melhor esses dados e apresentaremos algumas questões que esses dados podem gerar em relação à formação docente em Arte no Brasil, tanto para os professores da Educação Básica quanto para os professores formadores.

Na sequência, apresentaremos a relação entre a quantidade de professores de Arte atuando na Educação Básica, com e sem formação específica na área artística.

¹⁵⁶ Essa é a nomenclatura utilizada pelo INEP, porém os cursos apresentam denominações variadas, tais como: Arte-Educação, Arte etc. Alvarenga (2015a), ao verificar os *sites* de muitos desses cursos, identificou que a maioria deles oferta uma formação polivalente.

4.1.1 Professores de Arte no Brasil: dados sobre a adequação entre formação e atuação docente

Como está a adequação entre a formação e atuação docente no componente curricular Arte na Educação Básica? Qual é o percentual de professores de Arte atuando nas escolas devidamente formados na área de Arte? Visamos responder essas questões para situar a área de Arte, incluindo as Artes Visuais, dentro das demais disciplinas do currículo, no que se refere à adequação entre formação/atuação¹⁵⁷ docente. Para tal, precisamos considerar que essa adequação não se limita ao fato de o professor ter ou não uma Graduação. Sendo assim, as categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona foram divididas por grupos:

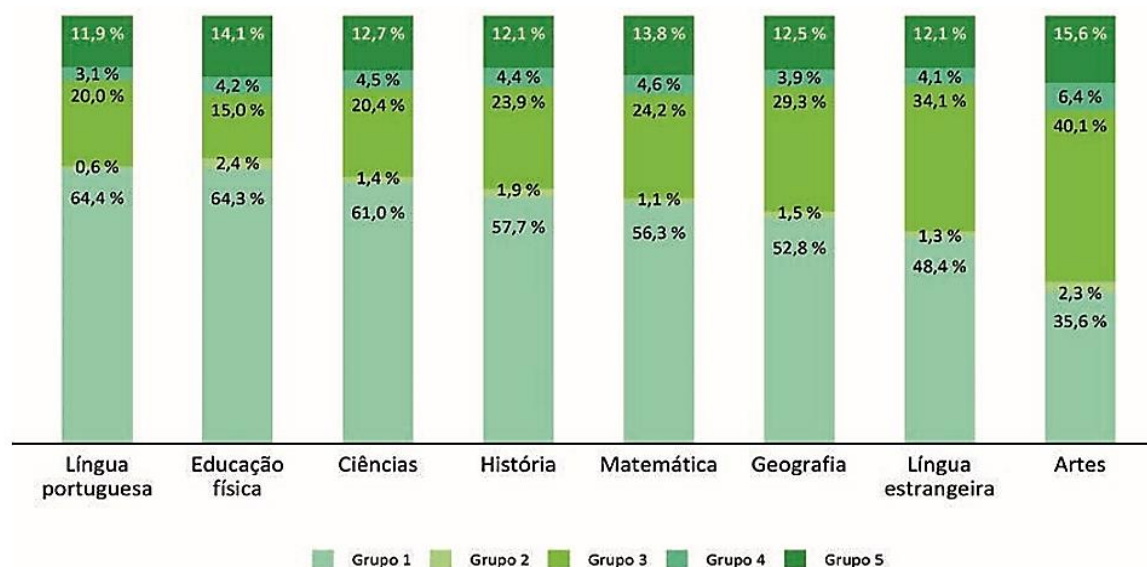
(1) Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído; (2) Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; (3) Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona; (4) Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e (5) Docentes que não possuem curso superior completo (BRASIL, 2014, p. 5).

O componente curricular Arte aparece em meio às demais áreas do currículo nos Gráficos 14 e 15 e nestes podemos observar que o problema da falta de professores¹⁵⁸ com formação adequada atuando na Educação Básica não se restringe à área de Arte, tendo por base os dados de 2018, embora a situação desse componente curricular seja preocupante, como podemos ver a seguir:

¹⁵⁷ Apresentamos, anteriormente, quais cursos são considerados adequados para a atuação no componente curricular Arte na Educação Básica, segundo o INEP/MEC (BRASIL, 2014).

¹⁵⁸ A pesquisa de Pinto (2014, p. 3), intitulada “O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?”, buscou responder o seguinte: a ausência de professores nas escolas decorre da falta de professores formados, ou do desinteresse dos licenciados em lecionar? Para tal, ele fez o levantamento dos “[...] dados de concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, levantados pelo INEP, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, constata-se que, com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente”.

Gráfico 14 - Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Fundamental II segundo as categorias de formação propostas – Brasil (2018)

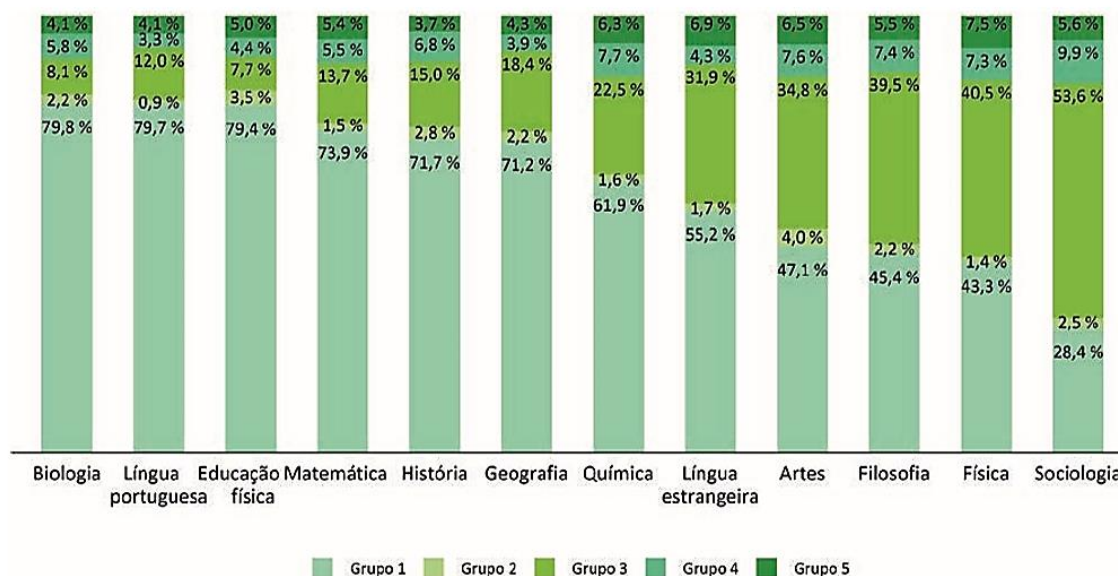


Fonte: INEP/MEC (2018, p. 40).

O Gráfico 14 apresenta dados relativos à adequação entre a formação e atuação docente no Ensino Fundamental II e mostra que, entre as demais áreas curriculares, a Arte é a que apresenta a maior distorção entre formação/atuação docente, sendo que apenas 35,6% dos docentes têm Licenciatura ou Bacharelado com a devida complementação pedagógica em alguma das quatro linguagens artísticas e/ou em cursos “interdisciplinares” em Arte; 2,3% têm apenas o Bacharelado na área, mas sem a complementação pedagógica; 40,1% são professores com Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com Bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona; 6,4% são professores com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores; e 15,6% equivalem aos professores que ainda não tinham o curso superior completo.

Vejamos a situação do componente curricular Arte no Ensino Médio (Gráfico 15):

Gráfico 15 - Distribuição dos docentes da grade curricular comum do Ensino Médio segundo as categorias de formação propostas – Brasil (2018)



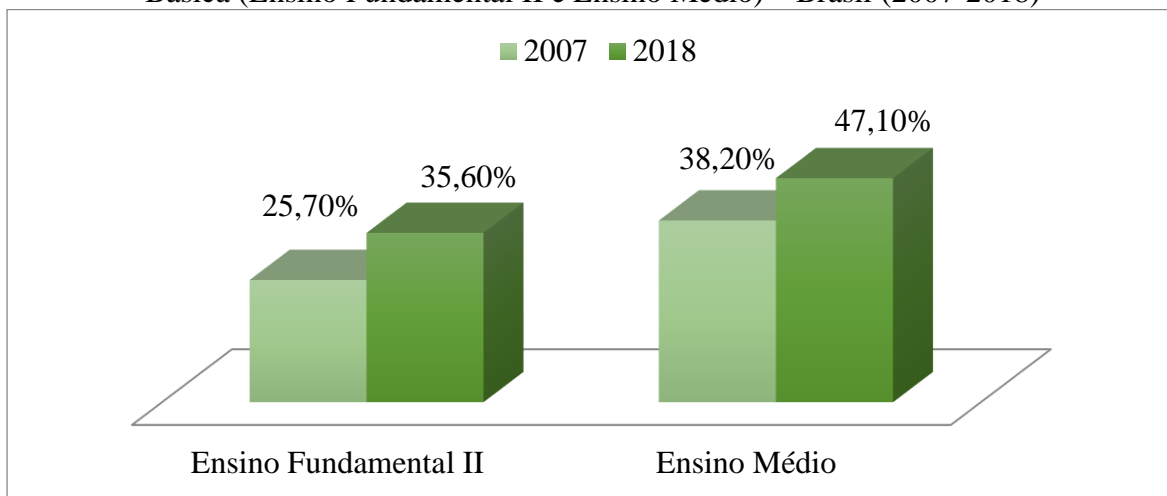
Fonte: INEP/MEC (2018, p. 42).

Ao observarmos os dados apresentados no Gráfico 15, do Ensino Médio, no que se refere à adequação entre formação/atuação dos professores na Educação Básica, vemos que, em 2018, o componente curricular Arte ficou em quarto lugar entre os que têm menor adequação, com 47,1%, perdendo apenas para Filosofia, Física e Sociologia. Porém precisamos lembrar que as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram reinseridas no currículo da Educação Básica em 2008, por meio da Lei nº 11.684, após quase 40 anos de exclusão, iniciada na Ditadura Militar, diferentemente do ensino de Arte, que se mantém como obrigatório desde 1971.

Quanto às demais variações dos percentuais apresentadas no Gráfico 15 sobre a formação dos professores que lecionavam no componente curricular Arte, em 2018, temos: 4% apenas com Bacharelado na área de Arte, sem a devida complementação pedagógica; 34,8% correspondia aos docentes com Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com Bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona; 7,6% são referentes aos docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e 6,5% correspondia aos professores que não têm curso superior completo.

Consideramos relevante verificar se houve um aumento ou uma diminuição dessa adequação entre formação/atuação docente nos últimos anos (2007 e 2018), no que se refere ao componente curricular Arte. Para tal, elaboramos o Gráfico 16:

Gráfico 16 – Professores, licenciados na área, lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) – Brasil (2007-2018)

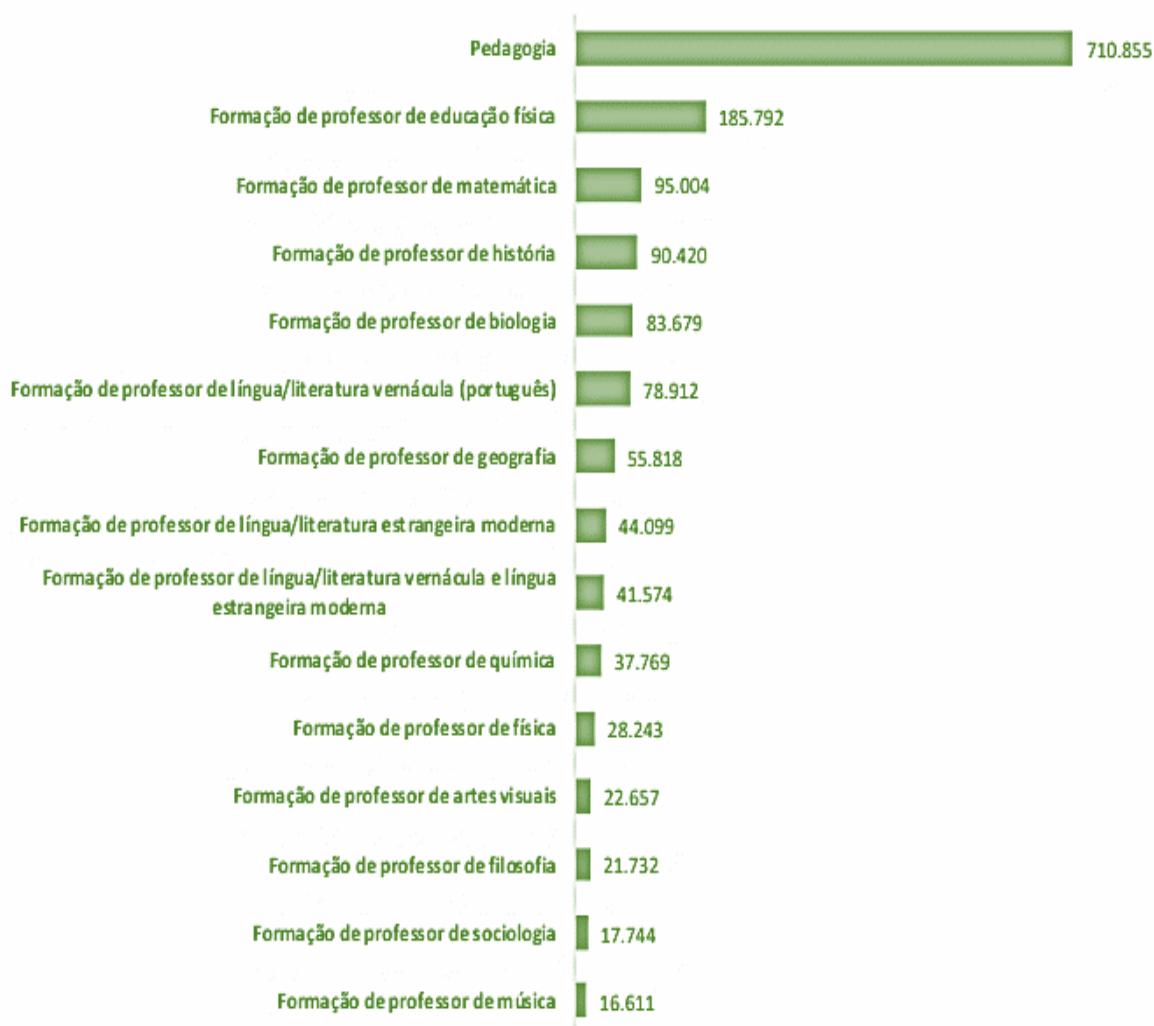


Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL, 2009b; INEP/MEC, 2018.

A partir do Gráfico 16, podemos observar que houve um aumento de quase 10% nas duas etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio). No entanto, embora tenha ocorrido esse aumento durante o período analisado, vimos nos Gráficos 14 e 15 que a quantidade de professores com formação na área atuando na Educação Básica, em 2018, nas etapas supracitadas, não atingia nem 50%.

Outro dado que consideramos relevante apresentar refere-se à quantidade de matrículas nos cursos de Licenciaturas em geral, a qual também apresenta informações referentes aos cursos de formação de professores de Artes Visuais e de Música – e podem indicar algumas relações dessa distorção entre a adequação formação/atuação docente na Educação Básica (Gráfico 17):

Gráfico 17 – Maiores cursos de Graduação em Licenciatura em número de matrículas no Brasil (2017)



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2018d, p. 32).

A partir do Gráfico 17, podemos observar que a quantidade de matrículas (que também está relacionada com o número de cursos e vagas) nas diferentes Licenciaturas que formam professores para atuar na Educação Básica é proporcional aos Gráficos 14 e 15, sendo as disciplinas de Arte, Física, Filosofia e Sociologia as que menos têm professores com a formação adequada (Licenciatura na disciplina em que leciona ou Bacharelado na disciplina em que leciona com a devida complementação pedagógica) para atuar.

Vale lembrar, também, que no componente curricular Arte a formação do professor pode ser em diversas linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e/ou em “Artes - interdisciplinar”) e, dessas opções, as que apresentavam maior quantidade de vagas e alunos matriculados, em 2017, eram Artes Visuais (22.657 matrículas) e Música (16.661

matrículas). Isso indica que a maior quantidade de professores lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica tem formação em uma dessas duas linguagens artísticas.

Tendo por base o exposto até o momento, vemos que a obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil é recente, datando como marco inicial a década de 1970, sendo que esse marco propiciou o surgimento dos cursos de Licenciatura na área de Arte para suprir a demanda docente. Vimos, ainda, que ao longo desses 50 anos houve alterações sobre o entendimento desse ensino, assim como mudanças na formação docente no que se refere à polivalência e às linguagens específicas dos cursos de Licenciatura. Outro aspecto tratado se refere às modificações das políticas públicas atuais, as quais ainda estão em andamento, que alteram o formato do ensino de Arte, principalmente no Ensino Médio, mas também afeta outras etapas da Educação Básica, assim como a própria formação docente nesse país. A partir dos dados apresentados, vemos que o componente curricular denominado Arte ainda não tem um número suficiente de docentes atuando na Educação Básica, embora tenha ocorrido um crescimento de praticamente 10% no período de 2007 e 2018. Em síntese, consideramos que, embora tenha ocorrido muitas mudanças positivas no ensino de Arte no Brasil, ainda há muitos elementos que precisam de atenção, tanto no que se refere ao ensino de Arte nas escolas quanto a formação de professores para atuar nesses espaços.

Após essa visão panorâmica do ensino de Arte no Brasil, relacionada com a formação docente, veremos a situação da obrigatoriedade da Educação Artística e da formação docente nessa área na Argentina para, posteriormente, buscarmos semelhanças e diferenças entre eles.

4.2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA ARGENTINA

A obrigatoriedade do ensino da Arte (Educação Artística) na Argentina ocorreu de modo semelhante ao Brasil? Como ocorreu a formação dos primeiros professores que atuariam na Educação Básica na Argentina após a obrigatoriedade desse ensino?

Corbetta (2016) apresenta uma possível organização para o desenvolvimento da Educação Artística, com foco nas Artes Plásticas/Visuais, na Argentina: 1) etapa da formação (1799-1826); 2) etapa da organização (1876-1905); 3) etapa da consolidação (1905-1958); 4) etapa do desenvolvimento (1958-1974); 5) etapa da expansão (1974-1993) e 6) etapa da transformação (1993 em diante). A autora apresenta etapas relativas, inclusive, a um período em que a Educação Artística (nesse caso, apenas o Desenho), ainda não era obrigatório (etapa da formação). Como o nosso foco é na formação docente de modo relacionado com o ensino

de Arte após a sua obrigatoriedade, apresentaremos apenas as etapas posteriores à primeira, em alguns momentos elas apareceram de modo mesclado e inter-relacionado.

O ensino de Arte na Argentina apareceu pela primeira vez na Lei nº 1.420¹⁵⁹ de “Educação Comum e sua regulamentação” de 8 de julho de 1884, que organizava a educação primária (de 6 a 14 anos): “Art. 6º o mínimo de instrução obrigatória compreende as seguintes matérias: Leitura e escrita; aritmética [...] noções de Desenho e Música Vocal” (ARGENTINA, 1884, livre tradução), sendo que tal lei se encaixa na etapa da organização (1876-1905).

Vemos, portanto, que a lei supracitada apresenta a necessidade de noções básicas de Desenho e de Música Vocal como parte da educação mínima obrigatória na Argentina, ou seja, as Artes Visuais e a Música já estão presentes na educação argentina há mais de 130 anos. Porém, vale lembrar que o modelo de formação constituído no fim do século XIX, pela Lei de 1884, estava baseado em uma concepção patriótica, “[...] respondendo à necessidade de consolidar o estado nacional e o espaço público dessa etapa. No entanto, arte e cultura eram naturalmente consideradas próprias de um setor social restrito ou de elite” (ARGENTINA, 2010, p. 9, livre tradução).

Essa lei, ao mesmo tempo que valorizava o Desenho e a Música, desconsiderava o Teatro e a Dança, o que vai se refletir na quantidade de cursos de formação de professores nesse país atualmente. Cabe ressaltar, ainda, que essa lei tratava apenas da obrigatoriedade da educação primária e, no que se refere a como o ensino do Desenho foi inserido, Corbetta (2016) afirma que se tratava do desenho natural e do desenho linear, mais relacionado com a geometria, ornamentação e arquitetura. Além disso, ele aparecia como forma de auxiliar outras disciplinas do currículo.

Ficam algumas perguntas: a partir dessa lei, foram criados cursos de formação docente em Arte para atuação nas escolas? Quem eram os professores formadores dos futuros professores de Desenho e Música que atuariam nas escolas? O que propiciou a inserção do “ensino de Arte” nessa lei?

¹⁵⁹ “A Lei nº 1.420 da Educação Comum foi aprovada em 8 de julho de 1884. Resumindo os postulados do Congresso Pedagógico de 1882, onde há uma diretriz de que a educação deve ser universal, comum, mista, livre, obrigatória e neutra. [...] A lei estabeleceu a responsabilidade do Estado na educação pública e que o governo colegiado, através do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos de Distritos, regularia sua operação. Se financia a educação primária pelo Fundo Permanente para as Escolas, se estimula a criação de jardins de infância, escolas para adultos e, se necessário, escolas móveis/ambulantes; se fixam conteúdos mínimos de língua nacional, história e geografia; a construção de prédios escolares, questões de saúde escolar e atividades docentes são padronizadas, garantindo formação, estabilidade e direitos; se criam bibliotecas populares e a inspeção estatal sobre as escolas particulares” (BELINCHE, 2010, p. 6, livre tradução).

No que se refere à formação dos professores que atuariam na educação primária, em todas as disciplinas (o que inclui Desenho e Música Vocal), a Lei nº 1.420/1884, nos arts. 24, 25 e 26, previa que os candidatos à docência deveriam justificar sua capacidade técnica, moral e física por meio de diplomas¹⁶⁰ que os habilitassem a ensinar nesse nível/etapa de ensino, expedidos por autoridades escolares competentes do país. Caso não houvesse professores diplomados em número suficiente para a demanda educacional, era permitido que os docentes atuassem por meio de um prévio exame e de testemunhos que comprovassem sua conduta e suas habilidades. Não encontramos informações relativas ao que seria esse exame prévio para ser professor, caso o candidato não tivesse diploma.

Não temos informações sobre a formação dos primeiros professores de desenho assim que esse ensino fora instituído como obrigatório em 1884, todavia, segundo Welti (2011, p. 1), Martín Malharro, pintor argentino, ocupou a função de Inspeção Técnica de Desenho no Conselho Nacional de Educação entre 1904 e 1909, o qual teceu críticas em relação à formação/atuação dos professores que o ministravam, sendo que “[...] *la formación de los profesores de dibujo*”¹⁶¹ [era] *en su gran mayoría [...] egresados de la Academia Estímulo Belas Artes*”. Ou seja, a formação dos professores para atuar na Educação Básica nesse período não era realizada em cursos de Professorados em Arte e/ou Artes Visuais.

Ao que se refere à primeira Escola de Belas Artes na Argentina, ela foi criada em 1878 sob outra denominação: *Escuela de Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura y Artes Aplicadas* (1878-1904), a qual:

[...] foi a base da Academia Nacional de Belas Artes¹⁶² e da Escola de Artes Decorativas e Industriais (1905-1921) e modelo estruturante do ensino artístico público em Buenos Aires pelo ao menos até 1934. Sua evolução como instituição faz parte do horizonte mais amplo do projeto estético-artístico da formação de artistas reunidos em torno da Sociedade Estímulo de Belas Artes, fundada em 1876 em Buenos Aires [...] (COSTA, 2001, p. 85-114 *apud* ZARLENGA, 2014, p. 390, livre tradução).

Vemos, portanto, que os artistas participantes da Sociedade de Estímulo de Belas Artes, podem ter influenciado a inserção da obrigatoriedade do Desenho na educação

¹⁶⁰ “Art. 25 *os diplomas de maestros de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus grados, serán expedidos por las escuelas normales de la Nación o de las Provincias. Los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante un autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma*” (ARGENTINA, 1884).

¹⁶¹ Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura do artigo “*Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria Argentina (1904-1909)*” (WELTI, 2011).

¹⁶² Para saber mais sobre o assunto, recomendamos a leitura dos textos: “*Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía*” (VIÑUALES, 2005) e “*La nacionalización de la Academia de Bellas Artes de Buenos Aires (1905-1907)*” (ZARLENGA, 2014).

primária (Lei nº 1.420/1884) e auxiliaram no processo de criação de um modelo de ensino, o qual foi proposto por essa Escola de Belas Artes¹⁶³, em 1878, e que se transformou em base e/ou de modelo estruturante, para o ensino de Arte na Argentina, sendo que em Buenos Aires essa influência chegou até 1934.

Ainda na etapa da organização (1876-1905), Corbetta (2016) afirma que nesse período foram surgindo, nos estudos superiores, as cátedras específicas e/ou direcionamentos curriculares: Desenho e Pintura, História da Arte, Pedagogia, Anatomia, Escultura, com uma incorporação de um viés didático-pedagógico, ou seja, uma preocupação em proporcionar uma formação pedagógica para os artistas que desejassem ensinar.

No que se refere à etapa da consolidação (1905-1958), período marcado pela renovação dos planos de estudos e do currículo do ensino de Arte nas escolas, na década de 1940 três escolas de Arte são reorganizadas para formar professores, as quais compreendiam três ciclos/níveis¹⁶⁴: 1) Manuel Belgrano, 2) Prilidiano Pueyrredón e 3) Ernesto de la Cárcova¹⁶⁵.

Cada uma dessas escolas exercia funções distintas: a Escola Nacional de Belas Artes Manuel Belgrano era de nível médio de Educação Artística, e os graduados obtinham o título de mestre em Desenho Nacional, podendo atuar nas matérias artísticas de Artes Plásticas nas escolas de “Ensino Fundamental”. A Escola Nacional de Belas Artes Prilidiano Pueyrredón também formava professores com ensino artístico, mas para o ensino secundário e superior. Já a Escola Superior de Belas Artes da Nação Ernesto de la Cárcova foi constituída no nível de Pós-Graduação do sistema orgânico integrado, no qual os graduados realizavam, antes do exame de admissão, algumas de suas carreiras de especialização (ARGENTINA, 2007).

¹⁶³ Encontramos dados sobre como era a situação da formação do professor formador dessas Escolas de Belas Artes nesse período: “*El cuerpo argentino de profesores de la escuela se amplió en 1893 al incorporarse el médico Benjamín Larroque, el escultor Lucio Correa Morales y el señor Carlos E. Zuberbühler quienes tomaron a su cargo los cursos de Anatomía Artística, Escultura e Historia del Arte, respectivamente*” (VIÑUALES, *op. cit.*, p. 4). Ou seja, a formação de um deles era em medicina e o outro era artista. Além disso, “[...] *varios maestros que dedicaron parte de su tiempo a la educación de principiantes en los talleres de la Academia. Hubo otros que desarrollaron también actividades pedagógicas a través de la publicación de ensayos*” (*idem, ibidem*, p. 6).

¹⁶⁴ “*En 1957 se crea la Comisión Revisora de Planes del M. de E. y J a fin de revisar dichos planes y redactar un anteproyecto de plan definitivo de las carreras de artes visuales en tres niveles: medio de cuatro años, Escuela Manuel Belgrano; terciario de tres años Escuela Prilidiano Pueyrredón y superior Escuela Ernesto de la Cárcova. Decreto del P.P.N.A N° 1551/58*” (MARTELLI, 2014, p. 12).

¹⁶⁵ No site que consta o Decreto nº 4.659 (ARGENTINA, 1945), há uma organização dos conteúdos previstos, assim como as respectivas cargas horárias para o ensino das Artes Visuais no ano de 1945 na Argentina. *Decreto nº 4.659, del 2 de marzo, ajustando los planes de estudios para las Escuelas de Bellas Artes Preparatoria Manuel Belgrano y Prilidiano Pueyrredón; disponiendo las condiciones en que se cursarán esos estudios y títulos que expedirán las mismas. Buenos Aires, 2 de marzo de 1945.*

Em um documento mais antigo, encontramos o seguinte: no que se refere à titulação que cada uma das escolas supracitadas outorgava, segundo o Decreto nº 4.659, de 2 de março de 1945, da subsecretaria de Cultura da Argentina, no art. 7º, a Escola Nacional de Belas Artes Preparatória Manuel Belgrano outorgava títulos de desenhista profissional; a Escola Nacional de Belas Artes Prilidiano Pueyrredón proporcionava aos egressos o título de professor de desenho e de pintor decorador, escultor decorador, gravador ou ilustrador técnico em publicidade artística, de acordo com as técnicas que o aluno havia cursado; por fim, a Escola Superior de Belas Artes Ernesto de la Cárcova outorgava aos egressos o título de professores superiores nas técnicas que os alunos cursavam. Compreendemos que este último correspondia ao título de professor formador, habilitado para atuar no Ensino Superior.

Vale destacar que nem todas essas escolas surgiram na década de 1940: a Escola Manuel Belgrano foi fundada em 1799 por ele mesmo e se denominava *Escuela de Geometría, Arquitectura, Perspectiva y Dibujo*, cujo nome foi alterado em 1937 para *Escuela Nacional de Belas Artes Plásticas Preparatoria Primer Ciclo Manuel Belgrano* e, a partir de 2010 (aprovado pela Lei nº 2.388/2010), passou a oferecer uma nova etapa de formação média: *Bachillerato en Arte con orientación en Artes Visuales* (ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA MANUEL BELGRAMO, [s/d]). Atualmente, ela se denomina *Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano* e oferta cursos de Bacharelado, Professorado e Professorado Superior. A *Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón* “[...] se originó en los talleres de Dibujo, Pintura y Escultura que había creado en 1878 la Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Apremiada por problemas económicos, solicitó ayuda al Gobierno Nacional y así se nacionalizaron esos talleres” (BELINCHE, 2010, p. 89). O Decreto nº 58.641, de 30 de março de 1940¹⁶⁶, estabelece a mudança de nomenclatura, a qual passa de *Escuela de Artes Decorativas* para *Academia Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón*. Já a escola de Arte intitulada Ernesto de la Cárcova foi criada em 1921, cujo nome inicial era *Escuela Superior de Belas Artes*, a qual foi concebida por meio de Decreto no ano supracitado, anexada à Academia Nacional e, graças à gestão do professor Ernesto de la Cárcova, um espaço foi cedido para a construção independente. “La institución comenzó a funcionar oficialmente en 1923 y, cinco años más tarde, el 7 de febrero de 1928 [...] se le asignó su actual carácter, dándole a continuación el nombre de “Ernesto

¹⁶⁶ Inclui o modelo de plano de estudos inicial dessa escola (ARGENTINA, 1940).

de la Cárcova”, como un merecido homenaje al gestor de su fundación” (ORTOLANI, 2015, p. 3).

Esses três modelos de escolas são oriundos de tentativas de ampliar a inserção do ensino da Educação Artística na Argentina; embora tenham surgido, originalmente, em momentos distintos, tiveram certa padronização na década de 1940 e continuam ativas atualmente na Argentina com outras denominações e outros formatos.

Considerando que esses modelos de escola constam com nomes de pessoas, consideramos relevante apresentarmos, de modo breve, quem foram elas. Iniciaremos com Manuel Belgrano¹⁶⁷ (1770-1820):

Belgrano fué el primero que juro la nueva Constitucion al frente de su ejército. Luego que hubo cumplido con este deber, decia hablando con uno de sus jefes: “Esta Constitucion y la forma de gobierno adoptada por ella, no es mi opinion la que conviene al país”; pero habiéndola sancionado el Soberano Congreso Constituyente, seré el primero en obedecerla y hacerla obedecer (MITRE, 1876, p. 10).

Manuel Belgrano também foi considerado o criador da bandeira da Argentina (1812): ao realizar suas ações militares, ele utilizou escarapelas (tecidos coloridos franzidos em formatos de rosetas) com duas faixas azuis e uma branca, embora as possíveis significações simbólicas dessas cores sejam controversas em relação aos ideais desse personagem histórico, tendo mais tarde proposto um escudo ovalado relacionado com o “Sol de Maio”. Tal modelo representava os seguintes elementos: Igualdade, Fraternidade e Liberdade, assim como o nascimento de uma nação. Em 1818, foi inserido um novo elemento na bandeira: um Sol com uma face humana, simbolizando o deus Sol (Inti) e fazendo referência a um passado incaico e sua representação de poder (GUAZZELLI, 2015). Na sequência (Figura 8), podemos observar uma imagem que representa a bandeira oficial desse país:

¹⁶⁷ Para saber mais, recomendamos a leitura do livro *“Historia de Belgrano de la independencia Argentina”* (MITRE, 1876).

Figura 8 - Bandeira oficial da Argentina



Fonte: <http://www.bandeiras-nacionais.com/bandeira-argentina.html>

Na sequência, temos Prilidiano Pueyrredón (1823-1870), que nasceu e morreu em Buenos Aires. Estudou na Europa e adquiriu conhecimento das manifestações artísticas no Brasil, por meio da corte imperial durante sua estadia nesse país (em 1841 e 1843).

Sobre a Figura 9, pintura de óleo sobre tela (75,5 x 166,5 cm), realizada pelo artista, ela se caracteriza como uma obra emblemática da arte argentina do século XIX, visto que apresenta um mundo rural em processo de diluição pelos progressos da modernização decorrentes da imigração. Em outras palavras, a representação do passado é uma forte motivação nesses primeiros anos da década de 1860, que atravessa os diferentes gêneros pictóricos: costumbrismo, retrato e pintura histórica (AMIGO, 2019).

Figura 9 - Prilidiano Pueyrredón, *Un alto en el campo* (1861)



Fonte: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3187>

A próxima personalidade que também teve seu nome inserido nesses modelos de escolas de Arte supracitadas é Ernesto de la Cárcova (1866-1927), que igualmente nasceu e morreu em Buenos Aires. Ele foi um pintor que também foi para a Europa (Turim e Roma) realizar seus estudos.

A Figura 10, intitulada “Sem pão e sem trabalho”, é uma pintura de óleo sobre tela (125,5 x 216 cm) que, segundo Costa (2019, p. 1) pode ser considerada a primeira imagem com uma intenção crítica e social na arte argentina, sendo emblemática para a arte nacional. Temas de miséria, conflitos sociais urbanos se tornaram comuns nos salões europeus no fim do século XIX, o que provavelmente influenciou o artista. Todavia ele não seguiu essa linha ao longo da sua carreira artística. Ele também se dedicou ao ensino e à gestão pública “[...] em vários campos (ele era um conselheiro, membro da Academia e da Comissão Nacional de Belas Artes, patrono dos estudiosos da Europa etc.). Ele fundou, em 1923, a Escola Superior de Belas Artes que, após sua morte, levou seu nome”.

Figura 10 - Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo* (1894)



Fonte: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777>

Vemos, portanto, que esses três personagens históricos, que foram homenageados tendo seus nomes em escolas de Arte, contribuíram com o país de diferentes formas, sendo que colaboraram no âmbito da visualidade, seja na criação da bandeira, o símbolo da Argentina, seja como artistas visuais, os quais representaram esse país em momentos distintos e associados ao período histórico e social em que viveram.

Retomando os aspectos gerais da Educação Artística na Argentina, em 1973 iniciou uma abertura democrática no país, surgindo, assim, propostas políticas e culturais que também abrangiam a educação pública e atingiam a área de Arte. Esse período pode ser relacionado com a etapa da expansão (1974-1993), quando, segundo Corbetta (2016), consistiu na multiplicidade de instituições de formação docente em Arte, indicando a relevância da formação docente especializada no campo da Educação Artística.

Nessa perspectiva, em 1974¹⁶⁸, a diretora nacional de Educação Artística, professora Orfília Pérez Román, inspirou ações que levaram à emissão da Resolução Ministerial nº 197/1975, que criou: a) os Centros de Arte Multiuso; b) escolas de Arte; c) o Bacharelado em Orientações Artísticas para adultos (ARGENTINA, 2007¹⁶⁹). Tais escolas nacionais e centros polivalentes de nível médio foram criados em diversas jurisdições da Argentina, abrangendo todo o país. Essas escolas apresentavam um conteúdo pedagógico e social amplo

¹⁶⁸ “Tres años más tarde, por Resolución del Ministro Ricardo P. Bruera nº 391 del 9/3/1977 se suspenden los Centros Polivalentes de Arte en diversas provincias. Continúan a la fecha como escuelas polimodales más el número de las escuelas de arte mencionadas” (MARTELLI, *op. cit.*, p. 4).

¹⁶⁹ No *Proyecto de ley da Argentina* (ARGENTINA, 2007), há alguns dados sobre o surgimento da Educação Artística nesse país.

e forte, pois visavam uma democratização do ensino de Arte por meio de uma interiorização dessas escolas e/ou sua inserção em zonas periféricas das capitais. Isso porque, até 1974, existiam escolas de Arte apenas em algumas capitais: “[...] o país contava com escolas de arte só em cidades mais povoadas e com outra história educativa. Entre outras, vejamos os exemplos: na cidade de Córdoba criada em 1934, em Tucumán com noventa anos de existência e em Mendoza, criada em 1915” (MARTELLI, 2014, p. 5, livre tradução). A referida autora complementa e afirma que

Na então Intendência da Cidade de Buenos Aires, através do referido decreto, foram criadas escolas de Artes Visuais, Dança, Música, Cerâmica e Bacharelado com Orientação Artística (BOA) para adultos no sul da cidade. Nessas escolas, bem como no BOA e nos centros de arte polivalentes, também incluídos no decreto, os alunos estudavam diferentes disciplinas artísticas (cerâmica, desenho, pintura, gravura, música, dança, história da arte), compartilhando, por sua vez, todos, o Bacharelado comum (MARTELLI, 2014, p. 5, livre tradução).

Segundo a autora supracitada, os títulos das escolas de Arte criadas na cidade de Buenos Aires, em 1974, eram diversos: *Maestro Nacional em Dibujo*, *Maestro Nacional de Cerámica*, *Bachiller con Orientación Artística*, entre outros que envolviam Música e Dança.

Outro dado relevante que ocorre nessa etapa da expansão, de acordo com Corbetta (2016), é a mudança da nomenclatura de Desenho para Atividades Plásticas nos documentos curriculares do Ministério da Educação, em 1972, e em 1986 aparece a nomenclatura Educação Plástica.

Vemos, portanto, que, embora desde 1884 apareça na legislação a necessidade do ensino de noções de Desenho (sendo que este sofreu transformações abrangendo outras técnicas relacionadas às Artes Plásticas/Artes Visuais, tal como escultura, pintura etc.) e Música na educação primária na Argentina. Chapato (2014) e Chapato e Dimatteo (2014) afirmam que a Educação Artística foi incorporada nos currículos da Educação Geral Básica há aproximadamente 50 anos, sendo instauradas algumas tradições relativas às finalidades, aos conteúdos e aos meios de abordar o ensino de Arte na escola, ou seja, somente a partir da etapa da expansão. De acordo com essas autoras, com a renovação curricular realizada na década de 1990, etapa da transformação (1993 em diante), houve muitos debates referentes aos fundamentos desse ensino de Arte com práticas docentes provenientes de correntes teóricas distintas e, muitas vezes, contraditórias. As várias concepções de Educação Artística devem ser compreendidas em relação ao contexto histórico, social e científico, assim como seus desenvolvimentos. Devido à multiplicidade de concepções, é preciso considerar que o ensino da Educação Artística em âmbito nacional, atualmente precise de uma revisão crítica,

visto que ela se encontra subvalorizada e esta área do conhecimento deve contribuir para a formação dos sujeitos, não apenas como sujeito criador, mas também como sujeito capaz de transformar a cultura.

A *Ley Federal de Educación* nº 24.195/1993 garantiu o acesso ao ensino de Arte a todos os níveis da educação e, no que se refere à formação dos professores das disciplinas de Arte, o art. 32 dessa lei institui que:

La docencia de las materias artísticas en el nivel inicial y en la educación primaria tendrá en cuenta las particularidades de la formación en este régimen especial. Estará a cargo de los maestros egresados de las escuelas de arte que contemplen el requisito de que sus alumnos/as completen la educación media (ARGENTINA, 1993, p. 11).

Todavia, segundo Corbetta (2016), essa lei também reestruturou os níveis primário e secundário de ensino. A área de Arte passou a ser denominada Educação Artística, e as instituições educativas podiam eleger a linguagem artística que preferiam, sendo mais recorrentes a Educação Plástica (Artes Visuais) e a Música.

Além disso, a Educação Artística ganhou um regime especial: ela se tornou uma modalidade artística com a LEN (ARGENTINA, 2006), porém “[...] *Esta condición conceptual determinó en muchos casos que ésta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales*” (ARGENTINA, 2010, p. 9).

A lei supracitada está baseada em três eixos centrais para o desenvolvimento do país: formação da cidadania, formação para o mundo do trabalho e formação no âmbito da cultura. A partir desses três eixos centrais, são elencados os seguintes objetivos estratégicos para a Educação Artística, no que se refere a um projeto político educativo nacional: 1) **Eixo da Educação Artística geral na educação comum e obrigatória:** a qual contempla a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais, incluindo outras especialidades, tal como o Audiovisual, assim como a articulação com outros campos do conhecimento; 2) **Eixo da Educação Artística específica:** busca um aprofundamento crescente da formação específica, desde o nível secundário até o superior, que abrange a formação de artistas, técnicos, docentes profissionais, visando construir sujeitos políticos comprometidos com suas realidades locais, regionais e nacionais; 3) **Eixo da Arte, educação e cultura:** busca gerar e articular políticas públicas para promoção, trocas, comunicação e conhecimento das diferentes culturas identitárias dos grupos sociais e suas realidades. Busca, ainda, garantir as possibilidades de acesso e participação nos programas de inclusão social e educativa, de extensão e difusão

cultural, assim como a promoção de empreendimentos produtivos artístico-culturais (ARGENTINA, 2010, p. 16-17).

A Educação Artística, ainda de acordo com o documento supracitado, dentro da educação comum obrigatória na Argentina, se organiza da seguinte forma: 1) Educação Inicial, 2) Educação Primária, 3) Educação Secundária e 4) Educação Superior (*formación docente para los profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria*). Nas três primeiras formas, há referência de que os discentes devem ter acesso às quatro linguagens artísticas com diferentes articulações entre elas ou com outros campos do saber.

Na Argentina, diferentemente do Brasil, além da obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, há o ensino de Arte obrigatório no Ensino Superior para os cursos de formação de professores¹⁷⁰ da Educação Inicial e Primária, por meio da Resolução nº 24/2007 do CFE, os quais devem prever unidades curriculares vinculadas à Arte aos futuros professores. Esta prevê uma vinculação com a diversidade estética e cultural da contemporaneidade e “[...] *el conocimiento de lineamientos básicos del abordaje pedagógico – didáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas, con el fin de interactuar con los docentes de las especialidades artísticas en su futuro desempeño*” (ARGENTINA, 2010, p. 19-20).

Ainda no que se refere à Educação Artística, esta apresenta modelos organizacionais que incluem ao menos algumas das seguintes características:

– *Constituyen alternativas de extensión de la jornada escolar, articulando con los niveles obligatorios.* – *Desarrollan saberes que cumplen una función propedéutica, ya que abordan conocimientos que resultan necesarios para la prosecución de estudios superiores.* – *Constituyen una modalidad de la Educación Secundaria con intensificación o especialización en arte.* – *Desarrollan trayectorias educativas de formación técnica y profesional en arte.* – *Forman docentes en arte para el dictado de las clases en los niveles de la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica.* – *Favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, brindando mayores posibilidades de acceso a la formación artística.* – *Fortalecen, recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones* (ARGENTINA, 2010, p. 23-24).

Tendo por base esses princípios, a Educação Artística na Argentina se organiza do seguinte modo: 1) *Formación Artística Vocacional*; 2) *Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario*; 3) *Formación Artística con Especialidad y Artístico Técnica para la industria cultural*; 4) *Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica*; 5)

¹⁷⁰ No Brasil, os cursos de Pedagogia (que formam professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, entre outros espaços e/ou funções) costumam oferecer disciplinas de Metodologia do Ensino de Arte e dos demais componentes curriculares da Educação Básica. Todavia, esses elementos não têm o peso da obrigatoriedade específica da área artística que a Argentina apresenta.

Formación Artística Profesional (Nivel Superior); 6) Formación Docente en Arte (Nivel Superior). No Quadro 2, inserimos o detalhamento de cada uma dessas organizações, visto que várias delas perpassam pela formação docente e apresentam muitas particularidades:

Quadro 2 – Educação Artística e sua organização na Argentina (2010)

<i>Formación Artística Vocacional</i>	<i>Constituida por las ofertas destinadas a una formación artística integral que amplía los contenidos de arte presentes en la Educación Obligatoria. Sus propuestas se realizan de manera sistemática y se dirigen tanto a niños como a adolescentes, jóvenes y adultos. Podrán acreditar saberes mediante certificaciones institucionales y/o jurisdiccionales, resultando aconsejable no obstante su adecuación a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística. Un primer conjunto lo constituyen las propuestas que ofrecen alternativas de extensión de la jornada escolar, pudiendo ser parte o articulando con los niveles obligatorios. Su objetivo principal es brindar una intensificación y ampliación en los lenguajes artísticos de manera sistematizada. Ejemplo de ello lo constituyen las Escuelas Intensificadas en Arte. En otros casos este tipo de formación se brinda en instituciones educativas específicas, tales como las Escuelas de Educación Estética, Escuelas de Iniciación Artística, Escuelas de Educación por el Arte, Escuelas de Expresión Artística y otras con denominaciones afines. En virtud del compromiso socio comunitario y del carácter experimental de las propuestas que desarrollan, tenderán gradualmente a promover proyectos de articulación con otras organizaciones e instituciones con el fin de generar transferencias de sus experiencias a situaciones educativas y/o culturales. Por último, un tercer caso lo representan las ofertas que brindan a la comunidad instituciones de Educación Artística cuya finalidad principal no es la Formación Artística Vocacional, pero que por haberse constituido en referentes culturales de la región o no existir instituciones dedicadas al desarrollo de tales propuestas, ofrecen recorridos de formación más acotados y específicos, a estudiantes de nivel secundario o superior.¹⁷¹</i>
<i>Educación Artística como Modalidad en el Nivel Secundario</i>	<i>En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria de Modalidad Artística, la misma garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción en los contextos contemporáneos, atendiendo a los desarrollos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación posibilitará además la continuidad de estudios y la profundización de conocimientos, el ingreso a cualquier tipo de oferta de estudios superiores procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular. La Educación Secundaria de Modalidad Artística (Secundaria de Arte) se organizará según tres opciones de formación: Secundaria Orientada, Especializada y Artístico-Técnica; en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras disciplinas que pudieran definirse federalmente. (Resolución del Consejo Federal N° 84/09). En virtud de estas opciones institucionales, la Modalidad Artística podrá expedir los siguientes títulos con validez nacional: Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística); Bachiller en Arte (lenguaje o disciplina artística), con especialidad en(...); y Técnico o Técnico en (...). Dichas opciones estarán comprendidas en el marco de la modalidad con el objetivo de configurar una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos. Las particularidades de las opciones serán definidas en los Acuerdos Federales que se alcancen en la Educación Artística.</i>
<i>Formación Artística con Especialidad y Artístico</i>	<i>Propone una formación vinculada al desarrollo tecnológico, la producción artística contemporánea y las industrias culturales locales y regionales. En ella se abordarán los conocimientos específicos de una especialidad perteneciente a algún lenguaje/disciplina artística, desarrollando procesos de producción, interpretación y contextualización,</i>

¹⁷¹ “[...] las Escuelas Secundarias de Modalidad Artística podrán ofrecer recorridos de formación a estudiantes provenientes de otras instituciones educativas. En cualquiera de estos casos, fuertemente vinculados a la Formación Artística Vocacional, la certificación que acrediten dichas ofertas podrá tener validez de alcance jurisdiccional” (ARGENTINA, 2010, p. 26).

<p><i>Técnica para la industria cultural</i></p>	<p>requiriendo formas de organización institucionales propias. Las especialidades se definirán en base a Acuerdos Federales de la modalidad, lo que permitirá establecer criterios que faciliten los mecanismos de validación de sus respectivas titulaciones y / o certificaciones, en cuanto a su alcance y denominación. Esta formación se podrá desarrollar en tipos institucionales específicos de Educación Artística y/o en instituciones tales como Escuelas de Arte o denominaciones afines y en instituciones de formación artística de nivel superior. En aquellos casos que resulte necesario, estos saberes se constituirán en propedéuticos para la prosecución de estudios superiores afines, extendiéndose la certificación correspondiente a los fines de garantizar la movilidad académica y la continuidad de estudios en todo el territorio nacional. Por ello, deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística.</p>
<p><i>Ciclos de Formación Artística con finalidad propedéutica</i></p>	<p>Constituidos por los ciclos de formación artística vinculados a un lenguaje artístico y una especialidad dentro del mismo, que a partir del estudio y evaluación de las características de los ingresantes a las ofertas de formación superior en arte, se reconocen necesarios para la adquisición de los saberes mínimos para el ingreso a las mismas. Por esta razón, la mayoría de ellos funciona al interior de las instituciones de formación artística de nivel superior, constituyendo ciclos de formación básica, ciclos medios, intermedios, o denominaciones afines.</p> <p>De acuerdo a los lineamientos federales vigentes para la formación docente, la necesidad, características, duración y organización de estos ciclos se determinará a nivel jurisdiccional. Sin embargo es necesario el establecimiento de criterios comunes a nivel federal que permitan la movilidad y continuidad de estudios entre las jurisdicciones.</p>
<p><i>Formación Artística Profesional (Nivel Superior)</i></p>	<p>Se entiende por Formación Artística Profesional al conjunto de trayectos educativos de Nivel Superior específicamente centrados en los lenguajes artísticos. Su objetivo central es la formación social y laboral de artistas capaces de desempeñarse en el ámbito de su especificidad, de acuerdo al grado de formación. Comprende una amplia oferta de carreras superiores que persiguen la formación de profesionales vinculados a las Artes Visuales, la Música, el Teatro, la Danza, las Artes Audiovisuales, el Diseño y los Lenguajes Multimediales. Sus regulaciones específicas y criterios generales para la validación de sus titulaciones, deberán adecuarse a los acuerdos federales que se alcancen sobre Educación Artística. En el caso de las ofertas relacionadas con los perfiles artístico técnicos de nivel superior deberán ser compatibles con la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058). Dentro de estos lenguajes, la Formación Profesional en Arte integra diversos niveles de especificidad, vinculados ya sea a las diferentes funciones específicas de los profesionales que se desempeñan en los ámbitos de producción, realización, circulación y/o gestión de las Artes, o a la particularidad que emana de las distintas tradiciones de realización artística ligadas a corredores culturales y productivos de carácter regional. En este sentido, y recuperando lo ya expresado en el presente documento en torno a la necesidad de acordar criterios de alcance nacional, la Formación Artístico Profesional por su importancia estratégica, deberá atender al desarrollo particular que en términos de corredores productivos e industrias culturales, diferencia y otorga identidad a las regiones que conforman la Nación. Las propuestas curriculares que reúnan estas condiciones alcanzarán titulaciones y/o certificaciones de alcance nacional. Asimismo, por la estrecha relación que estas carreras tienen con la formación artística universitaria, serán de gran importancia los acuerdos que en términos de diversidad, amplitud, complementariedad y localización de la oferta puedan establecerse con las Universidades, tanto de gestión pública como privada, en el marco del respeto por la autonomía jurisdiccional.</p>
<p><i>Formación Docente en Arte (Nivel Superior)</i></p>	<p>Comprende los profesorados en los diversos lenguajes para el desempeño en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza y en las carreras artísticas especializadas. La formación estará organizada conforme lo establecen los marcos regulatorios nacionales aprobados por el Consejo Federal. En tal sentido, se procurarán las articulaciones necesarias entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y la Coordinación Nacional de Educación Artística, a los efectos de atender a las particularidades de la modalidad en el nivel. A fin de garantizar progresivamente lo establecido por la LEN, en lo que refiere a la cobertura de las clases de Educación Artística en la Educación Obligatoria, las jurisdicciones contemplarán una planificación estratégica de carreras tanto de los diversos lenguajes con tradición en el Sistema Educativo, como de otras alternativas que den respuesta a las manifestaciones artísticas y culturales propias de la contemporaneidad. Asimismo, la Nación conjuntamente con las jurisdicciones, deberán prever estrategias que</p>

	<i>posibiliten el acceso a la formación especializada, y a la certificación de saberes, promoviendo la titulación de los docentes en ejercicio, así como la apertura de carreras en aquellas disciplinas vinculadas al arte en las que no se cuenta con docentes formados.</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Argentina (2010, grifos nossos).

Vemos que, na Argentina, diferentemente do Brasil, a Educação Artística apresenta muitas particularidades em relação à oferta de cursos em diferentes etapas de ensino e/ou dentro do mesmo nível. Apesar de cada um desses formatos indicar caminhos possíveis de análise e aprofundamento para a identificação de suas peculiaridades, o foco da nossa pesquisa é outro. Sendo assim, nos deteremos um pouco mais no Ensino Superior no que se refere à formação docente para essa área, tal como veremos no Capítulo 5.

Quanto às pesquisas sobre a formação de professores de Arte na Argentina, Burré e Buján (2011) afirmam que elas ainda estão em processo. No entanto, eles apontam algumas questões centrais sobre esse aspecto, com base em Efland (1996), Filmus (1995)¹⁷², Litwin (1997), tais como: 1) a demora da Educação Artística ser incorporada no nível superior perto de outras disciplinas do currículo; 2) as linguagens artísticas de Música e Artes Visuais terem sido priorizadas em relação à Dança e ao Teatro; 3) outro aspecto foi a interrupção da democracia no país¹⁷³, o que restringiu e prejudicou a produção de conhecimentos até o restabelecimento daquela, sendo a partir desse momento possível diagnosticar a situação da formação docente e construir novas investigações apresentando a relevância da área de Arte. Por fim, 4) o surgimento da pesquisa em nível de Pós-Graduação, que ocorreu após a reforma de 1990, também auxiliou no processo de ampliação de investigações na área.

Aliado a esses fatores, ao longo das últimas décadas, milhares de professores de Educação Artística acumularam uma ampla experiência relativas ao ensino de Arte e, graças à instalação de um governo constitucional, formaram-se organizações de educadores pela Arte¹⁷⁴, promovendo congressos, eventos e cursos com certa regularidade, objetivando ampliar os debates da área, visto que, até o momento da reabertura da democracia no país, havia poucos precursores (KON, 1995).

No que se refere às políticas educacionais e organização dos cursos de formação de professores de Arte na Argentina, estes ocorrem tanto em IES universitárias quanto em não

¹⁷² Não conseguimos ter acesso às fontes (na íntegra) utilizadas pelos autores do artigo. No entanto, consideramos relevante apresentar os nomes dos pesquisadores que serviram de base para a síntese apresentada por Burré e Buján (2011).

¹⁷³ As Ditaduras na Argentina ocorreram de 1966 a 1973 e, posteriormente, de 1976 a 1983.

¹⁷⁴ Não conseguimos encontrar os nomes e os históricos dessas organizações/associações da área de Arte, relacionadas com a Educação Artística, na Argentina.

universitárias (terciárias¹⁷⁵). Como a organização do sistema superior argentino se subdivide em dois, além da categoria administrativa pública e privada, as regulamentações não são efetivadas de maneira homogênea. Nesse sentido, a autonomia universitária e suas definições curriculares geram tensão e entram em conflito com algumas regulamentações nacionais (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016).

Na Argentina, de acordo com Fonseca da Silva e Buján (2016), atualmente as leis que regem o ensino da Educação Artística¹⁷⁶, assim como orientam os cursos de formação docente nessa área, são: a LEN, a LES e algumas resoluções e normativas específicas do Conselho Federal de Educação (CFE) e do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD). Todavia, em concordância com os autores, sabemos que a legislação em si não permite uma compreensão da realidade dos cursos de formação docente em Arte na Argentina. Justamente por isso, “[...] é necessário levar em conta diferentes estudos acadêmicos no âmbito do observatório que auxiliam a vislumbrar e ampliar dados acerca da formação” (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 50). Esse fato já apresentamos até o momento e também mostraremos no decorrer dos próximos capítulos.

No que se refere à organização dos cursos na Argentina, como apresentamos no Capítulo 1, os de formação docente são denominados Professorados, já o termo Licenciatura refere-se ao grau de graduado (Bacharelado) no Brasil. Os cursos de Graduação têm em média quatro ou cinco anos e apresentam, na maioria dos casos, orientação em uma técnica específica, por exemplo: Professorado em Artes Visuais com orientação em escultura. Essa orientação é equivalente à “habilitação” dos antigos cursos de Graduação em Arte no Brasil.

No caso da Argentina, o principal problema sobre a formação docente em Arte é relativo ao *locus* de formação, os quais podem ser em universidades e em instituições não universitárias, sendo que estes concentram a maioria dos Professorados de Arte. A primeira, devido à sua autonomia universitária, entra em conflito com normativas nacionais, já o nível de tensão da segunda é menor. Nesse sentido, na Argentina, a formação docente na área de Arte, no âmbito universitário, é muito heterogênea, devido às culturas institucionais e à

¹⁷⁵ “Los institutos de nivel superior en arte vienen desempeñando una función estratégica, tanto en lo referido a la formación de artistas y a la producción cultural, como en la formación de profesores de arte en los distintos lenguajes artísticos. En muchos casos estos institutos constituyen la única alternativa formativa sistemática en arte y formación docente de todo un distrito o región. En su origen, estos institutos formaban profesores de arte en las diferentes especialidades artísticas poniendo el acento en la formación disciplinar y técnica, con la inclusión de escasas materias pedagógicas y didácticas hacia el fin de la carrera” (ARGENTINA, 2009, p. 22).

¹⁷⁶ Outro documento relativo à formação docente em Educação Artística na Argentina são as “Recomendações para os desenhos curriculares dos professores de Educação Artística” (2009). Estes se assemelham às DCNs específicas da Graduação em Arte (com linguagens artísticas separadas), no Brasil.

composição geral, o que interfere diretamente nas matrizes curriculares de seus cursos, as quais podem priorizar determinadas disciplinas e/ou carga horária de formação pedagógica geral e disciplinas específicas das diferentes linguagens artísticas (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016). Cabe a pergunta: se há uma normativa nacional, que ultrapassa as especificidades das instituições, essas, apesar de sua autonomia universitária, não deveriam acatar as orientações podendo ter os cursos fechados devido à avaliação periódica e/ou credenciamento¹⁷⁷?

De acordo com Buján (2013b), no Sistema Universitário argentino havia, em 2013, nove Professorados em Artes Visuais, oito em instituições públicas e um em uma instituição privada. Já no Sistema não Universitário havia 83 Professorados em Artes Visuais, 73 em instituições públicas e 10 em instituições privadas. Ainda de acordo com esse autor, no que se refere à Pós-Graduação *stricto sensu*, nesse mesmo ano, havia na Argentina apenas um curso de Mestrado em ensino de Arte, e os PPGs nessa área eram quatro. A respeito desses cursos de Pós-Graduação, Azevedo (2014) afirma que, além de ser escassa a quantidade de programas, há certa predominância de enfoque na poética e/ou nos processos artísticos. Nesse sentido, a formação de professores de Arte fica em segundo plano, sendo que essas pesquisas, na maioria das vezes, são vinculadas aos PPGs em Educação. Tais dados já nos auxiliam a ter uma noção dos cursos de Arte na Argentina, todavia fizemos a devida atualização para verificar quais são esses cursos (tanto de Graduação quanto de Pós-Graduação *stricto sensu*) e se houve ou não alteração dessa quantidade. Além disso, foi necessário identificar os cursos de Professorados (apenas das IES universitárias) deste país, para podermos selecionar os professores formadores que tiveram a formação analisada.

Cabe frisar que a pouca bibliografia (e/ou as dificuldades de acesso a ela) sobre o ensino de Arte (Educação Artística), assim como sobre a formação docente nessa área na Argentina, dificultou nossa apresentação de um histórico completo e uma contextualização geral sobre esses assuntos. Outro aspecto que interferiu foi o distanciamento histórico-social e geográfico da autora em relação às particularidades educacionais desse outro país. Ainda assim, acreditamos ter conseguido apresentar um vislumbre do emaranhado que permeia a Educação Artística e a formação docente na Argentina.

Após a explanação desse breve histórico do ensino de Arte e/ou da Educação Artística e da formação docente nessa área nos países selecionados, consideramos importante apresentarmos como as associações e redes de pesquisa da área têm se organizado para

¹⁷⁷ Não conseguimos encontrar a resposta para essa questão.

ampliar os diálogos entre os países latino-americanos no que se refere ao ensino e à formação docente em Arte e desde quando isso acontece. Além disso, apresentaremos o OFPEA/BRARG.

4.3 REDES DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE NA AMÉRICA LATINA E O OFPEA/BRARG

Neste subtópico, apresentaremos algumas considerações sobre as Redes de Investigação e/ou Observatórios presentes na América Latina que tratam sobre o ensino de Arte e/ou sobre a formação docente em Arte, para situarmos o OFPEA/BRARG em meio a esses centros e grupos de pesquisa.

Pode-se dizer que o Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (CLEA) é uma das redes de investigação mais antigas sobre o Ensino de Arte na América Latina. De acordo com seu *site* oficial, ele foi criado em 1984, durante o 25º Congresso Mundial da Sociedade Internacional para a Educação através da Arte (InSEA, fundada em 1951), realizado no Rio de Janeiro. Na sequência, foi iniciado um projeto de pesquisa para verificar a situação do ensino de Arte na América Latina, cujos países participantes foram: Argentina, Chile, Peru e Uruguai. Tal investigação foi realizada para a UNESCO, dando origem às primeiras publicações sobre a área na Região Sul do continente americano. Entre as inúmeras metas dessa rede, destacamos a seguinte: “[...] criar um espaço de intercâmbio latino-americano de colaboração e ajuda mútua entre organizações de diferentes países membros do Conselho, buscando o resgate da nossa identidade” (CLEA, 2017, p. 1). Nesse sentido, vemos que tais anseios sobre compartilhamentos de informações e amparo entre países latino-americanos sobre o ensino de Arte existem há mais de três décadas.

De acordo com Jiménez, Aguirre e Pimentel (2011), na América Latina¹⁷⁸ têm ocorrido algumas tentativas de criação de redes¹⁷⁹ de pesquisa que se organizaram ao longo

¹⁷⁸ “*Diversas reuniones latinoamericanas en Colombia, Brasil, España y Portugal señalan el camino que ha seguido el debate internacional, propiamente iberoamericano, el cual sin duda ha influido, aunque en diferentes tonos, en las políticas nacionales de impulso a la educación artística. Una de las propuestas del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, celebrado en Beja (Portugal), fue la creación de una Red Iberoamericana de Educación Artística*” (JIMÉNEZ; AGUIRRE; PIMENTEL, 2011, p. 100).

¹⁷⁹ Encontramos uma rede na Argentina denominada ARTE EN RED - La Red Argentina Universitaria de Arte (RAUdA), que “[...] se constituyó en septiembre de 2011. Compuesta por instituciones universitarias de gestión estatal, la Red es una experiencia inédita y un espacio de crecimiento basado en la cooperación y el diálogo entre universidades que cuentan con carreras de formación artística. Desde su creación, los objetivos que la movilizan son el fortalecimiento de la labor académica, de extensión e investigación en el campo de las artes (incluyendo los procesos de innovación y transferencia), el desarrollo de carreras y cursos de posgrado que atiendan las demandas de la comunidad de las instituciones miembro, la creación de programas de intercambio

dos anos para tratar da importância da Educação Artística nos sistemas educativos, propor concentração das políticas públicas no continente, assim como estabelecer mecanismos de apoio à investigação sobre a formação docente. Tais iniciativas existem porque muitos países latino-americanos trabalharam e/ou estão trabalhando para incorporar e/ou reinserir a Educação Artística como disciplina curricular (obrigatória ou opcional) ou de forma complementar na Educação Básica. Sendo assim, “[...] **é conveniente construir um estado de arte como um passo fundamental para fortalecer a cooperação internacional.** Dada a falta de sistemas de informação que analisam cobertura, abordagens, legislação [...]” (JIMÉNEZ; AGUIRRE; PIMENTEL, 2011, p. 101, livre tradução e grifos nossos). Vemos que a necessidade de construção de um estado da arte sobre as pesquisas, a sistematização de dados, assim como de documentos educacionais, e o fortalecimento da cooperação internacional são pontos comuns entre as redes de pesquisa relacionadas com a arte-educação e o OFPEA/BRARG, embora uma esteja circunscrita ao ensino de Arte, e a outra à formação docente da área de Arte nas Licenciaturas/Professorados.

No Brasil, entre os anos de 2011 e 2014, o projeto do OFPEA/BRARG teve como coordenadora a Prof.^a Dra.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da UDESC, e na Argentina a professora doutora Maria de las Mercedes Reitano, da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). Esse projeto obteve recursos da CAPES e do Mincyt e, atualmente, está sendo financiado pela UDESC/FAPESC. A coordenação do projeto continua com a UDESC, no Brasil, e na Argentina com o professor Federico Buján, que atua como coordenador desde 2015. Ele é docente da *Universidad Nacional del Arte* (UNA) em Buenos Aires e da *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), na cidade de Rosário, ambas na Argentina.

Salientamos que, inicialmente, cinco universidades fizeram parte desse projeto: no Brasil, participaram a UDESC, a USP e a UERJ, já na Argentina foram o *Instituto Universitario Nacional del Arte* (IUNA), que teve uma mudança de nome para UNA (em 2014), e a *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP). Segundo Fonseca da Silva (2019b), na atualidade, o OFPEA/BRARG ampliou o escopo de investigadores brasileiros, incluindo pesquisadores de dez universidades e dois institutos federais: da UDESC, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade

Federal do Sul da Bahia (UFSB), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC); na Argentina, da UNR. O principal objetivo desse projeto é investigar a formação de professores no âmbito do ensino de Arte, criando uma rede de pesquisas articuladas pelo observatório. Os demais objetivos desse projeto já foram mencionados no Capítulo 1. “Para tal fim, a pesquisa deverá se desenvolver estrategicamente na observação da formação de professores no âmbito da graduação em suas relações com o fortalecimento da pós-graduação” (PROJETO DO OFPEA/BRARG, [20--], p. 2). Na sequência (Figura 11), apresentamos a logomarca desse Observatório:

Figura 11 - Logomarca do OFPEA/BRARG



Fonte: Página de rede social (2013).

O grupo de pesquisadores do projeto vislumbrava, ainda, a construção de uma rede latino-americana de formação de professores de Artes Visuais, a qual foi criada em outubro de 2015, em Santiago, no Chile, durante a realização do IV Congresso Internacional *Ciencias, Tecnologías e Culturas, Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Hacia el futuro de América Latina y el Caribe*, mais especificamente no Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: para uma rede colaborativa de investigadores. A criação da Rede Latino-americana de Investigação da Formação de Professores de Arte (Laifopa) foi coordenada pelo Dr. Federico Buján (UNA – UNR, Argentina), pela Dr.^a Isabela Frade (UERJ, Brasil) e pela Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC, Brasil).

Segundo a ata de criação dessa rede, tal simpósio reuniu 41 pessoas de diferentes países da América Latina, como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Venezuela. Os trabalhos apresentados apontaram questões relevantes que estimulam distintas pesquisas para o aprofundamento das investigações sobre a formação docente em Arte na América Latina. Um dos objetivos desse documento é que “[...] a rede possa evidenciar uma maior compreensão das diferenças e semelhanças que se desdobram do campo da formação para os diferentes contextos” (LAIFOPA, 2015, p. 1). Além disso, ela

[...] traz em sua constituição a necessidade de impulsionar a organização de intelectuais (intelectuais orgânicos na perspectiva de Gramsci) porque inseridos na realidade social, não só propositores teóricos de uma realidade idealizada, mas pensadores de uma realidade social concreta e vivenciada, capazes de atuar criticamente na produção, veiculação de conhecimentos, bem como na democratização do acesso. Igualmente lutar por condições capazes de atender a formação de professores de qualidade, a melhoria das condições de trabalho e atuação na perspectiva de uma educação estética (BUJÁN; FRADE; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 12).

Vemos, portanto, que há pesquisadores de diferentes países engajados nessa tentativa de diálogo interinstitucional e internacional, visando o fortalecimento das investigações sobre a formação de professores de Artes Visuais na América Latina.

4.4 INTER-RELAÇÕES ENTRE O ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NO BRASIL E NA ARGENTINA

A partir do exposto, vimos que a formação docente em Arte no Brasil se encontra diretamente relacionada com a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, sendo que ela ocorreu com a reforma da LDB nº 4.024/1961, a chamada Lei nº 5.692/1971. Desde então, tanto a formação de professores de Arte quanto o ensino sobre essa área passaram por alterações: surgimento dos cursos de Licenciaturas de curta duração (dois anos) com viés polivalente; mudanças de entendimento sobre o ensino de Arte na própria legislação, passando de atividade para área do conhecimento e tendo a nomenclatura alterada de Educação Artística para Arte (LDB nº 9.394/96); a maioria dos cursos de Licenciatura deixou de ser polivalente e foram surgindo aqueles com linguagens artísticas separadas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), principalmente a partir dos anos 2000, após a criação das DCNs de Graduação específicas, resultante também das lutas das associações da área artística; por fim, tivemos a especificidade das linguagens artísticas no que se refere ao ensino de Arte na atual LDB com a Lei nº 13.278/2016, embora com a reforma do Ensino Médio

em andamento e as orientações da BNCC, que altera o currículo tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, não sabemos exatamente como o ensino e a formação docente em Arte ficará em breve nesse país.

Vimos, ainda, que a obrigatoriedade do ensino de Arte, por meio do Desenho e da Música Vocal, surgiu na Argentina com a Lei nº 1.420/1884, para o ensino primário, o qual contemplava crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Embora tenham ocorrido muitos modelos de formação docente em Arte desde esse período, alguns autores compreendem que a formação docente em Educação Artística na Argentina, de modo efetivo, também se iniciou há aproximadamente 50 anos, tal como no Brasil, e que a tradição das Artes Visuais e da Música é mais forte do que o Teatro e a Dança, sendo que essas linguagens artísticas ganharam visibilidade a partir das reformas de 1990. Vimos, ainda, que os cursos de formação da área de Arte nesse país foram inseridos tardiamente nas universidades, se comparados com as demais áreas do conhecimento. Segundo Fonseca da Silva e Buján (2016), no que tange às políticas educacionais, há documentos que regulam e orientam a formação docente em Arte tanto no Brasil quanto na Argentina, nas linguagens artísticas específicas.

Constatamos, também, que no Brasil a Arte aparece no currículo como componente curricular obrigatório na Educação Básica, já na Argentina ela aparece como obrigatória tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior para os cursos de formação docente em geral (Educação Inicial e Primária), sendo também uma modalidade de ensino entre as oito existentes¹⁸⁰. Outro ponto a destacar se refere ao fato de que, na Argentina, a formação docente pode ocorrer em IES universitárias e não universitárias, já no Brasil a formação docente na área de Arte deve ocorrer em IES devidamente credenciadas pelo MEC (universidades, centros universitários, faculdades e/ou Institutos Federais – IFs, Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs¹⁸¹). No que se refere às consonâncias e divergências entre a formação docente em Arte no Brasil e na Argentina, vimos que os dois

¹⁸⁰ Na Argentina, as modalidades de ensino são: Educação Técnico-Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue, Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar (Lei nº 26.206/2006). De acordo com essa mesma lei, a Educação Artística se articula com todas as outras sete modalidades. Na LEN, a Educação Artística compreende os seguintes pontos: “[...] a) a formação nas distintas linguagens artísticas para as crianças e adolescentes, em todos os níveis e modalidades; b) a modalidade artística orientada à formação específica de nível secundário para aqueles/as alunos/as que escolham seguir essa orientação; c) a formação artística realizada nos Institutos de Educação Superior, que compreendem as licenciaturas [graduação] nas diversas linguagens artísticas para os distintos níveis de ensino e as carreiras artísticas específicas” (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, *op. cit.*, p. 31).

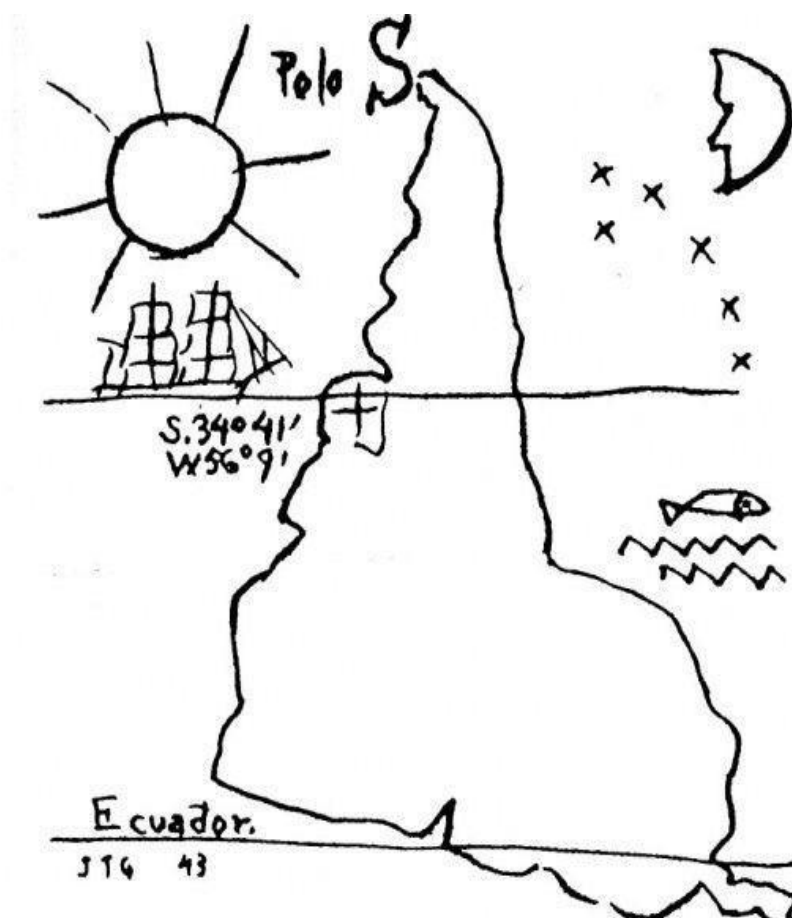
¹⁸¹ Segundo as Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP (BRASIL, 2019d), a maior concentração dos cursos de Licenciatura Artes Visuais no Brasil está nas universidades.

países passaram por reformas educativas semelhantes a partir de 1990, mas cada qual foi assimilando de maneiras distintas essas reformas. No Capítulo 8, apresentaremos e aprofundaremos mais consonâncias e dissonâncias entre ensino, formação docente em Arte, assim como elementos relativos aos professores formadores dos cursos de Artes Visuais nesses dois países.

Por fim, inserimos algumas informações a respeito das redes de investigação em Arte na América Latina, tanto para identificarmos desde quando existem pesquisas que abordam a área de Arte comparando e/ou buscando relações semelhantes entre os países latino-americanos quanto para situarmos o OFPEA/BRARG em meio a esses grupos de investigação e pesquisa. Embora as outras redes estejam mais voltadas para o ensino de Arte em geral, o Observatório está mais preocupado com as investigações sobre a formação docente dessa área.

Retomando nossa analogia entre as cidades e as pesquisas, para chegarmos às cidades precisamos de mapas. Ou seja, linhas e formas que indicam os caminhos que precisarão ser percorridos para chegarmos nas urbes. Nesse sentido, selecionamos a Figura 12, que mostra o mapa da América Latina invertida:

Figura 12 - Torres Garcia, América Invertida (1943)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/380202393526980261>

Se os mapas nos auxiliam a chegar nas cidades com mais facilidade, por que escolher um mapa invertido? Algumas vezes, é preciso olhar as coisas sob um novo ângulo para conseguirmos compreendê-las. Pensar a América Latina como “o nosso norte é o sul” é uma forma de, apesar das influências externas, conseguirmos valorizar e reconhecer o papel da nossa cultura – e, no caso da nossa pesquisa, da formação docente em Artes Visuais em meio, não apenas as políticas educacionais, mas as outras interferências que pesam em meio à globalização e à reestruturação do capitalismo.

No próximo capítulo, apresentaremos os dados que coletamos sobre os cursos de Graduação (Professados/Licenciaturas e Bacharelado) e Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte, mais especificamente em Artes Visuais, no Brasil e na Argentina. Tais dados foram necessários, pois foi a partir deles que selecionamos os professores formadores que atuam nos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes e verificamos as relações desses elementos com a formação institucional deles.

Figura 13 - Hencer Molina, Equilíbrio mundano (1991)



Fonte: <http://hencermolina.com>

Equilíbrio mundano é o título do trabalho artístico do professor formador argentino Molina. Nele podemos observar uma espécie de funil tentando se equilibrar numa linha supensa, acima da cidade, mas também encontramos mais duas imagens semelhantes a esse funil em direções opostas, verticalmente rígidas. O equilíbrio está nos opostos ou na tentativa de não pender para nenhum lado?

5 MAPEAMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Sabe-se com certeza apenas o seguinte: um certo número de objetos desloca-se num certo espaço, ora submerso por uma grande quantidade de novos objetos, ora consumido sem ser repostos; a regra é sempre misturá-los e tentar recolocá-los no lugar (CALVINO, 1990, p. 45).

Neste capítulo, apresentaremos dados referentes ao mapeamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área da visualidade no Brasil e na Argentina. No que se refere ao primeiro aspecto, o foco recai sobre os cursos de Graduação de formação docente (Professorados na Argentina e Licenciatura no Brasil). Para tal, inicialmente apresentaremos a situação dos cursos nas quatro linguagens artísticas e depois especificamente em Artes Visuais. Essa conjuntura se faz necessária para situarmos os cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com denominações semelhantes em meio à área de Arte nesses países. Após essa visão dos cursos de Graduação, apresentaremos dados sobre os PPGs *stricto sensu* na área de Arte em geral e, posteriormente, sobre os cursos específicos da área visual.

Tal levantamento, além de situar a formação inicial (Graduação) e continuada (Mestrado e Doutorado) relativa à visualidade na área de Arte e proporcionar a identificação/caracterização dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais nesses dois países, ele se faz necessário, visto que, a partir deles, selecionaremos os professores universitários que terão seus currículos analisados (formação inicial e continuada), assim como os dados podem nos auxiliar a compreender a situação e as condições da própria formação institucional dos professores formadores no que se refere à oferta dos cursos, surgimento, localidades etc.

Iniciaremos apresentando os dados relativos aos cursos de Graduação e Pós-Graduação na área de Arte, com foco na visualidade, da Argentina, e depois o mapeamento realizado sobre os mesmos aspectos, no Brasil. Na Argentina, os dados foram retirados do *site* oficial do governo (Mincyt) no espaço referente à Secretaria de Políticas Universitárias (Conselhos Regionais de Planificação da Educação Superior) e dos *sites* das IES. No Brasil, os dados foram retirados do INEP/MEC (Sinopses Estatísticas da Educação Superior), da CAPES e dos *sites* das IES. Como aporte teórico, contamos com o apoio de Alvarenga (2013; 2015a), Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), Araújo (2009), Azevedo (2014), Belinche (2010), Buján (2013b), Sampaio (2012; 2014), entre outros.

Organizamos os tópicos e subtópicos deste capítulo da seguinte maneira: 1) “Dados da Graduação e Pós-Graduação em Arte na Argentina”, o qual tem os seguintes subtópicos: 1.1) “Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte na Argentina”; 1.2) “Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais na Argentina” e 1.3) “Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte na Argentina, com foco nas Artes Visuais”. No que se refere ao Brasil, temos a seguinte divisão: 2) “Dados da Graduação e Pós-Graduação em Arte no Brasil”, o qual tem os seguintes subtópicos: 2.1) “Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte no Brasil”; 2.2) “Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil” e 2.3) “Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte no Brasil, com foco nas Artes Visuais”. Além dessa divisão, padronizamos uma cor para cada país para facilitar a visualização dos gráficos, mapas etc.: azul para a Argentina e verde para o Brasil. Por fim, temos os tópicos 3) “Comparação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte (Brasil e Argentina)” e 4) “O *locus* de formação inicial (Graduação) e continuada (Mestrado e Doutorado) em Artes Visuais no Brasil e na Argentina”.

5.1 DADOS DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE NA ARGENTINA

Como vimos no Capítulo 4, a obrigatoriedade do ensino de Arte ocorreu na Argentina, para o ensino primário, por meio do ensino de Desenho e da Música Vocal com a Lei nº 1.420/1884. No que se refere à formação docente dos professores que lecionariam o Desenho, vimos que muitos docentes eram oriundos de cursos ofertados pelas *Escuelas de Belas Artes*. Não encontramos dados específicos referentes aos primeiros cursos de Graduação (Professorados) da área de Arte nem com foco nas Artes Visuais na Argentina, todavia apresentaremos a situação atual desses cursos de Graduação e de Pós-Graduação na área de Arte.

5.1.1 Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte na Argentina

A Argentina tem um *site* oficial¹⁸² do governo (Mincyt), no qual há uma sistematização de dados relativos aos cursos de nível superior, tais como: quantidade de

¹⁸² Nesse espaço, é possível inserir dados específicos em relação ao tipo de cursos que se pretende buscar, tendo como opções os seguintes itens: título (nome do curso), tipo de gestão (privada ou estatal), tipo de IES (não universitárias ou Universidades/Institutos universitários), tipo de carreira (ciclo básico, ciclo de

cursos de Graduação, se o curso pertence à IES universitária ou não universitária, nomenclaturas, modalidades de ensino, categoria administrativa e localização. Tal plataforma está ligada ao Ministério da Educação, à Secretaria de Políticas Universitárias e aos Conselhos Regionais de Planificação da Educação Superior. Ou seja, esse *site* do governo argentino tem uma estrutura semelhante ao INEP, no Brasil, o que nos permitiu coletar as informações necessárias para fazer o levantamento dos cursos de Professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina.

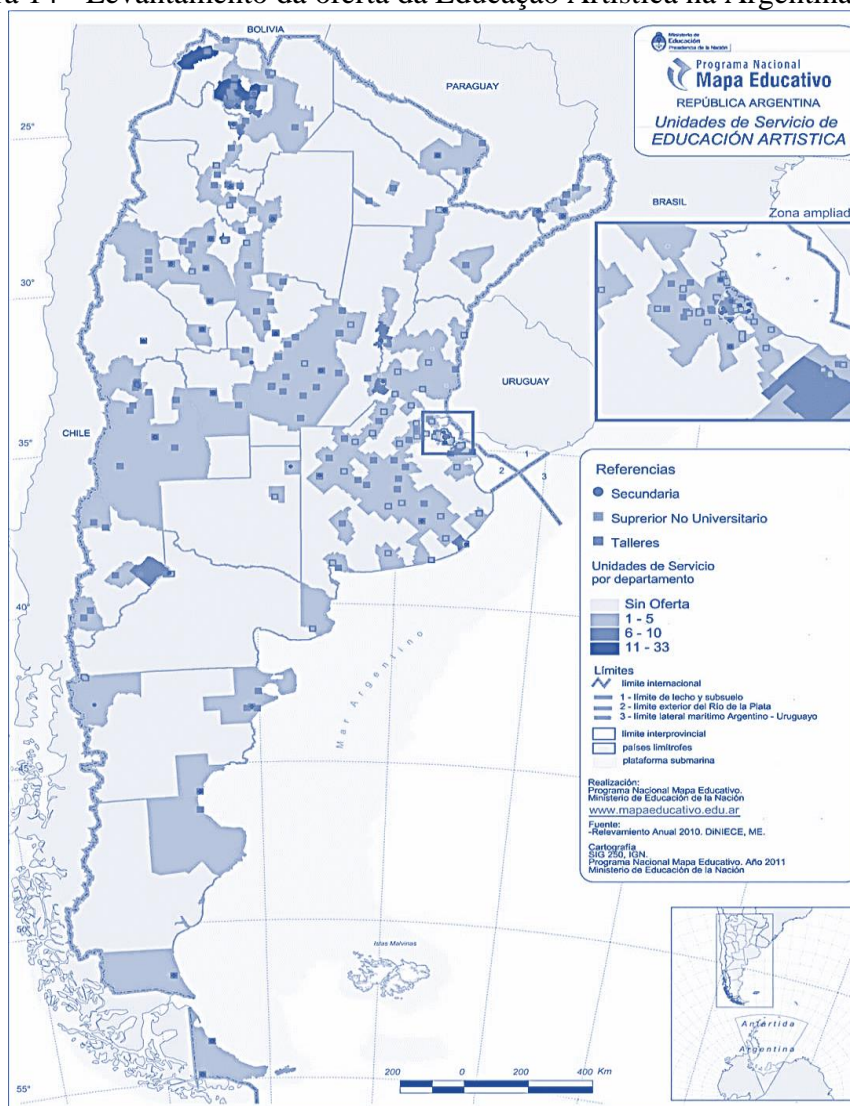
Antes de apresentarmos esses dados, cabe ressaltar que encontramos outros autores na Argentina que apresentaram informações sobre a área de Educação Artística nesse país, tais como Belinche (2010) e Buján (2013b). De acordo com este Belinche (2010, p. 65), em sua tese intitulada “*Arte, poética e educación*”, defendida na UNLP, a área de Educação Artística na Argentina apresentava, até o ano supracitado, os seguintes dados:

Denominamos educación artística al difuso panorama que abarca 8 universidades, 142 carreras y orientaciones; 5 doctorados – en La Plata, Misiones, Córdoba y Rosario (2) – 16 maestrías, 14 especializaciones públicas, casi 600 investigadores y 100 becarios; 108 Institutos superiores de arte que llevan por denominación Conservatorio o Escuela – 52 en provincia de Buenos Aires, 6 en Córdoba, ninguno en Chaco – en los que estudian alrededor de 60.000 personas y dan clase 16.000 docentes con un promedio de 6 egresados al año (2,4 en música); cerca de 50.000 maestros de arte en el nivel básico que atienden 8 millones de alumnos – el 96% de música o artes visuales. Orientaciones de arte en el nivel secundario; bachilleratos universitarios especializados; innumerables talleres municipales; escuelas que pertenecen a organismos como los teatros Colón, San Martín, Argentino; 36 Escuelas de Estética; talleres; miles de cursos de extensión abiertos a la comunidad; clases particulares, centros culturales, coros vocacionales, conferencias, universidades privadas.

O autor apresenta um panorama da Educação Artística na Argentina que ultrapassa a quantidade de cursos de Graduação e Pós-Graduação, abrangendo a Educação Básica e outros formatos/locais de ensino relacionados com essa área. Além disso, ele faz referência aos cursos de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais de modo conjunto. Continuando nessa linha mais geral de informações sobre a área de Educação Artística na Argentina, apresentaremos um mapa educativo, realizado pelo governo argentino, em 2011, com a localização das unidades de serviço dessa área referentes aos cursos secundários, superior não universitários (terciários) e *talleres* (oficinas), tal como pode ser visto na Figura 14:

complementação – complementa outro ciclo, Graduação de ciclo curto – menos de quatro anos de duração, Graduação de ciclo longo – quatro anos ou mais de duração), regiões, províncias, campo de formação (Docência e Educação, Artes e Humanidades etc.) e subcampo de formação. Além de ser possível visualizar a localização do curso no mapa interativo desse país.

