



UNIVERSIDADE DO ESTADO SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
DO CEART/UDESC

TESE DE DOUTORADO

MERCADO DE ARTE E SUA INTERFACE
COM O TRABALHO DOCENTE:
Estratégias do Capitalismo Cultural

GIOVANA BIANCA DAROLT HILLESHEIM

FLORIANÓPOLIS, 2018

GIOVANA BIANCA DAROLT HILLESHEIM

**MERCADO DE ARTE E SUA INTERFACE COM O
TRABALHO DOCENTE:
ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO CULTURAL.**

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

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

**FLORIANÓPOLIS / SC
2018**

H652m Hillesheim, Giovana Bianca Darolt
Mercado de arte e sua interface com o trabalho docente: estratégias do capitalismo cultural / Giovana Bianca Darolt Hillesheim. - 2018.
259 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Bibliografia: p. 245-259

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2018.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte - Comercialização. 3. Educadores. 4. Celebidades. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDD: 707 - 20.ed.

GIOVANA BIANCA DAROL HILLESHEIM


**MERCADO DE ARTE E SUA INTERFACE COM O
TRABALHO DOCENTE: ESTRATÉGIAS DO
CAPITALISMO CULTURAL.**

Tese elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais da Universidade de Santa Catarina.

Banca Examinadora

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina



Membro:

Profa. Dra. Daniela Pinheiro Machado Kern
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



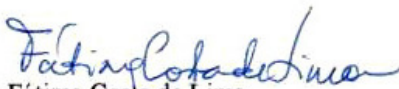
Membro:

Profa. Dra. Bruna Wulff Fetter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Membro:

Profa. Dra. Fátima Costa de Lima
Universidade do Estado de Santa Catarina



Membro:

Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis, 16 de abril de 2018.



Florianópolis, abril de 2018.

AGRADECIMENTO

Corre-se sempre o risco de esquecer de alguém que muito contribuiu para a concretização de uma pesquisa. Ainda assim, há o esforço sincero do reconhecimento e da gratidão. Agradeço profundamente:

- Ao meu companheiro e filhos, pelo encorajamento;
- Aos meus amigos, dispersos por diferentes pontos geográficos, mas sempre presentes quando precisei;
- À minha orientadora, pela coragem em embarcar comigo nesta jornada;
- Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, pelo comprometimento com a disseminação do conhecimento;
- Às professoras membros da banca de qualificação e defesa, mulheres que admiro, pela possibilidade de partilha e generosidade da escuta;
- Ao Instituto Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de redução da jornada de trabalho, possibilitando conciliar trabalho e pesquisa;
- Ao UNIEDU, Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, pela bolsa de estudos concedida no último semestre do doutoramento;
- Aos alunos do IFSC, campus Xanxerê, pela forma como me fazem acreditar na possibilidade de superação das atuais condições sociais impostas pelo capitalismo.

*A guerra é o pai e o
rei de todas as coisas;
De alguns ela fez
deuses e de outros
homens; de uns
escravos e de outros
homens livres.*

Heráclito de Éfeso

RESUMO

A presente pesquisa propõe reconhecer, mapear e compreender quais são as principais estratégias utilizadas no estágio atual do capitalismo para que artistas e professores participem do projeto societário hegemônico. Para responder ao objeto de pesquisa, analisa as diferenças e similaridades de duas categorias profissionais, artistas e professores. Aborda também o papel da mídia como veículo que alimenta disputas no interior da sociedade, agindo diretamente na construção da memória e disseminando socialmente discursos que classificam os professores como profissionais desprestigiados e artistas como celebridades. A partir da constatação de que o capitalismo elegeu a cultura como principal mercadoria do século XXI, a pesquisa está fundamentada no conceito de capitalismo cultural, conforme concepção do crítico cultural Fredric Jameson. Em seguida, remeteu-se ao rastreamento sobre como a mídia tem se comportado em relação à tríade: arte, professores e artistas, todos observados na perspectiva da contemporaneidade. A sondagem bibliográfica evidenciou a reciprocidade direta entre arte e mercado compondo uma unidade dialética relativamente heterônoma. Visando historicizar a problemática, buscou-se resgatar as mudanças ocorridas no mercado de artes visuais e na formação de professores após 1980. Os aportes teóricos estão envoltos em discussões provenientes nos campos da sociologia da arte (Isabelle Graw e Alain Quemin), da cultura (Fredric Jameson) e da educação (Antonio Gramsci), pensadores que dissertam sobre as estratégias de manutenção dos interesses hegemônicos pelo capital. A pesquisa foi realizada a partir de dois conjuntos de dados empíricos e blocos que se entrecruzam. Primeiro, a apreensão do levantamento de dados relativos aos professores que lecionaram Artes na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015. No segundo conjunto, há a apresentação dos

resultados dos dados coletados via roteiro de questões on-line aplicadas a 55 professores catarinenses que lecionaram Artes na educação básica em 2017. Por fim, analisa-se a relação de artistas contemporâneos citados nas aulas de Artes e nos materiais didáticos utilizados pelos professores, corroborando a tese inicial de que artistas e professores realizam pseudoescolhas no exercício de suas respectivas atividades profissionais.

Palavras- Chave: capitalismo cultural; mercado de arte; artista celebridade; trabalho docente; ensino de arte.

RESUMEN

La presente pesquisa se propone a reconocer, a mapear y a comprender cuáles son las principales estrategias utilizadas en el estagio actual del capitalismo para que los artistas y profesores participen de lo proyecto societario actual. Para responder al objeto de búsqueda, analiza sobre las diferencias y semejanzas de dos categorías profesionales, artistas y profesores. Aborda también el papel de los medios de comunicación como vehículo que alimenta conflictos en el interior de la sociedad, actuando directamente en la construcción de la memoria y difundiendo discursos que clasifican los profesores como profesionales sin prestigio, y artistas como celebridades. A partir del hecho de que el capitalismo eligió la cultura como principal mercancía del siglo XXI, la pesquisa se fundamenta en el concepto de capitalismo cultural, según la concepción del crítico cultural Fredric Jameson. Después, se remete a la búsqueda sobre como los medios de comunicación han reaccionado frente a la tríada: arte, profesores y artistas, todos bajo una perspectiva de contemporaneidad. El sondeaje bibliográfico evidenció la reciprocidad directa entre el arte y el mercado, componiendo una unidad dialéctica relativamente heterónoma. Buscando contextualizar históricamente la problemática, se buscó rescatar los cambios ocurridos en el mercado de artes visuales y en la formación de profesores después de 1980. Las basis teóricas están envueltas en discusiones que provienen desde la sociología del arte (Isabelle Graw y Alain Quemin), de la cultura (Fredric Jameson) y de la educación (Antonio Gramsci), pensadores que escriben sobre las estrategias de mantenimiento de los intereses hegemónicos por el capital. La pesquisa se realizó a partir de dos conjuntos de datos empíricos y bloques que se entrecruzan. Primero, la aprensión del levantamiento de datos relacionados a los profesores que

dictaron clases de Artes en la red estadual de enseñanza de Santa Catarina en 2015. En el segundo bloque, la presentación de los resultados de los datos obtenidos por medio de una encuesta online aplicada a 55 profesores catarinenses que fueron profesores de Artes en la enseñanza básica em 2017. Por fin, se hace un análisis de la relación entre los artistas contemporáneos mencionados en las clases de Artes y el los materiales didácticos utilizados por los profesores, confirmando la tesis inicial de que los artistas y profesores hacen pseudo-elecciones en el ejercicio de sus respectivas actividades profesionales.

Palabras clave: capitalismo cultural; mercado de arte; artista celebridade; trabajo docente; enseñanza de Arte.

ABSTRACT

The present research proposes to recognise, map and understand which are the main strategies used in the current capitalism stage for artists and teachers to participate in a current hegemonic societal project. To respond to the search object, this research analysis of the differences and similarities between two professional categories, artists and teachers. It also addresses the role of the media as a vehicle that encourages disputes within society, acting directly in memory construction and disseminating discourses that classify teachers as discredited professionals and artists as celebrities. Based on the observation that capitalism has chosen culture as the main 21st century's commodity, this research is based on the cultural capitalism concept, as conceptualized by the cultural critic Fredric Jameson. Then, we went back to the tracing about how media has behaved in relation to the triad: art, teachers and artists, all observed from the contemporaneity perspective. The bibliographic investigation evidenced the direct reciprocity between art and the market, composing a dialectical unit that is relatively heteronomous. Aiming to historicise the problematic, it was sought to rescue the changes occurred in the visual arts market and in teacher training after 1980. The theoretical contributions are involved in discussions coming from the sociology of art fields (Isabelle Graw and Alain Quemin), culture (Fredric Jameson) and education (Antonio Gramsci), thinkers who discuss strategies for maintaining hegemonic interests by the capital. The research was carried out from two sets of empirical data and intersected blocks. First, the data collection on teachers who taught Arts in Santa Catarina state in 2015. In the second set, there is the data results presentation collected through an online questions script applied to 55 teachers from Santa Catarina state, who taught arts in basic education in 2017. Finally, we analyse the relation of

contemporary artists mentioned in arts classes and in didactic materials used by the teachers, corroborating the initial thesis that artists and teachers perform pseudo choices in the exercise of their respective professional activities.

Key words: cultural capitalism; art market; celebrity artist; teachers work; art teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Conrad Botes. Odissey. Installation view. Artists Engaged?	22
Ilustração 2: Conrad Botes. Odissey (detalhe).	32
Ilustração 3: Dongdaemun Design, complexo multiuso localizado na capital sul-coreana, Seul. Projetado pela arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid e por Samoo e inaugurado em 2014.....	49
Ilustração 4: Museu do Amanhã, projetado pelo arquiteto Santiago Calatrava e inaugurado em 2015, juntamente aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, ao lado da Praça Mauá...	49
Ilustração 5: Membros do Assemble na montagem do projeto que levou nova vida a Granby, em Liverpool, na Inglaterra, projeto que levou o coletivo de arquitetos a vencer o Turner Prize em 2015.....	52
Ilustração 6: Conrad Botes. Odissey (detalhe)	65
Ilustração 7: Agenda Cultural Votorantim 2016. Recursos provenientes de renúncia fiscal.	72
Ilustração 8: FAM Festival: Food – Art – Music. 2015. Patrocínio decorrente de renúncia fiscal.	72
Ilustração 9: Prêmio Foco Bradesco ArtRio. 2015. Recursos provenientes de renúncia fiscal.	73

Ilustração 10: Bolsa Louis Vuitton com logo de Takashi Murakami. Foto divulgação.	74
Ilustração 11: Obra Invoking the Vitality of a Universe. Takashi Murakami.....	75
Ilustração 12: 10ª Edição da Feira Internacional SP- Arte. Pavilhão do Ibirapuera. São Paulo. 2007.	83
Ilustração 13: Conrad botes. Odissey (detalhe).	97
Ilustração 14: Rubens Mano. S/ título[sem galeria],2011. Placa de corian, 50 x 76 x 3,6cm	103
Ilustração 15: Exposição: When Attitudes Becomes Form. 1969.....	104
Ilustração 16: Lezart. Tunga. 1989. Cobre, ferro, seda e imã. 5000 x 8000 x 3500.....	112
Ilustração 17: Artista brasileiro Vik Muniz em jantar para o lançamento da edição limitada da garrafa Belle Epoque Rosé criada pelo artista. O encontro aconteceu no Parque Lage, Rio de Janeiro, logo após a vernissage da exposição do artista na galeria Nara Roesler. S.....	115
Ilustração 18: Artista Adriana Varejão, em fotografia para a revista eletrônica Glamurama em sua primeira exposição panorâmica em setembro de 2012.....	116
Ilustração 19: Matéria veiculada no Jornal Folha de São Paulo acompanhada de dados estatísticos sobre as agressões sofridas pelos docentes em 2017.....	120