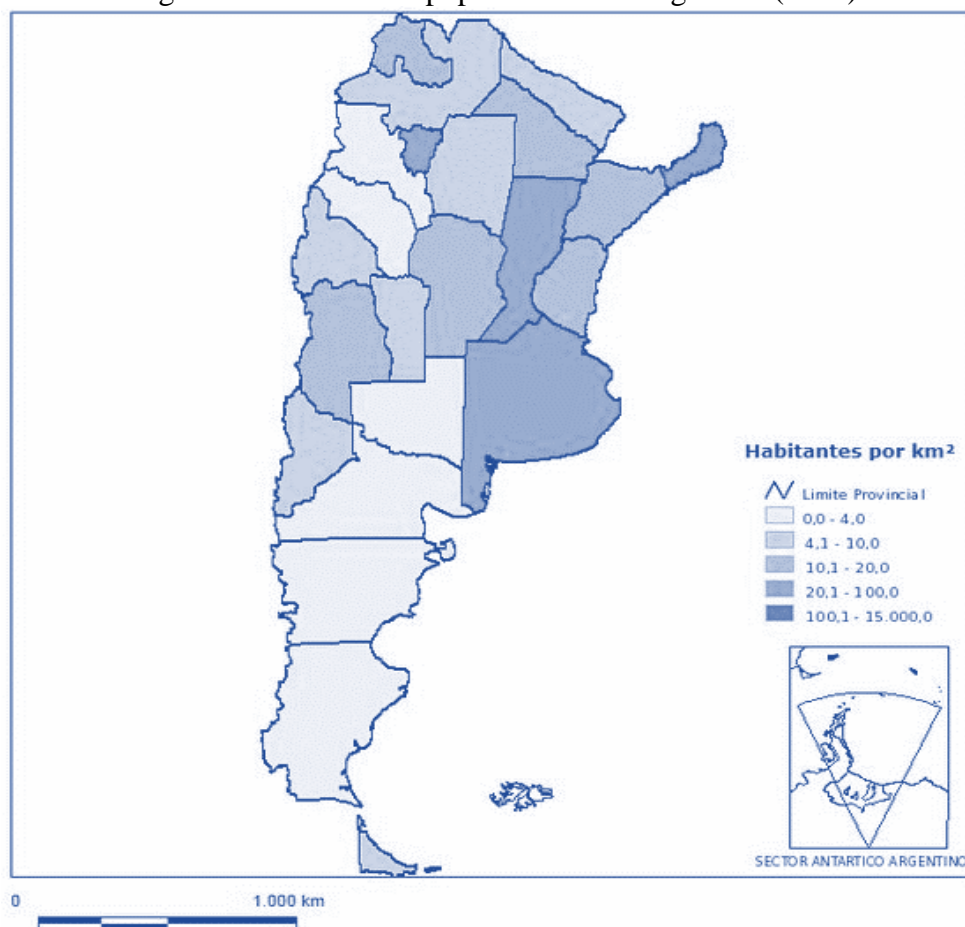
Figura 14 - Levantamento da oferta da Educação Artística na Argentina (2011)



Fonte: <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo/educacion-artistica>

Pelo mapa (Figura 14), podemos observar que a oferta de cursos gerais de Educação Artística, em algumas regiões do país, é muito reduzida, no entanto, ao procurarmos informações referentes à densidade populacional na Argentina, vemos que a maior aglomeração da oferta se encontra em locais onde há uma alta concentração populacional (Figura 15):

Figura 15 - Densidade populacional na Argentina (2010)



Fonte: <http://200.51.91.231/censo2010>

Vemos, portanto, que os cursos de Educação Artística na Argentina não se reduzem à Educação Básica nem ao Ensino Superior, seja Graduação ou Pós-Graduação, tal como apresentado no Capítulo 4, e que a diversidade de locais da oferta da Educação Artística em suas diferentes vertentes se relaciona com a densidade demográfica.

Como o foco da nossa pesquisa é o Ensino Superior, cujo recorte se reduz às IES universitárias, retomaremos os dados relativos a esse nível de ensino, os quais, segundo Belinche (2010), eram os seguintes nesse ano: os cursos da área de Educação Artística estão restritos a oito universidades, apresentando um total de 142 *carreras* (cursos) e orientações (habilitações específicas, por exemplo: Artes Visuais com orientação em pintura). Segundo esse mesmo autor, naquele ano a Argentina tinha apenas cinco Doutorados na área de Educação Artística.

Tendo por base esses dados, os comparamos com os dados que coletamos do *site* oficial do Mincyt da Argentina, referente ao ano de 2018, no que se refere aos Professorados

da área de Educação Artística, ou seja, que contemplam as quatro linguagens artísticas. As informações podem ser observadas a seguir (Tabela 4):

Tabela 4 – Quantidade de cursos de Professorados de Arte (Educação Artística) na Argentina – ciclo de 4 anos ou mais (2018)

	Cursos em IES universitárias			Cursos em IES não universitárias			Total geral
	Estatat	Privada	Total	Estatat	Privada	Total	
Dança	10	0	10	38	12	50	60
Teatro	10	0	10	37	5	42	52
Artes Visuais	26	1	27	97	13	110	137
Música	105	2	107	99	14	113	220
			154			315	469

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados de Argentina¹⁸³ (2018).

Como não sabemos exatamente como Belinche (2010) chegou aos dados apresentados, mas sabemos que esse autor faz referência, antes de apresentá-los, à área de Educação Artística na Argentina como sendo compreendida por oito universidades, com 142 carreiras e orientações, pressupomos que ele se referia aos cursos de Professorados ofertados por IES universitárias públicas e privadas. Nesse caso, podemos inferir que o crescimento dos cursos de Professorados no período de oito anos foi baixo: de 142, foram para 154; ainda assim, houve um aumento de 12 cursos. Belinche (2010) também apresentou um dado referente à quantidade de 108 *Institutos superiores de arte que llevan por denominación Conservatorio o Escuela*, o que entendemos por IES não universitárias. Porém, ele se refere à quantidade de IES, e não de cursos ofertados por elas – nesse sentido, não podemos fazer a comparação.

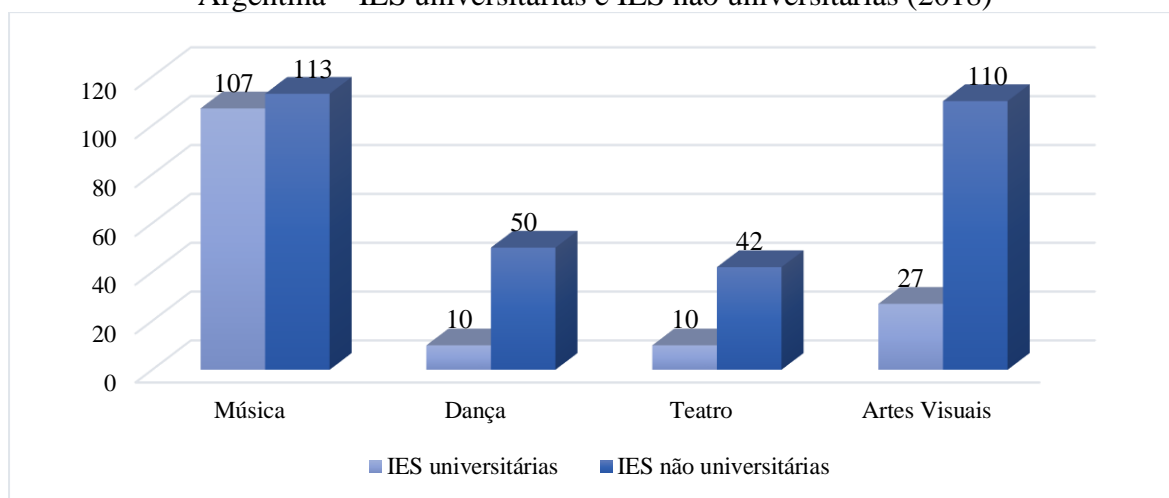
Tendo por base os dados apresentados na Tabela 4, podemos observar que a quantidade de cursos ofertados pelas IES não universitárias (315) é praticamente o dobro da quantidade de cursos de Professorados ofertados pelas IES universitárias (154). Vemos, também, que a quantidade total de cursos de Música (220) é muito maior do que os das demais linguagens artísticas: Artes Visuais (137), Teatro (52) e Dança (60). Podemos identificar, ainda, que os cursos de Teatro e Dança, além de terem uma quantidade semelhante entre eles, são os que apresentam a menor quantidade se comparados com os Professorados de Música e Artes Visuais. Esse fato pode estar associado a Lei nº 1.420/1884, que priorizou o Desenho e a Música Vocal como obrigatórios na educação primária nesse

¹⁸³ Os dados foram retirados do Mincyt: Secretaria de políticas universitárias – oferta superior, disponível em: <http://ofertasuperior.siu.edu.ar>.

país, instituindo, assim, certa tradição e investimentos maiores nas Artes Visuais e na Música do que nas Artes Cênicas.

No que se refere à categoria administrativa das IES, tanto universitárias quanto não universitárias, vemos que há poucos cursos privados (47) em relação aos cursos estatais (422). Ou seja, os cursos com categoria administrativa privada chegam a aproximadamente 10% daqueles com categoria administrativa estatal. Por fim, podemos observar que, excetuando os cursos de Professorado em Música, a maior parte daqueles referentes às demais linguagens artísticas é ofertada em IES não universitárias, correspondendo a praticamente três quartos em relação ao número de cursos ofertados pelas IES universitárias. A seguir, apresentamos o Gráfico 18, com as mesmas informações da Tabela 4, para melhor visualização das diferenças entre a quantidade de cursos, por linguagens artísticas, em relação ao local de oferta (IES universitárias e não universitárias), considerando o total de cursos nas categorias pública e privada:

Gráfico 18 - Quantidade de cursos de Professorados em Arte (Educação Artística) na Argentina – IES universitárias e IES não universitárias (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2018) e nos *sites* das IES universitárias de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes.

Vale ressaltar que, enquanto estávamos fazendo a coleta de dados, ao inserirmos a palavra *teatro* no *site* do Mincyt para procurarmos a quantidade de cursos ofertados pelas IES universitárias, apareciam os cursos de Professorados referentes à Dança também. O mesmo ocorreu quando inserimos a palavra *Danza*, ou seja, apareciam os cursos ofertados pelas IES universitárias de Teatro de forma conjunta. Por causa disso, acessamos todas as tabelas e excluímos os cursos que não se tratava exatamente da linguagem artística que estávamos buscando no momento para fazermos o levantamento numérico.

Outro dado que identificamos no decorrer da pesquisa foi que as nomenclaturas dos cursos de Professorados da área de Arte, ofertados pelas IES não universitárias, correspondentes ao ciclo longo, ou seja, um período de quatro anos ou mais, não apresentavam alterações: todos eles tinham a mesma denominação (por exemplo: Professorado em Teatro, em Dança, em Música ou em Artes Visuais). Já as nomenclaturas daqueles ofertados por IES universitárias, além de ter uma variação maior de nomenclatura em todas as linguagens artísticas, apresentavam, muitas vezes, orientações específicas, como: Artes Plásticas com orientação em gravura.

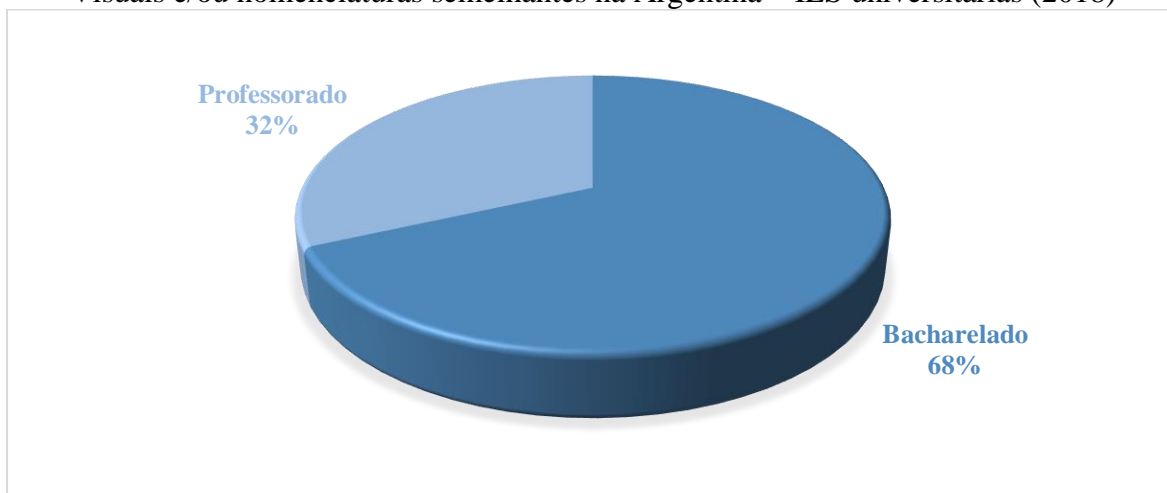
Após essa visão geral dos cursos de Professorados de todas as linguagens artísticas, ofertados tanto por IES universitárias quanto por não universitárias, vemos que as Artes Visuais estão em consonância com as demais linguagens artísticas no que se refere ao *locus* de formação, ou seja, há uma predominância de cursos de formação docente na área de Arte nas IES não universitárias. Vimos, também, que os cursos com categoria administrativa privada são pouco representativos em relação aos cursos estatais nos dois segmentos.

Na sequência, apresentaremos dados específicos sobre os cursos de Graduação da área da visualidade, com foco nas IES universitárias.

5.1.2 Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais na Argentina

No que se refere especificamente à área de Artes Visuais e suas nomenclaturas diversas, tais como Belas Artes e Artes Plásticas, consideramos relevante identificarmos a quantidade de cursos de Bacharelado (Graduação em geral), os quais na Argentina são denominados Licenciaturas, em relação aos cursos de Professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, para sabermos se nesse país há um maior interesse pela formação do professor de Arte ou de artistas. Sobre esse aspecto, encontramos os seguintes dados (Gráfico 19):

Gráfico 19 - Comparação dos cursos de Bacharelado (Graduação) e Professorado em Artes Visuais e/ou nomenclaturas semelhantes na Argentina – IES universitárias (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2018) e nos *sites* das IES universitárias de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes.

O Gráfico 19 apresenta a quantidade de cursos de Bacharelado em relação à de Professorados ofertados por IES universitárias na Argentina. A partir dele, podemos observar que, em 2018, havia 58 cursos (68%) de Bacharelado relativos à visualidade e 27 cursos (32%) de Professorados referente a essa área. Ou seja, a partir desses dados, compreendemos que os cursos referentes ao Bacharelado da área de Artes Visuais, ofertados por IES universitárias correspondem ao dobro, praticamente, dos Professorados dessa mesma área. Inferimos, portanto, que as IES universitárias priorizam a formação do artista, e não do professor de Arte.

No entanto, se considerarmos a quantidade total de Professorados de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas correlatas existentes na Argentina (110 em IES não universitárias e 27 em universitárias), a quantidade de Bacharelado (58) é praticamente a metade. Tendo por base esses dados, compreendemos que a maior parte da formação de professores de Artes Visuais na Argentina ocorre nas IES não universitárias, e que os Professorados são maioria em relação ao Bacharelado.

No que se refere à quantidade de matrículas¹⁸⁴ nesses diferentes segmentos de IES, não encontramos os dados específicos sobre esse aspecto nos cursos de Artes Visuais, todavia consideramos relevante apresentar uma informação referente aos cursos em geral. Segundo Moreira (2013, p. 96),

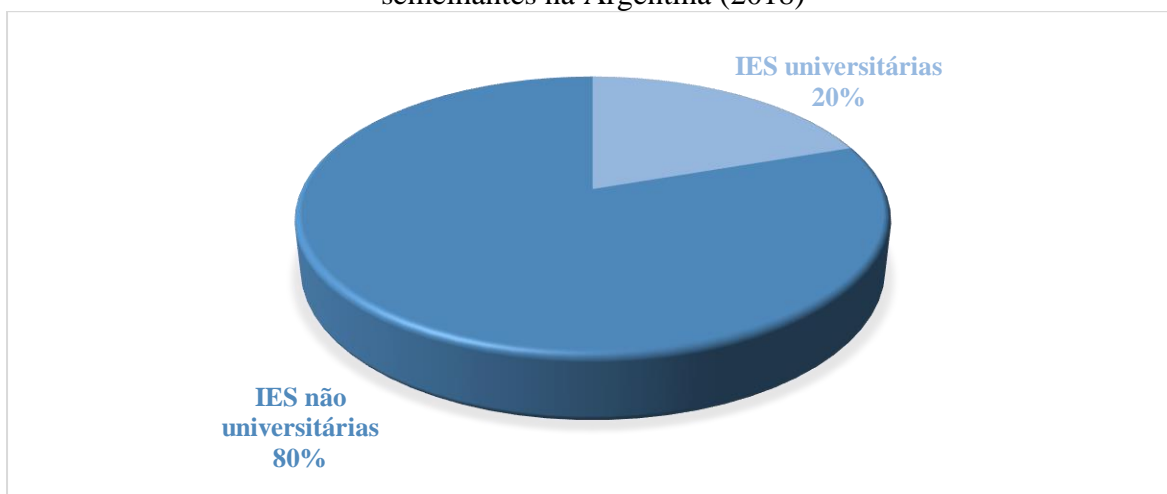
¹⁸⁴ Encontramos um artigo que trata sobre as matrículas nos cursos de Arte em geral com foco na UNA: “*La dinámica de crecimiento de la matrícula universitaria de Artes: La creación del IUNA y su impacto en el sistema universitario*” (DEL VALLE; FEITELER, 2012).

Ainda que a maior parte das IES argentinas atuem no ensino não universitário, ao considerar o número das matrículas constantes, percebe-se que as matrículas terciárias têm sido historicamente minoritárias naquele país. Por outro lado, embora a LES possa ter objetivado a articulação entre os institutos terciários (a ser convertidos em colégios universitários) e nas universidades, essa possibilidade não logrou êxito na Argentina, não aumentou consideravelmente a abertura de institutos e tampouco a demanda de matrícula para os cursos terciários.

Se os cursos da área de Arte, tanto em geral quanto com foco na visualidade, seguirem esse mesmo padrão, então a maior concentração de matrículas pode estar nas IES universitárias, e não nas não universitárias, embora o número de cursos da área de Arte seja maior nesse último segmento.

Quanto ao local de formação (IES universitárias e não universitárias) dos cursos de Professorados relacionados com a visualidade, em 2018, segundo os dados do Mincyt, estes compreendiam um total de 137 cursos e estavam distribuídos da seguinte forma (Gráfico 20):

Gráfico 20 - Cursos de Professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2018).

A partir do Gráfico 20, podemos identificar que, no que se refere aos cursos de Professorado diretamente relacionados com a visualidade em 2018, 80% eram ofertados pelas IES não universitárias (110), e 20% eram ofertados em universitárias (27). Ou seja, quatro quintos dos cursos eram ofertados por IES não universitárias. Dado este que está em consonância com os cursos de Professorado em Teatro e Dança, como apresentado anteriormente.

Se compararmos os dados supracitados com a informação coletada por Buján (2013b) sobre os cursos: nove Professorados em Artes Visuais, oito em instituições públicas e um em uma instituição privada nas IES universitárias, e, nas não universitárias, 83 cursos em Artes

Visuais, sendo 73 em instituições públicas e dez em instituições privadas, identificamos que houve um aumento¹⁸⁵ de cursos nos dois sistemas de Ensino Superior, pois, de 83 cursos ofertados em 2013 nas IES não universitárias eles foram para 110 em 2018, e de nove Professorados em 2013, eles passaram para 27 em 2018.

No que se refere às nomenclaturas dos cursos, em 2018, dos 110 Professorados em Artes Visuais ofertados por IES não universitárias que encontramos, todos têm a mesma nomenclatura, *Artes Visuales*, e não apresentam orientações (habilitações) específicas como nas universitárias. No que se refere à categoria administrativa dos cursos ofertados por IES não universitárias, 13 são privados e 97 são estatais, dos 110 apresentados (e todos têm um ciclo longo de formação, ou seja, quatro anos ou mais).

Quanto aos cursos ofertados por IES universitárias, estes apresentam denominações diferenciadas. Para realizarmos o levantamento dos nomes dos cursos e das IES que ofertavam os cursos de Professorados em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina, acessamos o *site* do Mincyt e buscamos pelos cursos de Professorado inserindo as palavras-chave: *Artes Visuales*, *Artes Plasticas* e *Belas Artes*. Na lista que apareceu, constava os dados relativos aos cursos de Professorados ofertados por IES universitárias: nome da IES, dependência acadêmica, tipo de gestão, nome do curso e duração (em anos)¹⁸⁶. Reagrupamos as informações que encontramos nas três variações de nomenclatura, verificamos como esses cursos apareciam nos *sites* das IES e chegamos ao Quadro 3:

Quadro 3 – Cursos de Professorado (formação docente) em Artes Visuais e/ou nomenclaturas semelhantes na Argentina, ofertados por IES universitárias (2018)

Local	IES	Dependência acadêmica	Tipo de gestão	Nome do curso	Duração
San Juan (San Juan)	Universidad Nacional de San Juan	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	Estatal	Profesor de Artes Visuales	4 anos
Córdoba (Córdoba)	Universidad Nacional de Córdoba	Departamento Acadêmico de Artes Visuales	Estatal	Profesorado en Educación Plástica y Visual ¹⁸⁷	5 anos

¹⁸⁵ Vale ressaltar que consideramos os cursos de Artes Visuais e suas diferentes nomenclaturas (Belas Artes, Artes Plásticas), assim como suas diferentes orientações, ex.: Professorado em Artes Visuais com orientação em desenho, Professorado em Artes Visuais com orientação em escultura etc.

¹⁸⁶ Apresentamos apenas os cursos de ciclo longo – 4 anos ou mais.

¹⁸⁷ No *site* do Mincyt (ARGENTINA, 2018), não apareceu esse curso, provavelmente devido à nomenclatura diferenciada. Porém, ao inserirmos nas redes de busca da internet *profesores en Artes Visuales en Argentina* ele apareceu e, por isso, foi acrescentado no quadro após verificação no *site* da IES. Também inserimos esse curso no montante dos demais gráficos/tabelas apresentados neste capítulo.

Buenos Aires	Universidad Nacional de las Artes ¹⁸⁸	Área Transdepartamental de Formación Docente	Estatat	Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Dibujo	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Escultura	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Pintura	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Grabado y Arte Impreso	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Digitalización del Imágenes	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación en Ceramica	5 anos
				Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Artes del Fuego	5 anos
Mendoza (Mendoza)	Universidad Nacional de Cuyo	Facultad de Artes y Diseño	Estatat	Profesor de Grado Universitario en Artes Visuales	4 anos e meio
				Profesor de Grado Universitario de Cerámica Artística	4 anos e meio
				Profesor de Grado Universitario de Historia del Arte	4 anos e meio
Paraná (Entre Ríos)	Universidad Autónoma de Entre Ríos	Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales	Estatat	Profesor en Artes Visuales	4 anos
General Roca (Rio Negro)	Instituto Universitario Patagónico de las Artes	Departamento de Artes Visuales	Estatat	Profesor Universitario de Artes Visuales (Orientación Escultura – Grabado – pintura)	5 anos
Garupá (Misiones)	Universidad Nacional de Misiones	Facultad de Arte y Diseño	Estatat	Profesor en Artes Plásticas	4 anos
La Plata	Universidad Nacional de La Plata	Facultad de Belas Artes	Estatat	Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Cerámica	5 anos
				Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Dibujo	5 anos
				Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Escenografía	5 anos
				Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Grabado y Arte Impreso	5 anos

¹⁸⁸ No site do Mincyt (ARGENTINA, 2019), apareceram dois cursos com as seguintes nomenclaturas: *Profesor de Artes en Artes Visuales* e *Profesor de Artes en Artes Visuales Orientación Artes del Fuego*, porém, ao acessarmos o site da IES, encontramos várias orientações (habilitações) referentes à primeira nomenclatura encontrada e, como no site do Mincyt aparece como cursos diferentes quando a IES oferta o Professorado com a mesma denominação, mas com orientações distintas, inserimos os dados de acordo com o site da IES. Outro ponto que precisamos ressaltar é que o site do Mincyt apresenta, de forma repetida, e como se ainda estivesse ativo, o *Instituto Universitario Nacional del Arte*, com os mesmos cursos da *Universidad Nacional de las Artes*, sendo que, na verdade, apenas houve a mudança de denominação da IES. Por esse motivo, excluímos do quadro os cursos do IUNA e mantivemos os da UNA, para evitarmos a duplicação dos Professorados.

(Buenos Aires)				<i>Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Muralismo y Arte Público Monumental</i>	5 anos
				<i>Profesor en Artes Plásticas, con orientación en Pintura</i>	5 anos
				<i>Profesor en Artes Plásticas, orientación Escultura</i>	5 anos
				<i>Profesor en Historia de las Artes con Orientación en Artes Visuales</i>	5 anos
				<i>Profesor de Historia de las Artes Plásticas</i>	5 anos
La Rioja (La Rioja)	<i>Universidad Nacional de La Rioja</i>	<i>Sede La Rioja</i>	Estatat	<i>Profesor en Artes Plásticas</i>	4 anos* ¹⁸⁹
Rosário (Santa fé)	<i>Universidad Nacional de Rosario</i>	<i>Facultad de Humanidades y Artes</i>	Estatat	<i>Profesor en Belas Artes</i>	5 anos
Buenos Aires	<i>Universidad de Buenos Aires</i>	<i>Facultad de Filosofía y Letras</i>	Estatat	<i>Profesor de Enseñanza Media y Superior en Artes (Orientación Artes Plásticas)</i>	6 anos
Cidade Autônoma de Buenos Aires	<i>Universidad del Cine</i>	<i>Facultad de Ciencias de la Comunicación</i>	Privada ¹⁹⁰	<i>Profesor en Comunicación Visual (orientación Artes Visuales)</i>	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Argentina (2018)¹⁹¹ e nos sites da IES.

A partir do Quadro 3, observamos que muitas IES universitárias ofertam cursos de Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes com orientações distintas (escultura, gravura etc.). Vimos que um total de 12 IES ofertam os cursos, sendo um com categoria administrativa privada e um na modalidade semipresencial. Sendo assim, para a coleta dos nomes dos professores formadores dos cursos de Professorados, foram considerados apenas os cursos ofertados pelas outras dez IES (com categoria administrativa pública que ofertavam cursos presenciais), somando 26 cursos de Professorados, sendo estes com orientações diversas. Embora cada orientação esteja sendo considerada como um curso distinto, vale ressaltar que, a partir de uma análise das matrizes curriculares, observamos que mesmo com orientações distintas a maioria dos cursos tem uma base comum de disciplinas, e de docentes, sendo a única alteração significativa as disciplinas específicas da orientação escolhida, as quais têm ou uma quantidade/diversidade maior ou uma carga horária maior.

¹⁸⁹ Esse curso foi excluído posteriormente da pesquisa por ser oferecido na modalidade semipresencial.

¹⁹⁰ Esse curso foi excluído posteriormente da pesquisa por pertencer a categoria administrativa privada.

¹⁹¹ Quando inserimos as palavras-chave selecionadas para a pesquisa no site do Mincyt, apareceu o curso *Profesor de Enseñanza Media y Superior en Artes (Orientación Artes Combinadas)* na UBA, porém ele não foi inserido no Quadro 3 por não estar diretamente relacionado com a visualidade.

A partir do exposto, vemos que a situação dos cursos de Professorado, especificamente relacionados com a visualidade, são ofertados em sua maioria pelas IES não universitárias, e que as IES universitárias priorizam os cursos de Bacharelado em Artes Visuais. Vimos, ainda, que a maioria dos cursos de Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclatura semelhantes, tanto nas IES universitárias quanto nas não universitárias, é ofertada prioritariamente por instituições com categoria administrativa pública. Além disso, os Professorados relacionados com a visualidade têm uma variedade de nomenclaturas, assim como de orientações nas IES universitárias e uma nomenclatura única nas não universitárias.

Na sequência, veremos os dados dos cursos e PPGs *stricto sensu* na Argentina relativos à área de Arte em geral e, posteriormente, de modo mais específico com a visualidade.

5.1.3 Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte na Argentina, com foco nas Artes Visuais

Partindo do pressuposto de que parte da formação do professor formador dos Professorados em Artes Visuais ocorre principalmente na Pós-Graduação, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*, consideramos relevante verificar qual a quantidade desses cursos, se eles têm aumentado ou não, quais são suas nomenclaturas e seus direcionamentos (linhas de pesquisa). Vale frisar que nos concentramos nos cursos de *stricto sensu* devido ao fato de esses terem um foco maior na pesquisa (produção científico-acadêmica e/ou artística).

Coletamos os dados sobre os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na Argentina na área de Arte a partir do *Catalogo de posgrados acreditados de la República da Argentina*, fornecido pela *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU¹⁹², 2019) e depois verificamos os objetivos dos cursos interdisciplinares em Arte e/ou que tratavam mais especificamente da área da visualidade nos *sites* das IES. Sobre a avaliação dos cursos e dos PPGs *stricto sensu* nesse país,

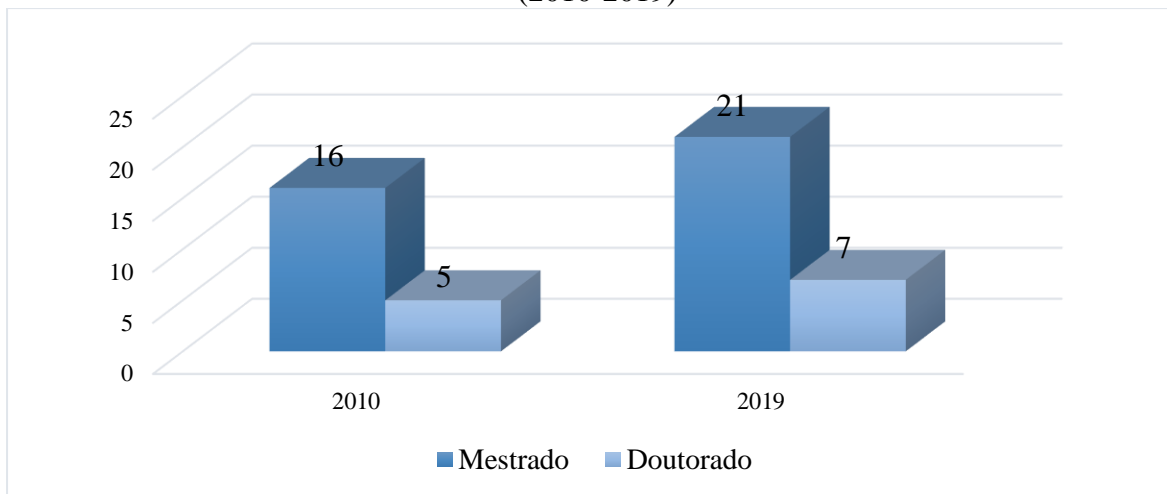
[...] *La Argentina cuenta con un sistema de evaluación de la calidad de los posgrados ofrecidos por el conjunto del sistema universitario tanto en el nivel de especializaciones y maestrías como en el de doctorados. La CONEAU es el organismo encargado de llevar adelante los procesos evaluativos. Los estándares de acreditación son establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades, en el cual están representadas las instituciones universitarias estatales y privadas. De esta manera, la CONEAU hace su tarea a*

¹⁹² Para saber mais sobre quando/como essa comissão foi criada, função, estrutura, ver Del Valle e Feiteler (*op. cit.*).

partir de una normativa que es una pieza de consenso del sistema universitario. Una característica distintiva de este sistema es que la acreditación tiene carácter obligatorio y es requisito para la obtención de la validez nacional del título (CONEAU, 2019, p. 9).

Antes de apresentarmos os dados de 2019 que coletamos, optamos por retomar os dados compilados por Belinche (2010) sobre a Pós-Graduação na área de Educação Artística na Argentina, para posteriormente realizarmos uma comparação. Esse autor informou que essa área, em 2010, continha cinco Doutorados (*La Plata, Misiones, Córdoba y Rosario*, sendo que esta última IES oferecia dois cursos) e 16 Mestrados. Como o autor não especificou as nomenclaturas desses cursos de Pós-Graduação, constatamos que se trata da área de Arte como um todo, ou seja, que abrange a Música, a Dança, o Teatro, as Artes Visuais e os cursos interdisciplinares de Arte. Comparamos tais dados com os dados de 2019, fornecidos pela CONEAU, no que se refere à abrangência dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte na Argentina¹⁹³, e o resultado pode ser observado no Gráfico 21:

Gráfico 21 - Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte na Argentina (2010-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Belinche (2010) e CONEAU (2019).

A partir do Gráfico 21, podemos constatar que houve um aumento na quantidade de cursos tanto de Mestrado (de 16 foi para 21) quanto de Doutorado (de 5 para 7) na área de

¹⁹³ Foram considerados todos os cursos de Arte no Gráfico 21, tanto os interdisciplinares quanto os mais diretamente relacionados com a visualidade e os seguintes cursos: **Música:** *Doctorado en Música; Maestría en Interpretación de Música de Cámara; Maestría en Dirección de Orquesta, Ensemble y Banda; Maestría en Musicología; Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales; Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX;* **Teatro:** *Maestría en Teatro y Artes Performáticas; Maestría en Teatro - Mención Dirección Escénica, Mención Actuación, Mención Diseño Escénico;* **Danza:** *Maestría en Danza Movimiento Terapia;* **Cine:** *Maestría en Cine de América del Sur* (CONEAU, *op. cit.*).

Arte entre 2010 e 2019, ou seja, o total de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na Argentina passou de 21 para 28, indicando um aumento de 33%.

No que se refere aos cursos mais diretamente relacionados com a visualidade e/ou com formatos interdisciplinares, que abrangem as Artes Visuais, encontramos o seguinte (Quadro 4):

Quadro 4 - Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Artes com viés interdisciplinar e/ou mais diretamente relacionados com a visualidade na Argentina (2019)

	Nome do Programa	Nome/Sigla da IES	UF cidade	Mestrado/ Doutorado	Linhas de pesquisa/área
1	<i>Doctorado en Arte</i> ¹⁹⁴	<i>Universidad Nacional de las Artes (UNA)</i>	Buenos Aires	Doutorado	Interdisciplinar/Multidisciplinar. Perspectiva integradora que prevê conhecimentos na área de Arte no campo das poéticas.
2	<i>Doctorado en Artes</i>	<i>Universidad Nacional de La Plata (UNLP)</i>	La Plata Buenos Aires	Doutorado	Campo das Artes com referência especial para as transformações das produções e dos sentidos das artes no contexto latino-americano atual.
3	<i>Doctorado en Artes</i>	<i>Universidad Nacional de Córdoba (UNC)</i>	Córdoba	Doutorado	Desenvolvimento de conhecimentos para cada uma das orientações específicas do Doutorado (Artes Visuais , Música, Artes Cinematográficas e Audiovisuais e Teatro) e Relações Interdisciplinares.
4	<i>Doctorado en Teoría Comparada de las Artes</i>	<i>Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)</i>	Buenos Aires	Doutorado	Área de teoria estética comparada, gerando conhecimentos de criação, teoria, crítica e história da arte com formação interdisciplinar (Artes Visuais , Literatura e Cultura).
5	<i>Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Antropología, Belas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Música</i>	<i>Universidad Nacional de Rosario (UNR)</i>	Rosário	Doutorado	O plano de estudos se divide em dois ciclos: formação básica e formação específica. Na formação básica, todos os doutorandos devem fazer disciplinas sobre Ciências Sociais, Humanidades e Artes em geral. Na formação específica, eles farão disciplinas (formação teórica e metodológica) específicas em alguma das menções: <i>Antropología, Belas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía</i> .

¹⁹⁴ No site da *Universidad Nacional de Misiones*, em Garupá (*Misiones*), há a indicação de um Doutorado em Arte por meio de “[...] un convenio entre la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y la Facultad de Arte y Diseño (FAYD) de la Universidad Nacional de Misiones. El Doctorado, aprobado y creado por Consejo Superior con N° de Resolución 0047/12 y con Dictamen de recomendación favorable CONEAU de su sesión N° 405 del día 25/08/2014, apunta a formar artistas investigadores e investigadores en arte del más alto nivel académico y con sentido crítico y responsabilidad ética, atendiendo a la complejidad de la producción artística contemporánea. Para ello se propone proveer herramientas teóricas, epistemológicas y metodológicas para la producción de conocimientos en ciencia, técnica y arte en el campo de las poéticas desde una perspectiva integradora y multidisciplinar” (FAYD, [s/d]).

6	<i>Doctorado de la Universidad de Buenos Aires - Área Historia y Teoría de las Artes</i> ¹⁹⁵	<i>Universidad de Buenos Aires (UBA)</i>	Buenos Aires	Doutorado	Três orientações (Artes Plásticas , Música e Artes Combinadas) e relações com outros cursos de Pós-Graduação, como Arqueologia, Antropologia, Literatura e História.
7	<i>Maestría en Crítica y Difusión de las Artes</i>	<i>Universidad Nacional de las Artes (UNA)</i>	Buenos Aires	Mestrado	O objetivo é oferecer aporte para a formação prática profissional e investigação no âmbito da crítica e da difusão das Artes.
8	<i>Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados</i>	<i>Universidad Nacional de las Artes (UNA)</i>	Buenos Aires	Mestrado	Linguagens artísticas combinadas, pois a arte contemporânea se constitui pelo intercruzamento de distintas linguagens, verbal e não verbal: <i>video instalaciones, objetos sonoros, performances, acciones, libros de artistas etc.</i>
9	<i>Maestría en Educación Artística - Mención en Música y Mención en Bellas Artes</i>	<i>Universidad Nacional de Rosario (UNR)</i>	Rosário (Santa Fé)	Mestrado	Descrição do curso não encontrada.
10	<i>Maestría en Arte Latinoamericano</i>	<i>Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)</i>	Mendoza	Mestrado	Parte com disciplinas comum e parte específica (Música, Teatro, Plástica e Desenho). O currículo compreende duas áreas: uma teórica e outra instrumental.
11	<i>Maestría en Curaduría en Artes Visuales</i>	<i>Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)</i>	Buenos Aires	Mestrado	A curadoria é uma disciplina plural e complexa, sendo o pensamento central do curso organizar três suportes para aquela: o espaço real, o espaço editorial e o espaço virtual.
12	<i>Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas</i>	<i>Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)</i>	Buenos Aires	Mestrado	Abrange as áreas da Arte, da Ciência e das Tecnologias com viés transdisciplinar, com foco nas Artes Eletrônicas.
13	<i>Maestría en Museología</i>	<i>Universidad Nacional de Tucumán (UNT)</i>	San Miguel de Tucumán	Mestrado	Público-alvo: egressos das Licenciaturas e Professorados em Humanidades, Ciências Sociais, História, Geografia, Ciências da Educação, Antropologia, Biologia, Ciências Naturais, Artes Plásticas, História da Arte, Teatro, Arqueologia, Arquitetura, Direito etc.
14	<i>Maestría en Estética y Teoría de las Artes</i>	<i>Universidad Nacional de La Plata (UNLP)</i>	La Plata Buenos Aires	Mestrado	Descrição do curso não encontrada.
15	<i>Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica</i>	<i>Universidad Nacional del Centro de la Provincia de</i>	Tandil Buenos Aires	Mestrado	Reflexão e conhecimento sobre o campo artístico em vinculação com os processos sociais da América Latina. Público-alvo: áreas de

¹⁹⁵ Para mais informações, acessar o documento da *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (2013).

		Buenos Aires (UNICEN)			Ciências Sociais, Humanas, Literárias e Artísticas.
16	<i>Maestría en Curaduría de Arte Contemporáneo</i>	<i>Universidad del Salvador (USAL)</i>	Buenos Aires	Mestrado	Relação central entre o curador e o campo da Arte. Oferece uma formação integral que inclui Teoria e História da Arte, assim como aspectos da realização de exposições.
17	<i>Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas</i>	<i>Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)</i>	Buenos Aires	Mestrado	Reelaboração das linguagens artísticas e das fronteiras entre ciência, técnica e tecnologia. Pensamentos e atos de criação que podem dar conta das condições históricas da trama da tradição europeia e da antropofagia americana.
18	<i>Maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano</i>	<i>Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM)</i>	San Martín (Provincia de Buenos Aires)	Mestrado	Campo da historiografia, crítica e teoria das Artes Visuais na América Latina. Público-alvo: egressos dos cursos de Artes e outras disciplinas das Ciências Sociais e Humanidades.

Fonte: Elaborado pela autora com base na CONEAU (2019) e nos *sites* das IES.

A partir do Quadro 4, vemos que na Argentina há uma variedade de nomenclaturas com especificações variadas no que se refere à área de Arte e nenhum PPG e/ou curso de Mestrado ou Doutorado com denominação específica *Artes Visuales*. Ao todo, encontramos 18 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo 12 de Mestrado e 6 de Doutorado que fazem menção à visualidade. Cabe ressaltar que a maioria deles tem um viés interdisciplinar integrador e alguns abordam as linguagens artísticas de modo específico, entre elas as Artes Visuais, Artes Plásticas e/ou as Belas Artes. Apenas um curso indica, de modo claro, a relação com o ensino/educação em Arte, visto que isso já aparece no nome do curso: *Maestría en Educación Artística - Mención en Música y Mención en Bellas Artes*, o qual é ofertado pela Universidade Nacional de Rosário, porém não encontramos a descrição do curso no *site* da IES.

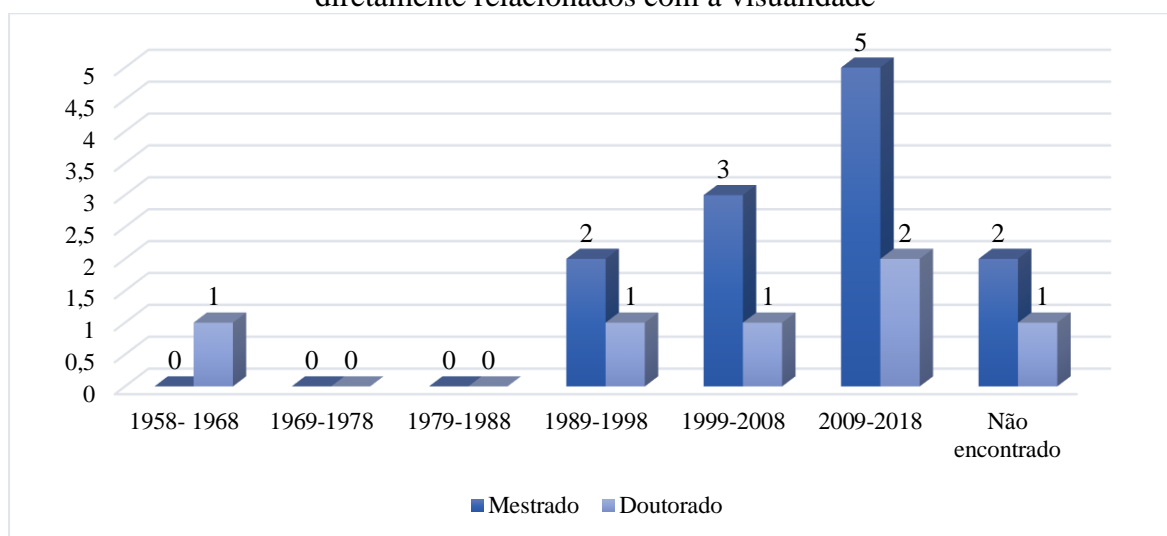
Tendo como referência ainda o Quadro 4, vemos que em quatro casos a mesma IES oferta mais de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu*: a UNA (*Doctorado en Arte, Maestría en Crítica y Difusión de las Artes e Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados*), a UNLP (*Doctorado en Artes y Maestría en Estética y Teoría de las Artes*), a UNTREF (*Doctorado en Teoría Comparada de las Artes, Maestría en Curaduría en Artes Visuales e Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas*) e a UNR (*Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Educación,*

Filosofía, Historia, Música e Maestría en Educación Artística - Mención en Música y Mención en Bellas Artes). Nesse sentido, os 18 cursos estão concentrados em 12 IES.

Além disso, independentemente de as IES que ofertam os cursos de Mestrado e Doutorado terem categoria administrativa pública ou privada, segundo Fanelli (2016) e Moreira (2013), na Argentina, mesmo nas universidades nacionais, os cursos de Pós-Graduação não são gratuitos, ou seja, cobram valores ou são subsidiados por meio de bolsas estatais.

Quanto à data de criação dos PPGs *stricto sensu* da Argentina mais diretamente relacionados com a visualidade, tendo por base os cursos apresentados no Quadro 4, buscamos no *site* da CONEAU e nos *sites* das IES quando eles surgiram. Os resultados podem ser vistos no Gráfico 22, os quais foram agrupados por períodos de aproximadamente dez anos:

Gráfico 22 – Data de criação dos cursos de Mestrado e Doutorado na Argentina mais diretamente relacionados com a visualidade



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CONEAU (2019) e dos *sites* das IES.

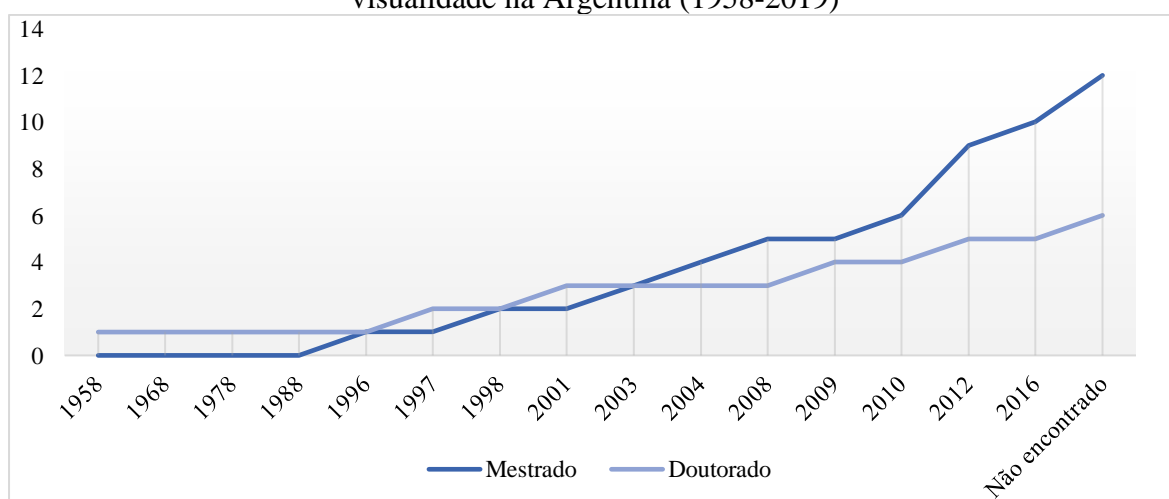
A partir do Gráfico 22, observamos que, após a criação do primeiro curso, denominado *Doctorado de la Universidad de Buenos Aires - Área Historia y Teoría de las Artes*, ofertado pela UBA, em 1958 (CONEAU, 2013), o próximo foi criado apenas no período de 1989-1998, mais precisamente em 1996, sendo um curso de Mestrado, denominado *Maestría en Estética y Teoría de las Arte*, pela UNLP, ou seja, houve um espaço de tempo de 38 anos entre a criação¹⁹⁶ dos cursos. Continuando a análise, vemos que o

¹⁹⁶ Vale lembrar que outros cursos da área de Arte, das demais linguagens artísticas (Música, Dança e Teatro), podem ter surgido durante o período analisado, assim como pode ter ocorrido a criação de outros cursos de

período que apresentou a maior quantidade de criação de cursos foi entre 2009 e 2018, com um total de sete cursos (cinco Mestrados e dois Doutorados). Se considerarmos a quantidade total de cursos criados a partir do século XXI¹⁹⁷, temos o seguinte: oito Mestrados e três Doutorados, mas, como não encontramos a data de criação de tais cursos ofertados pela UNTREF nem do de Mestrado ofertado pela USAL, esse número pode ser maior no período especificado. Vemos, portanto, que, entre os 18 cursos *stricto sensu* relacionados com a visualidade na Argentina, 11 ou mais foram criados nas últimas duas décadas.

Considerando os dados supracitados, elaboramos o Gráfico 23, indicando a expansão dos cursos de Pós-Graduação, interdisciplinares e/ou mais diretamente relacionados com a visualidade na Argentina:

Gráfico 23 - Expansão dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* relacionados com a visualidade na Argentina (1958-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CONEAU (2019) e dos sites das IES.

A partir do Gráfico 23, podemos observar que a quantidade total de cursos de Mestrado mais diretamente relacionados com a visualidade só vai superar a quantidade de cursos de Doutorado a partir de 2004. Vemos, ainda, que em 2012 houve um aumento significativo dos cursos, sendo criados nesse ano três cursos de Mestrado e um de Doutorado.

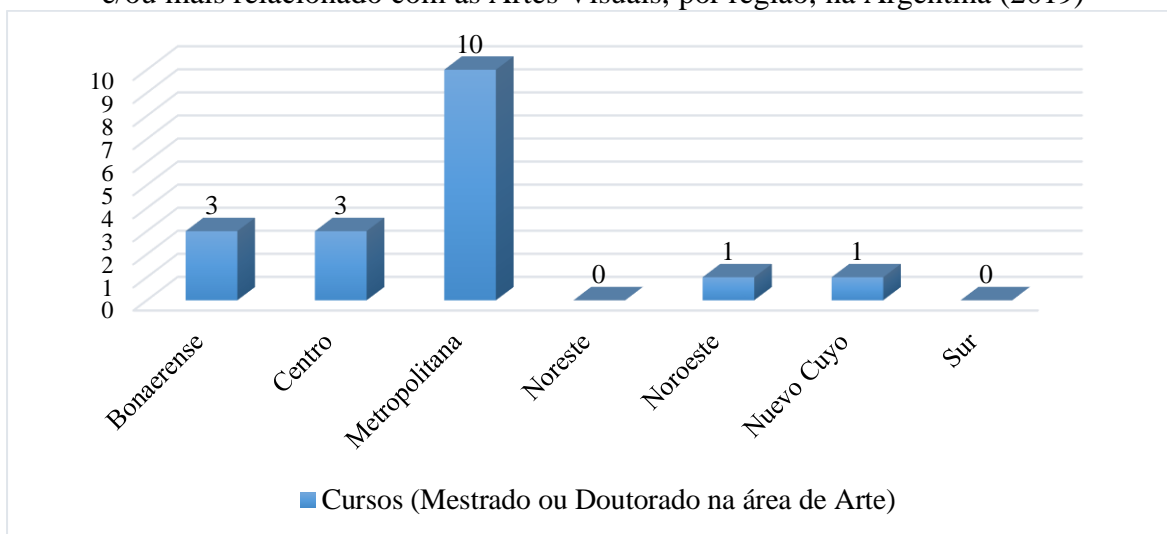
No que se refere à divisão dos cursos por regiões, a CONEAU (2019) apresenta os cursos supracitados nas seguintes regiões: **Bonaerense** – *Provincia de Buenos Aires* (3); **Centro** – *Córdoba, Santa Fe e Entre Ríos* (3); **Metropolitana** – *Ciudad Autónoma de Buenos Aires e Zona Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires* (10); **Noreste** – *Chaco*,

Mestrado e/ou Doutorado durante o período analisado e que já tenha entrado em extinção, mas o nosso foco é nos cursos ativos, validados pela CONEAU (*op. cit.*), diretamente relacionados com a visualidade.

¹⁹⁷ No período de 1999 a 2008, o curso mais antigo foi criado em 2001.

Formosa, Misiones e Corrientes (0); **Noroeste** – *Salta, Jujuy, Tucumán, Catamarca e Santiago del Estero* (1); **Nuevo Cuyo** – *La Rioja, San Luis, Mendoza e San Juan* (1); e **Sur** – *Chubut, Neuquén, Río Negro, La Pampa, Santa Cruz e Tierra del Fuego* (0). Elaboramos o Gráfico 24 para verificar a quantidade de cursos de Pós-Graduação, interdisciplinares e/ou mais relacionados com a visualidade, por região, na Argentina:

Gráfico 24 - Cursos de Mestrado e Doutorado na área de Artes com viés interdisciplinar e/ou mais relacionado com as Artes Visuais, por região, na Argentina (2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base em CONEAU (2019) e nos sites das IES.

A partir do Gráfico 24, podemos observar que algumas regiões não têm cursos *stricto sensu* interdisciplinares em Arte e/ou mais relacionados com a visualidade, e a quantidade de cursos oferecidos por região é desigual. A predominância ocorre na região denominada *Metropolitana*, com a oferta de dez cursos (mais de 50% do total dos cursos selecionados). Nas regiões *Bonaerense* e *Centro*, encontramos três cursos em cada, nas regiões *Noroeste* e *Nuevo Cuyo* um curso em cada e, por fim, nas regiões *Noreste* e *Sur* não encontramos nenhum curso. Apesar dessa diversidade da oferta, precisamos considerar que a região *Metropolitana* concentra quase um terço¹⁹⁸ da população total da Argentina. Cabe realçar, ainda, que dos seis cursos de Doutorados da área de Arte (interdisciplinares), três estão localizados na região *Metropolitana*, dois na região do *Centro* e um na região *Bonaerense*, sendo que as demais regiões oferecem apenas cursos de Mestrado.

¹⁹⁸ Segundo o censo realizado em 2010, a população total da Argentina, em 2010, era de 40.117.096, enquanto a Região Metropolitana (*Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 Partidos del Gran Buenos Aires*) concentrava 12.806.866 habitantes (ARGENTINA, 2012b).

Portanto, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte na Argentina tendem a ser interdisciplinares, abrangendo as quatro linguagens artísticas, além de alguns apresentarem relação com a Literatura. Muitos têm enfoque específicos no que refere à curadoria e história das Artes Visuais, embora o nome não seja apenas Artes Visuais, mas apresenta essa linguagem artística no título. Outro aspecto que cabe frisar se refere à descrição resumida do enfoque dos cursos, os quais apresentam pouco ou nenhum direcionamento para o ensino de Arte e/ou para a formação docente, com foco na visualidade.

Após apresentarmos esses dados sobre os cursos de Professorado na área de Arte com foco nas Artes Visuais, assim como verificarmos a situação dos PPG na área de Arte visando encontrar cursos de Mestrado e Doutorado em Artes Visuais e/ou relacionados com a visualidade na Argentina, veremos a situação dos cursos de Licenciatura (formação docente) no Brasil, assim como os cursos e PPG na área de Arte, com foco na visualidade nesse país.

5.2 DADOS DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE NO BRASIL

Neste tópico, apresentaremos dados quantitativos (tabelas, quadros e gráficos) sobre os cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Arte no Brasil e, de modo mais aprofundado, dados sobre os cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes. Os dados são referentes à quantidade de cursos de Licenciatura na área de Arte – Música, Dança, Teatro, Artes Visuais/Artes Plásticas e Artes – Educação Artística – (década de 1980-2018); cursos de Licenciatura em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas (visão geral); criação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (década de 1970-início do século XXI) com divisão público/privado; cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas; cursos de Licenciatura em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas (presenciais e EaD); vagas, matrículas e concluintes nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EaD); cursos e PPGs na área de Arte.

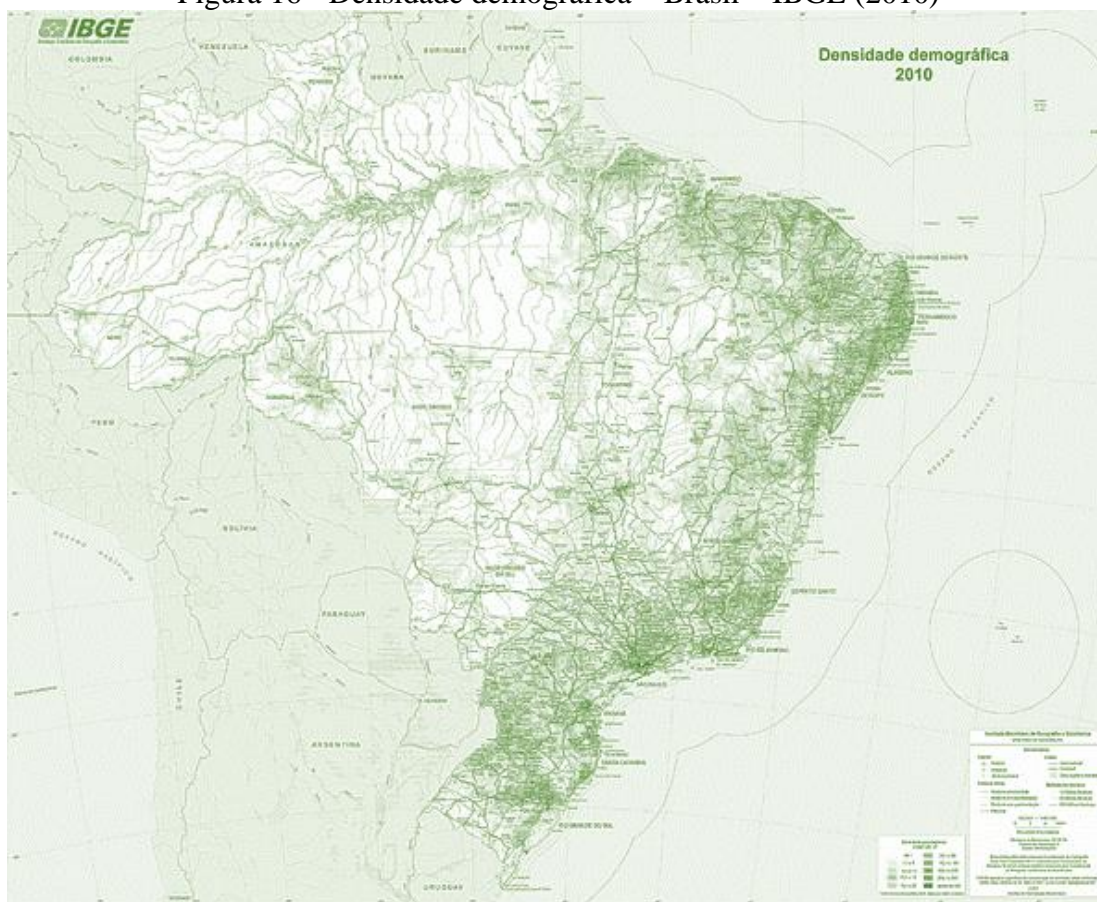
Vale lembrar que, no Brasil, a habilitação Licenciatura se refere aos cursos de Graduação de formação de professores. Iniciaremos apresentando um dado relativo à localização dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes. Segundo

[...] As últimas pesquisas do OFPEA/BRARG apresentadas no XII Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão – I Encontro do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais – II Encontro da LAFOIPA, realizado na cidade de Florianópolis (2016), evidenciaram que os cursos de licenciatura dessa linguagem artística concentram-se nas capitais e na região litorânea brasileira e muitos deles são públicos. No interior dos estados, há poucos cursos e a maioria

é privada. Nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, muitos cursos em Artes Visuais foram iniciados há pouco tempo e a maioria é ofertada na modalidade EaD (ALVARENGA; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 1023-1024).

Tendo por base esses dados, precisamos considerar a densidade demográfica do Brasil, a qual, de acordo com o mapa a seguir, realmente se concentra nas capitais e na região litorânea (Figura 16):

Figura 16 - Densidade demográfica – Brasil – IBGE (2010)



Fonte: IBGE (censo 2010).

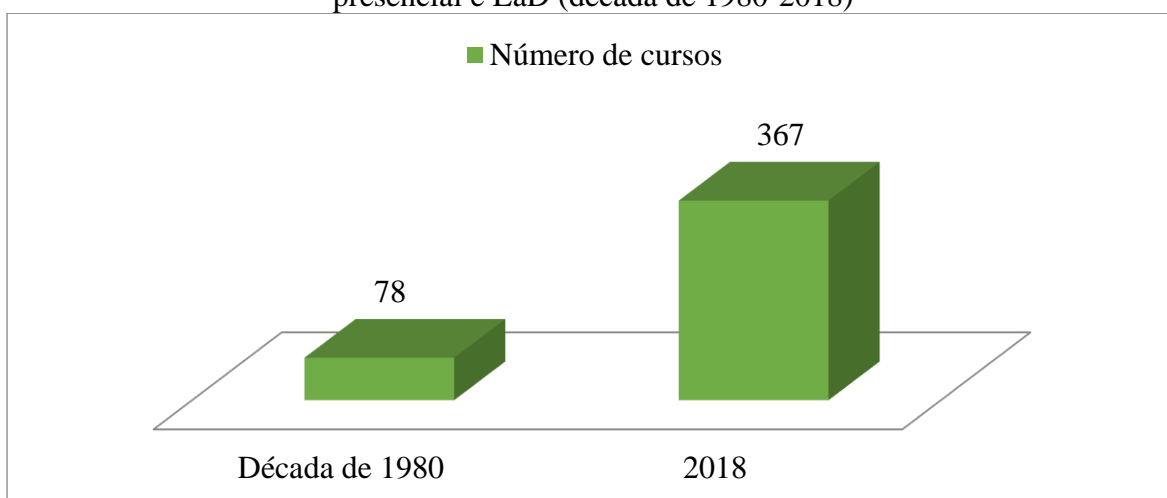
Essa concentração populacional na faixa litorânea brasileira é resultante da sua constituição histórica e econômica, pois, desde o início da colonização, devido aos portos, houve centralização da população nesses locais, o que produziu certo desenvolvimento dessa área.

Na sequência, apresentaremos um mapeamento dos cursos da área de Arte no Brasil e, posteriormente, adentraremos nas especificidades dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, assim como da Pós-Graduação.

5.2.1 Mapeamento dos cursos de Graduação em Arte no Brasil

Como vimos no Capítulo 4, os cursos de Licenciatura na área de Arte foram criados no Brasil a partir da obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica com a Lei nº 5.692/1971. A partir disso, apresentamos uma comparação sobre a quantidade total de cursos na área de Arte no Brasil na década de 1980¹⁹⁹ e em 2018, como pode ser observado no Gráfico 25:

Gráfico 25 - Número de cursos de Licenciatura (formação docente) em Artes no Brasil – presencial e EaD (década de 1980-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Barbosa (1989) e INEP (BRASIL, 2019d).

A partir do Gráfico 25, podemos identificar um aumento dos cursos da área de Arte no Brasil, em um período de aproximadamente três décadas, correspondente a praticamente cinco vezes o número existente em 1989 (78 cursos) em relação ao ano de 2018 (367 cursos). A seguir, na Tabela 5, apresentamos os detalhamentos desses cursos, principalmente no que se referem às alterações relativas à separação deles em linguagens artísticas específicas. Vale lembrar que consideramos os cursos de Artes Visuais e de Artes Plásticas de modo conjunto.

¹⁹⁹ Barbosa (1989, p. 171) constatou que havia 78 cursos da área de Arte denominados Educação Artística (polivalentes) no Brasil na década de 1980. Como esse artigo foi publicado em 1989, e a autora não especificou detalhes da pesquisa, consideramos que os dados se referem ao ano de publicação do artigo, visto que ela deixa isso implícito quando afirma que: “Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração”.

Tabela 5 – Número de Licenciaturas (presenciais e EaD) em Arte no Brasil (2000-2018)

Ano	Artes (Educação Artística)	Artes Visuais/ Artes Plásticas ²⁰⁰	Música	Teatro	Dança	Total
2000	81	1 + 7	11	6	4	110
2001	79	2 + 8	12	4	3	108
2002	82	3 + 7	12	4	2	110
2003	78	7 + 5	16	4	2	112
2004	85	9 + 6	22	7	4	133
2005 ²⁰¹	86	24 + 7	1	1	5	124
2006	85	31 + 7	42	10	4	179
2007	80	42 + 6	51	16	4	199
2008	82	46 + 6	54	19	7	214
2009	48	56 + 30	75	31	11	251
2010	76	137 + 7	104	44	24	388
2011	86	137 + 9	110	46	24	408
2012	74	156 + 3	119	53	28	433
2013 ²⁰²	66	156 + 3	117	54	31	427
2014	58	152 + 2	120	53	31	416
2015	45	147 + 3	119	53	31	398
2016	36	133 + 3	128	52	30	385
2017	31	123 + 3	131	52	29	369
2018	29	121 + 0	133	52	32	367

Fonte: Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), adaptada de INEP/MEC²⁰³ (BRASIL, 2016) e atualizada pela autora (dados referentes a 2018 e inseridos os cursos de Artes Plásticas, segundo o INEP).

Ressaltamos que, nesse momento, os cursos da área de Arte estão sendo considerados no conjunto, visto que a separação dos cursos de Licenciatura nas linguagens artísticas específicas ocorreu de modo gradual, e a problemática da obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas do Brasil ainda está inter-relaciona às outras linguagens artísticas. Por esse motivo, apresentamos dados referentes aos cursos de Música, Dança, Teatro, Artes Visuais/Artes Plásticas e de Arte (Educação Artística) de modo geral para depois abordarmos questões referentes aos cursos de Artes Visuais especificamente.

A partir da Tabela 5, podemos observar o crescimento dos cursos com linguagens artísticas separadas a partir dos anos 2000 e a diminuição dos cursos polivalentes da área de Arte (de 81, em 2000, eles passam para 29, em 2018). No entanto, se observamos o número total de cursos da área de Arte, até 2012 o aumento foi contínuo, porém, a partir desse ano,

²⁰⁰ A quantidade de cursos da esquerda corresponde aos cursos com a nomenclatura Artes Visuais, e a numeração da direita corresponde aos cursos de Licenciatura denominados Artes Plásticas.

²⁰¹ Ao observarmos o conjunto dos dados, verificamos que as informações sobre a quantidade de cursos de Música e Teatro no ano de 2005 diferem muito da informação dos anos 2004-2006. O mesmo ocorre em 2009: os dados de Artes (Educação Artística) diferem muito dos anos 2008-2010.

²⁰² De acordo com Alvarenga (2013), segundo os dados do e-Mec, havia 513 cursos de Licenciatura na área de Arte em 2013. Como o dado do INEP em relação ao mesmo ano difere do apresentado, cabe ressaltar que o e-Mec apresenta cursos em extinção e extintos, e os dados são colocados pelas próprias IES, sendo que as informações são declaratórias e de responsabilidade exclusiva dessas instituições. Considerando esses pontos, optamos por utilizar os dados do INEP, que são fixos.

²⁰³ Segundo o INEP, antes de 2004 não havia cursos de Licenciatura a distância na área de Arte. Portanto, os dados apresentados entre 2000 e 2003 se referem apenas aos cursos presenciais.

os cursos de Artes Visuais/Artes Plásticas começaram a diminuir²⁰⁴, sendo que entre 2013 e 2018 eles passam de 159 para 121, ou seja, uma diminuição de 38 cursos em um período de seis anos. Veremos, nos próximos gráficos, quadros e tabelas, que essa diminuição se relaciona com o fechamento de cursos presenciais privados e o aumento das vagas dos cursos na modalidade EaD, sendo a maioria também com categoria administrativa privada. Sobre isso, Fonseca da Silva; Pera (2014) e Muller (2017) apresentam algumas justificativas para essa situação em determinados estados brasileiros: pouca procura em relação ao número de vagas ofertadas nos cursos presenciais privados, evasão e pouca atratividade da profissão no mercado de trabalho.

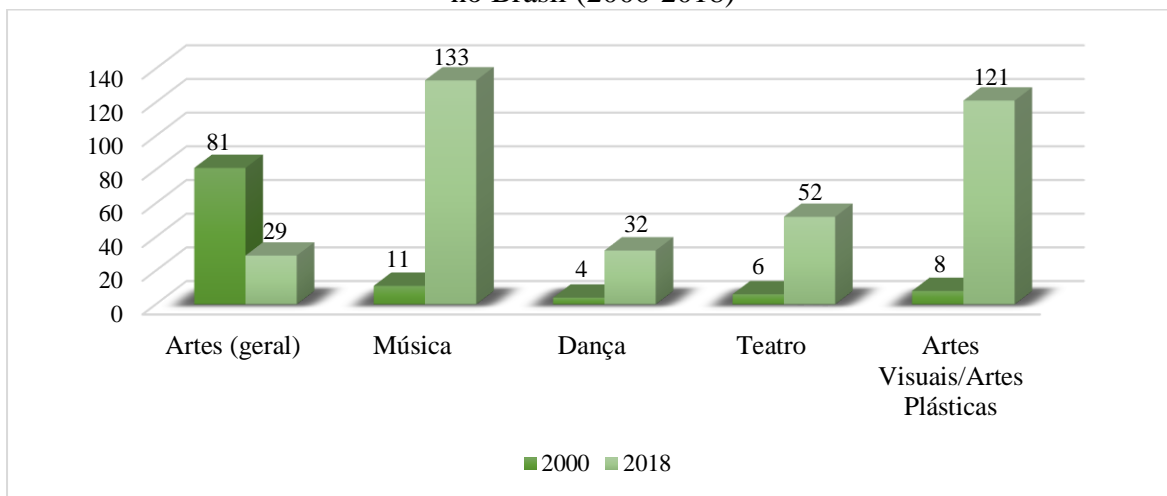
A Tabela 5 nos mostra, ainda, que o crescimento dos cursos nas diferentes linguagens artísticas ocorreu de modo desigual, visto que em 2000 o número de cursos nas diferentes linguagens artísticas era baixo em todas elas e, em 2018, os cursos de Música (133) e de Artes Visuais (121) eram os que tinham maior quantidade, e o Teatro (52) e a Dança (32) apresentaram uma quantidade muito menor.

No Gráfico 26, destacamos a quantidade de cursos das diferentes linguagens artísticas, entre os anos de 2000 e 2018, no qual é possível observar algo semelhante ao que ocorre na Argentina no que se refere às linguagens artísticas: há muito mais cursos de formação docente de Música e de Artes Visuais/Artes Plásticas²⁰⁵ do que em Teatro e Dança:

²⁰⁴ Diniz-Pereira (2015) e Gatti *et al.* (*op. cit.*) afirmam que a baixa ocupação das vagas nos cursos presenciais privados, o declínio do *status* da profissão docente, a evasão e a expansão dos cursos na modalidade EaD, assim como o barateamento das matrículas nessa última modalidade são fatores que justificam o fechamento dos cursos das Licenciaturas em geral, principalmente dos que são ofertados por IES que têm categoria administrativa privada ofertados na modalidade presencial.

²⁰⁵ No Gráfico 26, além dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, acrescentamos os sete cursos de Licenciatura em Artes Plásticas no ano 2000.

Gráfico 26 - Cursos de Licenciatura (formação docente) na área de Arte (presenciais e EaD) no Brasil (2000-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2000; 2019d).

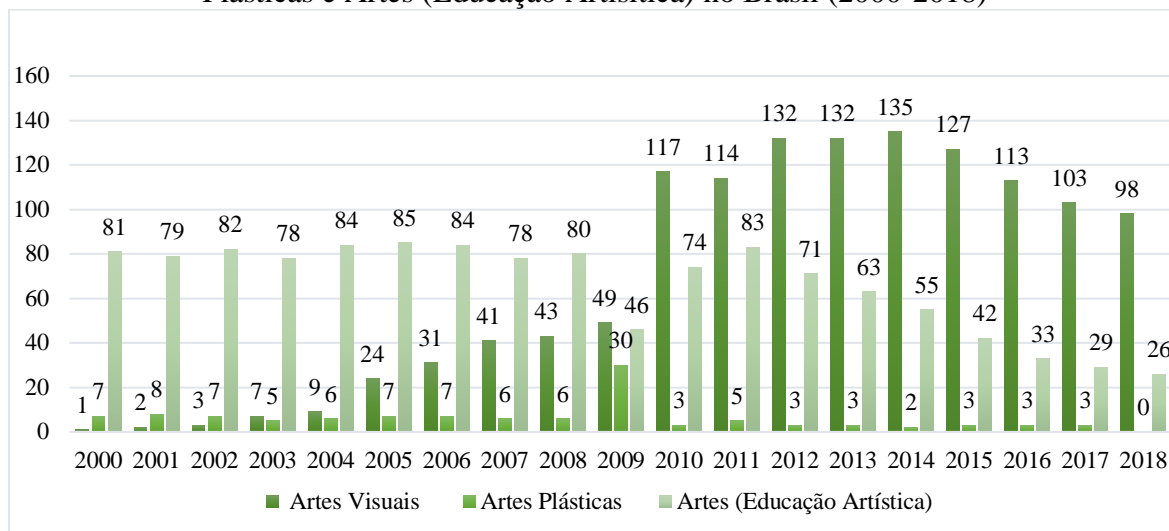
A partir do Gráfico 26, podemos observar que, em 2018, a quantidade de cursos de Música e de Artes Visuais/Artes Plásticas é semelhante, sendo que, entre as linguagens artísticas, a Música é a que tem a maior quantidade de cursos de Licenciatura no Brasil (133), tal como acontece na Argentina. No entanto, no tópico que trata sobre a oferta de vagas e matrículas, veremos que aqueles referentes às Artes Visuais atingem um número muito maior de ingressos e ofertam mais vagas.

Após essa visão geral dos cursos da área de Arte no Brasil, adentramos na especificidade dos cursos de formação docente relativos à visualidade.

5.2.2 Mapeamento dos cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil

Segundo o *site* do INEP, em 2018, havia 98 cursos de formação de professores em Artes Visuais presenciais e 23 na modalidade EaD, totalizando 121 cursos e, nesse ano, já não aparece nenhum curso de Licenciatura com a nomenclatura Artes Plásticas, apenas Artes Visuais. A partir do Gráfico 27, podemos verificar a expansão dos cursos com essa última nomenclatura (entre os anos 2000 e 2018), assim como a diminuição dos cursos de Artes: Educação Artística, nomenclatura utilizada pelo INEP, os quais consideramos que tenham características polivalentes, devido à análise de alguns desses cursos realizada por Alvarenga (2015a). Estes foram considerados no gráfico, pois ofertam disciplinas relacionadas com a visualidade, além das demais linguagens artísticas.

Gráfico 27 - Quantidade de cursos presenciais de Licenciatura – Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística) no Brasil (2000-2018)



Fonte: Alvarenga, Fonseca da Silva e Pera (2014), complementado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

Considerando os dados do Gráfico 27, a série histórica, apresentando a quantidade de cursos de Licenciatura presenciais de Artes Visuais, Artes Plásticas e Artes (Educação Artística) em um período de quase duas décadas, evidencia que os cursos com a nomenclatura Artes Plásticas entre 2000 e 2017 tiveram uma diminuição de mais de 50%, indo de sete para três, e, em 2018, eles não aparecem mais no INEP.

A partir desses dados, podemos constatar que os cursos de Artes Plásticas podem ter entrado em extinção ou podem ter mudado a nomenclatura para Artes Visuais. Quanto aos aqueles com a nomenclatura Artes (Educação Artística), vimos que houve uma diminuição de praticamente um terço deles entre 2000 e 2018. Esse dado pode estar ligado tanto à sua extinção quanto à mudança de nomenclatura para uma das quatro linguagens artísticas, entre elas as Artes Visuais, com a devida reorganização da matriz curricular, tal como constatado por Alvarenga (2015a). No que se refere aos cursos com a nomenclatura Artes Visuais, estes foram os que mais se expandiram no período analisado, possivelmente porque essa denominação já aparecia em documentos educacionais, tais como DCNs, PCNs, entre outros, e porque ela abrange várias possibilidades artísticas da contemporaneidade que o nome Artes Plásticas não comporta.

No que se refere à criação dos cursos de Licenciatura em Artes Plásticas e Visuais, encontramos o artigo de Araújo (2009), “Os cursos superiores de formação de professores de Artes Visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas”, que apresenta uma síntese da criação dos cursos de Licenciatura na área da visualidade, com base no

INEP/MEC, contemplando um período de quatro décadas (1970-2009) e detalhando as disparidades da criação desses cursos nas diferentes regiões do Brasil, assim como a categoria administrativa deles. Tais dados podem ser observados na Tabela 6. Vale lembrar que a informação sobre a criação dos cursos não corresponde, necessariamente, ao total de cursos existentes, visto que eles podem ter sido extintos ao longo do período apresentado.

Tabela 6 – Criação dos cursos de Licenciatura (Artes Plásticas e Visuais) por categoria administrativa (públicas e privadas) e por regiões brasileiras (1970-2009)

REGIÕES	1970/1979		1980/1989		1990/1999		2000/2009		TOTAL
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	
NORTE	1	-	2	-	-	-	2	2	7
NORDESTE	4	2	-	-	1	-	1	-	8
CENTRO-OESTE	1	-	1	3	-	-	1	3	9
SUDESTE	5	16	5	2	2	5	2	29	66
SUL	7	3	-	1	1	5	4	15	36
TOTAL	18	21	8	6	4	10	10	49	126
TOTAL GERAL	39		14		14		59		

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2008 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 10).

A partir da Tabela 6, podemos verificar que a maior quantidade de cursos criados entre a década de 1970 até 2009 está na Região Sudeste (66) e no Sul (36), seguidos das Regiões Norte (7), Nordeste (8) e Centro-Oeste (9). Em meio a essa disparidade da criação de cursos de Licenciatura na área da visualidade, precisamos ponderar sobre a densidade demográfica da população nacional, tal como apresentado anteriormente no mapa do Brasil, ou seja,

A oferta de matrículas pelas IES nas diferentes regiões do país mantém tendencialmente as variações encontradas entre elas desde a primeira década do século XXI. O perfil diferenciado de expansão da educação superior nos vastos territórios de cada uma das regiões do Brasil tem a ver com a sua configuração demográfica e com as peculiaridades socioeconômicas e culturais que as caracterizam (GATTI *et al.*, 2019, p. 119).

Ainda assim, essa criação de cursos de modo diferenciado nas diferentes regiões brasileiras, em um período de aproximadamente 40 anos, resulta em uma defasagem grande no que tange à adequação entre formação/atuação docente no componente curricular Arte na

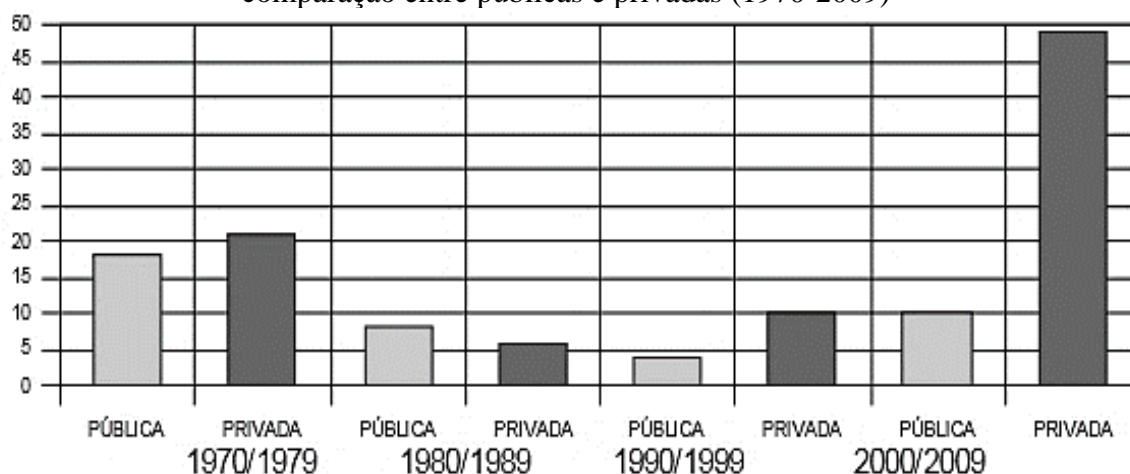
Educação Básica, tal como vimos no Capítulo 4, assim como se torna um campo fértil para a inserção de cursos na modalidade EaD, com categoria administrativa privada.

Outro aspecto que vale sublinhar na Tabela 6 é a quantidade de cursos cuja categoria administrativa é privada. Considerando a soma dos cursos com essas características nas diferentes regiões do Brasil, temos, entre 1970 e 1979, 21 cursos; entre 1980 e 1989, seis cursos; entre 1990 e 1999, dez cursos; entre 2000 e 2009, esse número passa para 49. Ou seja, nessa última década, foram criados mais cursos com categoria administrativa privada do que a soma de todos os cursos criados nas três últimas décadas com essa mesma categoria. Ainda sobre essa última década, apenas dez cursos foram criados por IES com categoria administrativa pública.

O alto número de cursos criados entre 1970 e 1979 se justifica pela Lei nº 5.692/1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na Educação Básica. Vemos, nas décadas posteriores, que a criação de cursos diminui, até novamente aumentar de modo intenso no período referente à década de 2000. Esse último aumento seria pela alteração na LDB nº 9.394/96 no que se refere ao Ensino de Arte? Seria fruto das políticas educacionais do período? Consideramos que esses dois aspectos podem ter influenciado tal expansão.

O Gráfico 28 apresenta uma síntese da quantidade de criação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Artes Plásticas, entre 1970 e 2009, referente às categorias administrativas: pública e privada.

Gráfico 28 – Criação de cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Artes Plásticas: comparação entre públicas e privadas (1970-2009)



Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2008 *apud* ARAÚJO, 2009, p. 15).

A partir do Gráfico 28, podemos constatar que excetuando a década de 1980, a quantidade de cursos criados com a categoria administrativa privada foi superior em todas as décadas, sendo a disparidade maior na de 2000.

Não foi possível dar continuidade a essa série histórica da criação de cursos de Licenciatura em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, pois não encontramos esses dados nas Sinopses Estatísticas do Ensino Superior do INEP/MEC, mas inserimos a seguir, na Tabela 7, a quantidade de cursos existentes entre 2010 e 2018 para verificarmos onde esses cursos se encontram: em IES públicas ou privadas.

Tabela 7 – Quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas no Brasil por categoria administrativa (pública e privada) por modalidade (presencial e EaD) (2010-2018)

Ano	Pública		Privada	
	Presencial	EaD	Presencial	EaD
2010	54	20	66	4
2011	57	23	62	4
2012	79	20	56	4
2013	77	20	58	4
2014	83	11	54	6
2015	74	10	56	10
2016	63	10	53	10
2017	56	9	50	11
2018	55	10	43	13

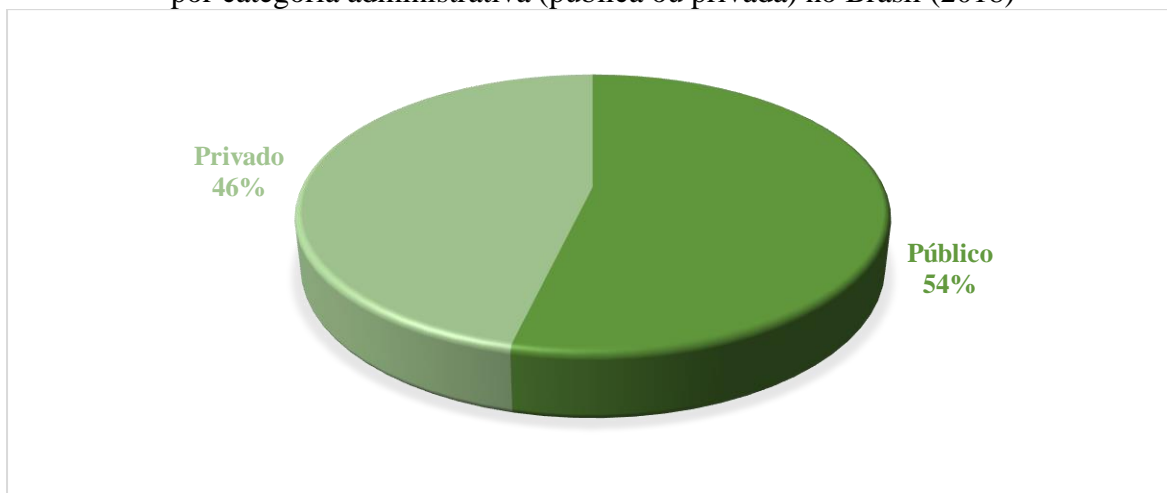
Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2010; 2019d).

A partir da Tabela 7, podemos observar que, em 2010, havia mais cursos de formação de professores relacionados com a visualidade públicos (74) do que privados, sendo 54 presenciais e 20 cursos na modalidade EaD, já os cursos privados presenciais eram 66, e os na modalidade EaD eram quatro, totalizando 70 cursos. Se destacarmos os cursos presenciais desse ano, vemos que há mais privados do que públicos, e os na modalidade EaD, nesse ano, são predominantes nas IES públicas. Entre 2010 e 2018, observamos que os cursos presenciais com a categoria administrativa privada diminuíram e ocorreu um aumento dos cursos EaD nessa mesma categoria administrativa. Outro aspecto que é importante destacar ao longo desse período é que os cursos na modalidade EaD públicos diminuíram em 50%, já os cursos EaD privados tiveram um aumento de praticamente um terço.

Em 2018, conseguimos verificar que houve certo equilíbrio na quantidade de cursos, tanto presenciais quanto EaD, no que se refere à categoria administrativa pública e privada, embora a quantidade de cursos públicos predominasse, sendo 55 presenciais públicos e 43 presenciais privados; na modalidade EaD, tivemos dez cursos públicos e 13 privados. Tendo

por base o referido ano e os dados apresentados sobre a quantidade de cursos relativos à visualidade, ofertados por IES públicas e privadas, elaboramos o Gráfico 29:

Gráfico 29 – Número total de cursos de Licenciatura em Artes Visuais (presenciais e EaD) por categoria administrativa (pública ou privada) no Brasil (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

A partir do Gráfico 29, podemos observar que o percentual de cursos de Licenciatura na área da visualidade no Brasil tem uma semelhança entre privados (56) e públicos (65), embora, considerando o total de cursos, os com categoria administrativa pública tenham uma porcentagem levemente superior (54%) aos cursos privados (46%). No entanto, a maior quantidade de cursos públicos e presenciais não garante que eles tenham a maior quantidade de vagas e matrículas.

Se verificarmos a situação atual dos cursos de Licenciatura em geral no Brasil, vemos que, segundo Diniz-Pereira (2015, p. 274), “Em um curto intervalo de tempo, observa-se que instituições privadas, muitas delas sem tradição alguma na oferta de cursos de Licenciatura, passaram a responder quantitativamente pela formação de professores da educação básica no país”. Esse fenômeno também atinge os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e, se considerarmos outros fatores que ultrapassam a quantidade de cursos, tais como: o número de vagas ofertadas pelos cursos na modalidade EaD com categoria administrativa privada e o número de matrículas, como veremos na sequência, observaremos que a maioria das vagas e matrículas dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais se concentra nos cursos que têm as características apresentadas por esse autor.

Infelizmente, o mercado atinge a Educação, no processo de oferta de formação docente, criando cursos “de massa” ou “universidades-empresa”, muitas vezes em faculdades isoladas, geralmente ofertados por IES privadas, na modalidade EaD com mensalidades

acessíveis, os quais conseguem abranger um número alto de pessoas com condições econômicas baixas, geralmente trabalhadores (DINIZ-PEREIRA, 2015; GATTI *et al.*, 2019).

Essas variações do *locus* de formação docente estão em consonância com os princípios do BM em relação ao tipo de formação oferecida nas IES para os países latino-americanos:

O Banco Mundial entende que na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores, estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento dos países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequenciais para a graduação precária em uma série de carreiras, a estratégia da EaD. Tudo interessa porque aligeiram a formação. O Banco está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida e voltada para o mercado (LEHER, 2001, p. 9 *apud* MANDELLI, 2017, p. 207).