Ilustração 20: Clóvis, Cortella e Karnal em reportagem no Jornal Diário do Centro do Mundo em novembro de 2016...	125
Ilustração 21: Outdoor do Colégio Primeiro Mundo.....	128
Ilustração 22: Conrad botes. Odissey (detalhe).....	130
Ilustração 23: Página inicial do Questionário “Ensino de Arte em Santa Catarina.....	146
Ilustração 24: Entre o Outono e o Verão	150
Ilustração 25: Conrad botes. Odissey (detalhe).....	169
Ilustração 26: William Wegman. Red Toy, 2006.....	171
Ilustração 27: William Wegman. Funney_Strange, 1982.	173
Ilustração 28: Conrad botes. Odissey. Installation view. Artists engaged? Maybe group exhibition.	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Características do Bom Professor.....	118
Tabela 2: Profissionais escolares em sala de aula na disciplina de Artes em maio de 2015 nas escolas da rede estadual de ensino	134
Tabela 3: IES em que os professores que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC concluíram sua formação.	135
Tabela 4: número de professores e Formação dos que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC	140
Tabela 5: formação dos professores licenciados em Artes ...	144
Tabela 6: websites citados pelos pesquisados	200
Tabela 7: Citação a alguns artistas contemporâneos no site do Instituto Arte na Escola.	204
Tabela 8: Artistas contemporâneos cujas reproduções de obras de arte constam em cadernos de estudos pesquisados.....	209
Tabela 9: Livros Didáticos – 108 diferentes artistas contemporâneos mapeados.....	222
Tabela 10: Formação continuada oportunizadas aos professores pesquisados no decorrer do exercício da docência.....	230
Tabela 11: artistas brasileiros mais citados pelos professores e seus materiais de apoio.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: 1º Livro analisado: Arte – Volume único – Ensino Fundamental 4º e 5º ano. Editora Ática. Autora: Eliana Pougy. Campanha PNLD: 20016-2017-2018.....	181
Quadro 2: 3º Livro analisado: Livro Por Toda Parte. – Volume único – Ensino Médio. Editora FTD. Autores: Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo, Pascoal Ferrari. Campanha PNLD 205-2016-2017.....	191
Quadro 3: Nº de artistas brasileiros citados nos livros didáticos analisados distribuídos por estados.	194
Quadro 4: Artistas brasileiros com três ou mais citações nos livros analisados	194
Quadro 5: Distribuição geográfica dos artistas estrangeiros citados nos livros didáticos analisados:.....	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação dos profissionais que lecionaram arte na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015.....	143
Gráfico 2: Gráfico com perfil dos docentes que responderam ao questionário com relação ao gênero.	148
Gráfico 3: idade dos docentes de Artes pesquisados.....	155
Gráfico 4: Ano de conclusão da Licenciatura dos professores pesquisados.....	155
Gráfico 5: Classificação por idade dos professores brasileiros conforme o Relatório da OCDE, Education at a Glance 2016.	158
Gráfico 6: especificando a(s) esfera(s) de trabalho dos professores de Artes que responderam o questionário	162
Gráfico 7: Rede(s) de ensino dos pesquisados	163
Gráfico 8: Carga horária de trabalho semanal dos professores pesquisados.....	163
Gráfico 9: Formação dos professores pesquisados.....	166
Gráfico 10: Categoria da Licenciatura dos professores pesquisados.....	166
Gráfico 11: Uso de livro didático de disponibilizado pelo Programa Nacional de Livro Didático.....	179

Gráfico 12: Uso de material apostilado de Artes. 196

Gráfico 13: Uso de audiovisual nas aulas de Artes. 199

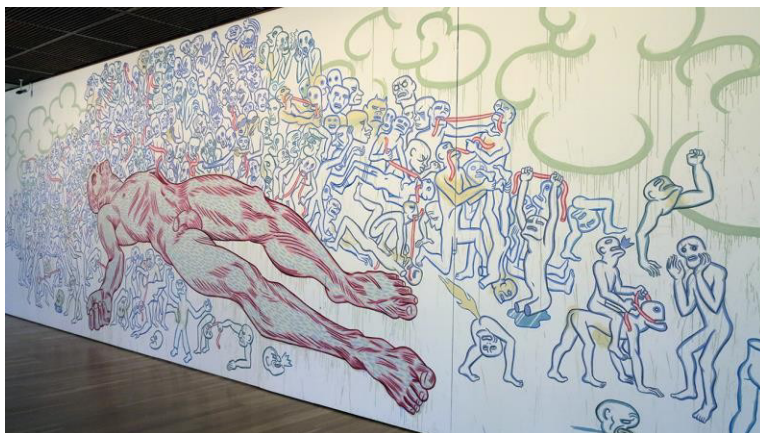
SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. POR QUE CAPITALISMO CULTURAL?	32
1.1 ARTE E CULTURA: DIFERENCIAÇÃO	53
2. O CONTEXTO DO MERCADO DE ARTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE 1980	65
2.1 A DINÂMICA DO MERCADO DE ARTES VISUAIS APÓS 1980.....	68
2.2 A DINÂMICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS 1980.....	87
3. O ARTISTA CELEBRIDADE X O PROFESSOR DESPRESTIGIADO: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA	97
3.1 O ARTISTA CELEBRIDADE.....	99
3.2 ARTISTAS BRASILEIROS NOS RANKINGS INTERNACIONAIS	109
3.3 O PROFESSOR DESPRESTIGIADO	117
3.4 O PROFESSOR COMO CELEBRIDADE: DIFERENCIAIS COMPETITIVOS.....	122
4. PROFESSORES DE ARTES DE SANTA CATARINA: TRABALHO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	130

4.1 OS PROFESSORES DE ARTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR 2015.....	132
4.2 OS PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTES DE SANTA CATARINA A PARTIR DE QUESTIONÁRIO REALIZADO EM 2017.....	145
4.2.1 Gênero, arte e docência.....	147
4.2.2 Relação entre idade e exercício profissional.....	154
4.2.3 Características da jornada de trabalho e da formação dos professores de Artes	161
5 OS INSTRUMENTOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE ARTES E A CITAÇÃO AOS ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS.....	169
5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ARTES	175
5.1.1 Livros didáticos de aArtes	176
5.1.2 Demais materiais de apoio utilizados nas aulas de Artes: apostilas.....	195
5.1.3 Material audiovisual utilizado nas aulas de Artes.....	199
5.1.4 Os cadernos de estudos utilizados no processo formativo dos professores e seu uso como material de consulta	205
5.2 ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS DIRETAMENTE CITADOS PELOS PROFESSORES	216

6. AS PSEUDOESCOLHAS COMO ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO CULTURAL	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
Referências.....	236

Ilustração 1: Conrad Botes. Odissey. Installation view. Artists Engaged?



Fonte: maybe group exhibition.¹

¹Disponível em: <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em: 04 de fev. 2018

INTRODUÇÃO

Guimarães Rosa, em *Noites do Sertão*, falou de uma fome especial, a fome que move os curiosos: “Fome de tudo – de conhecer por dentro – fome do miolo todo, do bagaço, da última gota de caldo.” Em *Dão-dalalão, o escritor* reforçou esta busca desenfreada: “Ninguém me tira do meu caminho. No eu começando, eu quero ir até na orelha[...].” Tal qual Guimarães Rosa, acredito, sobretudo, na fome. Toda pesquisa é uma busca alimentada pela fome. Ao concluir o mestrado, percebi que continuava com fome. Na pesquisa defendida em 2013 junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Udesc tive a oportunidade de constatar as preocupações que cercam os pesquisadores no que tange à formação dos professores de Artes no Brasil.² Percebi que, ao se posicionarem sobre as características necessárias a um curso de nível superior capaz de atender de forma exitosa a formação docente em Artes Visuais, os estudos centravam a discussão nas bipolaridades que rondam os modelos de formação: Bacharelado ou Licenciatura? Privilegiar os saberes docentes ou os saberes artísticos? Formação específica ou polivalente? Instrumentalização ou pesquisa? Ênfase na teoria ou na prática? Pós-graduação em Artes ou em educação?

Chamou minha atenção, aliado a esta discussão sobre o modelo de formação, o fato de os pesquisadores manifestarem

² Pesquisa desenvolvida em 2013 junto ao Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da UDESC sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva com o título: Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer. A pesquisa analisou 04 teses e 09 dissertações que tratam da formação de professores de Artes no Brasil.

o ensejo de que o ensino de arte não servisse aos interesses da classe dominante, ou seja, que a arte não fosse usada como meio de legitimação das concepções hegemônicas de mundo. Tal preocupação, que é legítima, era acompanhada nestes estudos por uma crença indelével na hombridade da arte. A arte lhes parecia inquestionavelmente isenta, algo bom por essência, uma produção dotada de superioridade moral. Em síntese, para muitos pesquisadores a natureza da arte é *boa*; os usos que se fazem da arte, nem tanto. Intrigou-me tal posicionamento, a primazia da arte como realidade inquestionável. Na ocasião, despertava-me interesse o estudo do conceito de realidade na perspectiva marxista. Ocorre que, para Marx (2012), a realidade não é unicamente o existente. Enxergar a realidade implica em identificar quais obstáculos impedem o mundo de ser tal qual ele pode ser. Nesta perspectiva, para analisar as situações em que a arte serve aos interesses hegemônicos de classe, seria preciso enxergar a arte dialeticamente, síntese dos fatores objetivos e subjetivos, logo, seria necessário não identificar o real como existente. Tendo em vista que a realidade é processual, e não imediata, esta pesquisa nasce, em parte, da necessidade de compreender se, e como, a arte legitima uma situação hegemônica e quais as leis operantes neste processo.

Para além destas questões, também me chamavam atenção [e ainda o fazem] as reiteradas defesas que li e ouvi no meio acadêmico sobre a necessidade de um novo perfil para o professor de artes, um professor que além de exercer sua função de docência, fosse também um artista. Aos poucos percebi não se tratar simplesmente de adensar a atuação do professor com um fazer estético, trata-se de um postulado que acredita que o fazer estético é mais nobre que o fazer pedagógico. Acompanhado deste discurso há a clara noção de que ser um professor-artista dignifica e enobrece a docência em artes, melhorando as práticas escolares que, por si só, são conservadoras. Notei que na busca por maior reconhecimento

social, os professores buscam se adequar a este novo perfil, enquanto os artistas buscam a pós-graduação a fim de se credenciarem para trabalhar nas instituições acadêmicas, mesclando o trabalho de ateliê e de docência.

Vidokle (2013)³ argumenta ser bastante comum, nos dias de hoje, constatar entre os artistas a junção da atividade de produção artística à atuação em um sistema de formação de futuros produtores, administradores e professores de artes. Até apenas algumas décadas atrás, lembra Vidokle, a maioria dos artistas, curadores e críticos, nunca havia frequentado programas de mestrado ou estudado curadoria e crítica em programas de pós-graduação. De acordo com o olhar de Vidokle (2013), a profissionalização acadêmica do artista está ligada à proliferação de programas de pós-graduação que, aos poucos foram se configurando como uma espécie de pré-requisito para os jovens que entram nas artes. Para ele, as universidades e academias criaram um modelo econômico perfeito de retroalimentação que perpetua a sua própria existência: a maioria dos artistas depende de uma atuação no ensino porque o tempo de vida médio de sucesso no mercado de arte é de apenas quatro anos. Como os artistas se sustentam quando o seu trabalho não vende mais? Segundo Vidokle, eles ensinam. Estas interfaces se retroalimentam. Seria possível, então, afirmar que o mercado influencia as elaborações conceituais dos professores sobre arte, assim como as elaborações dos artistas sobre educação? A forma como os pesquisadores enxergam e conceituam arte contemporânea deixa transparecer esta interferência?

A categoria “contemporâneo” não é uma coisa única na arte, ao contrário, é muito heterogênea. Ao mesmo tempo, a arte contemporânea se estabeleceu como objeto institucional no mundo acadêmico e mercadológico. Será que a arte

³ *Arte sem Mercado, Arte sem Educação: Economia Política da Arte.* Artigo de Anton Vidokle publicado originalmente em E-flux Journal #43, 03/2013. [Tradução realizada pela própria autora].

contemporânea pode ser identificada com o fim das grandes narrativas? Como é possível identificar suas características para além do mercado? O que significa ensinar sobre arte contemporânea? Significa mapear a produção atual? Os discursos sobre arte contemporânea estão relacionados à especulação econômica? E, por fim, como a licenciatura prepara o futuro professor de artes para lidar com estas questões? A atitude receosa em relação à arte contemporânea está, portanto, bastante conectada ao aparelho de validação das escolhas feitas pelo mercado.