No Brasil, para Mandelli (2017), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao ofertar cursos de Licenciatura em EaD pelas IES públicas para suprir a demanda de falta de professores em determinadas regiões, abriu as portas para o nicho de mercado do setor privado²⁰⁶ ofertar os cursos nessa modalidade, a partir de parcerias entre o modelo público-privado. Isso fez surgir uma “fábrica de professores”, com “produção em série” e certificação em massa, precarização e aligeiramento da formação docente, visto que: “[...] Nela encontramos características das teorias sobre a organização do trabalho, Fordismo/Taylorismo e Toyotismo: produção em série, flexível e com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado” (MANDELLI, 2017, p. 197). Mantendo essa analogia da formação docente como fábrica de professores:

Consideramos um significado comum do termo fábrica: “Estabelecimento industrial onde se transformam matérias-primas em produtos destinados ao consumo, ou que se dedica à produção de outras mercadorias”. Em nossa analogia, o professor almejado no projeto capitalista, no sistema da UAB, seria transformado em um “produto” destinado à produção de outras mercadorias, ou seja, “o aluno”. Este quadro evidenciou as dificuldades para a construção de uma nova sociabilidade não baseada no capital (MANDELLI, 2017, p. 227).

²⁰⁶ “[...] desde 1990 até hoje presenciamos um avanço exponencial de universidades particulares com mensalidades acessíveis à grande parcela da população brasileira. Em várias delas, mensalidades em dia significa diploma garantido. Some-se a isso os cortes orçamentários sobre a educação [os quais] são cada vez mais gritantes. Além disso, a submissão das universidades públicas aos critérios empresariais e mercantis tem efeito catastrófico sobre as ciências humanas, incluindo aqui a educação. São cada vez mais raras as possibilidades de produção do conhecimento científico, de fato, perante o quadro histórico que se agudiza cotidianamente” (ROSSI; ROSSI, *op. cit.*, p. 103-104).

Ou seja, no Brasil, ao mesmo tempo que a EaD representou uma expansão da formação docente (incluindo a área de Arte e, de modo mais específico, as Artes Visuais), atingindo territórios menos populosos e auxiliando na diminuição da distorção entre área de formação/atuação docente na Educação Básica, assim como na falta de qualificação dos docentes por meio da ampliação do acesso ao Ensino Superior, essa estrutura de formação apresentou/apresenta os princípios das orientações advindas dos OM, entre eles o BM.

Nessa perspectiva, concordamos com Mészáros (2008, p. 16), quando ele afirma que “[...] Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais e sua lógica do consumo e do lucro”. Tal estrutura de formação inicial já limita a possibilidade de o professor poder acessar o Ensino Superior como professor formador na universidade e já “o obriga”, a partir da formação inicial, a ir direto para a Educação Básica. Nesse sentido, “[...] o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11). No caso, a exclusão educacional não ocorreria dentro da escola, e sim por meio dos diferentes *locus* de oferta dos cursos de Graduação em Artes Visuais, das habilitações e modalidades, os quais direcionariam quem pode ou não ter a possibilidade de ser professor formador. Nesse sentido, “[...] O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais – que praticam e agravam o *apartheid* social –, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11-12).

Toda essa conjuntura atingiu a formação inicial docente no Brasil produzindo uma reorganização do perfil dos professores que atuarão na Educação Básica. Nesse sentido, percebe-se que “[...] a predominância da formação em instituições privadas evidencia que a formação inicial é financiada pelos próprios professores, a exemplo da formação continuada; rompeu-se o compromisso de formação docente preferencialmente na forma presencial” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 63).

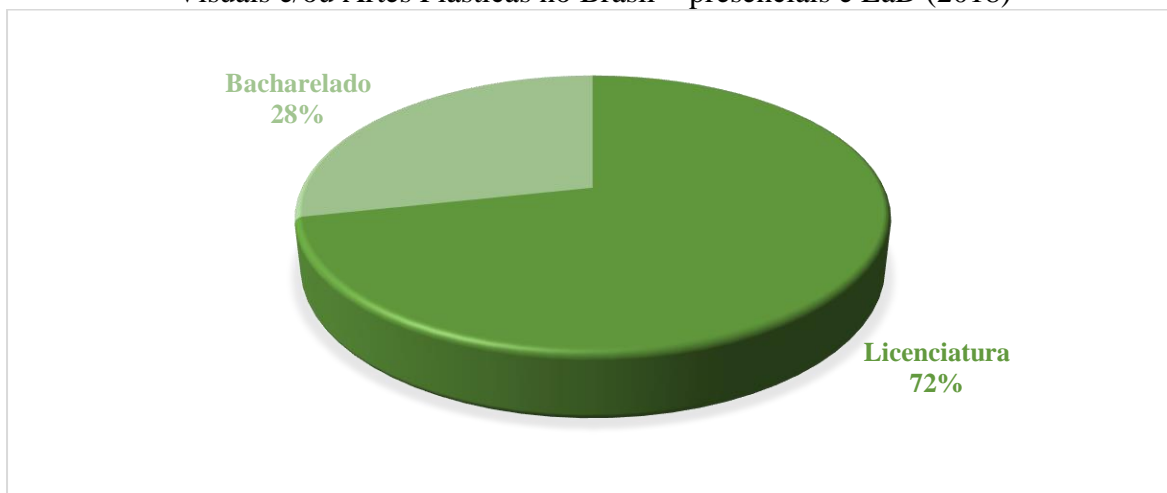
Vemos, portanto, que o nicho de mercado educacional tem aumentado e consegue suprir uma demanda que as universidades públicas não conseguem atingir por motivos diversos. Sendo assim, em cidades de pequeno e médio porte, principalmente no interior do país e em determinadas regiões, tem ocorrido uma proliferação dessas IES privadas, assim como o aumento de cursos e/ou polos que ofertam vagas na modalidade EaD. Como veremos mais adiante, isso também ocorre com os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil, principalmente nas Regiões Norte e Centro-Oeste.

Apresentaremos, a seguir, a quantidade de cursos de Bacharelado em relação aos de Licenciatura na área da visualidade. Vale lembrar que, como vimos no Capítulo 4, também é considerado com formação adequada para atuar no componente curricular Arte na Educação Básica quem tem o título de bacharel em Artes Visuais com a devida complementação pedagógica, e, no Ensino Superior, o professor formador pode ter apenas essa habilitação para atuar na IES, desde que tenha pós-graduação. Sendo assim, apresentaremos dados comparando a quantidade de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais no Brasil.

Ainda sobre esse aspecto, consideramos importante verificar a situação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado para identificarmos se há uma maior preocupação em formar o artista ou o professor de Arte, além do fato de que, muitas vezes, os alunos entram no curso para fazer uma habilitação e acaba fazendo a outra de modo complementar, ou ainda troca de habilitação no meio do curso. De acordo com os dados do INEP/MEC (BRASIL, 2019d), em 2018 havia a seguinte quantidade de cursos de Bacharelado, diretamente ligado à visualidade: Artes Plásticas (dez) e Artes Visuais (38), sendo um total de 48 cursos, e, com exceção de um curso de Artes Visuais na modalidade EaD ofertado por uma IES privada, todos os demais eram presenciais. Cabe destacar que, do total de cursos de Bacharelado em Artes Visuais presenciais (37), 11 são ofertados por IES privadas e 26 pertencem às IES públicas e, do total de cursos de Artes Plásticas, apenas um é ofertado por IES privada. Ou seja, os cursos de Bacharelado em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas se concentram nas IES com categoria administrativa pública e na modalidade presencial.

Considerando a quantidade de cursos de Licenciatura na área da visualidade, tanto presencialmente quanto em EaD, em 2018 tínhamos um total de 121, como já apresentado anteriormente. Nesse sentido, vemos que o total de cursos de Bacharelado (48) correspondiam, em 2018, a 28% do total de cursos existentes de Artes Visuais e/ou Artes Plásticas. Para visualizarmos melhor esses dados, elaboramos o Gráfico 30:

Gráfico 30 - Cursos de Licenciatura (formação de professores) e de Bacharelado em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas no Brasil – presenciais e EaD (2018)



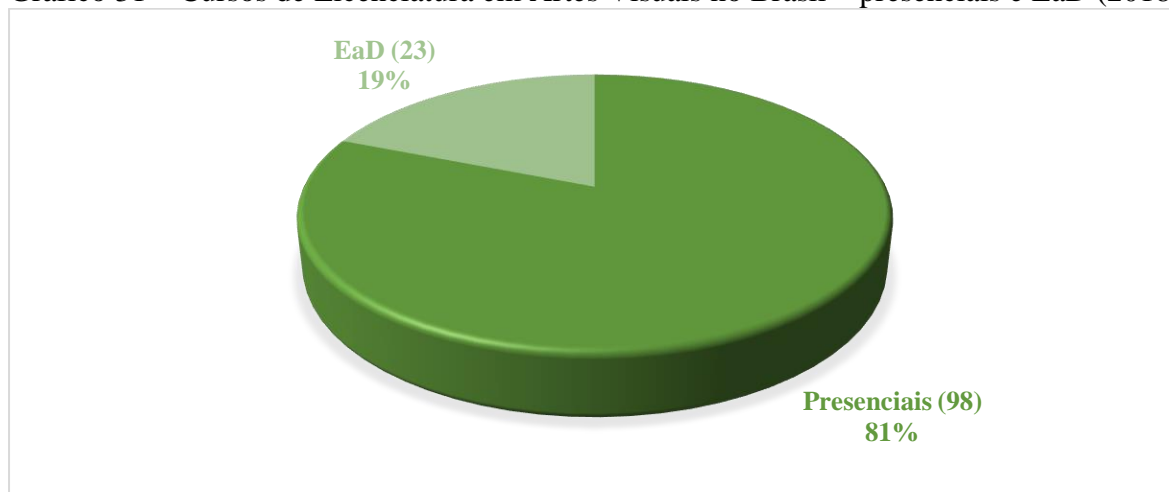
Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

Considerando o total de cursos de Bacharelado, tanto de Artes Visuais quanto os de Artes Plásticas, no que se refere à quantidade de matrículas e de concluintes, constatamos que a evasão é muito alta: em 2018, segundo o INEP/MEC (BRASIL, 2019d), os cursos de Bacharelado em Artes Plásticas tiveram 1.463 matrículas e 147 concluintes, ou seja, o índice de evasão²⁰⁷ é de praticamente 90%. Já os cursos de Bacharelado em Artes Visuais tiveram 3.486 matrículas e 578 concluintes, tendo um índice de evasão um pouco menor (83%) do que os cursos de Artes Plásticas. Será que o mesmo acontece com os cursos de Licenciatura nessa área? Responderemos essa questão mais para frente.

No que se refere à modalidade dos cursos, presenciais ou EaD, no *site* do INEP (BRASIL, 2019d) apareciam 98 cursos presenciais de formação de professores de Artes Visuais, sendo 23 a quantidade de cursos com a nomenclatura Artes Visuais ofertados na modalidade EaD, tal como pode ser visualizado no Gráfico 31:

²⁰⁷ Consideramos que a média de matrículas nos últimos anos dos cursos permaneceram semelhantes ao ano pesquisado sobre os concluintes nos cursos com as duas nomenclaturas (Artes Plásticas e Artes Visuais) para chegarmos a esse índice.

Gráfico 31 – Cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil – presenciais e EaD (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

Mesmo o número de cursos de Artes Visuais na modalidade EaD sendo menor (19%) em relação aos cursos presenciais (81%), precisamos considerar as vagas que eles oferecem, pois os cursos daquela modalidade, devido às suas características intrínsecas, podem ofertar muito mais vagas que os cursos presenciais.

Sobre o surgimento dos cursos na área de Arte na modalidade EaD, Sampaio (2014) afirma que até 2004 eles não existiam. O primeiro curso surgiu nesse referido ano e permaneceu como único até o ano de 2006 e denominava-se Arte (Educação Artística), sendo ofertado na Região Nordeste pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (CE). Só a partir de 2007 começam a ser criados cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, os quais só têm aumentado desde então. Segundo o INEP/MEC, em 2018, havia a seguinte quantidade de cursos nessa modalidade: Artes (Educação Artística) - (três); Artes Visuais (23); Música (nove); Teatro (três) e Dança (um). Vemos, portanto, que entre os cursos na modalidade EaD, as Artes Visuais tinham a maior quantidade no ano pesquisado (BRASIL, 2019d)

Sobre a caracterização dos cursos na modalidade a distância, precisamos considerar que:

É interessante notar que o termo EaD quase sempre se refere a situações de ensino-aprendizagem nas quais o professor e o(s) aprendiz(es) estão geograficamente separados e, conseqüentemente, se valem de meios eletrônicos e de materiais impressos para a distribuição de conteúdos educacionais. E essa distância vem sendo “superada” pelo uso de diversos recursos no processo. Correspondência, troca de material via meios convencionais, mecânicos, eletrônicos e, mais recentemente, digitais têm sido, ao longo do tempo, os principais caminhos usados pelos envolvidos nos processos educacionais que se desenvolvem nesta modalidade para minimizar a falta de contato físico entre as partes envolvidas no processo e mesmo para simulação de presença de ambos (SAMPAIO, 2012, p. 15-16).

No caso específico da área de Arte, surgem questionamentos relacionados com a formação dos professores, principalmente na parte prática, ou seja, relativos às disciplinas mais voltadas para o eixo artístico/ateliê, assim como as possibilidades de fornecer uma formação com bases sólidas. Sendo assim, ficam, então, as perguntas de Sampaio (2012, p. 10): “Estão, estes professores, aptos a exercer uma prática reflexiva em seu trabalho docente? Que professores de arte estamos formando nas Licenciaturas em Artes Visuais por EaD?”. Acreditamos que seja necessário ampliar as pesquisas sobre os cursos de Artes Visuais nessa modalidade, principalmente com categoria administrativa privada, com urgência, visto que a oferta de vagas e de matrículas nesses cursos já superou as presenciais e públicas.

Ainda visando uma comparação e buscando situar os cursos de Licenciatura em Artes Visuais em meio aos demais cursos da área de Arte, apresentamos na Tabela 8 a quantidade de vagas oferecidas pelos cursos presenciais e EaD, entre os anos de 2000 e 2018, em todas as linguagens artísticas:

Tabela 8 – Vagas (novas vagas) oferecidas pelos cursos de Licenciatura presenciais e EaD da área de Arte no Brasil (2000-2018)

Ano	Artes (Educação Artística)		Artes Visuais		Música		Teatro		Dança	
	Pres.	EaD	Pres.	EAD	Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD
2000	5.847	²⁰⁸	25	-	322	-	121	-	235	-
2001	5.415	-	45	-	382	-	80	-	188	-
2002	6.924	-	205	-	416	-	96	-	115	-
2003	4.787	-	495	-	526	-	106	-	115	-
2004	5.540	800	545	-	809	-	326	-	195	-
2005	6.545	800	1.945	-	-	-	80	-	286	-
2006	6.592	1.600	2.261	-	1.641	-	507	-	240	-
2007	5.392	3.500	2.856	254	1.827	332	767	121	172	-
2008	6.441	2.345	2.777	1.726	2.000	800	636	176	350	-
2009	3.361	900	3.125	980	2.405	1.290	794	200	730	-
2010	2.592	4.000	7.157	5.223	3.226	300	1.413	210	997	-
2011	2.614	4.263	7.762	6.657	4.070	550	1.342	171	1.090	-
2012	2.475	1.800	7.369	2.670	4.754	1.410	1.513	-	1.338	-
2013	1.706	1.600	6.771	2.650	7.003	1.390	1.632	-	1.306	-
2014	1.294	1.600	5.575	86.063	4.641	2.326	1.894	431	1.416	-
2015	1.176	1.500	5.733	44.897	5.217	2.050	1.869	100	1.299	-
2016	1.085	1.930	5.701	70.766	6.334	2.050	1.974	-	1.146	158 ²⁰⁹
2017	973	1.000	4.753	60.899	5.643	3.687	1.826	-	926	100
2018	931	1.470	4.510	66.026	5.739	8.385	1.833	-	1.389	-

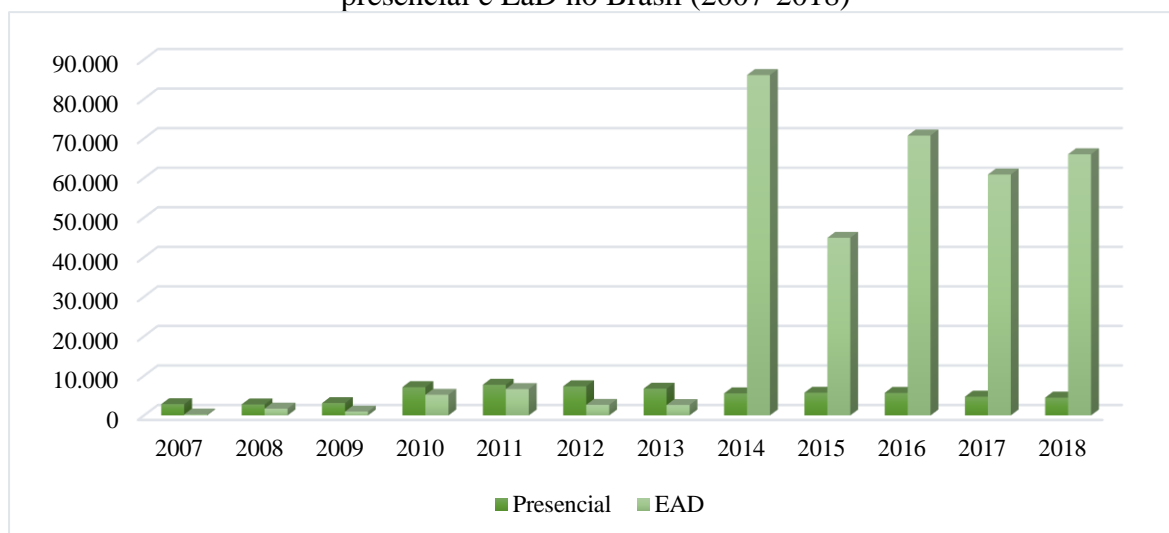
Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2000; 2019d).

²⁰⁸ Sobre a ausência de dados, principalmente até 2006, nos cursos da modalidade EaD da área de Arte, precisamos considerar que o ano de origem desses cursos foi 2004, sendo o único até 2006. Outro fator refere-se à “[...] imprecisão na coleta de informações sobre a modalidade a distância e do fato de que elas não eram regularmente disponibilizadas nas estatísticas educacionais” (GATTI *et al.*, *op. cit.*, p. 130).

²⁰⁹ Foi criado o primeiro curso de Dança na modalidade EaD do país pela UFBA, em parceria com a UAB, em 2016. Para mais informações, acompanhar o “Guia do aluno de Licenciatura em Dança” (SANCHES NETO, 2016).

A partir da Tabela 8, podemos observar que, entre os cursos de Licenciatura relativos à área de Arte no Brasil, a maior quantidade de vagas (somando as ofertadas por cursos presenciais e EaD) ocorre nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Vimos que, em 2007, aquelas referentes às Artes Visuais na modalidade EaD foi de 254 para 66.026 em 2018, já as dos cursos presenciais de Artes Visuais, em 2007, eram de 2.856 e, em 2018, chegou a 4.510, ou seja, estes últimos dados correspondem a um aumento de 58% das vagas em um período de 12 anos. Podemos constatar que, em 2018, as vagas ofertadas pelos cursos na modalidade EaD superaram, e muito, as ofertadas pelos presenciais em Artes Visuais. Tal como podemos observar no Gráfico 32, as vagas dos cursos EaD só se tornaram maiores que as dos presenciais a partir de 2014, ocorrendo, a partir desse ano, uma mudança brusca naquelas ofertadas em EaD, indo de 2.650, em 2013, para 86.063 vagas, em 2014:

Gráfico 32 - Número de vagas ofertadas pelos cursos de Licenciatura em Artes Visuais - presencial e EaD no Brasil (2007-2018)



Fonte: Elaborado e complementado pela autora com base em Alvarenga e Fonseca da Silva (2018).

Se compararmos o Gráfico 31, sobre a quantidade de cursos presenciais e EaD de Licenciatura em Artes Visuais com a quantidade de vagas ofertadas nessas duas modalidades (Gráfico 32), tendo como referência o ano de 2018, vemos que, embora o número de cursos na modalidade EaD seja menor (23, correspondendo a 19%) em relação aos presenciais (98 ou 81%), a quantidade de vagas que os cursos de Artes Visuais na modalidade EaD ofertaram nesse ano (66.026) é extremamente maior se equiparada com as ofertadas pelos cursos dessa mesma linguagem artística, pertencentes à modalidade presencial (4.510). No entanto, é preciso considerar que o fato de os cursos ofertarem uma quantidade alta de vagas,

principalmente em EaD, não significa que todas elas serão ocupadas. Por isso, apresentaremos dados relativos à quantidade de matrículas nas duas modalidades (Tabela 9):

Tabela 9 – Número de matrículas em cursos de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais presenciais e EaD por categoria administrativa no Brasil (2007-2018)

Ano	Presenciais			EaD		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2007	3.549	2.249 ²¹⁰	1.300	-	-	-
2008	3.616	2.287 ²¹¹	1.329	-	-	-
2009	4.173	3.187 ²¹²	986	1.282	1.104 ²¹³	178
2010	10.742	5.547	5.195	3.663	1.448	2.175
2011	10.573	5.847	4.726	5.230	2.105	3.125
2012	10.865	7.003	3.862	5.420	1.772	3.648
2013	10.961	6.928	4.033	4.340	1.041	3.299
2014	11.044	6.986	4.058	6.565	1.153	5.412
2015	11.008	6.836	4.172	7.692	730	6.962
2016	11.090	7.346	3.744	9.996	572	9.424
2017	10.340	7.131	3.209	12.317	985	11.332
2018	10.062	7.287	2.775	12.480	828	11.652

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2007; 2019d).

A partir da Tabela 9, podemos constatar que, em um período de nove anos (2010-2018), a quantidade de matrículas nos cursos de Licenciatura presenciais permaneceu quase idêntica, tendo uma média de 10.500 alunos, já as de Licenciatura em Artes Visuais em EaD passaram, nesse mesmo período, de 3.663 para 12.480, ou seja, quase quatriplicou. Vale salientar, ainda, que mais de 90% dessa quantidade se encontram em IES privada (11.652), e entre 2007 e 2018, aquelas em cursos presenciais públicos aumentaram: passando de 2.249 para 7.287, indicando uma triplicação desses números. Ou seja, atualmente, a maior quantidade de matrículas dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil se encontra em IES que ofertam cursos em EaD e que têm categoria administrativa privada.

Essa expansão das matrículas nos cursos de Artes Visuais nos últimos anos está em consonância com o aumento das matrículas nas demais Licenciaturas. Sobre esse ponto, precisamos considerar que tal expansão acontece principalmente por meio do setor privado, sendo que em 2016: “[...] as instituições privadas passam a responder por 62% dos estudantes, enquanto as públicas se responsabilizam por 38% deles” (GATTI *et al.*, 2019, p. 113). No caso dos cursos de Artes Visuais, vemos que mais de 50% das matrículas estão nas IES com categoria administrativa privada e que ofertam os cursos na modalidade EaD.

²¹⁰ Foram consideradas, na somatória, as matrículas nas IES comunitárias, pois o INEP especificou em 2007.

²¹¹ Foram consideradas, na somatória, as matrículas nas IES comunitárias, pois o INEP especificou em 2008.

²¹² Foram consideradas, na somatória, as matrículas nas IES comunitárias, pois o INEP especificou em 2009.

²¹³ Foram consideradas, na somatória, as matrículas (na modalidade EaD) nas IES comunitárias, pois o INEP especificou em 2009.

No que se refere ao índice de evasão, para conseguirmos constatar esse dado, precisamos relacionar o número de matrícula com o de concluintes. Como já apresentamos as matrículas nas duas modalidades, na Tabela 10 apresentamos os concluintes desses cursos para posterior comparação:

Tabela 10 – Número de concluintes em cursos de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais – presenciais e EaD – por categoria administrativa no Brasil (2007-2018)

Ano	Presenciais			EaD		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2007	-	-	-	-	-	-
2008	756	375 ²¹⁴	381	-	-	-
2009	638	441 ²¹⁵	197	-	-	-
2010	1.932	563	1.369	49	0	49
2011	1.804	585	1.219	278	168	110
2012	1.639	741	898	1.301	591	710
2013	1.532	732	800	966	312	654
2014	1.746	1.002	744	568	190	378
2015	1.619	699	920	1.450	168	1.282
2016	1.740	922	818	540	39	501
2017	1.587	852	735	2.021	47	1.974
2018	1.558	824	734	2.206	176	2.027

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2007; 2019d).

A partir das Tabelas 9 e 10, realizarmos uma média entre a quantidade de matriculados e a de alunos concluintes para verificarmos o índice de evasão nos cursos de Licenciatura presenciais (tanto públicos quanto privados). Sendo a média dos últimos cinco anos de 11.000 matrículas, e a média de concluintes 1.600, podemos inferir que o índice de evasão é de praticamente 70% nos cursos presenciais de Artes Visuais. Como a oscilação no número de matrículas/concluintes nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD, nos últimos cinco anos, é alta, consideramos melhor não realizar esse cálculo. Todavia, precisamos lembrar que nem todos os alunos terminam no período apropriado do curso (média de quatro anos), então esse dado relativo ao índice de evasão pode variar.

Tendo por base o índice de evasão das Licenciaturas em geral, “[...] o dado mais impactante dessa aproximação a respeito da relação entre alunos ingressantes e concluintes é [...] a perda de cerca da metade dos estudantes dos cursos de licenciatura ao longo do processo de formação [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 130). Ou seja, a média nacional de evasão

²¹⁴ Foram considerados, na somatória dos concluintes, os dados das IES comunitárias, os quais o INEP especificou em 2008.

²¹⁵ Foram considerados, na somatória dos concluintes, os dados das IES comunitárias, os quais o INEP especificou em 2009.

dos cursos de Licenciatura, em geral, é de aproximadamente 50%. Vemos, portanto, que a evasão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais presenciais está acima da média das demais Licenciaturas.

Os motivos para a evasão são vários: condições econômicas dos ingressantes (o que influencia nas mensalidades, nos materiais do curso, na alimentação, no transporte e na moradia), existência ou não de bolsas de estudos e/ou outro tipo de ajuda de custo ofertadas pelas IES, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, desvalorização social e econômica da profissão docente na Educação Básica, entre outros fatores.

No que se refere à localização dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas diferentes regiões e unidades federativas brasileiras, segundo dados do INEP (BRASIL, 2019d), os cursos presenciais estavam divididos da seguinte forma (Tabela 11):

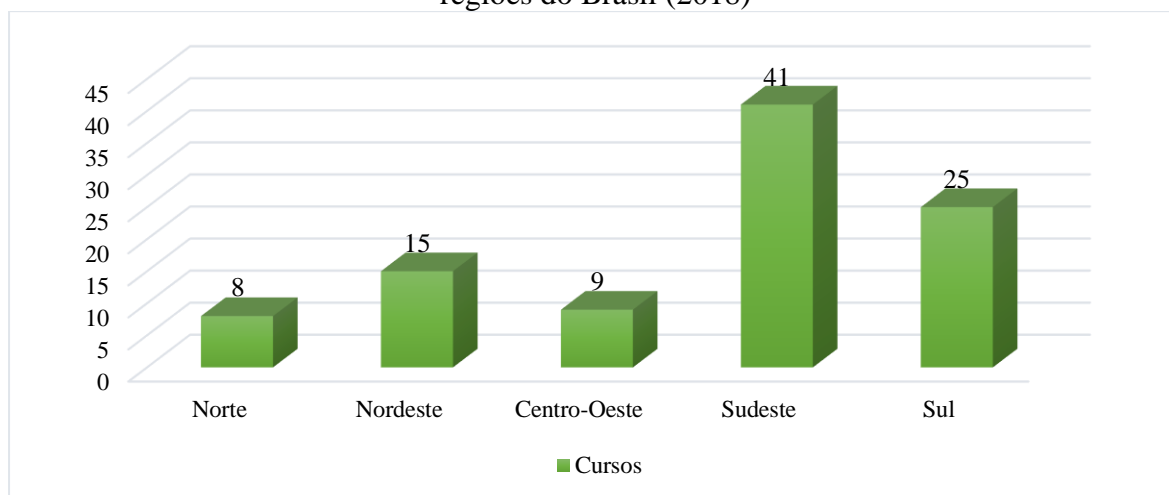
Tabela 11 – Cursos presenciais de Artes Visuais – Licenciatura no Brasil por unidade federativa (2018)

Região/estado	Total	Públicas	Privadas
Região Norte	8		
Acre	0	-	-
Amapá	1	1	-
Amazonas	2	2	-
Pará	3	2	1
Rondônia	1	1	-
Roraima	1	1	-
Tocantins	0	-	-
Região Nordeste	15		
Alagoas	0	-	-
Bahia	5	5	-
Ceará	3	3	-
Maranhão	2	2	-
Paraíba	1	1	-
Pernambuco	1	1	-
Piauí	1	1	-
Rio Grande do Norte	1	1	-
Sergipe	1	1	-
Região Centro-Oeste	9		
Mato Grosso	0	-	-
Mato Grosso do Sul	4	1	3
Goiás	2	2	-
Distrito Federal	3	2	1
Região Sudeste	41		
São Paulo	26	4	22
Rio de Janeiro	6	2	4
Espírito Santo	3	2	1
Minas Gerais	6	6	-
Região Sul	25		
Paraná	10	7	3
Santa Catarina	6	2	4
Rio Grande do Sul	9	5	4
TOTAL	98		

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

A partir da Tabela 11, elaboramos o Gráfico 33, para visualizarmos melhor a divisão dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, presenciais, nas diferentes regiões brasileiras:

Gráfico 33 - Quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais, presenciais, por regiões do Brasil (2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019d).

Tendo por base o Gráfico 33, podemos notar a disparidade em relação à quantidade de cursos presenciais de formação de professores de Artes Visuais nas diferentes regiões do Brasil, sendo a maior concentração no Sudeste, seguida do Sul e do Nordeste. Já no Norte e no Centro-Oeste são ainda menores e alguns estados dessas regiões não ofereciam, até 2018, nenhum curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial, tais como: Acre e Tocantins (Região Norte) e Mato Grosso (Região Centro-Oeste). Cabe ressaltar ainda que, na Região Nordeste, o estado de Alagoas não ofertava curso de Licenciatura em Artes Visuais, presencial, até o ano supracitado. Como vimos anteriormente, embora os cursos na modalidade EaD tenham uma quantidade menor, eles têm uma alta quantidade de vagas e podem abranger determinadas regiões e estados nos quais os cursos presenciais nem sempre conseguem chegar.

Sobre essa diversidade regional dos cursos, mais à frente apresentamos algumas pesquisas dos integrantes do OFPEA/BRARG que analisaram as características das graduações de Artes Visuais em determinadas localidades de modo mais aprofundado.

A partir do exposto, podemos constatar que, embora a maior quantidade de cursos de Licenciatura de Artes Visuais esteja na modalidade presencial e o maior percentual dos cursos esteja em IES com categoria administrativa pública, a maior concentração de matrículas se encontra em IES que ofertam cursos em EaD e têm categoria administrativa

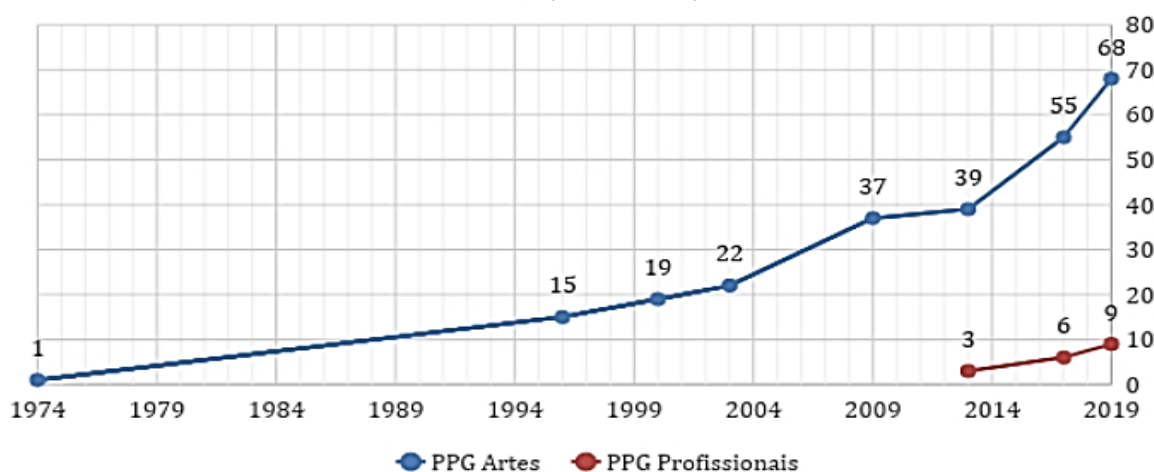
privada. Além disso, o índice de evasão nos cursos de Licenciatura presencial é maior do que a média nacional das demais Licenciaturas.

Após essa visão geral dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, nos deteremos na situação dos cursos de Arte ofertados pela Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

5.2.3 Mapeamento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte no Brasil, com foco nas Artes Visuais

Visamos apresentar o panorama dos cursos e PPG *stricto sensu* na área de Arte²¹⁶ no Brasil, visto que, nesse país, se exige o título de mestre e/ou doutor para atuar nos cursos de Ensino Superior, tanto nas Licenciaturas quanto nos Bacharelados. Como nossa pesquisa trata sobre a formação do professor formador, é importante verificarmos se há cursos específicos na área de Arte, principalmente em Artes Visuais, se houve crescimento desses cursos e como eles estão espalhados pelas diferentes regiões brasileiras. Iniciaremos apresentando o Gráfico 34, o qual mostra o crescimento dos PPGs da área de Arte nas últimas décadas no Brasil (1974-2019):

Gráfico 34 - Crescimento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte no Brasil (1974-2019)



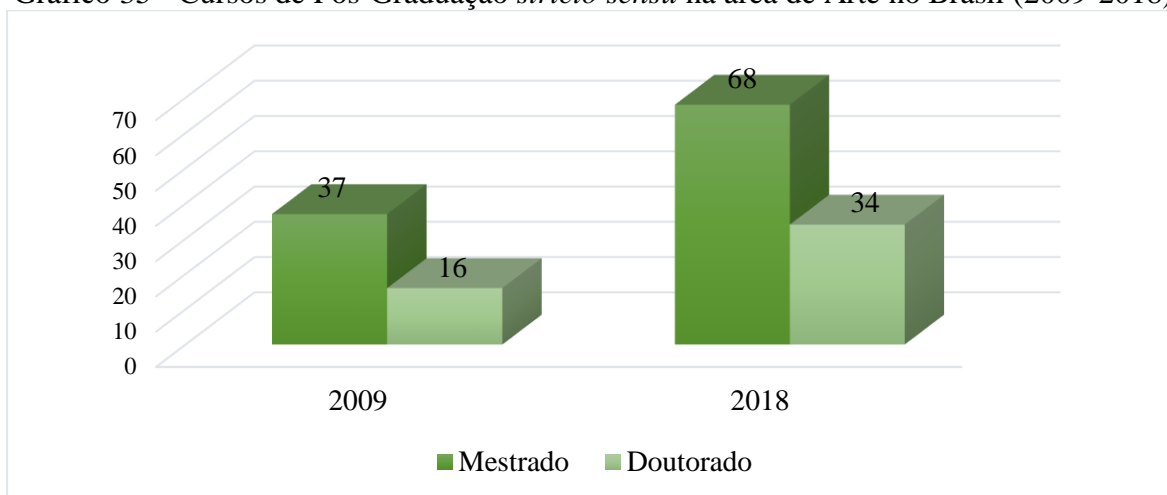
Fonte: Brasil (2019a, p. 3).

O Gráfico 34 apresenta o conjunto de PPGs *stricto sensu* da área de Arte no Brasil e como ocorreu sua ampliação nas últimas décadas (1974-2019), indicando que, entre 2009 e 2019, houve um aumento de 83%, passando de 37 para 68. Ao buscarmos, especificamente,

²¹⁶ Hillesheim (2013), em sua dissertação, foi a primeira pesquisadora do OFPEA/BRARG que iniciou a “sistematização” desses cursos com base no *site* da CAPES.

o crescimento dos cursos de Mestrado e Doutorado na última década (2009-2018), no que se refere à área de Artes, constatamos o seguinte (Gráfico 35):

Gráfico 35 - Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte no Brasil (2009-2018)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil (2019a).

A partir do Gráfico 35, podemos observar que tanto em 2009 quanto em 2018 havia praticamente o dobro de Mestrado em relação aos cursos de Doutorado na área de Arte, ou seja, apesar do alto crescimento desses cursos na última década, a proporção da quantidade de cursos nos dois níveis foi mantida. Em 2009, “[...] a área atingiu 37 (trinta e sete) programas recomendados – 21 (vinte e um) deles em nível de Mestrado e 16 (dezesseis) com Mestrado e Doutorado” (BRASIL, 2019a, p. 2), sendo que em 2018 “[...] a área passou a contar com 68 (sessenta e oito) PPG, sendo 59 (cinquenta e nove) Programas Acadêmicos (25 em nível de Mestrado e 34 com cursos de Mestrado e Doutorado) e 9 (nove) Mestrados Profissionais” (BRASIL, 2019a, p. 2). Tendo por base o período analisado, constatamos que os Mestrados tiveram um aumento de 83%, já os Doutorados tiveram um aumento de 112%.

No que se refere à abrangência da área de Arte, em 2019, segundo a CAPES (BRASIL, 2019a, p. 3), os PPGs dessa área estavam subdivididos da seguinte forma:

Arte e Cultura Visual (1), Artes (11), Artes Cênicas ou da Cena (14), Artes Visuais (9), Artes, Cultura e Linguagem (1), Cinema e Artes do Vídeo (1), Computação, Comunicação e Arte (1), Dança (3), Ensino das Práticas Musicais (1), Ensino de Artes Cênicas (1), Estudos Contemporâneos das Artes (1), Formação de professores – Prof-Artes (1), História da Arte (2), Música (20) e Teatro (1).

Podemos observar que os PPGs da área de Arte no Brasil apresentam certa diversidade de nomenclaturas e enfoques, o que de certa forma já acontece na Graduação da

área de Arte²¹⁷. Mais à frente nos deteremos nos PPGs que tratam especificamente sobre a visualidade e/ou são da área de Arte, mas com viés interdisciplinar, visto que esse é o foco na nossa pesquisa. Sobre a categoria administrativa das IES, nas quais esses PPGs de Artes se encontram, podemos afirmar que eles

[...] são em sua quase totalidade [ofertados em] universidades públicas, estaduais e federais, com apenas as exceções de 1 (um) Mestrado Profissional de Instituto Federal (IFCE) e 1 (um) Mestrado Profissional de instituição privada (Escola Superior de Artes Célia Helena) (BRASIL, 2019a, p. 6).

Vemos, portanto, que praticamente todos esses PPGs da área de Arte no Brasil são ofertados em IES públicas, exceto pelos dois Mestrados supracitados. Vale lembrar que os cursos ofertados pelas IES públicas são gratuitos.

No que se refere aos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, especificamente relativos à visualidade, segundo a CAPES (BRASIL, 2019a), por meio da sua coleta, com os dados cadastrais do programa, na Plataforma Sucupira (BRASIL, [s/d]), na área básica “Artes”, assim como na área de avaliação “Artes”, buscamos os PPGs que se encontravam em funcionamento no respectivo ano e depois procuramos informações sobre os PPGs nos *sites* das IES. A partir disso, encontramos os seguintes programas e cursos (Quadro 5):

Quadro 5 - Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* específicos da área da visualidade no Brasil (2019)

	Nome do Programa	Sigla da IES	UF	Mestrado e Doutorado	Linhas de pesquisa
1	Artes Visuais	UDESC	SC	Mestrado Doutorado	- Ensino das Artes Visuais - Processos artísticos contemporâneos - Teoria e História das Artes Visuais
2	Artes Visuais	UFBA	BA	Mestrado Doutorado	- História e teoria da Arte - Processos de criação artística - Arte e Design: processos, teoria e história
3	Artes Visuais (UFPB-UFPE)	UFPB	PB	Mestrado	- História, teoria e processos de criação em Artes Visuais - Ensino das Artes Visuais no Brasil
4	Artes Visuais	UFPEL	RS	Mestrado	- Educação em Artes e Processos de formação estética - Processos de criação e poéticas do cotidiano
5	Artes Visuais	UFRGS	RS	Mestrado Doutorado	- Duas linhas de pesquisa em poéticas visuais: Desdobramentos da imagem e Linguagens e contextos de criação - Duas linhas de pesquisa em História, Teoria e Crítica: Obra de arte e seus aspectos constitutivos e Relações sistêmicas da arte

²¹⁷ No Capítulo 6, veremos essa diversidade de nomenclaturas da área de Arte na Graduação e na Pós-Graduação a partir dos currículos dos professores formadores selecionados.

6	Artes Visuais	UFRJ	RJ	Mestrado Doutorado	- Duas linhas de pesquisa em História e Teoria da Arte: História e Crítica de Arte e Imagem e Cultura - Duas linhas de pesquisa em Teoria e experimentações em Arte: Linguagens visuais e poéticas interdisciplinares
7	Artes Visuais	UFSM	RS	Mestrado ²¹⁸	- Arte e visualidade - Arte e cultura - Arte e tecnologia
8	Artes Visuais	UNICAMP	SP	Mestrado Doutorado	- Poéticas visuais e processos de criação - História, teoria e crítica
9	Artes Visuais	USP	SP	Mestrado Doutorado	- Duas linhas de pesquisa em poéticas visuais: Processos de criação em Artes Visuais e Multimeios - Duas linhas de pesquisa em teoria, ensino e aprendizagem da Arte: História, crítica e teoria da Arte e Fundamentos do ensino e aprendizagem da Arte
10	Arte e Cultura Visual	UFG	GO	Mestrado Doutorado	- Imagem, cultura e produção de sentido - Poéticas visuais e processos de criação - Culturas da imagem e processos de mediação
11	História da Arte ²¹⁹	UNIFES	SP	Mestrado	- Arte, circulações e transferência - Arte e tradição clássica - Arte, política e filosofia - Instituições, discursos e alteridade

Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* da CAPES (BRASIL, 2019a), coleta CAPES, dados cadastrais dos programas, Plataforma Sucupira²²⁰ e nos *sites* dos PPGs.

No Brasil, em 2019, havia nove PPGs *stricto sensu* com a nomenclatura Artes Visuais e dois diretamente relacionados com a visualidade, denominados Arte e Cultura Visual e História da Arte, sendo que, no total, esses 11 PPGs ofertavam 11 cursos de Mestrado e sete de Doutorado, totalizando 18 cursos.

Ao considerarmos a quantidade total de PPGs *stricto sensu* relativos à visualidade (11), mesmo com nomenclaturas distintas, apenas quatro ofertam uma linha de pesquisa que trata especificamente sobre o ensino e/ou educação das Artes Visuais: UDESC (Ensino das Artes Visuais); UFPB/UFPE (Ensino das Artes Visuais no Brasil); UFPEL (Educação em Arte e Processos de formação estética) e USP (Fundamentos do Ensino e da Aprendizagem da Arte). Desses quatro programas, apenas dois têm doutorado: UDESC e USP. A partir desses dados, podemos constatar que a quantidade de teses sobre ensino/educação²²¹ em

²¹⁸ Na Plataforma Sucupira (BRASIL, [s/d]), aparece que o curso de Doutorado em Artes Visuais da UFMS foi aberto em 2018 e se encontra em avaliação.

²¹⁹ Esse curso não aparece na relação dos documentos das Pós-Graduações (BRASIL, 2019a) na área de Arte, mas consta na lista de PPG da área de Arte no relatório da CAPES de 2017 (BRASIL, 2017d).

²²⁰ Na Plataforma Sucupira (BRASIL, [s/d]), aparece que há mais um curso, de Mestrado Acadêmico na UNESPAR, denominado Cinema e Artes do Vídeo, ou seja, relacionado diretamente com a visualidade, mas que ainda se encontra em processo de avaliação, por esse motivo ele não foi considerado no quadro.

²²¹ Esse fato contribui para que os investigadores que queiram pesquisar sobre ensino de Arte busquem PPGs de Educação, aspecto já demonstrado por Hillesheim (2013) na sua dissertação e retomado ao longo da nossa tese.

Artes Visuais/formação docente em Artes Visuais, oriundas de PPGs de Arte, será mais limitada – apesar da quantidade de PPGs especificamente relacionadas com a visualidade no Brasil.

Além dos PPGs específicos de Artes Visuais e/ou diretamente relacionados com a visualidade, temos os PPGs *stricto sensu* de Artes, os quais podem abranger as Artes Visuais de modo inter-relacionado com as demais linguagens artísticas, tais como apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Artes em geral no Brasil que incluem a visualidade (2019)

	Nome do Programa	Sigla da IES	UF	Mestrado e Doutorado	Linha de pesquisa - área/campo
1	Artes	UFMG	MG	Mestrado Doutorado	Linhas de pesquisa: 1) Artes da cena; 2) Arte e experiência interartes na Educação ; 3) Artes Plásticas, Visuais e interartes; 4) Cinema; 5) Preservação do Patrimônio Cultural; 6) Poéticas tecnológicas.
2	Artes	UEMG	MG	Mestrado	Áreas: Diálogos entre Artes Visuais e Música. Linhas de pesquisa: 1) Dimensões teóricas e práticas da produção artística; 2) Processos de formação, mediação e recepção.
3	Artes	UERJ	RJ	Mestrado Doutorado	Área: Artes Visuais e outras – hibridismo. Áreas de concentração: 1) Arte, Experiência e Linguagem; 2) Arte, Imagem e Escrita; 3) Arte, Pensamento e Performatividade; 4) Arte, Sujeito e Cidade; 5) Arte, Recepção e Alteridade.
4	Artes	UFC	CE	Mestrado	Área: não separa Música, Dança, Teatro, Artes Visuais etc. (hibridismo). Linhas de pesquisa: 1) Arte e Pensamento: das obras e suas interlocuções; 2) Arte e Processo de criação: poéticas contemporâneas.
5	Artes	UFES	ES	Mestrado	Área: Artes Visuais e outras linguagens. Linhas de pesquisa: 1) Teoria e História da Arte; 2) Arte e Cultura.
6	Artes	UFPA	PA	Mestrado Doutorado	Área: Artes – hibridismo. Linhas de pesquisa: 1) Poéticas e Processos de Atuação em Artes; 2) Teorias e Interfaces epistêmicas em Artes; 3) História, Crítica e Educação em Artes .
7	Artes	UNB	DF	Mestrado Doutorado	Áreas de concentração: Arte, Imagem e Cultura; Métodos, Processos e Linguagens – foco Artes Visuais. Linhas de pesquisa: 1) Educação em Artes Visuais ; 2) Imagens, visualidades e urbanidades; 3) Teoria e História da Arte; 4) Arte e Tecnologia; 5) Deslocamentos e Espacialidades; 6) Poéticas Transversais.

8	Artes	UNESP	SP	Mestrado Doutorado	Áreas: Artes Visuais , Artes Cênicas e Artes e Educação. Linhas de pesquisa: 1) Artes Visuais : Abordagens Teóricas, Históricas e Culturais da Arte/Processos e Procedimentos Artísticos; 2) Artes Cênicas: Estética e Poéticas Cênicas; (3) Artes e Educação: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.
9	Estudos Contemporâneos das Artes	UFF	RJ	Mestrado	Área: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais (hibridismo). Linhas de pesquisa: 1) Estudos críticos das Artes; 2) Estudos das Artes em contextos sociais; 3) Estudos dos Processos Artísticos.
10	Artes, Cultura e Linguagens	UFJF	MG	Mestrado	Área de concentração: Teoria e Processos poéticos interdisciplinares. Linhas de pesquisa: 1) Arte, Moda, História e Cultura; 2) Cinema e Audiovisual; 3) Estudos interartes e Música.
11	Computação, Comunicação e Artes	UFPB	PB	Mestrado	Área: Artes Visuais , Música, Tecnologias. Linhas de pesquisa: 1) Mídias em ambientes digitais; 2) Arte computacional.

Fonte: Elaborado pela autora com base no *site* da CAPES (BRASIL, 2019a), Coleta CAPES, dados cadastrais do programa, Plataforma Sucupira (BRASIL, [s/d]) e nos *sites* dos PPGs.

Tendo como referência o Quadro 6, entre os PPGs de Artes, temos a predominância da nomenclatura Artes (oito cursos) e mais três com as denominações diversificadas: “Estudos contemporâneos das Artes”, “Artes, Cultura e Linguagens”, “Computação, Comunicação e Artes”. Desses 11 PPGs, temos um total de 11 Mestrados e de cinco Doutorados, sendo, então, 16 cursos²²² ao todo.

A partir das linhas de pesquisa e/ou áreas de concentração dos PPGs de Artes ou com nomenclatura diversa, podemos observar que, dos 11 PPGs apresentados no Quadro 6, todos indicam que os cursos de Mestrado e/ou Doutorado trabalham com a noção de hibridismo, interdisciplinaridade e integração de duas ou mais linguagens artísticas, exceto os PPGs da UNESP (a qual oferta áreas de concentração e linhas de pesquisa por linguagem artística, sendo uma específica de Artes Visuais) e da UNB (no *site* desta IES aparece que o PPG é de Artes Visuais, e não de Artes, e todo o direcionamento da área de concentração indica que essa linguagem artística predomina). No que se refere à oferta ou não de linhas de pesquisa e/ou área de concentração que trata especificamente sobre educação e/ou ensino de Arte, nos 11 PPGs apresentados, quatro IES oferecem de modo explícito essa possibilidade: UNESP

²²² Há outros PPGs interdisciplinares que se relacionam com a área de Arte, como os cursos de Mestrado e Doutorado em Patrimônio Cultural e Sociedade, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), mas o foco na nossa pesquisa recai sobre os cursos mais diretamente relacionados com a Arte e com a visualidade, por isso tanto esse quanto os demais não foram contabilizados.

(Arte e Educação); UNB (Educação em Artes Visuais); UFPA (História, Crítica e Educação em Artes) e UFMG (Arte e Experiência Interartes na Educação).

Vale frisar que no Quadro 6 foram considerados apenas os Mestrados e Doutorados acadêmicos. Além desses, temos os Mestrados profissionais, os quais na área de Arte são denominados PROFARTES e/ou Artes, como podemos observar no Quadro 7:

Quadro 7 – Mestrado profissional em Artes no Brasil (2019)

Código	Programa	Instituição de Ensino	Área de Avaliação	Área Básica	Situação	Mod.	ME	DO	MP	DP
40078018006P6	ARTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - REITORIA (UNESPAR)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	A	-
35009004001P0	ARTES	Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	-
22008012075P7	ARTES	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	3	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE) (UNESP-REITORIA)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA) (UFPB-JP)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-
41002018026P1	PROFARTES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	ARTES	ARTES	EM FUNCIONAMENTO	Prof.	-	-	4	-

Fonte: Brasil [s/d].

Precisamos ressaltar, sobre o Quadro 7, que os três primeiros cursos aparecem com a nomenclatura Artes, sendo que a informação referente à modalidade aparece como MP, ou seja, Mestrado profissional. Vale lembrar que o curso do IFCE e o da Escola Superior de Artes Célia Helena (ESCH) já foram citados anteriormente, a partir de dados da CAPES (BRASIL, 2019a), como os únicos que são ofertados sob a categoria administrativa privada. Outro Mestrado profissional com a nomenclatura Artes foi criado pela UNESPAR, em 2018, e no momento da busca ele se encontrava em processo de avaliação. Já os demais cursos (11²²³) de Mestrados profissionais têm a mesma nomenclatura (PROFARTES) e o mesmo

²²³ A CAPES (BRASIL, 2019a) informou que havia nove Mestrados profissionais na área de Arte nesse ano, embora o próprio *site* tenha fornecido um número distinto quando realizamos a busca por Mestrados profissionais no respectivo ano, assim como vimos no Quadro 7.

código, apesar de aparecerem em diferentes universidades públicas ao redor do Brasil. Sobre o Programa PROFARTES, precisamos considerar que ele tem uma especificidade:

O PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (*stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Capes do Ministério da Educação. Este curso é oferecido em formato semi-presencial com obrigatoriedade de assistência às aulas nos *Campi*. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) o PROF-ARTES tem por objetivo proporcionar formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. O curso tem uma estrutura semi-presencial com a oferta de duas disciplinas de fundamentação à distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização de trabalho de conclusão orientado de forma presencial) e duas optativas. Para participar do PROF-ARTES os candidatos deverão ser docentes da Educação Básica pública (Ensino Fundamental e Ensino Médio), portadores de diploma de nível superior reconhecidos pelo MEC, e devem estar ministrando aulas de artes (Artes Cênicas, Artes Visuais e Música) em Instituições Escolares e/ou Culturais Públicas. Os candidatos deverão manter sua atividade na escola durante o Mestrado Profissional (UDESC, [s/d]).

Vemos, portanto, que os Mestrados profissionais denominados PROFARTES são diretamente relacionados com a educação/ensino de Arte e contemplam as quatro linguagens artísticas. O público-alvo são os professores de Arte atuantes na Educação Básica e abrangem diversos estados brasileiros, sendo um na região Norte (UFPA); cinco na região Nordeste (UFMA, UFBA, UFC, UFPB e UFRN); um na região Centro-Oeste (UNB); três na região Sudeste (UNESP, UFMG e UFU) e um na região Sul (UDESC).

A partir desse panorama dos cursos de Mestrados, tanto acadêmicos quanto profissionais, e Doutorados na área de Artes (interdisciplinares) ou específicos de Artes Visuais, constatamos que todas as regiões brasileiras são contempladas com pelo menos um curso.

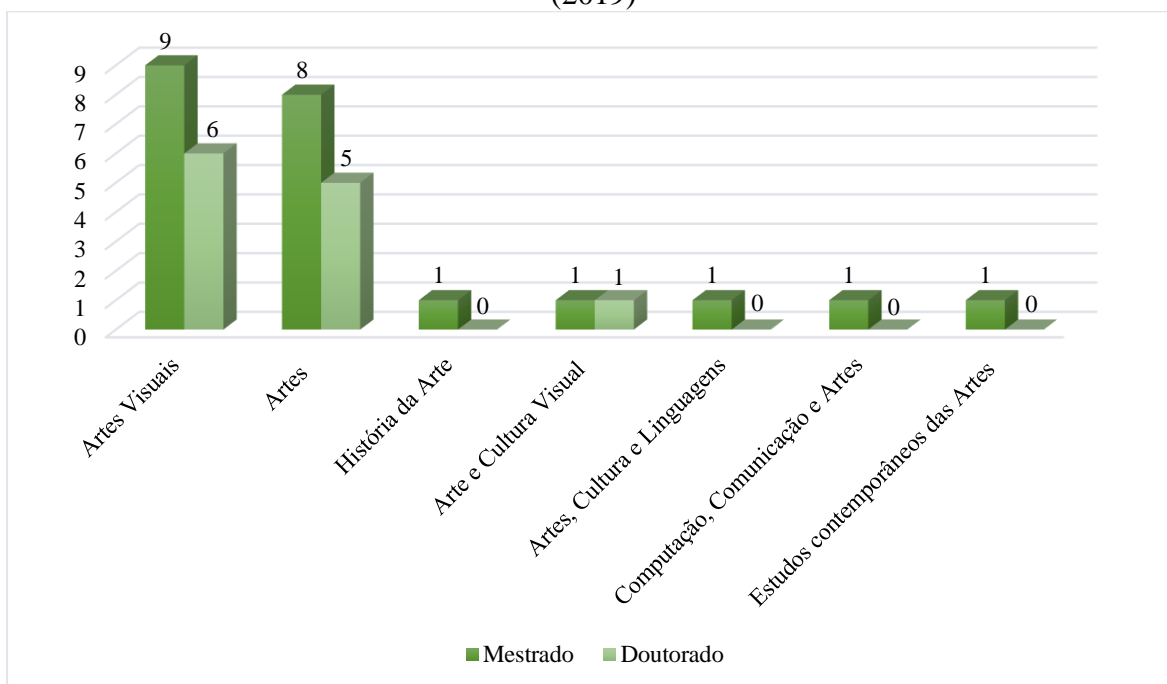
Sobre as diferenças e similaridades entre o Mestrado profissional e o acadêmico, aquele é recente (sendo que o primeiro foi aprovado pela CAPES em 2009), já este último tem uma longa trajetória no Brasil. Essa demora em implantar os Mestrados profissionais ocorreu porque “[...] A área de educação relutou muito para aceitar a implantação dos mestrados profissionais no Brasil, baseada em justificativas razoáveis, uma das quais o temor de perda de valorização da pesquisa, espaço conquistado com muito esforço” (ANDRÉ, 2017, p. 826). Nesse sentido, é preciso considerar em que medida a pesquisa aplicada, pesquisa das práticas e/ou engajada²²⁴ tem similaridades com a pesquisa acadêmica e quais seriam suas diferenças:

²²⁴ Sobre a diferenciação entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada (engajada), “[...] A pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em

[...] as pesquisas acadêmicas têm (ou deveriam ter) um compromisso com a teoria, com o avanço teórico, enquanto a pesquisa “engajada” está voltada para a prática e seu aprimoramento. Assim, elas se diferenciam em termos do objeto. Ambas se aproximam, no entanto, no sentido em que exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2017, p. 838).

Como o foco do Mestrado profissional é outro, apresentamos os dados sobre eles, mas nos concentramos nos Mestrados acadêmicos e Doutorados. Sendo assim, realizamos uma somatória entre os cursos específicos de Artes Visuais com os cursos interdisciplinares da área de Arte, tendo um total de 22 PPGs, sendo 22 Mestrados acadêmicos e 12 Doutorados, ou seja, 34 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil relacionados com a visualidade. No Gráfico 36, podemos observar melhor essa organização dos cursos:

Gráfico 36 - Cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil relacionados com a visualidade (2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (BRASIL, 2019a).

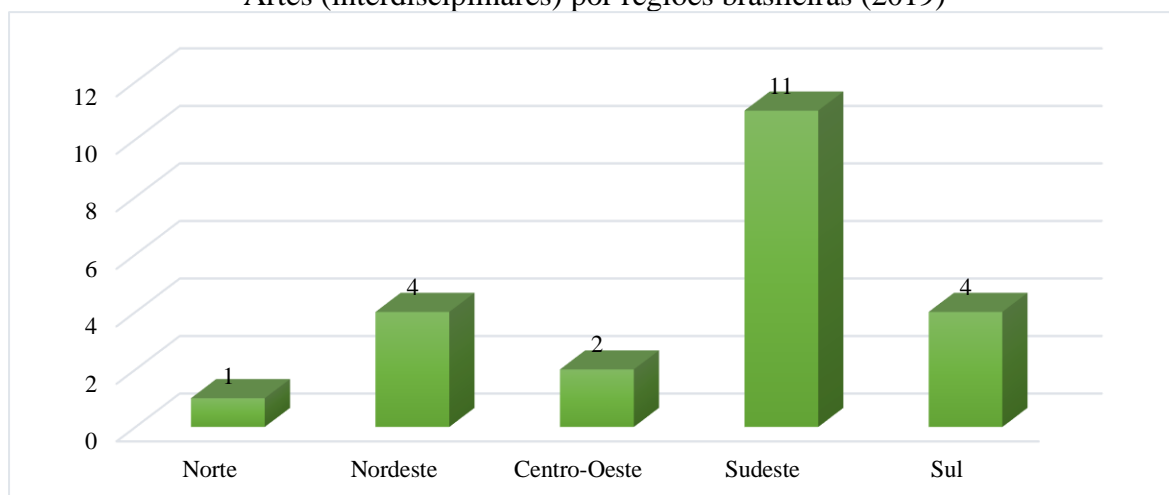
Cabe salientar que, apesar de os cursos de Mestrado acadêmicos e Doutorado relacionados com a visualidade no Brasil terem uma quantidade razoável, nem todos ofereciam linhas de pesquisa, ou tinham como objetivo do curso o ensino da Arte e/ou das

referentes teóricos [...]. O propósito da pesquisa acadêmica é ‘evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa’. Já a pesquisa ‘engajada’ tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa ‘evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas’. [Sendo que] ambas exigem cuidados metodológicos, assim como modalidades e meios de investigação apropriados” (GATTI, 2014 *apud* ANDRÉ, 2017, p. 832).

Artes Visuais, excetuando o PROFARTES – que tem um direcionamento específico para isso. Dos 22 PPGs de Artes Visuais, Artes (com viés interdisciplinar) e/ou com nomenclaturas diversas, mas que tinham relação direta com a visualidade, vimos que oito ofertavam linhas de pesquisa ou indicavam relação com a educação e/ou ensino de Arte: quatro PPGs com a nomenclatura Artes Visuais (UDESC, UFPEL, USP e UFPB/UFPE) e quatro PPGs denominados Artes (UFMG, UFPA, UNB e UNESP), como já detalhamos anteriormente. Sendo assim, dos 22 PPGs, aproximadamente um terço ofertava linhas de pesquisa relacionadas com a educação e/ou ensino de Arte/Artes Visuais no ano analisado.

No que se refere à presença/ausência dos PPGs, tanto de Artes Visuais quanto de Artes e suas nomenclaturas diversas, identificamos como eles estão distribuídos nas cinco regiões brasileiras (Gráfico 37):

Gráfico 37 - Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* específicos sobre visualidade ou Artes (interdisciplinares) por regiões brasileiras (2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (BRASIL, 2019a).

O Gráfico 37 indica que a maior concentração de PPGs de Artes Visuais e/ou mais diretamente relacionados com a visualidade, em 2019, era na Região Sudeste, sendo 11 PPGs, já as Regiões Nordeste e Sul ofertavam quatro PPGs cada, a Região Centro-Oeste ofertava dois e a Região Norte ofertava um. Vemos, portanto, que há uma desproporção na distribuição dos PPGs no que se refere às diferentes regiões brasileiras. Todavia, se considerarmos a densidade demográfica das distintas regiões, segundo o IBGE (2010), vemos que as Regiões Sudeste e Sul são as mais populosas.

Vemos, portanto, que os PPGs *stricto sensu* no Brasil relacionados com a visualidade apresentavam, em 2019, uma quantidade alta se comparada com os PPGs interdisciplinares relativos à visualidade na Argentina no respectivo ano. Além disso, naquele país, há cursos

de Mestrado e Doutorado específicos sobre as Artes Visuais, embora eles estejam distribuídos de maneira desigual no território nacional.

Na sequência, apresentaremos uma comparação mais detalhada dos PPGs da área de Arte nos dois países supracitados.

5.3 COMPARAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ARTE (BRASIL E ARGENTINA)

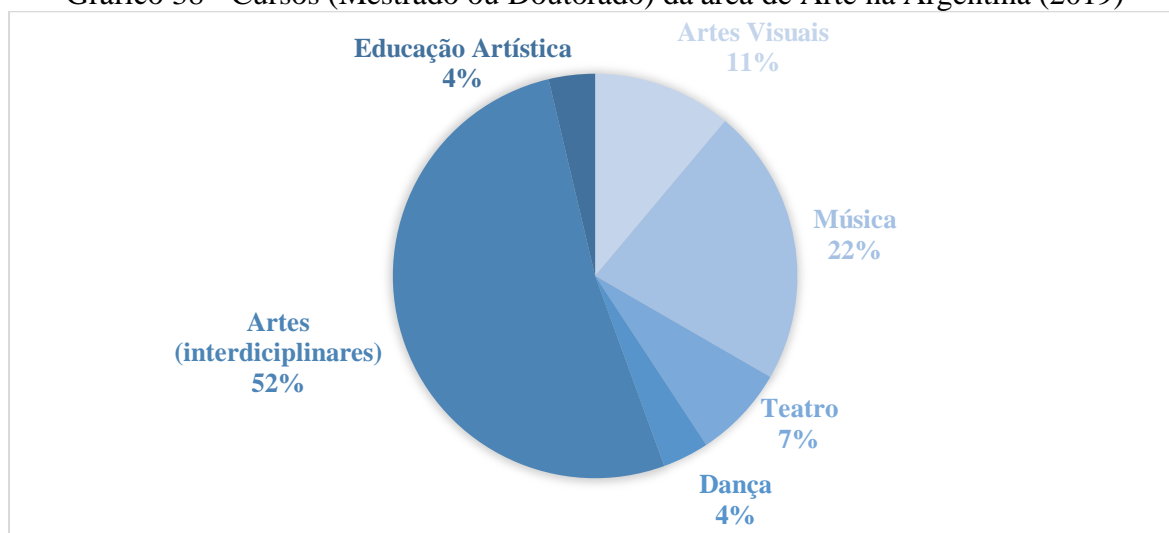
Como vimos ao longo deste capítulo, no que se refere aos PPGs *stricto sensu*²²⁵, tanto no Brasil quanto na Argentina, existem cursos de Mestrado e Doutorado na área de Arte, embora cada país tenha uma realidade distinta no que se refere à divisão entre as quatro linguagens artísticas e a interdisciplinaridade nessa área. No total, encontramos 21 Mestrados e 7 Doutorados na área de Arte na Argentina (CONEAU, 2019), e 68 Mestrados e 34 Doutorados na área de Arte no Brasil, tendo por referência dos dados da CAPES (2018/2019).

Ao observarmos a divisão desses cursos por linguagens artísticas, vemos que na Argentina os cursos com nomenclatura abrangente predominam, os quais têm, em geral, um **viés interdisciplinar**, sendo 14 cursos – três com a nomenclatura *Doctorado en Artes* e 11 com nomenclaturas diversas (*Doctorado en Teoría Comparada de las Artes*; *Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Música*; *Doctorado de la Universidad de Buenos Aires - Área Historia y Teoría de las Artes*; *Maestría en Crítica y Difusión de las Artes*; *Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados*; *Maestría en Arte Latinoamericano*; *Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas*; *Maestría en Museología*; *Maestría en Estética y Teoría de las Artes*; *Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica*; *Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas*), três mais diretamente relacionados com as **Artes Visuais** (*Maestría en Curaduría en Artes Visuales*, *Maestría en Curaduría de Arte Contemporáneo* y *Maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano*), um mais

²²⁵ Ao observarmos a quantidade total de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na Argentina, segundo a CONEAU (*op. cit.*), em 2019, eram 1.107 Mestrados e 482 Doutorados. No que se refere ao Brasil, segundo a CAPES, em 2017, havia 2.202 cursos de Doutorados em geral, e os cursos de Mestrado somavam 4.101, sendo 3.398 acadêmicos e 703 profissionais. A partir desses dados, vemos que a Argentina apresenta praticamente um quarto da quantidade total existente de cursos de Pós-Graduação no Brasil. No entanto, se considerarmos a quantidade populacional no Brasil e na Argentina, vemos que a Argentina tem um quarto dos habitantes que há no Brasil. Tendo por base esse perfil populacional, a quantidade de PPGs entre os dois países se encontra em um patamar de proporcionalidade em relação à quantidade de habitantes. Ou seja, não podemos afirmar que há mais cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil do que na Argentina se considerarmos esse aspecto populacional.

relacionado com o ensino de Arte (*Maestría en Educación Artística - Mención en Música y Mención en Bellas Artes*), seis mais diretamente relacionados com a **Música** (*Doctorado en Música; Maestría en Interpretación de Música de Cámara; Maestría en Dirección de Orquesta, Ensamble y Banda; Maestría en Musicología; Maestría en Creación Musical, Nuevas Tecnologías y Artes Tradicionales; Maestría en Interpretación de Música Latinoamericana del siglo XX*), dois com o **Teatro** (*Maestría en Teatro y Artes Performáticas; Maestría en Teatro - Mención Dirección Escénica, Mención Actuación, Mención Diseño Escénico*), um com a **Dança** (*Maestría en Danza Movimiento Terapia*) e um com o **Cinema** (*Maestría en Cine de América del Sur*). A partir dos dados da CONEAU (2019) e da descrição dos cursos que encontramos nos *sites* das IES²²⁶, elaboramos o Gráfico 38, com a divisão das linguagens artísticas e/ou subáreas de Arte:

Gráfico 38 - Cursos (Mestrado ou Doutorado) da área de Arte na Argentina (2019)



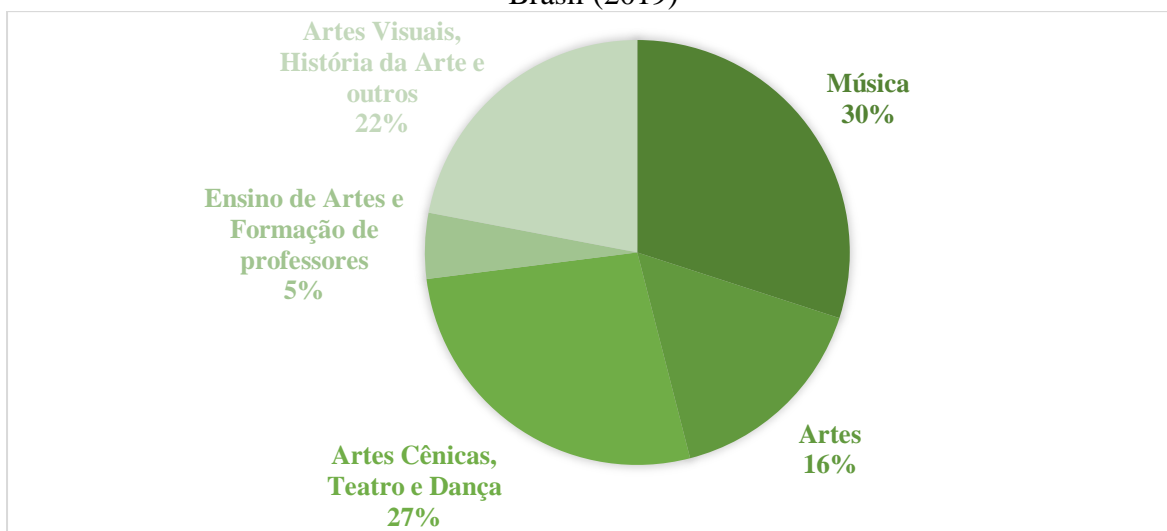
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CONEAU (2019) e nos *sites* das IES.

A partir do Gráfico 38, podemos observar que na Argentina, em 2019, os cursos de Artes, que tinham, em geral, um viés interdisciplinar predominavam (52%), e, como vimos anteriormente, as nomenclaturas eram as mais diversas possíveis, sendo apenas três cursos com a nomenclatura “Artes”. Excetuando a Música, que representava um pouco mais de um quinto do conjunto dos cursos (22%), os demais tinham um percentual pequeno (Dança e Educação Artística – 4% cada; Artes Visuais – 11% e Teatro – 7%). Vale lembrar que os cursos de Artes Visuais não têm apenas essa denominação, mas sim uma nomenclatura mista.

²²⁶ Como em alguns *sites* dos PPGs da Argentina não encontramos a descrição dos cursos, consideramos o direcionamento das áreas/linguagens artísticas pela nomenclatura dos Mestrados e/ou Doutorados.

Vejamos como ocorria essa divisão das subáreas de Arte no Brasil, de acordo com os PPGs (Gráfico 39), segundo a CAPES (BRASIL, 2019a):

Gráfico 39 – Programas de Pós-Graduação por subáreas e especialidades da área de Arte no Brasil (2019)



Fonte: Brasil (2019a, p. 3).

A partir do Gráfico 39, podemos observar que os PPGs específicos de Artes Visuais, em 2019, representavam pouco mais de um quinto do total da área (22%), sendo que Música apresentava o maior percentual (30%), seguido de Artes Cênicas, Teatro e Dança (27%), depois tínhamos os cursos de Artes, com características interdisciplinares (16%) e, por fim, os Mestrados profissionais mais direcionados para o ensino de Artes e formação de professores da área (5%). A partir desses dados, podemos afirmar que os PPGs da área de Arte no Brasil são bem diversificados, assim como apresentavam uma divisão equilibrada entre as quatro linguagens artísticas, porém vale lembrar que, embora Dança e Teatro tenham sido inseridas de modo conjunto, os PPGs específicos de Dança eram apenas três em 2019, segundo a CAPES. Além disso, temos cursos das quatro linguagens artísticas, assim como os interdisciplinares de Artes e os cursos mais diretamente relacionados com educação/ensino de Arte.

Ao verificarmos as semelhanças e diferenças entre a proporção de cursos e/ou PPGs na área de Arte no Brasil e na Argentina, constatamos que neste último país a diversidade de nomenclaturas dos cursos *stricto sensu* é maior em relação ao Brasil. Também identificamos que a quantidade de cursos que indicam um viés interdisciplinar na Argentina é maior, correspondendo a 52% do total de cursos da área, e no Brasil os PPGs com tais características correspondiam a 16%. A linguagem artística das Artes Cênicas (Teatro e Dança) apresentava

um percentual alto de PPGs no Brasil (27%), já na Argentina o percentual de cursos de Teatro e Dança era de 11%. No que se refere à Música, vimos que essa apresentava a maior quantidade de cursos de modo específico em relação às demais linguagens artísticas na Argentina (22%), aspecto esse que também ocorria no Brasil, sendo que os PPGs de Música correspondiam a 30% do total da área. Quanto aos cursos mais relacionados com o ensino de Arte, vimos que tanto na Argentina quanto no Brasil o percentual era semelhante, sendo 4% na Argentina e 5% no Brasil. Todavia, se considerarmos a quantidade total de cursos, esse perfil muda, pois, em 2019, na Argentina havia um Mestrado de Educação Artística, e no Brasil havia 14 Mestrados profissionais, três com nomenclatura Artes e 11 que fazem parte do Programa Nacional do PROFARTES, mais direcionados para o ensino e a formação de professores de Arte.

No que concerne especificamente à visualidade, na Argentina não encontramos nenhum curso de Mestrado ou Doutorado com a nomenclatura *Artes Visuales*, já no Brasil havia nove PPGs específicos com nomenclatura Artes Visuais, os quais ofertavam nove Mestrados e seis Doutorados, sendo 15 cursos ao todo. Além disso, encontramos mais dois PPGs que tratavam especificamente sobre a visualidade (Arte e Cultura Visual; História da Arte). Na Argentina, encontramos três Mestrados que indicavam ter uma relação maior com as Artes Visuais: *Maestría en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano*; *Maestría en Curaduría de Arte Contemporáneo*; *Maestría en Curaduría en Artes Visuales*, como já apresentamos anteriormente. Vemos, portanto, que ambos os países apresentavam cursos, mesmo com nomenclaturas diversas e proporções distintas, que incluíam a pesquisa em Artes Visuais de modo mais específico.

No tocante aos PPGs e cursos com denominações diversas, principalmente Artes, tanto no Brasil quanto na Argentina, vimos, por meio das informações nos *sites* das IES que oferecem os cursos *stricto sensu*, que muitos deles, tinham um viés interdisciplinar, visando uma integração das quatro linguagens artísticas e expandindo para áreas correlacionadas (antropologia, história, ciências sociais etc.) e, em outros casos, os ingressos precisavam escolher uma linha de pesquisa e/ou área de concentração específica, entre elas as Artes Visuais.

Quanto à explicitação de haver um direcionamento para a educação e/ou ensino de Arte nos PPGs da área de Arte com viés interdisciplinar ou específicos de Artes Visuais, observamos que, na Argentina, excetuando um curso de Mestrado que tinha em sua nomenclatura Educação Artística, os demais não deixavam claro esse aspecto na descrição dos *sites*. Esse fato está em consonância com o que Azevedo (2014) e Buján (2013b) já

apresentaram, ou seja, há um direcionamento maior para a teoria/história da Arte e processos/poéticas artísticas do que para a educação/ensino de Arte nos PPGs de Arte desse país. Já no Brasil, dos 22 PPGs de Artes e/ou com nomenclatura semelhante com viés interdisciplinar ou específicos de Artes Visuais, oito ofertavam uma linha de pesquisa e/ou indicavam uma área de concentração destinada para a educação/ensino de Arte. Além disso, nesse país, há os Mestrados profissionais com a nomenclatura Artes e os PROFARTES, que são destinados à integração entre ensino e Arte.

A partir do exposto, vemos que a organização dos PPGs da área de Arte no Brasil e na Argentina é distinta, tanto no que se refere às nomenclaturas dos cursos quanto aos direcionamentos e às organizações das áreas e linhas de pesquisa e às proporções de cursos de Mestrado e Doutorado para cada área artística. Além disso, nos dois países, há diferenciação no que se refere à localização geográfica dos cursos (concentração em determinadas regiões e ausência em outras). Tais aspectos também podem se refletir nas possibilidades/opções de realização da formação continuada *stricto sensu* dos professores formadores. Na sequência, veremos uma síntese deste capítulo.

5.4 O LOCUS DE FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO) E CONTINUADA (MESTRADO E DOUTORADO) EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

Os cursos de Graduação na área de Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, apresentavam uma diferença em relação à quantidade nas diferentes linguagens artísticas, sendo predominante em ambos os cursos de formação docente em Artes Visuais e em Música, e os cursos de Teatro e Dança eram os que tinham a menor quantidade. Todavia, vimos que no Brasil, embora os cursos de Artes Visuais, em 2018, tivessem uma quantidade um pouco menor em relação aos cursos de Licenciatura em Música, os primeiros ofertavam uma quantidade muito maior de vagas.

Vimos, ainda, que os cursos de Graduação na área de Arte no Brasil sofreram modificações ao longo das últimas décadas, com a diminuição dos cursos com características polivalentes e a expansão dos cursos de Licenciatura específicos nas quatro linguagens artísticas, embora os cursos polivalentes ainda não tenham sido totalmente extintos. No que se refere às modalidades, há mais cursos presenciais do que em EaD, porém a maior quantidade de vagas e matrículas se concentra nessa última modalidade. Quanto à categoria administrativa das IES que ofertavam os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, a diferença

entre a quantidade de públicos e privados era mínima, entretanto os primeiros tinham um percentual maior em 2018.

Quanto aos cursos de Graduação na área de Arte na Argentina, a maior oferta estava nas IES não universitárias. Quanto à categoria administrativa dos cursos, vimos que a maioria dos cursos nesse país, nos dois segmentos, é ofertada por instituições públicas e, no que se refere às modalidades, a maioria dos cursos é ofertada presencialmente.

No que se refere aos cursos de Pós-Graduação na Argentina, há uma predominância de cursos interdisciplinares que ofertam linhas de pesquisa por linguagens artísticas, entre elas as Artes Visuais, e/ou buscam a inter-relação entre as linguagens artísticas como princípio do curso. Vimos que o primeiro Doutorado em Arte que surgiu nesse país foi na UBA, em 1958, e, depois disso, demorou quase 40 anos para outro curso *stricto sensu* ser criado. Além disso, tanto nesse país quanto no Brasil há mais cursos de Mestrado do que de Doutorado na área de Arte.

Quanto à Pós-Graduação no Brasil, segundo a CAPES, o primeiro curso *stricto sensu* de Arte surgiu em 1974, embora Oliveira (2010) afirme que o primeiro curso de Pós-Graduação na área de Arte no país teria sido o de História da Arte, criado em 1968, pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Letras da USP e depois transferido para o Departamento de Arte dessa mesma IES. Nesse país, os PPGs da área de Arte cresceram de modo tímido até o fim do século XX, tendo se expandido de modo mais intenso no início desse século. Quanto aos PPGs relacionados com a visualidade, no Brasil há uma diversidade que vai desde Mestrados acadêmicos e profissionais, assim como Doutorados, e que eles se dividem tanto em cursos específicos de Artes Visuais quanto naqueles com características interdisciplinares²²⁷, os quais apresentam linhas de pesquisa e/ou abertura relativas à visualidade.

Após apresentarmos esse panorama dos cursos de Graduação e Pós-Graduação (Mestrado acadêmico, Mestrado profissional, Doutorado) na área de Arte, com foco nas Artes Visuais, tanto na Argentina quanto no Brasil, damos sequência à pesquisa, tratando sobre a formação dos professores formadores que atuam/atuaram especificamente em cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina. Identificamos a formação inicial desses professores formadores, as habilitações (Licenciatura/Professorado ou Bacharelado), assim como as

²²⁷ Vale ressaltar que alguns cursos têm características que lembram a polivalência, pois unem as diversas linguagens artísticas sob o nome de interdisciplinaridade, valorizando os hibridismos, e outros, apesar da nomenclatura comum Arte e de um tronco comum inicial, se dividem em várias linguagens artísticas para o aprofundamento da pesquisa em uma delas.

áreas (específicas de Arte ou não). O próximo capítulo também abordará a formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) deles, considerando as áreas dos cursos, os países de origem dessa formação continuada, entre outros fatores.

Figura 17 - Pedro Varela, Cidade dos destinos cruzados (2018)



Fonte: <https://www.premiopia.com/pag/artistas/pedro-varela>

*Na obra do artista brasileiro Pedro Varela, intitulada **Cidade dos destinos cruzados**, vemos uma cidade cuja composição consiste em cartas de tarot, cada carta com suas significações próprias e múltiplas “que preveem o futuro”. Ao mesmo tempo, tais significações são construções históricas que se inter cruzam, e essa “montagem” das cartas formam uma cidade em papel mostrando as sutilezas e levezas de suas construções e interconexões...*

6 UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DOS CURSOS DE ARTES VISUAIS (BRASIL E ARGENTINA)

Ao chegar a Filíade, tem-se o prazer de observar quantas pontes diferentes entre si atravessam os canais: pontes arqueadas, cobertas, sobre pilares, sobre barcos, suspensas, com os parapeitos perfurados; quantas variedades de janelas apresentam-se diante das ruas; bifares, mouriscas, lanceoladas, ogivais, com meias-luas e florões sobrepostos; quantas espécies de pavimentos cobrem o chão: de pedregulhos, de lajotas, de saibro, de pastilhas brancas e azuis. Em todos os pontos a cidade oferece surpresa aos olhos [...] (CALVINO, 1990, p. 38).

Quais as áreas e habilitações de formação inicial (Graduação) e continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) dos professores formadores dos cursos de Licenciatura/Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Brasil e na Argentina? A Pós-Graduação foi realizada nos países de origem dos docentes universitários? Qual a relação da sua formação, seja inicial seja continuada, com as IES em que lecionam?

Visamos responder tais questões por meio da análise dos currículos dos professores formadores, no que se refere à Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu*, fizemos a verificação sobre a existência ou não de produção artística de 604 docentes universitários de 23 IES (sendo 13 Licenciaturas no Brasil, totalizando 280 professores universitários, e dez IES universitárias que ofertam o Professorado na Argentina, totalizando 324 docentes universitários).

Estamos considerando como formação inicial aquela relativa à Graduação, curso que deve fornecer os subsídios para uma futura atuação profissional, sendo ofertados em habilitações distintas: Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina (formação docente) ou Bacharelado²²⁸ (formação técnica e profissional, sendo que no caso dos cursos de Artes Visuais o foco é a formação do artista). No que se refere à formação continuada, entre as várias possibilidades que essa expressão carrega, estamos considerando, na análise, o aspecto formal/institucional mais diretamente ligado aos PPGs *stricto sensu*, ou seja, cursos de Mestrado e/ou de Doutorado, visto que, no Brasil, tal como vimos no Capítulo 2, segundo o art. 66 da LDB nº 9.394/96, a preparação da docência no Ensino Superior deve ocorrer por

²²⁸ Como dissemos anteriormente, na Argentina os cursos de Graduação de Licenciatura equivalem ao Bacharelado no Brasil. Sendo assim, ao longo do texto, utilizamos Bacharelado para nos referirmos à formação do artista, tanto no Brasil quanto na Argentina.

meio desses cursos. Já na Argentina a LES nº 24.521/95, no art. 36, apresenta que a exigência para atuação nesse nível de ensino é uma formação do mesmo nível e/ou superior.

Sobre o aspecto da carreira acadêmica, no caso da formação continuada *stricto sensu* dos artistas brasileiros que também atuavam como professores universitários na área de Arte, Almeida (2009, p. 53), ao entrevistá-los sobre o assunto, obteve respostas distintas: “Quando entrei na universidade não pretendia fazer mestrado; nunca me propus a fazer o mestrado. Sou artista plástica, não sinto necessidade disso. [...] De repente, somos obrigados a fazer mestrado, doutorado, em pouquíssimo tempo. [...]”. Nessa mesma perspectiva, outro entrevistado afirma que:

O mestrado e o doutorado – a maioria das pessoas [...] não os faz por uma necessidade interior de pesquisa, mas simplesmente com o objetivo maior de pegar a titulação para ganhar muito mais. Não sendo mestre, não sendo doutor, você não faz a carreira universitária como os outros professores. [...] Às vezes eu questiono o porquê de se fazer mestrado e doutorado em arte num país como esse, que não tem um mínimo de estímulo à cultura. Por que fazer isso? Eu já me neguei, desde que me formei, porque eu sou de ateliê, não sou pesquisador teórico, literário; sou um artista plástico (ALMEIDA, 2009, p. 59).

Por outro lado, um professor universitário entrevistado indicou que tal formação é uma exigência decorrente da sua inserção em uma IES, visto que “[...] se a gente está dentro da academia, no momento em que você aceitou ser professor, se acomodar e dizer ‘eu não faço mestrado ou doutorado porque sou artista’, [...] é complicado” (ALMEIDA, 2009, p. 54).

A autora supracitada constatou que, em geral, os entrevistados afirmaram ser importante e/ou necessário esse tipo de formação, seja por questões salariais, seja porque a pesquisa *stricto sensu* pode contribuir para a produção artística deles, embora muitos tenham questionado o produto do trabalho (escrito e formal). Sobre esse aspecto, nas últimas décadas, tal como vimos no Capítulo 5, houve uma ampliação dos PPGs da área de Arte, assim como das linhas de pesquisa, as quais incluíram processos e/ou poéticas artísticas e muitos já permitem dissertações e teses em formatos diferenciados.

Vemos, portanto, que a situação da formação continuada (Mestrado e Doutorado) entre os artistas que atuavam/atuam como professores universitários é algo controverso, assim como a exigência ou não dessas titulações para atuar no Ensino Superior no Brasil e na Argentina, tal como vimos no Capítulo 2, o que pode impactar, de diferentes modos, a formação do professor formador.

Ao buscarmos informações sobre a formação dos docentes universitários em seus currículos, lembramos de uma frase: “Viver não cabe no Lattes!”, a qual foi pichada em um muro²²⁹ e circulou pelas redes sociais, tal como podemos ver na Figura 18:

Figura 18 - Registro de pichação em espaço público (2015)



Fonte: Veras e Portela (2015, p. 2).

A frase questiona a situação do excesso de produtividade acadêmica, mas também levanta uma indagação sobre a capacidade de um currículo²³⁰ realmente representar a vida de uma pessoa em suas várias dimensões. Durante nossa busca, no resumo de um professor formador, encontramos algo que apresentava o mesmo questionamento: “Para saber quem eu sou, não basta olhar o meu currículo, é preciso assistir minhas aulas, ler minhas pesquisas e conhecer/ver meus trabalhos artísticos”. Nesse sentido, precisamos pontuar que não analisamos os currículos dos professores na íntegra, pois nosso objeto de pesquisa não era esse. Nosso recorte foi nos elementos relativos à formação institucional/formal, tanto inicial quanto continuada, dos professores formadores de Artes Visuais para identificarmos as características dessa formação (áreas dos cursos, habilitações, titulação máxima etc.).

²²⁹ A frase e a imagem constam em um artigo denominado “Visibilidade, produtivismo, mercantilização e a morte do pensamento: a universidade sitiada” (VERAS; PORTELA, 2015), o qual não apresenta a autoria do trabalho nem o local da pichação.