Como professora de artes, sei que os professores raramente dialogam com o mercado de arte. A opção profissional pelo magistério, em muitos casos, está estreitamente ligada a uma questão de classe social. Estudos de Evangelista (2014) chamam atenção para o tema trazendo para discussão a notícia veiculada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, publicada em 31 de maio de 2009: “Em todo o País, as universidades públicas e particulares assistem a uma mudança do perfil do aluno que escolhe o magistério. Os filhos da classe média se desinteressaram pela carreira e estão dando lugar aos de famílias das classes C e D⁴”. Não se pode, portanto, atribuir a falta de intimidade dos professores de artes com o mercado de arte ao desinteresse. Trata-se, antes de tudo, de uma questão de ordem econômica. A empiria retrata que professores de artes visuais, na maioria dos casos, convivem com a insatisfação da falta de contato direto com seu objeto de estudo: a arte. Esta condição, sob minha ótica, não inviabiliza uma pesquisa que busque aproximar estes dois contextos, ao contrário, evidencia sua necessidade.

Ainda a instigar a fome, há a mídia e as inúmeras notícias e demais fontes publicitárias associando arte e dinheiro. Tais

⁴ Em razão de delimitação de escopo em um campo reconhecidamente amplo, esta pesquisa não se atará às implicações ideológicas inerentes à definição de classes sociais (A, B, C, D ou F) adotada no Brasil pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas.

reportagens figuraram exaustivamente nesta pesquisa como material preliminar e indício da atualidade dos assuntos discutidos. Tais notícias e suas manchetes tendenciosas funcionam como publicidade para o produto artístico. Teixeira (2009, p.167) lembra que a publicidade abrevia o tempo de circulação das mercadorias e apressa a realização do valor de troca. O valor de troca, como dizia Marx (1966), anseia pelo momento de sua realização, quando se desprende da mercadoria para tornar-se dinheiro. Para Coelho, a publicidade transformou-se no principal elemento ideológico da classe dominante.

No contexto social contemporâneo a publicidade é, cada vez mais, um elemento que articula, que estabelece vínculos, entre outros elementos; ideias religiosas, políticas, científicas e mesmo as crenças populares são divulgadas mediante a utilização da publicidade. (COELHO, 2009, p.25).

Busco subsídios para analisar este contexto na literatura de base materialista histórico-dialética por perceber nesta linha teórica um comprometimento com a mudança da forma como a realidade se apresenta. Tal comprometimento conduz o pesquisador à articulação dos dados quantitativos e qualitativos para proceder à análise, caminho percorrido nesta pesquisa. Entre os autores referenciados na base teórica destaco o crítico cultural Fredric Jameson. A referência a Jameson se faz pela sua compreensão da atual fase do capitalismo, que ele chama de *capitalismo cultural* por ser fortemente vinculada aos bens culturais e, ao mesmo tempo, marcada pela falta de profundidade e excesso de superficialidade, transformando os bens culturais na principal mercadoria do século XXI. Para Jameson, compramos um produto na atualidade em razão de sua imagem, por isso a propaganda se tornou mediadora entre a cultura e a economia, podendo ser incluída entre as inúmeras formas de produção estética. (JAMESON, 2001, p.138).

Ao percorrer as considerações de Antonio Gramsci⁵ sobre o papel da arte no processo de formação das consciências, busco fundamentos para discutir a questão da hegemonia e sua disputa no interior da sociedade. Corrobora o fato de Antonio Gramsci ter se dedicado a discutir a arte publicada na imprensa como um fator essencial na construção da memória social. Para além deste aspecto, uma das categorias gramscianas passíveis de reflexão nesta pesquisa é a de “intelectuais orgânicos”, categoria na qual se enquadram os professores, uma vez que nossa época é testemunha de um investimento para que os professores se comprometam com os preceitos da classe social hegemônica, em lugar de sua respectiva classe social. Próximos a este debate estão as ideias de Terry Eagleton, Leandro Konder, Alain Badiou, Hervé Juvin, David Harvey, Francisco Teixeira, Celso Frederico, entre outros teóricos de base marxista não menos importantes, que apesar de algumas discordâncias entre si, permitem enxergar com maior clareza o panorama atual.

Por fim, saliento que esta pesquisa tem por intuito ir além da aproximação empírica imediata e sua descrição; o que se procura é compreender as principais estratégias utilizadas pelo capitalismo e sua reverberação no trabalho de professores de artes visuais. Para tanto, o primeiro capítulo versa sobre o conceito de capitalismo cultural e sobre como o mesmo constrói consenso entre os grupos sociais. O intuito deste capítulo é problematizar a produção estética e discutir os conceitos de arte e cultura em um contexto que transformou a

⁵ O filósofo e cientista político Antonio Gramsci nasceu no final do século XIX (1891) e morreu aos 46 anos, em 1937. Devido ao seu ativismo político, reconhecidamente comunista, foi detido em prisões fascistas e, mesmo diante de um estado de saúde debilitado, utilizou seu vasto tempo de confinamento para escrever sobre as alianças de classe e seus desdobramentos sociais. Seus volumosos escritos ficaram conhecidos como Cadernos do cárcere. Mesmo encarcerado, Gramsci foi um dos maiores pensadores do século XX, um dirigente político com ideais democráticos e reformistas.

cultura em negócio, fazendo com que muito daquilo que costumava ser considerado especificamente econômico e comercial se tornasse também cultural.

No capítulo dois, trato da dinâmica do mercado de artes visuais após 1980, quando se cristalizam as concepções neoliberais por meio da acumulação flexível e da precarização do trabalho. Busco tecer um paralelo com os modelos de formação de professores implantados no Brasil em período imediatamente posterior. Com base na pesquisa de Chin-Tao Wu (2013) sobre o modo como a cultura contemporânea, em especial a arte contemporânea, foi submetida a um processo de privatização na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América a partir dos anos 80, estabeleço correlações com o atual cenário brasileiro no que se refere ao financiamento empresarial nas áreas da cultura e da educação por meio da renúncia fiscal, imprimindo a estas áreas uma dinâmica pautada em critérios empresariais.

No capítulo três retomo os principais aspectos da pesquisa realizada pelo sociólogo da arte Alain Quemin (2013) sobre as posições ocupadas pelos artistas contemporâneos no mercado internacional de arte. Quemin sustenta que tanto o mercado quanto a consagração internacional permanecem nas mãos dos países ocidentais mais ricos e que, embora estes tenham permitido o desenvolvimento de bienais em países periféricos, esses eventos não concorrem verdadeiramente com as manifestações mais consagradas deste domínio. A partir de uma classificação que leva em conta a exposição em bienais e feiras internacionais, a representatividade em galerias de destaque e as próprias vendas, Quemin traz considerações sobre a influência do mercado de arte na construção dos valores simbólicos da contemporaneidade. Tendo por base a classificação trazida pelo francês Alain Quemin e os dados angariados pelo programa brasileiro voltado à promoção da internacionalização da arte nacional, Projeto Latitude, são listados neste capítulo os artistas contemporâneos brasileiros com maior representatividade no mercado internacional. Estabeleço uma comparação entre o universo de

trabalho de tais artistas chamados de ‘artistas celebridades’ e o universo de trabalho dos professores, aos quais chamo de ‘professores desprestigiados’ em razão de como é vista socialmente a atividade laboral docente nos dias atuais.

O quarto capítulo é reservado ao perfil dos professores de artes que trabalharam na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015. Busca-se caracterizar a formação destes professores visando estabelecer correlações com as respostas dadas por 55 professores catarinenses a um questionário que mapeou características de seu trabalho e materiais usados na preparação e ministração das aulas de artes.

No quinto capítulo apresento quais são os artistas contemporâneos citados nos materiais de apoio usados pelos professores ao preparar e ministrar suas aulas. A partir dos conceitos de singularidade e universalidade⁶, compreendo os professores sujeitos da pesquisa não como indivíduos isolados, mas como a expressão de um contexto sócio-histórico. Desta forma, a análise se volta à compreensão das leis operantes que vinculam as escolhas do professor de artes visuais ao mercado de arte contemporânea. Quais paradigmas sustentam este mercado? Quem legitima os artistas que farão parte das aulas de artes? Como isto repercute no trabalho dos professores de artes?

Por fim, retomo no capítulo seis a essência dos dados apresentados, estabelecendo comparações e buscando elucidar porque considero que as pseudoescolhas⁷ realizadas por artistas

⁶ O termo singularidade refere-se à expressão imediata dos objetos, ou seja, aos professores “em si”, suas características únicas construídas a partir da formação e da rotina profissional de cada um. O termo universalidade refere-se às características comuns ao grupo, características estas que impulsionam a totalidade social evidenciando uma formação histórica.

⁷ Chamo de pseudoescolhas o processo de seleção curricular muitas vezes realizado pelos professores. Em tais processos os professores têm a sensação de autonomia, mas um olhar para as características destas escolhas evidencia que a existência autônoma dos produtos do trabalho humano se

e professores de artes no exercício de suas respectivas atividades profissionais fazem parte das estratégias de impulsionamento e sobrevivência do capitalismo cultural, tese que ancora esta pesquisa. Concluo que tais estratégias são alienantes e visam a manutenção do consenso de que o sistema capitalista é o único sistema possível no mundo atual.

Estas são questões que geram fome e ao mesmo tempo geram medo porque refletir sobre elas amplia a consciência da distância entre o real e o existente. Guimarães Rosa elucida a angústia quando dá voz aos bois conversando: “O medo é uma pressa que vem de todos os lados, uma pressa sem caminho. É ruim ser boi de carro. É ruim viver perto dos homens. As coisas ruins são do homem: tristeza, fome, calor – tudo pensado é pior.” (Guimarães Rosa, no conto *Conversa de bois*, presente no livro *Saragana*). Ainda que Guimarães alerte que ao refletir sobre um problema corre-se o risco de descobrir algo pior do que o que foi previamente imaginado, esta pesquisa defende a relevância de conhecer profundamente as estratégias utilizadas junto aos professores de artes para o impulsionamento e manutenção do capitalismo cultural.

reduz ao nível da práxis utilitária. As características mapeadas na pesquisa são tratadas como pseudoescolhas em razão de estarem acompanhadas pela percepção docente de que os fenômenos sociais existem por si mesmos, desvinculados da historicidade que sustenta sua validação.

1. POR QUE CAPITALISMO CULTURAL?

Ilustração 2: Conrad Botes. Odissey (detalhe).



Fonte: Conradbotes⁸

⁸ Disponível em: <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em: 04 de fev. 2018.

*A pergunta que Jameson nos apontaria
é o que esta história assim mal fechada
está encobrindo e, no próprio ato de
encobrir, revelando?
(SOARES; CEVASCO, 2008, p.160)*

Preocupado em compreender o universo da formação de professores de artes no âmbito da América Latina, surgiu em 2011 o *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte*, unindo esforços brasileiros, por meio da CAPES, e esforços argentinos, através do MINCyT. Sob coordenação brasileira da Prof^a. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, abrigado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e sob coordenação argentina da Prof^a Dra. Maria de las Mercedes Reitano entre 2011 e 2014, seguida pelo Prof. Dr. Federico Bujan a partir de 2015, através das instituições argentinas Universidad Nacional de las Artes (UNA) e da Universidad Nacional de La Plata (UNLP), o Observatório foi aos poucos mapeando as instituições de ensino superior com formação de professores de artes, identificando suas diversas formatações, estruturas curriculares e modalidades de ensino, assim como buscando compreender a contribuição da pós-graduação no que tange à formação docente. Com o intuito de dimensionar as principais particularidades, necessidades, desafios e contribuições de cada região, o Observatório promoveu discussões com pesquisadores da América Latina, impulsionou dissertações e subsidiou publicações em simpósios e revistas especializadas.⁹

⁹ Informações mais detalhadas podem ser encontradas Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2018.

Apontar questões com carência investigativa no intuito de contribuir efetivamente no aprimoramento da formação inicial dos professores de artes visuais se mostrou um desafio que exigiu da equipe do Observatório uma etapa subsequente ainda mais complexa e multifacetada do que aquela iniciada em 2011. Neste sentido, uma questão dentre as muitas que emergiram foi trazida para o cerne desta pesquisa em razão de sua expressiva reincidência neste percurso: o deslocamento discursivo da função do professor de artes na atualidade e a consequente compreensão da especificidade de seu trabalho. No Brasil, a discussão sobre a desqualificação social associada ao exercício da docência e sobre as mudanças em curso na formação dos profissionais da educação é abrangente e não se restringe à área de artes, pelo contrário, envolve as diversas licenciaturas e suas modalidades de oferta.

A construção discursiva que o desqualificava [*professor*] associou-se a uma necessidade de formação e este aderiu aos programas de formação inicial e continuada assentados na diversificação de instituições de ensino superior (IES) e no uso das TICs. A formação docente foi entregue à iniciativa privada e sua vertiginosa expansão na modalidade a distância. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2015, p.14).

Aliada à desqualificação dos profissionais da educação, alterações singulares à formação dos professores de artes, tais como a construção de um ideário de redirecionamento em relação ao seu objeto de ensino, foram percebidas nos estudos desenvolvidos pelo Observatório. Esta pesquisa busca tratar desta problemática investigando a influência do capitalismo cultural no trabalho dos professores de artes visuais, a repercussão do mercado em relação ao objeto de ensino das aulas de artes e os deslocamentos conceituais decorrentes desta relação.

A referência ao mercado de arte remete tanto à arte classificada em museus e demais instituições responsáveis por preservar o patrimônio histórico e cultural legitimado, como às

obras de arte contemporâneas que se encontram em processo de legitimação. Esta pesquisa parte do pressuposto que nem sempre a relação entre estes dois grupos é norteadas por parâmetros claros e acredita que as tensões resultantes deste embricamento reverberam nas áreas que pesquisam, produzem, discutem ou ensinam arte. O professor de arte não é visto como, via de regra, alguém que movimentará diretamente o mercado de arte, vendendo ou comprando objetos artísticos, mas como um sujeito que convive cada vez mais com notícias veiculadas na mídia ¹⁰ sobre este mercado. Estas notícias repercutem em seu exercício profissional na medida em que influenciam o conceito de arte.

Em 21 de janeiro de 2016 o jornal *Estadão* exibiu em seu caderno *Cultura Artes* uma matéria intitulada *Mercado de arte enfrenta crise com ajuda do mercado externo*. A matéria jornalística informava que, diante da crise econômica instalada no Brasil e a consequente diminuição de 50% das vendas de obras de arte em território nacional em 2015, as galerias de arte adotaram como saída, o aumento no número de exportações de arte contemporânea.

Até agora eram duas as principais estratégias a que recorriam as 48 galerias do mercado primário ligadas à Associação Brasileira de Arte Contemporânea (Abact), [...]. Uma dessas estratégias é a de estabelecer parcerias com galerias no exterior [...]. Outra é participar de feiras internacionais – 40% das vendas, hoje são feitas com base nesse mecanismo [...].¹¹

¹⁰ Ao nos referirmos à ‘mídia’, temos em mente um dos pressupostos gramscianos, qual seja, o papel que a mídia exercia [Gramsci usava o termo ‘imprensa’] no direcionamento moral e intelectual da sociedade, um poderoso instrumento de disseminação de ideias. Gramsci entendia que existiam três organizações culturais centrais: a igreja, a escola e a imprensa.

¹¹ ESTADÃO. Mercado de arte enfrenta crise com ajuda do mercado externo. Disponível em:

A reportagem seguiu informando que a participação em feiras exige altos investimentos por parte das galerias e que tais investimentos só se justificam economicamente se os galeristas priorizarem artistas cuja cotação ultrapasse o valor de U\$ 1 milhão, perfil que não corresponde aos artistas mais jovens, ainda sem posição consolidada no mercado. Acima desta faixa, no Brasil, estariam os artistas que integram coleções estrangeiras importantes ou que possuem obras no acervo de museus de visibilidade internacional, caso do artista Cildo Meireles, por exemplo, cuja instalação *Babel* foi vendida para a *Tate Modern*, Londres, Inglaterra.

A partir de 2007, a Tate Modern concretizou uma série de aquisições de quatorze artistas brasileiros que estão sempre presentes nas exposições do acervo dos últimos cinco anos. Na exposição de 2011, foram exibidas obras de três artistas brasileiros: Hélio Oiticica, Sérgio Camargo e Mira Shendel, que ocuparam duas salas junto a artistas cujos trabalhos questionam a cor[...]. (MEDEIROS, 2013, p.473).

O uso crescente na mídia de termos da área econômica, *cotação, feiras, investimento, consolidação no mercado*, ao lado de menções a artistas e suas obras é um indicativo de como a contemporaneidade encontra-se marcada pelo profundo entrelaçamento entre arte e mercado. Para a historiadora e crítica Isabelle Graw¹² (2013), ao mesmo tempo em que arte e mercado se entrelaçam, se repelem mutuamente. Muitos artistas, curadores, críticos, galeristas e colecionadores

<<http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,mercado-de-arte-enfrenta-crise-com-ajuda-do-mercado-externo-,1823604>> Acesso em 01 abr. 2016.

¹² Isabelle Graw é professora de Teoria da Arte e de História da Arte na Escola Superior Estatal de Belas Artes –Frankfurt, onde, em 2013 fundou, com Daniel Birnbaum, o Institut für Kunstkritik [Instituto para a Crítica de Arte]. Autora de várias publicações, desenvolve a sua investigação em torno de temas como a crítica e os seus mercados, julgamento crítico e criação de valor sob novas formas de capitalismo.

costumam não aprovar esta associação, preferem apostar na especificidade da arte, reforçando que um objeto artístico não pode ser tratado da mesma forma que outras mercadorias, apesar de reconhecerem ser inegável a afirmação de que os registros de mercado influenciam a produção artística. Assim, ao mesmo tempo em que a arte é tratada como mercadoria, críticos, teóricos e artistas lutam pelo reconhecimento de condições distintas àsquelas impostas pelo viés econômico:

[...], não parece adequado reduzir toda a produção cultural da época da economia de mercado a produtos de mercado. Ela se tornou dominante graças à configuração industrial e empresarial que essa prática vem adotando nas últimas décadas. Mas, ao lado dela, outras tantas relações ainda permanecem vivas, desde as artesanais, levadas a efeito por produtores independentes, que põem a venda as suas obras, até as patronais, sem fins lucrativos, mantidas por instituições privadas ou públicas, ou mesmo as governamentais, em que as práticas culturais desenrolam-se no interior de instituições estatais, ou a partir delas. Esses casos não podem ser classificados como uma prática da indústria cultural, embora possa ocorrer que terminem em produtos que se dão a venda. (BOLOGNESI, 1996, p. 84).

Ao examinar a relação entre a arte e o mercado, Graw defende não haver uma real separação entre ambos, mas sim uma unidade dialética feita de opostos, uma oposição que compõe uma unidade. (GRAW, 2013, p.13). Segundo a historiadora, é este caráter distinto das demais mercadorias que explica, em boa parte, as contradições inerentes ao mercado de arte, pois a diferença de outras mercadorias à mercadoria artística é que esta é tratada como uma entidade dividida entre valor simbólico e valor de mercado. É, portanto, justamente na qualidade específica do valor simbólico que se expressa a mais-valia intelectual comumente atribuída à arte. Todavia, embora reconheça esta relação e defenda que sem valor simbólico não há valor de mercado, Graw pondera que o fato

de estarmos sujeitos a restrições do mercado de arte não significa a inexistência de tentativas de rechaçá-las.

Existe uma grande diferença entre o artista que trabalha sem honorários em um projeto comunitário no contexto do mercado do conhecimento, do qual se desprende capital simbólico, e outro artista que leva seus objetos a uma galeria para que sejam vendidos em uma feira. Envolver-se em um projeto voluntário implica um diferente conjunto de expectativas, sobretudo em termos de financiamento. (GRAW, 2013, p. 15).

Ainda assim, quando as obras de arte circulam no mercado, inevitavelmente se transformam em mercadorias. Esta linha instável entre arte e mercadoria é reestruturada cada vez que novas demandas recaem sobre o artista. O artista considerado bem-sucedido economicamente acaba atendendo aos interesses do capital e assumindo o protótipo de trabalhador criativo: tem iniciativa, possui disponibilidade para locomover-se, tem comportamento empreendedor; é, em suma, um trabalhador flexível apto a criar valor.

Comecei fazendo trabalhos que dependiam só de mim. Não conhecia bem os mecanismos das grandes mostras, a complexidade do transporte das obras; a negociação de espaços. Eu praticamente os levava embaixo do braço e os montava. Concebi a exposição pensando nos andares do novo prédio do *New Museum*, feito pelo escritório japonês SANAA. [...] Ocorre que, na itinerância, nem sempre a readequação do espaço permite este tipo de *statement* curatorial que Richard e eu definimos para o conjunto de obras. [...] Mais do que uma repaginação espacial, a itinerância de uma mostra como esta exige uma repaginação conceitual em que obras podem entrar ou mesmo sair. As galerias com as quais trabalho - Fortes Vilaça, em São Paulo, Tanya Bonakdar, em Nova York, e Stephen Friedman, em Londres - apoiam-me enormemente e me proporcionam grande visibilidade internacional. Estou representada em três continentes por três galerias sólidas - um privilégio absoluto. Assim, tenho conseguido um equilíbrio entre instituições, museus e outros projetos que aparecem. (Trechos da entrevista

concedida pela artista Rivana Neuenschwander a Ricardo Sardenberg, (SARDENBERG, 2011, p.250 - 257, respectivamente).

O depoimento da artista Rivana Neuenschwander esclarecendo o papel das decisões gerenciais em seu trabalho artístico evidencia a centralidade da discussão entre arte e mercadoria, alojada nos conceitos de valor e trabalho. A discussão em torno do valor ganhou fôlego no decurso do século XX com a Escola de Frankfurt, quando Adorno e Horkheimer (1985) abordaram as distinções entre as mercadorias destinadas à satisfação de necessidades físicas e imediatas e aquelas eminentemente culturais e simbólicas, destinadas à satisfação das necessidades sensíveis. No que tange à formação de professores de artes, nos discursos oficiais que justificam a existência da disciplina no universo escolar, a ideia de arte está atrelada à satisfação das necessidades sensíveis, mascarando as evidências contemporâneas que associam arte ao acúmulo de capital:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p.20).

Atribuir à arte o papel de transformar o sujeito numa pessoa flexível, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, é uma afirmativa que carrega consigo facetas ideológicas¹³. A esta etapa do sistema capitalista cujos recursos

¹³ O termo 'ideologia' foi objeto de estudos de muitos pesquisadores sociais, entre eles Michael Lowy. Em seu livro *Ideologias e Ciência Social: uma reflexão atual*, Lowy esclarece que o termo apareceu pela primeira vez

de manipulação ideológica estão aliados à ascensão crescente dos bens culturais na esfera econômica, o crítico cultural e teórico marxista Fredric Jameson chamou de *capitalismo cultural*. (1995). A fim de compreendermos as razões que levaram Jameson a atribuir ao capitalismo tal denominação e, igualmente, compreendermos os descompassos que esta fase do capitalismo provoca na formação de professores de artes, necessitamos retomar a teoria crítica do valor, formulada por Karl Marx no decorrer do século XIX, e por extensão, o conceito de mercadoria.

O valor de algo, já apontavam os economistas clássicos¹⁴, não está fundado em si mesmo. O valor é atribuído nas relações sociais que têm lugar entre as mercadorias individuais. Valor, portanto, é um conceito central para compreendermos o papel ocupado pela arte no sistema capitalista. Não há, porém, como realizar tal discussão abstraindo-a da tradição materialista histórica quando objetivamos salientar as contradições que emanam do capitalismo. Marx, ao examinar a natureza da

quando um dos discípulos do enciclopedista Destutt de Tracy quis se referir ao resultado da interação entre a natureza e o cérebro humano. Logo em seguida, porém, Napoleão Bonaparte atribui ao termo um caráter negativo, referindo-se ao seu grupo de ideólogos como “aqueles que vivem em mundo especulativo” (LOWY, 2008, p.11). Para Mannheim, ideologia equivaleria ao conjunto das concepções, ideias, representações, que se orientassem para a reprodução da ordem estabelecida. Marx e Engels, ao usarem o termo, tomaram a questão ideológica como algo passível à análise crítica, visto seu estreito vínculo com a supra-estrutura. Somente em Gramsci, nasce uma distinção entre ideologias historicamente orgânicas, que são necessárias a uma certa estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalizadas e desejadas. Para efeitos desta pesquisa, importa ressaltar que, conforme aceção gramsciana, “para Marx as ideologias` não são meras ilusões e aparências; são uma realidade objetiva e atuante. Só não são a mola da história”. (GRAMSCI, 1977, p. 436).

¹⁴ Por economistas clássicos, nos referimos a Adam Smith, Jean- Baptiste Say, Thomas Malthus, David Ricardo, Jhon Stuart Mill, Johann Heinrich von Thünen e Anne Robert Jacques Turgot.

mercadoria no início do *Capital*, considerou a mercadoria como uma incorporação material do valor de uso, do valor de troca e do valor em si.¹⁵

Nesta perspectiva, qual seja a compreensão do sistema capitalista, esta pesquisa assenta-se no pressuposto que a história contemporânea continua sendo erigida pelo capital, cujo funcionamento dissolve o tecido dos grupos sociais e as divisões entre arte e cultura. Fredric Jameson usa a expressão *capitalismo cultural* por entender que vivemos um período de capitalização da cultura, posto que esta vem se tornando um negócio. Consequentemente, muito daquilo que costumava ser considerado especificamente cultural, se tornou também econômico e comercial.