²³⁰ Sobre a opção de análise dos currículos dos professores formadores, cabe ressaltar que chegamos a enviar *e-mails* com algumas questões para um pequeno grupo de docentes universitários, e o percentual de retorno foi muito baixo. Sendo assim, a opção de entrevistas (para complementar/ampliar os dados sobre a formação deles) foi descartada devido a esse aspecto e pela impossibilidade de deslocamento entre os diferentes países e estados/províncias para as entrevistas presenciais.

O foco deste capítulo consiste na apresentação e sistematização dos dados coletados sobre os professores formadores a partir do material apresentado no Capítulo 5 sobre os cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte com algumas reflexões e constatações de aspectos abordados no Capítulo 2 sobre a formação do professor formador, de modo mais diretamente relacionados aos elementos do ser professor e ser artista. Portanto, o aporte teórico deste capítulo consiste na manutenção de vários autores já apresentados, os quais destacamos: Almeida (2009), Torriglia (2004), Veras e Portela (2015), entre outros documentos legais que também já foram apresentados anteriormente, *sites* das IES, plataformas de buscas de currículo (Lattes e *SICYTAR*) e, em alguns casos, *sites e blogs* dos próprios docentes. Vale lembrar, ainda, que neste capítulo objetivamos identificar e descrever as características da formação institucional dos professores formadores selecionados e, no Capítulo 8, analisaremos e buscaremos maiores conexões entre os dados apresentados e os demais pontos elencados ao longo do trabalho.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: 1) “Procedimentos de coleta de dados, seleção das IES e dos professores formadores no Brasil e na Argentina”; 2) “Formação inicial dos professores formadores (Argentina) – áreas e habilitações”; 3) “Formação inicial dos professores formadores (Brasil) – áreas e habilitações”; 4) “Formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) dos professores formadores (Argentina)”; 5) “Formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) dos professores formadores (Brasil)”; 6) “Relações entre a formação dos professores formadores e as IES em que lecionam (Brasil e Argentina)”; 7) “Recapitulando: formação dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina”.

6.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS, SELEÇÃO DAS IES E DOS PROFESSORES FORMADORES NO BRASIL E NA ARGENTINA

Tendo por base os dados que foram coletados e apresentados no Capítulo 5 sobre os cursos de Graduação (Professorados e Licenciaturas em Artes Visuais) no Brasil e na Argentina, selecionamos 23 IES (dez na Argentina e 13 no Brasil). As 13 universidades públicas que ofertam o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial no Brasil foram divididas por regiões: Norte – UFRR e UFAM; Nordeste – UFPE e UFMA; Centro-Oeste – UFMS e UFG; Sudeste – UFES, UFU, USP e UERJ; Sul – UFPR, UFRGS e UDESC. Na Argentina, as dez universidades públicas que ofertam o curso de Professorado

em Artes Visuais na modalidade presencial que foram selecionadas são: UNCUIYO, UNA, UNC, UNLP, UNR, UNAM, UNSJ, UADER, IUPA e UBA.

Os critérios²³¹ de seleção das IES foram: 1) oferta de Professorado/Licenciatura (formação docente) em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, tais como Artes Plásticas ou Belas Artes; 2) curso ofertado na modalidade presencial; 3) com categoria administrativa pública; 4) oferecidos por IES universitárias, no caso da Argentina.

A partir da seleção dos cursos de Graduação, buscamos nos *sites* das IES os nomes dos professores formadores²³² que faziam parte do corpo docente em 2019, assim como analisamos o quadro de horários das disciplinas dos cursos, as quais continham os nomes dos docentes. Sobre o primeiro aspecto, precisamos ressaltar que por vezes: 1) a informação estava desatualizada, pois os nomes dos docentes da lista nem sempre correspondiam com os nomes dos professores no quadro de horários das disciplinas; 2) a lista apresentada correspondia a todo o corpo docente do Departamento de Arte e incluía professores de Música, Dança e Teatro; 3) ou apresentava os nomes dos docentes dos cursos das diferentes habilitações (formação docente e Bacharelado) de modo conjunto; 4) nas listas do corpo docente, muitas vezes apareciam apenas os nomes dos professores efetivos e, por vezes, os dos substitutos; 5) apareciam os nomes dos professores que estavam atuando naquele ano, ou seja, os efetivos que estavam de licença ou por motivos pessoais ou para fazer Pós-Doutorado, por exemplo, não eram contemplados nas listas; 6) muitas IES, tanto no Brasil quanto na Argentina, não apresentavam os nomes dos professores do eixo pedagógico/ensino e inseriram uma observação de que eles faziam parte do Departamento de Educação da instituição.

Considerando os argumentos postos anteriormente, a seleção dos professores formadores nas 23 IES analisadas não corresponde ao total de docentes dessas instituições, assim como por outros motivos que apresentaremos ao longo do capítulo. A seleção dos professores formadores ocorreu da seguinte forma: coleta do nome ou na lista do corpo docente ou diretamente na grade horária fornecida pelo *site* da IES. Verificamos inicialmente os currículos dos professores para: 1) identificar a área de atuação (quando eram em linguagens artísticas distintas das Artes Visuais, eles foram excluídos, exceto se os nomes aparecessem também no quadro de horários dos cursos de formação docente em Artes

²³¹ A justificativa desses critérios de seleção já foi apresentada no Capítulo 1.

²³² Enviamos *e-mails* para as IES da Argentina e apenas duas (UNA e a UNC) retornaram. Posteriormente, a UNCUIYO também retornou e confirmou alguns nomes de docentes do eixo pedagógico/ensino.

Visuais); 2) identificar as habilitações dos cursos (formação docente ou Bacharelado²³³) em que os professores lecionavam, sendo que, quando era apenas a segunda opção, o professor também era excluído da listagem. Nesse sentido, chegamos a um total de 280 professores formadores no Brasil e 324 professores formadores na Argentina, totalizando 604. A coleta dos currículos desses docentes ocorreu por meio da Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br>) no Brasil, e na Argentina as informações foram coletadas por meio do *site* do CVar²³⁴ do SICYTAR (<https://sicytar.mincyt.gob.ar/buscar/#>), em que só tivemos acesso aos resumos dos currículos²³⁵ e nem sempre os professores os preenchiam, *sites* das IES com informações sobre os docentes, *sites/blogs* dos próprios professores formadores etc.

Apresentamos dois mapas (um da Argentina e outro do Brasil) indicando a localização das IES que ofertavam os cursos analisados (Figuras 19 e 20), assim como Gráficos (40 e 41) com a quantidade de professores selecionados em cada uma dessas IES. Iniciaremos apresentando o mapa com a localização das dez IES universitárias públicas da Argentina que tiveram os professores formadores selecionados.

²³³ Sobre esse ponto, vale ressaltar que principalmente professores do eixo artístico/ateliê e, em geral, do eixo teórico/histórico costumam atuar nas duas habilitações dos cursos.

²³⁴ Na Argentina, existe um sistema de currículos (CVar): “*El CVar es un Registro Unificado y Normalizado a nivel nacional de los Datos Curriculares del personal científico y tecnológico que se desempeña en las distintas instituciones argentinas. El CVar es una iniciativa de la Subsecretaría de Evaluación Institucional y se enmarca dentro del Sistema de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (SICYTAR). Tiene como objetivo organizar y mantener un registro unificado y normalizado de antecedentes curriculares del personal científico y tecnológico con actualización permanente y en línea, con el fin de producir información estadística detallada, confiable y actualizada en tiempo real. Asimismo ofrece a la sociedad argentina el acceso a un registro de datos de carácter público y a información estadística a partir de ella. Pueden formar parte todas aquellas personas que desarrollen actividades científicas y tecnológicas en instituciones argentinas oficiales o privadas, residan actualmente en el país o se encuentren realizando una estancia en el exterior: investigadores y tecnólogos, becarios de investigación y personal de apoyo a la Ciencia y Tecnología*” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN, [s/d]).

²³⁵ Na Argentina, foram encontrados ao todo 602 nomes de professores formadores que atuavam/atuam nas dez IES selecionadas, porém, devido à dificuldade de encontrar o currículo resumido no SICYTAR, ou quando encontrado ele não apresentava as informações que estávamos buscando sobre a Graduação e Pós-Graduação, nem nos *sites* das IES, ou ainda, a existência de nomes duplicados (nome do mesmo professor em IES distintas), 278 nomes foram excluídos.

Figura 19 - Mapa da Argentina com a localização dos cursos selecionados para coleta de dados sobre os professores formadores



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

O mapa da Argentina (Figura 19), com destaque em azul escuro das províncias que têm cursos de Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes em IES universitárias públicas da Argentina, mostra a ausência de cursos em determinados locais e a concentração em outros. Vale lembrar que os cursos de formação docente na Argentina também são ofertados por IES não universitárias, e elas possivelmente contemplam as demais províncias, assim como as demais localidades onde constam os cursos de Professorado ofertados por IES universitárias. Outros aspectos sobre esses cursos já apresentamos no Capítulo 5. Sobre os nomes das IES selecionadas, eles constam tanto no início do capítulo quanto na Figura 19. Consideramos que essas diferentes localidades dos cursos onde os professores formadores atuam contemplam uma diversidade regional ampla nesse país.

Quanto ao número de professores formadores na Argentina, cujos currículos com as informações de titulação foram encontrados, podemos observar uma variação da quantidade deles nas diferentes IES (Gráfico 40):

Gráfico 40 - Quantidade de professores formadores selecionados nos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas similares por IES na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora com base nos *sites* das IES (2020).

Na Argentina, o total de professores cujos currículos foram encontrados, mesmo de modo resumido, foi de 324. Conforme o Gráfico 40, podemos observar que a maior quantidade de docentes aparece na UNA (93). No caso desse país, a variação da quantidade de professores por IES pode estar relacionada tanto com os mesmos fatores que encontramos no Brasil (departamentos distintos, se a IES oferta ou não cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e se a IES apresenta apenas os nomes dos professores efetivos ou não) quanto com a dificuldade de encontrarmos os currículos dos professores, pois no sistema SICYTAR somente tivemos acesso aos resumos, os quais muitas vezes não estavam completos no que se refere à formação institucional. Por esses motivos, muitos professores formadores foram excluídos da análise.

Além disso, como vimos no Capítulo 3, na Argentina a maioria dos docentes atuava/atua em regime de dedicação simples (correspondendo a dez horas semanais). Sendo assim, muitos precisam trabalhar em mais de uma IES para ampliar a carga horária e/ou trabalham na mesma IES, mas assumindo diferentes funções dentro da diversidade do sistema hierárquico dos docentes de Ensino Superior nesse país. Quando isso ocorria, ou seja, o nome do mesmo professor aparecia em mais de uma IES, escolhemos apenas uma para

inserir o nome dele e o excluimos das demais. Esse fato também pode ter contribuído para essa variação de professores formadores por instituição.

Na sequência, apresentamos o mapa do Brasil, com a localização das IES que ofertam os cursos de Licenciatura em Artes Visuais que foram selecionados para a coleta dos docentes universitários (Figura 20). Vale ressaltar que os cursos apresentados no mapa não correspondem ao total de cursos existentes no Brasil, tal como vimos no Capítulo 5.

Figura 20 - Mapa do Brasil com a localização dos cursos selecionados para coleta de dados sobre os professores formadores



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Considerando a grande quantidade de cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil ofertados na modalidade presencial e com categoria administrativa pública, tivemos que fazer uma seleção de cursos²³⁶ (contemplando as cinco regiões²³⁷) e IES para obtermos

²³⁶ Buscamos os nomes dos cursos e das IES no *site* do E-mec e nas dissertações e teses realizadas pelos integrantes do OFPEA/BRARG.

²³⁷ Norte (Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre), Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia), Centro-Oeste (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal), Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais) e Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

uma quantidade semelhante às IES selecionadas na Argentina para tornar a pesquisa mais harmônica. Os critérios de seleção já foram apresentados no Capítulo 1, e os nomes das IES selecionadas constam no início do capítulo e na Figura 20.

Sobre as características (quantidade, surgimento, modalidades, categorias administrativas) dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas diferentes regiões brasileiras, vimos no Capítulo 5 que elas são distintas. Ao longo dos últimos anos, pesquisadores do OFPEA/BRARG realizaram dissertações e teses que mapearam estados/unidades federativas específicas e/ou regiões, tais como: a autora da presente tese, em 2015, realizou uma pesquisa sobre o estado do Paraná, na sua dissertação “Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de Licenciatura no estado do Paraná”; Müller (2017) realizou a dissertação “A pesquisa na formação de professores: uma análise curricular das Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul”; Santos-Silva (2017) escreveu a dissertação “Arte, tecnologia e formação docente: reverberações dos currículos nas Licenciaturas em Artes Visuais da região Nordeste”, Bellan (2018) realizou sua tese “Formação de professores de Artes Visuais nas universidades públicas da região Norte: cultura e arte no currículo das Licenciaturas”. Vemos, portanto, que os cursos de alguns estados e/ou Regiões (Sul²³⁸, Norte e Nordeste) já foram mapeados de modo mais aprofundado e já existe um mapeamento dos cursos da Região Centro-Oeste publicado em forma de artigo por Penzo (2019): “A formação de professores de Artes Visuais na Região Centro-Oeste: currículo e políticas”. Todavia os cursos de Artes Visuais da região Sudeste ainda precisam ser investigados.

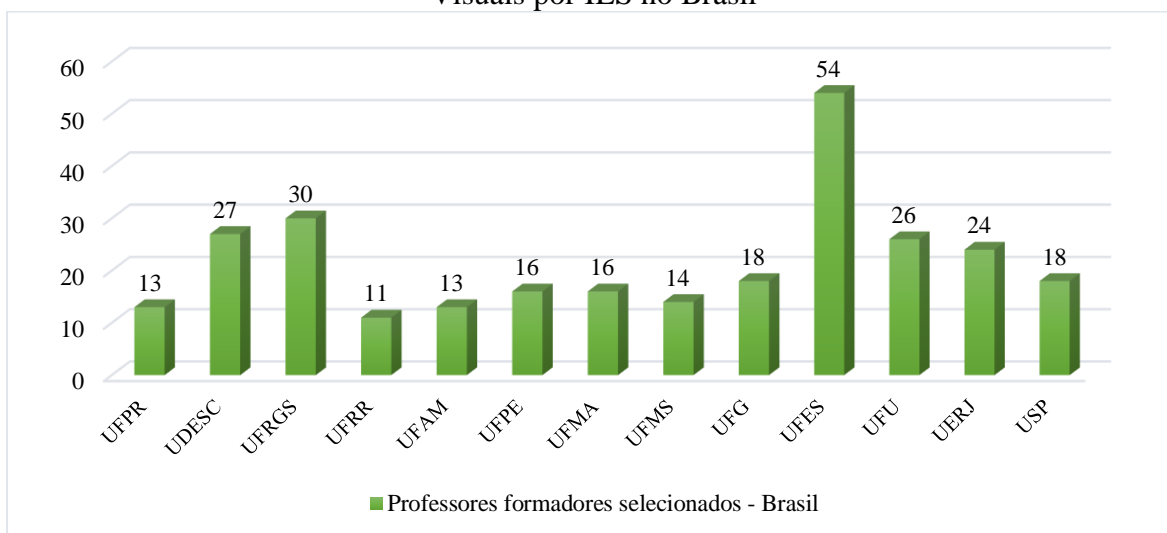
Além das pesquisas supracitadas que buscavam mapear/identificar os cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas diferentes regiões brasileiras, o OFPEA/BRARG produziu artigos visando comparar a situação da formação docente nesses cursos nas distintas regiões/estados, entre os quais destacamos o de Fonseca da Silva, Alvarenga e Bellan (2018), “Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes”, o qual fez uma comparação entre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais nas Regiões Sul e Norte, e o de Santos-Silva e Müller (2016), “Mapas de ausências: um olhar sobre as Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste”. Vemos, portanto, que as pesquisas sobre os cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil estão

²³⁸ Também foi realizado o mapeamento dos cursos no estado de Santa Catarina: “Recortes de pesquisa a partir do Observatório da formação de professores no âmbito das Artes Visuais” (JENSEN; COLLAÇO; FONSECA DA SILVA, 2016) e “Formação docente em Artes Visuais: análises sobre os cursos de Santa Catarina” (FONSECA DA SILVA; PERA, 2014).

avanzadas, e a nossa tese busca identificar a formação dos professores formadores espalhados pelas distintas regiões desse país.

Na sequência, apresentaremos o Gráfico 41, o qual mostra a quantidade de professores formadores encontrados em cada uma das IES selecionadas no Brasil:

Gráfico 41 - Quantidade de professores formadores selecionados, nos cursos de Artes Visuais por IES no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base nos *sites* e PPPs das IES (2020).

O Gráfico 41 apresenta uma variação na quantidade de docentes encontrados nas 13 IES analisadas no Brasil, sendo o total de 280 professores. Essa diversidade pode ser explicada por diversos fatores: 1) os professores dos cursos de Artes Visuais são de departamentos distintos, por exemplo: Departamento de Educação, Departamento de Teoria e História, Departamento de Arte etc. Muitas vezes, o *site* da IES apresentava os nomes apenas dos docentes do Departamento específico de Arte e até mesmo no horário das disciplinas aparecia o nome do departamento onde a disciplina era ofertada, mas não aparecia o nome do professor que lecionaria a disciplina, como já dissemos; 2) se a IES apresenta PPGs *stricto sensu* ou não. No primeiro caso, os docentes costumam lecionar em menos disciplinas na Graduação, o que faz com que haja mais docentes no curso, já no segundo caso o mesmo docente assume várias disciplinas para fechar a carga horária de trabalho, principalmente os substitutos; 3) algumas IES não apresentaram os nomes dos docentes que estavam atuando como substitutos, inserindo apenas os dos efetivos.

Vemos, portanto, que, a partir da seleção das IES, foi possível contemplar uma diversidade geográfica dos cursos de Licenciatura/Professorado nos quais os professores formadores atuavam/atuam, tanto no Brasil quanto na Argentina, e que a variação da

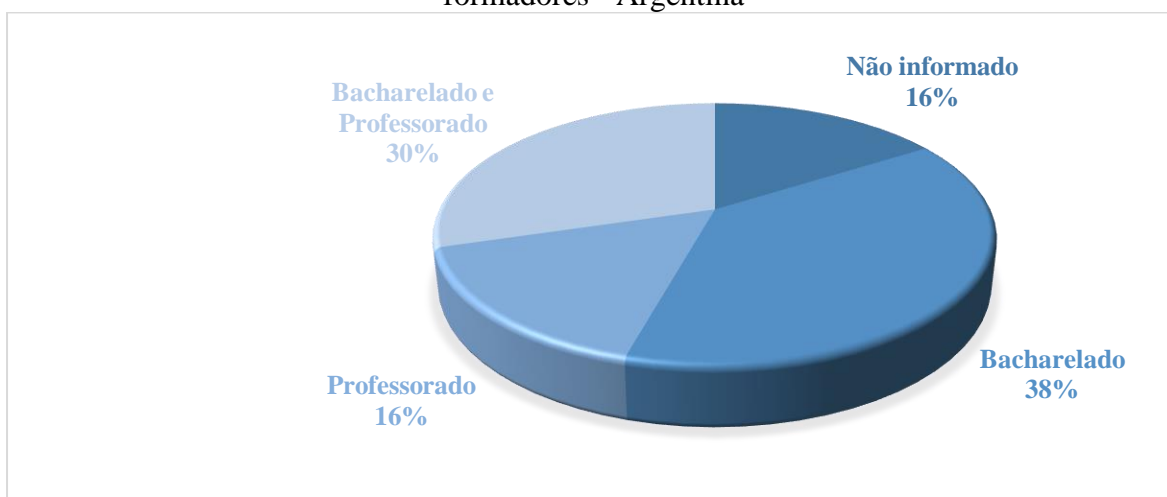
quantidade de docentes universitários que foram encontrados em cada uma das IES ocorre, principalmente, por fatores que incluem a forma de visibilidade que os próprios *sites* das instituições fornecem sobre esses professores formadores e a diversidade de departamentos envolvidos com o processo de formação docente, incluindo os de Educação.

Na sequência, apresentaremos dados relativos à formação institucional dos 604 professores formadores que atuavam nos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, em 2019, no que se refere à Graduação (e alguns na Pós-Graduação). Iniciaremos com a formação inicial dos professores do Ensino Superior da Argentina.

6.2 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES FORMADORES (ARGENTINA) – ÁREAS E HABILITAÇÕES

No que se refere às habilitações da formação inicial (Professorado ou Bacharelado) dos professores formadores na Argentina, constatamos que, entre os 324 professores analisados, 124 (38%) fizeram cursos de Bacharelado, 52 (16%) Professorado, 96 (30%) ambas as habilitações e 52 (16%) não informaram a habilitação da Graduação nos currículos. Tais dados podem ser visualizados no Gráfico 42:

Gráfico 42 - Habitação da Graduação (Professorado ou Bacharelado) dos professores formadores - Argentina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 42, podemos constatar que, do total de docentes, 46% têm Professorado, ou seja, um preparo mais diretamente relacionado com a formação para ser docente, sendo que 16% realizaram Professorado, 30% ambas as habilitações e 38% Bacharelado. Como vimos no Capítulo 2, o Bacharelado não costuma oferecer disciplinas de

cunho pedagógico, visto que o caráter do curso de Graduação nessa habilitação é distinto. Sendo assim, como esses professores formadores aprendem a ser docentes, ainda mais, docentes universitários? Na Pós-Graduação? Com os colegas de trabalho? Reproduzindo didáticas e metodologias que vivenciaram na Educação Básica e no Ensino Superior? Pesquisando por conta própria meios de ensinar? Parte das respostas para essas questões já foi apresentada no capítulo supracitado e as demais carecem de outras pesquisas.

No que tange às áreas de formação dos cursos de Graduação dos professores formadores na Argentina, elas foram divididas em três grandes grupos: 1) diretamente relacionadas com as Artes Visuais; 2) relacionadas com a Arte em geral; 3) áreas distintas. Vale lembrar que foram considerados todos os cursos encontrados, sendo assim o número de cursos é maior que o total de docentes, visto que muitos professores formadores fizeram mais de um curso de Graduação ou realizaram o mesmo curso com habilitações distintas, como veremos mais à frente. Os cursos (e suas respectivas orientações/habilitações) que foram considerados em cada um dos grupos podem ser visualizados no Quadro 8:

Quadro 8 – Divisão das áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Argentina)

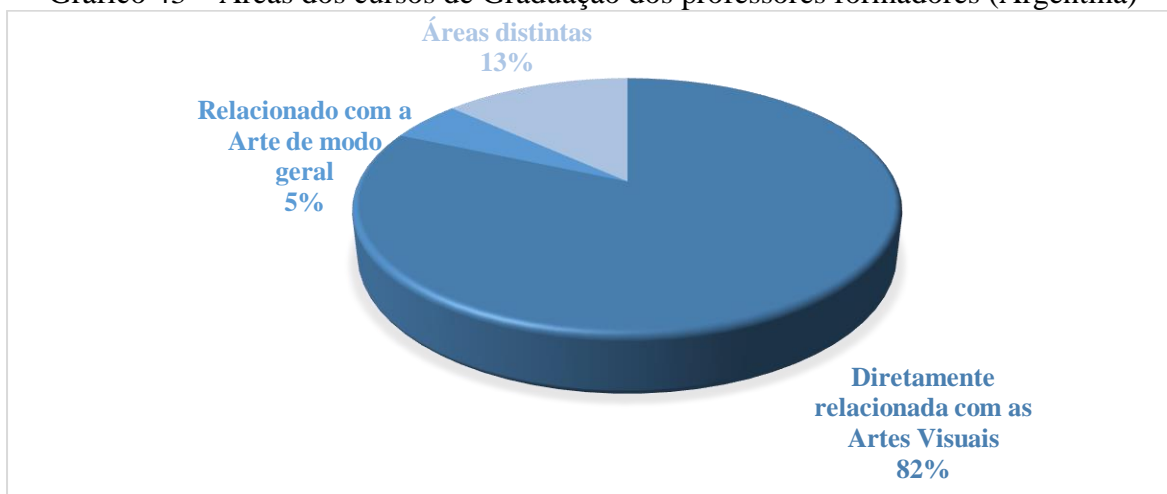
Diretamente relacionadas com as Artes Visuais	Nº	Relacionadas com a Arte de modo geral	Nº	Áreas distintas	Nº
Artes/Arte	30	Artes Combinadas	1	Ciência Política	1
Artes (gravura)	1	Arquitetura	7	Pedagogia	1
Arte e Comunicação	1	Comunicação Audiovisual	1	Ciências Antropológicas	2
Artes Plásticas	56	Cinematografia e Novos Meios	1	Ciências Antropológicas (Arqueologia)	1
Artes Plásticas (Pintura)	3	Desenho industrial	1	Ciências Biológicas	1
Artes Plásticas (Cerâmica)	1	Desenho da Comunicação Visual	2	Ciências Psicopedagógicas	1
Artes Plásticas (Escultura)	1	Humanidades em Arte	1	Ciências da Educação (Psicopedagogia)	1
Artes Plásticas (Fotografia)	1	Música Popular (Jazz)	1	Ciências da Educação	4
Artes Plásticas (Gravura e Arte Impressa)	1	Letras (História da Arte)	1	Ciências da Comunicação	1
Artes Visuais	57	Letras, Literatura e Artes	2	Ciências da Informação	1
Artes Visuais e Arquitetura	1	Periodismo (Rádio, Gráfica e Fotografia)	1	Computação e Informática	1
Artes Visuais (Artes Plásticas)	1			Comunicação Social (especialização em Imagem)	1
Artes Visuais (Pintura)	4			Comunicação Social (orientação em Comunicação Cultural, Educativa e Científica)	1
Artes Visuais (Desenho)	1			Educação Tecnológica	1
Artes Visuais (Escultura)	1			Física	1
Artes Visuais (Artes do Fogo)	2			Filosofia	8

Artes Visuais (Gravura e Arte Impressa)	2			História	4
Bellas Artes	18			Engenharia Civil	1
Bellas Artes (Pintura)	1			Jornalismo	1
Bellas Artes (Gravura)	2			Letras	7
Bellas Artes (Escultura)	1			Letras Hispânicas	1
Bellas Artes (Teoria e Crítica)	2			Letras (orientação em Letras Modernas e Linguísticas)	1
Cerâmica	5			Psicologia	3
Desenho Artístico	1			Psicologia Social	1
Desenho Gráfico	1			Relações Internacionais	1
Desenho Gráfico e Artes Plásticas	1			Sociologia	2
Desenho e Pintura	1				
Desenho e Gravura	8				
Desenho, Pintura e Cerâmica	1				
Desenho, Pintura e Escultura	1				
Educação em Artes Plásticas (Pintura)	1				
Educação em Artes Plásticas	3				
Educação Artística	2				
Educação Plástica	1				
Educação Visual	1				
Escultura	18				
Escultura e Gravura	1				
Gravura	16				
História da Arte	14				
Pintura	36				
Pintura Mural	1				
Pintura e Gravura	1				
TOTAL	302		19		49

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Quadro 8, podemos identificar que há uma predominância da formação inicial (Graduação) na área de Arte mais diretamente relacionada com a visualidade, pois 302 (82%) dos cursos de Graduação foram realizados nessa área, mesmo com nomenclaturas diversas, já as áreas que têm relação com a Arte em geral correspondem a 19 (5%) e as áreas diversas têm um total de 49 (13%), totalizando 370 cursos. Podemos visualizar melhor essa divisão das áreas dos cursos de formação inicial dos professores formadores argentinos por meio do Gráfico 43:

Gráfico 43 – Áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Argentina)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 43, observamos que mais de quatro quintos (82%) dos cursos de Graduação realizados pelos professores formadores na Argentina estão diretamente relacionados com as Artes Visuais, apesar da diversidade de nomenclaturas e/ou orientações/habilitações. Somando esse dado com os 5% dos cursos da área de Arte de modo geral, chegamos a 87%, indicando uma predominância dos cursos nessa área.

Outro elemento que precisamos considerar é que alguns professores formadores fizeram mais de um curso de Graduação (um mais diretamente relacionado com a visualidade e/ou relacionado com a Arte em geral e um de área distinta), como: Jornalismo e Artes Visuais. Constatamos nove casos de docentes com essa característica. No que se refere aos professores formadores que fizeram apenas Graduação em área distinta, encontramos 31 casos, e destes temos alguns casos em que mesmo o docente tendo feito mais de um curso de formação inicial, ambos não estavam relacionados com a área de Arte, por exemplo: um curso de Psicologia e outro de Filosofia.

Em síntese, do total de professores formadores da Argentina que foram analisados (324), não encontramos os dados sobre a formação inicial de 8% (26), assim como 10% dos docentes realizaram a Graduação em área distinta da de Arte, ou seja, 267 (82%) realizaram a formação em área relacionada com a Arte ou especificamente relacionada com a visualidade ou, ainda, mais de um curso de Graduação, sendo um deles relacionado com a área de Arte. Tais dados podem ser visualizados no Gráfico 44:

Gráfico 44 - Formação inicial dos professores formadores relacionada com a área de Arte ou não (Argentina)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere aos cursos de Graduação que mais foram realizados pelos professores formadores na Argentina não diretamente relacionados com as Artes Visuais, as áreas que mais se sobressaíram foram: Letras (nove), Filosofia (oito) e Arquitetura (sete), História (quatro), Ciências da Educação (quatro) e Psicologia (três). Lembrando que alguns docentes realizaram cursos nessas áreas distintas e cursos de Graduação em Arte, e outros não.

Retomando a variação da nomenclatura dos cursos mais diretamente relacionados com a visualidade, precisamos considerar que a diversidade encontrada pode estar associada a dois fatores: 1) os cursos realmente apresentaram, ao longo das décadas, uma variedade de nomenclaturas, assim como de orientações/habilitações específicas em alguma técnica artística; 2) os próprios professores formadores podem ter colocado nos currículos apenas uma técnica artística por serem mais focados nelas, ou seja, algumas dessas variações de nomenclatura podem não ser, de fato, o nome do curso de Graduação. Todavia, optamos por apresentar, no Quadro 8, a variação encontrada nos currículos dos docentes. Não obstante, mesmo com a diversidade de nomenclaturas no que se refere aos cursos diretamente relacionados com a visualidade, há uma predominância de algumas, mesmo com suas variações/orientações: Artes²³⁹ (32); Artes Plásticas (63); Artes Visuais (69); Belas Artes (24).

²³⁹ Nos cursos de Graduação em Artes, sem as especificações, não foi possível saber, com certeza, se o direcionamento dos cursos realmente estava conectado mais especificamente à visualidade ou se o enfoque é mais interdisciplinar.

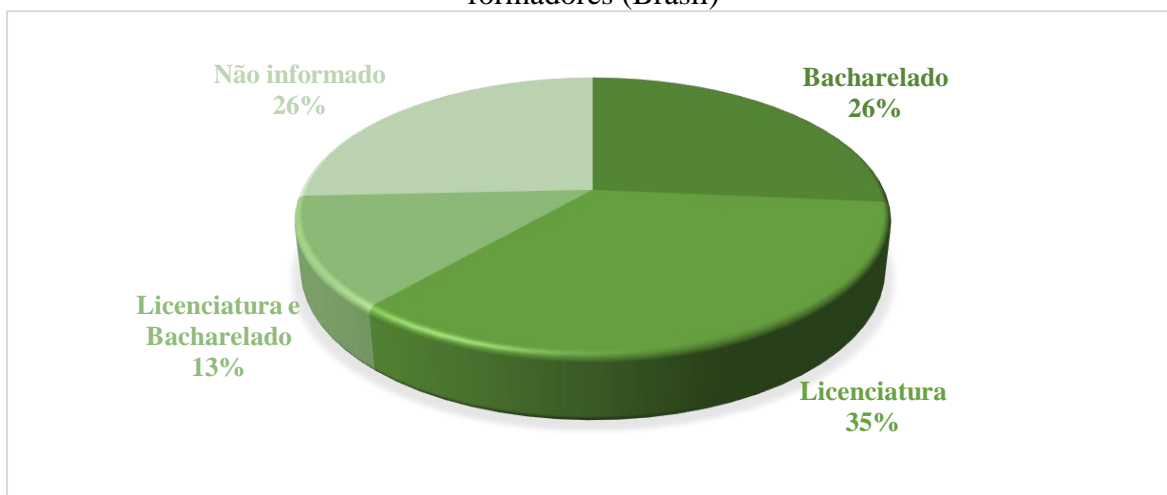
A partir do exposto, podemos observar que a maior parte da formação inicial dos professores formadores selecionados ocorreu em cursos de Graduação mais diretamente relacionados com a visualidade (82%), que os cursos de Graduação realizados por eles têm uma variação ampla de nomenclaturas e/ou de orientações/habilitações, que vários docentes realizaram o Professorado (16%) ou, ainda, o Professorado e o Bacharelado (30%), correspondendo a quase metade dos docentes selecionados.

Vejamos, agora, a situação da formação inicial dos professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil.

6.3 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES FORMADORES (BRASIL) – ÁREAS E HABILITAÇÕES

No que se refere à habilitação de formação (Licenciatura ou Bacharelado), do total de professores analisados no Brasil (280), constatamos o seguinte: 74 (26%) fizeram Bacharelado, 98 (35%) Licenciatura, 36 (13%) ambas as habilitações e 72 (26%) não informaram esse dado no currículo. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 45:

Gráfico 45 - Habitação da Graduação (Licenciatura ou Bacharelado) dos professores formadores (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos Currículos Lattes dos professores formadores (2020).

A partir do Gráfico 45, podemos constatar que dos 208 professores formadores brasileiros que especificaram o tipo de habilitação nos currículos, a maioria fez Licenciatura (35%) ou Licenciatura e Bacharelado (13%), ou seja, 48% dos professores formadores realizaram cursos que os habilitaram para a formação docente e 26% apenas Bacharelado.

No que se refere às áreas de formação dos cursos de Graduação dos professores formadores no Brasil, tal como na Argentina, as áreas foram divididas em três grandes grupos: 1) diretamente relacionadas com as Artes Visuais; 2) relacionadas com a Arte em geral; 3) áreas distintas. Vale lembrar que foram considerados todos os cursos encontrados, sendo assim o número é maior que o total de docentes, visto que vários professores formadores no Brasil, tal como na Argentina, fizeram mais de uma Graduação ou realizaram o mesmo curso com habilitações distintas. Os cursos que foram considerados em cada grupo podem ser visualizados no Quadro 9:

Quadro 9 – Divisão das áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Brasil)

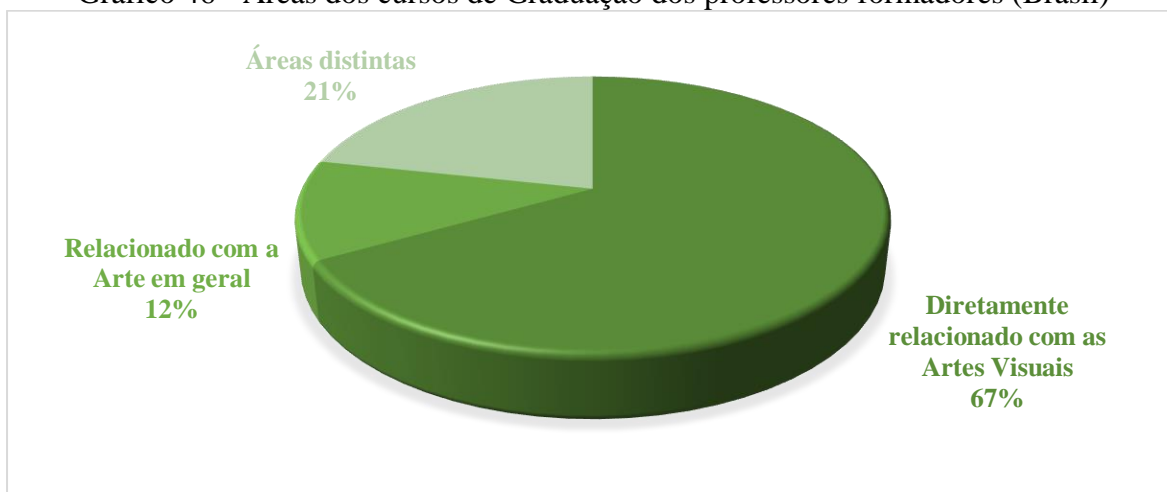
Diretamente relacionadas com as Artes Visuais	Nº	Relacionadas com a Arte de modo geral	Nº	Áreas distintas	Nº
Artes	5	Arquitetura	4	Arqueologia	1
Artes/Cinema	1	Arquitetura e Urbanismo	13	Administração Educacional	1
Artes Visuais	38	Artes Cênicas	1	Ciências Biológicas	4
Artes Visuais (Escultura)	1	Artes Cênicas (Teoria do Teatro)	1	Ciência da Computação	1
Artes Visuais (Gravura)	1	Composição de Interior	1	Ciências Econômicas	1
Artes Visuais (Pintura)	2	Composição Paisagística	1	Ciências Navais	1
Artes Visuais (Desenho e Plástica)	2	Comunicação Visual	5	Ciências Sociais	6
Artes Visuais (Educação Artística)	1	Dança	1	Comunicação Social	4
Artes Visuais (habilitação em Design Gráfico)	1	Decoração	1	Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)	2
Artes Plásticas	55	Desenho Industrial	3	Comunicação Social (Jornalismo)	4
Artes Plásticas (Escultura)	1	Desenho Industrial – Programação Visual	1	Direito	6
Artes Plásticas (Escultura/Cerâmica)	2	Desenho Industrial – Comunicação Visual	1	Engenharia	1
Artes Plásticas (Pintura)	3	Design Gráfico	2	Engenharia Civil	1
Artes Plásticas (Desenho)	2	Educação Artística (habilitação em Decoração)	1	Engenharia da Produção	1
Artes Plásticas (Gravura)	1	Educação Artística (Artes Cênicas)	1	Engenharia Eletrotécnica	1
Artes Plásticas (habilitação em História, Teoria e Crítica de Arte)	1	<i>Groupe Objet Bijou Parure Du Corps</i>	1	Farmácia e Tecnologia de Alimentos	1
Artes Plásticas (Multimídia e Intermídia)	1	Têxteis: roupa e Acessórios de roupa	1	Filosofia	8
Desenho	1	Teatro	1	Fisioterapia	1
Desenho e Plástica	15	Teoria do Teatro	1	Geografia	2
Desenho e Artes Plásticas	2			História	12
Escultura	2			Jornalismo	3
Escultura e cerâmica	1			Letras (Inglês – Português)	1
Escultura e Arte e Educação	1			Matemática	1
Educação Artística	59			Medicina Veterinária	1

Educação Artística e Plástica	1			Museologia	1
Educação Artística (habilitação em Artes Plásticas)	10			Odontologia	1
Educação Artística (habilitação em Desenho)	3			Pedagogia	6
Educação Artística (habilitação em Desenho e Artes Plásticas)	1			Psicologia	2
Educação Artística (habilitação em Artes Visuais)	1			Zootecnia	1
Educação Artística (habilitação em História da Arte)	1				
Gravura	2				
História da Arte, Ciências Culturais, Ciências Políticas	1				
<i>Histoire de l'art et Archéologie</i>	1				
<i>D'Expression Plastique</i>	1				
<i>Licence d'Arts Plastiques</i>	1				
Pintura	5				
Pintura e Desenho	1				
Superior em Pintura	5				
Superior em Gravura	2				
TOTAL	235		41		76

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Currículos Lattes dos professores formadores selecionados (2020).

A partir do Quadro 9, identificamos que há predominância de cursos relacionados diretamente com a visualidade (235, equivalendo a 67% do total), já os da área de Arte em geral correspondem a 12% (41) e os cursos de área diversa representam 21% (76). Vale lembrar que muitos professores formadores fizeram mais de uma Graduação, sendo, muitas vezes, um dos cursos pertencentes ao grupo das áreas diversas apresentadas no Quadro 9, e outro específico na área de Arte. Precisamos considerar, ainda, que não foram inseridos na análise os cursos interrompidos, os quais geralmente também eram de algumas das áreas diversas supracitadas. Um dado importante a ser considerado é que, na maioria dos casos, o primeiro curso era realizado em uma área distinta, e o outro era realizado, posteriormente, na área de Arte. Nesse sentido, no Quadro 9, foram apresentados 352 cursos, pois foram considerados os dois cursos e/ou as duas habilitações dos professores formadores. Para visualizarmos a relação entre os diferentes grupos de Graduação realizados pelos professores formadores, elaboramos o Gráfico 46:

Gráfico 46 - Áreas dos cursos de Graduação dos professores formadores (Brasil)

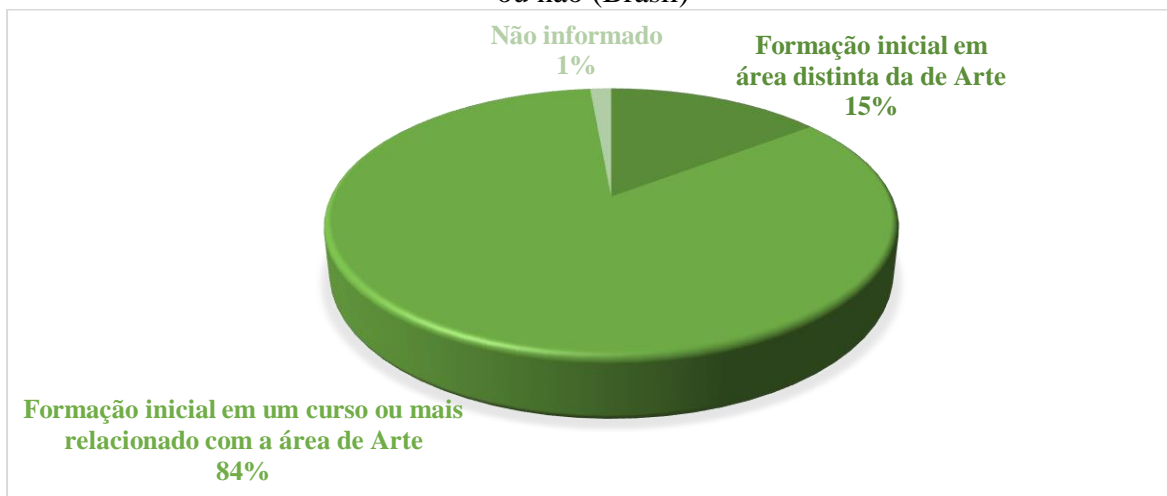


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere ao Gráfico 46, observamos que 21% dos cursos realizados foram em áreas diversas, 12% corresponde à Graduação que se relaciona com Arte em geral e 67% das Graduações estão diretamente relacionadas com as Artes Visuais, apesar da diversidade de nomenclaturas encontradas para esse último grupo de cursos.

Informamos, ainda, que 31 professores formadores fizeram mais de um curso, sendo um relacionado com a Arte em geral e/ou com a visualidade e outro em área diversa. Quanto aos professores formadores que fizeram apenas a Graduação em área distinta da de Arte, o número é de 41 pessoas (15%), e quatro pessoas (1%) não informaram sua formação inicial nos currículos. Tendo por base esse dado, vemos, portanto, que dos 280 professores formadores selecionados, 235 (84%) têm formação inicial na área de Arte, seja de modo especificamente relacionado com a visualidade ou com a Arte de modo geral, tal como pode ser visualizado no Gráfico 47:

Gráfico 47 – Formação inicial dos professores formadores relacionada com a área de Arte ou não (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As áreas que mais apareceram na formação inicial dos professores formadores brasileiros, que não eram específicas das Artes Visuais, foram: Arquitetura e Urbanismo (17), História (12), Filosofia (oito), Comunicação Social - Jornalismo (sete), Pedagogia (seis), Direito (seis), Ciências Sociais (seis) e Comunicação Social (cinco).

Identificamos que vários professores formadores fizeram um dos cursos supracitados e Graduação específica na área de Arte, já outros fizeram apenas um desses cursos distintos da área de Arte e depois Mestrado e Doutorado em áreas semelhantes à área de formação inicial ou em Arte. A mistura das áreas de formação inicial (Graduação) e continuada (Pós-Graduação) entre os professores formadores é muito ampla, e o trânsito entre primeiro fazer uma Graduação na área de Arte e depois fazer a Pós-Graduação em área diversa da de Arte é muito comum, como veremos nos próximos tópicos.

A partir do exposto, podemos considerar que, entre os 280 professores formadores analisados das 13 IES no Brasil, 84% têm formação inicial na área de Arte e 15% (41) têm formação inicial em alguma área que não está diretamente relacionada com as Artes Visuais nem com a de Arte de modo geral. Vimos, ainda, que vários docentes não informaram a habilitação da Graduação (26%), que praticamente um quarto tem apenas Bacharelado e que 48% têm Licenciatura e, destes, 13% também fizeram Bacharelado, ou seja, têm dupla habilitação.

Na sequência, iniciaremos a análise da formação continuada dos professores formadores, começando com a Argentina no que se refere à maior titulação, ao local dos cursos de Mestrado e Doutorado e às áreas.

6.4 FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*) DOS PROFESSORES FORMADORES (ARGENTINA)

No que se refere à titulação máxima (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado), tendo por base os 324 professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes na Argentina, constatamos o seguinte (Gráfico 48):

Gráfico 48 – Titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 48, vemos que mais da metade (51%) dos professores formadores selecionados na Argentina tem apenas Graduação como titulação máxima, 6% Especialização, 19% Mestrado e 24% é doutor(a) e/ou doutorando(a). Sobre esse último ponto, consideramos os dois aspectos, pois alguns currículos estavam desatualizados. Vale frisar que a mesma situação, ou seja, os currículos desatualizados, também pode ter ocorrido em relação a outras informações da titulação máxima dos docentes nesse país.

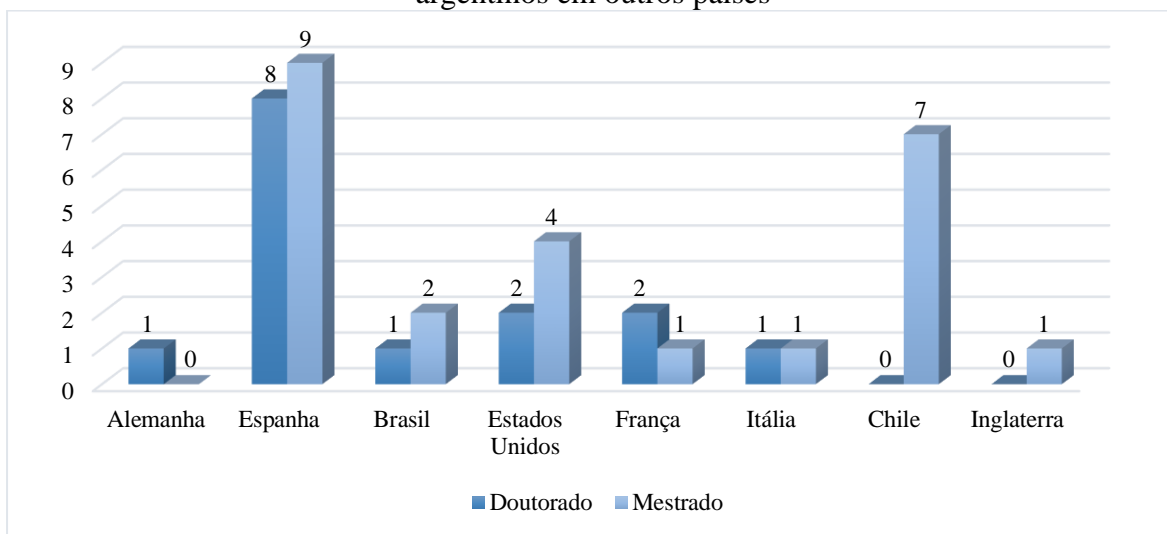
Vemos, portanto, que praticamente um quarto dos professores formadores da Argentina é doutor e/ou está em processo de doutoramento e 19% têm Mestrado. Ou seja, no que se refere à formação continuada *stricto sensu* dos docentes universitários da Argentina que atuam nos cursos de Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, 43% têm ou Mestrado ou Doutorado como titulação máxima. Sobre esse ponto, vale destacar que muitos currículos apresentavam direto a formação da Graduação para o Doutorado, sem o curso de Mestrado como intermediário²⁴⁰ desse processo.

²⁴⁰ Em muitos países e na Europa, em geral, não é obrigatório o Mestrado para fazer o Doutorado.

No que se refere ao local de formação dos cursos de Mestrado e Doutorado dos professores formadores da Argentina, Torriglia (2004) afirma que a falta de tradição institucional da Pós-Graduação na Argentina fez com que muitos docentes, de todas as áreas, buscassem países e instituições diferentes para realizar cursos de *stricto sensu*. Esse aspecto também aumentou o processo de internacionalização. Na Argentina, dos 141 professores que têm Pós-Graduação *stricto sensu*, 34 realizam/realizaram no exterior, o que corresponde a 24%.

Dos 62 professores que fizeram Mestrado, 25 realizaram²⁴¹ esse curso no exterior, sendo nove na Espanha, um na França, quatro nos Estados Unidos, sete no Chile, dois no Brasil, um na Itália e um na Inglaterra. No que se refere ao Doutorado, dos 79 docentes, 15 professores²⁴² formadores²⁴³ realizaram esse curso no exterior, sendo um na Alemanha, oito na Espanha, dois nos Estados Unidos, um no Brasil, dois na França e um na Itália. Essa diversidade pode ser visualizada no Gráfico 49:

Gráfico 49 – Mestrado e Doutorado realizados, na íntegra, pelos professores formadores argentinos em outros países



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 49, podemos constatar que os países nos quais os professores formadores argentinos mais fizeram Mestrado e/ou Doutorado foram: Espanha (17), Chile

²⁴¹ Um professor formador fez Mestrado na Argentina e outro no exterior. Nesse caso, foi considerado apenas o do exterior, mas na análise geral as duas formações foram consideradas.

²⁴² Um professor formador fez Doutorado na Argentina e outro no exterior. Nesse caso, foi considerado apenas o do exterior, mas na análise geral as duas formações foram consideradas.

²⁴³ Vale frisar que 34 docentes fizeram Mestrado e/ou Doutorado no exterior e, destes, seis docentes fizeram o Mestrado e o Doutorado no exterior, mas aqui estamos apresentando a quantidade de Mestrado e Doutorado de modo separado para identificar a abrangência dos países onde essa formação continuada foi realizada, por isso o número chegou a 40.

(sete) e Estados Unidos (seis), seguidos da/do: França (três), Brasil (três), Itália (dois), Alemanha (um) e Inglaterra (um). Vemos, portanto, que os docentes universitários da Argentina fizeram cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* nos continentes europeu, norte-americano e sul-americano.

Ainda no que se refere aos países de origem da formação continuada dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes da Argentina, no que se refere a ter feito todo o Mestrado e Doutorado nesse país, parte (só Mestrado ou só Doutorado) da formação continuada no exterior ou realizado toda a formação no exterior (Mestrado e Doutorado), elaboramos o Gráfico 50:

Gráfico 50 – Diferenciação entre o local (exterior ou país de origem) de formação *stricto sensu* do professor formador (Argentina)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 50, podemos identificar que apenas seis professores formadores fizeram Mestrado e Doutorado no exterior, o que corresponde a 4% de quem quem tem Pós-Graduação *stricto sensu*. O total de professores formadores que fizeram Mestrado ou Doutorado no exterior, corresponde a 28 (20%), ou seja, no total 34 professores²⁴⁴ formadores argentinos fizeram parte ou toda a formação continuada no exterior. Dos 141 docentes que têm esse tipo de titulação, 22 não informaram o país de origem e/ou não conseguimos encontrar os dados, o que corresponde a 16% do total e, por fim, 85 (60%) realizaram Mestrado e/ou Doutorado na Argentina.

²⁴⁴ Um professor formador fez Mestrado na Argentina e outro no exterior, assim como outro professor fez Doutorado na Argentina e outro no exterior. Nesses dois casos (e nesse momento), foram considerados apenas os cursos realizados no exterior, para não ocorrer duplicação de dados do Gráfico 50.

No que diz respeito às nomenclaturas e áreas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores formadores na Argentina, encontramos uma diversidade ampla, seja no Mestrado, seja no Doutorado, sendo assim criamos nove grupos e os organizamos por afinidades²⁴⁵, embora possa haver inter-relações entre eles. Para os cursos de Mestrado, foram organizados os seguintes grupos: 1) Artes Visuais; 2) Arte (geral); 3) Cultura/Patrimônio; 4) Educação; 5) História; 6) Semiótica/Comunicação; 7) Sociologia/Sociedade/Antropologia; 8) Mista e/ou diversa; 9) Não informado. Os cursos que foram considerados em cada um dos grupos podem ser visualizados no Quadro 10:

Quadro 10 – Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Mestrado realizados pelos professores formadores (Argentina)

Áreas	Nomenclaturas dos cursos de Mestrado realizados pelos professores formadores (Argentina)	Nº
Artes Visuais	<i>Artes Visuales</i> ; Artes Plásticas; Artes Visuais (Arte Latino-Americana); <i>Artes con mención en Artes Visuales</i> ; <i>Teoría y Práctica de las Artes Plásticas Contemporáneas</i> ; <i>Dirección de proyectos expositivos de arte y diseño</i> ; <i>Fine Arts</i> (Artes Plásticas); <i>Diseño</i> ; <i>Fotografía Arte y Técnica</i> ; Curadoria em Artes Visuais; <i>Dibujo</i> .	17
Arte (geral)	<i>Arts</i> ; Artes; História da Arte; <i>Lenguajes Combinados</i> ; <i>Estética y Teoría de las artes</i> ; <i>Educación por el Arte</i> (Educação pela Arte); <i>Métodos y Técnicas Avanzadas de Investigación Histórica, Artística y Geográfica (Itinerario Historia del Arte)</i> ; <i>Creación Musical, Nuevas Tecnologías</i> ; <i>Creación Musical Artes Tradicionales y Nuevas Tecnologías</i> ; Artes Performáticas; <i>Arte Latino-Americano</i> ; Arte Popular Latinoamericana e Metodologia de Investigación em Artes; <i>Arts em Estudios Hispánicos</i> ; <i>Arte Contemporáneo</i> ; <i>Estética y Tecnología de las Artes Electrónicas</i> .	32
Cultura/Patrimônio	Gestão Cultural; <i>Estudios Culturales</i> ; <i>Culturas Guaraní-Jesuitas</i> ; <i>Conservación y Restauración de Bienes Patrimoniales</i> ; <i>Conservacion, Preservacion y Recuperacion del Patrimônio</i> ; <i>Conservación del Patrimonio Arquitectónico Europeo</i> ; <i>Museologia</i> .	10
Educação	Docência Universitária; <i>Multimedios Educativos</i> ; <i>Educación</i> ; <i>Educación Universitaria</i> (Educação Universitária); Educação Universitária (Pedagogia); Educação Científica e Tecnológica.	8
História	<i>History</i> ; <i>Investigación Histórica</i> .	2
Semiótica/Comunicação	<i>Comunicación y Cultura</i> ; Comunicação, Cultura e Discursos Midiáticos; Análise do Discurso.	3
Sociologia/Sociedade/Antropologia	<i>Estudios Sociales Aplicados</i> ; <i>Sociología de la Cultura y Análisis Cultural</i> .	3
Mista e/ou diversa	<i>Ciencias Sociales – Or. Educación</i> ; <i>Magister del LAC. DAV</i> ; <i>Psicoanálisis</i> ; <i>Scientiae: Facultad Ciencias Económicas</i> ; <i>Problemáticas de Genero</i> ; <i>Morfología del</i>	11

²⁴⁵ Os grupos foram criados de acordo com a semelhança das nomenclaturas e áreas que foram encontradas nos currículos dos professores formadores, e não de acordo com critérios de agentes externos, como a CAPES, pois se usássemos a classificação externa perderíamos a diversidade dos grupos elencados.

	<i>hábitat; Epistemología de las Ciencias; Estudios Latinoamericanos; Diseño Gráfico y Multimedia.</i>	
Não informado		1
TOTAL		87²⁴⁶

Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos dos professores formadores da Argentina (2020).

Para visualizarmos melhor a relação do percentual de professores formadores que realizaram Mestrado de acordo com cada um dos grupos elencados, elaboramos o Gráfico 51:

Gráfico 51 - Grupos/áreas dos Mestrados realizados pelos professores formadores na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 51, podemos observar que, dos 85²⁴⁷ professores formadores que informaram o Mestrado, mais da metade (57%) fez na área de Arte, sendo 20% mais diretamente relacionado com as Artes Visuais e 37% associados à Arte de modo geral. Os demais (43%) realizaram cursos em áreas diversas: Cultura/Patrimônio (12%); Educação (9%); História (2%); Comunicação/Semiótica (3%); Sociologia/Sociedade/Antropologia (3%); Mista e/ou diversa (13%) e 1% não informou a

²⁴⁶ O número total de Mestrados encontrados (87) não corresponde ao total de professores com titulação máxima (62) de mestre. As informações sobre o Mestrado encontradas correspondem tanto aos docentes que têm essa titulação máxima quanto aos que têm Doutorado e informaram o curso de Mestrado. Vale ressaltar que muitos professores que são doutores ou que estão cursando Doutorado não informaram o nome do curso de Mestrado ou não o fizeram e foram da Graduação diretamente para o Doutorado. Além disso, dos professores selecionados, um deles fez dois Mestrados.

²⁴⁷ Dos 87 cursos encontrados/apresentados, um professor não informou a área e um fez dois Mestrados, por isso o número 85.

área do curso. Vemos que as áreas distintas de Arte que se destacam com maiores porcentagens pertencem aos grupos: Mista e/ou diversa, Cultura/Patrimônio e Educação, já as demais têm uma porcentagem baixa.

No que se refere às áreas de formação de Doutorado dos professores formadores na Argentina, elencamos a diversidade de áreas e nomenclaturas em grupos semelhantes aos que criamos para o Mestrado. Não foi possível utilizar os mesmos grupos, porque houve variação das nomenclaturas específicas nos cursos de Doutorado, sendo assim inserimos nove grupos novamente: 1) Artes Visuais; 2) Arte (geral); 3) Letras/Literatura/Linguística; 4) Educação; 5) História/Filosofia; 6) Semiótica/Comunicação; 7) Sociologia/Sociedade/Antropologia; 8) Mista e/ou diversa; 9) Não informado. Os cursos contemplados em cada um dos grupos podem ser visualizados no Quadro 11:

Quadro 11 – Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Doutorado dos professores formadores (Argentina)

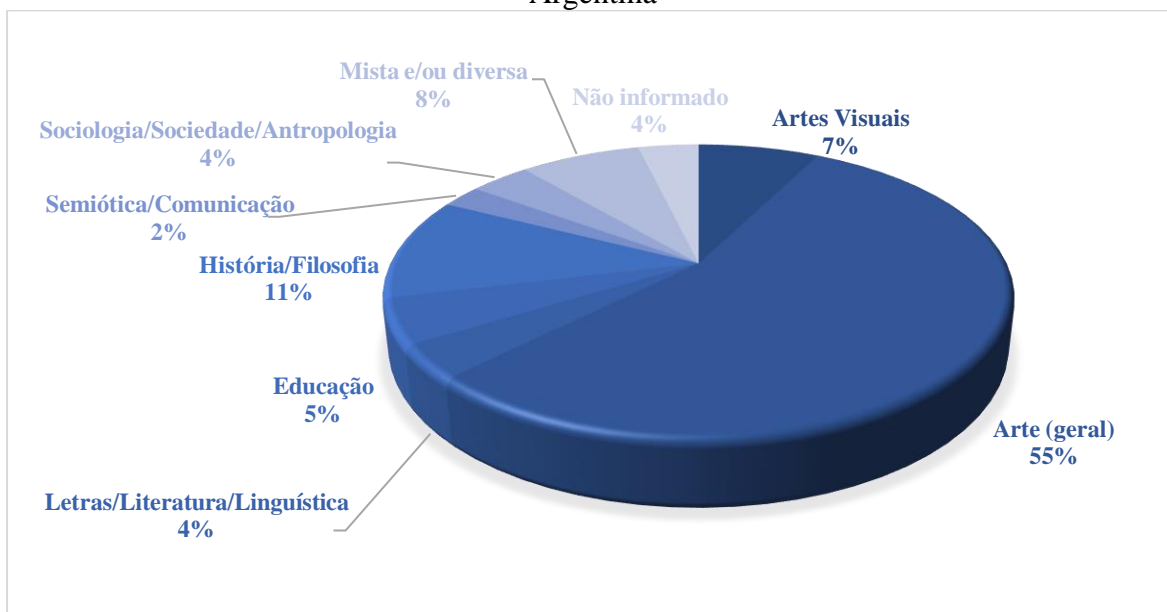
Áreas	Nomenclaturas dos cursos de Doutorado realizados pelos professores formadores (Argentina)	Nº
Artes Visuais	<i>Artes, con especialidad en Artes Visuales; Artes Plásticas (Educación Artística); Artes Visuales e Intermedia; Bellas Artes; Belas Artes (Arte e Semiótica); Manual Digital, Rupturas y/o Continuidades en los Campos del Dibujo.</i>	6
Arte (geral)	<i>História da Arte (Historia del Arte); Teoría e Historia del Arte; Teorías Comparadas del Arte; Historia y Teoría de las Artes (História e Teoria da Arte); Artes (Arte); Arte Contemporânea; Arte e Humanidades (História – História da Arte); Arte Latinoamericana; Arte e Linguagens Combinadas; Humanidades y Artes; Humanidades y Artes (menção em Literatura e Artes Visuais); Humanidades y Artes con mención en Filosofía; Humanidades y Artes con mención en Historia.</i>	44
Letras/Literatura/Linguística	<i>Letras; Letras (orientación en Semiótica).</i>	3
Educação	<i>Educación; Educación Científica e Tecnológica.</i>	4
História/Filosofia	<i>História, Filosofía; Filosofía (com menção em Estética); Filosofía com especialización em Arte.</i>	9
Semiótica/Comunicação	<i>Semiótica.</i>	2
Sociologia/Sociedade/Antropologia	<i>Ciencias Sociales.</i>	3
Mista e/ou diversa	<i>Estudios Hispánicos; Física; Psicología; Arqueología.</i>	6
Não informado		3
TOTAL		80²⁴⁸

Fonte: Elaborado pela autora com base nos currículos dos professores formadores (2020).

²⁴⁸ Um professor formador tem dois Doutorados (Filosofia e Psicologia), por isso o total foi de 80 cursos, sendo que o total da titulação máxima de doutores e/ou doutorandos entre os docentes selecionados na Argentina é de 79.

Podemos observar como essa diversidade de áreas concentradas nos grupos criados aparece entre os professores formadores que fizeram Doutorado ou estão em processo de realização desse curso. Tais dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 52:

Gráfico 52 - Grupos/áreas dos Doutorados realizados pelos professores formadores na Argentina



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 52, podemos observar que a maior área de concentração de formação de Doutorado dos professores formadores da Argentina é em Arte (62%), sendo que 55% corresponde à Arte (geral) e 7% às Artes Visuais. O restante (38%) se divide em: História/Filosofia (11%); Mista e/ou diversa (8%); Educação (5%); Letras/Literatura/Linguística (4%); Sociologia/Sociedade/Antropologia (4%); Semiótica/Comunicação (2%) e 4% não informaram a área. Nesse sentido, a segunda maior área de concentração cursada pelos professores formadores foi História/Filosofia, já a de Educação ficou apenas com 5% do total.

A partir do exposto, podemos constatar que a formação continuada dos professores formadores na Argentina apresenta maior concentração na área de Arte, tanto no Mestrado (57%) quanto no Doutorado (62%). Todavia, ao observamos a relação mais direta com as Artes Visuais, vemos que os Mestrados cursados pelos docentes representaram 20% do total, e os Doutorados representaram apenas 7% do total. Tal dado pode ser diretamente relacionado com os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* interdisciplinares na área de Arte na Argentina e a pequena quantidade PPGs específicos de Artes Visuais nesse país, tal como vimos no Capítulo 5.

No que se refere à titulação máxima dos professores formadores na Argentina, vimos que mais da metade dos docentes universitários analisados tem apenas a Graduação, sendo que um quarto dos docentes tem Doutorado e/ou está em processo de doutoramento. Tais dados também estão em consonância com os dados que apresentamos no Capítulo 3, no que se refere à formação geral dos professores universitários na Argentina.

Quanto ao local da formação (país de origem) dos Mestrados e Doutorados realizados pelos professores formadores argentinos, vimos que praticamente um quarto realizou os cursos no exterior e os demais ou realizaram na Argentina mesmo (60%) ou não informaram esse dado (16%). Tal fato indica que o aumento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* nesse país, apresentados no Capítulo 5, ampliou o acesso dos docentes a esse tipo de formação sem precisar adquiri-la em outros países.

Na sequência, veremos a situação da formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil.

6.5 FORMAÇÃO CONTINUADA (PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*) DOS PROFESSORES FORMADORES (BRASIL)

Iniciaremos este tópico apresentando o panorama da titulação máxima (graduado, especialista, mestre ou doutor) dos 280 professores formadores encontrados nas 13 IES do Brasil (Gráfico 53):

Gráfico 53 - Titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados nos Currículos Lattes dos professores formadores (2020).

A partir do Gráfico 53, podemos observar que 85% (238) dos professores formadores têm como titulação máxima o Doutorado (209) ou estão em processo de doutoramento²⁴⁹ (29), 11% (32) têm Mestrado, 3% (8) Especialização e 1% (2) Graduação. Nesse sentido, constata-se que 96% dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais no Brasil têm pós-graduação *stricto sensu*.

No que se refere às áreas dos cursos de Mestrado e/ou Doutorado realizados pelos professores formadores, tal como na Argentina, encontramos uma grande diversidade de nomenclaturas, por isso as reunimos em nove grupos, semelhantes aos que organizamos para os cursos daquele país: 1) Artes Visuais; 2) Arte (geral); 3) Letras/Literatura/Linguística; 4) Educação; 5) História/Filosofia; 6) Semiótica/Comunicação; 7) Sociologia/Sociedade/Antropologia; 8) Mista e/ou diversa; 9) Não informado. Os cursos que foram considerados em cada um dos grupos podem ser visualizados no Quadro 12:

Quadro 12 – Áreas de formação e nomenclaturas dos cursos de Mestrado dos professores formadores (Brasil)

Áreas	Nomenclaturas dos cursos de Mestrado realizados pelos professores formadores (Brasil)	Nº
Artes Visuais	Artes Visuais; Pintura (Mestrado profissional); Linguagens Visuais; Arte e Cultura Visual; Cultura Visual; <i>Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista</i> ; <i>Arts Plastiques</i> ; <i>Belas Artes</i> ; <i>Arts Plastiques option Arts Plastiques et Ap.</i>	75
Arte (geral)	<i>Art</i> ; Artes; Artes (Mestrado profissional); <i>Arts et Médias Numériques</i> ; Estética, Tecnologia e Criação Artística – Teatro; <i>Artistic Research</i> ; Música; Teatro; <i>Cinéma et Audiovisuel</i> ; Ciências da Arte; <i>Fine Arts</i> ; <i>Producción e Investigación en Artes</i> ; História, Teoria e Crítica de Arte; História, Crítica de Arte e Teoria; História da Arte, Ciências Culturais e Ciências Políticas; História da Arte e Arqueologia; História da arte e da Cultura; <i>Performances Culturais</i> .	66
Letras/Literatura/Linguística	Teoria da Literatura; Letras; Literatura; Linguística e Letras; Estudos da Linguagem.	11
Educação	Educação; Educação e Cultura.	42
História/Filosofia	História; História das Civilizações; História Social; História Social da Cultura; História Social da Cultura Regional; Filosofia; Arqueologia e Preservação do Patrimônio; Patrimônio Cultural (Mestrado profissional).	30
Semiótica/Comunicação	Comunicação; Comunicação e Cultura; Comunicação e Linguagens; Comunicação e Semiótica; Teoria da Cultura e Comunicação; Comunicação e Tecnologia da Imagem; Comunicação Social; Ciências da Comunicação.	21
Sociologia/Sociedade/Antropologia	Sociedade e Fronteiras; Sociedade e Cultura na Amazônia; Sociologia e Antropologia; Antropologia; Antropologia Social; Ciências Sociais; Cultura e sociedade; Memória Social; Culturas e Identidades Brasileiras.	8

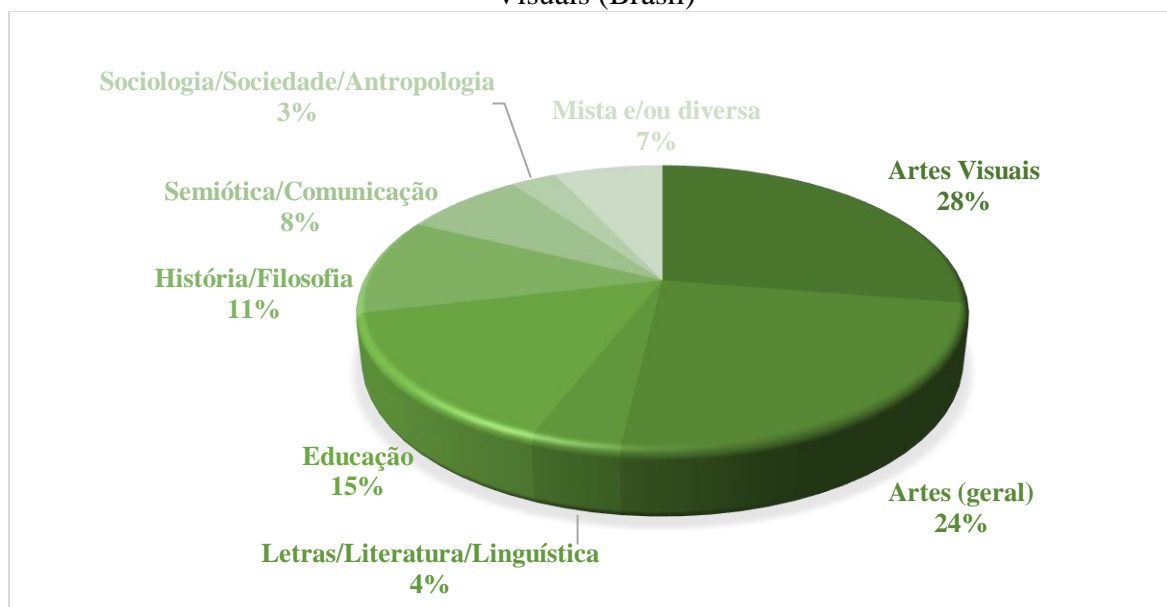
²⁴⁹ Como não conseguimos ter certeza dessa informação por meio de alguns currículos desatualizados dos professores formadores na Argentina, adotamos o mesmo critério para apresentar os dados sobre essa titulação dos professores formadores no Brasil.

Mista e/ou diversa	Multimeios; <i>Medienkunst (Media Art)</i> ; Tecnologia da Inteligência e Design Digital; Educação, Arte e História da Cultura; Geografia; <i>Textes, Roupas e Acessórios da Roupas</i> ; Direito; Design; Gestão de Desenvolvimento e Cooperação Internacional; Desenvolvimento Urbano; Ciências da Religião; Ciências dos Alimentos; Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia; Arquitetura e Urbanismo; Fisiologia.	19
Não informado	-	1
TOTAL		273 250

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O percentual das áreas dos cursos realizados pelos docentes a partir dos agrupamentos do Quadro 12 pode ser visualizado no Gráfico 54:

Gráfico 54 – Grupos/áreas dos Mestrados realizados pelos professores formadores de Artes Visuais (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 54, podemos observar que mais da metade (52%) dos professores formadores brasileiros realizou Mestrado na área de Arte, sendo 28% em PPGs de Artes Visuais e 24% em PPGs de Arte de modo geral. Os grupos das áreas restantes (48%) se dividiram da seguinte forma: Letras/Literatura/Linguística (4%); Educação (15%); História/Filosofia (11%); Semiótica/Comunicação (8%);

²⁵⁰ A variação do total de cursos apresentados acontece porque o número não corresponde ao total de professores que tem como titulação máxima o Mestrado. Além disso, nem todos os professores formadores que fizeram Doutorado fizeram Mestrado (muitos fizeram direto Doutorado após a Graduação e/ou Especialização) ou não. Ainda podem não ter inserido essa informação no currículo. Além disso, 12 professores formadores brasileiros fizeram mais de um curso de Mestrado.

Sociologia/Sociedade/Antropologia (3%); Mista e/ou diversa (7%) e Não informado²⁵¹ (0%). Vemos, portanto, que a maioria dos cursos realizados pelos professores formadores é da área de Arte geral ou especificamente relacionadas com a visualidade, seguidos de outras áreas de concentração, como Educação e História/Filosofia.

No que se refere às áreas de concentração dos cursos de Doutorado realizados pelos professores formadores, inserimos os mesmos grupos que foram utilizados nos cursos de Mestrado para organizá-las, exceto o grupo não informado. Inserimos os nomes dos cursos de Doutorado realizados pelos professores formadores, pois mesmo que eles façam parte dos mesmos grupos, há variação de nomenclatura (Quadro 13):

Quadro 13 – Áreas de formação dos cursos de Doutorado dos professores formadores (Brasil)

Áreas	Nomenclaturas dos cursos de Doutorado realizados pelos professores formadores (Brasil)	Nº
Artes Visuais	Artes Plásticas, Estética e Ciência da Arte; Artes Plásticas; Artes Visuais; Arte e Cultura Visual; Artes (poéticas visuais); Belas Artes; Poéticas Visuais; <i>Ed. Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales</i> ; <i>Arts Et Sciences de L'art – Arts Plâstiques</i> ; <i>Escultura - Investigacion y creacion en Arte</i> ; <i>Artes Visuales y Educación</i> .	80
Arte (geral)	Artes e/ou Arte; Arte Contemporânea; Arte e Mediação; Arte Pública; <i>Arts et Sciences de l'art</i> ; Artes da cena; Educação Artística; <i>Artes y Educación</i> ; Estética Teatro Etnocologia; <i>Fine Arts</i> ; Teoria da Arte; História da Arte; História da Arte e da Cultura; História da Arte e Arqueologia; <i>Nuevas Prácticas Culturales y Artísticas</i> ; Performances Culturais; <i>Média-Arte Digital</i> ; <i>Cinéma el Audiovisuel</i> ; <i>Études et Pratiques des Arts</i> ; <i>Lenguajes y Poéticas en el Arte Contemporáneo</i> ; <i>Laboratoire d' Anthropologie Visuelle et Sonore Du</i> .	51
Letras/Literatura/Linguística	Letras; Linguística e Letras; Literatura; Literatura Comparada.	10
Educação	Educação; Educação Científica e Tecnológica; Informática na Educação; Tecnologias Educativas.	32
História/Filosofia	História; História da Ciência; História Social; História Social da Cultura; História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo; Filosofia.	25
Semiótica/Comunicação	Comunicação e Semiótica; Comunicação; Ciência da Comunicação.	16
Sociologia/Sociedade/Antropologia	Sociedade e Cultura da Amazônia; Sociologia; Antropologia; Tecnologia e Sociedade; Sociologia e Antropologia; Cultura e Sociedade; Ciências Sociais; Ciências da Cultura.	10
Mista e/ou diversa	Multimeios; <i>Multimédia</i> ; Interdisciplinar em Ciências Humanas; Tecnologias da Inteligência e Design Digital; Arte e Design; Engenharia da Produção;	16

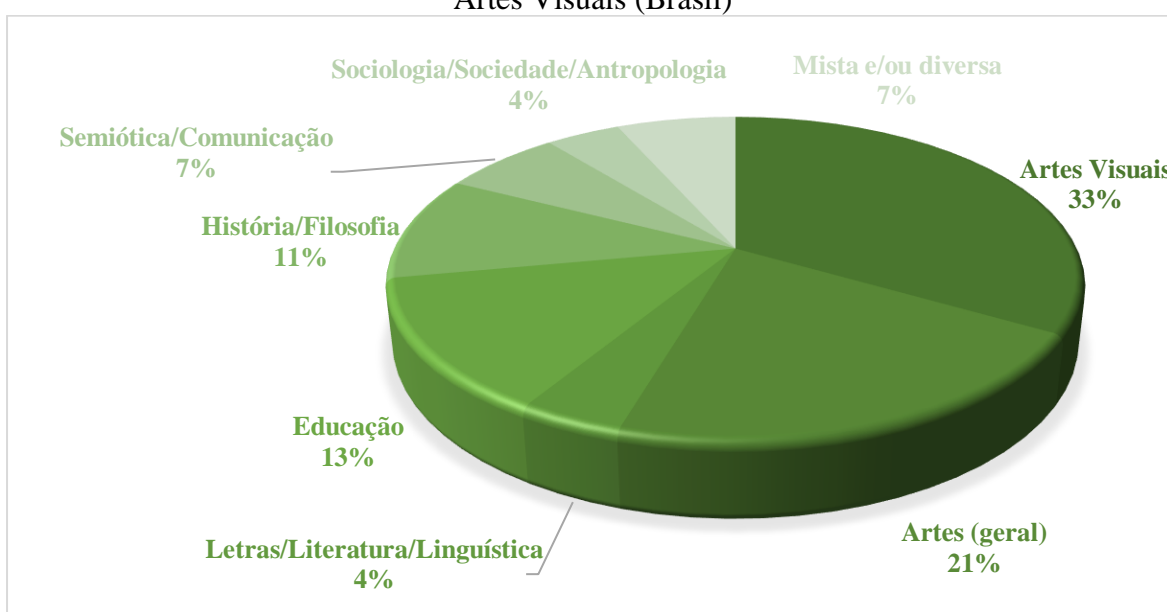
²⁵¹ Devido ao número total de cursos, o Gráfico 54 arredondou para 0% a quantidade de cursos não informados (apenas 1), sendo assim optamos por excluir essa informação do gráfico, mas deixamos o dado no Quadro 12.

	Arquitetura e Urbanismo; Geografia; Design; Ciências do ambiente e Sustentabilidade da Amazônia; <i>Conservación y restauración de Bienes Culturales</i> ; Psicologia Clínica; Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde; Farmacologia.	
TOTAL		240²⁵²

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Quadro 13, organizamos o Gráfico 55, para identificarmos o percentual das diferentes áreas de Doutorado dos professores formadores:

Gráfico 55 – Grupos/áreas dos Doutorados realizados pelos professores formadores de Artes Visuais (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 55, podemos observar que, assim como as áreas do Mestrado dos professores formadores, mais da metade (54%) deles realizou Doutorado na de Arte, sendo 33% mais diretamente relacionado com as Artes Visuais e 21% com formação na de Arte de modo mais amplo. Quanto às demais áreas de concentração (46%), encontramos o seguinte: Letras/Literatura/Linguística (4%); Educação (13%); História/Filosofia (11%); Semiótica/Comunicação (7%); Sociologia/Sociedade/Antropologia (4%); Mista e/ou diversa (7%). Vemos, portanto, que após a área de Arte geral ou especificamente relacionadas com a visualidade, as maiores áreas de concentração foram Educação e História/Filosofia, tal como aconteceu no Mestrado. Além

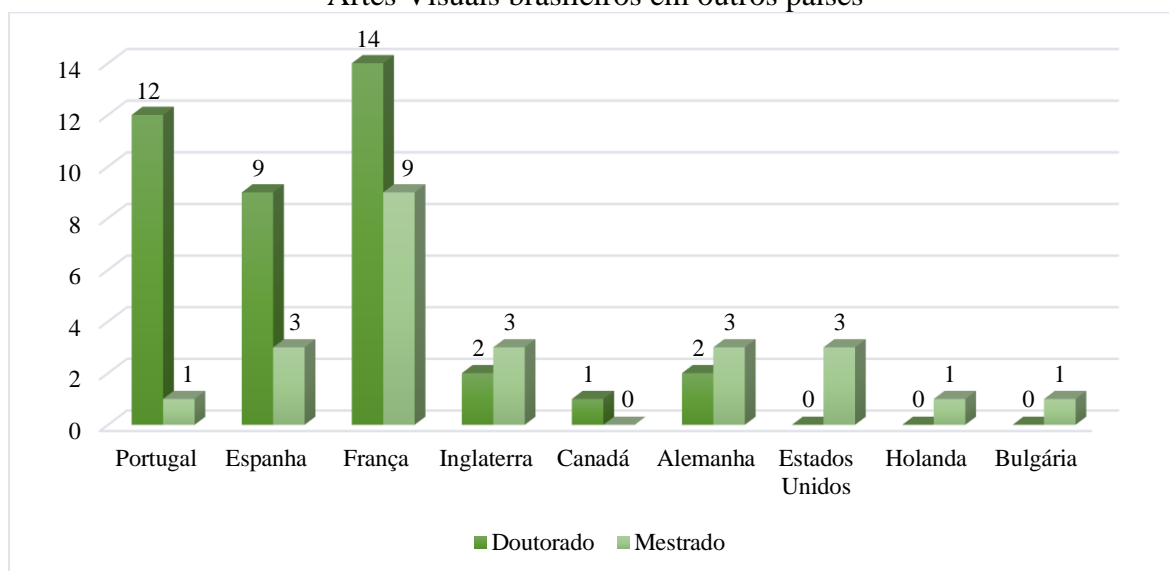
²⁵² O total de professores formadores que têm Doutorado como titulação máxima ou estão realizando esse curso corresponde a 238. No Quadro 13, aparece 240 cursos porque dois professores realizaram dois cursos de Doutorado cada.

disso, todos os grupos citados nas diferentes áreas de Doutorado apresentaram semelhanças de percentual em relação aos cursos de Mestrado.

No que se refere ao país de origem onde os cursos de Mestrado e Doutorado dos professores formadores foram realizados, encontramos o seguinte: 40 docentes realizaram o Doutorado na íntegra no exterior: 14 na França, 12 em Portugal, nove na Espanha, dois na Inglaterra, um no Canadá e dois na Alemanha. No que se refere aos Mestrados que foram realizados também de modo integral pelos professores formadores brasileiros, encontramos 24 realizados no exterior: três na Alemanha, um em Portugal, três na Inglaterra, um na Holanda, três nos Estados Unidos, nove na França, três na Espanha e um na Bulgária.

Vale ressaltar que, dos 280 professores formadores selecionados, 12 realizaram dois Mestrados, sendo que dois deles realizaram os dois cursos de Mestrado em países distintos do Brasil (um fez os dois Mestrados na França e o outro fez um na Alemanha e outro nos EUA); oito realizaram Mestrado no Brasil e outro em país estrangeiro, e dois professores realizam os dois Mestrados no Brasil. Nos casos dos quatro Mestrados realizados pelos dois professores no exterior, ambos foram contabilizados no Gráfico 56, como realizados em países distintos. Para visualizarmos melhor essa diversidade de países em que os professores formadores fizeram o Mestrado e/ou o Doutorado, elaboramos o Gráfico 56:

Gráfico 56 - Mestrado e Doutorado realizados, na íntegra, pelos professores formadores de Artes Visuais brasileiros em outros países



Fonte: Elaborado pela autora com base no Currículo Lattes dos professores formadores brasileiros (2020).

Tendo por base o Gráfico 56, relativo aos países em que os cursos de Mestrado e Doutorado dos professores formadores foram realizados na íntegra, vemos que três países se

sobressaíram: França (23), Portugal (13) e Espanha (12), sendo que os demais apresentaram uma quantidade menor: Inglaterra (cinco), Alemanha (cinco), Estados Unidos (três), Holanda, Bulgária e Canadá (um curso cada).

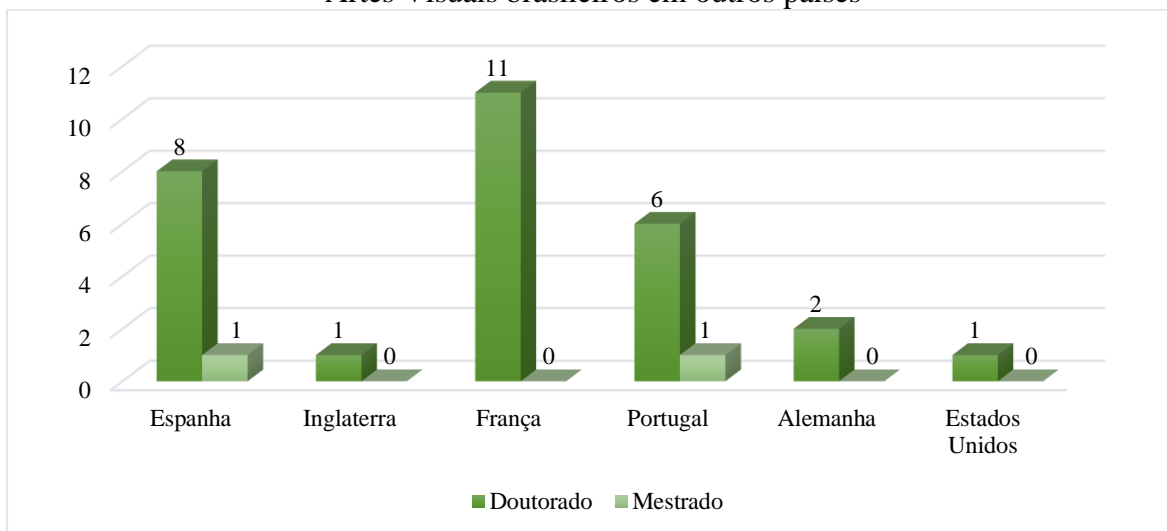
No que se refere aos dois cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* terem sido realizados no exterior ou não, constatamos o seguinte: 16 (6%) professores realizaram Mestrado e Doutorado, 48 (18%) fizeram Mestrado ou Doutorado no exterior, sendo um total de 64 professores formadores brasileiros que fizeram parte ou toda a formação de Pós-Graduação no exterior de modo integral. Isso corresponde a 24% do total de docentes analisados que têm Doutorado ou estão em processo de doutoramento.

Outro formato de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* que se relaciona com outros países é o Doutorado ou Mestrado sanduíche²⁵³, ou seja, em que parte é realizado no próprio país e parte no exterior, sendo que esse período no exterior pode variar entre três meses e dois anos, quando há auxílio de bolsas de estudo, no caso do Doutorado sanduíche. No que se refere a esse último aspecto, constatamos que 29 professores formadores brasileiros realizaram esse tipo de curso, sendo oito na Espanha, um na Inglaterra, 11 na França, seis em Portugal, dois na Alemanha e um nos Estados Unidos. Quanto ao Mestrado sanduíche, esse número foi muito menor, correspondendo a apenas dois docentes, sendo um na Espanha e um em Portugal, ou seja, no total 31 professores formadores realizaram a Pós-Graduação de modo parcial no exterior por meio do Mestrado ou Doutorado sanduíche ou com cotutela²⁵⁴. Para visualizarmos melhor essa diversidade de países em que os cursos foram realizados, elaboramos o Gráfico 57:

²⁵³ Não encontramos nenhuma informação específica sobre Mestrado e/ou Doutorado sanduíche nos currículos dos professores da Argentina, embora possa haver algum modelo semelhantes neste último.

²⁵⁴ Segundo o MEC/CAPES, a cotutela corresponde à situação em que o diploma de Doutorado é emitido pelas duas IES participantes.

Gráfico 57 – Mestrado e Doutorado sanduíche realizados pelos professores formadores de Artes Visuais brasileiros em outros países



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 57, podemos constatar que os países com maior concentração de Mestrado e Doutorado sanduíche foram: França (11), Espanha (nove) e Portugal (sete), sendo menos representativos os demais países: Alemanha (dois), Estados Unidos (um) e Inglaterra (um). Vale ressaltar que os países mais representativos são os mesmos onde os professores formadores realizaram os cursos de Mestrado e/ou Doutorado na íntegra.