O vínculo entre arte e mercado não pode ser considerado um fenômeno recente, porém, na atualidade, consultas rápidas a jornais, sejam impressos ou digitais, encontrarão uma crescente profusão de notícias ligando o mundo da arte ao mundo das finanças. O trecho da matéria a seguir, de autoria de Audrey Furlaneto, publicada no Jornal O Globo em 06 de janeiro de 2013 sob o título *O lucrativo negócio da arte brasileira*, é mais um exemplo deste envolvimento:

Em meados de 2011, quando de fato montou o negócio, batizado de Brazil Golden Art, um fundo gerido pelo Banco Plural, [Heitor] Reis se beneficiou não só do amadurecimento da produção contemporânea, mas do furor que pairava (e paira) sobre as artes visuais: em 15 dias ele ergueu R\$ 40 milhões que

¹⁵ Valores de uso: Há a apropriação material da natureza pelos seres humanos a fim de atender seus desejos e necessidades. Valores de troca: É necessário que haja uma interação entre a oferta e a demanda. Para efetivar estas transações, criou-se o dinheiro. O dinheiro não é somente um indexador para troca, um medidor de valor; ele próprio é uma mercadoria. A mercadoria dinheiro tem um valor de uso e um valor de troca. Valor em si: O único valor que todas as mercadorias têm em comum é o fato de serem frutos do trabalho humano. É o trabalho que produz e cria valor. (HARVEY, 2013).

usará para comprar 3.000 obras – e, agora, calcula que as 600 já compradas alcançam 200% de valorização.¹⁶

Embora estejamos vivendo um período de intensa financeirização da cultura ¹⁷, um modelo diferenciado de capitalismo com características distintas de outrora, a essência de uma sociedade dominada pelo capital permanece sendo o trabalho, elemento ativo para criação de riqueza e produção de valor. Contrárias a esta ideia estão as teorias que pregam o fim da sociedade do trabalho, presente em André Gorz, Claus Offe e Jürgen Habermas. Esta pesquisa, todavia, partilha do posicionamento de Teixeira (2009), quando este argumenta que o objetivo destas teorias é minimizar a importância da luta de classes no âmbito do trabalho e da produção, uma vez que nelas a concepção de capitalismo contemporâneo confunde uma situação de crise do emprego com crise do trabalho. Ao contrário, o que Teixeira propõe, a partir da categoria capital financeiro, é atualizar as determinações essenciais do capitalismo que Marx (2012) expôs em ‘O Capital’

O sociólogo de arte francês Pierre-Michel Menger (2005), ao analisar a rotina de trabalho em torno da arte, alega que muitas características do trabalho dos artistas estão

¹⁶ O GLOBO. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/o-lucrativo-negocio-da-arte-brasileira-7205925>>. Acesso em 05 abr. 2016.

¹⁷ A expressão “financeirização da cultura” diz respeito às mudanças ocorridas na esfera financeira a partir das décadas de 1970 e 1980, assinalando o declínio do regime de acumulação “fordista” em contrapartida ao aumento das transações financeiras e consequente liberação e desregulamentação dos mercados em esfera planetária. Levando em consideração a não existência de um consenso teórico em relação às características do capitalismo financeirizado, esta pesquisa filia-se ao pensamento de David Harvey, uma vez que este autor entende que muitas das características do capitalismo, tal qual como o concebeu Marx, persistem na atualidade. Para Harvey (1995), não se pode generalizar de forma muito específica quais as consequências do capitalismo no intuito de constatar uma unanimidade social, pois sempre continuarão coexistindo diferentes modos de organização do processo produtivo.

presentes nas demais ocupações profissionais e gestão de carreiras na atual fase do capitalismo. Presenciamos um grande número de trabalhadores convivendo, tal como muitos artistas, com incertezas, concorrência contínua, exigência de profissionalização crescente, ausência ou diminuição de disposições estatutárias que regulamentem a função, atenção à iniciativa e originalidade, além da vigília e manutenção das redes de contatos.

O campo de arte vem se profissionalizando em um caminho muito, muito estreito. Ainda há o velho problema que profissionalização significa realmente uma divisão do trabalho, e a divisão de trabalho produz alienação. É uma contradição que um monte de pessoas acabe indo para as artes porque querem ser um pouco menos alienadas no que fazem na vida, mesmo quando o que cada vez mais é imposto aos artistas, curadores, escritores - e se trata tanto do mercado e do setor público - é a profissionalização e precarização de sua atividade. (VIDOKLE, 2013).

Trazer à tona os enfrentamentos dos trabalhadores da educação envolve perceber que a associação proposta por Menger (2005) se confirma. Evangelista & Shiroma, ao tratarem da sobrecarga de trabalho imposta aos professores, destacam que “o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas”. (2007, p. 537). O perfil do bom desempenho docente fica comumente condicionado à capacidade de adaptação e trabalho em equipe, à rapidez na solução de problemas e a uma administração eficaz dos dissabores cotidianos.

O capitalismo, minuciosamente descrito por Marx (2012), se configura por uma relação social específica que tem como mola propulsora o uso da força de trabalho para ampliar o valor, ou seja, produzir mais-valor. Num sistema capitalista,

o que muda ao longo do tempo é a forma como se organizam estas forças produtivas, seu nível de desenvolvimento e as relações sociais construídas a partir deste fundamento, assim, as formas de organização atuais diferem daquelas do início do século XIX, quando Marx escreveu *O Capital*. Acerca das relações sociais contemporâneas, Coggiola, assim se manifesta:

Modernidade, mobilidade social, carreira baseada no mérito, vínculo direto entre educação e ascensão social, igualdade de oportunidades, flexibilidade profissional, mercantilização geral, egoísmo hedonista, etc., são suas manifestações derivadas e contingentes. (COGGIOLA, 2014, p.4).

Sendo o trabalho a base de qualquer produção, viabilizar progressivas transformações em seu *modus operandi* tornou-se imprescindível para a manutenção do capitalismo. Ao escrever *O Capital*, no século XIX, Marx deu a base para o entendimento sobre estas transformações na medida em que esclareceu o duplo caráter do trabalho representado na mercadoria: o caráter concreto, posto que dele resultam mercadorias com valor de uso, e o caráter abstrato, pois ao mesmo tempo em que a mercadoria apresenta um valor de uso, carrega, mediante a exploração da mão de obra utilizada em sua produção, a potencialidade de produzir *mais valor*. Ocorre que uma mercadoria não nos fornece, por ela mesma, uma medida de valor; ao contrário, possui valor apenas porque nela está objetivado o trabalho humano abstrato. A exploração da mão de obra caracteriza-se, portanto, como um mecanismo de acumulação do capital.

Há que se ressaltar que a exploração da mão de obra ativa na produção não é a única forma de acumulação, havendo ainda a acumulação por meio da força através de saques, especulação comercial ou monopólios mercantis. Pautado no contexto do século XIX, Marx (2012) tendeu a relegar a acumulação por meio da força à pré-história do capitalismo. No entanto, David Harvey (2013), a partir das ideias de Marx,

considera que as estratégias de acumulação por meio da força são parte integrante do capitalismo no século XXI e fundamentais para sua manutenção. Harvey reforça que o vínculo orgânico entre acúmulo de capital por meio da exploração da mão de obra e acúmulo de capital por meio da força constitui a tônica das forças produtivas na atual temporalidade histórica. (HARVEY, 2013, p.20).

Devido à necessidade de reestruturação produtiva do capital, a exploração da mão de obra foi conduzida na contemporaneidade a uma transformação compatível com a modalidade de acumulação flexível. Tal modalidade se pauta na flexibilização das condições de produção, na reordenação socioterritorial¹⁸ de espaços de produção e na precarização do trabalho, incidindo na desorganização de seus coletivos e consequente apagamento memorial das lutas de classes. Segundo Harvey:

A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1995, p.140).

Os desdobramentos das mudanças econômicas na área da cultura resultaram no que se convencionou chamar de *pensamento pós-moderno*. Segundo Harvey (1992, p.39), existe uma relação direta entre a ascensão das formas culturais pós-modernistas e a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital. Desta relação emana o enaltecimento ao empreendedorismo, a defesa de uma reestruturação produtiva por meio da desconcentração geográfica, a luta pela desvinculação do Estado de uma série de serviços e as constantes replicações dos desejos de consumo.

¹⁸ A reordenação socioterritorial está estreitamente ligada à busca de lucros maiores a partir da exploração das desigualdades geográficas.

No amplo campo da produção cultural, o pós-modernismo celebra as iniciativas individuais e a criatividade ilimitada voltada à assimilação do diferente e a defesa das micropolíticas. Jameson, assim como Harvey, vê o pós-modernismo como força cultural dominante na era da acumulação flexível, embora se recuse a aceitar que toda a produção cultural se restrinja ao pós-modernismo.

Para Jameson (2005), o pós-modernismo apresenta uma série de paradoxos, entre eles a tentativa de unificar campos por meio da alegação de que existem identidades ocultas que atravessam estes campos fazendo surgir novas configurações, característica intrínseca da aceleração constante presente no sistema capitalista. Ele ressalta que esta aceleração embota a capacidade crítica do ser humano e desencadeia a sensação constante de inevitabilidade, resultando em uma falsa consciência. Reside aí a contribuição teórica de Jameson: comprometer-se com políticas que rompam este modelo de inevitabilidade, pois sua teoria da cultura desenvolve-se em estreito vínculo com as transformações econômicas.

No capitalismo cultural, a unificação dos campos está bastante presente na arte, na medida em que ela parece emergir de relacionamentos e redes que associam matéria, espaço, ambiente e experiências sensíveis. Para que tais experiências atinjam o *status* de arte, é necessário que as pessoas entendam como arte o que estão vivenciando. Tal atitude, segundo a visão pós-modernista, ressaltaria a dimensão estética dos objetos, em detrimento de sua dimensão funcional (GREFFE, 2013, p.94). O pós-modernismo, portanto, congrega as formas hegemônicas de pensamento do capitalismo cultural.

Aspectos bastante visíveis do capitalismo cultural podem ser observados nas elaborações teóricas sobre o momento em que vivemos. Neste sentido, Mantovani Franco (2017) recorda o surgimento do conceito *soft power*, criado pelo cientista

político Joseph Nye¹⁹ para referir-se à capacidade de um país de projetar-se internacionalmente por meio de seu poder de inspiração, em contrapartida ao *hard power*, definido como poder coercitivo. A admiração pela cultura de outro país pode, nesta perspectiva, ser forjada com amplo apoio dos bens culturais. Para exemplificar como o *soft power* se manifesta no Brasil contemporâneo, Matovani Franco resgata as festividades do ano do Brasil na França, realizadas pelo governo brasileiro em 2005.

Um conjunto de mais de 400 ações culturais orquestradas, e com um plano de comunicação muito bem estruturado, foi capaz de encantar a França e o público de mais de 15 milhões de pessoas que participaram do evento, reposicionando assim a marca Brasil no cenário franco-europeu. Esse grande evento cultural teve a participação de mais de 2 mil artistas, palestrantes, produtores e técnicos brasileiros, que juntos realizaram mais de 200 exposições, 850 espetáculos e apresentações, cerca de 80 colóquios e eventos literários, além de 1.300 exibições de audiovisual. Os resultados de mídia foram também surpreendentes, pois foram gerados 15 mil artigos na mídia impressa, 35 edições especiais, totalizando a venda de 8 milhões de exemplares. Somam-se a esse impacto comunicacional 82 programas de TV e 66 de rádio, que garantiram uma mídia incomum para eventos dessa natureza. (MANTOVANI FRANCO, 2017, p. 354), pautada no

¹⁹ Joseph Samuel Nye Jr é um dos cientistas políticos norte-americanos co-fundadores da “teoria da interdependência complexa”. Tal perspectiva teórica descreve o comportamento dos Estados e das Organizações no cenário internacional, contrapondo-se às teorias idealista e realista. Segundo Ney (2013), a interdependência enfatiza a cooperação recíproca, ou seja, a dependência mútua entre forças externas que influenciam e manipulam atores em diversos países. Estas assimetrias são consideradas fontes de poder e desembocam na concepção de uma grande sociedade internacional. Neste contexto, países maiores têm maior potencial de barganha em relação aos países menores, por si só mais vulneráveis.

relatório do Ministério da Cultura: 2005- Ano do Brasil na França).