Ao observarmos os países em que os professores formadores realizaram o Mestrado e/ou o Doutorado seja de modo integral ou por meio do formato sanduíche, constatamos que pertencem ao continente europeu ou ao norte-americano. Os professores formadores brasileiros analisados não realizaram sua formação continuada institucional na América Latina.

Para visualizarmos melhor essa relação entre o percentual de professores formadores que realizaram os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no exterior ou no Brasil, elaboramos o Gráfico 58:

Gráfico 58 - Diferenciação entre o local (exterior ou país de origem) de formação *stricto sensu* do professor formador de Artes Visuais (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 58, podemos observar que 65% (175) dos professores formadores realizaram sua formação continuada (*stricto sensu*) no Brasil, 35% (95²⁵⁵) realizaram toda ou parte da formação continuada no exterior, 18% (48) cursaram ou o Mestrado ou o Doutorado em países diferentes do Brasil; 11% (31) realizaram Mestrado ou Doutorado com um período no exterior (sanduíche) e 6% (16) realizaram tanto Mestrado quanto Doutorado no exterior.

A partir do exposto, constatamos que a área de Arte se faz presente na formação continuada dos professores formadores brasileiros, tendo a maior concentração nos cursos de Mestrado e/ou de Doutorado realizados pelos docentes universitários, correspondendo em ambos a mais de 50% do total, seguidas das de Educação e História/Filosofia. Vale ressaltar que em ambos os cursos a área específica de Artes Visuais apresenta uma porcentagem maior em relação à de Arte de modo geral. Tal fato pode estar associado à quantidade de PPGs de Artes em geral e de Artes Visuais que o Brasil disponibiliza, os quais se ampliaram nas últimas décadas, como vimos no Capítulo 5.

Quanto à titulação dos professores formadores, vimos que 96% deles têm formação em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo que dessa quantidade 85% corresponde a doutores e/ou doutorandos. Tal dado está em consonância com o que vimos no Capítulo 2, ou seja, no Brasil há a exigência, por lei, de que os professores universitários tenham titulação mínima de Doutorado, embora haja exceções.

Por fim, no que se refere aos países de origem dos cursos de Mestrado e Doutorado realizados pelos professores formadores, vimos que 35% deles realizaram parte ou toda a

²⁵⁵ Somando esses dois grupos, chegamos a 270, visto que, dos 280 docentes selecionados, oito têm titulação máxima de especialista e dois são apenas graduados.

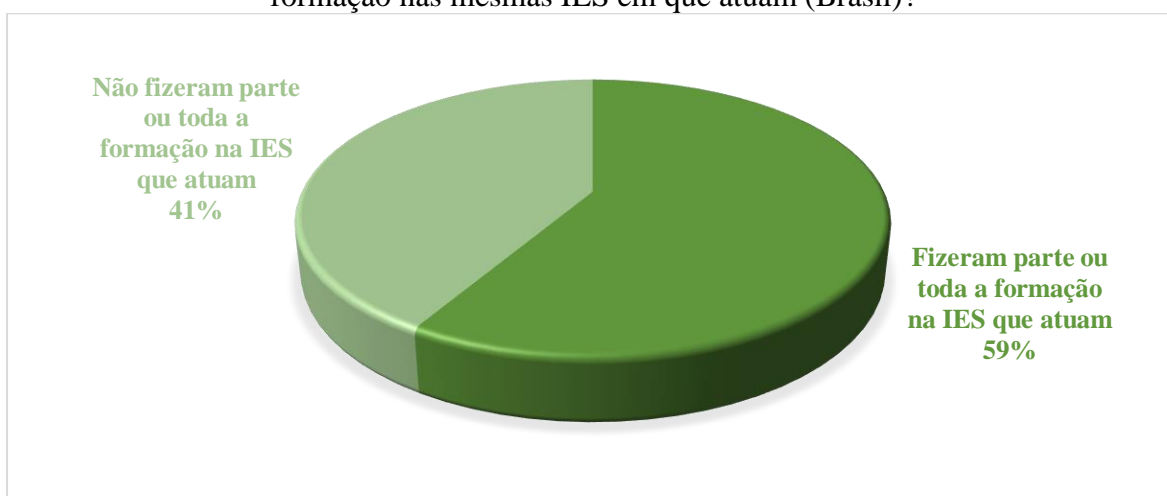
formação continuada no exterior, sendo que os países onde os docentes as realizaram se concentram na Europa (principalmente na França, em Portugal e na Espanha) e na América do Norte.

Na sequência, apresentaremos as relações possíveis entre a formação (inicial e continuada) dos professores formadores e as IES em que eles lecionam.

6.6 RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES E AS IES EM QUE LECIONAM (BRASIL E ARGENTINA)

O professor formador fez parte ou toda a formação na própria IES em que atua? No Brasil, dos 280 docentes selecionados, 164 (59%) fizeram parte ou toda a formação na IES em que atua, tal como pode ser visto no Gráfico 59:

Gráfico 59 – Os professores formadores de Artes Visuais fizeram ou não parte ou toda a formação nas mesmas IES em que atuam (Brasil)?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 59 apresenta que 41% dos professores formadores não fizeram sua formação na mesma IES em que atuam como docentes e 59% fizeram ou a Graduação ou a Pós-Graduação *stricto sensu* na mesma IES em que atuam ou ambas as formações, ou seja, mais da metade já tinha algum vínculo com a instituição em que trabalha. Todavia o Gráfico 59 apresenta esse dado de modo homogêneo. Para vermos essa relação no que se refere às diferentes IES, elaboramos a Tabela 12:

Tabela 12 – Relação entre a quantidade de professores formadores que fizeram parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam (Brasil)

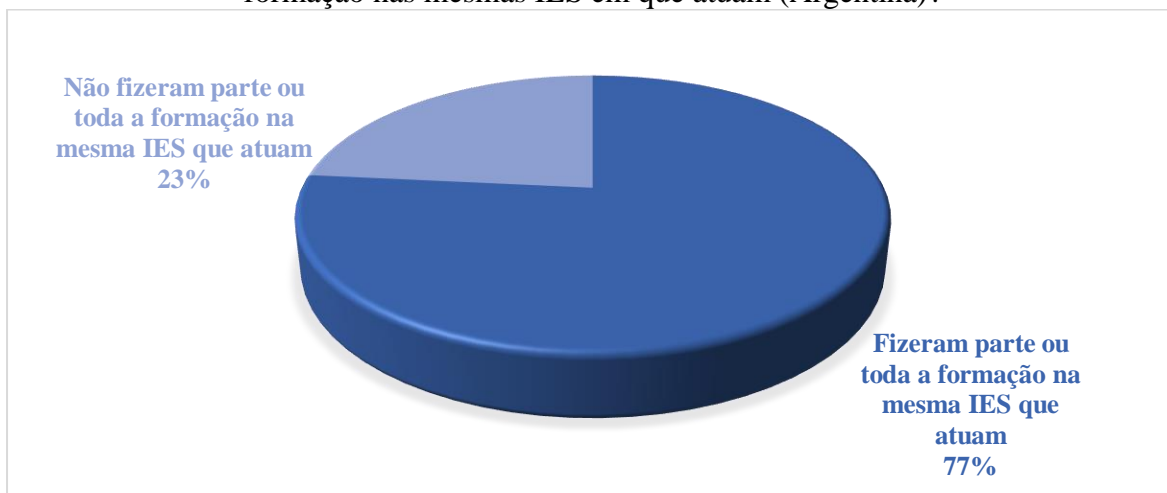
IES	Total de professores analisados	Sim	Sim (%)	Não	Não (%)
USP	18	16	89%	2	11%
UFRGS	30	26	87%	4	13%
UFAM	13	10	77%	3	23%
UFPE	16	12	75%	4	25%
UFPR	13	9	69%	4	31%
UDESC	27	18	67%	9	33%
UFG	18	12	67%	6	33%
UFMS	14	8	57%	6	43%
UFMA	16	8	50%	8	50%
UFES	54	26	48%	28	52%
UFU	26	10	38%	16	62%
UFRR	11	3	27%	8	73%
UERJ	24	6	25%	18	75%
Total	280	164	-	116	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Currículos Lattes dos professores formadores (2020).

Tendo por base a Tabela 12, podemos identificar que a maior quantidade de professores formadores que atua na mesma IES em que fizeram parte da sua formação, seja inicial, seja continuada, ou ambas se concentram na: USP (89%), UFRGS (87%), UFAM (77%) e UFPE (75%). Nesse caso, observou-se que alguns professores realizaram a Pós-Graduação *stricto sensu* na mesma IES, mas não no mesmo PPG ofertado pelo curso de Arte, visto que nem todas as IES selecionadas têm PPGs *stricto sensu* nessa área. Sendo assim, muitos docentes fizeram o curso em PPGs de áreas diversas, tais como: Educação, Geografia, História etc.

No que tange à formação dos professores formadores da Argentina ter ocorrido ou não na mesma IES de atuação, identificamos o seguinte (Gráfico 60):

Gráfico 60 – Os professores formadores de Artes Visuais fizeram ou não parte ou toda a formação nas mesmas IES em que atuam (Argentina)?



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 60, podemos observar que 77% (248) dos professores formadores na Argentina fizeram parte ou toda a sua formação na mesma IES em que atuam e 23% (76) realizaram a formação tanto inicial quanto continuada em outras IES. Porém, como nesse país esses professores costumam atuar em mais de uma IES, devido à maioria trabalhar no regime de dedicação simples, pode ser que mais deles atuem na mesma IES em que se formaram. Para visualizarmos melhor os detalhes sobre essa relação por IES, elaboramos a Tabela 13:

Tabela 13 – Relação entre a quantidade de professores que fizeram parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam (Argentina)

Universidade	Total de professores analisados	Sim	Sim (%)	Não	Não (%)
UNC	40	37	92%	3	8%
UBA	55	50	91%	5	9%
UNLP	34	29	85%	5	15%
UNR	31	26	84%	5	16%
UNAM	24	19	79%	5	21%
UNA ²⁵⁶	93	68	73%	25	27%
UNSJ	17	12	71%	5	29%
UNCUYO	12	5	42%	7	58%
UADER	9	1	11%	8	89%
IUPA	9	1	11%	8	89%
Total	324	248	-	76	-

Fonte: Elaborada pela autora com base nos currículos dos professores formadores (2020).

²⁵⁶ Na UNA foram consideradas as formações referentes a: UNA, IUNA e demais instituições terciárias e superiores de Arte (tais como: *Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón* e *Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación Ernesto de la Cárcova*) que foram agrupadas para se transformar na IUNA em 1996, atual UNA, desde 2014. Para saber mais consultar a história da UNA (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES, [s/d]).

A partir da Tabela 13, vemos que as IES com mais professores formadores que fizeram parte ou toda a sua formação na mesma instituição em que atuam são a: UNC (92%), UBA (91%), UNLP (85%), UNR (84%) e UNAM (79%). Vale ressaltar que, tal como no Brasil, muitas vezes os professores realizaram os cursos, principalmente de Pós-Graduação na mesma IES em que atuam, mas não na mesma área.

Na Argentina há uma concentração maior de docentes que atuam na mesma IES de sua formação, correspondendo a três quartos do total de docentes selecionados, porém no Brasil o percentual de docentes universitários que também fizeram parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam é alto, chegando a quase dois terços do total de professores selecionados. E, em algumas IES, o percentual de ex-alunos atuando como professores formadores é muito maior que em outras.

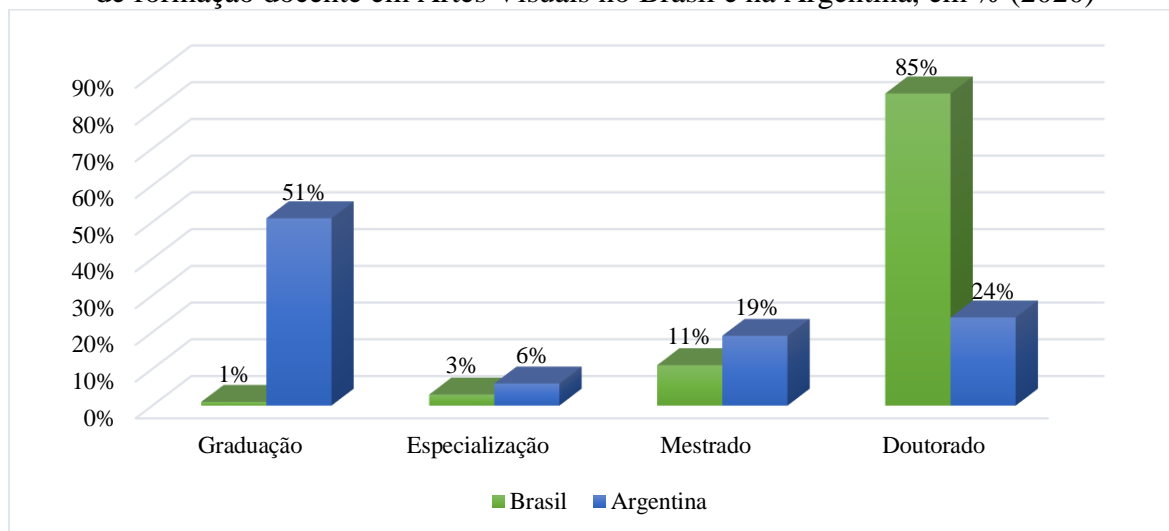
Na sequência, faremos uma síntese do capítulo por meio da recapitulação dos pontos elencados.

6.7 RECAPITULANDO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA

A partir dos dados apresentados e tendo como referência a quantidade total (604) de professores formadores de Artes Visuais selecionados, tanto no Brasil quanto na Argentina, podemos observar, no Gráfico 61, como se organiza, percentualmente²⁵⁷, a titulação máxima deles:

²⁵⁷ Como a quantidade de professores formadores selecionados nos dois países é distinta, optamos por apresentar o percentual.

Gráfico 61 - Comparação entre a titulação máxima dos professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais no Brasil e na Argentina, em % (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Gráfico 61, podemos observar que 1% dos professores formadores analisados no Brasil tem apenas Graduação, já na Argentina essa é a realidade de mais da metade dos docentes, correspondendo a 51%; quanto ao percentual de docentes que têm como titulação máxima a Especialização, temos 3% no Brasil e 6% na Argentina. No que se refere ao Mestrado, no Brasil 11% dos docentes têm essa titulação, e na Argentina 19%. Por fim, quanto ao Doutorado no Brasil, 85% dos professores formadores têm essa titulação, e na Argentina 24%.

Essa diferenciação na titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina pode ser explicada pelas exigências legais de formação para atuar no Ensino Superior nesses dois países, assim como pelo processo de implantação e ampliação de PPGs em Arte nos dois países, tal como vimos nos Capítulos 2 e 5. Na Argentina, a maioria dos professores formadores tem como titulação máxima a Graduação, e no Brasil a maioria tem Doutorado e/ou está em processo de doutoramento. Sobre esse quesito, podemos afirmar que há menos investimento e/ou incentivo para a formação continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) dos professores formadores na Argentina se comparada com a dos brasileiros.

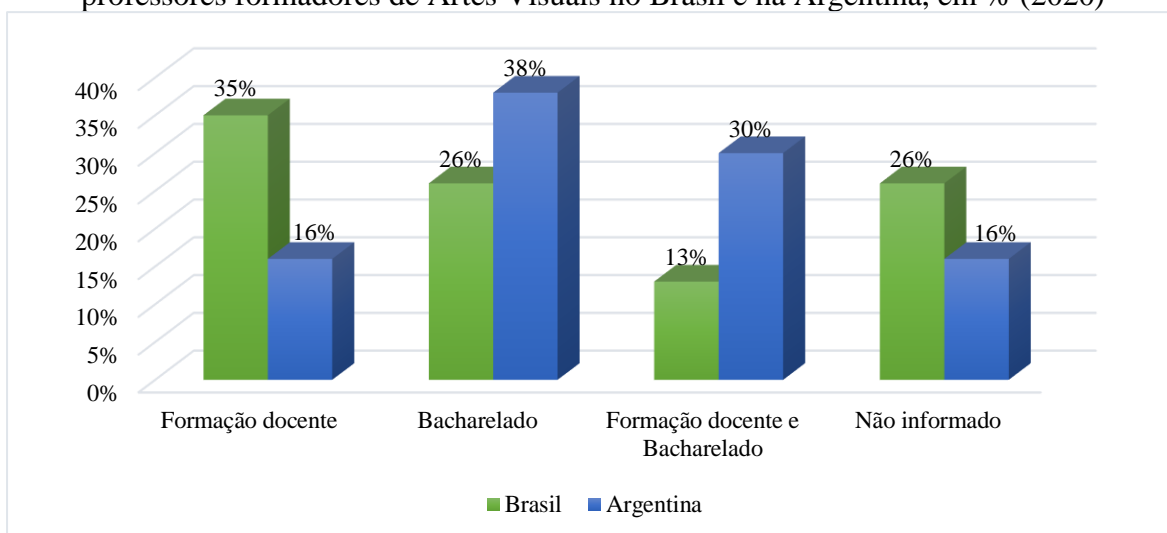
Vimos, ainda, que em ambos os países o percentual de docentes universitários que fizeram parte ou toda a formação continuada no exterior é relativamente baixa, sendo na Argentina praticamente um quarto dos professores formadores que têm Pós-Graduação, e no Brasil esse número corresponde a um terço. Os países predominantes de formação continuada foram a França, a Espanha e Portugal. Na Argentina, alguns docentes fizeram o curso na

América do Sul (inclusive no Brasil), na Europa e na América do Norte, já no Brasil os professores formadores realizaram cursos apenas nesses últimos locais.

No que se refere à formação inicial dos professores formadores, em ambos os países vimos que a maioria tem formação na área de Arte, principalmente em cursos especificamente relacionados com a visualidade, sendo variável suas habilitações (formação docente ou Bacharelado), assim como vimos a presença de muitos docentes universitários com dupla habilitação, principalmente na Argentina.

Quanto aos dados encontrados sobre a habilitação da formação inicial dos 604 professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes (324 na Argentina e 280 no Brasil), optamos por inserir os percentuais encontrados para comparação, tal como apresentado no Gráfico 62:

Gráfico 62 - Comparação entre a habilitação (formação docente ou Bacharelado) dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, em % (2020)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 62, realizamos a somatória dos professores formadores que têm Bacharelado, individualmente ou em conjunto com a formação docente. No Brasil, 26% fizeram só Bacharelado e considerando que mais 13% fizeram ambas as habilitações, temos um total de 39%. Enquanto isso, na Argentina, os que têm apenas Bacharelado correspondem a 38%, somados aos 30% que fizeram ambas as habilitações temos um total de 68%. Ou seja, o percentual de professores formadores que fizeram a formação inicial visando ser artistas, ou um complemento próprio para exercer essa profissão, na Argentina é maior, equivalendo a praticamente dois terços do total de docentes analisados, em relação aos docentes

universitários analisados no Brasil, embora neste último país tivemos um número alto de quem não informou esse dado nos currículos.

Por outro lado, no que se refere à somatória dos que têm a formação docente (Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina), no Brasil 35% fizeram apenas Licenciatura e 13% ambas as habilitações (totalizando 48%); na Argentina, os docentes que fizeram apenas o Professorado foram 16% e 30% fizeram os dois (totalizando 46%). A partir desses dados, vemos que nos dois países o percentual de professores formadores que têm formação inicial direcionada para a formação docente não chega à metade do total analisado e que há um percentual alto de bacharéis atuando como professores formadores nos cursos de Graduação em Artes Visuais em ambos os países. Todavia, precisamos lembrar que nem todos os professores informaram esse dado nos currículos.

Além disso, um elemento a ser considerado em relação à formação do professor formador, no que se refere à sua trajetória e/ou ao seu percurso institucional, refere-se ao tempo dessa formação. Por exemplo, encontramos, principalmente nos currículos de alguns professores universitários brasileiros, uma variação temporal de 30 anos, ou mais, entre a Graduação (1980) e o Doutorado (2010), assim como encontramos outros exemplos de professores formadores que iniciaram a Graduação em 2005 e em 2018 já tinham finalizado o Doutorado, ou seja, em 13 anos fizeram toda a formação institucional. O que pode explicar essa diferenciação temporal da formação do professor formador? A formação do professor formador mais espaçada temporalmente era devido à baixa oferta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*? Esse aligeiramento da formação do professor formador ocorre por meio da necessidade do mercado de trabalho? Até mesmo o tempo para o curso de Mestrado e Doutorado foi reduzido nas últimas décadas, assim como já existem Especializações de seis meses. Sabemos que há um aligeiramento da formação docente do professor que atuará na Educação Básica, com cursos de Graduação de três anos, por exemplo. Será que o mesmo processo está ocorrendo em relação à formação dos professores formadores na Pós-Graduação? São necessárias novas investigações para responder essas questões.

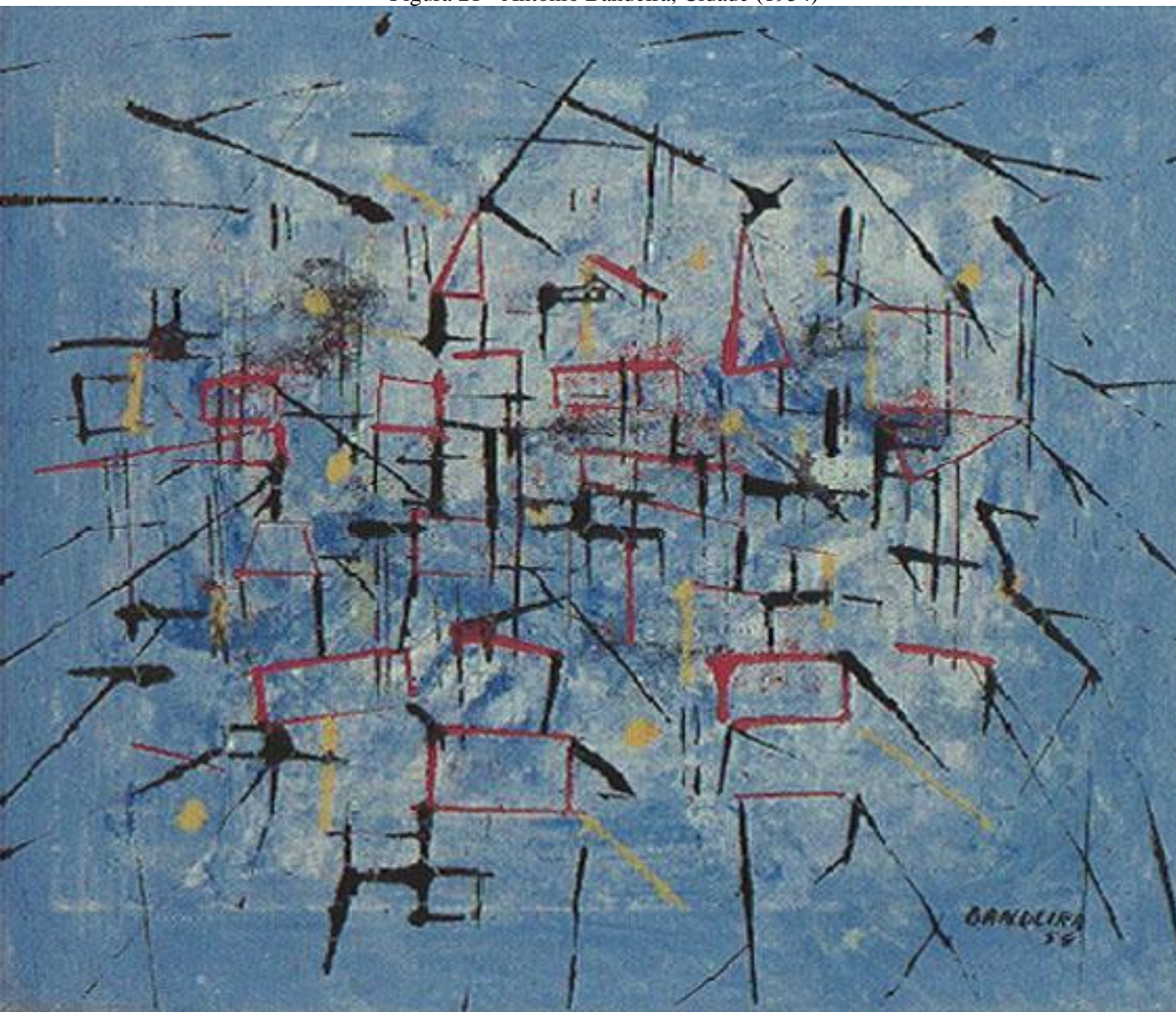
Outro elemento a ser considerado na formação dos professores formadores é aquela em zigue-zague e/ou de modo cruzado, ou seja, nem sempre eles iniciam a formação na Graduação em uma área e seguem aquela mesma área. Muitas vezes, fazem a formação inicial em Arte, o Mestrado em área diversa e no Doutorado voltam a fazer o curso na área de Arte. Ou ainda, fazem a formação em Arte, o Mestrado em Arte e o Doutorado em área diversa. Em outros casos, temos aqueles que têm formação inicial em área diversa e Mestrado e Doutorado em Arte. Esses caminhos diferenciados que cada professor formador vai

construindo ao longo do seu próprio processo formativo está associado à sua autoformação. Já apresentamos alguns elementos sobre esse aspecto no Capítulo 2 e nos próximos capítulos retomaremos esse ponto.

Ao observarmos as relações entre a formação dos professores formadores e as IES em que lecionam, tanto no Brasil quanto na Argentina, vimos que em ambos mais da metade dos docentes universitários fez parte ou toda a formação, seja inicial, seja continuada, na mesma IES em que atuam como docentes, sendo que no Brasil chegou a 59%, e na Argentina 77%, podendo ser ainda maior pelo fato de, nesse país, muitos professores formadores atuarem em mais de uma IES devido ao regime de trabalho de dedicação simples. O que explicaria esses altos índices de formação nas mesmas IES de atuação do professor formador? Entre as possíveis respostas para essa questão, podemos citar: elementos relacionados com os aspectos geográficos, ou seja, oferta de cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação em uma única IES na região, condições financeiras para deslocamento e/ou manutenção em outras IES em locais distintos, graus de influência das concepções de ensino e/ou de Arte promovida pela IES, fazendo com que o professor formador se identifique e queira continuar no mesmo ambiente que fez, ao menos parte da sua formação, alunos com excelente desempenho que foram aproveitados pelas IES, entre outros possíveis fatores.

No próximo capítulo, tendo por base os mesmos professores formadores de Artes Visuais selecionados nos dois países, apresentamos a formação deles de acordo com os eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino) de atuação, assim como verificamos a presença e ausência de sua produção artística.

Figura 21 - Antônio Bandeira, Cidade (1954)



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9205/antonio-bandeira>

*A pintura do artista brasileiro Antônio Bandeira, denominada **Cidade**, nos mostra apenas linhas, contornos gerais de uma possível quantidade de casas, suas sobreposições e tramas. Ainda assim, o título aguça nossos sentidos para completar os vazios.*

7 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS, EIXOS DISCIPLINARES E PRODUÇÃO ARTÍSTICA (BRASIL E ARGENTINA)

Eis então os fragmentos do primeiro esplendor, que haviam se salvado adaptando-se a necessidades mais obscuras, sendo novamente deslocados [...]
(CALVINO, 1990, p. 45).

Como as áreas de formação dos professores formadores se relacionam com os eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino) em que atuam? Todos os professores formadores dos cursos de Artes Visuais têm produção artística? Há predominância dessa produção nos docentes universitários de algum dos eixos disciplinares supracitados? O que tem sido produzido artisticamente pelos professores formadores?

Para respondermos essas questões, daremos continuidade ao Capítulo 6, no que se refere à análise dos currículos dos 604 professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas similares selecionados no Brasil e na Argentina. Neste capítulo, veremos as características da formação dos professores formadores de acordo com os eixos disciplinares de atuação, assim como a verificação da existência ou não de produção artística. Para tal, ele foi organizado da seguinte forma: 1) “Eixos disciplinares (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino)”;

2) “Produção artística dos professores formadores: há ou não?”, o qual se subdivide em: 2.1) “Produção artística dos professores formadores (Argentina): breves considerações” e 2.2) “Produção artística dos professores formadores (Brasil): breves considerações”; e, por fim, temos o tópico que faz uma síntese do conjunto: 3) “Da formação inicial e continuada dos professores formadores e suas produções artísticas”.

Como aporte teórico, utilizaremos Almeida (2009), Cerqueira (2016), Fonseca da Silva (2014), Hillesheim (2013), Schlichta, Hillesheim e Fonseca da Silva (2016), e documentos educacionais dos cursos de Graduação da área nos dois países.

7.1 EIXOS DISCIPLINARES (TEÓRICO/HISTÓRICO, ARTÍSTICO/ATELIÊ E PEDAGÓGICO/ENSINO)

No que se refere à relação da formação do professor formador com as disciplinas em que leciona nos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes tanto no Brasil quanto na Argentina, realizamos a seguinte organização:

verificamos as disciplinas que os professores lecionavam, tanto na grade horária dos cursos quanto pelos eixos/linhas de pesquisa que apareciam com os nomes dos docentes nos *sites* das IES. Quando não encontrávamos nesses locais, procurávamos essa informação no próprio currículo deles.

As disciplinas dos cursos de formação docente em Artes Visuais foram divididas por eixos, segundo a classificação²⁵⁸ de Fonseca da Silva (2014), a qual destacou três principais: 1) teórico/histórico, 2) artístico/ateliê e 3) pedagógico/ensino. Embora todas as disciplinas do currículo dos cursos possam contemplar em maior ou menor grau todos esses eixos, há predominância de direcionamentos entre as disciplinas. Isso também acontece em algumas linhas de pesquisa dos PPGs *stricto sensu* na área de Arte, tal como vimos no Capítulo 5, seja mais diretamente relacionadas com as Artes Visuais ou não, pois, em geral, esses PPGs apresentam linhas de pesquisa mais direcionadas para: 1) os processos artísticos e/ou poéticas visuais, 2) a história e teoria da arte e 3) o ensino de Arte. Ou seja, na área de Arte, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, encontramos tendências entre as diferentes disciplinas e/ou focos de pesquisa.

Na Graduação, as disciplinas de cunho mais teórico/histórico apresentam menos atividades de práticas artísticas e são mais voltadas para o conhecimento de teorias, conceitos, movimentos artísticos, períodos históricos, relações da Arte com a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia etc., as quais são abordadas principalmente de forma teórica e histórica. Nessas disciplinas, geralmente há um direcionamento para a pesquisa formal, para a produção de textos, seminários etc.

No que se refere às disciplinas de cunho mais artístico/ateliê, o foco costuma ser a prática artística. Mesmo havendo a teoria que embasa essa prática, são priorizados os processos criativos e/ou os conhecimentos técnicos de confecção de trabalhos artísticos diversos, desde os mais tradicionais até os mais contemporâneos. Nesse grupo de disciplinas, geralmente ocorre produção/materialização de objetos denominados artísticos, reflexão sobre os processos de criação, exposições de trabalhos etc. Também ocorre um processo de pesquisa, mas esta é diferente da pesquisa²⁵⁹ de cunho mais formal e teórico. Ainda sobre esse eixo artístico/ateliê, um artista que atuava como professor universitário, entrevistado por Almeida (2009), afirma que, entre as disciplinas práticas e as disciplinas teóricas, as

²⁵⁸ Essa classificação foi realizada para análise de matrizes curriculares dos cursos de Artes Visuais da Região Sul do Brasil.

²⁵⁹ Para compreender melhor o aspecto da pesquisa nos cursos de Artes Visuais e a relação dela com os diferentes eixos disciplinares, novamente recomendamos a leitura da dissertação de Müller (2017).

primeiras têm sido menos valorizadas, pois há a incorporação do estereótipo do artista pela universidade, ou seja, o “pobre coitado” que “precisou ser professor para sobreviver”, gerando um preconceito em relação às disciplinas que envolvem o trabalho artístico prático.

Quanto às disciplinas relacionadas com o eixo pedagógico/ensino, estas se relacionam mais com o processo de ensino-aprendizagem. Elas apresentam tanto elementos teóricos quanto práticos, mas essa prática está mais direcionada à área educativa, e não aos processos artísticos. Já a teoria está mais relacionada com os conhecimentos metodológicos e didáticos, sobre como o indivíduo aprende, caracterização da realidade escolar, currículo etc. O foco está na vivência/experiência de como a arte pode adentrar no ambiente educacional por meio da docência.

As disciplinas dos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com denominações semelhantes que foram consideradas em cada um dos eixos disciplinares podem ser visualizadas no Quadro 14:

Quadro 14 – Divisão das disciplinas dos cursos de formação docente em Artes Visuais por eixos (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino)

Teórico/histórico	Artístico/ateliê	Pedagógico/ensino
História da Arte	Pintura	Metodologia do Ensino de Arte
Semiótica	Escultura	Estágio Supervisionado/ Residência Docente
Filosofia da Arte	Gravura	Prática de Ensino/Prática Docente
Antropologia da Arte	Escultura	Didática
Leitura de Imagem	Desenho/ <i>Dibujo</i>	Estudos Culturais e Ensino de Arte
Sociologia da Arte	Fotografia	Psicologia da Educação
Crítica de Arte	<i>Taller</i> de Produção Artística	<i>Taller</i> de Ação Educativa
Fundamentos Socioantropológicos de Arte	Introdução à Produção Tridimensional	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico
Estética	Mídias Digitais	Problemática da Aprendizagem
Teoria Crítica da Arte	Fotografia e Cinema	Sociologia da Educação
Museologia	Audiovisual	Política Educativa
Filosofia da Cultura	Gravura e Arte Impressa	Políticas Públicas Educacionais
História Sociocultural das Artes	Ferramentas Digitais	Currículo e Didática
Teoria e Meios de Comunicação	Cerâmica	Laboratório Pedagógico
Semiologia e Retórica Visual	Digitalização de Imagens	Pedagogia
Teoria e História da Historiografia das Artes Plásticas	Poéticas Contemporâneas	Educação Especial
Introdução à Curadoria e Mediação	Arte de Ação (<i>happenings</i> , <i>performances</i> , intervenção urbana etc.)	Fundamentos da Arte para Educação
Entre outras semelhantes	Entre outras semelhantes	Entre outras semelhantes

Fonte: Elaborado pela autora, tendo por base as matrizes curriculares dos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes selecionados no Brasil e na Argentina (2020).

A partir do Quadro 14, constatamos que há uma diversidade de disciplinas em cada um dos eixos, as quais, muitas vezes, perpassam por outras áreas do conhecimento, tais como: História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, entre outras que correspondem à formação humana presente tanto na área de Arte quanto em outras áreas vinculadas com as Ciências Humanas e Sociais. Segundo as DCNs de Artes Visuais (BRASIL, 2009a, p. 2), o fenômeno visual deve ser investigado considerando “[...] seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos”. Essas inter-relações da Arte com as demais áreas é algo que perpassa o currículo dos cursos de formação docente também da Argentina, pois, nas Recomendações para a elaboração dos documentos curriculares dos Professorados em Educação Artística (ARGENTINA, 2009), há uma concepção de arte como conhecimento, a qual pressupõe o vínculo com as demais áreas do conhecimento, visando superar a oposição entre objetividade/conhecimento e subjetividade/arte. Nesse sentido, tanto no Brasil quanto na Argentina os documentos que direcionam a produção dos currículos dos cursos de formação docente na área de Arte afirmam a necessidade da inter-relação desta com as demais áreas do conhecimento, embora muitas vezes ocorra uma divisão entre teoria e prática e entre o pedagógico e o artístico na organização dos cursos em ambos os países.

Considerando a amplitude que o currículo de formação docente em Artes Visuais comporta, vemos que as IES que ofertam cursos de Artes Visuais costumam apresentar enfoques distintos em relação aos três eixos disciplinares. Azevedo (2014, p. 166) ao analisar a presença da arte latino-americana nas matrizes curriculares de cinco IES, sendo duas na Argentina (IUNA – atual UNA – e UNLP) e três no Brasil (UDESC, UERJ e USP), constata que “[...] nas duas realidades os dados demonstraram 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”. Um dos motivos que podem justificar as diferenças e as proximidades no que se refere à quantidade de disciplinas, de acordo com os diferentes eixos disciplinares dos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, consiste no:

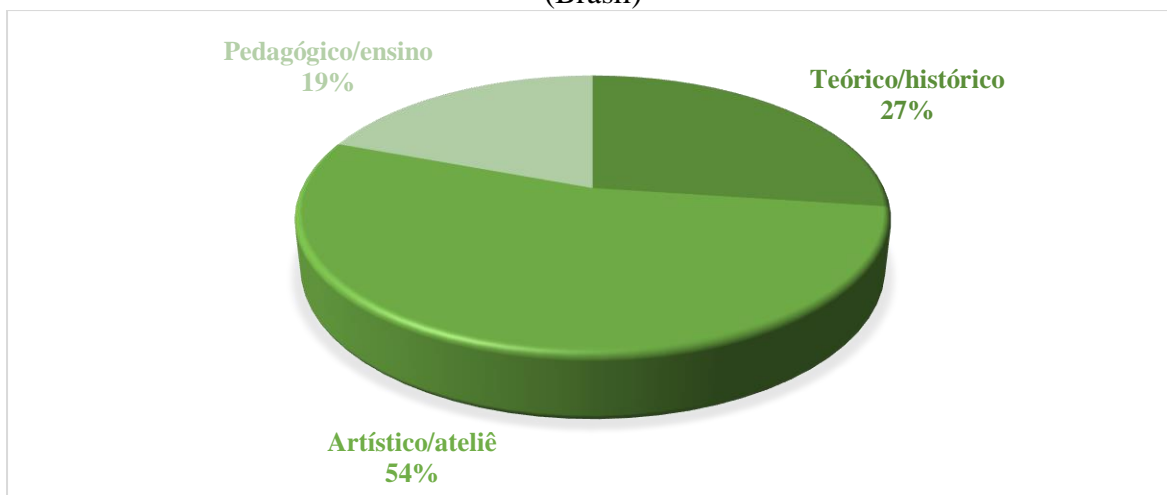
[...] fato das pesquisas em artes visuais vivenciarem, na atualidade, tal momento de revisão historiográfica. Nesse sentido, o afastamento da reflexão acerca da História da Arte, a partir da priorização dos processos artísticos contemporâneos, ou mesmo de um direcionamento da formação inicial para os aspectos pedagógicos da docência em artes, podem revelar certa hesitação acadêmica frente às questões polêmicas que permeiam tais revisões (AZEVEDO, 2014, p. 167).

Como o objetivo da nossa pesquisa não é identificar os diferentes enfoques das matrizes curriculares dos cursos selecionados, embora esse aspecto tenha aparecido enquanto selecionávamos os nomes dos professores formadores, o que, por sua vez, também influenciou a quantidade diferenciada deles em cada eixo disciplinar, optamos por apresentar os três direcionamentos gerais dos eixos disciplinares desses cursos, visando verificar a formação do professor formador que atua nesses eixos.

Há tendências distintas de formação entre os professores formadores no que se refere aos três eixos elencados? Visando responder essa pergunta, agrupamos os professores formadores selecionados de acordo com as disciplinas que lecionavam no momento da pesquisa, em 2019, sendo que, em geral, os professores formadores costumam lecionar disciplinas do mesmo eixo ao longo da sua profissão. Em alguns casos, encontramos professores atuando em mais de um eixo – nesses casos, inserimos o docente naquele que ele tinha mais disciplinas.

Sobre os agrupamentos dos professores formadores nos eixos disciplinares elencados, relembramos que, no Brasil, o total de docentes selecionado foi de 280, os quais foram divididos em: ateliê/artístico: 150 (54%); teórico/histórico: 76 (27%); pedagógico/ensino: 54 (19%), tal como pode ser visto no Gráfico 63:

Gráfico 63 - Professores formadores de Artes Visuais selecionados por eixos disciplinares (Brasil)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 63, podemos observar que a maior quantidade de professores formadores encontrados no Brasil pertence ao eixo artístico/ateliê (54%), correspondendo a mais da metade do total. Vale ressaltar que, por vezes, os professores

formadores, tanto do eixo teórico/histórico quanto do pedagógico/ensino, podem atuar em departamentos distintos. Sendo assim, nem sempre os nomes dos docentes constavam nos *sites* dos departamentos de Arte das IES, assim como a quantidade de disciplinas nos três eixos apresentados varia de instituição para instituição²⁶⁰. O menor percentual encontrado foi no eixo pedagógico/ensino (19%) e o teórico/histórico representou 27% dos professores formadores.

A partir dessa divisão por eixos disciplinares em que os professores formadores lecionavam/lecionam, buscamos identificar as áreas de formação e habilitação dos cursos deles, tanto relativa à Graduação quanto à Pós-Graduação *stricto sensu*.

No **eixo artístico/ateliê**, dos 150 docentes que pertenciam a esse grupo correspondendo a 54% em relação ao total de professores formadores selecionados, destes, 95 (63%) tinham formação inicial específica na área da visualidade, 18 (12%) tinham formação em área relacionada com a Arte em geral, 12 (8%) formação inicial em área diversa, 22 (15%) dispunham de formação em Arte e mais uma Graduação em área diversa e 3 (2%) professores não informaram. Ou seja, se considerarmos todos os docentes que tinham formação em Arte, seja especificamente relacionada com a visualidade, seja por meio de um segundo curso de Graduação, temos um total de 90% de docentes com Graduação relacionada com a área de Arte. Consideramos esse dado relevante, pois o domínio específico na área ensinada é um elemento primordial para a socialização do conhecimento, vinculado ao processo poético e criador.

Ainda no que se refere ao eixo artístico, 38 (25%) professores formadores tinham habilitação em Licenciatura, 48 (32%) apenas o Bacharelado, o que corresponde a praticamente um terço do total de docentes universitários desse eixo de disciplinas, 16 (11%) informaram nos currículos que tinham as duas habilitações e 48 (32%) não informaram esse dado. Como praticamente um terço dos professores formadores não informou²⁶¹ o tipo de habilitação dos cursos de Graduação que realizaram, não conseguimos afirmar que realmente há uma predominância da habilitação de Bacharelado no que se refere à formação inicial dos professores formadores do eixo artístico, embora os que informaram esse tipo de habilitação corresponda a um terço do total. Se considerarmos o total de professores formadores que

²⁶⁰ Os motivos dessas variações de disciplinas em cada um dos eixos em cada curso/IES carecem de mais pesquisas.

²⁶¹ Muitos podem ter a habilitação de Licenciatura, porque os cursos de Graduação em Educação Artística só tinham essa habilitação, e, como vimos nos Capítulos 2 e 4, os cursos de Bacharelado surgiram em um momento posterior e apresentam um percentual baixo (como vimos no Capítulo 5) perto da quantidade de cursos de Licenciatura em Arte.

informou os dados, os que têm Licenciatura, seja unicamente essa habilitação ou de modo conjunto com o Bacharelado, temos um total de 36%. O que pode ter levado o professor formador a realizar as duas habilitações²⁶²? Algumas das respostas para essa questão já foram apresentadas no Capítulo 2 e perpassam pela discussão do ser professor e artista ou artista e professor, assim como podem ter respostas muito diversas que ultrapassam o recorte dessa pesquisa, como o formato dos cursos.

Quanto à Pós-Graduação *stricto sensu* dos professores formadores do eixo artístico, 92 (61%) fizeram Mestrado na área de Arte, 46 (29%) em área diversa e 15 (10%) não informaram. Quanto ao Doutorado, 83 (56%) professores fizeram na área de Arte, 38 (25%) fizeram em área diversa e 29 (19%) não informaram²⁶³. Vemos, portanto, que há uma predominância da formação inicial e continuada dos professores formadores que lecionavam no eixo artístico em cursar Graduação e Pós-Graduação na área de Arte. Ou seja, a formação continuada da maioria dos professores formadores desse eixo artístico foi realizada em PPGs de Arte, sendo 61% no Mestrado e 56% no Doutorado. Essa tendência da formação específica dos professores formadores do eixo artístico ser mais voltada para a Arte indica um provável aprofundamento das poéticas artísticas, assim como possíveis pesquisas direcionadas sobre a própria prática artística em distintos momentos da formação institucional.

No que se refere ao **eixo teórico/histórico**, o percentual de professores formadores corresponde a 27% (76) do total geral. Sobre a formação inicial deles, verificamos que 36 (47%) realizaram cursos especificamente relacionados com a visualidade, cinco (7%) com a Arte em geral, 24 (32%) em área diversa, o que corresponde a praticamente um terço do total desse eixo, 10 (13%) em Arte e em área diversa e um (1%) professor não apresentou essa informação. A partir desses dados, podemos observar que 67% dos professores formadores desse eixo têm formação inicial relacionada com a área de Arte, e praticamente um terço dos docentes não fez formação inicial na área de Arte. Essa diversidade de formação inicial pode estar diretamente relacionada com as especificidades das disciplinas que se relacionam com as demais áreas do conhecimento. Dos 24 docentes que tinham formação inicial em área distinta da de Arte, 50% fizeram Mestrado e/ou Doutorado na área de Arte e os outros 50%

²⁶² Em muitos casos, é possível fazer a segunda habilitação do mesmo curso fazendo apenas mais algumas disciplinas, em um ano ou menos. Por isso, muitas pessoas fazem as duas habilitações. A autora desta tese fez isso.

²⁶³ Lembrando que nem todos os professores formadores do Brasil têm Mestrado e/ou Doutorado, que alguns fizeram diretamente o Doutorado e que 12 professores dos 280 selecionados fizeram dois Mestrados cada e dois professores fizeram dois Doutorados cada. Esse lembrete vale para os outros eixos que se referem à variação do total de professores formadores e à quantidade de cursos de Pós-Graduação, principalmente no item não informado.

mantiveram a formação continuada em cursos de Pós-Graduação que não estavam diretamente relacionados com a Arte, nem de modo geral, nem de modo específico com as Artes Visuais.

Quanto à habilitação dos cursos dos professores formadores do eixo teórico/histórico, 27 (35%) realizaram Licenciatura, 19 (25%) Bacharelado, 12 (16%) Licenciatura e Bacharelado e 18 (24%) não informaram. Apesar de praticamente um quarto não informar a habilitação dos cursos, vemos que há uma predominância da Licenciatura e de docentes que têm as duas habilitações, ou seja, 51% são licenciados. Quanto ao Bacharelado, um quarto informou que é habilitado para atuar como artista.

No que se refere à Pós-Graduação *stricto sensu*, dos 76 professores do eixo teórico/histórico, 29 (38%) realizaram Mestrado na área de Arte, 46 (61%) em área diversa e um (1%) não informou. Já no Doutorado encontramos dados semelhantes, pois 27 (36%) professores formadores realizaram esse curso na área de Arte, 39 (51%) em área diversa e dez (13%) não informaram. A partir desses dados, vemos que a formação continuada dos professores formadores desse eixo acontece principalmente em cursos de Pós-Graduação em áreas diferentes das de Arte, sendo 61% no Mestrado e 51% no Doutorado, que costumam ser em: História, Filosofia, Sociologia, Geografia etc. Fica a pergunta: as pesquisas realizadas pelos professores formadores que fizeram tanto Graduação quanto Mestrado e/ou Doutorado em área distinta são sobre Arte ou não²⁶⁴?

Quanto ao **eixo pedagógico/ensino**, encontramos 54 professores formadores, correspondendo a 19% do total analisado. Como já dito anteriormente, muitos docentes desse eixo atuam em Departamentos de Educação e, por isso, alguns nomes não foram encontrados. Dos que foram informados pelos Departamentos de Arte das IES, 46 (85%) tinham formação inicial na área de Arte, cinco (9%) em área diversa e três (6%) fizeram duas Graduações, sendo uma em Arte e outra em área diversa. Ou seja, do total de professores encontrados pertencentes a esse eixo, a ampla maioria (91%) tem Graduação na área de Arte. Mas, como o percentual de docentes encontrado nesse eixo foi baixo, visto que muitos atuam nos Departamentos de Educação, não podemos afirmar que essa formação artística é a predominante entre tais professores formadores.

No que se refere à habilitação dos cursos realizados pelos professores formadores do eixo pedagógico/ensino, 33 (61%) fizeram Licenciatura, sete (13%) Bacharelado, oito (15%)

²⁶⁴ Ao visualizarmos pesquisas de alguns professores formadores, a partir dos títulos de dissertações e teses em seus currículos, constatamos que as duas possibilidades ocorrem, o que pode ser aprofundado em uma pesquisa futura.

as duas habilitações e seis (11%) não informaram. Vemos, portanto, que nesse eixo há uma predominância de professores formadores que têm habilitação em Licenciatura, correspondendo a 76% deles. Tal dado é relevante, pois indica que a maioria já teve uma formação inicial que continha elementos pedagógicos gerais devido à habilitação escolhida.

Quanto à formação continuada dos professores formadores do eixo pedagógico/ensino, 18 (33%) fizeram Mestrado na área de Arte, 28 (52%) na área de Educação, seis (11%) em áreas diversas e dois (4%) não informaram. Já no Doutorado, a formação continuada desses docentes ocorreu da seguinte forma: 23 (43%) fizeram o curso na área de Arte, 22 (42%) em Educação, cinco (9%) em área diversa e três (6%) não informaram. Ainda no que se refere à Pós-Graduação *stricto sensu* dos docentes universitários do eixo pedagógico/ensino, 18 (33%) deles fizeram tanto Mestrado quanto Doutorado em PPGs em Educação. Nesse sentido, a formação continuada dos professores formadores do eixo pedagógico/ensino ocorre na maior parte em PPGs de Educação, sendo 52% no Mestrado e 42% no Doutorado, e um terço deles fizeram toda a formação continuada na área de Educação.

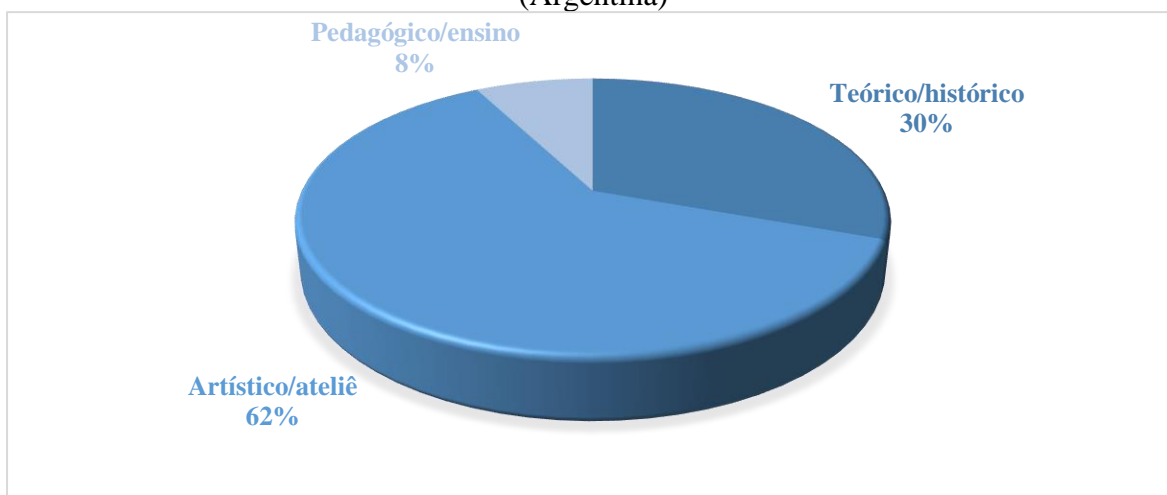
Sobre esse aspecto da formação continuada em PPGs de Educação, Hillesheim (2013) realizou uma pesquisa sobre dissertações e teses relativas à formação docente em Arte e constatou que 77% delas tinham origem em cursos de PPGs *stricto sensu* em Educação e 23% em Artes Visuais. Essa mesma autora, ao analisar a formação dos orientadores das dissertações e teses providas especificamente dos PPGs *stricto sensu* em Educação, constatou que 70% deles não cursaram Arte nem na Graduação nem na Pós-Graduação. Vemos, portanto, que a falta de formação na área de Arte por parte do orientador pode produzir um direcionamento da pesquisa para o campo da Educação de modo geral, e a especificidade do campo da Arte pode ficar diluída.

Em síntese, vemos que a formação inicial e continuada dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais no Brasil apresenta algumas características: a maioria dos professores formadores do eixo artístico tem Graduação na área de Arte, praticamente um terço dos professores formadores do eixo teórico/histórico não tem formação inicial em Arte e mesmo os dados referentes à formação dos professores formadores do eixo pedagógico/ensino indicando que a maioria tem Graduação na área de Arte, como o percentual de docentes encontrados foi baixo, sabemos que ele não corresponde ao total de docentes desse eixo pertencentes aos Departamentos de Educação. No que se refere às habilitações dos cursos dos professores formadores, vemos que muitos docentes não informaram esse dado no eixo artístico/ateliê, e que no pedagógico/ensino a maioria tem

Licenciatura, assim como no teórico/histórico, embora em menor proporção. Quanto à formação continuada dos docentes, vemos que no eixo artístico/ateliê a maioria tem Mestrado e/ou Doutorado na área de Arte, no teórico/histórico grande parte apresenta formação em área diversa e no pedagógico/ensino a maioria dos docentes fez a formação continuada em PPGs de Educação. Tais elementos indicam algumas tendências, as quais serão apresentadas no último tópico deste capítulo, de modo relacionado com a formação dos professores formadores da Argentina.

No que se refere à formação dos 324 professores formadores na Argentina, de acordo com os três eixos disciplinares, temos o seguinte: artístico/ateliê: 200 (62%); teórico/histórico: 99 (30%) e pedagógico/ensino: 25 (8%). Para visualizarmos melhor essa proporção, elaboramos o Gráfico 64:

Gráfico 64 – Professores formadores de Artes Visuais selecionados por eixos disciplinares (Argentina)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Tendo por base o Gráfico 64, podemos observar que, tal como no Brasil, a maioria dos professores selecionados pertence ao eixo artístico/ateliê, correspondendo a 62%, já o percentual de docentes do eixo pedagógico/ensino, além de ser menor entre o total de docentes na Argentina, é menor do que o encontrado no Brasil, correspondendo a apenas 8% do total. Quanto ao eixo teórico/histórico, o percentual de docentes (30%) da Argentina também se assemelha ao percentual encontrado no Brasil. Os motivos para essa disparidade entre as quantidades de docentes nos três eixos também acontecem devido à variação de disciplinas dos distintos eixos nas diferentes IES e pelos professores formadores, principalmente do eixo pedagógico/ensino, muitas vezes atuarem em Departamentos de

Educação e os cursos não fornecerem seus nomes. Vejamos a situação da formação dos professores formadores da Argentina nos diferentes eixos disciplinares.

No que se refere ao **eixo artístico/ateliê**, esse apresentou o maior percentual de professores formadores encontrados na Argentina, correspondendo a 62% (200) do total. Quanto à sua formação inicial, 174 (87%) realizaram cursos de Graduação diretamente relacionados com a visualidade, cinco (2%) com a Arte em geral, cinco (2%) em área diversa, quatro (3%) mais de uma Graduação, sendo uma na área de Arte e outra em área diversa, e não encontramos essa informação em relação a 12 (6%) professores. Ou seja, 95% da formação inicial dos professores formadores desse eixo na Argentina está relacionada com a área de Arte. Esse percentual alto indica que os professores formadores desse eixo realizaram sua Graduação acessando disciplinas específicas sobre a área de Arte, o que contribui para sua prática docente em processos e poéticas artísticas.

Em relação à habilitação dos cursos de formação inicial dos professores formadores do eixo artístico/ateliê: 40 (20%) fizeram Professorado, 73 (36%) Bacharelado, 56 (28%) ambas as habilitações e 31(16%) não informaram. Vemos, portanto, que a maioria tem Bacharelado, correspondendo a 64%, quando somado com quem fez as duas habilitações, embora o percentual de professores formadores com apenas Bacharelado corresponda a praticamente um terço do total de docentes analisados.

Quanto à formação continuada dos professores formadores do eixo artístico/ateliê na Argentina²⁶⁵, 33 (16%) realizaram Mestrado na área de Arte, 12 (6%) em área diversa e 155 (78%) não informaram e/ou não realizaram esse curso, sendo predominante esse último aspecto. Já o Doutorado, 15 (7%) professores formadores realizaram na área de Arte, um (1%) em área diversa e 184 (92%) não informaram e/ou não realizaram, sendo que, tal como no Mestrado, esse último aspecto prevalece. Vemos, portanto, que a maioria dos professores desse eixo não informou a área do curso de Pós-Graduação ou não tem esse tipo de formação. Já entre os professores formadores que informaram esses dados a maioria fez Mestrado e Doutorado na área de Arte.

Quanto ao **eixo teórico/histórico**, o percentual de docentes corresponde a 30% (99) do total. No que se refere à formação inicial, 59 (60%) realizaram Graduação na área de Arte, 19 (19%) em área diversa, dez (10%) duas Graduações, sendo uma na área de Arte e uma em

²⁶⁵ O número de professores formadores que fez Mestrado e/ou Doutorado na Argentina corresponde a menos da metade do total de docentes selecionados. Assim, as variações apresentadas, principalmente no item não informado, correspondem tanto ao fato de o professor realmente não ter informado esse dado quanto a ausência da formação em Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo preponderante esse último aspecto. Isso vale para os dados apresentados nos demais eixos.

área diversa e 11 (11%) não apresentaram essa informação. A partir dos dados, constatamos que 70% dos professores formadores desse eixo têm formação inicial na área de Arte e praticamente um quinto em áreas distintas: História, Sociologia, Filosofia etc. Será que tais professores realizaram formação continuada em Arte ou mantiveram a formação na área distinta de formação? Desses 19 docentes, 13 (68%) realizaram Mestrado e/ou Doutorado em áreas distintas das de Arte, quatro (21%) não informaram ou não têm esse tipo de titulação e dois (11%) fizeram Mestrado e/ou Doutorado na área de Arte.

Ainda no que se refere ao eixo teórico/histórico, as habilitações de Graduação dos professores analisados consistem em: oito (8%) realizaram Professorado, 46 (47%) Bacharelado, 30 (30%) ambas as habilitações e 15 (15%) não informaram. Vemos, portanto, que o percentual de bacharéis nesse eixo é alto, sendo quase 50% do total e que chega a 38% os que têm Professorado, mesmo com outra habilitação conjunta. O percentual de docentes desse eixo que tem apenas Professorado é muito reduzido – nesse sentido, a maior habilitação dos professores desse eixo é no Bacharelado (77%), mesmo muitos docentes tendo também Professorado.

No que se refere à formação continuada dos professores formadores ainda desse eixo teórico/histórico, 13 (13%) fizeram Mestrado na área de Arte, 17 (17%) em área diversa e 69 (70%) não informaram e/ou não têm esse tipo de formação. Já no Doutorado temos 33 (33%) que fizeram o curso na área de Arte, 19 (19%) em área diversa e 47 (48%) não informaram e/ou não têm esse tipo de formação. Vemos, portanto, que a formação continuada dos professores formadores desse eixo é variada, alternando entre a maioria no Mestrado em área diversa e no Doutorado a maioria na área de Arte. Um aspecto relevante a ser considerado na formação continuada nesse eixo é que mais de 50% dos professores formadores têm Mestrado e/ou Doutorado.

Por fim, no que se refere ao **eixo pedagógico/ensino**, o percentual encontrado foi muito baixo (8%) do total, correspondendo a 25 professores formadores. Sobre a formação inicial desses docentes, 15 (60%) fizeram a Graduação na área de Arte, oito (32%) em área diversa, nenhum (0%) realizou duas Graduações (sendo um curso na área de Arte e outra em área diversa, ex: Filosofia), tal como nos demais eixos e dois (8%) não informaram. Como o percentual encontrado não corresponde à maioria dos professores formadores desse eixo, mesmo 60% tendo informado que tem Graduação na área de Arte, esse dado pode não corresponder à formação inicial da maioria dos professores formadores dos Departamentos de Educação que lecionam disciplinas desse eixo.

Quanto à habilitação dos cursos de formação inicial realizados pelos professores formadores do eixo pedagógico/ensino, quatro (16%) fizeram Professorado, cinco (20%) Bacharelado, dez (40%) ambas as habilitações e seis (24%) não informaram. Mesmo o percentual sendo pequeno, é proporcional à quantidade de professores com Bacharelado e Professorado (somados com a dupla habilitação).

Quanto à formação continuada dos professores formadores do eixo pedagógico/ensino, quatro (16%) realizaram Mestrado na área de Arte, quatro (16%) em Educação, um (4%) em área diversa e 16 (64%) não informaram e/ou não têm essa titulação. Já no Doutorado, três (12%) realizaram esse curso na área de Arte, três (12%) em Educação, dois (8%) em área diversa e 17 (68%) não informaram e/ou não têm esse tipo de formação. Vemos, portanto, que entre o número de professores formadores que apresentaram dados relativos à área de formação da sua Pós-Graduação *stricto sensu* desse eixo, há um equilíbrio entre formação em PPGs de Arte e de Educação, sendo que o menor percentual foi em cursos de área diversa, tanto no Mestrado quanto no Doutorado.

Em síntese, se observarmos a formação inicial e continuada dos professores formadores da Argentina, de acordo com os diferentes eixos das disciplinas em que atuam, vemos que há predominância da Graduação na área de Arte nos três eixos, embora o maior percentual se concentre no artístico/ateliê. No que se refere às habilitações, vemos que há uma diversidade nos três eixos quanto ao Professorado, Bacharelado ou em ambas, sendo que a formação no Bacharelado, mesmo com o Professorado de modo conjunto, é alta nos três eixos. Quanto à formação continuada, a maior quantidade de docentes que informou e/ou que realmente tem a titulação de mestre ou doutor está no eixo teórico/histórico, já os demais apresentam um percentual menor. Essa diversidade de áreas e habilitações dos professores formadores nesse país, tal como no Brasil, indica algumas tendências que apresentaremos no último tópico deste capítulo.

Na sequência, faremos breves considerações sobre a produção artística dos professores formadores que atuam nos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, tanto no Brasil quanto na Argentina.

7.2 PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS PROFESSORES FORMADORES: HÁ OU NÃO?

Os professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Brasil e na Argentina fazem produções artísticas? Como já discurremos sobre

essa questão no Capítulo 2, tendo como aporte teórico Almeida (2009), Cerqueira (2016), entre outros, teceremos breves considerações sobre ser professor e ser artista, antes de apresentarmos a existência ou não de produção artística entre os professores formadores selecionados para essa pesquisa. Vimos que há tanto os defensores de que os professores universitários da área de Arte tenham uma produção artística formal, no sentido de participarem de exposições, estarem conectados ao circuito/sistema artístico, assim como há uma visão de que a própria aula e o processo educativo tenham características de cunho artístico, estético e poético, sem que o professor formador precise estar integrado ao mercado/sistema de arte propriamente dito. Sobre esse hibridismo, vale lembrar que “[...] Embora em voga, o debate sobre a construção de um novo perfil de professor de Artes Visuais, o professor-artista ou o artista-professor, ainda não se estabeleceu como uma unanimidade” (SCHLICHTA; HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2016, p. 242).

Para o caso da produção artística formal/institucional dos professores universitários, Kiefer (2012 *apud* CERQUEIRA, 2016, p.165) compara a valorização e o reconhecimento desse tipo de trabalho realizado pelos professores universitários da área de Arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), aliados ao tempo de criação desse tipo de produção, a um exemplo que ele leu em uma crítica de jornal:

Sou professor universitário e escritor. E como acadêmico-escritor vivo uma situação patética, para não dizer hilária. Escrevo um romance. Que me toma anos de pesquisa, anos de trabalho para redigi-lo. Não faço citações, não transcrevo textos alheios. Minha bibliografia é o conjunto de obras que fui capaz de ler ao longo de toda a minha vida, somada aos filmes que vi, às músicas que ouvi, às experiências que vivi. Como sou professor-universitário de pós-graduação em Escrita Criativa, vivo acochado pelo que se conhece por produção acadêmica, dados que precisam ser lançados no Currículo Lattes, por que se eu não tiver uma determinada pontuação, serei descredenciado; meu curso, no caso a Faculdade de Letras, será prejudicado no ranking nacional das universidades brasileiras. Meu romance, tão demorada e pacientemente elaborado, alguns me tomam quatro ou cinco anos de trabalho, atividade em que apliquei engenho e arte, em que procurei o que a crítica literária chama de *tour-de-force*, não vale praticamente nada como produção acadêmica. E depois que publiquei o romance, vivo uma situação verdadeiramente kafkiana. Um aluno faz um ensaio de algumas páginas sobre o meu romance, publica suas considerações numa revista de Qualis A e recebe uma pontuação maior que a minha em termos de produção acadêmica [...].

O autor supracitado questiona, ainda, o tempo que o professor universitário tem para a produção artística entre suas demais atividades/funções, tal como apresentamos no Capítulo 2. Vemos, portanto, que há vários condicionantes para a prática artística do professor formador no que se refere à valorização/reconhecimento institucional desse tipo de trabalho realizado, principalmente se comparado com as pesquisas acadêmicas formais (artigos e

livros, de modo geral) e o tempo que ele tem para isso. Considerando tais condicionantes, os professores formadores conseguem produzir arte? Em caso afirmativo, essa produção é extensa e contínua ou é ocasional? Será que a formação inicial e continuada interfere na ausência ou presença desse tipo de trabalho artístico? Algumas possíveis respostas para essas questões perpassam por aspectos subjetivos dos docentes, condições de trabalho, incentivo das próprias IES, assim como pode estar associada a elementos da formação e/ou eixos disciplinares de atuação.

Optamos por verificar as relações entre a produção artística (formal) atreladas à formação institucional, sendo essa uma das duas principais vertentes para tratar sobre a produção artística dos professores universitários, pois não realizamos pesquisa de campo e/ou entrevistas com os docentes para identificarmos esses elementos em suas práticas pedagógicas. Para coletarmos os dados referentes à produção artística dos professores formadores, inserimos o nome de cada um deles nas plataformas de busca da internet, principalmente o Google, e depois associamos o nome com as palavras Artes Visuais, buscando no item “todos” e no item “imagens” (o que direcionava para *sites*, *blogs* dos próprios professores, notícias das exposições etc.). Vale pontuar algumas dificuldades encontradas durante o processo: 1) alguns professores formadores têm nomes artísticos distintos dos nomes oficiais, o que complicou a identificação da existência ou não de produção artística; 2) no caso dos professores formadores brasileiros, no Currículo Lattes aparecia que havia produção artística/cultural em Artes Visuais, e em alguns currículos dos professores formadores da Argentina também constava algum tipo de produção artística, mas não encontramos os trabalhos na internet, o que pode estar associado à baixa divulgação digital/virtual dos trabalhos; 3) as fontes encontradas dos trabalhos artísticos foram diversas e muitas vezes não oficiais, tais como: a rede social Facebook, *sites e blogs* dos próprios professores e/ou notícias sobre as exposições em jornais, entre outros; 4) informações incompletas sobre as imagens apresentadas, ou seja, trabalhos sem título, sem data, sem informação das técnicas utilizadas etc.

Todos esses condicionantes geraram algumas lacunas nas informações sobre os trabalhos artísticos que serão apresentados, todavia conseguimos encontrar uma quantidade significativa de produção artística que nos permitiu ter uma visão panorâmica desse tipo de trabalho realizado pelos professores formadores selecionados.

No total, conseguimos encontrar algum tipo de produção artística de 169 professores formadores dos 604 selecionados (96 na Argentina – 30% do total de professores – e 73 no Brasil – 26% do total de docentes selecionados). Desse conjunto, optamos por apresentar

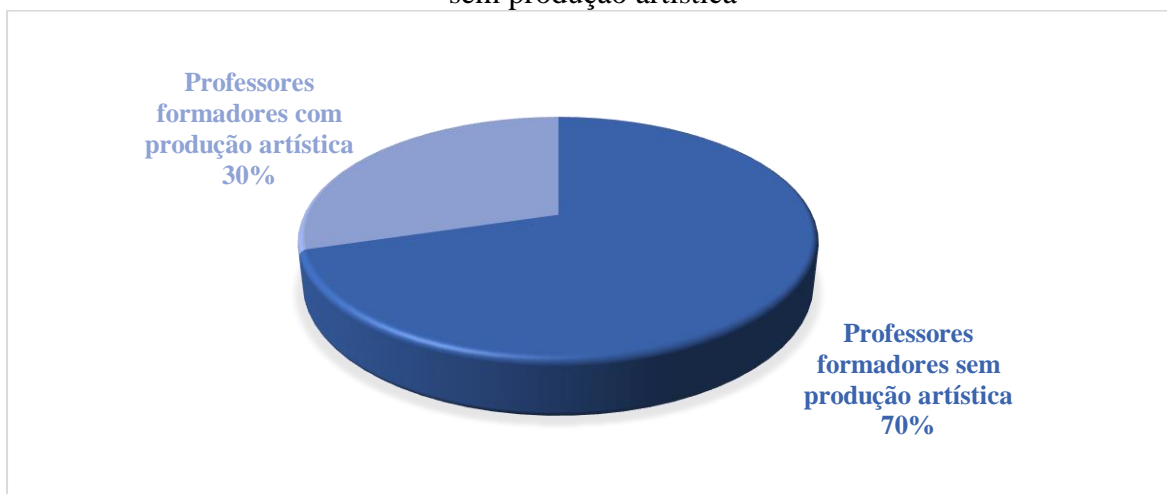
apenas um trabalho artístico de cada docente, apenas como exemplo da produção, pois o foco da nossa pesquisa não é analisar as poéticas individuais dos trabalhos artísticos desenvolvidos pelos professores formadores. Sabemos, também, que apenas um trabalho artístico não representa a totalidade da produção visual do professor, mas, por meio desses dados iniciais apresentados, quem tiver interesse pode ampliar a busca.

Iniciaremos apresentando os trabalhos artísticos dos professores formadores encontrados na Argentina.

7.2.1 Produção artística dos professores formadores (Argentina): breves considerações

Na Argentina, dos 324 professores formadores selecionados, conseguimos encontrar trabalhos²⁶⁶ de 96 professores formadores (30%), tal como pode ser visto no Gráfico 65:

Gráfico 65 – Proporção dos professores formadores de Artes Visuais na Argentina com e sem produção artística



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria desses trabalhos pertence aos professores formadores do eixo artístico/ateliê, correspondendo a 92% (88), do teórico/histórico encontramos o correspondente a 7% (sete) dos docentes e do pedagógico/ensino apenas 1% (um). Vemos, portanto, que há uma predominância da produção artística entre os professores formadores do artístico/ateliê. Os trabalhos encontrados contemplam diversas técnicas e/ou vertentes: pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia, desenho, *performance*/ação, instalação

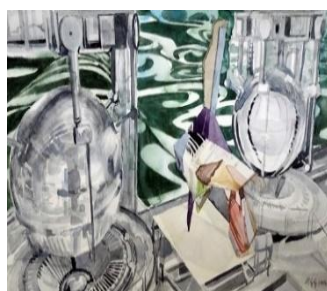
²⁶⁶ Lembrando que essa quantidade de trabalhos encontrada não significa a ausência de produção artística dos demais professores formadores, visto que já indicamos as dificuldades durante a coleta dos trabalhos.

artística, livros de artista, entre outros. Vale frisar que encontramos trabalhos artísticos de professores formadores de todas as dez IES selecionadas na Argentina, embora em proporções distintas em cada uma delas, até mesmo porque a quantidade de professores selecionados em cada instituição já era diferenciada. Na Tabela 14, podemos observar os trabalhos artísticos encontrados:

Tabela 14 – Produção artística dos professores formadores (Argentina)



Analogies, Charcoal pencil, s/d, Alejandra Palermo (UBA), eixo histórico²⁶⁷



Rehacer el porvenir, s/d, Ricardo Gonzalez (UBA) eixo histórico²⁶⁸



El Lazo, pintura, 2010, Pablo de Monte (UNA), eixo artístico²⁶⁹



Sem título, pintura, 2008, Liliana Fleurquin (UNA), eixo artístico²⁷⁰



Sem título, pintura, s/d, Cristina Minacori (UNA), eixo artístico²⁷¹



Amanecer em Mar de Cobo. Da série: paisagens mínimas, 2018, Osvaldo Krasinski (UNA), eixo artístico²⁷²



"Virgen y Vagina", 1999, Monica Castagnotto (UNR), eixo histórico²⁷³



Sem título, s/d, Graciela Anger (UNAM), eixo histórico²⁷⁴



Ideogramas apilados n° 2, téc. mista, s/d, Laura Della Fonte (UNA), eixo artístico²⁷⁵

²⁶⁷Fonte: <https://www.behance.net/Marpa>.

²⁶⁸Fonte: <http://www.ricardogonzalezgarcia.com/albums/rehacer-el-porvenir-1/content/51-dsc2812ret>.

²⁶⁹Fonte: <http://www.galeriajacquesmartinez.com/muestra.php?tipo=muestras&alias=la-cosa-detras-de-la-imagen>.

²⁷⁰Fonte: http://galeriartedartecontemporaneo.blogspot.com/2011/07/liliana-fleurquin_9828.html.

²⁷¹Fonte: <https://crisnaminacori.wordpress.com/2016/04/05/serie-cuerpos-escritos-2015141312>.

²⁷²Fonte: <http://osvaldokrasinski.wixsite.com/artistavisual/10?lightbox=dataItem-jikoztlg3>.

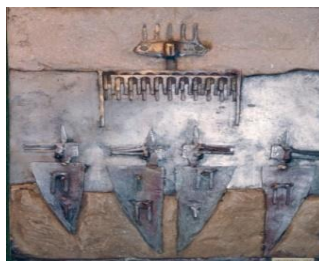
²⁷³Fonte: <https://censuramediatas.wordpress.com/tag/monica-castagnotto>.

²⁷⁴Fonte: <https://gracielaanger.wordpress.com/category/galeria-de-obras>.

²⁷⁵Fonte: <http://lauradellafonte.blogspot.com/2018/01/dibujo.html#more>.



Mentes Abiertas (instalación), s/d, Gastón Bravo Almonacid (UNLP/UNA), eixo artístico²⁷⁶



Sem título, s/d, Olga S. Argañaraz (UNC), eixo pedagógico²⁷⁷



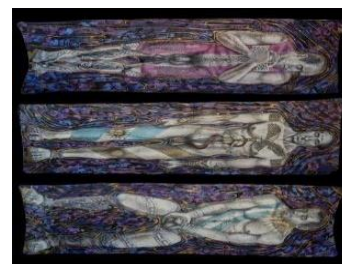
Camino, pintura, 2005, Carlos Bissolino (UNA), eixo artístico²⁷⁸



Sem título, pintura, s.d., Sirai Agustín (UNLP), eixo artístico²⁷⁹



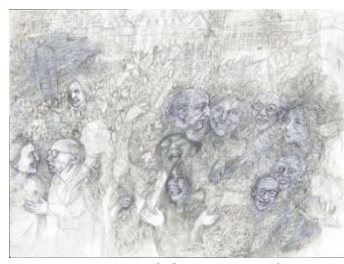
Posible Pintura, 1982, Pablo Morgante (UNLP), eixo artístico²⁸⁰



La soberbia: Religioso. Militar. Político., s/d, Hugo Aramburu (UNLP), eixo artístico²⁸¹



Encrucijada Múltiple, s/d, Estela Burone Risso (UNA), eixo artístico²⁸²



Imágenes y palabras, una relación singular, 2015-2017, Perla Bajder (UNA), eixo artístico²⁸³



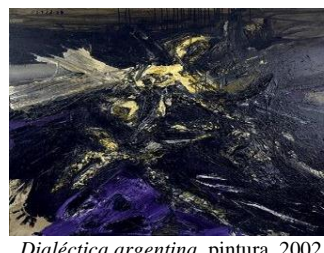
Sem título, pintura, s/d, Enrique Burone Risso (UNA), eixo artístico²⁸⁴



Blanco, Espacio Kamm Bs. As. Arg., instalação, 2014, Gaspar Acebo (UNA), eixo histórico²⁸⁵



Anamorfosis, 2012, Miguel Barseghian (UNC), eixo histórico²⁸⁶



Dialéctica argentina, pintura, 2002, Guillermo Cuello (UNA), eixo artístico²⁸⁷

²⁷⁶Fonte: <https://gaston-bravo-almonacid-que-pedazo-de-artista.000webhostapp.com>.

²⁷⁷Fonte: <http://arteeuroamericano.blogspot.com/2007/10/blanca-ruth-casanova-olga-s.html>.

²⁷⁸Fonte: http://www.revistasaua.com.ar/01_05/03.html.

²⁷⁹Fonte: <http://www.praxis-art.com/en/artist/agustin-sirai-2>.

²⁸⁰Fonte: <http://chinomorgante.blogspot.com/2014/03/ensayos-geometricos.html>.

²⁸¹Fonte: <https://hugoaramburu.blogspot.com/2007/12/2000-2007.html>.

²⁸²Fonte: <http://www.artebus.net/artistas/obras.php?artID=118&lang=ES&grupo=1373>.

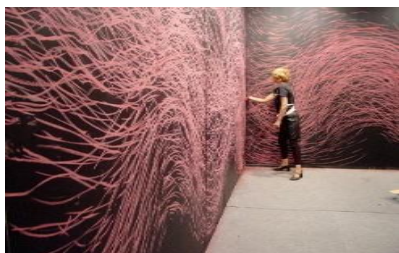
²⁸³Fonte: <https://jewishlatinamerica.wordpress.com/2018/06/01/perla-bajder-artista-visual-artist-una-panorama-de-sus-obras-a-panorama-of-her-works>.

²⁸⁴Fonte: <http://arte-hispano.blogspot.com/2015/04/enrique-burone-risso-de-recoleta-al.html>.

²⁸⁵Fonte: <https://gasparacebo.com.ar/BLANCO-WHITE>.

²⁸⁶Fonte: <http://miguelbarseghian.blogspot.com/2012/09/blog-post.html>.

²⁸⁷Fonte: <http://www.macla.com.ar/patrimonio/colecci%C3%B3n-general/artistas-con-c/cuello-guillermo>.



Sem título, 2006, Claudia Del Rio (UNR), eixo artístico²⁸⁸



Rino – fibroyeso, escultura, 2015, Federico Bacher (UNA), eixo artístico²⁸⁹



Estar seco y despojado, pintura, s/d, César Belcic (UNA), eixo artístico²⁹⁰



Nunca es tarde para sentar cabeza. Homenaje a Duchamp, 2003-2004, Oscar de Bueno (UNA), eixo artístico²⁹¹



Mujer y niña, 2015-2016, Silvina Gardonio (UNA), eixo artístico²⁹²



Naná III, 2013, Alejandro Muiños (UNA), eixo artístico²⁹³



Museo de la Mujer - Coleccionaes e instalaciones urbanas, 2014-2016, (com Débora Kirnos), María Paula Doberti (UNA), eixo artístico²⁹⁴



Equilíbrio Mundano, pintura, 1991, Hencer Molina (UNA), eixo artístico²⁹⁵



Antes que el mar, las olas..., gravura, 2011, Silvina Paulón (UNA), eixo artístico²⁹⁶



7 historias (Proyecto Traversee-Travesia). Instalación, 2010-2011, Mercedes Fidanza (UNA), eixo artístico²⁹⁷



Sem título, s.d., María del Carmen Ramírez (UNCUYO), eixo artístico²⁹⁸



Breve historia de una gato, s/d, Alejandro Luis Iglesias (UNCUYO), eixo artístico²⁹⁹

²⁸⁸Fonte: <http://clubdeldibujo.com/piezadibujo/arteba-2006-claudia-del-rio>.

²⁸⁹Fonte: <http://www.fedebacher.com/exposiciones.php?lan=1&i>.

²⁹⁰Fonte: <http://www.artnet.com/artists/c/C3%A9sar-belcic/estar-seco-y-despojado-yA4ft5tSb9ci5kg5va-PMA2>.

²⁹¹Fonte: <http://oscardebueno.com/inicio>.

²⁹²Fonte: <http://silvinagardonio.blogspot.com>.

²⁹³Fonte: <http://xn--alejandromuios-1nb.com.ar/obras>.

²⁹⁴Fonte: <http://mpdoberti.wixsite.com/mpdoberti/colecciones-urbanas>.

²⁹⁵Fonte: <http://hencermolina.com>.

²⁹⁶Fonte: <http://agendabds.blogspot.com/2011/10/silvina-paulon-expone.html>.

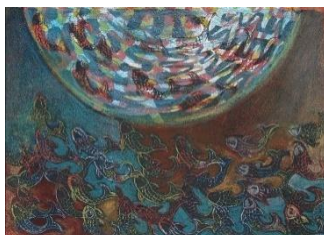
²⁹⁷Fonte: <http://www.mercedesfidanza.com>.

²⁹⁸Fonte: <http://www.visualobjeto-a.com.ar/historialdearte/ramirez-maria-del-carmen/#bwg78/524>.

²⁹⁹Fonte: <http://www.visualobjeto-a.com.ar/historialdearte/iglesias-alejandro/#>.



Sem título, 1997, Teodelina García Cabo (UNA), eixo artístico³⁰⁰



Sol, 2019, Celia Marcó del Pont (UNC), eixo artístico³⁰¹



El fantasma de la gripe, 2009, Rubén Menas (UNC), eixo artístico³⁰²



Paraísos Desplegables (Pop-Up Paradises), instalação, 2012, Manuel Ameztoy (UNA), eixo artístico³⁰³



Joga o jogo (trabalho interativo), s/d, Marcela Gásperi (UNA), eixo artístico³⁰⁴



"El Triunfador", escultura, s/d, Adolfo Gollob (UNA), eixo artístico³⁰⁵



Boletos para Tivi y boleto para perro de la Serie-homenaje a Kurt Schwitters, 1998, Patricio Larrambehere (UNA), eixo artístico³⁰⁶



Entre los árboles, "Elección" - Simposio de arte en el bosque, 2007, Edgardo Madanes (UNA), eixo artístico³⁰⁷



Arte postal, 2013, Norberto Martínez (UNA), eixo artístico³⁰⁸



Espejo Barroco I, 2013, Pablo Lehman (UNA), eixo artístico³⁰⁹



Los Niños de la Soja, instalación, 2010, Eduardo Molinari (UNA), eixo artístico³¹⁰



Sem título, s/d, Oscar Gubiani (UNC) eixo artístico³¹¹

³⁰⁰Fonte: <https://www.taringa.net/posts/arte/1156848/Artistas-Argentinos-Teodelina-Garcia-Cabo.html>.

³⁰¹Fonte: <https://www.arteinformado.com/galeria/celia-marco-del-pont/sol-38659>.

³⁰²Fonte: <http://dapcordoba.com.ar/knowledge-base/menas-ruben>.

³⁰³Fonte: <http://www.emptykingdom.com/featured/manuel-ameztoy>.

³⁰⁴Fonte: <http://marcelagasperi.blogspot.com/p/pinturas-objetos-tridimensionales.html>.

³⁰⁵Fonte: <http://adolfogollob.blogspot.com>.

³⁰⁶Fonte: <http://www.patriciolarrambehere.org/trabajos.php?p=8&cat=1&i=2>.

³⁰⁷Fonte: <http://edgardomadan.es.wixsite.com/edgardomadan/entrelosarboles>.

³⁰⁸Fonte: <http://embaixadadobrasil.blogspot.com/2013/02/norbertojose.html>.

³⁰⁹Fonte: <http://www.pablolehmann.com.ar/n/?c=s&s=3>.

³¹⁰Fonte: https://www.researchgate.net/publication/262660750_Arte_politica_e_historia_estudio_de_caso_de_Eduardo_Molinari

³¹¹Fonte: <https://www.arteinformado.com/guia/f/oscar-gubiani-49009>.



Libro sem valor, s/d, Graciela Marotta (UNA), eixo artístico³¹²



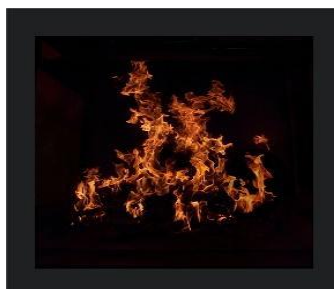
De la Serie Después de la Tormenta. Casa marcada. Instalación, 2014, Graciela Irma Olio (UNA), eixo artístico³¹³



Tiempo perdido, instalación, 2004, Hugo Masoero (UADER), eixo artístico³¹⁴



Hormiguero espalda negra, s/d, Jorge Warde (UNC), eixo artístico³¹⁵



Sem título, s/d, Adriana Miranda (UNC), eixo artístico³¹⁶



Eso no se puede, 2010, Cecilia Irazusta (UNC), eixo artístico³¹⁷



El conejo de la suerte de paseo con el innombrable, pintura, 1999, Miguel Sablich (UNC), eixo artístico³¹⁸



Mapa del cielo, s/d, Ricardo Castiglia (UNC), eixo artístico³¹⁹



Sem título, s/d, Gabriela Pérez Guaita (UNC), eixo artístico³²⁰



"En la rada LP" acuarela, 2016, María Bibiana Anguio - Bibi Anguio (UNA), eixo artístico³²¹



Sospechoso I, 2008-2009, Juan Der Hairabedian (UNC), eixo artístico³²²



Eureka al impulso – aerografía sobre paspartou, s/d, Fabiola De La Precilla (UNC) eixo artístico³²³

³¹² Fonte: <http://librosinvalor.blogspot.com/2010/02/graciela-marotta.html>.

³¹³ Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/19302/olio-graciela>.

³¹⁴ Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/7237/masoero-hugo>.

³¹⁵ Fonte: <http://www.galeriacerrito.com/obra.php?lang=es&p=10&acc=art&col=10&cat=2>.

³¹⁶ Fonte: <https://adrianamirandamuro.blogspot.com>.

³¹⁷ Fonte: <https://dapcordoba.com.ar/knowledge-base/irazusta-cecilia>.

³¹⁸ Fonte: <https://dapcordoba.com.ar/knowledge-base/sablich-miguel-albino>.

³¹⁹ Fonte: <https://artecastiglia.wordpress.com/objetual>.

³²⁰ Fonte: <http://www.arsomnibus.com/web/artista/gabriela-perez-guaita>.

³²¹ Fonte: <http://bibianguiio.blogspot.com/2012/02/algunas-maresias.html>.

³²² Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/4469/der-hairabedian-juan>.

³²³ Fonte: <http://fabioladelaprecilla.com/obras/encastres>.



Catalogaciones, 2002-2005, Carolina Senmartín (UNC) eixo artístico³²⁴

Ficha Catalogación de Olympos

Denominación: Catalina
Técnica: Cerámica esmaltada
Medidas: 6 x 3 cm
Cantidad: Originalmente 8 piezas
originales, 4 en existencia
Origen: Regalo de Tía Procesa
Fecha: 1959
Lugar: Casa de Abuela /
Cerro 1947, Córdoba, Argentina
Estado: Regular

Reconstrucciones

A cargo de: María Rosa
Favali: 1979, 1986 y 2005.
Observaciones: Un solo caballo
está en circulación.