Apesar das ações governamentais brasileiras para projetar sua imagem internacional por meio da cultura ainda serem consideradas tímidas, pode-se perceber que muitos países têm avançado nesta maneira de conceber a política externa por meio da projeção de sua produção artística e patrimonial. A música e o cinema abriram as portas e, entre os diversos dispositivos culturais, a rápida disseminação de filmes e músicas provou ser um infalível método de atração. Ampliam-se a estetização dos centros urbanos, cujas fachadas são pensadas como cartões de visita destinados ao deleite visual: multiplicação de museus, edifícios desenhados por arquitetos renomados, revitalização do espaço urbano, recuperação de aspectos ‘identitários’ de bairros antigos.

Com o ápice do capitalismo cultural, a dimensão estética assume papel de concorrência entre as cidades, sendo crucial para o desenvolvimento do turismo, atraindo investidores e congressos. Multiplicam-se restaurantes, salas de espetáculo, bares e espaços comerciais festivos, terrenos baldios são ‘recuperados’.

E, para que a festa seja completa, criam espaços inteiramente dedicados ao ócio, ‘terrenos de jogos urbanos’, miniparques de diversão da cidade, [...]. Encontra-se aí, aplicada à urbanização, esta ideia que o marketing sensorial desenvolveu no seio dos próprios pontos de venda: a ideia de um ‘reencantamento do mundo’, que leva a viver a cidade, espaço meio comercial meio lúdico, como uma festa, que se consome com paixão e prazer. (LIPOVETSKY, 2013, p.371).

Neste contexto podem ser incluídas as festas ao ar livre, as decorações natalinas, os fogos de artifício na passagem de ano, os grandes desfiles temáticos e a atitude vigilante de apagamento de traços visuais que remetam aos problemas sociais locais.

Ilustração 3: Dongdaemun Design, complexo multiuso localizado na capital sul-coreana, Seul. Projetado pela arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid e por Samoo e inaugurado em 2014.



Fonte: Turismo Cultural²⁰.

Ilustração 4: Museu do Amanhã, projetado pelo arquiteto Santiago Calatrava e inaugurado em 2015, juntamente aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, ao lado da Praça Mauá.



Fonte: EduGrau Sustentabilidade²¹

²⁰ <https://www.noticiasaoiminuto.com.br/cultura/464333/turismo-cultural-30-museus-que-voce-precisa-conhecer>. Acesso em: 20 jan. 2017.

²¹ <http://grapam.blogspot.com.br/2016/06/rio-2016-sustentabilidade-nos-projetos.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Jameson e Harvey concordam que o cenário de integração da produção cultural à produção de mercadorias e o consequente alavancar da configuração pós-moderna atrelada ao espaço urbano teve seu *start* a partir dos anos 1960, quando o regime de acumulação intensiva do capital protagonizado pelo fordismo foi cedendo espaço para o regime de acumulação flexível devido à crise global do capital originada na desvalorização e destruição dos excedentes que não puderam ser lucrativamente absorvidos. (HARVEY, 2013, p. 29). O excedente apareceu de múltiplas formas, através do excesso de capacidade produtiva, excesso de capital investido em determinadas áreas e crise fiscal no Estado advindo de gastos com infraestruturas sociais e previdência social. O capitalismo flexível usou/usa como estratégia para driblar a crise duas formas de deslocamento, o deslocamento temporal dos excedentes: sistema de crédito, financiamento da dívida pública, investimentos de capital de longo prazo; e o deslocamento espacial: expansões geográficas de mercado.

Mediante a acumulação flexível, as transformações políticas decorrentes da integração entre cultura e mercado formaram um importante marco histórico. Jameson (2006) chamou este marco de *virada cultural*. Tal virada envolve, ao mesmo tempo, um caráter estético e político. A grande virada cultural se deu, portanto, no terceiro estágio do capitalismo, nomeado pelo marxista Ernest Mandel ²² de *capitalismo tardio*. Nos anos 1960, a conjuntura de desdiferenciação entre campos ocasionou debates acalorados sobre o fim da história²³.

²² Ernest Mandel (1982) usou a expressão para se referir ao capitalismo posterior a 1945, estágio que inclui a chamada era de ouro do capitalismo (de 1945 ao início da década de 1970).

²³ Francis Fukuyama divulgou ao mundo sua tese ao lançar em 1989 o livro *O Fim da História*. Nele Fukuyama advogou que, diante de um comunismo colapsado, a procura por um modelo moderno de sociedade havia chegado ao fim e, sendo assim, democracia e economia de mercado seriam a melhor

O conceito de “desdiferenciação” foi utilizado por Jameson nos anos 80 ao dissertar sobre a lógica cultural do capitalismo tardio. De acordo com seu entendimento, a desdiferenciação é um processo que se instaura quando os objetos estéticos se tornam referenciais para os mais diversos tipos de atividades culturais, ocasionando na economia cultural certa dificuldade na compreensão das especificidades da produção, da distribuição e do consumo. Jameson explica que estes debates marcaram uma inversão de prioridades/virada, sobrepondo a economia sobre a cultura.

Como resultado da virada cultural e progressivo apagamento de fronteiras e desdiferenciação entre os mais diversos campos, espalhou-se a lógica de pensamento pós-modernista, evidenciando a concepção adorniana de que a arte não estaria necessariamente blindada com uma distância estética capaz de mantê-la a parte da égide capitalista. Ao contrário, um olhar atento para grande parte da produção artística contemporânea mostra que a lógica pós-modernista gera uma arte autorreflexiva e eclética que obscurece as fronteiras entre arte e experiência cotidiana e se coloca na condição de defensora da política das identidades.

O ensino de artes foi fortemente marcado pelo discurso da desdiferenciação. Ao questionamento sobre se determinada experiência é ou não é arte, o pensamento pós-modernista atribuiu o status de que tal questionamento seria uma ideia retrógrada e sem sentido. Para atender as demandas do capital, o conceito de arte precisou tornar-se flexível, passando por um deslocamento simbólico que mudou a percepção do papel da arte e do artista na sociedade. “Não importa se é arte ou não, o que importa são as pessoas”, declarou Jane Hall, uma das fundadoras do coletivo *Assemble*, vencedor do prêmio Turner

combinação possível. Nesta perspectiva, defendia Fukuyama, a história havia terminado.

de Arte Contemporânea, outorgado pela *Tate Gallery* em 2015. O coletivo transformou uma dezena de casas devolutas em habitações modernas para a comunidade de um bairro degradado nos arredores de Liverpool, criando uma cooperativa para reformar as casas, pintar fachadas, plantar jardins e limpar os arredores.

Ilustração 5: Membros do Assemble na montagem do projeto que levou nova vida a Granby, em Liverpool, na Inglaterra, projeto que levou o coletivo de arquitetos a vencer o Turner Prize em 2015.



Fonte: premiopipa²⁴

Tal qual o *Assemble*, muitas propostas artísticas redimensionam o conceito de arte alocando-a no âmbito das

²⁴ Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/2016/04/meio-arte-meio-nao-meio-talvez-por-luiz-camillo-osorio/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

micropolíticas. Outras foram submetidas a um processo de privatização assumiram um discurso compatível com o universo empresarial. Muitas empresas passaram a buscar parcerias com artistas no intuito de vincular sua identidade empresarial, e consequentemente suas mercadorias, às discussões micropolíticas; tais empresas criaram departamentos de arte e contrataram curadores para apresentar suas próprias coleções. (Chin Tao-Wu, 2013). Os museus e galerias foram se transformando em veículos de relações-públicas e conferiram novo status à política das premiações, elevando o mundo empresarial à condição de árbitro do bom gosto e da cultura. Em meio ao capitalismo cultural, arte e cultura passaram a ser confundidas e desdiferenciadas.

1.1 ARTE E CULTURA: DIFERENCIAÇÃO

*Cultura é uma concepção de mundo
e de vida, coerente, unitária e de
difusão nacional; é uma religião
laica.*

*(GRAMSCI, 23º de seus Cadernos
do Cárcere, 1929-1935).*

O conceito de cultura abarca múltiplas interpretações que vão desde a atividade humana de transformar a natureza, o conjunto de hábitos e costumes de um grupo de pessoas, até manifestações mais ou menos elaboradas de erudição e espiritualização. Eagleton (2005) é um dentre muitos teóricos contemporâneos a problematizar este conceito. Em suas análises ele não desconsidera a ideia antropológica clássica de

que a cultura possui uma dimensão realista, pois implica a existência de natureza, de matéria-prima, assim como uma dimensão construtivista, pois envolve a elaboração dessa matéria-prima pelo trabalho humano. Em face disso, compactua com a compreensão de que o “cultural” é algo que podemos mudar, embora saiba que essa mudança não acontece aleatoriamente, envolve tanto, negociações internas quanto negociações com as demais pessoas, portanto, envolve regras. Para além dessa concepção básica, Eagleton lembra que a cultura pode ser compreendida como uma divisão dentro de nós entre nossa “matéria-prima original” e a parte que cultivamos e refinamos intermediados pelo desejo. Este desejo, segundo o teórico, não é neutro e, sendo assim, a cultura pode ser encarada como a maneira como nossas crenças se ajustam umas às outras, reprimindo nossas contradições internas.

Eagleton partilha da ideia que a adequação e conciliação harmônica de crenças servem aos interesses do Estado, uma vez que este precisa incutir nos cidadãos tipos adequados de disposição espiritual que os façam se sentirem pertencentes a uma tribo. A sensação de que o Estado é imprescindível tem maiores chances de abarcar as pessoas se os conflitos forem minimizados: eis uma das razões pelas quais o Estado tem grande interesse pela cultura de seus cidadãos, afinal é por meio da cultura que a individualidade e a universalidade se relacionam.

Estas são questões fundamentais da cultura, mas Eagleton ressalta a importância de atualizar este complexo conceito devido ao seu uso indiscriminado nos discursos pós-modernistas. Neste sentido, ele alerta para o perigo de restringir a cultura ao campo estético, afinal, a cultura só se mantém viva quando dialoga conscientemente com a produção de diversos bens materiais. Da mesma forma, outro perigo reside no conceito antropológico de cultura que abarca padrões de comportamento, organização social, costumes, leis, moral, crença, realizações humanas; trata-se de uma categorização

considerada ampla demais. (EAGLETON, 2005). Este estado de crise em que a cultura nem se restringe à estética, nem se adequa à definição exageradamente abrangente oriunda da antropologia, é, de acordo com Eagleton, uma das características de nosso tempo que preconiza um relativismo cultural. Para Eagleton, somente a consciência histórica nos dá condições de lidar com nossas necessidades culturais e superar determinações naturais. A questão é: como se produzem as necessidades culturais de nosso tempo? Que necessidades são essas?

Assim como Eagleton, o filósofo francês Lipovetsky (2011) também tem refletido sobre as necessidades culturais de nosso tempo. Ele entende estarmos passando por um processo de transformação da cultura num sistema econômico em expansão, pois vivemos num tempo que mercantiliza excessivamente os bens culturais. Para este filósofo, a cultura está cada vez mais atrelada à capacidade de estetização de produtos: filmes, livros, publicidade, música, festivais, viagens, museus, imagens, exposições, celebridades, carros, internet, shows, comportamentos, gastronomia, moda. Lipovetsky chama a esta superabundância e entrincheiramento de elementos de “hipercultura” ou “cultura-mundo”: o engolimento violento do cultural pelo mercado. Salienta-se, porém, a significativa diferença de análise dos dois teóricos em relação ao processo mundial de estetização: Eagleton o compreende como um problema deste momento histórico, enquanto Lipovetsky o enxerga de maneira positiva.

Lipovetsky entende que a contemporaneidade assinala a queda do desejo e da autoridade simbólica da “grande” cultura, pois ele compreende que hoje nossa relação com a arte está alterada, sendo poucos os que ainda esperam da arte uma elevação espiritual. Lipovetsky acredita, portanto, que esta nova cultura, hipercultura ou cultura-mundo, traz consequências para o campo da arte, uma vez que a estetização da vida resulta em menos rupturas estilísticas, menos ênfase

aos grandes monumentos, “mais obras ‘medianas’ e inovadoras, diversas e de qualidade”. (LIPOVETSKY, 2011, p. 203).

Onde Lipovetsky prevê o advento de um cosmopolitismo moderado e a consagração de uma hipercultura, outros teóricos enxergam uma subcultura proveniente de uma mestiçagem atrelada ao econômico. Para Hervé Juvin (2011), enquanto as culturas se comunicam, centenas de línguas desaparecem todos os anos, inúmeras pessoas perdem o direito a suas terras e são proletarizadas em nome do desenvolvimento. Se a cultura é uma maneira de ver, agir, sentir e se sentir no mundo, conclui Juvin, uma cultura mundializada uniformiza o desejo. Um desejo uniformizado significa, por exemplo, um número cada vez maior de pessoas alimentando a vontade de passar as férias na praia paradisíaca de Saint-Barth, nas Antilhas Francesas, ou hospedar-se num dos andares do Hilton Mumbai, embora ninguém precise ser lembrado que não há *Hiltons* para todos os desejantes. Ainda assim,

[...] a mediatização diz que a cada um tudo é possível, que agir permite tudo e que o mundo está à disposição. [...] A sua cultura é a de todo mundo, o único orgulho é estar no fluxo, de se fundir no comum, de se submeter à norma da indiferenciação cultural [...]. (JUVIN, 2011, p.122-123).

Até onde a universalidade dos desejos significa a democratização da cultura? Unificar desejos e necessidades é pretensamente inventar uma humanidade pacífica onde todos são convenientemente “iguais”, belos e gentis. Quando as diferenças são tão amplamente “respeitadas”, uniformizadas e neutralizadas, passam a não mais existir. Assim, conforme o entendimento de Juvin que discorda de Lipovetsky, a cultura universalizada seria uma anti-cultura, pois é o oposto do que constituiu historicamente as culturas: a afirmação de si pela diferença e pela oposição.

Cientes das problematizações trazidas por Eagleton, Lipovetsky e Juvin, esta pesquisa propõe um passo cronologicamente atrás a fim de recuperar o pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci que em seus escritos produzidos nas primeiras décadas do século XX já argumentava sobre a mobilidade do conceito de cultura. Gramsci via a cultura como uma categoria de transição e sustentação com potencialidades para acompanhar a transformação do senso comum em consciência filosófica a fim de superar a oposição entre dirigentes e dirigidos, representando o advento de uma cultura mundial. Para Gramsci, a cultura está atrelada à forma como a humanidade legitima suas próprias práticas. Cultura é poder, pois circula livremente entre grupos de extrato econômico dominante e subalterno. Ter uma cultura elevada significa ter condições de conhecer o próprio valor histórico. Quando Gramsci defende uma cultura mundial, não o faz pensando na universalização das necessidades e desejos; sua concepção de cultura mundial pressupõe consciência histórica, e não a desdiferenciação.

Na acepção gramsciana todos os homens participam de alguma concepção de mundo, compartilham valores e normas de conduta moral. Há, porém, em cada homem, dois tipos de consciência convivendo contraditoriamente: uma está implícita na ação e a outra, verbal, está explícita nas palavras. “Existe, assim, em cada um de nós, um contraste entre pensar e agir, isto é, uma coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra que se manifesta na ação efetiva.” (GRAMSCI, 1989, p.20). Arte, religião, folclore são elementos da cultura que veiculam concepções de mundo. Porém, ainda segundo Gramsci, a especificidade da arte em relação aos demais elementos da cultura é que ela dá ao homem maiores condições de aproximar as duas formas de consciência. Para Gramsci, a cultura pode apresentar concepções de mundo que, apesar de permeadas por sentimentos contraditórios de conservação e transgressão, se

compõe de percepções às vezes não completamente elaboradas ou mal digeridas.

A arte faz parte da cultura e tem o poder de plasmar consciências, aí se encontra seu vínculo com a cultura. A arte é prática humana, atividade sensorial criativa que humaniza os sentidos; sentidos estes historicizados, pois à medida que o homem faz arte não constrói apenas objetos, mas um sujeito para estes objetos, portanto, a forma como lidamos com a arte é sempre influenciada pelo tempo em que vivemos, embora ela não se restrinja às condições históricas e sociais de sua criação.

A especificidade da arte dentro do universo cultural se dá na medida em que ela consegue captar os aspectos contraditórios da vida humana indo além das circunstâncias de sua gênese. Para Kosik (1969), a durabilidade do conhecimento artístico decorre da interação entre passado, presente e futuro: o futuro como possibilidade e o passado como agente vivo na constituição do presente. A arte nos permite perceber uma condição histórica particular da humanidade e estabelecer relações com nossa própria consciência individual.

Sem incorrer no erro de depositar na arte apenas uma função social, Gramsci defende uma arte que esteja ao mesmo tempo circunscrita numa fase histórica, coadunada e representativa da realidade humana, sem deixar de cumprir suas funções estéticas. Por funções estéticas devemos entender o modo como a arte se reinventa, como rompe sua sintaxe, como agride o já instituído. Há, portanto, um caráter político na função estética que não pode ser confundido com discursos representativos e banalizados do mundo externo. A política na arte não depende de sua substância ideológica; pensemos na arte como atividade política em si e não na inserção da política na arte.

Paira na contemporaneidade, porém, a dúvida sobre se as práticas artísticas ainda podem desempenhar um papel crítico, tendo em vista uma sociedade em que as fronteiras entre arte e publicidade parecem se apagar, a cultura se

apresenta como uma grande vertente econômica. A facilidade da arte contemporânea em ser absorvida pelo mercado levanta sérias suspeitas sobre a sua capacidade de plasmar consciências e evidencia a pergunta: a arte ainda pode ser crítica, mesmo diante da hegemonia do mercado?

Para o teórico Fredric Jameson (2005), a desdiferenciação entre cultura e arte faz com que as artes não tenham mais a pujança de outrora e a figura do artista acabe sendo substituída pela figura do curador. Jameson, assim como Eagleton, enxerga a atualidade como uma era de padronização cultural, com o agravante de que a memória histórica de hoje equivaleria à pior de todos os tempos, fato que estaria acelerando a entrega da humanidade às concepções de mundo da cultura burguesa. A arte de nosso tempo carrega consigo, segundo Jameson, maior preocupação com o evento do que com o objeto e não busca mais traduzir uma visão de mundo, o que se consome é a ideia da obra.

A aparente mudança de perspectiva da arte, ocasionada pelo seu engolimento pelo mercado, corrobora para a desdiferenciação entre arte e cultura, porém, é salutar não perder de vista que a arte é uma das muitas formas em que a cultura se materializa. Apesar de cultura e arte não serem completamente independentes, são fenômenos com funções diferentes. A obra de arte que cumpre seu papel histórico é aquela que ao captar as contradições humanas não aliena a consciência histórica. A cultura, por sua vez, corresponde a uma categoria de transição no processo de elaboração da consciência. Tanto os mecanismos de ampliação da consciência, quanto os mecanismos de repressão e embotamento, podem ser considerados processos culturais. Neste sentido, é oportuno lembrar que Gramsci (1989) depositava na cultura possibilidades de elevação da consciência, e não garantias; tudo depende dos bens culturais aos quais os indivíduos têm acesso. Diante desta desdiferenciação entre arte e cultura, dois problemas ocorrem,

ambos se tratam de problemas com relação direta à divisão social de classes: o primeiro deles se refere à ideia de que há uma cultura destinada às classes populares e outra destinada à classe dominante; o segundo, deriva do vínculo entre cultura e entretenimento.

Muitas vezes o acesso aos saberes intelectuais, científicos, filosóficos e estéticos está associado ao pressuposto de que estes são interesses exclusivos das classes sociais abastadas. Quando o acesso aos bens culturais desta ordem está envolto em refinamento e ambientação estética requintada, constrange e inibe a participação das classes populares. Com a população desencorajada a usufruir destes bens, acaba parecendo legítima a crença de que as classes populares possuem “naturalmente” uma cultura menos elaborada, o que equivaleria a uma fórmula enganosa: classes populares = pobreza cultural = falta de consciência de mundo.

Da mesma maneira, prejuízos conceituais acontecem quando anúncios midiáticos confundem a arte com eventos gastronômicos, desfiles de moda, feiras de ornamentos, encontros de tatuadores, folguedos carnavalescos e festivais de agronegócio. O emaranhamento promovido pela mídia causa a sensação de que estes eventos sociais suprem necessidades artísticas, ficando a diferenciação entre eles a cargo do gosto, unicamente. Entretenimento acaba sendo confundido com democratização da arte, questões totalmente diferentes.

Badiou (2002) ressalta que quanto mais a cultura de um país se encontra vinculada à indústria do entretenimento, maiores são as chances da mesma ser constituída por interesses da classe dominante. Para Badiou, a cultura deve ter a preocupação de inovar linguagens, matéria-prima da arte, e aprofundar pesquisas das quais a indústria se apropriará um dia. Mas, como ele mesmo alerta, o mundo atual do capitalismo pós-moderno é um mundo de adaptações avesso à filosofia, um mundo que acredita na gestão e na ordem natural dos acontecimentos. “É um mundo que não gosta de lógica

porque é instantâneo, sem reflexão, mecânico, submetido à comunicação e imagens midiáticas feitas para o consumo e não para a crítica.” (BADIOU, 1994, p.13).

Neste mundo não-reflexivo, um embaralhamento das dimensões antropológica e sociológica da cultura tem sido percebido nos investimentos governamentais feitos em diversos países ao trabalharem com um conceito abrangente de cultura. Conforme lembra Botelho (2001), na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação dos indivíduos, no cotidiano, a sociabilidade é um dado básico. A dimensão sociológica, diferente da antropológica, não se constitui no plano do cotidiano do indivíduo, mas sim em âmbito especializado.

O debate entre os teóricos sinalizando que o mundo atual está saturado de esteticismo, onde a dimensão funcional dos objetos perdeu importância diante da dimensão estética, evidencia o fenômeno que Jameson batizou de capitalismo cultural. Sob a égide do capital as marcas publicitárias criam ligação entre produtos totalmente diferentes entre si: carros associados a pinturas, sapatos com status de esculturas, aparelhos eletrodomésticos confundidos com objetos de design. As referências intangíveis propõem deslocamentos e a arte contemporânea parece se encaixar neste movimento consumista. Conforme previu Adorno (2009), no momento em que o ciclo do capital entrasse em crise, o valor de uso dos produtos diminuiria e o caráter de bem consumível deixaria lugar para a paródia estética. Resta, assim, a pergunta: se todos os objetos se tornam estéticos, qual é o lugar da obra de arte? A pergunta é capciosa, pois denota um conceito de arte voltado unicamente à estetização, desvinculando a arte de uma característica fundamental: a capacidade de fazer perceber a relação de nossa condição em meio à condição histórica.

Por conseguinte, a crise na qual o mercado nos faz entrar é uma crise da cultura, não da arte, especificamente. Crise esta que, certamente, repercute na arte na medida em que

ela passa a ter que disputar espaço num mundo de coisas estetizadas. Acreditamos, porém, que o problema precisa ser compreendido como uma crise da nossa relação, julgamento e entendimento para com a realidade. Conforme alerta Juvín:

Face a esta crise moral e social, uma só atitude é impossível: negar a importância das transformações que esvaziam de sentido a palavra cultura tal como foi pronunciada e debatida desde há cerca de dois séculos e que fazem da cultura outra coisa, uma outra realidade e uma outra palavra. [...] é impossível não ver também a relação entre o desaparecimento do indivíduo e a asfixia da democracia e naquilo que a cultura se tornou – é impossível não introduzir uma dimensão trágica do que está em debate e do que deve tornar-se projeto para a cultura. (JUVÍN, 2011, p.116-117).

Não é possível que nos passe despercebido o desenvolvimento de uma nova configuração de mundo que sustenta os desejos de consumo e a conformidade com as marcas. Nesta nova configuração as diferenças são anuladas para dispensar aos homens qualquer forma de reconhecimento. Vivemos uma cultura que ensaja fabricar a boa consciência e se dedica à reprodução universal do sistema dominante, que elegeu o cosmopolitismo como princípio moral e que alardeia um falso acesso coletivo aos bens culturais.