Los niños Rosario (Urbomaquia), intervención urbana, 2004, Sandra Mutal (UNC) eixo artístico³²⁵



'R-una' Protegjer, s/d, Cecilia Luque (UNC) eixo artístico³²⁶



Sem título, s/d, Marcelo Moviglia (UNLP), eixo artístico³²⁷



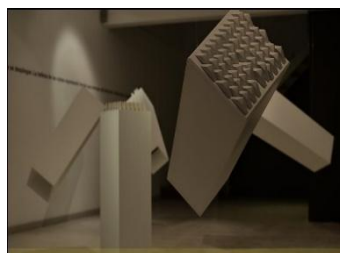
Móviles direccionados, 2016, Alejandro Ravassi (UNLP), eixo artístico³²⁸



Columnas Rítmicas, 2014, Enrique Gonzalez de Nava (UNLP), eixo artístico³²⁹



Fotografía el corazón, 2015, Viviana Portnoy (IUPA), eixo artístico³³⁰



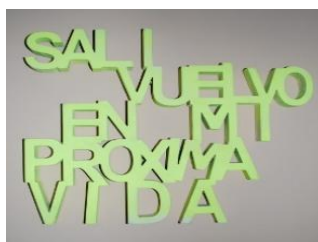
Fragmentos em suspensão, s/d, Cristóbal Reimon (IUPA), eixo artístico³³¹



Los habitantes de la Mesa, s/d, Alejandro Manriquez (IUPA), eixo artístico³³²



Tuba, s.d., Claudio Osán (UADER), eixo artístico³³³



Salí vuelvo en mi próxima vida, 2010, Mariano Gómez (UADER), eixo artístico³³⁴



Desierto y oasis, s/d, Federico Levato (UNSJ), eixo artístico³³⁵

³²⁴Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/352/senmartin-carolina>.

³²⁵Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/7240/mutal-sandra>.

³²⁶Fonte: <http://www.cecilialuque.com.ar/runa.html>.

³²⁷Fonte: <https://www.facebook.com/marcelo.moviglia>.

³²⁸Fonte: <https://www.facebook.com/pages/category/Artist/Alejandro-Ravassi-292797224521926>.

³²⁹Fonte: <http://gonzalezdenava.com.ar/esculturas-05-01.html>.

³³⁰Fonte: <http://vivianaportnoyfotografias.blogspot.com>.

³³¹Fonte: <https://crisobalreimon.wixsite.com/cristoreimon>.

³³²Fonte: <https://www.facebook.com/alejandro.manriquez.549>.

³³³Fonte: http://claudioosan.blogspot.com/?fbclid=IwAR0ZscvTq_IBQyNggmscsHpzgZqvr2WpetfkpYh3ePe2FO_2AoQvcs3Z4D4.

³³⁴Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/14364/gomez-mariano>.

³³⁵Fonte: <http://www.bexmagazine.com/sanjuan/federico-levato.php>.



Espacios, pintura, 1980, Adelina Itatí Peinado (UNSJ), eixo artístico³³⁶



Salud, dinero y amor – EKEKO escuchanos, pintura, 2004, Silvina Martínez (UNSJ), eixo artístico³³⁷



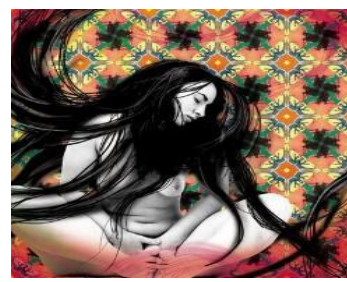
Sem título, s/d, Alberto Sánchez (UNSJ), eixo artístico³³⁸



Camping, 2005, Román Vitali (UNR)m eixo artístico³³⁹



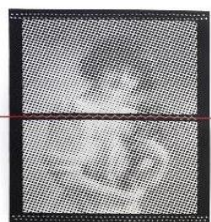
Es contemporaneo? (série), 2004, Roberto Echen (UNR), eixo artístico³⁴⁰



Pequeños sueños, 2009, Yanina Hualde (UNLP), eixo artístico³⁴¹



Reserva ecológica, 2004, Alejandra Maddoni, (UNLP), eixo artístico³⁴²



La dama oculta, serigrafía troquelado, 2013, Horacio Beccaria (UNA/UNLP), eixo artístico³⁴³



Desnudo ascendiendo una escalera, 1998, Betina Sor (UNA), eixo artístico³⁴⁴



Ultimas flores, 2007, Héctor Borges (UNAM), eixo artístico³⁴⁵



Barba Azul, libro-objeto, 2015, Laura Rippa (UNR), eixo artístico³⁴⁶



Sem título, s/d, Arnoldo Gualino (UNR), eixo artístico³⁴⁷

³³⁶ Fonte: <https://www.museofranklinrawson.org/obras/espacios>.

³³⁷ Fonte: <https://www.museofranklinrawson.org/obras/salud-dinero-y-amor-ekeko-escuchanos>.

³³⁸ Fonte: <https://www.museofranklinrawson.org/exposiciones/en-blanco-dibujos>.

³³⁹ Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/113/vitali-roman>.

³⁴⁰ Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/985/echen-roberto>.

³⁴¹ Fonte: <http://yaninahualdeobras.blogspot.com>.

³⁴² Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/244/maddonni-alejandra>.

³⁴³ Fonte: <https://www.macla.com.ar/web/patrimonio/coleccion-general/beccaria-horacio>.

³⁴⁴ Fonte: http://www.betinasor.com.ar/el_plano/poesia_visual/index.htm.

³⁴⁵ Fonte: <http://www.boladenieve.org.ar/artista/6071/borges-hector>.

³⁴⁶ Fonte: <http://laukonda.blogspot.com/2015/11/barba-azul.html>.

³⁴⁷ Fonte: <http://arnoldogualino.blogspot.com/2015/08/arnoldo-gualino-artista-plastico.html>.



Jardines de papel, instalación de semillas germinadas sobre papel, 2013, Graciela Pérez (UNSJ), eixo artístico³⁴⁸



Microcosmos, instalación, 2013, Gabriela María Riveros (UNSJ), eixo histórico³⁴⁹



El murmullo del bosque, s/d, Rodolfo Agüero (UNA), eixo artístico³⁵⁰



Sem título, s/d, Sofía Althabe (UNA), eixo artístico³⁵¹



Masmédula. Escultura de papel. Intervención en el Bosque Mapuche, 2017, Eliana Castro (UNA), eixo artístico³⁵²



El presente se desvanece en su mismidad, instalación, s/d, Dante Polleto (UNA), eixo artístico³⁵³



El paraguas blanco, 2012, Raúl Ponce (UNA), eixo artístico³⁵⁴



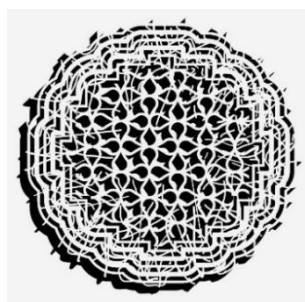
El café en celeste 2, s/d, Vanina Prajs (UNA), eixo artístico³⁵⁵



Abstracción II, 2010, Liliana Sepiurka (UNA), eixo artístico³⁵⁶



Presencia silenciosa, objeto, 1998, Mariela Serulnicoff (UNA), eixo artístico³⁵⁷



Sem título, pintura, 2017, Pablo Siquier (UNA), eixo artístico³⁵⁸



Sem título, s/d, Tapia Vera, María Inés (UNA), eixo artístico³⁵⁹

³⁴⁸ Fuente: <http://www.revista.unsj.edu.ar/?p=315>.

³⁴⁹ Fuente: <http://www.revista.unsj.edu.ar/?p=315>.

³⁵⁰ Fuente: <https://artedelaargentina.com/disciplinas/artista/grabado/rodolfo-aguero>.

³⁵¹ Fuente: <https://loveartnotpeople.org/2014/08/04/a-calzon-quitado-con-sofia-althabe-primera-parte>.

³⁵² Fuente: <http://www.elianacastro.com/geografia-impalpable>.

³⁵³ Fuente: <http://polettodante.blogspot.com/search/label/Dante%20Poletto?m=0>.

³⁵⁴ Fuente: <http://raulponce-arte.blogspot.com>.

³⁵⁵ Fuente: <http://www.vaninaprajs.com.ar/bares.php?id=22>.

³⁵⁶ Fuente: <http://www.lilianasepiurka.com.ar/dibujo-pintura-tecnicas-mixtas.php>.

³⁵⁷ Fuente: <http://marielaserulnicoff.com/serie-aprendiendo-a-convivir-con-ellos>.

³⁵⁸ Fuente: <https://barogaleria.com/artist/pablo-siquier>.

³⁵⁹ Fuente: https://www.arte-online.net/Agenda/Exposiciones_Muestras/Maria_Ines_Tapia_Vera.



En juego, escultura, 2008, Cristina Tomsig (UNA), eixo artístico³⁶⁰



Reflejos, 2008, Paulina Webb (UNA), eixo artístico³⁶¹



Magnetico 1962, 2013, Carola Zech (UNA), eixo artístico³⁶²

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A partir da Tabela 14, vemos que há uma variedade ampla das datas em que os trabalhos foram produzidos, assim como de técnicas, enfoques e temáticas nos trabalhos artísticos dos professores formadores na Argentina. Algumas produções estão questionando a própria arte, assim como a arte contemporânea, como: *Es contemporaneo?*, de 2004, do professor Roberto Echen (UNR), e o trabalho de arte postal (2013) do professor Norberto Martínez (UNA), *What is not art?* (O que não é arte?).

Encontramos trabalhos artísticos mais associados a técnicas “tradicionais” em relação ao uso de suportes e materiais, como em pinturas tanto figurativas quanto abstratas, de alguns docentes, tais como: *Dialéctica argentina*, 2002, de Guillermo Cuello (UNA); na obra *Espacios*, 1980, da professora Adelina Itatí Peinado (UNSJ); na aquarela *En la rada LP*, de 2016, da professora Bibi Anguio (UNA); na pintura sem título e sem data do professor Sirai Agustín (UNLP); assim como na obra *Posible Pintura*, 1982, de Pablo Morgante (UNLP), entre outros exemplos que podemos observar na Tabela 14.

Podemos observar que, paralelamente a esse tipo de produção mais “tradicional”, também encontramos trabalhos artísticos com viés mais contemporâneo, como: a *performance*/ação da professora Claudia Del Rio (UNR) realizada em 2006, por meio do desenho em uma perspectiva ampliada, buscando elementos do próprio corpo e do movimento no ato de criar linhas e formas; a intervenção artística do professor Edgardo Madanes (UNA), *Entre los árboles*, “Elección”, *Simposio de arte en el bosque*, realizada em 2007, que busca dialogar, assim como fazer uma conexão/integração direta entre o objeto artístico criado e os elementos do ambiente natural. Há, também, o livro de artista (livro-objeto) intitulado *Barba Azul*, de 2015, da professora Laura Rippa (UNR).

³⁶⁰ Fonte: <http://crustomsig.blogspot.com/search/label/En%20juego%201>.

³⁶¹ Fonte: <http://paulinawebb.com/paulina-webb-instalaciones.html#instalaciones>.

³⁶² Fonte: <http://abstractioninaction.com/artists/carola-zech/#>.

Mais um exemplo é a instalação artística do professor da UNA, Eduardo Molinari, denominada *Los Niños de la Soja*, de 2010. Segundo Rosauero (2012), os trabalhos desse artista podem ser abordados por meio de quatro ideias-força: arte-política, *arquivodocumento*, *collage-montage* e história como espaço de construção, sendo que tais ideias buscam uma intervenção sociopolítica por meio da prática artística.

Temos, ainda, um exemplo de trabalho artístico, também em uma vertente mais contemporânea, que causou controvérsia, da professora Monica Castagnotto (UNR): *Virgen y Vagina*, de 1999. O trabalho consistia em uma fotomontagem que alternava imagens de várias virgens (santa) com vaginas, buscando analogias, sendo criticado por religiosos, com matérias em jornais sobre o assunto, devido à repercussão polêmica que gerou.

Vemos, portanto, que a diversidade da produção artística³⁶³ dos professores formadores dos cursos de Professorado em Artes Visuais na Argentina aparece não apenas nas temáticas dos trabalhos, às vezes com críticas sociais, questionamentos sobre a própria arte, valorização de elementos mais formais das obras e suas características de composição, como também ocorre uma variação na produção no que se refere a trabalhos artísticos de cunho mais tradicional acerca do suporte e material, tais como: tinta óleo e/ou acrílica sobre tela, com trabalhos abstratos, e trabalhos mais articulados às vertentes contemporâneas, como instalação artística, intervenção urbana, *performances*, livro de artista, arte postal etc.

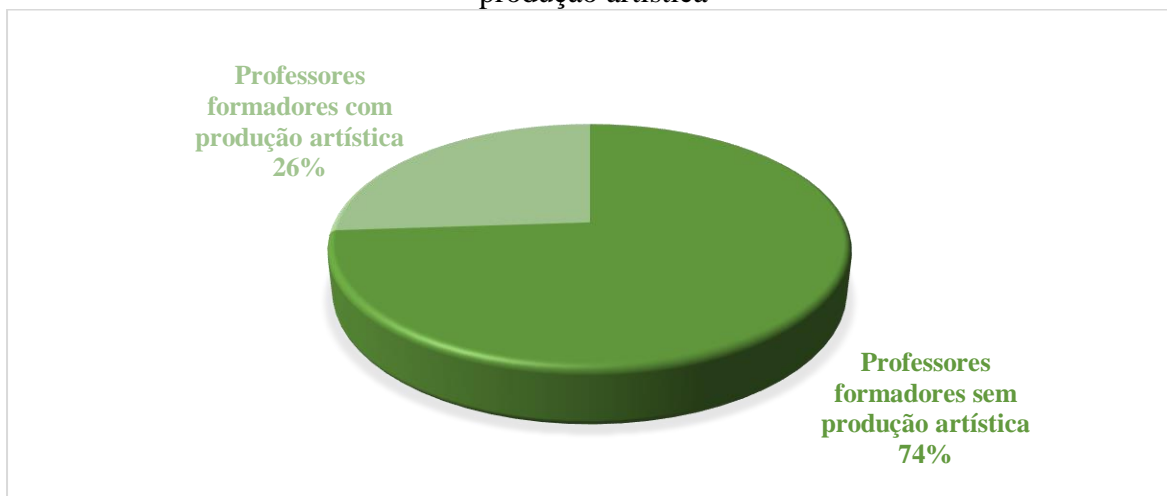
Na sequência, apresentamos a produção artística encontrada dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais selecionados no Brasil.

7.2.2 Produção artística dos professores formadores (Brasil): breves considerações

No Brasil, dos 280 professores formadores selecionados, encontramos 73 professores que têm algum tipo de produção artística (26% do total), como pode ser visto no Gráfico 66:

³⁶³ Apresentamos algumas informações complementares sobre determinados trabalhos artísticos, mas o foco da nossa pesquisa não é analisá-los. As demais obras têm suas particularidades e especificidades, tal como o conjunto de trabalhos artísticos e poéticas dos professores formadores que também atuam como artistas. Para quem tiver interesse em saber mais sobre os trabalhos deles, há vários outros exemplos apresentados na Tabela 14, assim como os *links* deles inseridos nas notas de rodapé.

Gráfico 66 – Proporção dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil com e sem produção artística



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os trabalhos artísticos pertencem a professores dos seguintes eixos disciplinares: 57 (78%) atuam no artístico/ateliê, oito (11%) no teórico/histórico e oito (11%) no pedagógico/ensino. Vemos, portanto, que há uma predominância de produção artística entre os professores formadores do eixo artístico/ateliê, todavia vale lembrar que a maioria dos docentes selecionados pertence a esse eixo, aspecto semelhante ao ocorrido na Argentina.

Conseguimos encontrar professores formadores com produção artística em todas as IES analisadas no Brasil. A quantidade de docentes universitários com produção artística é variável de universidade para universidade, tal como o total de professores selecionados inicialmente em cada uma das IES. Na Tabela 15, apresentamos os trabalhos artísticos:

Tabela 15 – Produção artística dos professores formadores (Brasil)



Além do olhar, 2009, Anahy Mendonça Jorge (UFG), eixo artístico³⁶⁴



Sem título, pintura, 1997, Ricardo Carneiro (UFPR), eixo artístico³⁶⁵



Retrato com nó, 2006, Elaine Tedesco (UFRGS), eixo artístico³⁶⁶

³⁶⁴Fonte: <https://medium.com/@leotortorella1997/arte-goiana-2b9ae4aa1bea>.

³⁶⁵Fonte: http://muvi.advant.com.br/artistas/r/ricardo_carneiro/alfredo_andersen_nove_sete.htm.

³⁶⁶Fonte: <http://elainetedesco.blogspot.com/2011>.



Sem título, 2014, pintura, Geraldo Leão (UFPR), eixo artístico³⁶⁷



Documentos da ação Planta-se placas-Uberlândia MG, 2008, Beatriz Basile da Silva Rauscher (UFU), eixo artístico³⁶⁸



Sem título, s/d, Eduardo Figueiredo Vieira da Cunha (UFRGS), eixo artístico³⁶⁹



Mirante, 2014, Emanuel Monteiro (UFPR), eixo artístico³⁷⁰



Sem título, gravura, 2008, Flávio Roberto Gonçalves (UFRGS), eixo artístico³⁷¹



Palimpsestos gráficos, s/d, Valdelino Gonçalves do Santos Filho (UFES), eixo artístico³⁷²



Sem título, 1993, Fotografia, Paulo Angerami (UFU), eixo artístico³⁷³



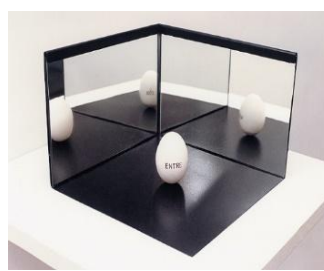
H. Banhoff (Berlim), 2000, Orlando da Rosa Faria (UFES), eixo artístico³⁷⁴



Grito Surdo, 2016, Cimento fundido, Rafael Pagatini (UFES), eixo artístico³⁷⁵



Sistema Reverso, 2001, Raquel Garbelotti (UFES), eixo artístico³⁷⁶



Entre nós, 2000, Ricardo Maurício Gonzaga (UFES), eixo artístico³⁷⁷



Arco, 1998, Rosana Paste (UFES), eixo artístico³⁷⁸

³⁶⁷Fonte: <http://www.casadaimagem.com.br/geraldoleao.html>.

³⁶⁸Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Beatriz-Rauscher-Diario-da-calcadas-fotografias-80-x-35-cm-cada-2006_fig3_266875994.

³⁶⁹Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/percurso-do-artista-exibe-obras-de-eduardo-vieira-da-cunha>.

³⁷⁰Fonte: <https://www.galeriamamute.com.br/emanuel-monteiro>.

³⁷¹Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervoartes/obras/gravura/album-museu-do-trabalho/goncalves-flavio/view>.

³⁷²Fonte: <http://www.didicodesenho.com/palimpsestos-graficos>.

³⁷³Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21919/paulo-angerami>.

³⁷⁴Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9707/lando>.

³⁷⁵Fonte: <https://rafaelpagatini.com/grito-surdo>.

³⁷⁶Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa25519/raquel-garbelotti>.

³⁷⁷Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa248989/ricardo-mauricio>.

³⁷⁸Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26916/rosana-paste>.



Ambiente 2 – (oferenda), 2006, vídeo instalação - Yiftah Peled (UFES), eixo artístico³⁷⁹



Série autorretratos, s/d, Juliana Gisi Martins de Almeida (UFPR), eixo pedagógico³⁸⁰



Coleções, fragmentos e outros acasos, s/d, Tharciana Goulart (UDESC), eixo pedagógico³⁸¹



Sem título, escultura, s/d, Carlos Augusto Nunes Camargo (UFRGS), eixo pedagógico³⁸²



Sem título, s/d, Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan (UFRGS) eixo pedagógico³⁸³



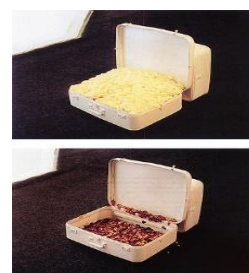
O mar, instalação, 1996-1999, Paula Mastroberti (UFRGS), eixo pedagógico³⁸⁴



Sem título, s/d, nanquim, Aldo Victorio Filho (UERJ), eixo pedagógico³⁸⁵



Circulo de la tierra, 2019, Dália Rosenthal (USP), eixo pedagógico³⁸⁶



Para mudança de tempo, 2000, Gisele Barbosa Ribeiro (UFES), eixo histórico³⁸⁷



Fetiches, 2001, Clarissa Monteiro Borges (UFU), eixo histórico³⁸⁸



6.028 toneladas de registro, 2018, Leila Maria Brasil Danziger (UERJ), eixo histórico³⁸⁹



Sem título, gravura, s/d, Maurício Barros de Castro (UERJ), eixo histórico³⁹⁰

³⁷⁹Fonte: <http://ybakatu.com/yiftah-peled/sobre-o-artista>.

³⁸⁰Fonte: <https://alegrar.com.br/alegrar-04-serie-auto-retratos-por-juliana-gisi>.

³⁸¹Fonte: http://www.unesc.net/portal/aicom/blog/44514?fbclid=IwAR1_VPNxL-AaSxFUgoBYIka0fEPBDjTzq6s7NJSDo5dgoK_uLh4JS3p4oaQ.

³⁸²Fonte: <http://www.studioclio.com.br/atividades/exposicoes/evento/27831/encontro-com-o-artista-carusto-camargo>.

³⁸³Fonte: <https://www.ufrgs.br/arcoe/m-a-l-h-a/paola-zordan>.

³⁸⁴Fonte: <https://www.mastroberti.art.br/moscarteres>.

³⁸⁵Fonte: <https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=343854>.

³⁸⁶Fonte: <https://www.daliarosenhal.com/copia-circulo-de-la-tierra>.

³⁸⁷Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa27119/gisele-ribeiro>.

³⁸⁸Fonte: <http://clarissaborges.blogspot.com/p/2001-fetiches.html>.

³⁸⁹Fonte: <https://www.leiladanziger.net/navio-de-emigrantes-1?pgid=jtoyk9qa-4f623447-6433-4377-bec4-360a5ea87fdc>.

³⁹⁰Fonte: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/171/mauricio-castro>.



Sem título, 1985, Ricardo Roelaw Basbaum (UERJ), eixo histórico³⁹¹



Arte e vida na urgência do existir, 2019, Juliana Cristina Pereira, Juliana Crispe, (UDESC), eixo histórico³⁹²



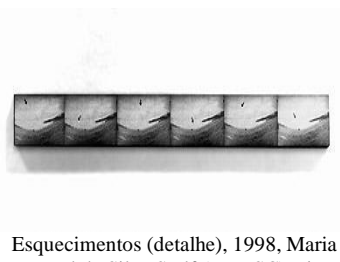
Sem título, litografia, s/d, Adriana Moreno (UFRJ), eixo histórico³⁹³



Sem título, s/d, Mari Inês Piekas (UFPR), eixo artístico³⁹⁴



Sem título (exposição Solaris), s/d, Jocielle Lampert de Oliveira (UDESC), eixo artístico³⁹⁵



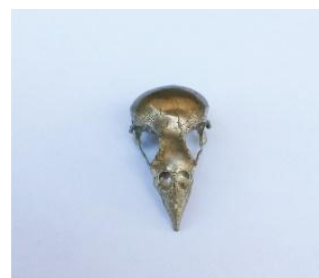
Esquecimentos (detalhe), 1998, Maria Raquel da Silva Stolf (UDESC), eixo artístico³⁹⁶



Ninhos I., 2004, Rosana Tagliari Bortolin (UDESC), eixo artístico³⁹⁷



Sem título, s/d, Silvana Barbosa Macedo (UDESC), eixo artístico³⁹⁸



Apesar de (crânio de pássaro), 2010, Júlia Ancona do Amaral (UDESC), eixo artístico³⁹⁹



Como capturar o vento?, 2001, Letícia de Brito Cardoso (UDESC), eixo artístico⁴⁰⁰



Os segredos da mesa, instalação interativa, 2013, Adriane Hernandez (UFRGS), eixo artístico⁴⁰¹



Sem título, pintura, 1990, Alfredo Nicolaiewsky (UFRGS), eixo artístico⁴⁰²

³⁹¹Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10662/ricardo-basbaum>.

³⁹²Fonte: <https://www.select.art.br/tag/juliana-crispe>.

³⁹³Fonte: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/226/adriana-moreno>.

³⁹⁴Fonte: <https://editorainsight.com.br/maripeikas/en/portfolio/categoria/ilustracao-editorial/105#i105>.

³⁹⁵Fonte: <https://folhadeFloripa.com.br/galeria-pedro-paulo-vecchietti-recebe-exposicao-solaris>.

³⁹⁶Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa27133/raquel-stolf>.

³⁹⁷Fonte: http://www.incomunidade.com/v46/art_bl.php?art=122.

³⁹⁸Fonte: <https://nacasaartes.wordpress.com/2015/11/11/exposicao-de-silvana-macedo-no-silencio-do-coracao>.

³⁹⁹Fonte: https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/exposicoes/temporarias/arquivo/2015-2/julia_amaral.

⁴⁰⁰Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa242491/leticia-cardoso>.

⁴⁰¹Fonte: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111851/2/264643.pdf>

⁴⁰²Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22259/alfredo-nicolaiewsky>.



Sem título, 1997, Felix Bressan (UFRGS), eixo artístico⁴⁰³



O Piloto e o Martelo de Borracha, s/d, Hélio Custódio Ferverza (UFRGS), eixo artístico⁴⁰⁴



Cabine de projeção, 1998, Maria Ivone dos Santos (UFRGS), eixo artístico⁴⁰⁵



O Atelier de Letícia ou O Espaço de Pintura, 2017, Marilice Villeroy Corona (UFRGS), eixo artístico⁴⁰⁶



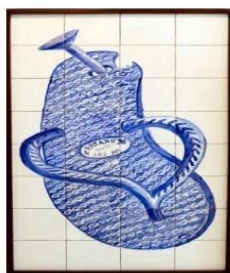
Monotipia e impressão digital, s/d, Maristela Salvatori (UFRGS), eixo artístico⁴⁰⁷



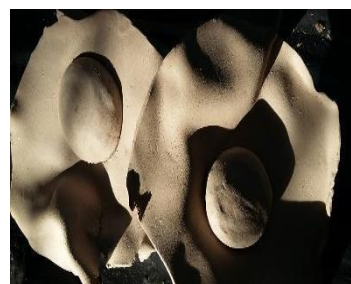
100 vezes Kutka, 2007, Branca Coutinho de Oliveira (USP), eixo artístico⁴⁰⁸



Sem título, 2000, Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti (UFPE), eixo artístico⁴⁰⁹



Pataxó, 2001, Paulo Cesar Alves de Carvalho (UFMA), eixo artístico⁴¹⁰



Ovos fritos ou quase ovos e quase fritos, escultura, s/d, Maria Alice Porto Rossi (UFMS), eixo artístico⁴¹¹



Ornamento, 2000, Rafael Duailibi Maldonado (UFMS), eixo artístico⁴¹²



Depois das Ilhas, 2005, Sergio de Moraes Bonilha Filho (UFMS), eixo artístico⁴¹³



Performance urbana: voltar ao mar de rosa, s/d, Rubens Pilegi da Silva Sá (UFG), eixo artístico⁴¹⁴

⁴⁰³ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18314/felix-bressan>.

⁴⁰⁴ Fonte: http://www.helioferenza.net/arquivo/pontuacoes/piloto_martelo/piloto_martelo03.htm.

⁴⁰⁵ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19676/maria-ivone-dos-santos>.

⁴⁰⁶ Fonte: <http://www.bolsadearte.com.br/site/pt/artista.asp?codConteudo=347>.

⁴⁰⁷ Fonte: <http://maristela-salvatori.blogspot.com/2012/05/gravura-em-campo-expandido.html>.

⁴⁰⁸ Fonte: https://www.atelierpaulista.com/?page_id=1637.

⁴⁰⁹ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26807/ana-lisboa>.

⁴¹⁰ Fonte: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9543/pdf>

⁴¹¹ Fonte: <http://maceramicas.blogspot.com/2016/08>.

⁴¹² Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa23292/rafael-maldonado>.

⁴¹³ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa426014/sergio-bonilha>.

⁴¹⁴ Fonte: <https://www.estudiodezenove.com/rubens-pileggi.html>.



Homem de Sal e Lesma, 2005, Aline Maria Dias (UFES), eixo artístico⁴¹⁵



Pintura participativa – quadro de acrílico (vídeo), s/d, Carlos Eduardo Dias Borges (UFES), eixo artístico⁴¹⁶



Sem título, s/d, João Wesley de Souza (UFES) eixo artístico⁴¹⁷



Pescaria II, 2005, Mario Celso Ramiro de Andrade (USP), eixo artístico⁴¹⁸



Sem título, 2001, Marco Garaude Giannotti (USP), eixo artístico⁴¹⁹



Sem título, 1996, Marco Francesco Buti (USP), eixo artístico⁴²⁰



Sem título, 2000, Luiz Cláudio Mubarac (USP), eixo artístico⁴²¹



Sem título, fotografia, matriz em negativo, 1987, João Luiz Musa (USP), eixo artístico⁴²²



Primeiro encontro, 2008, Lúcia Machado Koch (USP), eixo artístico⁴²³



O muro, pintura, 1989, Geraldo de Souza Dias Filho (USP), eixo artístico⁴²⁴



Black Bloc, gravura, 2014, Dora Longo Bahia (USP), eixo artístico⁴²⁵



Restauro, 2016, Jorge Mascarenhas Menna Barreto (UERJ), eixo artístico⁴²⁶

⁴¹⁵ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa338381/aline-dias>.

⁴¹⁶ Fonte: <https://vimeo.com/carloseduardoborges>.

⁴¹⁷ Fonte: <http://joaowesley.com>.

⁴¹⁸ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17472/mario-ramiro>.

⁴¹⁹ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9854/marco-giannotti>.

⁴²⁰ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6098/marco-buti>.

⁴²¹ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17510/claudio-mubarac>.

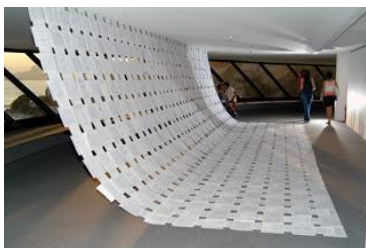
⁴²² Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra28803/natal>.

⁴²³ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa208391/lucia-koch>.

⁴²⁴ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9761/geraldo-souza-dias>.

⁴²⁵ Fonte: <https://www.galeriavermelho.com.br/artista/75/dora-longo-bahia>.

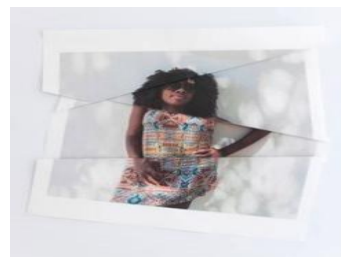
⁴²⁶ Fonte: <http://www.32bienal.org.br/pt/post/o/2747>.



Superfície limite: entre arte e arquitetura, s.d., Maria Luiza Fatorelli (UERJ), eixo artístico⁴²⁷



Sem título, s/d, Luis Carlos Parente de Andrade (UERJ), eixo artístico⁴²⁸



Sem título, s/d, Antonio Jose Queiroga Ferreira (UERJ), eixo artístico⁴²⁹



Macumbanonsite (trabalho pra Maria Padilha, Rainha da Encruzilhada), 2001, Alexandre Vogler de Moraes (UERJ), eixo artístico⁴³⁰



Sala de estar, 2008, Louise Ganz e Tatiana Sampaio Ferraz (UFU), eixo artístico⁴³¹



Hipermórficos, 2005, Douglas de Paula (UFU), eixo artístico⁴³²



Cadeira em Performance, fotografia, 2012, Ronaldo Macedo Brandão (UFU), eixo artístico⁴³³



Os sonhos, fotografia, 2018, Yiftah Peled (UFES), eixo artístico⁴³⁴



Sem título, 2019, Livro de artista, Cristina Rosa (UDESC), eixo pedagógico⁴³⁵



Do mato nascem coisas, 2016, Priscila Pinto (UFAM), eixo teórico⁴³⁶

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

⁴²⁷Fonte: <http://evaklablin.blogspot.com/2010/08/plataforma-de-pesquisa-malu-fatorelli.html>.

⁴²⁸Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa27283/luis-andrade>.

⁴²⁹Fonte: <https://www.lensculture.com/antonio-jose-queiroga-ferreira>.

⁴³⁰Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa26796/alexandre-vogler>.

⁴³¹Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa107595/tatiana-ferraz>.

⁴³²Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa390149/douglas-de-paula>.

⁴³³Fonte: <http://ronaldomacedobrandao.blogspot.com/2012/01/caadeira-em-performance.html>.

⁴³⁴Fonte: <https://ybakatu.wordpress.com/2019/09/30/os-sonhos-de-quem-estamos-sonhando-exposicao-individual-de-yiftah-peled>.

⁴³⁵Fonte: <https://www.facebook.com/cristina.fonsecadasilva.5>.

⁴³⁶Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1736797893043963&set=picfp.100001413073492>.

A partir da Tabela 15, podemos observar que a variedade de técnicas/formatos (desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia, instalação artística, *performance*, livro de artista, videoarte e intervenções urbanas) e temáticas (formal valorizando elementos da cor, linha etc. e alguns com críticas sociais, outros com apelo maior à sensibilidade/às sensações etc.) dos trabalhos artísticos dos professores formadores no Brasil é grande, pois ao mesmo tempo em que alguns professores produzem pinturas, desenhos e gravuras tanto figurativas quanto abstratas utilizando suportes e recursos tradicionais. Temos também trabalhos mais voltados para arte conceitual, arte efêmera, ações, intervenções, com materiais e suportes alternativos. Aspecto esse semelhante à diversidade encontrada entre os trabalhos artísticos produzidos pelos professores formadores da Argentina.

Ao realizarmos a coleta dos trabalhos artísticos e observarmos os currículos dos professores formadores, vimos também que há uma diversidade da produtividade desses trabalhos, desde 1) oscilações temporais (muitos anos ativos e vários anos inativos, produção esporádica com longos intervalos entre os anos), 2) inícios recentes (trabalhos artísticos com datas atuais perto da ampla produção de artigos e livros realizados durante décadas) e 3) frequência/continuidade de produção por décadas a fio. Alguns currículos indicam que os professores formadores fizeram poucas exposições, e de modo coletivo, já outros realizaram uma quantidade alta de exposições, inclusive no exterior, de modo individual, ampliando, assim, a visibilidade dos seus trabalhos.

No que se refere à diversidade dos trabalhos artísticos selecionados, podemos observar alguns exemplos de trabalhos mais tradicionais, no que se refere ao suporte e material, tais como: a pintura sem título, de 2014, do professor Geraldo Leão (UFPR); a pintura, também sem título, de 1990, do professor Alfredo Nicolaiewsky (UFRGS); o trabalho do professor Marco Garaude Giannotti (USP), também sem título, realizado em 2001. Além desse viés mais “tradicional” na pintura, podemos ver, ao longo da Tabela 15, exemplos de gravuras, esculturas e desenhos com esses princípios.

No que se refere a alguns exemplos de trabalhos com viés mais contemporâneo, podemos citar o trabalho de “fotografia/registro da ação” do professor Ronaldo Macedo Brandão (UFU) realizado em 2012, denominado Cadeira em *Performance*. Assim como a Performance urbana: voltar ao mar de rosa, sem data, do professor Rubens Pilegi da Silva Sá (UFG). Esses trabalhos, que apresentam um jogo de palavras associados a ações e efemeridades, podem simbolizar um discurso mais associado ao próprio aspecto do que é *performance*, abordando elementos da ação, ausência/presença do corpo, deslocamentos no espaço, sobrevivência por meio de registro da ação etc.

Entre outros exemplos de trabalhos mais voltados para uma vertente contemporânea, podemos citar a instalação artística, denominada Grito Surdo, de 2016, do professor Rafael Pagatini (UFES), na qual ele apresenta megafones de cimento no chão do espaço expositivo, sendo que, segundo o *site* do artista, a obra faz referência à dificuldade de comunicação, pois “[...] Já não é possível comunicar, pois mais que silenciados, os megafones concretados são objetos disfuncionais que perderam sua função e encontram-se petrificados como lembranças de discursos que nunca chegaram a emitir” (PAGATINI, 2016). Outro exemplo é o trabalho do professor Yiftah Peled, também da UFES, denominado Ambiente 2 (oferenda), de 2006, que consiste em uma videoinstalação na qual o espectador é convidado a colocar um vestido e entrar em um pequeno espaço para assistir a um filme.

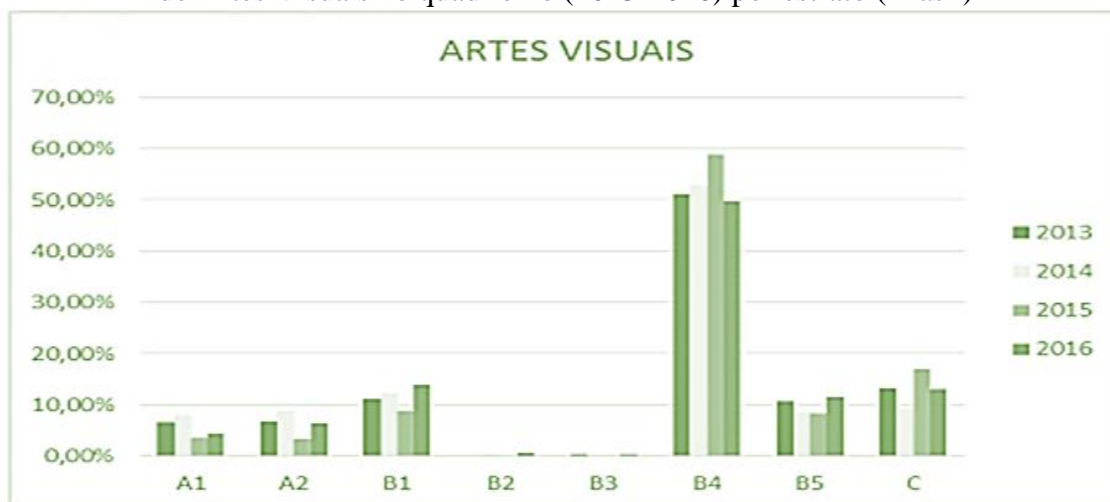
Cada uma das obras que inserimos na Tabela 15 apresenta suas singularidades, as quais se relacionam com as poéticas dos professores formadores que atuam como artistas, todavia, como o foco da nossa pesquisa é outro, apresentamos informações complementares sobre algumas obras e inserimos *links* para quem tiver interesse em conhecer os trabalhos artísticos apresentados e as demais produções artísticas desses professores formadores.

Ainda no que se refere à produção artística dos professores formadores, no Brasil, como vimos no Capítulo 2, foi criado o Qualis Artístico, principalmente como forma de valorizar os trabalhos dos professores universitários que também atuam como artistas (BRASIL, 2017d). Na avaliação dos trabalhos artísticos produzidos pelos PPGs acadêmicos da área de Arte, “[...] [não é] considerada a qualidade intrínseca das obras, mas sim o contexto de realização e difusão dessa produção, bem como sua coerência com a respectiva proposta de curso” (BRASIL, 2017d, p. 10). Será que a criação desse Qualis Artístico ampliou a motivação dos professores formadores em produzir trabalhos artísticos? Essa mensuração da produção artística e as relações com as IES auxiliam ou condicionam a produção individual do professor formador? No Capítulo 2, apresentamos algumas respostas possíveis para essas questões.

Para exemplificarmos a situação da distribuição da produção artística nos PPGs da área de Artes Visuais entre 2013 e 2016, inserimos o Gráfico 67, que indica o seguinte: “[...] Os produtos foram, assim, classificados nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5⁴³⁷; aqueles considerados impróprios obtiveram classificação C e não receberam pontuação (BRASIL, 2017d, p. 10).

⁴³⁷ Para saber mais sobre os critérios classificatórios, recomendamos a leitura do “Relatório do grupo de trabalho Qualis Artístico: classificação de eventos” (BRASIL, 2019f).

Gráfico 67 – Distribuição da produção artística nos Programas de Pós-Graduação da área de Artes Visuais no quadriênio (2013-2016) por estrato (Brasil)



Fonte: Brasil (2017d, p. 11).

A partir do Gráfico 67, podemos observar que houve certa manutenção da quantidade de trabalhos artísticos avaliados entre os anos de 2013 e 2016. Vemos que o estrato que tinha o maior percentual de produção é o B4. Os B1, B5 e C apresentam um percentual semelhante, já os A1 e A2 têm um percentual menor que os anteriores, e a produção pertencente aos B2 e B3 são quase inexistentes.

Como vimos no Capítulo 2, há críticas sobre o Qualis Artístico e os processos que condicionam a produção artística dos professores formadores, assim como a criação deste surgiu de uma demanda dos próprios professores universitários que também atuavam/atuam como artistas e não tinham reconhecimento desse tipo de trabalho.

A partir do exposto, observamos que a produção artística dos professores formadores no Brasil é variada, consistindo em trabalhos de cunho mais “tradicionais” no que se refere ao suporte, aos materiais e às temáticas até trabalhos com viés mais contemporâneo. Vimos, também, que a maior parte dos trabalhos artísticos encontrados pertence a docentes universitários do eixo artístico/ateliê, embora também haja professores dos eixos teórico/histórico e pedagógico/ensino com produção artística.

Por fim, apresentaremos uma síntese do capítulo tentando abarcar os elementos relativos à formação institucional (inicial e continuada) dos professores formadores selecionados, assim como a relação dela com os eixos disciplinares em que lecionam e com a produção artística.

7.3 DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES FORMADORES E SUAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS

A partir do exposto, vemos que há uma multiplicidade de áreas de formação entre os 604 professores formadores dos cursos de Licenciatura/Professorado em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes selecionados no Brasil e na Argentina, assim como algumas tendências de formação de acordo com os três eixos disciplinares que utilizamos (teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino).

Quanto aos eixos das disciplinas e à relação com a formação do professor formador, ora no Brasil, ora na Argentina, encontramos algumas tendências, tanto no que se refere à formação inicial e continuada, e à produção artística “institucionalizada” quanto aos departamentos de atuação. Os elementos apresentados no Quadro 15 foram apresentados ao longo do capítulo e/ou foram encontrados por meio do processo de coleta dos currículos:

Quadro 15 – Síntese da formação e da produção artística dos professores formadores analisados por eixos disciplinares de atuação (Brasil e Argentina)

Teórico/histórico	Artístico/ateliê	Pedagógico/ensino
Direcionamento das disciplinas: - conceitos, teorias e história das imagens; - cultura, sociedade, movimentos e períodos artísticos; - discussões conceituais sobre arte e artista; - mais teórico, com produção de pesquisa formal (artigos, por exemplo).	Direcionamento das disciplinas: - voltados para a experimentação de materiais e “técnicas”; - produção de objetos/ações artísticas; - estímulo do pensamento criativo e inventivo; - pesquisa diferenciada para embasar a produção e os processos poéticos/artísticos.	Direcionamento das disciplinas: - vivências e experiências relacionadas com a docência e práticas educativas; - relações entre quando, onde, para quem e para que ensinar arte; - teorias sobre currículo, processos de ensino-aprendizagem; - processos de mediação e ensino de arte em diferentes contextos.
Tipo de formação inicial e continuada predominante dos professores formadores: - graduação, tanto em Arte quanto em diferentes áreas do conhecimento; - mistura de habilitações (Licenciatura/Professorado e Bacharelado).	Tipo de formação inicial e continuada predominante dos professores formadores: - maioria tem Graduação em Arte, mais diretamente relacionadas com a visualidade; - predominância do Bacharelado.	Tipo de formação inicial e continuada predominante dos professores formadores: - formação varia entre Arte e diversa, mas o percentual analisado de professores desse eixo foi baixo; - predominância da habilitação em formação docente (Licenciatura/Professorado).
Formação continuada: - Maioria em PPGs de áreas diversas (Filosofia, Antropologia etc.).	Formação continuada: - maioria em PPGs de Arte geral ou de Artes Visuais.	Formação continuada: - maioria em PPGs de Educação.
Departamentos onde os professores formadores estão inseridos:	Departamentos onde os professores formadores estão inseridos: - principalmente de Arte.	Departamentos onde os professores formadores estão inseridos:

- às vezes, distintos (ex.: Estética, Filosofia).		- variação entre o de Educação e o de Arte.
Produção artística: - alguns professores formadores desse eixo têm produção artística; - embora muitos professores não tenham produção artística, eles atuam como curadores, críticos de arte ou escrevem livros sobre Arte.	Produção artística: - a maioria tem produção artística; - essa produção é variável, ou seja, alguns já fizeram exposições individuais em diversos países estrangeiros e outros fizeram uma pequena participação em exposições coletivas.	Produção artística: - pouca produção artística; - como não encontramos muitos professores desse eixo, principalmente porque muitos são dos Departamentos de Educação, supomos que a maioria não tenha formação em Arte e, consequentemente, tem baixa produção artística.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos currículos dos professores universitários selecionados e nos dados apresentados neste capítulo (2020).

A partir do Quadro 15, podemos inferir que há tendências de formação entre os diferentes eixos disciplinares, os quais, muitas vezes, estão condicionados pelas características das próprias disciplinas em que atuam. Assim como no que se refere à produção artística dos professores formadores, tanto no Brasil quanto na Argentina, há uma tendência maior desse tipo de trabalho em docentes universitários do eixo artístico/ateliê. Embora, entre os professores universitários selecionados, aquele agrupamento tenha sido maior que os dos demais eixos.

Como essas produções artísticas se relacionam com a formação do professor formador? A formação inicial realizada na área de Arte, independentemente da habilitação, pode influenciar ou não a existência da produção artística dos professores formadores? Ainda que possamos apresentar algumas possíveis respostas para essas questões, sabemos que elas carecem de mais pesquisas. Em síntese, como vimos no Capítulo 2, o direcionamento para a produção artística geralmente ocorre nos cursos de Graduação na área de Arte, nas duas habilitações (formação docente e Bacharelado, embora o foco seja maior nesta última). A existência de produção artística dos professores formadores pode ser decorrente da sua formação inicial no Bacharelado, assim como do contato mais intensivo com disciplinas do eixo artístico/ateliê, motivações/incentivos das IES e PPGs em que atuam, estímulo de colegas de trabalho que também são docentes universitários, e no Brasil, o maior reconhecimento dessa produção por meio do Qualis Artístico, entre outros fatores.

Enfim, sabemos que a formação do professor formador não se reduz aos elementos da sua Graduação e/ou da Pós-Graduação (embora estes apresentem indícios basilares dessa formação por meio do referencial teórico e suporte relativo a área profissional etc.), visto que há muitos aspectos subjetivos, vivências artísticas, experiências anteriores sobre “o que é ser docente” na Educação Básica e no Ensino Superior, palestras, cursos de curta duração

diversos, especializações, influências das pesquisas durante e depois da Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, Pós-Doutorado, produção acadêmica (artigos e livros), produção artística, convívio com os colegas que também são professores universitários, revisão de conceitos por meio do contato com alunos da Graduação e/ou com professores da Educação Básica, entre muitos outros aspectos.

Quanto à produção artística, precisamos compreender a Arte como uma necessidade humana, a qual pode ser tanto como meio/forma de produção quanto como meio de apreciação/fruição, sendo o primeiro aspecto mais variável (pois nem todos têm a necessidade intrínseca de atuar como artista), e o segundo constitui uma necessidade para qualquer indivíduo, visto que, segundo Vázquez (1978), a Arte proporciona ao ser humano a contemplação da sua própria objetivação e expressão de sua capacidade criadora, pois satisfaz a necessidade do ser humano de se autoafirmar como tal, assim como de humanizar a natureza e o mundo, ampliando sua capacidade de comunicação. Ou seja, consideramos que os professores formadores não precisam/devem atuar como artistas, caso não sintam essa necessidade, mas o acesso/convívio com a Arte é importante para formar futuros professores dessa área e ampliar a própria humanização.

A partir do exposto e retomando nossa analogia com as cidades, assim como elas podem apresentar inúmeras possibilidades de elementos que não são revelados e como a quantidade delas é muito alta, não conseguimos conhecer, acessar e ver muitos elementos que perpassam a formação dos professores formadores. Sendo assim, resta apenas imaginar os demais direcionamentos e ir buscando fragmentos dessas inúmeras possibilidades que se apresentam ao longo de uma formação. O mesmo acontece em relação às produções artísticas dos docentes universitários que encontramos no Brasil e na Argentina.

No próximo capítulo, apresentamos as possíveis semelhanças e diferenças entre a formação dos professores formadores no Brasil e na Argentina a partir dos elementos gerais que inter cruzam esses aspectos: o histórico da obrigatoriedade de ensino de Arte nesses países e a criação de cursos de formação docente, a organização desses cursos de Professorados (Argentina) e Licenciaturas (Brasil), as condições de trabalho dos professores formadores nas IES, as titulações, as áreas de formação inicial e continuada, assim como os elementos relativos à produção artística.

Figura 22 - Adriana Varejão, *Chambre d'échos* (2005)



Fonte: <https://www.fondationcartier.com/en/exhibitions/adriana-varejaeo-chambre-dechos?locale=en>

As ruínas também fazem parte da cidade ou mostram os resquícios do que um dia elas foram. No caso do trabalho da artista contemporânea brasileira Adriana Varejão, ele une elementos históricos ao abordar as referências dos azulejos portugueses e as entranhas de corpos que constituíram suas estruturas...

8 AS MÚLTIPLAS MANIFESTAÇÕES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES EM ARTES VISUAIS NO BRASIL E NA ARGENTINA: CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS

[...] para estabelecer as ligações que orientam a vida na cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinzas ou pretos-e-brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios (CALVINO, 1990, p. 32).

A formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, tanto no Brasil quanto na Argentina, abrange múltiplos fatores, os quais buscamos apresentar ao longo dos sete capítulos anteriores por meio de um “inventário” que abrangeu a conceituação do termo, o contexto histórico da obrigatoriedade do ensino de Arte, da formação docente e dos primeiros professores formadores, a relação destes com os cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* nos dois países, assim como as condições de trabalho dos professores universitários e os dados sobre as habilitações e áreas de formação inicial e continuada, além da existência ou não de produção artística, de 604 professores formadores que atuam/atuaram em 23 IES que ofertam cursos de formação docente em Artes Visuais, sendo que, neste capítulo, buscamos fazer as conexões entre os pontos encontrados, visando uma aproximação sucessiva ao movimento contido no objeto elencado.

Considerando nosso método de pesquisa, para chegarmos à essência (estrutura e dinâmica do objeto), foi preciso partir da aparência desse objeto. A “**essência**, chamada também de **coisa em si**, é objeto da dialética. Contudo ela não é imediatamente manifesta ao sujeito e sua captação só é possível através de suas manifestações⁴³⁸” (CURY, 1986, p. 23, grifos do autor).

Como a aparência é o ponto de partida para identificar o movimento real do objeto (suas leis e regularidades universais), foi necessário fazer um cuidadoso inventário (descrição) da aparência do objeto. E, a partir de tal inventário, encontramos novas perguntas. Até porque a aparência não esgota o que é o fenômeno e, ao mesmo tempo em que a aparência

⁴³⁸ “A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica” (CURY, *op. cit.*, p. 23).

revela, ela também oculta (NETTO, 2011). Sendo assim e considerando o método que apresentamos no Capítulo 1, podemos inferir que os primeiros sete capítulos trataram da “investigação”, ou seja, buscamos fazer um inventário sistemático do objeto da pesquisa. Neste capítulo, portanto, é necessário entrar na fase da “exposição” da pesquisa, que começa a partir dos resultados obtidos.

Para analisarmos o conjunto dos dados coletados até o momento, utilizamos as categorias apresentadas por Cury (1986, p. 9) como “[...] capazes de permitir a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior”, e como a formação do professor formador faz parte do processo educativo, tais categorias também emergiram do próprio objeto.

Como já dissemos no Capítulo 1, “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1986, p. 21). Esse autor apresenta cinco categorias principais de análise: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, que foram sintetizadas por Marx em seu método de análise da sociedade capitalista. Tais categorias são “[...] mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e a explicação de uma já é e exige a explicação das outras” (CURY, 1986, p. 15).

Embora todas essas categorias tenham emergido a partir do “inventário” que realizamos tendo por referência nosso objeto de investigação (a formação do professor formador) e de alguma forma perpassam a análise, visto que elas estão interligadas, algumas se sobressaíram: a mediação, a contradição e a totalidade. Sendo assim, as apresentaremos de modo sucinto:

A **contradição** não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [Ela] sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo o que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. A **totalidade** não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. [...] A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. A categoria da **mediação** expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. [...] O conceito de mediação indica que nada é isolado. [...] A mediação tem a ver com a categoria de ação recíproca. [Busca] expressar as relações em sentidos diversos e opostos entre os fenômenos (CURY, 1986, p. 30-48, grifos nossos).

Como os assuntos tratados ao longo do capítulo estão inter-relacionados, buscamos fazer uma divisão dos pontos apenas para facilitar a análise e a leitura. Nesse sentido, foram elencados eixos articuladores, visto que um elemento está dialeticamente articulado ao outro, tendo por base as categorias apresentadas, com ênfase na categoria mediação, indicando as ações recíprocas entre eles; na categoria contradição, visto que o capitalismo, ao fornecer educação para manter o seu sistema, também pode gerar a possibilidade de disseminar um saber que inclui o conhecimento da opressão de tal sistema; e, na categoria da totalidade, a partir da qual, por meio da apresentação das partes e das relações entre elas, conseguimos fazer aproximações sucessivas ao objeto da nossa pesquisa.

Os eixos articuladores são: 1) “Ações recíprocas: expansão educacional, formação docente e formação do formador a partir da reestruturação produtiva do capitalismo”; 2) “As partes e suas inter-relações: obrigatoriedade do ensino de Arte, surgimento dos cursos, formação geral e formação do professor formador de Artes Visuais”; 3) “Contradição entre a formação do artista e a do professor de arte: cursos de Graduação e Pós-Graduação em Arte (Brasil e Argentina)”; 4) “Reprodução e produção: formação do professor formador permeadas pelos sistemas instituídos”; 5) “Multiplicidade e tendências da formação dos professores formadores de Artes Visuais”; 6) “Produção artística do professor formador e suas relações recíprocas com as tendências de formação”. Na sequência, veremos como esses elementos se inter-relacionam, tendo como aporte teórico a maioria dos autores já apresentados até o momento.

8.1 AÇÕES RECÍPROCAS: EXPANSÃO EDUCACIONAL, FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO FORMADOR A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO

Para situarmos a formação do professor formador dentro do cenário educativo mais amplo, foi necessário compreender suas inter-relações com as mudanças no setor econômico (reestruturação produtiva), as políticas educacionais na América Latina, a partir de 1990, assim como as novas exigências de formação docente para Educação Básica e para o Ensino Superior, o que gerou uma necessidade de “qualificação contínua”, de “competências”, assim como o aumento da “produtividade”.

Antes, porém, precisamos considerar o elemento educativo dentro de uma totalidade⁴³⁹, a qual inclui a formação do professor formador, visto que “[...] A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo de conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social” (CURY, 1986, p. 13). Tal processo educativo aparece em âmbitos distintos ao longo da vida humana, sendo o aspecto educativo formal (Básico e/ou Superior) um deles. Para organizar meios de transmitir⁴⁴⁰ o que foi produzido e sistematizado historicamente pelo ser humano para outros seres humanos, foram criadas teorias sobre a melhor forma de ensinar, o que, para quem, quando ensinar, as quais “[...] guardam íntima relação com a dinâmica societária em sua totalidade e contradições” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 25). Considerando que o processo educativo ocorre em meio ao sistema capitalista, precisamos considerar como o elemento da reprodução e da contradição⁴⁴¹ se faz presente.

Vemos, portanto, que o sistema capitalista encontra meios de organizar a educação visando sua própria manutenção. Mesmo com as reestruturações internas do próprio sistema, os processos educativos tendem a corresponder às dinâmicas dessas mudanças ampliando a educação para as demais classes sociais, no nível considerado adequado para manter o sistema; ou seja, há uma variação da educação fornecida visando interesses distintos dos futuros trabalhadores, inclusive os da área educacional (no caso, os docentes da Educação Básica e os professores formadores que atuam no Ensino Superior). Todavia, o processo educativo não pode ser reduzido à reprodução do sistema capitalista⁴⁴², visto que este não tem “[...] apenas uma dimensão que satisfaz a reprodução das relações sociais, já que tais relações são contraditórias⁴⁴³” (CURY, 1986, p. 7). Essa contradição também aparecerá na

⁴³⁹ Vale salientar que estamos utilizando a categoria totalidade, tal como já foi apresentada ao longo do texto, e não no sentido de universalidade de Lukács.

⁴⁴⁰ No sentido de “[...] transmissão de um saber objetivo socialmente construído” (DUARTE, 2008, p. 78). Para quem tiver interesse, indicamos a leitura do livro “Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões” (DUARTE, 2008).

⁴⁴¹ “Diante das contradições que lhe são imanentes, o sistema capitalista tenta defender-se conferindo à reprodução de suas relações uma capacidade e elasticidade de organização mais sofisticada e eficaz. Além de tentar integrar a si a classe operária (esta, repartida também em frações diferenciadas, sem constituir um bloco homogêneo), produzir novos setores, subordinar a si setores anteriores, o capitalismo revolve as instituições e organizações, pondo-as a serviço da reprodução de suas relações na medida do possível” (CURY, *op. cit.*, p. 59-60).

⁴⁴² “Na medida em que a educação se torna um meio de uma expressão coerente e adequada de uma concepção de mundo que se oponha a mistificação, ela é antes de tudo, lugar de luta pela hegemonia de classe, pois a efetividade de uma dominação absoluta eliminaria a contradição, condição básica da sociedade de classe” (*idem*, *ibidem*, p. 66).

⁴⁴³ A categoria contradição “[...] permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação” (KUENZER, 2009, p. 13).

formação e na atuação dos professores, visto que eles estão inseridos em um determinado contexto social, cultural e econômico.

Como vimos nos Capítulos 2 e 5, houve a ampliação dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em diversas áreas (inclusive na de Arte) em determinadas localidades geográficas, ocorreu um incentivo para a pesquisa e os eventos (ampliação de vínculos entre IES e pesquisadores), o que fortaleceu as áreas e forneceu visibilidade para as investigações, mas, por outro lado, diversificou-se os locais/tipos e as categorias administrativas, assim como as modalidades das IES, além da exigência de uma produtividade alta dos docentes condicionada a índices e conceitos dos PPGs etc.

Os aspectos supracitados se alinham às alterações da globalização da economia e da reestruturação produtiva do fim do século XX e início do século XXI. Nesse período, houve a mudança dos elementos produtivos baseados no *taylorismo-fordismo* para o *toyotismo*, ou seja, o deslocamento dos princípios que eram regidos por procedimentos rígidos/fixos para formatos mais flexíveis (criatividade, adaptação sob adversidades, capacidade de trabalhar em grupo etc.). Para isso, o processo educativo teve que ser alterado. Nesse processo, as condições de formação e de trabalho dos professores do Ensino Superior foram modificadas para atender esses princípios da flexibilidade, das “competências” e da qualificação contínua.

A própria ampliação dos cursos de Graduação e dos PPGs *stricto sensu* na área de Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina a partir de 1990, tal como vimos no Capítulo 5, está relacionada com essas novas exigências formativas. Isso, por sua vez, vai se refletir, tal como vimos nos Capítulos 3 e 6, nos dados que mostram a ampliação da titulação máxima dos professores universitários em geral, sendo que, no Brasil, entre 2001 e 2018, houve uma diminuição dos especialistas e um aumento de mestres e doutores (aspecto que também se refletiu na formação dos professores formadores de Artes Visuais). Com isso, aumentam as funções dos docentes universitários e as exigências de produtividade. Precisamos lembrar que “[...] A educação adequa-se como instrumento de acumulação capitalista ao preparar mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados todos para a reprodução ampliada do capital” (CURY, 1986, p. 65). Ou seja, o próprio sistema capitalista também propicia meios de formar professores e formadores de professores para atuar no processo educativo, mesmo com os elementos contraditórios já apresentados.

Nessa perspectiva, com a reestruturação produtiva do capitalismo e a criação da dita “sociedade do conhecimento”, o professor se torna um “facilitador”, pois se valoriza “o aprender a aprender”, discurso que aparece tanto em documentos educacionais, sob orientação dos OM, quanto em pesquisas realizadas por muitos investigadores da área

educacional. Nesse sentido, ocorre uma retirada da necessidade dos saberes próprios da profissão docente, tanto no que se refere ao domínio de conteúdos intrínsecos da área quanto aos conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, há um esvaziamento dos elementos inerentes à formação docente geral e à formação do professor formador por meio desses discursos. Todavia, não concordamos com tais discursos. Consideramos que “[...] O papel do professor continua, talvez mais do que nunca, com grande importância social e histórica. Os professores precisam transmitir o conhecimento elaborado nas suas mais variadas dimensões (estéticas, científicas e filosóficas) e isto numa postura crítica [...]” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 86).

No caso dos professores formadores, há *slogans* que contribuem para os discursos supracitados, de modo implícito: eles vão “aprender fazendo”, vão “aprender na prática”, ou ainda, “quem sabe fazer sabe ensinar”. Esses *slogans* remetem à não necessidade de uma formação docente sólida e específica de caráter teórico-prático, a qual também deve incluir a parte de cunho didático-pedagógico, visto que ele atuará como professor, independentemente de ser no nível básico ou no superior. Nesse último caso, como abordamos no Capítulo 2, tais *slogans* aparecem por meio das legislações que tratam sobre a necessidade de formação para atuação no Ensino Superior nos dois países, ou seja, elas não estabelecem a obrigatoriedade de formação pedagógica (o bacharel pode ser professor universitário) e as IES, por meio dos concursos, podem exigir ou não esse aspecto. A falta dessa formação pedagógica aparece no discurso de muitos discentes do Ensino Superior: “ele domina o conteúdo, mas não sabe ensinar”. Defendemos, portanto, uma formação dos professores formadores de Artes Visuais que possa abranger conhecimentos de cunho artístico/estético, científico/teórico e pedagógico. Mais à frente retomaremos esses pontos.

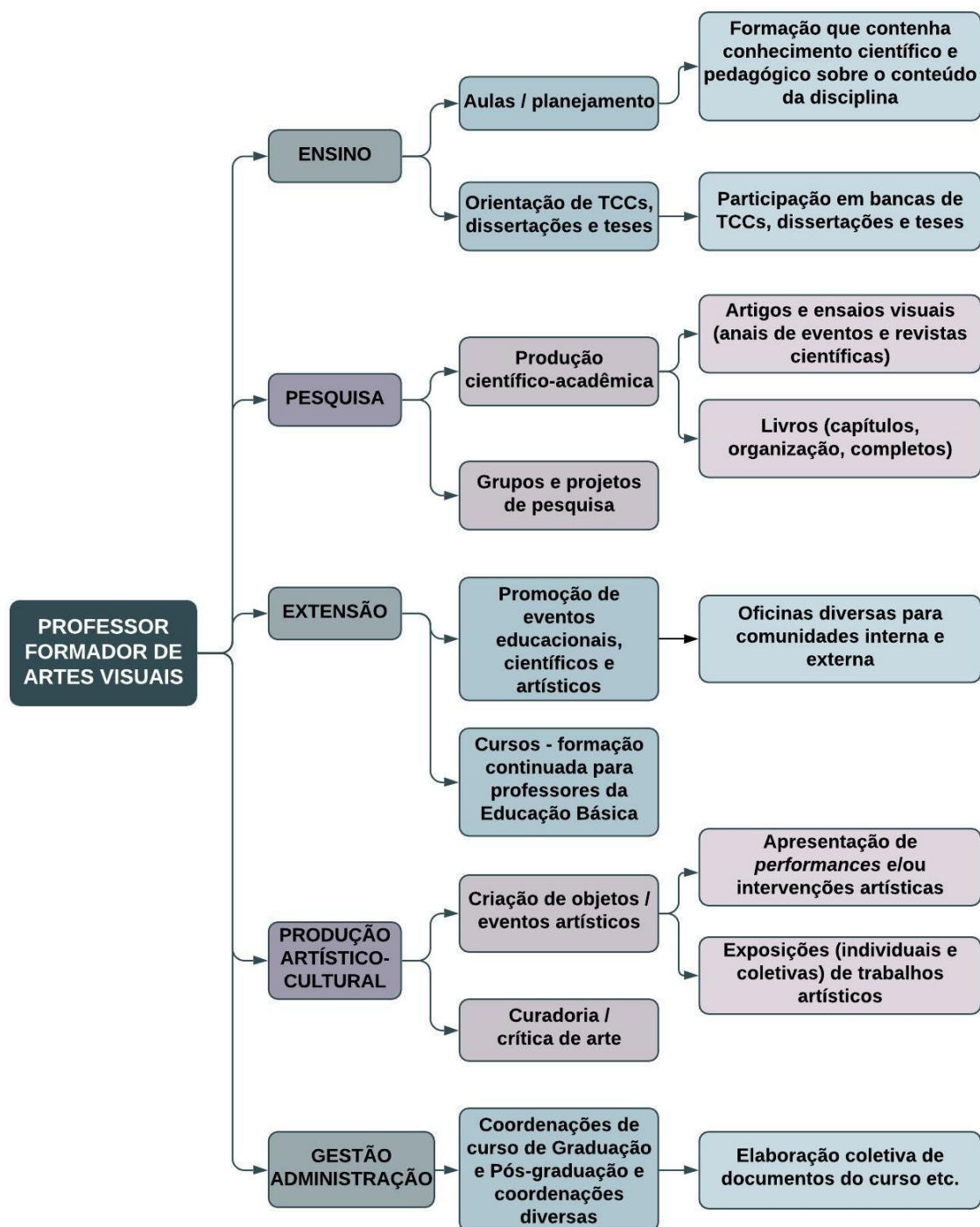
O sistema capitalista afeta o âmbito educativo formal e produz as teorias que embasam o processo educativo em todos os níveis de ensino. Tais teorias podem ter um caráter mais reprodutivista ou mais crítico e elas convivem no meio educativo, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior. Defendemos a concepção crítica de educação, ainda mais após a reestruturação capitalista recente, tendo por base a leitura conjuntural da pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, a atuação e a formação docente precisam estar embasadas em conhecimentos culturais, científicos, estéticos e pedagógicos produzidos e sistematizados ao longo da história humana para que as novas possibilidades de conhecimentos que possam ser geradas por meio do processo de ensino ou da própria formação docente sejam sobre bases sólidas, e não por meios apenas subjetivistas e/ou imediatistas.

Vemos, portanto, que a formação do professor formador se entrelaça com outros aspectos do processo educativo, o qual, por sua vez, se relaciona com o sistema produtivo capitalista. Na sequência, veremos algumas dessas inter-relações associadas à desvalorização docente ocorrida nas últimas décadas, devido a essas mudanças.

A reorganização do capitalismo, no fim do século XX, ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica, ou seja, mais pessoas realizaram o Ensino Médio no Brasil ou o Secundário na Argentina, o que exigiu mais cursos de Graduação, o que, por sua vez, ampliou a demanda por professores formadores nas IES. Todavia, se por um lado houve o aumento do acesso ao nível de Ensino Superior por uma grande parcela da população, esse aumento, por outro lado, precarizou o trabalho dos docentes universitários e a qualidade dos cursos oferecidos. Tais elementos se relacionam com a “sociedade do conhecimento” e suas ilusões, que trouxeram consigo as bases da tragédia docente que buscam “[...] desconstituí-lo em suas funções profissionais, fragmentando seu trabalho e degradando sua carreira” (EVANGELISTA, 2016, p. 1). Esse conjunto afeta os professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Nesse sentido, [...] retirar a especificidade da atuação dos professores é escamotear o intenso processo de exploração que eles estão submetidos. É colocar ‘panos quentes’ para não mostrar a podridão que está presente nas suas condições de trabalho” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 88). No caso do professor formador, ocorre o acúmulo de funções, para além das didático-pedagógicas, a exigência de uma produtividade ampla e contínua, assim como as condições de trabalho e remuneração também são afetadas, tal como vimos nos Capítulos 2 e 3.

A partir do que foi apresentado ao longo dos capítulos anteriores e tendo por base o trecho supracitado, elaboramos o fluxograma a seguir (Figura 23) para visualizarmos melhor algumas funções dos professores formadores, as quais perpassam pelos professores universitários em geral e apresentam algumas especificidades da área de Arte:

Figura 23 - Funções do professor universitário de Arte



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Vemos que as funções dos professores formadores de Artes Visuais são diversificadas e amplas, embora nem todos as realizem no conjunto e/ou as façam ao mesmo tempo. Ou seja, devido à reconversão docente, tal como apresentado por Evangelista e Triches (2009), ocorrem a ampliação e o acúmulo das funções e a “necessidade” de os professores, entre eles

os formadores, atuarem em situações diversas, assim como em áreas distintas da sua formação inicial, por meio dos discursos sobre a “flexibilidade” docente.

Como nosso foco é na formação do professor formador, analisamos a situação dos regimes e das condições de trabalho dos docentes universitários no Brasil e Argentina, para compreendermos melhor como um elemento pode afetar o outro e vice-versa. Como vimos no Capítulo 3, as condições da atuação dos professores universitários nesses dois países são distintas, assim como sua formação/titulação, devido às organizações políticas, econômicas e sociais de cada país, mesmo com as interferências semelhantes das políticas educacionais dos OM. O Quadro 16 indica os diferentes regimes de trabalho dos professores universitários em ambos os países:

Quadro 16 – Regimes de trabalho dos professores universitários no Brasil e na Argentina (2018)

Brasil	Argentina
Tempo integral (40 horas com ou sem dedicação exclusiva)	Dedicação exclusiva (40 horas)
Tempo parcial (20 horas)	Dedicação semiexclusiva (20 horas)
Horista	Dedicação simples (10 horas)
	Outros (<i>ad honorem</i> etc.)

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP/MEC (BRASIL, 2019c) e na síntese das estatísticas universitárias da Argentina (2017-2018).

A partir do Quadro 16, vemos que há uma diferenciação sobre a carga horária de trabalho dos professores formadores, assim como a existência de professores universitários que trabalham sem salário na Argentina, tal como vimos no Capítulo 3. Nesse mesmo capítulo, vimos os dados de 2018 sobre o percentual dos professores universitários em geral atuando sob esses diferentes regimes e constatamos que, no Brasil, estes têm condições de trabalho distintas conforme a categoria administrativa das IES em que atuam. Os que estão no setor público têm uma condição de trabalho mais adequada do que aqueles do setor privado. Todavia, considerando a conjuntura atual da política brasileira, essa realidade está se alterando com a previsão de cancelamentos de concursos para professores efetivos, a diminuição do salário dos docentes universitários quando estes se aposentarem, a redução dos incentivos à pesquisa, entre outros fatores. Ou seja,

Estamos diante do risco de uma redução significativa de direitos, que já está acontecendo; a consolidação de uma força de direita, ao mesmo tempo institucionalizada e não-institucionalizada, que não é exatamente partidária, porque não cola só com os partidos. Esse é um processo de direitização que não é só político, é também social. Um processo de direitização significa imposição do medo à maioria da população, quer seja pela violência, pela perda de emprego, quer

seja simplesmente pela desqualificação da sua presença num lugar não desejado (GUIMARÃES, 2016 *apud* EVANGELISTA, 2016, p. 2-3).

Na Argentina, a precarização das condições de trabalho dos professores universitários já está em curso há várias décadas, sendo que nesse país há a predominância de regimes de contrato de dedicação simples. Isso repercute no tempo de dedicação à pesquisa, na necessidade de trabalhar em mais de uma universidade ou ter outros meios de subsistência, assim como menor vínculo com as IES e falta de incentivo financeiro para pesquisas. Nesse sentido, ocorre uma concepção de universidade baseada na aula, desconstituindo o processo de construção do conhecimento a partir da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Vale relembrar que as diferenças supracitadas também são oriundas de políticas educacionais, as quais “[...] podem apresentar algumas conquistas, fruto das lutas e das reivindicações da classe trabalhadora e de movimentos sociais, como também podem ser uma condição para a manutenção do *status quo*, pois se encontram no campo do reformismo” (TRICHES, 2016, p. 44). Quanto às “melhores condições de trabalho dos professores universitários” no Brasil, a conjuntura política atual já apresenta vários retrocessos. Ou seja, se exige cada vez mais qualificação, mas as condições de trabalho se tornam mais precarizadas, não apenas no setor privado, mas também no público. Já na Argentina, o fato de existir professores universitários trabalhando na condição de *ad honorem* (sem remuneração) para tentar conseguir uma vaga remunerada e, em 2018, mais de dois terços trabalhando no regime de dez horas semanais, evidencia-se que lá essa precarização é muito maior.

Vejamos como essas condições de trabalho no Ensino Superior podem interferir na formação dos professores formadores ou na formação dos que pretendem sê-lo. No Brasil, a limitação começa por meio da exigência de Pós-Graduação *stricto sensu*, a qual também está relacionada com a remuneração de acordo com a titulação. Conforme o tipo de formação inicial obtida⁴⁴⁴, temos alguns aspectos que podem influenciar a continuidade dos estudos: 1) possibilidade ou não de aprovação em um processo seletivo ou conseguir bolsas para fazer Pós-Graduação *stricto sensu* em alguma IES pública; 2) condições financeiras para custear um curso de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado); 3) em ambos os

⁴⁴⁴ Precisamos considerar as duas opções de categorias administrativas de Graduação: pública e privada. A pública envolve vestibulares e processos seletivos acirrados, e a privada oferece formação com qualidades distintas, as quais também podem se refletir nas diferentes modalidades ofertadas: EaD e presenciais (DINIZ-PEREIRA, *op. cit.*; GATTI *et al.*, *op. cit.*; MANDELLI, 2017).

casos, muitas vezes ser obrigado a continuar trabalhando enquanto realiza tal formação continuada institucional. Tais fatores tendem a selecionar pessoas de determinadas classes sociais, assim como podem condicionar o modo como será realizada essa formação continuada.

Na Argentina, as condições de trabalho dos professores universitários interferem na formação continuada deles, porque: 1) há uma falta de perspectiva de melhoria financeira mesmo com o aumento da titulação; 2) os Mestrados e/ou Doutorados, mesmo em IES públicas, não são gratuitos e a oferta de bolsas de estudos é baixa; 3) nesse país, a própria legislação do Ensino Superior não exige Pós-Graduação *stricto sensu* para atuação nos cursos de Graduação. Consideramos que tais fatores condicionam/interferem a ampliação da formação (titulação) dos professores universitários nesse país.

Vemos, portanto, que em ambos os países as condições de trabalho e as exigências legais para atuação no Ensino Superior se relacionam com as questões econômicas e podem condicionar a formação. No Brasil, isso já ocorre na base, pois há uma “seleção” de quem poderá acessar o patamar de professor universitário por meio da exigência legal de Pós-Graduação *stricto sensu*. No caso da Argentina, mesmo permitindo atuação no nível superior somente por meio da Graduação, o que torna essa “seleção” menos acirrada, as dificuldades de ampliação da titulação entre os professores universitários são maiores.

Outro aspecto distinto entre Brasil e Argentina refere-se à diferenciação dos cargos dos professores universitários, tal como podemos ver no Quadro 17:

Quadro 17 – Diferenciação entre as classificações (distribuição de cargos) dos professores universitários no Brasil e na Argentina

BRASIL	ARGENTINA	
Professor	Professor	Auxiliar docente
Titular	Titular	JTP (<i>Jefe de Trabajos Prácticos</i>)
Associado	<i>Asociado</i>	<i>Ayudante 1º</i>
Adjunto	Adjunto	<i>Ayudante 2º</i>
Assistente		<i>Jefe de laboratorio</i>
Auxiliar		<i>Jefe Bedel 1º</i>
		<i>Jefe Bedel 2º</i>
		<i>Bedel</i>

Fonte: Argentina (2012a); Brasil (2012, p. 8).

A partir do Quadro 17, podemos observar que, no Brasil, o cargo de professor universitário se organiza em cinco classes: Titular, Associado, Adjunto, Assistente e Auxiliar. Essa classificação se relaciona com o tipo de contratação, titulação, progressão e promoção dos docentes. Em geral, independentemente disso, os professores que atuam na

Graduação das IES, sejam privadas ou públicas, trabalham sozinhos e são responsáveis por disciplinas específicas. Já na Argentina a organização do trabalho dos professores universitários é distinta, inclusive na classificação entre professor e auxiliar docente. Nesse país, eles atuam de modo conjunto, embora os que são considerados professores tenham mais autonomia que os demais e têm salários distintos.

No que se refere a como a formação dos professores universitários se relaciona com esses diferentes cargos e funções, vimos que no Brasil a maior titulação, principalmente nas IES com categoria administrativa pública, implica maior remuneração, já na Argentina isso não acontece e/ou não interfere nas condições de trabalho. De acordo com Conceição (2020) e Flores (2014), na Argentina, o tempo de exercício docente e/ou de carreira universitária (experiência pedagógica e profissional) é mais valorizado do que a titulação em si (Graduação, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado), já no Brasil esse último aspecto e a produção científico-acadêmica têm um peso maior, o que se reflete nos processos seletivos. Nesse sentido, observamos que cada país prioriza elementos distintos de seleção dos professores universitários, aspecto que também se relaciona com as legislações que impõem diferentes condições para os docentes adentrarem no Ensino Superior.

Além disso, na Argentina não existem concursos (processos seletivos) definitivos para professores. De acordo com Centeno (2017), nesse país os concursos têm em média seis anos, ou seja, o período de estabilidade é reduzido, e o professor precisa fazer novas seleções com frequência. No Brasil, após o concurso para o cargo de professor universitário efetivo, ele tem estabilidade até se aposentar, sem necessidade de “renovação” do processo seletivo.

Vemos, portanto, que as inter-relações entre a reestruturação produtiva do capitalismo influenciaram a reorganização do sistema educacional como um todo em ambos os países, atingindo o Ensino Superior e as condições de trabalho dos docentes universitários. A situação dos cursos de Graduação em Artes Visuais, assim como a formação dos professores formadores, como estão inseridos nesse conjunto, são alguns elementos dessas conexões que serão analisadas no próximo tópico.

8.2 AS PARTES E SUAS INTER-RELAÇÕES: OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE ARTE, SURGIMENTO DOS CURSOS, FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR DE ARTES VISUAIS

Neste tópico, visamos apresentar as inter-relações resultantes das ações recíprocas destacadas a seguir: 1) obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica; 2) surgimento dos cursos de Graduação (Licenciatura/Professorado e Bacharelado) e dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da área artística; 3) interconexões com a formação do professor formador; 4) valorização da área de Arte.

Tendo por referência a categoria da mediação, vemos que esta auxilia na compreensão das articulações, “[...] quando se supera o uso da noção de causa pela de mediação, que não considera apenas uma direção determinística unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente” (CURY, 1986, p. 63). Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica, tanto no Brasil quanto na Argentina, e suas relações com a formação docente e com a do professor formador estão interconectadas, pois uma formação atinge a outra, por meio do surgimento de demandas por professores para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior (criação e ampliação dos cursos de Graduação e Pós-Graduação), e interferências por meio de associações da área, as quais podem alterar/especificar elementos da obrigatoriedade da área artística, valorizando-a e fortalecendo-a por meio de pesquisas e intervenções na política educacional, tal como vimos no Capítulo 4 e 5.

Sendo assim, neste tópico retomaremos elementos relativos ao surgimento de leis sobre o ensino de Arte e à relação dessas leis com a criação e expansão dos cursos de formação docente com a formação dos primeiros professores formadores para esses cursos na área de Arte e posteriores desdobramentos.

Como vimos no Capítulo 4, a partir do momento que ocorre a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica no Brasil (1971), surge a necessidade de cursos de formação docente nessa área para suprir a demanda e, por consequência, a necessidade de professores formadores para atuarem nesses cursos. Será que o mesmo ocorreu com a Argentina? Nesse país, a obrigatoriedade do Desenho e da Música já estava presente desde 1884. Não conseguimos verificar a conexão direta com os cursos de Professorados específicos de Arte e com o professor formador, embora no capítulo supracitado tenhamos apresentado que os professores que estavam atuando na Educação Básica nesse momento inicial da obrigatoriedade advinham da Academia de Estímulo às Belas Artes, que contava

com professores formadores com formações diversas: desde artistas até médicos para as aulas de anatomia.

Para fins de organização estrutural, retomaremos os elementos específicos do surgimento de leis sobre obrigatoriedade do ensino de Arte (Brasil e Argentina) para fazermos uma análise da área artística nesses dois países no que se refere aos cursos de formação docente.

Na Argentina, a obrigatoriedade do Desenho e da Música surge com a Lei nº 1.420/1884; já no Brasil, a obrigatoriedade da Educação Artística surge com a Lei nº 5.692/1971. Vemos, portanto, que há uma diferença temporal de 87 anos entre as leis que instituíram aspectos relativos ao ensino de Arte nesses países. Todavia, em ambos os países, apesar dessa diferença temporal e dos termos próprios dessas leis, as linguagens artísticas mais valorizadas eram as Artes Visuais e a Música. Esses elementos interferiram, e interferem até hoje, na quantidade de cursos de Graduação na área de Arte. No que se refere aos cursos de Graduação de formação docente nas quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais), a maior concentração deles ocorre em Artes Visuais e Música, tanto no Brasil quanto na Argentina (como vimos no Capítulo 5), sendo que a quantidade dos de Teatro e Dança é menor nos dois países. No caso do Brasil, a predominância da Música e das Artes Visuais é oriunda de momentos anteriores à obrigatoriedade do ensino de Arte, por meio das Escolinhas de Arte e do canto coral, apesar de a Lei nº 5.692/1971 tratar da obrigatoriedade da Educação Artística, o que já contemplava as Artes Cênicas (Dança e Teatro). Temos como hipótese que as áreas de Artes Visuais e Música têm uma tradição maior devido à implantação das “escolas” (Academias de Belas Artes e Conservatórios), gerando um fortalecimento dessas áreas no âmbito educacional, já as de Dança e Teatro têm sua tradição mais direcionada para o campo artístico. Sendo assim, a chegada dessas duas últimas áreas na Educação Básica ocorre tardiamente.

Vemos, portanto, que as formas de inserção da Música e das Artes Visuais nesses dois países repercutem até hoje na quantidade de cursos de formação docente em relação à área de Arte. Mas, entre essas duas linguagens artísticas, qual predomina?

No caso do Brasil (como vimos no Capítulo 5), em 2018, embora o número de cursos de Licenciatura em Música (133) fosse superior aos de Artes Visuais (121), vimos no Capítulo 4 que a maior quantidade de matrículas, em 2017, apareceu em Artes Visuais (22.657), em relação aos de Música (16.611). E em 2018, apesar do pequeno número de cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD no Brasil, a quantidade de vagas era altíssima (66.026), e as nos EaD de Música, nesse mesmo ano, era de 8.385. Ou seja, a

maior quantidade de vagas e matrículas no Brasil, no que se refere à área de Arte, está concentrada nas Artes Visuais.

Na Argentina, não conseguimos encontrar dados detalhados de vagas e matrículas dos cursos de Professorado em Artes Visuais e Música, mas a quantidade de cursos mostra que a Música predomina, visto que, tal como apresentado no Capítulo 5, em 2018, havia um total de 220 cursos de Professorado em Música (107 em IES universitárias e 113 em não universitárias), e os de Professorado em Artes Visuais totalizaram 137 (27 em IES universitárias e 110 em não universitárias). Logo, a maior concentração dos Professorados da área de Arte se encontra na Música.

Se considerarmos a área de Arte como um todo, vemos que o Teatro e a Dança são menos valorizados nos dois países. E o que isso implica? A menor consideração sobre determinadas linguagens artísticas acarreta, de modo implícito, a supervalorização de algumas em relação às outras, o que, por sua vez, gera perda de unidade entre os agentes envolvidos com o ensino de Arte, inclusive entre os professores formadores, o que pode significar menos força para a área. Além disso, esse aspecto se reflete na possibilidade de acesso às quatro linguagens artísticas que os alunos da Educação Básica terão ou não nas aulas de Arte. Se observarmos as datas do surgimento das legislações sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte em ambos os países e os focos para determinadas linguagens artísticas, vemos que ocorre um processo de manutenção da valorização da Música e das Artes Visuais que na Argentina ultrapassa um século, e no Brasil quase completa meio século.

Como vimos, há ações recíprocas que se estabelecem por meio da relação entre as leis sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte em ambos os países com a criação e expansão dos cursos de formação docente, repercutindo na formação dos professores formadores desses cursos para suprir as demandas. Vale lembrar, ainda, que a área de Arte faz parte do processo educativo como um todo; sendo assim, as demandas por docentes, a criação e a expansão dos cursos de Graduação e Pós-Graduação estavam/estão em consonância com um pensamento educacional geral relacionado com o sistema capitalista, ou seja, não foi algo específico da área de Arte, embora ela faça parte dessa totalidade.

Precisamos considerar que, no Brasil, como vimos no Capítulo 2, após a criação dos cursos de Graduação de Licenciatura curta em Arte, na época denominados Educação Artística, houve uma necessidade por professores formadores que atuassem em tais cursos e praticamente não havia professores universitários com formação específica em Arte. Nesse sentido, os primeiros professores formadores desses cursos eram artistas e foram selecionados por apresentarem um domínio técnico de seus trabalhos artísticos ou eram

profissionais com formação inicial em áreas distintas (História, Direito etc.), sendo ou não artistas, e tendo ou não formação pedagógica. Podemos inferir, então, que os primeiros cursos de Graduação em Arte já apresentavam, mesmo que de modo embrionário, as diferentes formações dos professores formadores para os três eixos disciplinares (artístico/ateliê, histórico/teórico e pedagógico) que encontramos e apresentamos no Capítulo 7.

Considerando a sequência da formação dos professores formadores exigida para esses cursos da área de Arte, vimos que, no Brasil, por meio da Lei nº 5.540/1968, após uma Licenciatura curta, de dois anos, alguns discentes que mostravam melhor aptidão podiam atuar no Ensino Superior como professores formadores, pois tinham uma formação específica em Arte. Precisamos considerar que tais elementos eram necessários naquele contexto histórico e atenderam às demandas do momento por professores formadores. Todavia, as necessidades de mudanças nesse processo de formação para atuar no Ensino Superior ocorrem de modo vinculado às mudanças sociais, culturais, econômicas e se refletem no seio educacional por meio de políticas educacionais gerais, as quais também atingem a área de Arte. Tal como vimos nos Capítulos 2, 3, 4 e 5, isso ocorre por meio da criação de documentos legais, assim como de cursos de Graduação e Pós-Graduação, reorganização curricular, diversificação e mudança no *locus* de formação docente etc.

No Brasil, no fim do século XX, ocorre a exigência da Pós-Graduação *stricto sensu* para atuação no Ensino Superior, assim como uma ampliação de Mestrados e Doutorados, inclusive na área de Arte, como abordamos no Capítulo 5. Na Argentina, mesmo sem a exigência dessa titulação para atuar no Ensino Superior, também ocorre essa expansão no mesmo período. Embora seja um avanço para a área de Arte, precisamos considerar que isso também se relaciona com a reestruturação produtiva do capitalismo, as orientações dos OM e com as novas políticas educacionais. Nesse contexto, devemos lembrar que a área de Arte se expandiu e junto vieram novas exigências para os professores formadores, tanto no que se refere à sua formação quanto à sua atuação, dentro dos novos moldes: 1) qualificação contínua, ou seja, Especialização, Mestrado, Doutorado, cursos de curta duração e até mesmo uma segunda habilitação⁴⁴⁵; 2) domínio de conhecimentos específicos são trocados por “competências” e habilidades gerais; 3) as pesquisas acadêmicas-científicas ou produções artísticas, as quais demandam certo tempo para serem gerenciadas, são incorporadas à lógica

⁴⁴⁵ Sobre esse aspecto da segunda habilitação, muitas vezes a necessidade pode não ser intrínseca, ou seja, na impossibilidade de fazer cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado, ou ainda, devido a uma possível exigência de concursos, o pretendente a ser professor formador pode encontrar na segunda habilitação a possibilidade de continuar os estudos.

da produtividade capitalista; 4) as avaliações externas se ampliam e controlam o financiamento e os conceitos dos cursos, inclusive criando uma relação entre financiamento e obediência às políticas educacionais; 5) aumenta o individualismo e a concorrência entre os pares.

No contexto elencado das novas exigências de formação e atuação, também ocorre, por consequência, o aumento de eventos da área de Arte, artigos, livros, fortalecimento da área, e a formação dos professores formadores no Brasil e na Argentina se modifica. No primeiro de modo mais radical que no segundo, como consequência da expansão dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* específicos da área artística e da mudança da legislação para atuar no Ensino Superior. Sendo assim, vemos que os avanços obtidos na formação dos professores formadores e na produção acadêmica da área de Arte se articulam com a reorganização da área educacional em sua totalidade⁴⁴⁶.

A partir da análise dos dados e da contextualização histórica, vemos que as inter-relações entre os primeiros professores formadores de Arte que não tinham formação (sendo valorizado o notório saber, a qualidade e a regularidade da produção artística, a aceitação de formação inicial em áreas distintas para formar os primeiros professores de Arte com uma formação específica) se apresenta como um elemento embrionário da multiplicidade da formação dos professores formadores que temos hoje nos cursos de Artes Visuais, mas com algumas diferenças. Atualmente, o artista pode continuar atuando na universidade, mas precisa passar pelo processo de institucionalização da formação (Graduação e/ou Pós-Graduação), sendo mais raro o elemento do notório saber, ainda que previsto em lei em ambos os países. A diversidade das áreas de formação dos professores formadores ainda se faz presente, mas, em geral, de modo misto, ou seja, parte da formação, seja inicial ou continuada em Arte, e parte em área diversa. Nesse sentido, podemos inferir que houve uma superação dos elementos anteriores de formação no que se refere à maneira específica de eles se apresentarem em um momento inicial de necessidade de professores formadores de Arte, o que demandava a utilização e a valorização das formações existentes, o que, por sua vez, geraram resquícios nas tendências da formação dos professores formadores de acordo com os eixos disciplinares. Com efeito:

⁴⁴⁶ Afinal, a educação se manifesta como uma: “[...] totalidade de contradições atuais ou superadas, aberta a todas as relações, dentro da ação recíproca que caracteriza tais relações em todas as esferas do real. As ações recíprocas entre essas esferas do real se mediam mutuamente através das relações de produção, relações sociais e relações políticas ideológicas” (CURY, *op. cit.*, p. 67).

Exatamente porque o movimento da história é marcado por superações dialéticas, em todas as grandes mudanças há uma negação, mas ao mesmo tempo uma preservação (e uma elevação a nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudança e permanência são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra. Assim como não podemos ter uma visão correta de nenhum aspecto estável da realidade humana se não soubermos situá-lo dentro do processo geral de transformação a que ele pertence [...] (KONDER, 1981, p. 26).

Portanto, as relações entre as distintas áreas de formação dos professores formadores de Artes Visuais, assim como a relação do artista na universidade, são tão antigas quanto o próprio surgimento da necessidade da formação docente para os cursos de Graduação dessa área. Tais relações permanecem por meio de discursos renovados e pela própria diversidade de formação e da existência, ou não, de produção artística que constatamos a partir do conjunto de professores formadores selecionados nos dois países.

Desse modo, o próximo tópico trata sobre a formação do professor formador de Artes Visuais, que por vezes tem Bacharelado, Licenciatura/Professorado ou ambas as habilitações, sendo esses elementos permeados pelos cursos de Graduação, as habilitações fornecidas e os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

8.3 CONTRADIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE: CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE (BRASIL E ARGENTINA)

Apresentaremos, neste tópico, uma análise sobre a discussão do “formar o professor de arte ou formar o artista”, o que perpassa tanto pela formação inicial dos primeiros professores formadores dos cursos de Graduação em Arte quanto pelos modelos contrapostos de formação (conteúdos cultural-cognitivos e pedagógico-didáticos), pelo surgimento e pela quantidade de cursos de Bacharelado e de Licenciatura/Professorado no Brasil e na Argentina, assim como pela diversificação do *locus* dessas diferentes formações iniciais (EaD e IES terciárias). Esses aspectos podem influenciar tanto a possibilidade de acesso a determinado tipo de habilitação quanto o direcionamento da formação durante a Graduação.

Precisamos situar os diferentes formatos dos cursos e das habilitações dentro das mudanças e continuidades históricas sobre a formação dos professores formadores de Artes Visuais. Tal como no início da contratação dos primeiros professores formadores dessa área, a legislação para atuar no Ensino Superior, tanto no Brasil quanto na Argentina, não exige

formação docente⁴⁴⁷ inicial (Licenciatura no primeiro e Professorado no segundo), assim como o discurso da área de Arte, em geral, aponta para o “quem sabe fazer sabe ensinar”, “para o aprender fazendo” e “para o aprender na prática⁴⁴⁸”. No Capítulo 2, vimos dois modelos de formação contrapostos: conteúdos cultural-cognitivos e pedagógico-didático, os quais foram apresentados por Saviani (2009) e que, de certa forma, convivem na formação dos professores formadores de Artes Visuais, assim como geram visões distintas entre os pesquisadores da área sobre esse profissional. Consideramos o modelo de formação pedagógico-didático (conhecimentos específicos da área e pedagógicos) seja o mais adequado. Isso porque ser professor, independentemente do nível de ensino ou da área, inclui conhecimentos específicos de transposição didática, saberes sobre os diferentes processos de ensino-aprendizagem e as alterações das concepções pedagógicas ao longo da história da educação, entre outros aspectos educativos. Consideramos, ainda, que os conhecimentos específicos da área em conjunto com uma formação didático-pedagógica ultrapassam: 1) as experimentações que envolvem tentativas e erros sem um embasamento teórico consistente do processo educativo e/ou 2) uma reprodução de vivências e experiências didáticas que o professor teve como aluno, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação, as quais muitas vezes são reativadas durante a atuação como professor formador. Esse último aspecto foi apresentado por Fonseca da Silva (2005) e Teuber (2016) como um elemento comum na prática dos professores formadores de Artes Visuais.

No que se refere à universidade, diante desses dois modelos de formação, segundo Saviani (2009, p. 149), aquela

[...] nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. [O problema não é a] omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação.

Essa luta pelos dois modelos de formação docente abrange a própria formação dos professores formadores de Artes Visuais, tal como vimos nos Capítulos 2 e 4: 1) ser artista é suficiente para que ele, como professor formador, possa ensinar, pois ele tem domínios

⁴⁴⁷ Pode haver a exigência de formação pedagógica nos concursos de algumas universidades de acordo com os eixos disciplinares, porém não há legislação específica nos dois países que apresente a obrigatoriedade de uma formação pedagógica para atuar no Ensino Superior.

⁴⁴⁸ “[...] entende-se que o crescente e reiterado discurso, que coloca a educação como campo de correção de distorções sociais, repercute sobremaneira na formação dos professores de Artes, uma vez que uma formação pautada majoritariamente na prática acaba por intensificar a responsabilização dos professores no acesso aos bens culturais. O comprometimento da área de arte com a reprodução das ideologias neoliberais é, portanto, foco de preocupação” (HILLESHEIM; FONSECA DA SILVA, 2018, p. 24).

técnicos, experiência/vivência em processos de criação. No caso do Brasil, a Pós-Graduação *stricto sensu*, que se preocupa mais com a pesquisa do que com conhecimentos pedagógicos, o capacitará. Todavia, tais elementos desconsideram também as linhas de pesquisa dos PPGs que, na área de Arte, favorecem a formação do artista por meio da manutenção de suas poéticas e seus processos artísticos; 2) o professor formador de Artes Visuais deve ter conhecimentos didático-pedagógicos, artísticos e científicos de cunho teórico e prático.

Ainda que esses modelos de formação dos professores formadores e discursos convivam e se manifestem nas universidades e pesquisas de modos distintos, há outro elemento que precisa ser lembrado quando se trata da formação do professor formador de Artes Visuais. Os cursos dessa área têm uma diversidade de disciplinas, com enfoques distintos, que compõem o currículo, assim como departamentos variados. Isso implica formações distintas dos próprios professores formadores, de acordo com as características dos diferentes eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino).

Nem todo professor formador dos cursos de Artes Visuais terá formação em Arte, assim como nem todo professor formador atua ou sente a necessidade de atuar como artista, mesmo tendo formação específica na área. Independentemente disso, consideramos que todos os professores formadores de Artes Visuais devem ter formação pedagógica, independentemente dos eixos disciplinares e da diversidade das áreas de formação. Por quê? Porque eles estão atuando como professores do Ensino Superior, responsáveis pela formação de outros professores e estão desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem, os quais independem das características específicas dos eixos disciplinares. Sendo assim, ao considerarmos que a Arte é uma área do conhecimento que tem elementos e características próprias perpassadas por aspectos histórico-sociais e teórico-práticos, ela também pode ser ensinada.

Consideramos o modelo pedagógico-didático mais adequado para a formação dos professores formadores de Artes Visuais. Sendo assim, tal formação seria adquirida na Graduação, na Pós-Graduação *stricto sensu* ou em ambas?

Na formação inicial, os cursos de Licenciatura/Professorado apresentam elementos didáticos relativos à atuação na Educação Básica, embora os princípios fundamentais sejam válidos para outros processos de ensino-aprendizagem, a formação do professor formador exige uma diferenciação porque o nível de ensino é alterado e a função do professor formador não é apenas ensinar conhecimentos gerais da área, e sim também auxiliar no processo de formação de outros professores, embora esses conhecimentos da Graduação sejam fundamentos para os demais.

Tendo por base esses pontos, se a formação do professor formador não ocorre prioritariamente na Graduação, mesmo nos cursos próprios de formação docente (Licenciatura/Professorado), ela acontece, então, na Pós-Graduação?

Considerando que estamos analisando dois países distintos, os quais apresentam uma diversidade de titulação máxima de seus docentes universitários, seja em geral (como apresentado no Capítulo 3) ou especificamente dos professores formadores de Artes Visuais selecionados (como vimos no Capítulo 6), percebemos que na Argentina há predominância de professores formadores com Graduação como titulação máxima, ou seja, não têm Mestrado e/ou Doutorado. Sendo assim, a formação do professor formador nesse país, no que se refere ao aspecto institucional, se torna mais resultante dos cursos de Graduação do que dos de Pós-Graduação. No Brasil, a maioria dos professores formadores de Artes Visuais tem Pós-Graduação. Sendo assim, será que a formação deles ocorre, de fato, nos cursos de Mestrado e/ou Doutorado? O direcionamento desses cursos costuma ser mais focado na produção acadêmica⁴⁴⁹, e não nos elementos de cunho pedagógico. Além disso, os estágios⁴⁵⁰ na Graduação promovidos pela Pós-Graduação para auxiliar nesse processo formativo muitas vezes não se mostram suficientemente satisfatórios, tal como vimos no Capítulo 2.

Vemos, portanto, que em ambos os casos essa formação dos professores formadores, tendo por referência os aspectos institucionais da formação inicial e continuada, apresentará fissuras. Essas lacunas consistem no fato: 1) do curso de Graduação, mesmo sendo de formação docente, não fornecer elementos específicos para atuação no Ensino Superior, pois o direcionamento é voltado para a Educação Básica, embora essa formação inicial, por conter elementos didático-pedagógicos, já auxilie na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em geral; 2) os cursos de Mestrado e Doutorado não estão, em geral, preocupados com a formação pedagógica. No caso da área de Arte, as diferentes linhas de pesquisa (de modo semelhante aos eixos disciplinares) têm caminhos muito distintos, os

⁴⁴⁹ No Brasil, a produção científico-acadêmica tem um peso alto. “[...] Porém, é importante ressaltar que essa configuração do campo universitário no Brasil nem sempre foi assim. [...] antes da reforma universitária de 1968, no Brasil, a pesquisa era quase inexistente e ocupava um lugar secundário nas instituições universitárias. Após tal reforma, influenciada principalmente por modelos de universidades americanas, a pesquisa passou a se constituir um dos elementos indissociáveis do famoso ‘tripé’ ‘ensino, pesquisa e extensão’, e se tornou a principal responsável pela aquisição e pela acumulação do capital científico” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 160).

⁴⁵⁰ Consideramos que o estágio de docência no Ensino Superior poderia ter uma carga horária ampla, assim como ser realizado com diferentes professores universitários (distintos do próprio orientador), poderia ter uma apresentação final desse momento formativo para um grupo de professores formadores com ampla experiência docente. Essa apresentação poderia ser um conjunto de elementos relacionando a experiência vivenciada com um aporte teórico denso sobre conhecimentos pedagógicos nesse nível de ensino, assim como poderia haver uma disciplina ou mais sobre a diferenciação da docência na Educação Básica e no Ensino Superior, para que o futuro professor formador pudesse se aproximar mais das características da atuação nesse nível de ensino.

quais nem sempre abordam elementos de cunho pedagógico ou tratam especificamente sobre a formação do professor formador e da docência universitária; 3) os estágios que os pós-graduandos devem fazer na Graduação, recém-implantados no Brasil, muitas vezes, não se mostram suficientes devido à forma como eles se efetivam. Além disso, os professores formadores que já atuam na universidade e vão fazer os cursos de Mestrado e Doutorado não precisam realizar os estágios, pois validam seus conhecimentos com a experiência universitária que têm.

Tudo isso evidencia uma diversidade de formação do professor formador dos cursos de Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, a qual tem múltiplas facetas, seja pela titulação máxima, seja pelas áreas de cursos e habilitações da formação inicial ou das áreas e linhas de pesquisa dos PPGs que frequentou, além dos condicionantes pessoais e circunstâncias efetivas de oferta desses cursos nas diferentes localidades.

Ao aliarmos esses condicionantes ao fato de não existir um direcionamento/legislação que regule a formação do professor formador em geral, inclusive nas Artes Visuais, concordamos com as afirmações de Teuber (2016): a formação do professor formador ocorre, na maioria das vezes, a partir dos modelos pedagógicos anteriores que vivenciaram como alunos da Graduação e/ou da Pós-Graduação e/ou por meio de experiência com os pares. Todavia, além dessa possibilidade de reprodução, o professor formador pode produzir diferenciações das suas práticas educativas: por meio das pesquisas que realizam e/ou orientam, pelos cursos complementares que fazem, pelo contato com alunos que atuam na Educação Básica como professores de Arte, entre outros. Nesse sentido, os elementos da Graduação e/ou da Pós-Graduação são retomados/reactivados e inter-relacionados/ressignificados com o processo de autoformação (que se torna algo intrínseco aos professores formadores).

Outro aspecto que perpassa a discussão da formação dos professores formadores é o “ser professor de Arte ou ser artista?”, a qual se relaciona com as habilitações (formação docente e Bacharelado) dos cursos de Graduação da área. Para analisarmos essa situação, precisamos verificar elementos condicionantes (surgimento e quantidade de cursos, localidades de oferta, tipo de habilitação, aceitação social da profissão etc.) para além dos aspectos subjetivos. Tais condicionantes podem interferir nas “escolhas” de formação dos professores formadores.

Vimos, no Capítulo 2, que os debates sobre Licenciatura/Professorado e Bacharelado são de longa data e há direcionamentos distintos na formação do professor de Arte e do artista. Isso se reflete nas matrizes curriculares, na quantidade de disciplinas do eixo

artístico/ateliê, na carga horária das disciplinas e, em geral, na ausência de disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de Bacharelado, já na formação docente (Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina) isso se reflete pela divisão das disciplinas em três eixos principais (pedagógico/ensino, teórico/histórico, artístico/ateliê). Tal como Azevedo (2014) apontou, as quantidades de disciplinas de cada um dos eixos são muito diversificadas de acordo com cada IES nos dois países. Além disso, ocorrem, muitas vezes, diferentes direcionamentos dentro das próprias disciplinas do eixo artístico/ateliê de acordo com a habilitação de formação. Essa diferenciação das habilitações dos cursos de Artes Visuais é condizente com as diferentes profissões: professor de Arte ou artista.

No que se refere às habilitações da formação inicial dos professores formadores selecionados, vimos, no Capítulo 6, que praticamente dois terços dos professores formadores da Argentina e mais de um terço dos brasileiros⁴⁵¹ fizeram a formação inicial que os habilita oficialmente a atuarem como artistas (seja de modo específico ou por meio da dupla habilitação). Quanto à habilitação para formação docente (Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina), vimos que pouco mais de um terço dos professores formadores no Brasil tem essa habilitação e, somadas à dupla habilitação (13%), temos um total de 48%, já na Argentina 16% deles fizeram apenas o Professorado e 30% fizeram as duas habilitações (totalizando 46%). Constatamos, então, que em ambos os países os professores formadores que têm Graduação direcionada para a formação docente não chega à metade do total analisado entre os docentes que informaram esse dado no currículo. Identificamos que, na Argentina, há mais docentes com a habilitação de bacharel do que no Brasil, atuando como professor formador, embora o percentual destes últimos, nesse país, também seja alto. Sendo assim, podemos inferir que em ambos os países pode ocorrer um incentivo, mesmo que implícito, para a produção artística dos professores formadores, devido à habilitação da formação inicial, assim como pelo fato de muitos professores formadores terem Graduação na área de Arte com foco na visualidade.

A partir dessa constatação, perguntamos: será que as pessoas que fazem os cursos de formação docente na Graduação preferem atuar, de fato, na Educação Básica, e os que fazem Bacharelado tentam atuar como artistas, mas, devido às dificuldades da profissão, buscam atuar no Ensino Superior? Teriam os bacharéis uma inclinação maior para tentar ingressar na universidade como professores formadores do que os que fizeram

⁴⁵¹ Vale ressaltar que 26% dos professores formadores selecionados no Brasil não informaram a habilitação de Graduação nos currículos.

Licenciatura/Professorado? Será que a universidade possibilita a atuação artística mais do que a Educação Básica? De acordo com Fonseca da Silva (2005), a atuação no nível superior permite que os professores formadores tenham mais meios para produzir arte, pois há os incentivos da própria IES e a dinâmica do Ensino Superior é distinta da Educação Básica. Além disso, vimos que, no Brasil, o Qualis Artístico foi um meio de incentivar mais esse tipo de produção artística.

Identificamos, no Capítulo 5, que a quantidade de cursos de Bacharelado oferecida é menor do que os cursos de Licenciatura/Professorado, tanto no Brasil quanto na Argentina. Todavia, no Capítulo 6, constatamos alto número de professores formadores que têm como habilitação da formação inicial o Bacharelado ou conciliaram essa habilitação com a formação docente. Podemos inferir que a não exigência⁴⁵² da habilitação em formação docente (Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina) nos cursos de formação inicial por parte dos processos seletivos para atuar no Ensino Superior, nos dois países, pode ser um motivo para essa diversidade das habilitações dos professores formadores de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes.

Outro aspecto que pode auxiliar na resposta para algumas das questões supracitadas se relaciona não apenas com a quantidade e a localização dos cursos nas diferentes habilitações, mas também com a diversidade dos direcionamentos relativos ao *locus* de formação, ou seja, no Brasil ocorreu a ampliação de cursos e vagas em EaD, já na Argentina a maior quantidade de cursos de Professorado de Artes Visuais é ofertada por IES terciárias. Esses diferentes *locus* de formação, visavam, inicialmente, atender à demanda por mais professores de Arte que atuariam na Educação Básica. Todavia, eles trazem consigo o problema da qualidade dos cursos ofertados e o aligeiramento da formação. Como isso se relaciona com a formação do professor formador? Esses diferentes cursos podem direcionar a possibilidade de acesso e fazer uma “seleção” de quem pode se tornar professor formador que atuará no Ensino Superior e de quem irá para a Educação Básica.

Ao retomarmos os dados apresentados no Capítulo 5 sobre a quantidade e a diversidade dos cursos de Graduação na área de Arte, vimos que no Brasil, em 2018, do total de cursos de Graduação em Artes Visuais e/ou Artes Plásticas, 28% eram de Bacharelado e o restante de formação docente (Licenciatura). Na Argentina, em 2018, 32% do total de cursos de Graduação na área de Arte com foco na visualidade ofertado por IES universitárias

⁴⁵² Pode ocorrer exigência pontual para determinados eixos disciplinares, principalmente para o eixo pedagógico/ensino por parte de algumas IES, mas isso não é regulamentado pelas legislações dos países.

era de Bacharelado. Ou seja, em ambos os países há menos cursos de Graduação que visam a formação do artista e mais cursos destinados à formação de professores⁴⁵³. A concentração dos cursos de Bacharelado no Brasil está em IES públicas na modalidade presencial, e na Argentina em IES universitárias, sendo ofertados também na modalidade presencial.

Portanto, em ambos os países mais de dois terços dos cursos de Graduação na área de Arte, com foco na visualidade, se concentra na formação docente, e não na formação do artista. Todavia, os cursos de Bacharelado se concentram nas IES públicas e presenciais, já os de formação docente estão em IES terciárias na Argentina, já no Brasil as vagas e matrículas são predominantes em IES privadas e na modalidade EaD. Nesse sentido, vemos que a diferença do *locus* de formação dos cursos dessas duas habilitações, tendo por base os dados apresentados no Capítulo 5, contribui para a reprodução de uma inferiorização da formação para a docência em relação à formação do artista.

Podemos analisar, ainda, a situação desses diferentes *locus* dos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes por meio da categoria inclusão excludente (contradição). No que se refere à quantidade e diversidade regional dos cursos de Graduação em Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, foram encontrados meios de tentar suprir a demanda educacional da Educação Básica para o ensino de Arte. No Brasil, como vimos no Capítulo 5, houve um aumento de mais de 100% de cursos de Graduação com categoria administrativa privada na área de Arte entre 2000 e 2009. A partir de 2004, iniciou-se os cursos com a modalidade EaD na área de Arte, e, em 2007, os de Artes Visuais, sendo que desde 2017, tais cursos foram os que mais formaram professores dessa linguagem artística, devido à quantidade de vagas, matrículas e concluintes. Ou seja, houve a mudança do *locus* de formação docente em Artes Visuais. Na Argentina, a tentativa de resolver a demanda por professores de Educação Artística ocorreu por meio das IES não universitárias (terciárias), com outro tipo de formação docente. Essas variações do *locus* de formação docente se alinham aos princípios do BM, que incentiva determinado tipo de formação nas universidades na América Latina, o qual deve ser distinto do modelo de universidade europeu – por isso, há o incentivo para a diversificação das formas de oferta no nível superior (aligeiramento, ampliação do EaD que se torna um nicho de mercado, cursos sequenciais precários com foco nas demandas de trabalho).

⁴⁵³ Quanto aos cursos de formação docente em Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes no Brasil e na Argentina, vimos no Capítulo 5 que, em 2018, no primeiro, embora houvesse mais cursos presenciais (81%) e públicos (54%), havia predominância das vagas e matrículas, nos cursos ofertados por IES privadas e na modalidade EaD. Na Argentina, a maioria dos cursos de Professorado era ofertada pelas IES não universitárias, correspondendo a 80% do total.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que os cursos em EaD no Brasil, assim como os presenciais nas IES terciárias da Argentina, permitem uma expansão e possibilidade de suprir a demanda por docentes na Educação Básica no que se refere às Artes Visuais, atingindo locais menos populosos, também ocorre uma diversificação dos formatos da própria formação docente, alinhadas aos princípios das OM, muitas vezes visando principalmente o lucro, no caso de muitas IES privadas no Brasil.

Essa diversificação da estrutura dos cursos de Graduação pode limitar a possibilidade de o professor adentrar no nível superior como professor formador e o direciona, a partir da formação inicial, a atuar diretamente na Educação Básica. Ou seja, o processo de inclusão/exclusão pode ocorrer por meio dos diferentes locais de oferta dos cursos de Graduação em Artes Visuais, das habilitações e modalidades, os quais direcionariam quem pode ou não ter a possibilidade de ser professor formador nas IES.

Podemos inferir, portanto, que o aumento e a diversidade na Graduação de formação docente de Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, em geral, ocorreram permeados pela categoria inclusão/exclusão (contradição) no que se refere a ofertar a real possibilidade dessa formação inicial fornecer subsídios para o acesso dos docentes ao Ensino Superior como professores formadores. Outro aspecto que interfere nessa possibilidade é a diversidade regional de Graduação e Pós-Graduação na área de Arte. Ambos os países têm um padrão semelhante quanto à oferta dos cursos: 1) eles se concentram em capitais e em regiões mais populosas, sendo inexistentes ou em pequenas quantidades em determinados locais; 2) a ampliação da formação inicial fornecida é resultante de cursos em EaD no Brasil e nas IES não universitárias na Argentina. Nesse sentido, podemos inferir que a seleção dos professores formadores ocorre de modo semelhante à educação escolar geral:

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições. [...] Trata-se de interrogar o para quê dessa inclusão excludente (CURY, 2008, p. 210).

Como essa inclusão/exclusão se relaciona com a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais analisados? Há uma predominância na manutenção de possibilidades de formação para a Educação Básica e no acesso ao Ensino Superior, visto que os cursos de Graduação de formação docente ofertados por IES privadas e, principalmente, em EaD atende principalmente às demandas locais e regionais das pequenas

cidades ou forma docentes de Arte, sobretudo para atuarem na Educação Básica. Podemos dizer que as IES não universitárias na Argentina têm como foco essa mesma finalidade. Ou seja, a formação nos cursos de Graduação públicos e presenciais no Brasil e nas IES universitárias na Argentina, além de formar professores para atuar na Educação Básica, são as principais responsáveis por fornecer a formação dos futuros professores formadores dos cursos de Artes Visuais nas duas habilitações (Licenciatura/Professorado e Bacharelado). Por quê? Porque a maioria dos professores formadores analisados realizou a Graduação e/ou a Pós-Graduação nas mesmas IES em que atuam (tal como apresentado nas Tabelas 12 e 13, no Capítulo 6). Os dados coletados indicaram que a maioria fez os cursos de formação inicial em IES públicas e presenciais. Nesse sentido, consideramos que um dos fatores que podem contribuir para “selecionar” os professores formadores é a localidade (oferta ou não dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da região) e o tipo de formação inicial ofertada pelas IES (habilitações, modalidades e categorias administrativas), as quais também se relacionam com o aspecto econômico.

No Brasil, há um agravante: a lei (art. 66 da LDB nº 9.394/96) exige que o professor formador tenha uma Pós-Graduação *stricto sensu* para atuar no Ensino Superior. Isso implica duas possibilidades: acessar o Mestrado e/ou Doutorado em IES públicas ou privadas. No primeiro caso, há uma concorrência alta que pressupõe uma formação inicial com consistência, para conseguir ser aprovado no processo seletivo e se manter nele; no segundo caso, é necessário ter condições financeiras para bancar os cursos e manter sua própria subsistência.

Considerando a categoria da inclusão/excludente, de modo implícito, a “seleção” dos professores formadores de futuros professores de Artes Visuais, em ambos os países, perpassa pelas condições econômicas que interferem no tempo de dedicação aos estudos, no tipo de formação inicial alcançada e, no Brasil, na possibilidade ou impossibilidade de continuidade dos estudos (Mestrado e/ou Doutorado).

Temos, ainda, outro elemento que inicialmente fica oculto quando abordamos as condições do processo formativo do professor formador: ele teve que conciliar sua formação inicial (Graduação) ou continuada (Pós-Graduação *stricto sensu*) com o trabalho? Trabalhar e estudar interfere na formação, visto que se relaciona diretamente com o tempo para ampliar seu próprio processo formativo, os quais perpassam pela falsa meritocracia. Esse aspecto, assim como os demais elementos supracitados, são elementos ocultos que podem ser evidenciados a partir do conjunto e da confrontação dos dados por meio da categoria de mediação.

No que se refere ao surgimento e à organização dos PPGs, com foco nas Artes Visuais no Brasil e na Argentina, vimos no Capítulo 5 que as datas de criação e expansão dos cursos de Mestrado e Doutorado em ambos os países têm certas similaridades: elas se tornam mais evidentes a partir de 1990, quando ocorre uma expansão da quantidade de Mestrado e Doutorado em consonância com as demais áreas de conhecimento e os princípios gerais da reestruturação produtiva do capitalismo, o qual, por sua vez, se alia à dita “sociedade do conhecimento” e visa novos meios de formação para o trabalho, atingindo a educação. Por outro lado, a ampliação de cursos e PPGs também favoreceu o fortalecimento de diversas áreas do conhecimento, inclusive a de Arte.

Precisamos considerar que a oferta ou não de PPGs específicos da área de Arte e, em especial, de Artes Visuais, nas diferentes regiões dos países, assim como o fato de eles serem públicos ou privados, podem ser considerados como fatores que interferem na formação dos professores formadores.

Na Argentina, a Pós-Graduação *stricto sensu* mais antiga é o Doutorado em Arte, ofertado pela UBA em 1958, na cidade de Buenos Aires. Todavia, o próximo curso foi criado apenas em 1996, o de *Maestría en Estética y Teoría de las Arte*, ofertado pela UNLP, ou seja, com uma diferença de quase 40 anos. Por que houve um espaço temporal tão amplo entre a criação deles? Lamfri (2016) afirma que a interrupção do avanço ocorreu tanto pelas Ditaduras Militares, evasão/exílio dos cientistas e pesquisadores argentinos quanto pelo predomínio de políticas universitárias que visavam “congelar” os cursos existentes.

No Brasil, o *site* da CAPES (BRASIL, 2019a) informa que o primeiro curso de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte foi criado em 1974, mas Oliveira (2010), afirma que ele surgiu em 1968 (ofertado pelo Departamento de História na USP e posteriormente foi transferido para o Departamento de Arte dessa mesma IES). Diferentemente da Argentina, a expansão brasileira ocorreu mais rápida: entre 1974⁴⁵⁴ e 1994 – período de 20 anos – já havia 15 cursos.

Vemos, portanto, que embora os primeiros cursos de Pós-Graduação na área de Arte tenham surgido em períodos semelhantes nos dois países, o processo de expansão ocorreu de modo distinto nos anos subsequentes, devido às questões políticas, socioeconômicas, populacionais e territoriais.

⁴⁵⁴ Os PPGs das diversas áreas no Brasil continuaram sua expansão durante a Ditadura Militar. Para saber mais a respeito, recomendamos a leitura do artigo: “A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação” (SAVIANI, 2001), o qual apresenta um histórico do surgimento e expansão dos cursos de Educação, todavia eles se relacionam com as demais áreas do conhecimento.

Todavia, ao compararmos o processo de expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*⁴⁵⁵, tanto no Brasil quanto na Argentina, a partir dos anos de 1990, tal como apresentado no Capítulo 5, vemos que na Argentina, de um curso antes disso, a quantidade passou para 28 (21 de Mestrado e sete de Doutorado) em 2019. No Brasil, de 15 cursos em 1996, foram para 68 PPGs que ofertavam Mestrado, tanto acadêmico quanto profissional (68) e Doutorado (34). Vemos, portanto, que a quantidade de PPGs da área de Arte é menor na Argentina. Entretanto, precisamos lembrar que a população total nos dois países é distinta, sendo que a da Argentina corresponde a praticamente um quinto da do Brasil (ARGENTINA, 2012b; BRASIL, 2010). Embora essa expansão dos cursos esteja relacionada com a reestruturação produtiva, com as interferências e as modificações das políticas educacionais ocorridas na década de 1990 na área educacional em geral, nos dois países, esse movimento de expansão favoreceu a área de Arte. Nesse sentido, no que se refere às similaridades e distinções entre a Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte no Brasil e na Argentina, os primeiros cursos foram criados em períodos semelhantes, embora o da Argentina seja mais antigo, houve uma estagnação no processo de criação de cursos, já no Brasil continuaram sendo criados; a maior expansão ocorreu a partir dos anos de 1990 em ambos os países, principalmente alinhados a movimentos externos que moveram a educação como um todo.

Como o surgimento e a quantidade desses PPGs na área de Arte se relacionam com a formação dos professores formadores? O aumento tardio da Pós-Graduação *stricto sensu* em relação à Graduação na área de Arte, assim como a pequena quantidade nos dois países, fez com que: 1) muitos professores formadores precisassem buscar esse tipo de formação no exterior; 2) ou em cursos e PPGs de áreas distintas da de Arte; 3) ou não fizessem Mestrado e Doutorado; 4) ou ainda realizassem sua formação continuada institucional após décadas de distanciamento de sua formação inicial. Tais elementos mostram que a própria diversidade da formação continuada institucional dos professores formadores também se relaciona com as possibilidades de acesso ao Mestrado e/ou Doutorado.

No que se refere aos Mestrados e Doutorados específicos de Artes Visuais, vimos no Capítulo 5 que, em 2019, eles correspondiam a 11% do total da área de Arte na Argentina e a 22% no Brasil. Os cursos de Artes com enfoques interdisciplinares também contemplavam

⁴⁵⁵ Indicamos os seguintes artigos sobre pesquisas relativas ao papel da Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte e algumas de suas características, tanto no Brasil quanto na Argentina: “*Los estudios de posgrado y la formación de un teórico en artes. La construcción del intelectual*” (ZARAUZA, 2013); “*Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP*” (BERDAGUER; ZARAUZA, 2011); “*Estudio comparativo entre las maestrías en artes: una mirada desde Brasil y Argentina*” (SELISTRE, 2018).

as Artes Visuais e correspondiam a mais da metade dos cursos ofertados na Argentina; no Brasil, os PPGs de Artes tinham um percentual menor (16%) no ano supracitado. Portanto, há mais Pós-Graduação *stricto sensu* específica em Artes Visuais no Brasil do que na Argentina. Esse aspecto se relaciona com os dados encontrados sobre a formação dos professores formadores selecionados. Na Argentina, os que têm esse tipo de formação na área de Arte realizaram os cursos principalmente em PPGs interdisciplinares da área, já os dos professores formadores brasileiros se relacionam mais diretamente com a visualidade.

Quanto às linhas de pesquisa e direcionamentos dentro dos próprios PPGs de Artes que têm viés interdisciplinar, por vezes eles apresentam a necessidade dos hibridismos como fundamentais para as pesquisas e, às vezes, eles indicam a possibilidade das especificidades das diferentes linguagens artísticas. Tal aspecto aparece nos dois países analisados.

No que se refere aos cursos dos PPGs específicos de Artes Visuais, eles costumam ter três eixos gerais: processos/poéticas artísticas, história/teoria da Arte e ensino de Arte, embora este último esteja presente em poucos cursos, como vimos no Capítulo 5. Essa multiplicidade de direcionamentos dos cursos pode ser justificada devido às próprias mudanças e permanências/continuidades das investigações e pesquisas da área de Arte, assim como compreensões da importância de uma ou de outra linha de pesquisa. Nesse sentido, a menor quantidade de linhas de pesquisa destinadas ao ensino de Arte pode estar associada à ideia de que os PPGs de Educação é que devem dar conta desse aspecto ou, ainda, pelo fato de muitas IES terem departamentos distintos oferecendo as disciplinas do eixo pedagógico/ensino nos cursos de Licenciatura/Professorado em Artes Visuais nos dois países. Tais elementos podem fazer com que o ensino de Arte tenha menor ênfase diante dos demais eixos disciplinares e/ou linhas de pesquisa dos PPGs da área de Arte.

Na Argentina, Azevedo (2014) e Fonseca da Silva *et al.* (2012) afirmam que há uma predominância de enfoques dos PPGs de Arte em relação às poéticas e produções artísticas, já as linhas de pesquisa sobre o ensino de Arte são pouco contempladas e, em 2019, tal como constatamos no Capítulo 5, houve pouca mudança desse aspecto. No Brasil, nesse mesmo ano, havia mais PPGs de Artes Visuais e/ou de Arte que apresentavam linhas de pesquisa sobre o ensino de Arte, mas nem todos os Mestrados e/ou Doutorados contemplavam essa possibilidade. Tal aspecto se relaciona com a pouca viabilidade das pesquisas sobre formação docente e ensino de Arte ocorrerem, de fato, em PPGs da área de Arte, sendo necessário, muitas vezes, os pesquisadores recorrerem àqueles de Educação.

A partir do exposto, podemos considerar que diversos elementos interferem nas “escolhas” da formação do professor formador, tais como: 1) legislação para atuar no Ensino

Superior e exigência de titulação mínima; 2) *locus* de formação inicial (pública, privada, EaD, terciária etc.); 3) quantidade de cursos de Graduação e Pós-Graduação de acordo com a diversidade regional; 4) tipos de habilitação ofertadas (Licenciatura/Professorado, Bacharelado); 5) surgimento dos cursos de PPGs na área de Arte; 5) existência ou não de PPGs específicos de Artes Visuais; 6) as linhas de pesquisa nos próprios PPGs de Artes ou Artes Visuais podem direcionar essas “alternativas de formação” dos professores formadores dessa área. Como veremos mais adiante, os direcionamentos dos eixos disciplinares de atuação também podem interferir nas tendências de formação.

Na sequência, veremos aspectos relativos à formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais buscando relações com as instituições em que eles se formaram (formação inicial e continuada).

8.4 REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS PERMEADAS PELOS SISTEMAS INSTITUÍDOS

Neste tópico, abordaremos elementos relacionados à formação dos professores formadores no que se refere às possíveis reproduções que a universidade pode produzir. Tal elemento está relacionado com os dados que encontramos relativos à maioria dos professores formadores analisados terem feito parte ou toda a formação na mesma IES em que atuam como docente universitário. Na Argentina, 77% dos professores formadores atuam na mesma IES em que se formaram (seja na Graduação ou na Pós-Graduação ou em ambas); no Brasil, 59%.

As universidades têm um *corpus* organizacional, o qual reproduz e produz valores⁴⁵⁶. Sendo assim, quando mais da metade dos professores formadores continuam atuando nas mesmas IES nas quais eles fizeram parte ou toda a sua formação, possivelmente eles assimilaram os princípios fundamentais dessas instituições e se tornaram agentes que podem reproduzir tais modelos, ao mesmo tempo que também se tornaram agentes capazes de

⁴⁵⁶ “Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a suas espécies de capital científico: de um lado um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relações de estima mútua)” (BOURDIEU, 2004, p. 35).

produzir novos modelos e valores. Além disso, mesmo os professores formadores não atuando nas mesmas IES em que realizaram toda ou parte de sua formação, verificamos que há uma predominância da formação (seja inicial ou continuada) em universidades públicas ofertadas na modalidade presencial⁴⁵⁷ e estas vão se diferenciar dos modelos de formação ofertados pelas IES privadas, terciárias e dos cursos em EaD. Nesse sentido, vemos que ocorre a manutenção das características gerais das IES de formação inicial e continuada dos professores formadores de Artes Visuais: universitárias, públicas e presenciais.

Retomando os aspectos da reprodução e produção que a universidade propicia, podemos verificar na Graduação os direcionamentos e as influências, por meio da própria organização da matriz curricular e da divisão dos eixos disciplinares, além dos direcionamentos implícitos ou explícitos das concepções sobre arte e ensino dos próprios professores formadores que se traduzem em indicações de leituras, recortes e seleções de artistas e “tipos de produção artística” mais valorizadas, tal como apresentado por Alvarenga (2015a). O local para rever ou não tais modelos pode ser na Pós-Graduação *stricto sensu*. Todavia, muitas vezes, são os mesmos professores formadores que atuam nesse outro segmento na mesma IES ou, ainda, em outras IES, sendo assim os princípios são semelhantes.

Há outras possibilidades, então, de rever essa reprodução dos modelos apresentados sobre Arte e ensino? Podemos inferir que isso pode ocorrer por meio da pesquisa contínua, aliadas ao âmbito artístico e educacional, de um olhar crítico para o próprio processo autoformativo e para a formação⁴⁵⁸ institucional/formal (Graduação, Mestrado e Doutorado) e da conscientização das condições reais que possibilitaram essa formação.

No que se refere à titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais, as exigências de titulação cada vez maiores dos professores formadores advêm da reestruturação produtiva e da necessidade de qualificação constante e contínua, interferindo também na produtividade acadêmica apoiada no discurso da “sociedade do conhecimento” e na insuficiência da formação, fato este que aparece principalmente nas IES brasileiras. Os Mestrados e Doutorados passaram por um processo de aligeiramento (redução do tempo dos

⁴⁵⁷ Vale lembrar que os cursos de Artes Visuais presenciais eram predominantes no Brasil desde seu surgimento, e os em EaD surgiram nesse país em 2007 e se expandiram desde então. Constatamos uma predominância entre os anos de realização da formação inicial dos professores formadores analisados, embora sejam muito diversificados, praticamente quatro quintos deles fizeram a Graduação antes dos anos 2000.

⁴⁵⁸ Tais como: possíveis direcionamentos das pesquisas realizadas no Mestrado e Doutorado que podem sofrer influências das linhas dos PPGs e/ou PPGAVs, dos projetos em desenvolvimento e pelas concepções teóricas dos próprios professores orientadores. Esses aspectos podem influenciar e direcionar, muitas vezes de modo implícito, a formação do professor formador.

cursos⁴⁵⁹), o que interfere na própria pesquisa no que se refere à falta de tempo para aprofundamento e, por consequência, na própria formação. Além disso, a exigência de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil para atuação no Ensino Superior e o progressivo aumento desses cursos na área de Arte nas últimas décadas geraram uma redução da faixa etária das pessoas que ingressam no Mestrado e no Doutorado, visando serem professores universitários, assim como o retorno aos estudos de professores formadores que estão quase se aposentando e têm ampla experiência no Ensino Superior.

Quanto à comparação entre a titulação máxima dos professores formadores selecionados dos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, vimos que há uma diferença entre ambos: no Brasil, 1% tinha Graduação como titulação máxima, e na Argentina esse percentual é de 51%. Os que têm Especialização como titulação máxima corresponde a 3% no Brasil, e a 6% na Argentina. Já no que se refere ao Mestrado, no Brasil 11% deles tinham essa titulação como a máxima, e na Argentina 19%. Quanto ao Doutorado, no Brasil, 85% deles tinham essa titulação (ou estava em processo de doutoramento) como a máxima, e na Argentina 24%.

Algumas explicações plausíveis para essa diferenciação da titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais nos dois países podem ser: 1) principalmente as legislações de cada país, ao estipular a formação mínima para atuação no Ensino Superior. No Brasil, exige-se Mestrado e/ou Doutorado, havendo poucas exceções; na Argentina, a exigência é ter formação igual ou superior ao grau em que leciona, ou seja, ser graduado é suficiente para atuar no Ensino Superior; 2) devido às condições de trabalho nas universidades e às possibilidades efetivas de ampliação salarial, as quais também são distintas nos dois países; 3) o fato de os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* serem pagos na Argentina, e no Brasil eles são predominantemente gratuitos⁴⁶⁰ e ofertados por IES públicas; 4) na Argentina, há uma valorização/prestígio maior em relação ao tempo de carreira e experiência docente no Ensino Superior, e no Brasil se valoriza-se mais a titulação e a produção acadêmica, embora a experiência do candidato também seja um aspecto relevante.

Além dos aspectos já ressaltados no parágrafo anterior e tendo por base a titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, há uma semelhança com os dados encontrados sobre a titulação dos demais docentes

⁴⁵⁹ Para saber mais a respeito, recomendamos novamente a leitura do artigo: “A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação” (SAVIANI, 2001).

⁴⁶⁰ Estamos nos referindo aos cursos de área de Arte, tal como apresentado no Capítulo 5.

universitários nos dois países analisados, tal como vimos no Capítulo 3. Afinal, tanto os cursos de Graduação na área de Arte quanto os aspectos relativos à formação dos professores formadores que atuam nesses cursos estão diretamente vinculados com a situação existente dos demais cursos e áreas, embora haja variações, tal como veremos na sequência.

Como vimos no Capítulo 3, os dados gerais da titulação dos professores universitários na Argentina, em 2018, tendo por base a síntese das estatísticas universitárias desse país, era de 10% com Doutorado, 5% com Mestrado e 2% com Especialização, o que significa que 83% tinham apenas Graduação. Ou seja, os dados sobre a titulação dos professores formadores dos cursos de Professorado em Artes Visuais na Argentina estão acima da média nacional no que se refere ao Doutorado, Mestrado e Especialização. O número de professores formadores de Artes Visuais que tem apenas a Graduação como titulação máxima é menor do que a média nacional.

No Brasil, como vimos no Capítulo 3, há uma divergência no que se refere à titulação máxima dos docentes universitários de acordo com a categoria administrativa das IES em que atuam: pública ou privada. Como analisamos professores formadores de IES públicas, apresentaremos apenas esses dados para comparação. Em 2018, segundo INEP/MEC, o percentual de professores universitários que atuavam em IES públicas tinham como titulação máxima: 10,2% Especialização, 25,5% Mestrado e 64,3% Doutorado (BRASIL, 2019c). Tendo por base tais dados, a titulação dos professores formadores das Licenciaturas em Artes Visuais selecionadas está acima da média nacional no que se refere ao Doutorado, pois 85% têm essa titulação ou estão em processo de doutoramento, já o percentual de mestres e especialistas se encontra abaixo da média: 11% são mestres e 3% especialistas. Constatamos, portanto, que as titulações máximas dos professores formadores de Artes Visuais, tendo por referência os 604 professores formadores selecionados, estão acima da média em ambos os países.

Na Argentina, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* não são gratuitos, inclusive os de Arte, mesmo nas IES públicas, ou seja, os docentes precisam pagar ou conseguir bolsas de estudo, como já dito. Esse já é um fator que influencia na possibilidade de ampliação da titulação, o qual perpassa pelas condições econômicas dos professores, além do fato de a legislação desse país não exigir Pós-Graduação para atuar na Graduação, seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu*, e da titulação em si não garantir melhores condições salariais.

No Brasil, os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* em Arte são ofertados predominantemente por IES públicas e são gratuitos, como vimos no Capítulo 5 e já destacado neste capítulo. No primeiro caso, os processos seletivos para Mestrado e

Doutorado têm um número alto de inscritos e um número baixo de vagas, o que dificulta a possibilidade de ingresso nesse formato sem pagamento mensal. Ainda há o problema de permanência (ou seja, se o sujeito não conseguir auxílio financeiro, por exemplo, bolsas, ele terá que conciliar trabalho e estudo). Uma alternativa são os PPGs pagos em áreas correlatas, o que, dependendo da classe social e das condições financeiras da pessoa, também se tornam inviáveis, aspectos já mencionados anteriormente.

Portanto, o viés econômico pode ser um fator que influencia na possibilidade do acesso e da permanência no Mestrado e Doutorado nos dois países analisados, pois quem está em uma classe social estável financeiramente pode acessar esse tipo de formação com mais tranquilidade, já as pessoas com recursos financeiros menores⁴⁶¹ têm mais dificuldade de conseguir adentrar nesse meio e de se manter nele. Outros fatores que também influenciam nesse processo de acesso ao Mestrado e Doutorado se referem à oferta ou não desses em determinadas localidades e/ou regiões, ou seja, a necessidade e possibilidade de deslocamento do local de origem para outras regiões ou países também são influenciadas pelo viés econômico, assim como por situações familiares e subjetivas.

Ao abordarmos a relação da possibilidade ou não de fazer parte ou todo o Mestrado e Doutorado no exterior, além do condicionante do domínio da língua estrangeira, que muitas vezes está associado à situação financeira, temos ainda, como no Brasil, a oferta pública por meio das bolsas de estudos da CAPES. Vimos, ao longo da pesquisa, que os professores formadores, tanto no Brasil quanto na Argentina, que realizaram a Pós-Graduação *stricto sensu* no exterior o fizeram prioritariamente na Europa, embora outras localidades também apareceram, como a América do Norte e América do Sul. Os países que mais despontaram foram: França, Espanha e Portugal. Nos dois últimos casos, podemos considerar que a proximidade linguística contribui, visto que esses foram os países que colonizaram, respectivamente, a Argentina e o Brasil, com o legado da língua, costumes/tradições e os descendentes. No caso da França, podemos considerar que a tradição artística secularmente arraigada seja uma das justificativas para sua busca na Pós-Graduação *stricto sensu*.

Uma das hipóteses é que essas “escolhas” estariam ligadas à reprodução dos valores artísticos, culturais e econômicos secularmente embutidos nesses países, assim como podem

⁴⁶¹ O aspecto econômico também pode influenciar a situação do capital cultural da pessoa que pretende cursar a Pós-Graduação, assim como no domínio de línguas estrangeiras. Esse último ponto se relaciona, muitas vezes, com a pessoa ser oriunda de escolas públicas na Educação Básica, e pelo fato de ter que conciliar trabalho e estudo ao longo do Ensino Médio, da Graduação e da Pós-Graduação, ou seja, sem o domínio da língua estrangeira, para além da proficiência exigida nos PPGs, há mais um empecilho no acesso ao Mestrado e/ou Doutorado sanduíche (parcial) ou totalmente no exterior. Além do problema adicional: caso a pessoa não consiga bolsa de estudos, pesa a questão financeira geral para se manter no exterior durante o curso.

ser resultantes dos valores e das concepções de arte, ligadas à reprodução de valores artísticos e culturais assimiladas ao longo da formação na Graduação e/ou na Pós-Graduação em Arte.

Além dos três países supracitados, os quais apresentaram um percentual maior de professores formadores que realizaram sua formação continuada, constatamos uma predominância de outros países europeus e norte-americanos na formação continuada dos professores formadores que realizaram o Mestrado e/ou o Doutorado no exterior. Podemos considerar, também, que essas escolhas, em geral, podem ser resultantes de falta de opção desses cursos em outros países na América Latina e no próprio país de origem dos professores formadores. Como vimos no Capítulo 5, a expansão do Mestrado e Doutorado, tanto no Brasil quanto na Argentina, ocorreu, principalmente, nas últimas duas décadas. Sendo assim, podemos inferir que a possibilidade de formação continuada *stricto sensu* antes desse período era principalmente no exterior ou em PPGs de áreas distintas. Precisamos considerar, ainda, que a formação no exterior pode ultrapassar os elementos relativos à oferta ou não dos cursos nas diferentes localidades/regiões, devido ao *status* social e às experiências que uma vivência no exterior pode gerar.

Ao compararmos os diferentes países em que os professores formadores realizaram a formação continuada, constatamos que, apesar da predominância europeia em ambos, no Brasil nenhum dos professores formadores selecionados realizou Mestrado e/ou de Doutorado em países da América Latina. Vemos, portanto, 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” (AZEVEDO, 2014, p. 173), já entre os professores formadores argentinos, alguns fizeram em países latino-americanos, tal como Chile e Brasil.

No que se refere à diversidade regional da oferta de Mestrado e Doutorado na área de Arte, por meio da pesquisa realizada com os 604 professores formadores, vimos que muitas vezes eles o fazem no mesmo local/região em que atuam como docentes, mesmo sendo em áreas distintas, até porque a área da Pós-Graduação aceita nos processos seletivos varia muito. Se o professor universitário já for concursado, esse fator é quase irrelevante. Todavia, também ocorre os deslocamentos entre estados/províncias, com viagens semanais para cursar os créditos das disciplinas em PPGs específicos da área de Arte, tanto para quem já atua como professor formador quanto para quem pretende sê-lo.

Em síntese, as questões econômicas podem influenciar o acesso aos cursos de formação continuada dos professores formadores e de quem pretende ser professor universitário, tanto no Brasil quanto na Argentina, por meio de: 1) necessidade ou não de

conciliar trabalho e estudo na Pós-Graduação; 2) cursos gratuitos ou pagos; 3) necessidade ou não de deslocamentos para realizar os cursos de formação continuada; 4) possibilidade ou não de fazer parte ou todo o curso no exterior, devido ao domínio linguístico; 5) condições financeiras para custear ou não um curso no exterior; 6) influência do auxílio de bolsas de estudo para realizá-los, seja no país de origem ou no exterior, o que tem diminuído com o avanço do neoliberalismo.

Precisamos considerar que todos os elementos elencados são condicionantes da formação continuada institucional dos professores formadores de Artes Visuais e que eles não se reduzem apenas aos aspectos subjetivos da “escolha” de ampliar ou não suas titulações.

No que se refere ao aspecto da reprodução e produção de valores e concepções presentes na formação do professor formador, o próprio processo educativo nas universidades vai propiciar meios de permanência e superação desses elementos, o que, por sua vez, vai se refletir sobre quem serão os próximos professores formadores e os meandros da formação deles. Nesse sentido, “[...] A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 1986, p. 41). É esse processo de permanência e superação dos valores reproduzidos e produzidos pela própria universidade que move o processo da formação institucional dos professores formadores.

Na sequência, veremos as tendências de formação dos professores formadores dos futuros professores de Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, por meio dos dados apresentados no Capítulo 6, no que se refere aos eixos disciplinares.

8.5 MULTIPLICIDADE E TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES DE ARTES VISUAIS

Ao analisarmos a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, de acordo com os três eixos disciplinares (artístico/ateliê, teórico/histórico e pedagógico/ensino), constatamos tendências de formação inicial e continuada, e o mesmo ocorreu quando analisamos a existência ou não de produção artística desses docentes a partir desses eixos.

Como vimos nos Capítulos 6 e 7, selecionamos 23 IES que ofertavam Licenciatura/Professorado em Artes Visuais, sendo 13 no Brasil e 10 na Argentina, e chegamos a um total de 604 professores formadores, sendo 324 na Argentina (63% mulheres

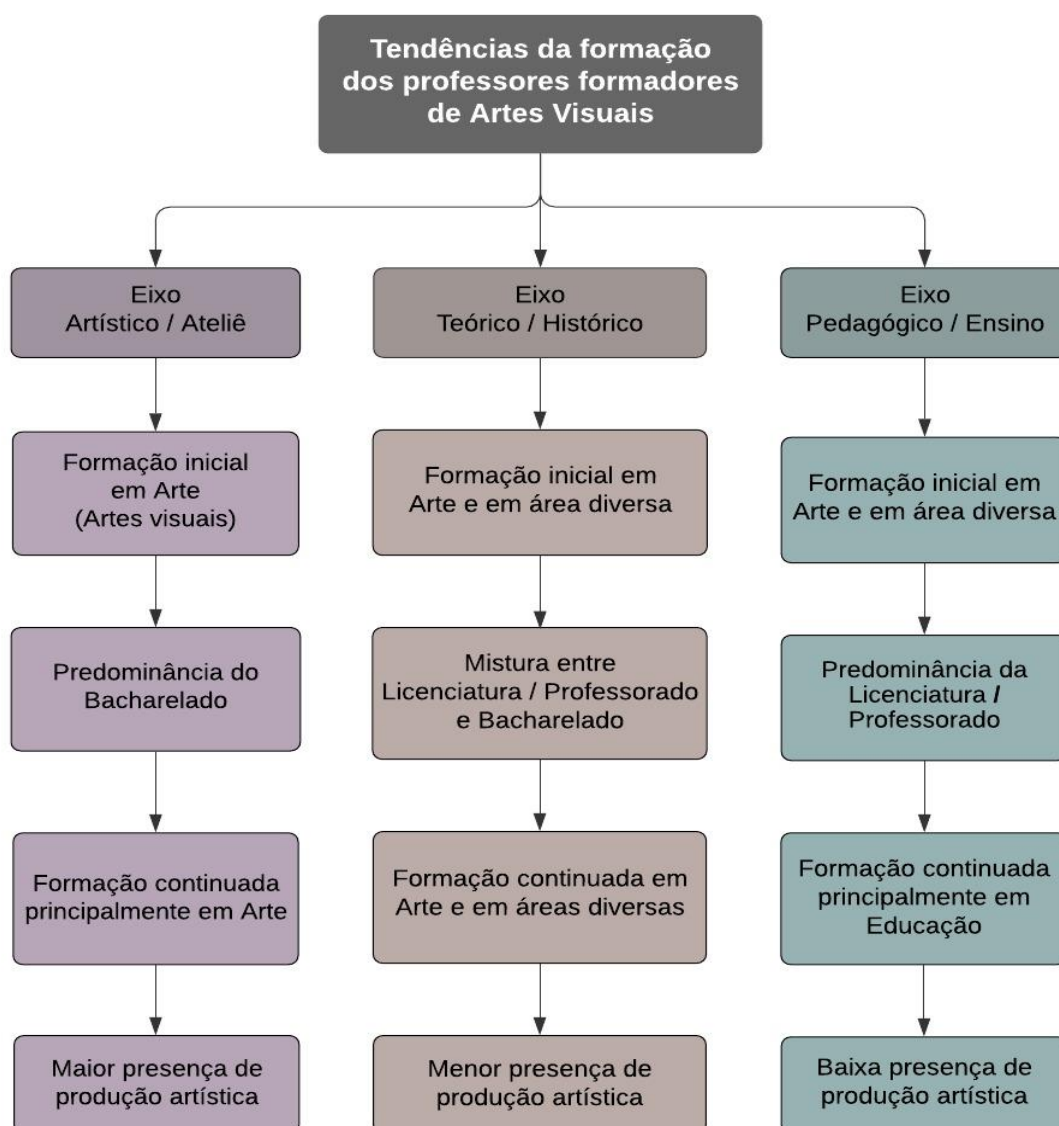
e 37% homens) e 280 no Brasil (56% mulheres e 44% homens). Esse total foi dividido de acordo com os eixos disciplinares, todavia a quantidade de docentes em cada eixo disciplinar se mostrou variável dentro dos próprios cursos, assim como em ambos os países, devido aos diferentes enfoques das matrizes curriculares das IES, aspecto já evidenciado por Azevedo (2014) ao analisar aquelas em relação aos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina e que também foi constatado pela autora durante a coleta dos nomes dos professores formadores nos quadros de horários dos cursos selecionados.

Os diferentes enfoques dos cursos de Graduação aparecem de acordo com os eixos disciplinares, resultando em maior ou menor quantidade de determinados grupos de disciplinas. As matrizes curriculares⁴⁶² dos cursos no mesmo país apresentam diferenças e semelhanças, ocorrendo o mesmo em comparação com o outro país, tal como foram constatados por Azevedo (2014), Alvarenga (2015a) a partir da análise das matrizes curriculares dos cursos de Artes Visuais no Paraná (Brasil), e outros pesquisadores do OFPEA/BRARG.

Vale ressaltar que, independentemente dessas similaridades ou diferenças entre as matrizes curriculares, analisamos as tendências de formação e de produção artística dos professores formadores de acordo com cada país, de modo conjunto, e não de acordo com as especificidades de cada uma das IES selecionadas. Sendo assim, no total, o percentual de professores formadores em cada eixo disciplinar foi semelhante em ambos os países, predominando os do eixo artístico/ateliê. Houve um percentual menor do eixo teórico/histórico e uma quantidade ainda menor do pedagógico/ensino. A partir da análise apresentada no Capítulo 7, chegamos às seguintes tendências de formação dos professores formadores, assim como de produção artística (Figura 24):

⁴⁶² Inserimos nos anexos quatro exemplos de matrizes curriculares dos cursos de formação docente em Artes Visuais (duas de cada país).

Figura 24 - Síntese das tendências de formação e de produção artística dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Tendo por base a Figura 24, o conjunto selecionado dos professores formadores dos cursos de Graduação que visam formar outros docentes tem tendências formativas e de produção artística de acordo com os eixos disciplinares. Tais tendências se relacionam diretamente com as características das próprias disciplinas e da amplitude da área de cada um dos três eixos disciplinares. Ao observarmos o teórico/histórico e o pedagógico/ensino, eles apresentam uma multiplicidade maior de áreas formativas distintas das de Arte, principalmente na Pós-Graduação. Nesse sentido, se considerarmos os eixos disciplinares, as áreas de formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais são múltiplas, assim como os diferentes níveis formativos dos docentes, como vimos no tópico anterior no

que se refere à titulação máxima dos professores formadores e o mesmo vale para a existência ou não de produção artística entre os docentes.

No que se refere às tendências, de modo específico, vimos que no eixo artístico/ateliê há uma predominância da formação inicial em Artes Visuais, seja de modo geral, seja nas mais variadas técnicas (Desenho, Pintura, Escultura, Gravura etc.), cuja habilitação principal é o Bacharelado, embora também haja professores com dupla habilitação ou que fizeram apenas a Licenciatura.

No Brasil, a formação continuada dos professores formadores do eixo supracitado apresentou uma presença maior na área de Artes, o que possivelmente implica escolhas de linhas de pesquisas mais relacionadas com processos/poéticas artísticas e/ou história e teoria da Arte. Na Argentina, a maioria dos professores formadores desse eixo não tem Pós-Graduação *stricto sensu*. Ao realizarmos o levantamento da produção artística ou não desses docentes universitários em ambos os países, vimos que a maioria tem algum tipo de produção artística. Em alguns casos, além de exposições individuais nacionais e internacionais, eles mantêm uma produção artística contínua e vasta. Em outros casos, eles participaram de exposições coletivas esporádicas e não indicaram no currículo regularidade desse tipo de produção. Vimos, ainda, principalmente na Argentina, que alguns professores formadores tinham *sites*, *blogs* e/ou galerias virtuais, onde eles anunciavam os valores de venda dos trabalhos artísticos. Nesses casos, além de o artista (bacharel em Artes Visuais) estar na universidade como professor formador, ele produz Arte como forma de renda complementar “alternativa” em relação ao mercado/sistema/circuito da Arte em geral.

Quanto ao eixo teórico/histórico, nos dois países, a formação dos professores formadores se mostrou difusa, sendo a inicial, tanto em Artes Visuais ou em Arte geral quanto em áreas diversas, ocorrendo o mesmo na formação continuada. As áreas diversas encontradas foram: Filosofia, História, Letras, Geografia, Direito etc. Ao observarmos os títulos e as palavras-chave de algumas pesquisas da Pós-Graduação *stricto sensu* das áreas distintas para verificarmos se eram ou não relacionadas especificamente com a Arte, encontramos tanto pesquisas que buscavam inter-relações com a área artística quanto aquelas que não mostravam nenhum indício dessa relação. No que se refere à produção artística desses professores, vimos que ela é menor se comparada ao eixo artístico/ateliê, sendo mais comum, a partir da análise dos currículos, encontrarmos trabalhos dos professores formadores como curadores e críticos de arte.

Quanto ao eixo pedagógico/ensino, esse foi o menor percentual de docentes encontrados, tanto no Brasil quanto na Argentina. Esse dado se relaciona com o fato de as

disciplinas desse eixo serem ofertadas tanto pelo próprio Departamento de Arte quanto por Departamentos de Educação. Nesse último caso, a formação inicial dos professores formadores pode ser em Arte ou não, sendo que na maioria dos casos não são – no Mestrado e Doutorado, a área principal costuma ser Educação (requisito comum nos concursos). Nesse sentido, podemos afirmar que a maioria dos professores que leciona nas disciplinas desse eixo não tem formação em Arte e não apresenta produção artística. Sobre o percentual de professores formadores desse eixo encontrados e analisados, vimos que a formação inicial ocorre tanto em Arte quanto em área diversa, e que a Pós-Graduação ocorre principalmente em Educação. Entre os selecionados, os professores formadores do eixo pedagógico/ensino foram os que apresentaram a produção artística mais baixa, o que provavelmente também ocorre em relação aos professores formadores desse eixo que atuam nos Departamentos de Educação.

Analisando os dados sobre a produção artística dos professores, não podemos afirmar que todos os professores formadores de Artes Visuais são artistas, tanto pela variação das habilitações encontradas e áreas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* realizados quanto pela existência e ausência de produção artística, sendo mais comum o segundo caso. Ou seja, nem todo professor formador de Artes Visuais é artista e ele não precisa sê-lo, já que cada eixo disciplinar exige elementos distintos. Consideramos, porém, que todos devem ter formação pedagógica, pois, independentemente das tendências encontradas e dos eixos disciplinares em que atuam, eles são professores; mais do que isso: são professores formadores.

Na sequência, abordaremos algumas relações entre a produção artística dos professores formadores e as tendências de formação encontradas.

8.6 PRODUÇÃO ARTÍSTICA DOS PROFESSORES FORMADORES E SUAS RELAÇÕES RECÍPROCAS COM AS TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Neste tópico, retomaremos os elementos relativos à produção artística dos professores formadores, associadas tanto aos eixos disciplinares quanto relacionadas com as “exigências” discursivas de que o professor de Arte também precisa ser artista. Tais discursos podem estar relacionados: 1) à formação dos primeiros professores formadores dos cursos de Arte, sendo que muitos deles eram artistas; 2) à manutenção e/ou ao aumento da presença dos artistas na universidade nos cursos de Artes Visuais; 3) ao convívio dos dois modelos contrapostos de formação (conteúdos cultural-cognitivos e pedagógico-didáticos) entre os professores

formadores de Artes Visuais; 4) no fim do século XX, a retomada do discurso do “aprender a aprender” (desvalorização do conhecimento historicamente produzido e foco na perspectiva construtivista de produção do conhecimento e na subjetividade), aliados à reestruturação produtiva do capitalismo e seus princípios.

A partir dos dados apresentados no Capítulo 7 sobre a produção artística dos professores formadores, vimos que a maioria dos professores, dos 604 analisados, tanto no Brasil quanto na Argentina, não tem uma produção artística formal, a qual consiste em participação em exposições individuais e coletivas, produção de objetos artísticos ou de ações artísticas registradas e divulgadas em *sites* e/ou redes sociais diversas.

No Brasil, dos 280 professores formadores selecionados, 26% têm algum tipo de produção artística, já na Argentina, dos 324 professores formadores selecionados, 30% têm produção artística. Nesse sentido, vemos que menos de um terço dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais e/ou com nomenclaturas semelhantes, tanto no Brasil quanto na Argentina, atua, efetivamente, como artista.

A maior concentração de produção artística dos professores formadores ocorre entre os que atuam em disciplinas do eixo artístico/ateliê, sendo 79% no Brasil e 92% na Argentina. Essa constatação evidencia que há uma predominância da produção artística por parte de um grupo de docentes universitários que atua em disciplinas de cunho “prático” (desenho, pintura, escultura etc.).

Ao analisarmos os currículos dos professores formadores quanto à produção artística, vimos que: 1) havia tanto regularidade quanto ausência de longos períodos; 2) produções artísticas recentes em contraposição a décadas de produção científico-acadêmica; 3) variação dos tipos de trabalhos produzidos (mais conceituais/contemporâneos e mais tradicionais).

No que se refere à assiduidade/regularidade da produção artística, encontramos produção artística antiga de alguns docentes universitários que parecem ter parado de produzir, pois no currículo não havia informações de produções recentes. As exigências do trabalho universitário, a maior valorização da produção científica/acadêmica, assim como o tempo com os alunos pode ter afetado essa continuidade. Podemos considerar que esses aspectos podem ter influenciado, assim como o excesso de “funções” dos professores formadores, associadas à gestão e/ou a aspectos administrativos. Encontramos, também, professores formadores com vasta produção acadêmica (artigos científicos e livros) resultante de vários anos, inclusive décadas, de pesquisa e atuação docente, com recente e baixa produção artística, sendo os trabalhos presentes em exposições coletivas.

Seria uma necessidade intrínseca do professor formador iniciar um novo tipo de produção ou isso poderia estar associado às “necessidades” impostas pela ampliação do discurso atual do professor formador de Arte ter que assumir mais funções, ocupando seu tempo livre, ou se “requalificando”/ se “atualizando” com outro tipo de trabalho, qual seja, ser artista?

Consideramos que o professor formador de Artes Visuais pode e deve atuar como artista quando ele quiser, seja no início ou no fim da carreira, de modo contínuo ou esporádico e independentemente do eixo disciplinar em que atua, todavia, o que questionamos é a “exigência” que aparece em alguns *slogans*: “para ser um bom professor de Arte é preciso ser artista” ou “só quem sabe fazer, sabe ensinar”, que pode se transformar em uma pressão externa e implícita, e não ser uma necessidade intrínseca do professor formador, seja pelo eixo disciplinar em que atua, pela sua área de formação ou habilitação de formação ou por outros motivos.

No Brasil, ao entrevistar artistas que atuavam na universidade como professores, muitos afirmaram, segundo Almeida (2009), que a necessidade econômica e uma possível fuga do mercado de Arte era o que os tinha motivado a atuarem como professores formadores. No Capítulo 3, vimos que as condições de trabalho dos professores universitários no Brasil e na Argentina são distintas. Sendo assim, neste último país, atuar em uma universidade como professor pode não ser suficiente para uma renda mensal adequada, então, em vez de eles atuarem em mais de uma IES, alguns artistas podem ter optado tanto por atuar como docentes uma parte do tempo quanto continuar sua produção artística, visando vender os trabalhos.

O aspecto do mercado de Arte e da necessidade da venda dos trabalhos também se relaciona com a variedade da produção artística que encontramos entre os professores formadores. Constatamos que há vertentes muito distintas nos trabalhos produzidos por eles, que vão desde produções mais tradicionais no que se refere a suporte, materiais e temáticas, assim como vertentes mais contemporâneas, associadas à arte efêmera e conceitual. No primeiro caso, pode haver uma relação maior com a venda de objetos artísticos, e no segundo caso a experimentação e a negação do mercado se fazem mais evidentes. Nesse último caso, o respaldo financeiro por meio da sua atuação como professor formador em cursos de Artes Visuais nas universidades é uma forma de o artista não se sentir obrigado a se adequar às demandas do mercado, podendo produzir livremente, sem a pressão por vender ou não os trabalhos ou seguir tendências do mercado de arte. Por outro lado, esse “produzir livremente”

está condicionado com a divisão de funções ao exercer a profissão de professor universitário e conciliar seu tempo como artista.

Não estamos afirmando que o professor formador não pode ou deve ter uma produção artística ou atuar como artista. E, muito menos, que os professores formadores dos eixos disciplinares histórico/teórico e pedagógico/ensino não devam ou possam atuar como artistas, considerando as particularidades das suas áreas de formação/atuação. Todos os professores formadores podem ter ou não uma produção artística⁴⁶³. Todavia, a necessidade ou não desta não deve advir de uma pressão externa com um discurso homogeneizante e tampouco do fato de, no Brasil, já existir um Qualis Artístico para pontuar e mensurar esse tipo de produção. Tal Qualis se torna tanto um meio de valorização da produção artística de quem atua como artista, ao mesmo tempo que pode condicioná-la e limitá-la, inclusive valorizando a produção de quem mora em eixos específicos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Na Argentina, Buenos Aires também favorece a produção artística por ser um grande centro urbano. Nesse sentido, a produção artística dos professores formadores não deve ser mais um elemento que, no fundo, busca ampliar as funções do professor formador de Artes Visuais no Ensino Superior, associadas ao aumento da produtividade nesse outro âmbito e à manutenção e/ou ao aumento dos conceitos dos PPGs ou PPGAVs, muito pelo contrário: deve surgir de uma necessidade intrínseca de se expressar por meio da arte.

Consideramos que a produção artística dos professores formadores, mesmo vinculadas a todos os elementos supracitados, deve estar relacionada com uma necessidade humana.

O ser humano é um ser de necessidades. Quanto mais humano ele se torna, mais necessidades ele tem, e no decorrer do desenvolvimento histórico-social suas necessidades **humanas** se modificaram e se ampliaram. Estas podem ser tanto necessidades naturais/instintivas que foram humanizadas (a fome, por exemplo) quanto necessidades novas que foram criadas pelo próprio homem em seu processo de humanização (necessidade estética⁴⁶⁴). Pelo processo de trabalho, elas fazem com que o homem se torne um ser ativo,

⁴⁶³ O trabalho artístico tem um valor de uso, porque satisfaz uma necessidade especificamente humana, que consiste na expressão, afirmação e comunicação humanas, as quais se tornam possíveis por meio de uma determinada forma dada em uma matéria para abordar um tipo específico de conteúdo em um objeto concreto-sensível. Ou seja, a utilidade da arte é essencialmente “espiritual”, visto que satisfaz a necessidade do ser humano de se autoafirmar como tal, assim como de humanizar a natureza e o mundo, ampliando sua capacidade de comunicação (VÁZQUEZ, 1978).

⁴⁶⁴ O ser humano produz objetos que satisfazem as necessidades humanas. Elas se modificaram e foram se refinando ao longo da história e são tão amplas quanto os diferentes tipos de relações do homem com o mundo. Além disso, em cada uma dessas relações, a necessidade se modifica, assim como a atitude do sujeito para com o mundo e o objeto capaz de satisfazer as novas necessidades. Destacaremos duas dessas relações: a prático-

cuja principal atividade, ou aquela especificamente humana, seja a criação de objetos humanizados, criando assim um mundo humano. Nesse processo, humaniza a natureza e a si mesmo. No entanto, o trabalho não se reduz à criação de objetos úteis para satisfazer alguma necessidade, pois no trabalho o homem materializa suas forças essenciais, produzindo materiais que também expressam a sua essência, sendo possível, então, a criação de obras de arte (VÁZQUEZ, 1978). Nesse sentido, consideramos que a produção artística precisa advir de uma necessidade humana peculiar do sujeito.

Precisamos lembrar que a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais se caracteriza por meio de uma multiplicidade de áreas e uma diversidade de vertentes dentro dessas áreas, seja na formação inicial ou continuada, assim como eles têm habilitações distintas.

No caso de quem realizou cursos na área de Arte, independentemente de ter feito Licenciatura/Professorado ou Bacharelado, teve experiência com o processo da produção artística. Alguns podem não ter tido vontade de continuar nesse viés, principalmente porque muitas vezes, em concursos/processos seletivos, se valoriza mais a pesquisa acadêmica, então se dedicaram mais a esse tipo de produção. Para quem não fez a formação inicial em Arte, principalmente dos eixos histórico/teórico e pedagógico/ensino, muitas vezes eles podem não sentir essa necessidade de produção artística. É preciso respeitar os aspectos da formação inicial e continuada que perpassam pelas individualidades dos professores formadores, assim como compreender que os diferentes eixos disciplinares têm características próprias.

Nesse sentido, os professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais não precisam ser artistas, visto a particularidade e peculiaridade dos eixos disciplinares em que atuam e as características das suas habilitações e áreas de formação inicial e continuada. Eles podem e devem atuar como artistas se considerarem que esta é uma necessidade humana, embora alguns o façam por outros motivos, inclusive financeiros, aspecto esse que, muitas vezes, se torna necessário na nossa sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, consideramos que a produção artística dos professores formadores não é estritamente necessária, embora ela possa existir, mas que o contato com a Arte, em seus mais variados modos, seja como curador, como crítico ou simplesmente como

utilitária e a estética. A primeira valoriza os objetos de acordo com a sua utilidade, e a relação estética valoriza a potência da subjetividade que consiste em uma relação peculiar entre o homem e a realidade, a qual foi se construindo histórica e socialmente por meio da transformação da natureza e da criação de objetos humanos (VÁZQUEZ, 1978). Ou seja, “[...] a Estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre” (VÁZQUEZ, 1999, p. 47).

espectador, é extremamente necessário, independentemente das características da formação ou dos eixos disciplinares de atuação dos professores formadores. Como vimos, há diferentes tendências de formação dos professores formadores de Artes Visuais, as quais se relacionam com os distintos eixos disciplinares em que atuam e tais elementos influenciam a existência ou não da produção artística.

A partir do exposto, podemos considerar que as relações entre a produção artística dos professores formadores dos cursos de formação docente em Artes Visuais, tanto no Brasil quanto na Argentina, não é igualitária entre os três eixos disciplinares, sendo predominante no artístico/ateliê e mais de dois terços dos docentes não têm produção artística formal (participa de exposições, está integrado ao circuito de arte etc.). Vimos, ainda, que fatores decorrentes das características das próprias disciplinas em que atuam e da própria formação dos professores formadores podem contribuir para esses fatores. Além disso, consideramos que, independentemente de tais fatores, os professores formadores podem ou não atuar como artistas caso sintam essa necessidade, e não como uma imposição externa, mesmo que implícita. Ao mesmo tempo, ressaltamos que consideramos o contato com a Arte, de diferentes modos, como algo fundamental para o processo formativo e/ou autoformativo.

Considerando o exposto ao longo deste capítulo, chegamos à seguinte síntese no que se refere aos aspectos gerais relativos às aproximações e distanciamentos entre a formação/atuação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina (Quadro 18):

Quadro 18 – Distanciamentos e aproximações gerais entre a formação/atuação dos professores formadores de Artes Visuais do Brasil e da Argentina

BRASIL	ARGENTINA
Distanciamentos	
Titulação máxima: maioria tem Doutorado.	Titulação máxima: maioria tem apenas Graduação.
Condições de trabalho: 20 ou 40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva.	Condições de trabalho: predominância de dedicação de dez horas semanais.
Aproximações	
Tendências formativas (inicial e continuada) de acordo com os eixos disciplinares (áreas de formação e habilitações).	
Mais de dois terços dos professores formadores selecionados não têm produção artística.	
Produção artística predominantemente presente em professores formadores do eixo artístico/ateliê.	
A maioria dos professores formadores fez parte ou toda a formação na mesma IES em que atua.	

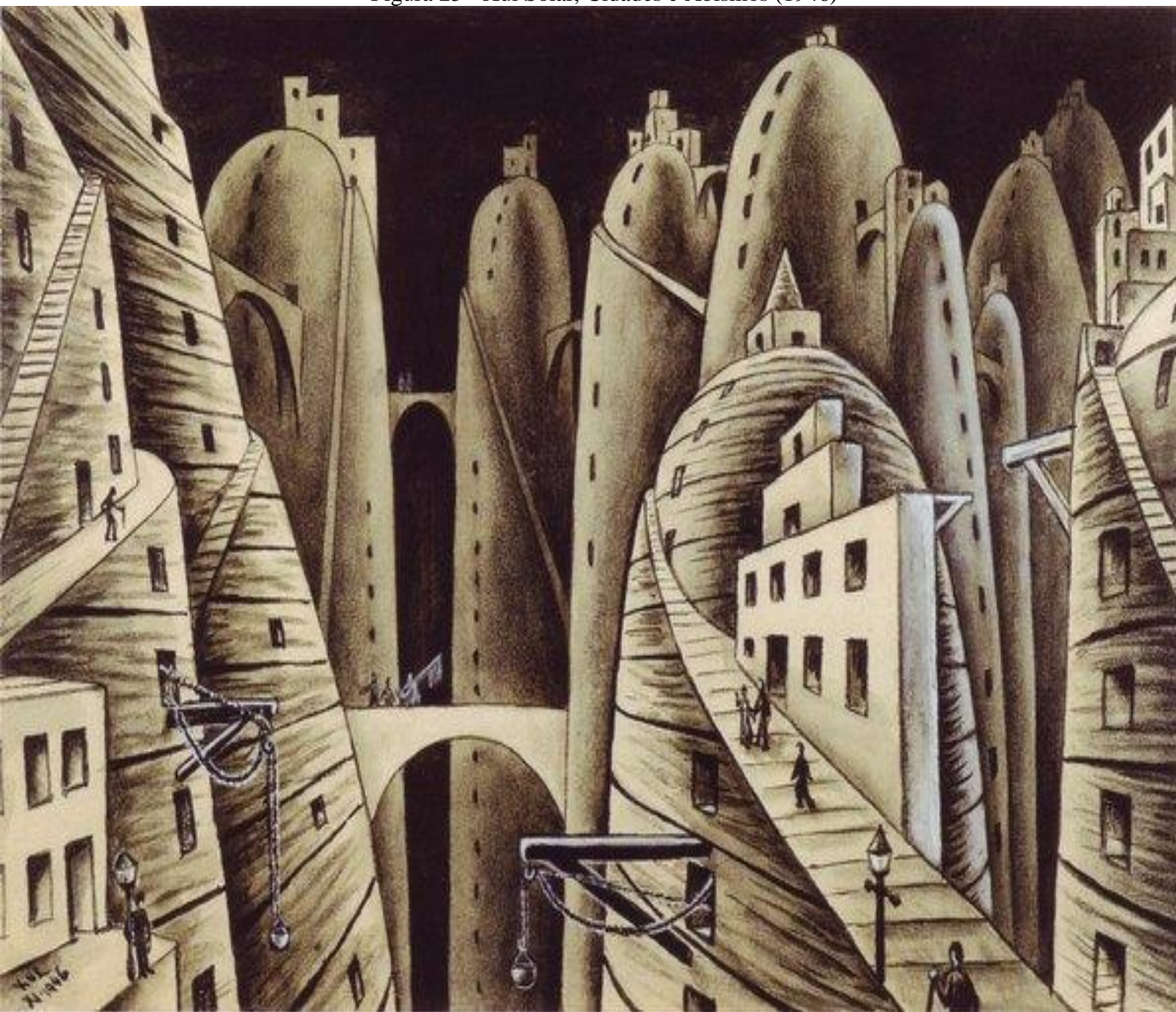
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir do Quadro 18, podemos observar que os distanciamentos entre os professores formadores dos cursos de Artes Visuais analisados, tanto no Brasil quanto na Argentina, ocorrem principalmente por questões externas relacionadas às legislações nacionais, as quais exigem determinadas titulações para atuação no Ensino Superior, oferta de Pós-Graduação na área de Arte e o fato de eles serem pagos ou não, o que também se relaciona com a diferenças gerais das condições de trabalho dos professores universitários como um todo nos dois países, o que interfere no vínculo com IES, no tempo de dedicação e incentivo à pesquisa e/ou à produção artística. No que se refere às aproximações, elas são mais específicas da própria área de Arte e envolvem as peculiaridades dos eixos disciplinares, os quais, por sua vez, apresentaram determinadas tendências formativas próprias aos itinerários formativos de acordo com os conjuntos disciplinares. No que se refere à produção artística desses professores formadores, as similaridades também foram significativas, sendo predominante nos professores formadores do eixo artístico/ateliê.

Os pontos apresentados se inter-relacionam e apresentam uma totalidade que podemos identificar a partir das conexões (mediações) e que abordar o tema da formação dos professores formadores perpassa por muitos elementos relativos aos aspectos educacional, cultural, socioeconômico, histórico e político.

Na sequência, apresentaremos as considerações finais da tese, conectando a diversidade dos elementos situados até o momento, assim como nos demais capítulos, visando aproximações sucessivas de compreensão do nosso objeto de pesquisa (a formação do professor formador).

Figura 25 - Xul Solar, Cidades e Abismos (1946)



Fonte: <https://coleccion.malba.org.ar/ciudad-y-abismos/>

*No trabalho intitulado **Cidades e Abismos**, do artista argentino Xul Solar, vemos que a cidade se organiza por meio de aglomerados e de abismo. Espaços moventes, com estruturas diversificadas que compõem um mesmo espaço, assim como seus residentes.*

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (CALVINO, 1990, p. 6).

À guisa de conclusão, perguntamos novamente: como, afinal, se caracteriza a formação dos professores formadores dos cursos de Licenciatura/Professorados em Artes Visuais no Brasil e na Argentina? Vimos, no decorrer da pesquisa, que as respostas para essa pergunta se inter-relacionam com vários outros aspectos: peculiaridades socioeconômicas, históricas e educacionais dos países selecionados, reestruturação produtiva do capitalismo, obrigatoriedade do ensino de Arte e da formação docente dos professores que atuarão na Educação Básica. Sendo assim, podemos afirmar que a formação do professor formador de Artes Visuais se caracteriza por meio de uma multiplicidade de elementos que envolvem uma “autoformação” condicionada por fatores internos e externos. Tal formação ocorre pela via institucional/formal (Graduação e/ou Pós-Graduação *stricto sensu*), havendo tendências de áreas e habilitações de acordo com os eixos disciplinares de atuação, assim como por meio das experiências como discente e docente, da convivência com os pares, da pesquisa na área de ensino de Arte, entre outros fatores.

Antes de apresentarmos elementos próprios da formação dos professores formadores que atuam nos cursos de formação docente em Artes Visuais, foi necessário conceituarmos o termo professor formador e suas conexões com os hibridismos do professor, artista e pesquisador, assim como elementos sobre as condições de trabalho desses docentes universitários de modo relacionado com as legislações do Brasil e da Argentina e com a necessidade de titulação mínima para atuação no nível superior. Contextualizamos o ensino e a formação docente em Arte/Educação Artística no Brasil e na Argentina relacionando com a dos professores formadores. Também mapeamos os cursos de Graduação e Pós-Graduação da área de Arte nos dois países com foco na visualidade. Após essa visão geral dos elementos que perpassam e interferem nosso objeto de investigação (formação dos professores formadores de Artes Visuais), analisamos os currículos de 604 professores formadores dos cursos de Artes Visuais de 23 IES que ofertavam cursos de Artes Visuais e/ou com denominações semelhantes nos países supracitados, visando identificar elementos (habilitações, áreas etc.) da sua formação institucional (Graduação e Pós-Graduação *stricto*

sensu) e produção artística para, desse modo, identificarmos as características/tendências da formação inicial e continuada deles.

Na sequência, retomamos alguns elementos apresentados ao longo da pesquisa, verificando como os diferentes pontos apresentados se inter-relacionam e quais elementos carecem de mais pesquisas.

“As diversas faces da formação/atuação dos professores formadores nos cursos de Artes Visuais” é o título do Capítulo 2, no qual apresentamos as possíveis conceituações do termo professor formador e vimos que este pode ser considerado como aquele profissional que atua no Ensino Superior e é responsável pelo processo formativo de outros professores. No que se refere à formação desse profissional, as pesquisas existentes apontam para um processo de autoformação, visto que não há leis específicas que estabelecem como deve ser a formação dos professores universitários. Sendo assim, eles aprendem a ser professores formadores por meio das experiências que tiveram durante a própria formação institucional, por intermédio dos colegas das IES e a partir de experiências e vivências diversas. Todavia, consideramos que esse processo autoformativo também perpassa pelos meios institucionais de formação (Graduação e Pós-Graduação) e por condicionamentos socioeconômicos e históricos.

Vimos que as pesquisas sobre os professores formadores são distintas daquelas sobre a formação docente geral, as quais buscam identificar elementos relativos aos processos formativos dos professores que atuarão na Educação Básica. As pesquisas sobre esse último ponto têm aumentado nas últimas décadas, inclusive na área de Artes Visuais, mas, sobre o primeiro ponto, as investigações ainda estão em estágio embrionário.

No caso das pesquisas mais diretamente relacionadas com a formação do professor formador de Artes Visuais, constatamos que elas são praticamente inexistentes e que, por vezes, aparecem de modo esporádico e inter-relacionado em meio àquelas sobre a formação docente dos professores que atuarão na Educação Básica, assim como podem aparecer nas que relacionam os termos professor, artista e pesquisador de modo híbrido, sendo mais comum o professor-artista ou vice-versa. Identificamos que um dos motivos para esse fato decorre do histórico da formação dos primeiros professores formadores nos cursos de Licenciatura/Professorado que atuavam na Educação Básica, os quais tinham formação em áreas distintas da de Arte e muitas vezes atuavam como artistas ou eram artistas autodidatas (nesses casos, foi usado o critério do notório saber). Além disso, constatamos que há uma quantidade alta de professores formadores de Artes Visuais atualmente com formação inicial em Bacharelado. Tais elementos trazem discussões referentes à inserção e permanência do

artista como professor universitário, assim como os discursos sobre o “quem sabe fazer, sabe ensinar” e do “aprender fazendo”, deixando de fora a formação pedagógica propriamente dita.

Vemos, portanto, que embora as profissões de artista, professor e pesquisador correspondam a trabalhos distintos, elas foram se inter-relacionando tanto pelos condicionantes históricos quanto pelas situações socioeconômicas, advindas principalmente dos discursos após as reformas educativas de 1990, os quais visam a “flexibilidade”, as multifunções, a reconversão docente. Sendo assim, em várias investigações, esses aspectos aparecem de modo interligado, sobrecarregando os professores formadores e ampliando suas funções e culpabilizando-os, ao mesmo tempo em que os documentos educacionais os enaltecem.

As pesquisas sobre o professor universitário se intensificam a partir do momento em que os professores (da Educação Básica) são inseridos em documentos educacionais, por meio da reforma educativa das últimas décadas, como os principais “agentes da mudança” da sociedade e melhoria da educação como um todo. Por sua vez, o professor universitário também começa a se tornar alvo de pesquisas, visto que ele formará tais professores, ocorrendo um “efeito cascata”. Todavia, essa ênfase esconde um *slogan* que exalta o professor, ao mesmo tempo que o responsabiliza pelos problemas do capitalismo. Tal ênfase na formação dos professores se relaciona com a reestruturação produtiva do capitalismo, cujo foco se torna o conhecimento. Cria-se, então, o discurso da dita “sociedade do conhecimento”, atingindo a educação e ocorrendo a “valorização” dos princípios do “aprender a aprender”, da flexibilidade, das “competências”, assim como da necessidade de qualificação contínua e da adaptação do professor a uma forma de subordinação, muitas vezes com características socioemocionais como a resiliência.

Consideramos que as pesquisas sobre os professores formadores devem ser realizadas e ampliadas, pois existem pontos indefinidos e conflitantes entre os pesquisadores quanto ao perfil e ao tipo de formação/atuação adequada sobre eles, além da falta de conhecimento sobre suas caracterizações, o que também interfere na formação docente dos demais profissionais que atuarão na Educação Básica. Sendo assim, as pesquisas sobre os professores formadores devem sim ser desenvolvidas, assim como é necessário um viés crítico e de modo articulado às novas organizações educativas do Ensino Superior, que também precariza a formação/atuação docente desse profissional.

Nesse sentido, para compreendermos as características da formação dos professores formadores de Artes Visuais, foi preciso apresentar o perfil dos professores que atuam no

Ensino Superior nos dois países analisados, para verificarmos como esses fatores podem se relacionar com a formação deles. Buscamos dados sobre as titulações e os regimes de trabalho deles de modo geral e relacionados com as exigências de pesquisa, para depois relacionarmos com a situação dos professores formadores de Artes Visuais.

No Capítulo 3, intitulado “Reestruturação produtiva do capitalismo e os impactos educacionais na América Latina”, vimos que a reorganização produtiva do capitalismo nos anos de 1990 atingiu os diversos níveis e as etapas de ensino, inclusive o superior, ampliando as exigências de produtividade e das avaliações externas, aumentando a quantidade de alunos por professor, reorganizando os regimes de trabalho e aumentando a precarização das condições de trabalho dos professores universitários, embora esses processos tenham ocorrido de modos distintos no Brasil e na Argentina, devido às características educacionais anteriores de cada país. Ao mesmo tempo, houve ampliação dos cursos de Graduação, Pós-Graduação *stricto sensu* e das pesquisas, em diversas áreas do conhecimento, inclusive em Arte e Artes Visuais, o que também propiciou o fortalecimento destas.

No Brasil, as condições de trabalho dos professores universitários são distintas de acordo com a categoria administrativa das IES em que atuam, sendo mais frágeis no setor privado e, no que se refere à titulação, a maioria tem Pós-Graduação *stricto sensu*. Na Argentina, vimos que as condições de trabalho dos professores universitários são mais precárias do que Brasil e, quanto à titulação dos professores universitários, a maioria não tem Mestrado ou Doutorado, além de esses títulos não garantirem melhores condições de trabalho e/ou cargos/funções. Os dados que encontramos sobre os professores universitários da área de Arte e Artes Visuais nos dois países indicam elementos semelhantes.

Sobre essa diferenciação do perfil dos professores universitários nos dois países, precisamos considerar que a legislação deles, no que se refere ao Ensino Superior, é distinta, ou seja, no Brasil há exigência de Pós-Graduação *stricto sensu* para atuação no Ensino Superior, já na Argentina exige-se que o professor universitário tenha formação igual ou superior à área de atuação - apenas com o título de Graduação ele pode atuar em cursos de Ensino Superior como professor universitário. Outro aspecto que mostra a diferenciação do perfil dos professores formadores se relaciona com os efeitos das Ditaduras nesses países: no Brasil, houve um incentivo para a pesquisa atrelados à formação dos professores universitários, como consequência dos acordos com os EUA (MEC/USAID), importação de modelos de Graduação e Pós-Graduação; na Argentina, houve uma estagnação da criação/expansão de PPGs. Há diferenças em relação aos incentivos financeiros destinados

às pesquisas dos professores universitários e pressão por produtividade associada às avaliações externas, por parte dos governos nos dois países.

Vemos, portanto, que a formação dos professores formadores perpassa por elementos socioeconômicos e históricos relativos à atuação docente (condições de trabalho, exigências legais de titulação, incentivo para pesquisa etc.), assim como pela criação/expansão dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, permeados pelas reformas educativas, aliadas aos interesses do capital.

No que se refere a como a formação dos professores formadores se inter-relaciona com o surgimento dos cursos de formação dos professores para atuar na Educação Básica, no Capítulo 4, denominado “Contextualização do ensino e da formação docente em Arte no Brasil e na Argentina”, revelamos as circunstâncias da expansão da formação de professores de modo amplo, o qual perpassa pela reorganização do capital que atingiu a educação e pelas transformações ocorridas na América Latina no fim do século XX, e reverbera no ensino de Arte e da Educação Artística. Vimos que os OM influenciaram/influenciam os direcionamentos da educação nos países dessa região por meio de financiamentos subordinados ao atingimento de metas, as quais se relacionam com as políticas educacionais. Nesse sentido, vimos que a reestruturação produtiva do capitalismo se associa à necessidade de reorganizar a formação docente para se adequar às novas relações de trabalho, orientada pelas mudanças tecnológicas e pelo império da informação na dita “sociedade do conhecimento”.

Posteriormente, apresentamos elementos relativos à história, às legislações e aos documentos educacionais diversos sobre o ensino e a formação docente, com foco na Arte/Educação Artística e nas Artes Visuais nos dois países, aspectos estes que se inter-relacionam com a formação dos professores formadores dessa área.

No que se refere ao ensino de Arte/Educação Artística nos dois países analisados, vimos que no Brasil a Arte aparece como componente curricular obrigatório na Educação Básica (da Educação Infantil até o Ensino Médio), já na Argentina a Educação Artística é uma área obrigatória tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (cursos de formação docente em geral, abrangendo a educação inicial e primária) e é uma modalidade de ensino entre as oito existentes. Ou seja, o aspecto obrigatório do ensino de Educação Artística na Argentina é muito mais amplo e complexo do que no Brasil. No que se refere às políticas educacionais, há documentos que regulam e orientam a formação docente em Arte, tanto no Brasil quanto na Argentina, nas linguagens artísticas específicas.

Outro ponto a evidenciar é que, na Argentina, a formação docente ocorre tanto em IES universitárias quanto não universitárias, e os Professorados de Artes Visuais estão concentrados nesta última. No Brasil, a formação docente ocorre em IES devidamente credenciadas pelo MEC e há uma diversidade de formatos, modalidades, categorias administrativas etc. No que se refere às consonâncias e divergências entre a formação docente em Arte no Brasil e na Argentina, vimos que a obrigatoriedade do ensino de Arte na Argentina (1884) é muito anterior à do Brasil (1971), o que gerou inserção e expansão da área de formas distintas nos países supracitados. Em ambos os países há uma maior tradição da Música e das Artes Visuais do que do Teatro e da Dança, e tais aspectos se refletem até hoje na quantidade de cursos de Graduação na área de Arte, o que pode deixar essa área dividida.

De modo geral, podemos inferir que tal obrigatoriedade do ensino de Arte/Educação Artística mobilizou, de diferentes modos, a criação de cursos de formação docente (Graduação) e de Pós-Graduação na área, ocorrendo também a necessidade de contratar os professores formadores que atuariam em tais cursos. Todavia, como era uma área nova, os critérios de formação aceitos para atuação no Ensino Superior dos primeiros professores formadores dessa área foram diversificados (Graduação em áreas distintas das de Arte, notório saber para os autodidatas, artistas com produção artística regular, se destacar nas turmas de Graduação de curta duração – dois anos no Brasil – e ser convidado para ser professor universitário etc.). Alguns desses aspectos da formação se mantêm até hoje como válidos, mas de modos distintos, para atuação nos cursos de Graduação da área de Artes Visuais.

No que se refere ao “Mapeamento dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais no Brasil e na Argentina”, título do Capítulo 5, vimos que nos dois países há uma diversidade de locais/formatos, e datas de surgimento de cursos de formação docente em Artes Visuais, assim como de PPGs direcionados para a área de Arte, principalmente com foco na visualidade.

A partir de 1990, as alterações da reestruturação produtiva do capitalismo interferiram de modo mais efetivo na expansão desses cursos de Graduação da área de Arte. Todavia, nesse processo se intensificou a mudança do *locus* de formação docente. Na Argentina, a maior quantidade da oferta de Professorados de Artes Visuais ocorre em IES não universitárias do que nas universitárias. No Brasil, houve a ampliação das vagas e matrículas nas IES privadas em cursos ofertados em EaD. Vale lembrar que essa diversificação dos locais de oferta dos cursos, ao mesmo tempo em que pretende suprir a demanda por docentes

de Arte para atuar na Educação Básica e resolver o problema da distorção da formação/atuação, gera um novo tipo de formação docente. Além de, por vezes, dificultar ainda mais a possibilidade desse docente se tornar um professor formador.

No que tange aos cursos de Pós-Graduação na área artística nos dois países analisados, vimos que houve uma expansão a partir do fim do século XX e início do XXI. Na Argentina, identificamos uma predominância de cursos interdisciplinares e encontramos uma quantidade ínfima de Mestrado e/ou Doutorado específicos de Artes Visuais, sendo que o direcionamento das linhas de pesquisa dos PPGs para investigação em educação em Arte e/ou ensino de Arte é muito baixa. O foco dos cursos está na teoria/história da Arte e nos processos/poéticas artísticas. No Brasil, há uma quantidade alta de PPGs diretamente relacionados com a visualidade, assim como interdisciplinares. No que se refere às linhas de pesquisa dos PPGs de Artes Visuais e/ou que tenham um direcionamento maior para a visualidade, vários deles apresentam a possibilidade de investigações sobre o ensino de Arte e que existem os Mestrados profissionais, cujo foco principal é no ensino/educação em Arte.

Quanto aos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Arte e de modo mais específico de Artes Visuais, há similaridades e divergências quando buscando relações entre Brasil e Argentina, no que se refere à quantidade, às datas de criação e expansão, aos locais (divisão territorial dos PPGs nos dois países), aos “hibridismos” entre as linguagens artísticas presentes nas linhas de pesquisa e à menor ou maior quantidade de direcionamento das linhas de pesquisa para ensino de Arte. Vale lembrar ainda que, nos dois países analisados, há mais Mestrados do que de Doutorados na área de Arte. Essas diferenciações na criação e expansão dos PPGs da área de Arte, principalmente no que se refere à existência ou ausência de cursos específicos de Artes Visuais e/ou aos direcionamentos das linhas de pesquisa no Mestrado e Doutorado nos dois países, também influenciaram/influenciam a formação continuada dos professores formadores de Artes Visuais.

Após esse levantamento geral dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da área de Arte e da contextualização do ensino e da formação docente nessa área em ambos os países, nos Capítulos 6 e 7, intitulados, respectivamente, como “Um olhar para a formação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais (Brasil e Argentina)” e “Formação dos professores formadores de Artes Visuais, eixos disciplinares e produção artística (Brasil e Argentina)” apresentamos a caracterização da formação institucional dos professores formadores selecionados a partir da análise do currículo deles: áreas e habilitações da Graduação (formação inicial), da Pós-Graduação *stricto sensu* (formação continuada), possíveis tendências de formação deles de acordo com os eixos disciplinares

(teórico/histórico, artístico/ateliê e pedagógico/ensino) de atuação, se a formação continuada foi realizada nos países de origem ou no exterior, se fizeram parte ou toda a formação na própria IES que atuam como professores formadores e, por fim, se têm ou não uma produção artística formal.

No que tange às diferenças entre a titulação máxima dos professores formadores de Artes Visuais selecionados no Brasil e na Argentina, vimos que no Brasil a maioria tem Doutorado ou Mestrado, e na Argentina a maioria tem Graduação como titulação máxima. Tais aspectos estão em consonância com a situação dos demais professores universitários no que se refere às outras áreas do conhecimento. O que pode justificar essa diferença são tanto os aspectos legais que exigem determinados tipos de titulação para atuar como docente universitário quanto a demora para a expansão dos PPGs em geral nos dois países e, de modo mais específico, na área de Arte e/ou em Artes Visuais, assim como a relação entre a titulação e as condições de trabalho no Ensino Superior, entre outros fatores.

Quanto à formação continuada dos professores formadores de Artes Visuais, em geral, o percentual de quem fez Mestrado e/ou Doutorado no exterior é baixo em ambos os países, predominando França, Portugal e Espanha, indicando uma forte influência do continente europeu sobre a formação continuada dos professores formadores da área de Arte. Todavia, alguns docentes da Argentina, diferentemente do Brasil, fizeram Mestrado e/ou Doutorado na América Latina, inclusive no Brasil, mas os professores brasileiros não. O que motivaria as escolhas de fazer Mestrado e/ou Doutorado, principalmente na Europa e na América do Norte? Algumas hipóteses: pequena quantidade de PPGs em Artes Visuais na América Latina; maior valorização de determinadas instituições localizadas em países europeus ou norte-americanos devido à tradição; o fato de a pessoa já ter morado no local, ter familiares, ter nascido no local etc.; incentivo dos próprios PPGs no Brasil para ampliar/manter os contatos com as IES desses países. Consideramos que a formação (inicial ou continuada, parcial ou total) no exterior, principalmente na Europa, ao mesmo tempo que amplia as experiências sobre Arte, cultura etc. dos professores formadores também é resultante dos resquícios colonialistas.

Há convivência entre professores formadores de Artes Visuais cuja formação ocorreu com espaçamento muito diferenciado entre a formação inicial e continuada (20 ou 30 anos) e outros que fizeram a Graduação, o Mestrado e o Doutorado em curto espaço de tempo (dez ou 12 anos). Essa última tendência tem aumentado. Consideramos que tal diferenciação ocorre devido às mudanças relativas à recente expansão dos PPGs da área de Arte e/ou de Artes Visuais e ao aumento de bolsas de estudo, por meio de incentivos das políticas

educacionais para a formação do professor universitário no início do século XXI, associados às novas demandas do capitalismo. Além disso, as áreas de formação dos professores formadores de Artes Visuais muitas vezes ocorrem de modo cruzado, ou em zigue-zague no que se refere às áreas de formação alternadas em relação à Graduação e à Pós-Graduação. Tal processo também irá constituir os caminhos da multiplicidade da autoformação do professor formador.

Outro aspecto que constatamos, em ambos os países, é que há um percentual alto (praticamente dois terços no Brasil e três quartos na Argentina) de professores formadores de Artes Visuais atuando na mesma IES em que fizeram parte ou toda a formação. O que pode justificar esse fato são os aspectos geográficos devido à oferta ou não de cursos de Graduação e Pós-Graduação, graus de influência das concepções de ensino e de Arte que a própria IES promoveu na pessoa, fazendo com que ela se identifique e queira continuar no mesmo espaço como professor formador, assim como a própria IES pode querer “aproveitar” os alunos que demonstram alto grau de excelência.

Em relação às habilitações, áreas de formação inicial e continuada dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, à existência ou não de produção artística “institucional” e aos eixos das disciplinas de atuação, encontramos determinadas tendências, as quais apresentaremos na sequência.

No eixo teórico/histórico, há um direcionamento das disciplinas mais voltadas para conceitos, teorias e história da arte, das imagens, do artista, da cultura, da sociedade, dos movimentos e períodos artísticos. Enfim, um viés mais teórico, com foco maior na produção de pesquisa acadêmico-científica. Nesse eixo, o tipo de formação inicial e continuada predominante dos professores formadores é a Graduação, tanto na área de Arte quanto em diferentes áreas do conhecimento, e ocorre uma mistura de habilitações (Licenciatura/Professorado, Bacharelado ou ambas). Quanto à formação continuada, a maioria deles fez Mestrado e/ou Doutorado em áreas diversas: Filosofia, Antropologia, História etc. No que se refere aos departamentos onde os professores formadores estão inseridos, às vezes eles estão em departamentos distintos (ex: Estética no Departamento de Filosofia), mas a maioria aparece nas listas de docentes do curso de Artes Visuais no Departamento de Arte. Quanto à produção artística dos professores formadores desse eixo de disciplinas, constatamos que alguns deles têm produção artística formal/institucional. Todavia, mesmo muitos professores não tendo a produção artística, ou seja, não atuando como artistas, eles costumam atuar como curadores, críticos de arte ou escrevem livros sobre arte e artistas (direcionamento maior para história e/ou historiografia da arte).

Quanto ao eixo artístico/ateliê, ele tem um direcionamento das disciplinas mais voltados para a experimentação de materiais e “técnicas”, assim como a produção de objetos/ações artísticas, estímulo do pensamento criativo e inventivo. A pesquisa acontece de um modo diferenciado para poder embasar a produção e os processos poéticos/artísticos. Nesse eixo, o tipo de formação inicial predominante dos professores formadores é a Graduação em Arte, mais diretamente relacionadas com a visualidade (Artes Visuais, Artes Plásticas, Belas Artes), e o Bacharelado prevalece. No que se refere à formação continuada, a maioria dos professores formadores a fez em PPGs de Arte (geral) ou em Artes Visuais, estando inseridos principalmente em Departamentos de Arte. Por fim, constatamos que os professores formadores desse eixo são os que mais têm produção artística, ou seja, atuam como artistas efetivamente, sendo essa produção variável, pois alguns têm ampla produção, fizeram exposições individuais e coletivas no país de origem e estrangeiros, e outros têm apenas uma pequena participação em exposições coletivas. O que justifica essa maior quantidade de produção artística nesse eixo disciplinar pode ser a própria formação inicial dos professores formadores na área de Arte (Bacharelado) e a continuidade da atuação com disciplinas que envolvem o processo e as poéticas artísticas, possível incentivo por parte das IES e dos PPGs, e no caso do Brasil, o Qualis Artístico, proporcionou o reconhecimento por esse tipo de trabalho.

No que se refere ao eixo pedagógico/ensino, o direcionamento das disciplinas é mais voltado para vivências e experiências relacionadas com a docência e práticas educativas em diversas etapas de ensino formal e em espaços não escolares. Há um olhar para as relações entre quando, onde, para quem e para que ensinar arte, assim como teorias sobre currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos de mediação e de ensino de Arte em diferentes contextos. Quanto ao tipo de formação dos professores formadores desse eixo, vimos que a inicial varia entre específica em Arte e em área diversa, mas precisamos considerar que o percentual analisado de professores formadores desse eixo foi baixo. Vimos, ainda, que há uma predominância da habilitação em formação docente (Licenciatura no Brasil e Professorado na Argentina). No que se refere à formação continuada, vimos que a maioria dos professores a fez em PPGs de Educação. No que diz respeito aos departamentos onde os professores formadores estão inseridos, vimos que há uma variação entre os de Educação e de Arte, aspecto esse que também justifica o baixo percentual de docentes que encontramos para analisarmos o currículo. Com relação à produção artística, vimos que os professores formadores desse eixo quase não têm esse tipo de trabalho. Vale lembrar que, como não encontramos muitos docentes desse eixo, principalmente porque muitos pertencem aos

Departamentos de Educação, supomos que a maioria não tenha formação em Arte e, conseqüentemente, tenha baixa produção artística.

Essas diferentes tendências de formação entre os professores formadores de Artes Visuais, de acordo com os eixos disciplinares, são similares entre Brasil e Argentina. Ambos mostraram elementos comuns sobre as habilitações, as áreas de formação e de produção artística dos docentes universitários. Sendo assim, podemos inferir que a formação deles pode estar diretamente relacionada com as características das disciplinas presentes nos próprios eixos de atuação e que a maioria desses docentes nos dois países, não atua como artista.

Estamos cientes de que a formação dos professores formadores não se reduz aos elementos da sua Graduação e/ou da Pós-Graduação *stricto sensu* (formação institucional), visto que há muitas vivências/experiências pessoais e coletivas durante o processo formativo e de atuação docente na Educação Básica e/ou no Ensino Superior, assim como condicionantes socioeconômicos que vão interferir na autoformação deles, mas o aspecto institucional tem um peso alto, pois precisamos lembrar que a universidade pode ser um meio de reprodução e produção de valores articulando permanências e superações, o que pode ocorrer devido aos processo de pesquisa, referenciais teóricos, modelos didático-pedagógicos implícitos ou explícitos que são assimilados, entre outros fatores.

No Capítulo 8, intitulado “As múltiplas manifestações da formação dos professores formadores em Artes Visuais no Brasil e na Argentina: consonâncias e dissonâncias”, buscamos o aprofundamento das conexões entre os elementos apresentados anteriormente por meio da criação de eixos articuladores para apresentarmos as ações recíprocas entre a obrigatoriedade do ensino de Arte, a formação docente dos professores que atuarão na Educação Básica e a formação dos professores formadores, a partir da reorganização do capitalismo, do surgimento da Graduação e da Pós-Graduação *stricto sensu*. Assim como a relação desses elementos com as tendências formativas, com a produção artística dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, com o objetivo de explicitar distanciamentos e aproximações entre os pontos elencados.

Ao longo da nossa busca por aproximações sucessivas com o objeto de pesquisa delimitado (formação do professor formador dos cursos de Artes Visuais), as categorias que mais emergiram dos dados foram a mediação, a contradição e a totalidade. Quanto a esta última, precisamos destacar que “[...] a perspectiva marxista da totalidade não significa a pretensão de esgotar todos os fatos” (DUARTE, 2003, p. 611). Sendo assim, apresentaremos a síntese do que foi encontrado por meio do “inventário” realizado.

O inventário consistiu na apresentação de elementos que comportam uma totalidade e podem ser inter-relacionados pela categoria mediação, os quais apresentam os aspectos da contradição. Nesse sentido, foram considerados os seguintes aspectos: 1) valorização da arte na sociedade; 2) contextualização histórica da obrigatoriedade do ensino de Arte e da formação docente; 3) reestruturação produtiva do capitalismo, políticas educacionais e interferências dos OM na educação; 4) surgimento e ampliação da Graduação e Pós-Graduação da área de Arte; 5) diferença do *locus* de formação; 6) diferentes habilitações e áreas de formação dos professores formadores; 7) existência ou não de produção artística do professor formador, 8) legislações e condições de trabalho dos professores universitários; 9) discurso do professor-artista e vice-versa etc. Há ainda outros que são constituintes da totalidade, visto que eles fazem parte de elementos constitutivos, nem sempre explícitos, do processo formativo dos professores formadores. Afinal, a totalidade não se constitui apenas como a soma de suas partes, “[...] mas enquanto a síntese das relações que elas desenvolvem e, justamente por isso, ela apresenta as possibilidades, os limites e os entraves para o desenvolvimento [...]” (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 116).

Nesse sentido, para respondermos como se caracteriza a formação dos professores formadores de Artes Visuais, além dos elementos elencados anteriormente, precisamos considerar os resquícios da formação dos primeiros professores formadores dos cursos de Arte em ambos os países, os quais eram artistas ou tinham formação em área diversa, o que de certa forma se mantém até hoje. Coexistem, atualmente, tanto no Brasil quanto na Argentina, muitas vezes por meio de discursos dos próprios pesquisadores da área, dois modelos contrapostos de formação: 1) “conteúdos cultural-cognitivos”, no quais o domínio do conteúdo é suficiente para ensinar e 2) “didático-pedagógicos”, no quais a formação se efetiva por meio do domínio dos conteúdos e a formação pedagógica. Tais modelos também convivem na formação dos professores formadores de Artes Visuais devido às legislações para atuar no Ensino Superior nos dois países, as quais não exigem formação e/ou conhecimentos pedagógicos dos professores formadores.

Defendemos que o modelo didático-pedagógico é o mais apropriado para a formação do professor formador, pois, além de ele ter os conteúdos de cunho científico, teórico e/ou artístico sobre sua área de conhecimento, terá os didáticos-metodológicos que embasarão sua prática pedagógica. Esse aspecto vale para os três eixos disciplinares apresentados ao longo da tese. Tais conhecimentos de cunho pedagógico podem ser adquiridos, inicialmente, por meio da habilitação em Licenciatura/Professorado e ampliados por meio de estágios significativos no Ensino Superior, disciplinas na Pós-Graduação sobre a docência nesse nível

de ensino, pesquisas aprofundadas sobre essa profissão docente, vivência como professor na Educação Básica e/ou oferta de cursos de formação continuada para professores da Educação Básica (assim será possível conhecer mais sobre a realidade da profissão docente, visto que os professores formadores são responsáveis por formar outros docentes), entre outras possibilidades.

No que se refere à produção artística dos professores formadores e suas relações recíprocas com as tendências de formação, apenas um terço dos professores formadores tem algum tipo de produção artística e a maior parte da produção é realizada por docentes do eixo artístico/ateliê. Não defendemos que todos os professores formadores de Artes Visuais devam atuar como artistas, mas também não negamos a importância da produção artística de quem busca atuar como professor universitário e artista. E isso por diversas razões, entre elas, vimos que alguns professores formadores dos cursos de Artes Visuais (que também são artistas), muitas vezes atuam como docentes universitários para conseguir fazer seus trabalhos artísticos sem precisar se submeter às regras do mercado (sistema e circuito de arte). Nesse sentido, ser professor formador e conciliar seu trabalho como artista é uma forma de o artista se preservar e conseguir sua subsistência sem precisar se “corromper”. Todavia, quando essa produção artística ocorre por meio de discursos que pregam o acúmulo de funções dos docentes universitários da área de Arte, se tornando uma pressão implícita para os professores formadores, de modo geral, atuarem como artistas, constatamos que essa produção não se caracteriza como uma necessidade humana intrínseca própria aos professores formadores de Artes Visuais. Além disso, o conjunto dos professores formadores de Artes Visuais tem determinadas tendências de formação, assim como atua em disciplinas com enfoques muito distintos, os quais, mesmo relacionados com a Arte, não envolvem, necessariamente, a produção artística.

Quanto aos aspectos gerais relativos às aproximações e aos distanciamentos entre a formação/atuação dos professores formadores dos cursos de Artes Visuais no Brasil e na Argentina (situando-os dentro de um panorama maior), no que se refere aos distanciamentos, no Brasil a maioria deles tem Mestrado ou Doutorado como titulação máxima, e na Argentina grande parte apresenta apenas a Graduação. No que se refere às condições de trabalho no Ensino Superior, no Brasil a maioria dos professores universitários atua no regime de 20 ou 40 horas semanais, já na Argentina o regime de dedicação simples (dez horas semanais) é predominante. Tais distanciamentos abrangem o conjunto de docentes no Ensino Superior, e não apenas os professores formadores de Artes Visuais selecionados e são gerados pelas legislações, oferta de cursos de Pós-Graduação e condições de trabalho no Ensino Superior.

As aproximações, por sua vez, são mais específicas da própria área de Arte e envolvem a existência dos três eixos disciplinares nas matrizes curriculares dos cursos. As tendências formativas dos professores formadores estão em consonância com a própria especificidade das disciplinas em que atuam. No que se refere à produção artística desses professores formadores, as similaridades também foram significativas, sendo predominante naqueles do eixo artístico/ateliê.

Constata-se, portanto, que as diferenciações são amplas e atingem aspectos gerais dos professores universitários dos dois países analisados, ou seja, independem dos elementos específicos da área de Arte. Tais diferenças podem ser justificadas pelos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais que interferiram no âmbito educacional geral. Já os elementos aproximativos, mesmo com as singularidades dos sistemas educativos em cada um dos países, evidenciaram tendências formativas (e de produção artística) comuns entre os professores formadores de Artes Visuais, mesmo com as variações das matrizes curriculares, dos enfoques dos cursos de Graduação (mais direcionado para um ou outro eixo disciplinar) e com as particularidades geográficas, econômicas e histórias dos dois países. Nesse sentido, os elementos aproximativos encontrados são próprios da área artística e se mostraram indistintos.

Os elementos apresentados ao longo da tese nos auxiliaram a compreender a totalidade dos elementos que perpassam a formação institucional dos professores formadores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina, assim como diversos elementos ocultos relativos à reorganização da economia e das mudanças histórico-sociais que afetaram a educação como um todo, refletindo na formação docente em geral e na formação dos professores formadores, o que, por sua vez, também permitiu uma ampliação e fortalecimento da área artística, ao mesmo tempo que exigiu/exige novos meios de formação/atuação. Nesse sentido, no que se refere à caracterização da formação dos professores formadores, em ambos os países, podemos afirmar que ela é múltipla e diversificada, embora haja determinadas tendências formativas de acordo com eixos disciplinares de atuação.

Após a realização do inventário relativo ao objeto da nossa investigação, o qual compreende uma totalidade, é comum encontrarmos novas perguntas. Como nossa pesquisa tem um recorte, tais perguntas precisam de novas investigações. Afinal, estamos cientes de que uma pesquisa não esgota as possibilidades existentes de investigação sobre o assunto da formação dos professores formadores e que os resultados são aproximativos. Sendo assim, surgiram algumas questões: como as diferentes áreas/habilitações da formação dos professores formadores interferem em suas práticas pedagógicas? Vimos que há professores

formadores que fazem toda a formação em áreas distintas das de Arte e não relacionam a pesquisa da Pós-Graduação *stricto sensu* com essa área, isso interfere ou não na sua atuação em um curso específico da área de Arte? A diversidade de titulação máxima entre os professores formadores na mesma IES, assim como a diversidade de áreas de formação dos docentes universitários, contribui para outros elementos da formação que ultrapassam o aspecto formal/institucional analisado ou gera conflitos? As linhas de pesquisas, e suas especificidades, dentro dos cursos de PPGs de Arte e/ou de Artes Visuais, assim como as pesquisas em andamento realizadas pelos orientadores de Mestrado e Doutorado, podem direcionar a formação do professor formador? Qual é o peso real da formação institucional de Graduação e/ou da Pós-Graduação no processo de “autoformação” do professor formador?

Além disso, novas pesquisas podem ser realizadas no sentido de explorar as características da formação/atuação dos professores universitários dos cursos de Artes Visuais atuantes em IES privadas e/ou em EaD, visto que, no Brasil, a partir de 2017, mais de 50% dos futuros professores de Artes Visuais que atuarão na Educação Básica estão sendo formados por IES com esses atributos. Pode-se explorar os seguintes elementos: 1) as condições de trabalho; 2) se eles têm ou não produção artística; 3) se conciliam seu trabalho nas IES particulares e em EaD com IES públicas e presenciais com regime de contrato temporário; 4) se conciliam seu trabalho do Ensino Superior com a Educação Básica; 5) se fazem pesquisa acadêmica e como ocorre a exigência sobre esse quesito por parte dessas IES; 6) se as tendências formativas (Graduação e Pós-Graduação), de acordo com os eixos disciplinares, são semelhantes às encontradas no decorrer da nossa investigação. Uma pesquisa com elementos investigativos similares também poderia ser realizada sobre os professores formadores de Artes Visuais das IES não universitárias (terciárias) na Argentina.

Outra investigação para se desenvolver com professores universitários dos cursos de Artes Visuais das IES públicas, tanto federais quanto estaduais e/ou sob algum outro formato, são entrevistas, as quais podem ser sobre como eles veem essa relação entre professor, pesquisador e artista, a partir das diferentes habilitações e áreas de formação inicial e continuada (Pós-Graduação): 1) grupos de bacharéis que atuam efetivamente como artistas, participam de exposições, apresentações etc.; 2) grupos de licenciados que continuaram a pesquisa na área de Educação, seja em PPGAVs com linhas de pesquisa relacionadas ao ensino ou em PPGs em Educação; 3) grupos mistos, ou seja, que foram intercalando as áreas entre a formação inicial e continuada.

Pode ser feita também a verificação se há ou não as mesmas tendências de formação dos professores formadores de Artes Visuais nos demais países na América Latina, assim como nas demais linguagens artísticas (Música, Dança e Teatro).

Além das sugestões supracitadas, sabemos que muitas outras pesquisas podem surgir a partir dos dados apresentados, visto que as investigações sobre a temática da formação dos professores formadores da área de Arte, e especificamente sobre as Artes Visuais, são quase inexistentes, então há um campo amplo e vasto de possibilidades.

Nesse sentido, não pretendemos esgotar o tema em foco, visto a sua complexidade e exigência de sucessivas aproximações ao objeto da discussão. Sendo assim, vale lembrar que buscamos:

[...] aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2000, p. 86-87 *apud* KUENZER, 2009, p. 11).

Nesse sentido, apresentamos uma totalidade de elementos relativos ao nosso objeto de pesquisa (formação institucional – inicial e continuada – dos professores formadores de Artes Visuais), a partir da relação entre os diversos pontos apresentados ao longo da tese e chegamos a aproximações sucessivas sobre ele, pois, na perspectiva marxista, a totalidade não significa, propriamente, o esgotamento de todos os fatos. Sendo assim, essa pesquisa contribui com o Observatório (OFPEA/BRARG) e com as pesquisas da área artística, assim como esperamos ter contribuído e instigado o surgimento de muitas outras pesquisas sobre a formação dos professores formadores de Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019.
- ALMEIDA, C. M. C. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.
- ALMEIDA, T. O artista professor na faculdade de Arte. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 75-92, 2012.
- ALVARENGA, V. M. O Projeto de Lei nº 7.032/10 prevê linguagens artísticas separadas na Educação Básica: será o fim da polivalência? **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 261-275, set./dez. 2013.
- ALVARENGA, V. M. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de Licenciatura no estado do Paraná**. 2015a. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2015a. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006b/00006b96.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.
- ALVARENGA, V. M. Os concursos públicos para professores de Arte da Educação Básica privilegiam alguma linguagem artística? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 105-121, jan./abr. 2015b.
- ALVARENGA, V. M. A cidade dos mortos: o mundo imaginário do artista polonês Zdzislaw Beksinski. **Revista Internacional e Interdisciplinar Art&Sensorium**, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 31-45, jul./dez. 2017.
- ALVARENGA, V. M. Ensino de Arte no Brasil a partir da reforma do Ensino Médio, da BNCC e da Lei nº 13.278/2016: entre incertezas e possibilidades. In: CICLO DE INVESTIGAÇÕES DO PPGAV/UDESC, 14., p. 179-192, 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2019.
- ALVARENGA, V. M.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei nº 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.
- AMIGO, R. **Comentario sobre un alto en el campo, Prilidiano Pueyrredón**. Buenos Aires: Museu Nacional de Belas Artes, 2019. Disponível em: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3187>. Acesso em: 6 nov. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e Mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 75-96.

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira e Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995.

ARAÚJO, A. R. F. Os cursos superiores de formação de professores de Artes Visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2009.

ARGENTINA. **Dirección de Educación Secundaria**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacionsecundaria>. Acesso em: 29 set. 2020.

ARGENTINA. **Ley de Educacion Superior nº 24.521, del 20 de julio de 1995**. Buenos Aires, 1995. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>. Acesso em: 03 abr. 2020.

ARGENTINA. **Ley nº 26.206, Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ARGENTINA. **Proyecto de ley de Educación Artística. 2007**. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AG5QOKpMS5IJ:https://parlamentaria.legislatura.gov.ar/pages/download.aspx%3FIdDoc%3D53418+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 20 set. 2019.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE nº 111/10 - Anexo: La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional**. Buenos Aires, 2010. Disponível em: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/111-10-anexo.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). **Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010: censo del bicentenario – resultados definitivos, série B, n. 2**. Buenos Aires, 2012b. Disponível em: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt). **Portal de Información de Ciencia y Tecnología Argentino (SICYTAR)**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://sicytar.mincyt.gob.ar/buscar/#/resultados?q=*&core=Personas&mm=100%25&rows=16&tipo=NombreTodos. Acesso em: 10 abr. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt). **Secretaría de políticas universitarias – oferta superior**. Buenos Aires, [s/d]. Disponible em: <http://ofertasuperior.siu.edu.ar>. Acceso em: 11 jun. 2018.

ARGENTINA. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt). **Sistema Nacional de Repositorios Digitales**. Buenos Aires, [s/d]. Disponible em: <https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind>. Acceso em: 11 jun. 2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Anuario estadísticas universitarias argentinas**. Buenos Aires, 2015. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_2015_2.pdf. Acceso em: 06 jan. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Decreto n° 4.659, del 2 de marzo de 1945, da subsecretaria de Cultura da Argentina**. Buenos Aires, 1945. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14536.pdf>. Acceso em: 19 mar. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Decreto n° 58.641, del 30 de marzo de 1940**. Denominando Academia Nacional de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón” a la Escuela de Artes Decorativas de la Capital, y aprobando el nuevo plan de estudios de la misma. Buenos Aires, 1940. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13665.pdf>, Acceso em: 13 nov. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Ley n° 1.420 de Educación Común y su reglamentación, de 8 de julio de 1884**. Buenos Aires, 1884. Disponible em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf>. Acceso em: 4 nov. 2019.

ARGENTINA. Sistema Educativo Nacional. **Ley Federal de Educacion, Ley 24.195/1993**. Buenos Aires: Honorable Congreso de la Nación Argentina, 1993. Disponible em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>. Acceso em: 21 out. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares profesorado de Educación Artística**. Buenos Aires, 2009. Formación docente. Disponible em: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>. Acceso em: 21 mar. 2020.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. **Síntesis de información estadísticas universitarias (2017-2018)**. Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, 2018. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2017_-_2018_0.pdf. Acceso em: 21 out. 2020.

ARGENTINA. Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales). Área de Recursos Humanos de las Universidades Nacionales. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria. **Sistema de consulta de estadísticas universitarias**. Buenos Aires, 2012a. Disponible em: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/3>. Acceso em: 10 jun. 2020

ATA de criação da Red Latinoamericana de Investigadores sobre la Formación Docente en Artes (Laifopa). Facebook, 2015. Disponível em:
<https://www.facebook.com/photo?fbid=848912511890115&set=pcb.848912768556756>
 Acesso em: 10 abr. 2018.

AZEVEDO, I. G. **O lugar da América Latina na formação inicial de professores de Artes Visuais no Brasil e na Argentina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2014.

BAIGORRIA, C. Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros. **Central de Trabajadores de la Argentina**, Buenos Aires, ano X, n. 108, mar. 2015.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: BM, 1995. Disponível em:
<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set./dez. 1989.

BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, A. M. O ensino das Artes Visuais na universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 331-347, maio/ago. 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0331.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. *In*: MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 57-68.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BELINCHE, D. **Arte, poética y educación**. 2010. Tese (Doutorado em Belas Artes) – Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2010.

BELLAN, C. C. **Formação de professores de Artes Visuais nas universidades públicas da região Norte**: cultura e arte no currículo das Licenciaturas. 2018. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2018. Disponível em:
<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005e/00005e1c.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BERDAGUER, L. F.; ZARAUZA, D. Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL

SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://150.162.242.35/bitstream/handle/123456789/32860/8.9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2020.

BLANCO, J.; MEDINA, L. El trabajo docente, a 100 años de la Reforma. **ConCienciaSocial**: Revista Digital de Trabajo Social, Córdoba, v. 1, n. esp., p. 54-69, 2018. Disponível em: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20205/19876>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BORN, P. T. B.; LOPONTE, L. G. Professoras artistas: reflexões sobre o fazer artístico e a prática docente. *In*: ANPED Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Plataforma Lattes**. Brasília, [s/d]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aspectos conceituais da proposta de reestruturação das carreiras de docentes**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11222-aspectos-conceituais-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2017**: principais resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018**: principais resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192 Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº: 280/2007** - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de área: 11 – Artes**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Diretoria de Avaliação (DAV), 2019a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Artes.pdf. Acesso em: 6 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação superior para a docência na Educação Básica**. Brasília, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docen

te_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), [s/d]. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Regulamento do Programa de Demanda Social – DS. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2010c. Disponível em: http://www.sr2.uerj.br/sr2/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei nº 337, de 2006**. Altera o § 2º do art. 26 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79662>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação quadrienal 2017: Artes**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2017d. Disponível em: https://www.uab.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-artes_relatoriodeavalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal2017_final.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do grupo de trabalho Qualis Artístico: classificação de eventos**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2019f. Disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2020/07/10062019_qualis-artistico-classificacao-de-eventos.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Formação Superior para a Docência na Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019e. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018c. Disponível em:

<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019d. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a LDB nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei nº 9.394/96 no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...]. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art1 Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Fomen

to,Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e.
Acesso em: 16 out. 2020.

BUJÁN, F. Redes socio-técnicas y políticas de acceso abierto al conocimiento: desafíos en Nuestra América. **Revista Digital Art&**, ano IX, n. 4, São Paulo, dez. 2013a. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-14/federico-bujan.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

BUJÁN, F. La construcción de un observatorio latinoamericano de la formación de profesores de artes en las universidades. **Revista Educação, Arte e Inclusão**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 79-99, 2013b. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/4104/2934>. Acesso em: 10 out. 2020.

BUJÁN, F. *et al.* (org.). **Investigación y formación docente en Artes**: miradas desde América Latina. Florianópolis: UDESC; Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntáguiles, 2018. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5843/Investigacio_n_y_Formacio_n_Doce_nte_en_Artes___Digital_1___15500248458251_5843.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

BUJÁN, F.; FRADE, I.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Observatório da formação de professores de Artes: uma rede de pesquisa na América Latina. *In*: DIÁLOGOS EN MERCOSUR REDE ACADÊMICA, Série Diálogos en Red - Nuestra América, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. p. 135-156, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://silo.tips/download/dialogos-en-mercosur-rede-academica-serie-dialogos-en-red-nuestra-america-4>. Acesso em: 20 out. 2020.

BURRÉ, M.; BUJÁN, F. Aportes para la investigación de la enseñanza de las artes en la formación de profesores. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 6-30, 2011.

BYLAARDT, C. O. Arte engajada e arte autônoma no pensamento de Theodor Adorno. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 84-100, dez. 2013.

CALDAS, F. Professor – Pesquisador – Artista: uma profissão ou um terrível engano? **Revista Panorama Crítico**, ed. 8, p. 1-10, out./nov. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9808876-Professor-pesquisador-artista-uma-profissao-ou-um-terrivel-engano-felipe-caldas.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J. A formação dos formadores no Brasil: estudos e produções recentes. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., Cidade do México, 2016. **Anais [...]**. Cidade do México, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/137.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

CALVINO, Í. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Biblioteca da Folha, 1990.

CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANDREVA, A.; SUSACASA, S. Competencias didácticas en la formación del profesorado universitario. **Educación Médica Permanente**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 19-28, 2009.

CAPRA, C. L.; LOPONTE, L. G. Ditos sobre professor-artista. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-15.

CARDOSO, M. R. G. O professor do Ensino Superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 15, n. 23, p. 87-106, 2016.

CASTRO, M. L. O. Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Consultoria legislativa do Senado Federal – coordenação de estudos. **Textos para discussão**, Brasília, n. 32, jun. 2007.

CATANI, A. M.; AZEVEDO, M. L. N. O sistema universitário argentino: um contraditório campo de reformas. *In*: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2005.

CENTENO, C. P. El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. **Integración y Conocimiento**, Córdoba, n. 7, v. 2, p. 226-255, 2017.

CENTENO, C. P.; PARRINO, M. C. Profesión académica y docencia en América Latina: una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México. *In*: CONGRESO NACIONAL, 3.; ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2., 2009, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2019. p. 1-25. Disponível em: http://www.saece.com.ar/docs/congreso3/Perez_Centeno.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

CERQUEIRA, D. L. O professor artista na universidade brasileira: questões e desafios. **Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 165-185, jun. 2016.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese – Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011.

CHAPATO, M. E. Nuevos horizontes y escenarios en educación artística: volver a pensar la formación de arte. *In*: CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. (org.) **Educación artística: horizontes, escenarios y prácticas emergentes**. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 9-26.

CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. Alcances de la educación artística a comienzos de un nuevo milênio. *In*: CHAPATO, M. E.; DIMATTEO, M. C. (org.) **Educación artística: horizontes, escenarios y prácticas emergentes**. Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 27-52.

CHIROLEU, A. La profesión académica en Argentina. **(Syn)Thesis**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-52, 2002.

CHIROLEU, A. Políticas públicas de inclusión en la educación superior: los casos de Argentina y Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 141-166, maio/ago. 2009.

COMISIÓN NACIONAL DE EVOLUCIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU). **Resolución n° 1.074/13**. Acreditar la carrera de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Historia y Teoría de las Artes, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, que se dicta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio da Educación, 2013. Disponível em: <http://posgrado.filo.uba.ar/sites/posgrado.filo.uba.ar/files/Res.%201074-13%20%28Historia%20y%20Teor%C3%ADa%20de%20las%20Artes%29.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU). **Posgrados acreditados de la República Argentina**: edición 2019. Buenos Aires: CONEAU, 2019. Disponível em: https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/CatalogoPosgrados_2019.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

CONCEIÇÃO, J. S. **Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina**: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2020.

CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE (CLEA). **Sobre nosotros**. Buenos Aires, 2018. Disponível em: <http://www.redclea.org/quienes-somos-quien-somos/quienes-somos>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CONSEJOS REGIONALES DE PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. **Mapa de los Consejos Regionales de la Educación Superior**. Buenos Aires: Ministério de Educación y Deportes; Secretaría de Políticas Universitarias, [s/d]. Disponível em: <http://ofertasuperior.siu.edu.ar/cpres/1.0/guia.php?ah=st5b1ed20acad224.02200184&ai=cpres%7C%7C85000003>. Acesso em: 29 set. 2020.

CORBETTA, C. M. **Las imágenes en la enseñanza de la disciplina Plástica Visual em Escuelas de Secundaria Básica de la Provincia de Buenos Aires**. Um estudo sobre los repertórios visuales y las estrategias didácticas de los profesores de artes visuales de enseñanza media. 2016. Maestría en Educación – Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2016.

COSTA, L. M. Comentario sobre Sin pan y sin trabajo, Ernesto de la Cárcova. **Museu Nacional de Bellas Artes**, Buenos Aires, 2019. Disponível em: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777>. Acesso em: 6 nov. 2019.

CRUZ, G. B.; MAGALHAES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun. 2017.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3, v. 54, p. 525 – 536, set./dez. 2004.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, s/v, p. 205-222, dez. 2008.

DANTAS, J. S. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 97-121, jul./out. 2015. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/5880/pdf_26. Acesso em: 4 ago. 2018.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

DEL VALLE, D.; FEITELER, D. La dinámica de crecimiento de la matrícula universitaria de Artes: la creación del IUNA y su impacto en el sistema universitario. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 7., 2012, La Plata. **Anais [...]**. La Plata: UNLP, 2012. p. 1-21. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1823/ev.1823.pdf Acesso em: 25 maio 2020.

DIAS, R. F.; MARTINS, R. Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 118-132, maio/ago. 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de Licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENSINA BRASIL. **Quem somos**. São Paulo, [s/d]. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org/quemsomos>. Acesso em: 3 nov. 2019.

EFLAND, A. *et al.* **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 1996.

ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA MANUEL BELGRAMO. **Reseña histórica**. Caba, [s/d]. Disponível em: <https://escueladebellasartesmanuelbelgrano.wordpress.com/resena-historica>. Acesso em: 13 dez. 2019.

EVANGELISTA, O. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. *In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4., 2009, São Luís. **Anais [...]**. Maranhão: UFMA, 2009.

EVANGELISTA, O. (org.) **O que revelam os *slogans* na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. v. 1.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. *In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO*, 11., Cidade do México, 2016. **Anais [...]**. Cidade do México, 2016.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Docência, gestão e pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de professores**, v. 1, n. 2, p.178-203, set. 2009.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? *In: EVANGELISTA, O. (org.). O que revelam os *slogans* na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO. **Doctorado en Artes**. Misiones, [s/d]. Disponível em: <http://www.fayd.unam.edu.ar/la-facu/secretarias/posgrado/da> Acesso em: 19 jul. 2019.

FACULTAD DE ARTES Y DISEÑO. **Maestría en Arte Latinoamericano**. Mendoza, [s/d]. Disponível em: <http://fad.uncuyo.edu.ar/estudios/posgrado/191>. Acesso em: 5 out. 2020.

FACULTAD DE ARTES UNLP. **Currícula**. La Plata, [s/d]. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/posgrado/maestria-en-estetica/curricula-2-2>. Acesso em: 5 out. 2020.

FACULTAD DE ARTES UNLP. **Doctorado en Artes**. La Plata, [s/d]. Disponível em: <http://www2.fba.unlp.edu.ar/posgrado/doctorado-en-arte>. Acesso em: 5 out. 2020.

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES. **Maestría en Museología**. Tucuman, [s/d]. Disponível em: <https://info.csnat.unt.edu.ar/secretarias/posgrado/maestria/museologia>. Acesso em: 5 out. 2020.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES. **Doctorado en Humanidades y Artes**. Rosario, [s/d]. Disponível em: <https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/doctorados/45/doctorado-en-humanidades-y-artes-->. Acesso em: 5 out. 2020.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES. **Maestría en Educación Artística – Mención en Música y Mención en Bellas Artes**. Rosario, [s/d]. Disponível em: <https://fhumyar.unr.edu.ar/carreras/maestr%C3%ADa/55/maestria-en-educacion-artistica-%E2%80%93-mencion-en-musica-y-mencion-en-bellas-artes->. Acesso em: 5 out. 2020.

FANELLI, A. G. **Informe nacional**: Argentina. Buenos Aires, mar. 2016. Disponível em: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-argentina.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FÁVERO, M. L. A. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2000. p. 1-15. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FAVERO, S. M. C. As inquietações do artista-professor. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 297-302, jul. 2007.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERRO, S. **Artes Plásticas e trabalho livre: de Dürer a Velázquez**. São Paulo: 34, 2015.

FILMUS, D. (comp.). **Los condicionantes de la calidad educativa**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1995.

FLORES, M. J. B. P. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2014.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. **A formação do professor de Educação Artística e sua complexidade pedagógica**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 1998.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. **A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. *In: ENCONTRO REGIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DA REGIÃO SUL*, 2.; *SIMPÓSIO DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS*, 3., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2010.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação docente em arte: da formação nas Licenciaturas à formação continuada. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano XI, n. 14, dez. 2013.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação de professores nas Licenciaturas em Artes Visuais: o processo de criação. *In: ENCONTRO DA ANPAP*, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2014/Comit%C3%AAs/2%20EAV/Maria%20Cristina%20da%20Rosa%20Fonseca%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Observatório da formação de professores de Artes: sistematizações do percurso. *In: DADALTO, M. G.; REBOUÇAS, M. M. (org.). Educação em Arte na contemporaneidade*. Vitória: UFES, 2015. v. 1. p. 183-204.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação nas Licenciaturas em Artes: políticas como projetos de dominação. *In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL*, 29.; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES*, 7., 2019, Manaus. **Anais [...]**. Faeb: Manaus, 2019a. p. 45-56.

Disponível em: http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/10/ANAIS_ConFAEB_2019.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Políticas e currículo na Licenciatura em Artes Visuais: pesquisas do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/BRARG). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 233-251, set./dez. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46151/27481> Acesso em: 13 jun. 2020.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. Formação nas Licenciaturas em Artes: políticas como projetos de dominação. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES, 7., 2019, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: UFAM, 2019c.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; ALVARENGA, V. M.; BELLAN, C. C. Observatório da formação de professores de Artes Visuais: uma análise à luz das políticas vigentes. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 272-288, maio/ago. 2018.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; BUJÁN, F. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-52, jan./abr. 2016.

FONSECA DA SILVA, M. C. R.; PERA, L. P. Formação docente em Artes Visuais: análises sobre os cursos de Santa Catarina. In: ENCONTRO DA ANPAP, 23., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 3772-3787.

FONSECA DA SILVA, M. C. R. *et al.* Observatório da formação de professores de Artes no Brasil: Fricções e Movimentos. In: ENCONTRO DA ANPAP, 21, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. v. 1. p. 2318-2321.

FRADE, I.; ALVARENGA, A. Geopolítica da formação: desenhando as paisagens informacionais dos processos de formação na docência em arte no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria, 2015. p. 2968-2980. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/ana_maria_alvarenga_isabela_frade.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

FRANZON, S. Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 - as garras da águia na legislação de ensino brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba; PUC-PR, 2015. p. 40619-40632.

GATTI, B. A. *et al.* (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, M. L. **A formação do educador de Artes Visuais**: um estudo com formadores e professores em formação – um diálogo entre Brasil e Alemanha. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Usininos, São Leopoldo, 2010.

GIOVINE, R.; MARTIGNONI, L. **Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina**. DROCE, S. D.; ECHENIQUE, M.; TANDIL, G. S. (colab.). Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUAZZELLI, C. A. B. “¿Sabéjs lo que es el color colorado?”: bandeiras, lenços e insígnias nas guerras civis do Rio da Prata, século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC; UDESC; ANPUH, 2015.

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. v. 1 e 2. Tradução de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HERNANDEZ, A.; MACHADO, J. C. O professor-artista na universidade hoje. In: ENCONTRO DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016.

HILLESHEIM, G. B. D. **Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais**: caminhos percorridos e a percorrer. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2013.

HILLESHEIM, G. B. D. **Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente**: estratégias do capitalismo cultural. 2018. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2018.

HILLESHEIM, G. B. D.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Contribuições para a pesquisa sobre a formação de professores de artes: perspectivas sócio-históricas. In: BUJÁN, F. *et al.* (org.). **Investigación y formación docente en Artes Miradas desde América Latina**. Florianópolis: UDESC; Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntágeles, 2018. p. 18-29. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5843/Investigacio_n_y_Formacio_n_Docente_en_Artes___Digital_1__15500248458251_5843.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

IABELBERG, R. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_do_brasil/sociedade_e_economia/mapas_murais/densidade_populacional_2010.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES. **Magíster en Historia del Arte Argentino y Latinoamericano**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: <http://www.unsam.edu.ar/institutos/idaes/22/idaes/historia-arte>. Acesso em: 5 out. 2020.

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO PATAGÔNICO DE LAS ARTES. **Departamento de Artes Visuales**. Disponível em: <http://iupa.edu.ar/sitio/oferta-academica-actualizacion>. Acesso em: 16 jul. 2018.

JENSEN, J.; COLLAÇO, M. E.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Recortes de pesquisa a partir do Observatório da formação de professores no âmbito das Artes Visuais. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 26., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2016. p. 1-3. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/2553/50.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. A.; PIMENTEL, L. G. (coord.). **Educación artística, cultura y ciudadanía**. Madri: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Fundación Santillana, 2011. Metas Educativas 2021.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Dia a Dia da Educação**, Curitiba, fev. 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

KON, V. Editorial. El arte en la educación Argentina. **Revista Arte y Educación**, ano 1, tercer trimestre, jul./set. 1995.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAMARRA, N. F. La evaluación y la acreditación universitaria en Argentina. *In*: FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MORA, J.-G. (coord.). **Educación superior - convergencia entre América Latina e Europa, procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Buenos Aires: UNTREF, 2005. p. 117-134.

LAMARRA, N. F.; CENTENO, C. P. La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. **Educación**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 351-364, set./dez. 2011.

LAMARRA, N. F.; COPPOLA, N. La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madri, v. 1, n. 3, p. 96-123, 2008.

LAMFRI, N. Z. (coord.). **Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior**. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2016.

LAMPERT, J. [Entre paisagens] ou sobre ‘ser’ artista professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p. 17-30, set./dez. 2016.

LAMPERT, J.; NUNES, C. R. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre Arte e Arte Educação. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 7, n. 3, p. 100-112, set./dez. 2014.

LANZA, M. Arte en movimiento. **Universidad de Buenos Aires**, Buenos Aires, 7 jun. 2018. Disponível em: <http://www.uba.ar/noticiasuba/nota.php?id=19759>. Acesso em: 5 out. 2020.

LIMA, S. P. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In: ENCONTRO DA ANPAP, 21., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2012. p. 454-466. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf. Acesso em: 1º ago. 2020.

LITWIN, E. (comp.). **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior. Paidós: SAIFC, 1997.

LOCATELLI, C. Os professores no Ensino Superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

MANDELLI, A. S. EaD e UAB: a consolidação da fábrica de professores em nível superior. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 197-232.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014.

MARIANAYAGAM, C. A. S.; VIRIATO, E. O. A obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica brasileira: uma análise do processo histórico-político. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

MARQUINA, M.; LAMARRA, N. F. La profesión académica en Argentina: entre la pertenencia institucional y disciplinar. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 5., 2008, La Plata. **Anais [...]**. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2008.

MARTELLI, S. **Políticas públicas para el área de Educación Artística**: las escuelas de arte en foco en la década del 70. Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas – UBA, Buenos Aires, 2014.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITRE, B. **Historia de Belgrano de la independencia argentina**. Buenos Aires: Imprenta y Libreria de Mayo, 1876. Tomo II, tercera y unica edicion completa.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, [s/p], jul. 2006.

MONETTI, E. M. La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. **Praxis Educativa**, La Pampa, v. 24, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4639/html>. Acesso em: 21 out. 2020.

MOREIRA, J. F. C. **As políticas de expansão e privatização do Ensino Superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2013.

MÜLLER, M. **A pesquisa na formação de professores: uma análise curricular das Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000037/00003749.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

NETTO, J. P. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUFFIC. **The education system of Argentina described and compared with the Dutch system**. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-argentina.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES NA AMÉRICA LATINA. **Facebook**. 16 novembro 2013. Disponível em: <https://www.facebook.com/Observat%C3%B3rio-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-de-Artes-na-Am%C3%A9rica-Latina-750026941678796>. Acesso em: 3 jul. 2018.

OLIVEIRA, E. M. **Docência universitária em arte: (auto)retratos da identidade docente-artista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG, Goiânia, 2010.

ORCE, V.; MARE, M. A. La formación docente en artes (o el artista que no pudo ser). *In: ENCUESTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*, 1., 2014, Tandil. **Anais [...]**. UNCPBA: Tandil, 2014. v. 4.

ORTOLANI, A. **Escuela Superior de Belas Artes “Ernesto de la Cárcova”**. 2015. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxc2N1>

ZWxhZGVsYWNhcmNvdnF8Z3g6NzJmMTRmY2E2NTUzZDZiYQ. Acesso em: 13 nov. 2019.

PAGATINI, R. **Grito surdo**. Vitória, 2016. Disponível em: <https://rafaelpagatini.com/grito-surdo>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PAULA, M. F. C. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. *In: CONGRESO NACIONAL, 3.; ENCUESTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN, 2., 2009, Buenos Aires. Anais [...].* Buenos Aires, 2009.

PAULA, M. F. C. Desigualdades e políticas de inclusão na Educação Superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios. **RevistAleph**, Niterói, ano VI, n. 18, p. 5-28, dez. 2012.

PEIXOTO, M. I. H.; SCHLICHTA, C. A; B. D. Arte, humanização e o ensino da Arte. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. Anais [...].* Curitiba, 2013. p. 25942- 25959.

PENZO, V. L. A formação de professores de Artes Visuais na Região Centro-Oeste: currículos e políticas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 322-334, set./dez. 2019.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 8, n. 15, p. 3-15, jan./jun. 2014.

PROJETO DE PESQUISA. **Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino de Arte**: estudos comparados entre Brasil e Argentina (OFPEA/BRARG). [201-].

RACHEL, D. P. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-*performer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

RIBEIRO, M. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

RIZZI, M. C. S. L. Observatório da formação de professores no âmbito do ensino de Arte. *In: SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE ENSINO DE ARTE, 10.; ENCONTRO DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS, 2., 2013, Vitória. Palestra.* Vitória: UFES, 2013.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 11, n. 13, p. 105-126, 2005.

ROSAURO, E. Arte, política e historia: estudio de caso de Eduardo Molinari. **Aisthesis**, Santiago, n. 52, p. 175-197, dez. 2012.

ROSSI, R.; ROSSI, A. S. **Educação escolar e formação de professores: a prática da crítica e a crítica da prática**. Campo Grande: UFMS, 2020.

ROVELLI, L.-I. Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas de Argentina. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Cidade do México, v. VIII, n. 22, p. 103-121, jun. 2017.

SAMPAIO, J. L. F. O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância? **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 5, n. 2, p. 8-30, jul./dez. 2012.

SAMPAIO, J. L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância**. 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – USP, São Paulo, 2014.

SANCHES NETO, A. R. **Guia do aluno de Licenciatura em Dança**. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24363/1/Guia_Aluno-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

SANDRONE, J.; TOROSSO, J. Evaluación y acreditación de posgrados en Argentina y Brasil, un estudio comparado sobre la percepción de calidad. **Revista Científica de UCES**, Buenos Aires, v. 22, n. 2, jul./dez. 2017.

SANTOS, M. L. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis: financeirização da Educação Básica e a (con)formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – UDESC, Florianópolis, 2019.

SANTOS-SILVA, C. S. **Arte, tecnologia e formação docente: reverberações nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais da região Nordeste**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – UDESC, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/0000465e.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS-SILVA, C. S.; MÜLLER, M. Mapas de ausências: um olhar sobre as Licenciaturas em Artes Visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste. In: ENCONTRO DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **A pós-graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>. Acesso em: 15 maio 2020.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 13 jun. 2020.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; HILLESHEIM, G. B.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Arte, educação e pesquisa: reflexões sobre as condições históricas de ensinar, fazer e pesquisar arte hoje. In: ENCONTRO DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016.

SELISTRE, J. R. Estudio comparativo entre las maestrías em Artes: una mirada desde Brasil y Argentina. **Revista Internacional de Educación Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 456-567, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650913/17647>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SERACENO, T. **Jardim voador**: cidade da nuvem. Disponível em: <http://tomassaraceno.com/projects/cloud-cities-flying-garden>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOUZA, C. B.; PAIVA, L. R. B. Elementos comparativos entre o sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia e México, e a contrarreforma universitária neoliberal. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GREVES E CONFLITOS SOCIAIS, 4., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2018.

TEUBER, M. **Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa**: princípios didáticos para a formação do professor de Artes Visuais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2016.

TORRIGLIA, P. L. **Formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2004.

TRICHES, J. **A internalização da agenda do capital em cursos de Pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2016.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2008.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 51, v. 1, p. 1-15, dez. 2009.

TROJAN, R. M. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **RBPAE**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 55-74, jan./abr. 2010.

ULHÔA, M. T. Pesquisa artística. **Revista ARJ**, Natal, v. 1, n. 2, p. I-VI, jul./dez. 2014.

ULHÔA, M. T. As consequências do QUALIS Artístico. **Revista ARJ**, Natal, v. 3, n. 3, ed. esp., p. XLII-LI, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/12079/8417>. Acesso em: 29 set. 2020.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ENTRE RÍOS. **Professorado em Artes Visuais**. Entre Ríos, [s/d]. Disponível em: http://fhaycs-uader.edu.ar/files/carreras/prof_artes.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Professorado de Ensino Médio e Superior em Arte (orientação: Artes Plásticas, Artes Combinadas ou Música)**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: http://www.uba.ar/ver_oferta/3. Acesso em: 16 jul. 2018.

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR (USAL). **Maestría en Curaduría de Arte Contemporáneo**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: http://hgt.usal.edu.ar/hgt_posgrado_maestria-curaduria-arte-contemporaneo. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA. **Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas**. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: <http://undav.edu.ar/index.php?idcateg=227>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. **Departamento de Artes Visuais**. Córdoba, [s/d]. Disponível em: <http://artes.unc.edu.ar/departamentos/departamento-de-artes-visuales>. Acesso em: 20 maio 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA. **Doctorado en Artes**. Córdoba, 2020. Disponível em: <http://artes.unc.edu.ar/posgrado/doctorado>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. **Professorado em Artes Visuais**. Cuyo, [s/d]. Disponível em: <http://www.uncuyo.edu.ar/estudios/carrera/profesorado-de-grado-universitario-en-artes-visuales>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. **Cursos de graduação em Artes Plásticas.** La Plata, [s/d]. Disponível em: http://plastica.fba.unlp.edu.ar/?page_id=1375. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Maestría en Artes y Sociedad en Latinoamérica.** Buenos Aires, 2 dez. 2019. Disponível em: <http://www.arte.unicen.edu.ar/carreras/posgrado/maestria-en-arte-y-sociedad-en-latinoamerica>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES. **Doctorado en Artes.** Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://www.una.edu.ar/carreras/doctorado-en-artes_16702#_plan-de-estudios. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES. **Especialización y Maestría en Lenguajes Artísticos Combinados.** Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://visuales.una.edu.ar/carreras/especializacion-y-maestria-en-lenguajes-artisticos-combinados_16781. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE NACIONAL DE LAS ARTES. **Institucional:** Historia. Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://una.edu.ar/contenidos/historia_12263. Acesso em: 29 fev. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES. **Maestría en Crítica y Difusión de las Artes.** Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://criticadeartes.una.edu.ar/carreras/maestria-en-critica-y-difusion-de-las-artes_16786. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES. **Professorado em Artes Visuais.** Buenos Aires, [s/d]. Disponível em: https://una.edu.ar/carreras/profesorado-de-artes-en-artes-visuales-con-orientacin-en-dibujo-pintura-escultura-grabado-y_18891 Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES. **Professorados em Artes Plásticas.** Misiones, [s/d]. Disponível em: <http://www.fayd.unam.edu.ar/carreras/pap>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. **Licenciatura en Artes Visuales.** San Juan, [s/d]. Disponível em: http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=406. Acesso em: 11 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN. **Profesorado en Artes Visuales.** San Juan, [s/d]. Disponível em: http://www.ffha.unsj.edu.ar/?page_id=415. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DO ROSARIO. **Cursos de Bellas Artes.** Rosario, [s/d]. Disponível em: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=./carreras/carr9>. Acesso em: 10 jun. 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. **Doctorado en Teoría Comparada de las Artes.** Sáenz Peña, [s/d]. Disponível em:

<https://www.untref.edu.ar/posgrado/doctorado-en-teoria-comparada-de-las-artes>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. **Especialización y Maestría en Curanduría en Artes Visuales**. Sáenz Peña, [s/d]. Disponível em:

<https://www.untref.edu.ar/posgrado/especializacion-y-maestria-en-curaduria-en-artes-visuales>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO. **Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas**. Sáenz Peña, 6 abr. 2020. Disponível em:

<https://maestriaae.net>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.ppgav.unb.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais USP**. Disponível em: <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/artes-visuais>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. São Paulo, [s/d]. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/pos/ppgav>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC**. Disponível em:

<https://www.udesc.br/ceart/artesvisuais/licenciatura>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Mestrado Profissional em Artes**. Florianópolis, [s/d]. Disponível em: <http://www1.ceart.udesc.br/?id=58>. Acesso em: 29 jul. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Florianópolis, [s/d]. Disponível em:

<https://www.udesc.br/ceart/ppgav>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Pós-Graduação em Artes Visuais**. Campinas, [s/d]. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/pos-graduacao-em-artes-visuais>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Belo Horizonte, [s/d]. Disponível em <http://ppgartes.uemg.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UERJ**. Rio de Janeiro, [s/d]. Disponível em:

http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_cursos.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Rio de Janeiro, [s/d]. Disponível em: <http://www.ppgartes.uerj.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/artes>. Acesso em: 8 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Salvador, [s/d]. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufba.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Mestrado em Computação, Comunicação e Artes**. João Pessoa, [s/d]. Disponível em: <http://ci.ufpb.br/cursos-graduacao/ppgcca-2>. Acesso em: 8 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE)**. João Pessoa, [s/d]. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/ppgav>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG**. Disponível em: <https://fav.ufg.br/p/7979-artes-visuais-licenciatura>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, [s/d]. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens**. Juiz de Fora, [s/d]. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppgacl>. Acesso em: 8 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMS**. Campo Grande, [s/d]. Disponível em: <https://artesvisuais.ufms.br/licenciatura>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Belo Horizonte, 30 set. 2020. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/pos>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Pelotas, [s/d]. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/mestradoartesvisuais>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE**. Recife, [s/d]. Disponível em: <https://www.ufpe.br/artes-visuais-licenciatura-cac>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR**. Boa Vista, [s/d]. Disponível em: <http://ufrr.br/artesvisuais>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Santa Maria, [s/d]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgart>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFU**. Uberlândia, [s/d]. Disponível em: <http://www.iarte.ufu.br/artes-visuais>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFAM**. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/sobre/66-ufam-institucional/ufam-unidades-academicas/ufam-capital/139-faculdade-de-artes-faartes.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Fortaleza, [s/d]. Disponível em: <http://www.ppgartes.ufc.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFES**. Disponível em: <http://www.car.ufes.br/artes-visuais>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Vitória, [s/d]. Disponível em: <http://www.artes.ufes.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMA**. São Luiz, [s/d]. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_br&id=85794. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Programa de Pós-Graduação em Artes**. Belém, [s/d]. Disponível em: <http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPR**. Curitiba, [s/d]. Disponível em: <http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/artes-visuais-licenciatura>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Rio de Janeiro, [s/d]. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS**. Porto Alegre, [s/d]. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=303. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**. Porto Alegre, [s/d]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgav>. Acesso em: 5 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Programa de Pós-Graduação Estudos Contemporâneos das Artes**. Niterói, 2020. Disponível em: <http://www.artes.uff.br/ppgca>. Acesso em: 8 out. 2020.

VAILLANT, D. Formação de formadores. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA*, 7., 2010, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/enfopli/pages/arquivos/Formacao_de_Formadores.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no Ensino Superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 72, p. 1-34, jul. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047114>. Acesso em: 11 jun. 2020.

VASCONCELOS, E. V. As poéticas pedagógicas do artista-professor. *In: ENCONTRO DA ANPAP*, 16., 2007, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VÁZQUEZ, A. **Convite à estética**. Tradução de Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEDOVATTO, J. **Formação de professores de Arte**: do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Artes Visuais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESC, Joaçaba, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VERAS, L.; PORTELA, J. Visibilidade, produtivismo, mercantilização e a morte do pensamento: a universidade sitiada. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1-10, out./dez. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIÑUALES, R. G. Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía. **Tiempos de América**, Castellón, n. 11, p. 105-113, 2005.

WALKER, V. S. Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. **Revista de la Educación Superior**, Cidade do México, v. 49, n. 193, p. 107-127, 2020.

WELTI, M. E. Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria Argentina (1904-1909). *In: JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EN ARTE EN ARGENTINA*, 8., 2011, La Plata. **Anais [...]**. La Plata, 2011.

WENDT, D. Professor e artista: uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. **Eletras**, Tuiuti, v. 20, n. 20, p. 17-24, jul. 2010.

ZARAUZA, M. D. Los estudios de posgrado y la formación de un teórico en artes. La construcción del intelectual. **Boletín de Arte**, Buenos Aires, ano 13, n. 13, p. 103-107, 2013. Disponível em: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/article/view/257>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ZARLENGA, M. I. La nacionalización de la Academia de Belas Artes de Buenos Aires (1905-1907). **Revista Mexicana de Sociología**, Cidade do México, v. 76, n. 3, p. 383-411, jul./set. 2014.

ANEXO A - EJEMPLOS DE MATRIZES CURRICULARES – ARGENTINA

1 - Matriz curricular do Professorado em Educação Plástica e Visual (UNC), vigente em 2020

Código	Asignatura	Dedicación A: Anual C: cuatrim.	Carga Horaria semanal	Carga Horaria Total	Correlatividades	Créditos
0	Curso de Nivelación			100hs.	---	10
1	Introducción a la Historia de las Artes	A	4	128hs.	0	13
2	Visión I	A	3	96 hs.	---	10
3	Dibujo I	1º C	8	128hs.	---	13
4	Grabado I	1º C	8	128hs.	---	13
5	Escultura I	2º C	8	128hs.	---	13
6	Pintura I	2º C	8	128hs.	---	13
7	Práctica Docente I	1º C	3	48 hs.	---	5
8	Pedagogía	2º C	4	64 hs.	---	6
	Carga horaria total			948 hs		96

Segundo año

Código	Asignatura	Dedicación A: Anual C: cuatrim.	Carga Horaria semanal	Carga Horaria Total	Correlativas	Créditos
9	Historia del Arte Argentino y Latinoamericano	A	4	128hs.	0 - 1	13
10	Dibujo II	1º C	8	128hs.	0 - 3	13
11	Pintura II	2º C	8	128hs.	0 - 6	13
12	Historia del Arte I	2º C	4	64 hs.	0- 1	6
13	Lenguaje Plástico Visual y escolaridad I	A	3	96 hs.	0-7-8	10
14	Taller de Investigación en Artes	1º C	3	48 hs.	0	5
15	Psicología y Educación	1º C	4	64 hs.	0-8	6
16	Práctica Docente II – Contextos no formales	2º C	3	48 hs.	0-7-8	5
17	Didáctica General	1º C	4	64 hs.	0-8	6
	Carga horaria total			768hs.		77

Tercer año

Código	Asignatura	Dedicación A: Anual C: cuatrim.	Carga Horaria semanal	Carga Horaria Total	Correlatividades	Créditos
18	Escultura II	1º C	8	128hs.	5	13
19	Grabado II	2º C	8	128 hs	4	13
20	Historia del Arte II	1º C	4	64	9-12	6
21	Visión II	2º C	4	64 hs.	2	6
22	Filosofía y Educación	1º C	4	64	17	6
23	Tecnología Educativa	2º C	3	48 hs.	17	5
24	Lenguaje Plástico Visual y Escolaridad II	2º C	3	48.	13-17	5
25	Las Artes Visuales en Contextos no formales	1 c	4	64 hs	16-17	5
26	Práctica docente y residencia III, Nivel Inicial y Primario	A	4	128	13-16-17	13
27	Seminario electivo	-----	3	48 hs	-----	10
-----	Prueba de Idioma Extranjero	-----	-----	-----	-----	-----
	Carga horaria total			784		77

Cuarto año

Código	Asignatura	Dedicación A: Anual C: cuatrim.	Carga Horaria semanal	Carga Horaria Total	Correlatividades	Créditos
28	Sistemas de representación	2º C		64	0-3	6
29	Plástica experimental	A	3	96	1-3-4-5-6-	10
30	Estudios Culturales y Educación	1º C	4	64 hs	22	6
31	Historia del Arte III	2º C	3	48hs	20	5
32	Seminario de Educación Especial	1º C	3	48 hs.	15	5
33	Seminario Educación artística y cultura popular	2º C	3	48 hs	--	5
34	Práctica Docente y Residencia IV: Nivel Medio	A	4	128 hs	23-24-26	13
35	Seminario electivo	-----	3	48 hs	-----	5
36	Seminario electivo	-----	4	48 hs	-----	5
	Carga horaria total			592		60

2 - Matriz curricular Profesorado universitario em Artes Visuais
(IUPA), vigente em 2020

COD	ASIGNATURA	HORA SEM.	TOT.	1° CTR.	2° CTR.	ANUAL	CORRE- LATIVA
PRIMER AÑO							
01	Visualidad I	3	96			X	
02	Dibujo I	3	96			X	
03	Taller integrado de procedimientos y técnicas del lenguaje visual I	9	288			X	
04	Filosofía de la Cultura	3	48		X		
05	Taller Solidaridad y Creatividad	3	96			X	
06	Psicología	3	48	X			
07	Pedagogía	3	48		X		
08	Taller de Práctica Docente: Trabajo docente e Identidad Profesional	2	32	X			
	Total de horas reloj primer año	23,3	752				
SEGUNDO AÑO							
09	Visualidad II	3	96			X	01
10	Dibujo II	3	96			X	02
11	Herramientas Digitales I	4	64		X		
12	Taller integrado de procedimientos y técnicas del lenguaje visual II	9	288			X	03
13	Historia sociocultural de las Artes I	3	48	X			
14	Historia sociocultural de las Artes II	3	48		X		13
15	Didáctica General	3	48	X			07
16	Dinámica Grupal	2	32		X		06
17	Taller de Práctica Docente: Contextos Educativos y Artísticos	2	32		X		
	Total de horas reloj segundo año	23,3	752				
TERCER AÑO							
18	Visualidad III	3	96			X	09
19	Dibujo III	3	96			X	10
20	Herramientas Digitales II	4	64	X			11
21	Historia de las Artes Visuales I	3	48	X			
22	Taller I: Orientación Pintura o Escultura o Grabado y Arte Impreso o Fotografía*	7	224			X	12
23	Filosofía del Arte	3	48	X			04

COD	ASIGNATURA	HORA SEM.	TOT.	1° CTR.	2° CTR.	ANUAL	CORRE- LATIVA
24	Seminario: Culturas Infantiles y Juveniles	2	32	X			
25	Didáctica Específica	2	64			X	15
26	Taller de Práctica Docente en el Nivel Inicial y Nivel Primario	2	64			X	01 a 17
	Total de horas reloj tercer año	23	736				
CUARTO AÑO							
27	Visualidad IV	3	96			X	18
28	Dibujo IV	3	96			X	19
29	Historia de las Artes Visuales II	3	48	X			21
30	Historia de las Artes Visuales III	3	48		X		29
31	Taller II: Orientación en Pintura o Grabado y Arte Impreso o Escultura *	7	224			X	22
32	Seminario de Producción específica y Lenguajes Artísticos (escultura, pintura, grabado y arte impreso)	2	32	X			
33	Taller Educación Mediada por Tecnologías	2	32		X		
34	Taller de Práctica Docente en el Nivel Medio y Nivel Superior	2	64			X	26
	Total de horas reloj cuarto año	20	640				
QUINTO AÑO							
35	Visualidad V	3	96			X	27
36	Dibujo V	3	96			X	28
37	Taller III: Orientación en Pintura o Grabado y Arte Impreso o Escultura *	7	224			X	31
38	Residencia Docente	8	256			X	01 a 34
	Total de horas reloj quinto año	21	672				
39	Horas de Asignación Libre		200				
	CARGA HORARIA TOTAL		3752				

* En esta materia los alumnos deberán optar por una orientación: Pintura o Grabado y Arte Impreso o Escultura.

ANEXO B - EXEMPLOS DE MATRIZES CURRICULARES – BRASIL

1 - Matriz curricular Licenciatura em Artes Visuais (UFPR), vigente em 2020

1.º ANO

[OA192 - METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES I](#) [↗](#)
[OA400 - HISTÓRIA DA ARTE GERAL I](#) [↗](#)
[OA402 - LINGUAGENS DAS ARTES VISUAIS](#) [↗](#)
[OA403 - FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL](#) [↗](#)
[OA404 - DESENHO I](#) [↗](#)
[OA406 - EXPRESSÃO EM VOLUME](#) [↗](#)
[OA407 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE](#) [↗](#)
[ET053 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO](#) [↗](#)
[EP074 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA](#) [↗](#)
 DISCIPLINA OPTATIVA

2.º ANO

[OA401 - HISTÓRIA DA ARTE GERAL II](#) [↗](#)
[OA405 - DESENHO II](#) [↗](#)
[OA408 - PINTURA I](#) [↗](#)
[OA410 - IMAGEM E REPRODUÇÃO I \(FOTOGRAFIA\)](#) [↗](#)
[OA411 - IMAGEM E REPRODUÇÃO II \(GRAVURA\)](#) [↗](#)
[OA412 - ESCULTURA I](#) [↗](#)
[EM200 - DIDÁTICA](#) [↗](#)
[EM134 - METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS \(1º SEMESTRE\)](#) [↗](#)
[ET054 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CONTEXTOS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO](#) [↗](#)
 DISCIPLINA OPTATIVA

3.º ANO

[HF295 - ESTÉTICA](#) [↗](#)
[OA193 - METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTES II](#) [↗](#)
[OA409 - PINTURA II](#) [↗](#)
[OA413 - HISTÓRIA DA ARTE DO BRASIL I](#) [↗](#)
[OA415 - CRÍTICA DE ARTE](#) [↗](#)
[EM135 - PRÁTICA DE DOCÊNCIA I \(1º SEMESTRE\)](#) [↗](#)
[EM136 - PRÁTICA DE DOCÊNCIA II \(2º SEMESTRE\)](#) [↗](#)
 PROJETOS AVANÇADOS EM ARTES VISUAIS I
 DISCIPLINA OPTATIVA

4.º ANO

[OA414 - HISTÓRIA DA ARTE DO BRASIL II](#) [↗](#)
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I (1º SEMESTRE)
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II (2º SEMESTRE)
 EP073 - POLÍTICA E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1º SEMESTRE)
 PROJETOS AVANÇADOS EM ARTES VISUAIS I
 LIB038 - COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS:
 FUNDAMENTOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

2 - Matriz curricular Licenciatura em Artes Visuais (UFAM), vigente em 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Currículo de Curso (por versão e situação)

Data : 28/05/2019

Hora : 11:09

Curso: IH30 - Artes Visuais

Versão: 2018/2

Grau de Curso: Licenciado em Artes Visuais / Licenciada em Artes Visuais

Turno: Matutino

Situação: Corrente

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO	
				TEOR.	PRAT.	TOTAL		
		ELETIVAS						
	IHI098	DESENHO ARTÍSTICO II	2	15	30	45	IHI258	BLOCO 1
	IHI263	CERÂMICA ARTÍSTICA	3	30	30	60	IHI189	BLOCO 1
	IHI264	ESCULTURA - MODELAGEM	3	30	30	60		
	IHI265	HISTÓRIA DA ARTE NO AMAZONAS	4	60		60		
	IHI272	ARTE DA ANIMAÇÃO	3	30	30	60		
	IHI273	ARTE E TECNOLOGIAS INTERATIVAS	3	30	30	60	IHI254	BLOCO 1
	IHI274	FOTOGRAFIA ARTÍSTICA	1		30	30	IHI253	BLOCO 1
	IHI275	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ARTES VISUAIS	4	60		60		
	IHI276	TÓPICOS ESPECIAIS EM ARTES VISUAIS I	3	30	30	60		
	IHI278	TÓPICOS ESPECIAIS EM ARTES VISUAIS II	3	30	30	60		
TOTAL			29	315	240	555		

OBRIGATORIAS							
1	IHI244	GEOMETRIA DA IMAGEM APLICADA AS ARTES VISUAIS	3	30	30	60	
1	IHI245	ESTÉTICA E TEORIA DA ARTE	4	60		60	
1	IHI246	METODOLOGIA DA PESQUISA EM ARTE	4	60		60	
1	IHI247	LINGUAGEM VISUAL I	3	30	30	60	
1	IHI248	FORMA BIDIMENSIONAL	3	30	30	60	
2	FEF012	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	4	60		60	
2	IHI006	HISTÓRIA DA ARTE I	4	60		60	IHI247 BLOCO 1
2	IHI249	CULTURA BRASILEIRA	4	60		60	
2	IHI250	FUNDAMENTOS DO ENSINO DA ARTE	4	60		60	
2	IHI257	LINGUAGEM VISUAL II	3	30	30	60	IHI247 BLOCO 1
2	IHI258	DESENHO ARTÍSTICO	3	30	30	60	IHI248 BLOCO 1
3	IHI016	HISTÓRIA DA ARTE II	4	60		60	IHI006 BLOCO 1
3	IHI251	SEMIÓTICA DAS ARTES VISUAIS	4	60		60	
3	IHI252	TECNOLOGIA EDUCATIVA	3	30	30	60	
3	IHI260	DIDÁTICA DO ENSINO DA ARTE	4	60		60	IHI250 BLOCO 1
3	IHI268	FORMA TRIDIMENSIONAL	3	30	30	60	IHI248 BLOCO 1
3	IHI340	DESENHO DE MODELO VIVO A	3	30	30	60	IHI258 BLOCO 1
4	FEA040	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	4	60		60	IHI260 BLOCO 1
4	IHI155	HISTÓRIA DA ARTE III	4	60		60	IHI016 BLOCO 1
4	IHI219	OFICINAS PEDAGÓGICAS I	3	30	30	60	IHI260 BLOCO 1
4	IHI253	FOTOGRAFIA E VÍDEO DIGITAL	3	30	30	60	
4	IHI254	POÉTICAS DIGITAIS	3	30	30	60	IHI245 BLOCO 1
4	IHI339	INTRODUÇÃO À PINTURA	3	30	30	60	IHI257 BLOCO 1
5	IHI116	PROGRAMAÇÃO VISUAL	3	30	30	60	IHI257 BLOCO 1
5	IHI157	HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL I	4	60		60	IHI245 BLOCO 1
5	IHI189	CERÂMICA	3	30	30	60	
5	IHI255	OFICINAS PEDAGÓGICAS II	3	30	30	60	IHI219 BLOCO 1
5	IHI256	PINTURA	3	30	30	60	IHI339 BLOCO 1
5	IHI266	SEMINÁRIO TEMÁTICO EM ARTES	2	30		30	IHI246 BLOCO 1
6	IHI158	HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL II	4	60		60	IHI157 BLOCO 1

PERÍOD	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO
				TEOR.	PRAT.	TOTAL	
6	IHI259	RECURSOS DIDÁTICOS INTERATIVOS	3	30	30	60	IHI116 BLOCO 1
6	IHI261	SEMINÁRIO INTEGRADO EM ARTES	1		30	30	
6	IHI270	PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES VISUAIS I	4	15	90	105	IHI260 BLOCO 1
6	IHI337	ESCULTURA	3	30	30	60	IHI268 BLOCO 1
6	IHP123	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS B	4	60		60	
7	IHI262	TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO GRÁFICA I	3	30	30	60	
7	IHI267	TRABALHO FINAL DE CURSO I	3	30	30	60	IHI266 BLOCO 1
7	IHI271	EDUCAÇÃO ESPECIAL	3	30	30	60	IHI260 BLOCO 1
7	IHI280	PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES VISUAIS II	5		150	150	IHI270 BLOCO 1
8	IHI269	TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO GRÁFICA II	3	30	30	60	
8	IHI277	TRABALHO FINAL DE CURSO II	2		60	60	IHI267 BLOCO 1
8	IHI290	PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES VISUAIS III	5		150	150	IHI280 BLOCO 1
	ENADE0	ENADE - INGRESSANTE					
	ENADE0	ENADE - CONCLUINTE					
TOTAL			141	1545	1140	2685	

CARGA HORÁRIA TOTAL	= 3200	TOTAL DE CRÉDITOS	= 152
CARGA HORÁRIA DE OPTATIVA	= 150	CRÉDITOS DE OPTATIVA	= 5
CARGA HORÁRIA DE OBRIGATORIAS	= 2685	CRÉDITOS DE OBRIGATORIAS	= 141
CARGA HORÁRIA DE ELETIVAS	= 165	CRÉDITOS DE ELETIVAS	= 6
CARGA HORÁRIA DE ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICO CULTURAIS	= 200	CRÉDITOS DE ATIVIDADES ACADÊMICO CIENTÍFICO CULTURAIS	=
MÍNIMO DE PERÍODOS	= 8		
MÁXIMO DE PERÍODOS	= 12		
LIMITES NO PERÍODO:			
MÁXIMO DE CRÉDITOS	= 30		