Uma das evidências mais claras deste processo é a homogeneização da paisagem e a consequente alteração da morfologia urbana. Transformações similares em múltiplas cidades pelo mundo constroem espaços estandardizados. Paisagens repetidas fazem minguar o número de cidades com configurações visuais diferenciadas enquanto testemunham a presença das mesmas logomarcas, tipologias arquitetônicas e

empresas transnacionais. A paisagem estetizada opera como motor de apagamento das diferenças, absorvendo e domesticando o caráter local, transformando a particularidade num elemento exótico mais palatável. Neste processo, redutos de resistência popular passam por uma estetização e são levados à alcunha de “centro histórico” através da inserção de museus, centros de cultura e praças estéreis. O desrespeito e o respeito à cultura caminham de mãos dadas e a substituição da funcionalidade pela estetização atua como verniz, enquanto uma paz aparente reina amortizando contradições.

Walter Benjamin entreviu a hiper-estetização da realidade contemporânea e sua concomitante valorização das experiências desarticuladas da memória. As experiências citadas por Benjamin são traduzidas atualmente pela nomenclatura de *vivências individuais*, ou, segundo Jameson (2006), *singularidades contemporâneas*. Na esteira do capitalismo cultural tudo se resume a vivências estetizadas: vivência gastronômica, vivência artística, vivência sonora, vivência turística, vivência corporal, vivência pedagógica, vivência estética, vivência espiritual, são vivências que buscam dar ao indivíduo a sensação de singularidade, exclusividade. Como diferenciar arte e cultura num mundo de vivências sugeridas pelo capitalismo cultural? Teria a arte contemporânea se tornado perniciosamente descomprometida com a formação de consciências? Ou se trata de lembrar às pessoas que a compreensão do mundo continua sendo algo salutar no processo de desalienação?

O capitalismo cultural é capaz de colocar os sujeitos diante de um poderoso instrumento de privação da consciência de si e, paradoxalmente, quanto mais se mistura arte e cultura, mais se configura um afastamento da consciência histórica. Sem consciência histórica não se evidenciam as contradições. Sem contradições a arte cai no limbo e se torna apenas mais um objeto estético em meio a tantos outros. Tais questões são imperativas na medida em que se pretende uma articulação

entre arte e educação. Para quem partilha da ideia gramsciana de educação emancipadora, o conjunto de questionamentos que emerge do capitalismo cultural coloca a formação de professores de artes e a própria arte no centro de interesse. Sendo assim o próximo capítulo trata da desqualificação da profissão docente e da transformação do trabalho do professor em trabalho simples por meio de uma formação deficitária. À arte coube uma relação excessivamente emaranhada com o mercado, uma vez que este se apropriou daquilo que constituía a capacidade de diferenciação da arte: seu valor simbólico. A formação de professores de artes e a dinâmica do mercado de artes são, portanto, temas delineados com maior especificidade no capítulo dois.

2. O CONTEXTO DO MERCADO DE ARTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE 1980

Ilustração 6: Conrad Botes. Odissey (detalhe)



Fonte: Conradbotes (2018).²⁵.

²⁵ Disponível em <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em 04 de fev. 2018

*Mas como cada indivíduo singular
conseguirá incorporar-se no homem
coletivo e como ocorrerá a pressão
educativa sobre cada um para obter seu
consenso e sua colaboração, transformando
em 'liberdade' a necessidade de coerção?
(Gramsci, 2011, p.23).*

Este capítulo trata das mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas em contexto mundial após os anos 1980 e suas consequências para as artes e para a educação. Os anos 80 inauguraram um projeto econômico mundial mais agressivo por meio da combinação de grandes volumes de transações financeiras e política da desregulamentação. Antes de 1980 as finanças serviam ao fomento da produção; após 1980 a transferência de riqueza da produção para os mercados financeiros assumiu proporções significativamente maiores.

Como linha política divisória, a década de 1980 foi marcada pelo início dos governos de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos EUA, e é considerada uma das décadas mais reacionárias do século XX. O sociólogo brasileiro Giovanni Alves (2011) defende que as décadas de 1980, 1990 e 2000 formam os chamados “trinta anos perversos”, em contrapartida aos “trinta anos gloriosos”, expressão que Jean Fourastié cunhou em 1979 para se referir ao crescimento econômico nos países desenvolvidos após a segunda guerra mundial, entre 1945 e 1975.

Dentre as principais características dos “trinta anos perversos” Alves cita em seu livro Trabalho e Subjetividade (2011), a reestruturação produtiva do capital, a precarização do trabalho e a captura da subjetividade por meio da cultura pós-moderna como mecanismo de controle sociometabólico do capital. Para Alves, os governos de Thatcher e Reagan, ao buscarem alternativas para a crise do capital instalada nos anos

1970, quando a absorção dos excedentes decorrentes da superprodução se tornou um problema, foram os pilares do atual movimento aparente de realce da heterogeneidade, em detrimento da não obtenção de homogeneidade.

Harvey (2008), ao analisar o contexto dos Estados Unidos no governo Reagan, destaca que as privatizações fizeram retroceder grande parte das conquistas trabalhistas, enquanto simultaneamente, foram reduzidos os impostos para as classes altas.

Reagan e Thatcher lançaram mão dos indícios de que dispunham e se colocaram à frente de um movimento de classe determinado a restaurar seu poder. Sua genialidade esteve na criação de um legado e de uma tradição que envolveram políticos que os sucederam numa teia de restrições de que não era fácil escapar. Seus sucessores, como Clinton e Blair, pouco mais podiam fazer além de continuar a boa obra da neoliberalização, quer isso os agradasse ou não. (HARVEY, 2008, p. 73).

A atual ênfase aos produtos culturais como estratégia econômica, o estreito vínculo entre arte e mercado, a precarização da formação docente e a polarização entre o artista celebridade x o artista mal sucedido são, portanto, facetas de um mesmo contexto histórico que tem nas práticas neoliberais enfaticamente impostas após 1980, sua raiz. No intuito de tecer uma análise comparativa entre o contexto do mercado de arte e a formação de professores de Artes no Brasil, descreve-se sucintamente a seguir facetas destas duas esferas nos últimos 30 anos.

2.1 A DINÂMICA DO MERCADO DE ARTES VISUAIS APÓS 1980

Compreender o funcionamento do mercado de artes visuais na atualidade implica em reconhecer a ênfase que o capitalismo tem dado aos bens culturais, conforme demonstrado no capítulo anterior e, por extensão, reconhecer que a universalidade e a valorização da cultura para todos os segmentos sociais repercutem diretamente na melhoria da qualidade de vida da população. Sendo assim, não seria exagero afirmar que a percepção de que os bens culturais possuem capacidade de intervenção educativa pode ser interpretada como uma ideia redentora disseminada globalmente. Miranda, em prefácio à tradução brasileira do livro *Cultura Privatizada* (2006), da especialista em cultura e arte contemporânea e colaboradora da *New Left Review*, Chin-Tao Wu, ressalta que no Brasil a expressão *bens culturais* apareceu pela primeira vez em documentos oficiais na Constituição Federal de 1988, sendo que nas constituições anteriores essa referência, além de ser mínima, estava atrelada às belas-artes ou ao patrimônio histórico. Miranda destaca que somente com a Constituição de 1988 “aceita-se que o conjunto de significados e valores culturais é muito mais amplo que os limites definidos pelas artes”. (MIRANDA in Wu, 2013, p.13).

Dentro desta recente e unificada categoria que atende pela genérica denominação de *bens culturais*, os produtos culturais e os artísticos são vistos pelas políticas públicas como relativamente homogêneos e passam por uma relação de interdependência financeira que no Brasil, assim como em outros países ocidentais adeptos ao neoliberalismo, resulta na criação de leis de incentivo fiscal para o emprego de recursos empresariais no financiamento da cultura. Há, portanto, uma administração indireta da cultura, uma vez que o Estado facilita a promoção cultural por meio de incentivos fiscais oferecidos ao setor privado, que, por sua vez, se

encontra livre para escolher o quê será financiado e em quais condições. A decisão sobre a quais bens culturais a população terá acesso, no ensejo de melhorar sua qualidade de vida, acaba, portanto, sendo uma decisão delegada aos interesses do mundo empresarial, à revelia dos interesses públicos.

Ao analisar tal política implementada nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha a partir da década de 1980, os estudos de Wu (2013) visam elucidar as consequências da influência empresarial sobre as artes. A pesquisadora descreve o modo como a cultura contemporânea daqueles países, em especial a arte contemporânea, foi submetida a um processo de privatização. As empresas armadas com seus próprios curadores e departamentos de arte passaram a organizar e apresentar suas próprias coleções, assumindo ativamente o que era uma prerrogativa dos museus e das galerias públicas; transformaram estas galerias e museus em veículos de relações públicas por meio de festivais e premiações, se elevando à condição de árbitros do gosto. A pesquisadora destaca que as instituições mais atuantes neste ramo são os bancos e demais instituições financeiras.

No Brasil, embora com algum atraso, o panorama vem gradativamente se assemelhando à descrição feita por Wu em relação à realidade da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos. O programa Rumos, mantido pelo Banco Itaú por meio de legislação de incentivo à cultura, é um destes exemplos, premiando com financiamento projetos de jovens artistas contemporâneos. O Itaú Cultural é um instituto cuja atuação interfere diretamente na produção e na circulação da arte brasileira. Na edição 2015-2016, o Programa Rumos Itaú Cultural selecionou 117 projetos culturais. Segundo informa a página virtual do projeto, a comissão avaliadora foi formada por 22 pessoas, entre artistas, produtores culturais, curadores, pesquisadores, jornalistas e críticos de arte, cujos nomes estão listados no sítio. Este grupo analisou os projetos que antes já haviam sido pré-selecionados por outro grupo de 30

avaliadores de quem os nomes não foram divulgados. Entre os critérios listados no edital, encontra-se:

- a.**singularidade**: criatividade, inovação, experimentação, contemporaneidade;
- b.**relevância**: abrangência, efeito multiplicador, potencialidade, referência, representatividade;
- c.**consistência**: conceituação, viabilidade.

A comissão de seleção do Rumos Itaú Cultural terá também atribuições de mediação entre proponentes e seus projetos, podendo sugerir interações, correlações, recortes e modificações, por exemplo, reservado sempre aos envolvidos o direito de acatar ou não as sugestões e as recomendações da comissão. (ITAU CULTURAL, 2016)²⁶

Ao analisar este formato de financiamento cultural no Brasil, cujos critérios parecem tão voláteis, Válio, em estudos desenvolvidos em 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, destacou que:

As leis de incentivo à cultura não preveem políticas culturais que determinem as ações dos investimentos por parte da empresa. Obviamente há uma prestação de contas, sempre relacionada às questões normativas (contábeis) ao projeto aprovado, no caso das instituições, ao planejamento anual. Contudo, em termos das políticas culturais dos institutos, não existe nenhuma regulamentação por parte do governo. (VÁLIO, 2008, p. 67).

²⁶ Disponível em: <<https://www.rumositaucultural.org.br/como-funciona>>
Acesso em: 17 de maio 2016.

Wu (2013, p.30) interpreta ações desta ordem como uma iniciativa relativamente comum em sociedades cuja economia de livre mercado altera o papel do Estado e induz a uma desregulamentação, uma privatização que leva à implantação da cultura empresarial ao mundo da arte. Para a pesquisadora, a arte contemporânea, ao lado de outros produtos culturais, funciona como moeda de valor simbólico e material para as corporações. Estas empresas influenciam escolhas individuais obtendo a hegemonia cultural necessária a qualquer grupo que pretenda exercer o poder.

Em catálogo acerca do mecenato cultural praticado no Brasil, organizado pelo Ministério da Cultura em 2014, pode-se vislumbrar pouco mais de 40 empresas atuantes nesta modalidade entre 2008 e 2013²⁷. A maior parte destas empresas trabalha com editais internos de seleção e parece desconsiderar a dificuldade que muitos artistas enfrentam no processo de captação de recursos, fato que gera a exclusão dos mecanismos de financiamento de grande parte dos produtores e artistas independentes. A ênfase excessiva na esfera do marketing e a decisão unilateral das empresas acerca dos projetos a serem patrocinados com renúncia fiscal corrobora tanto na delimitação de quais bens culturais a população terá acesso, quanto na configuração deste acesso (onde, quando e como). Desta forma, a permanência quase que exclusiva do modelo de financiamento privado enfatiza os atributos mercadológicos da produção artística, uma vez que está atrelada à divulgação de outros produtos ou marcas multinacionais.

²⁷ Ambev, Arcelomittal Brasil S/A, Avon, Bradesco, Brasken, Caixa Seguradora, Celpé, Chocolates Garoto, Cielo, Copel (Distribuidora), Copel (Geração), Danone, Disbrave, Fiat, Hospital Mater dei, IBM, Itaú, Itaú Capitalização, Monsanto, Natura, Neoenergia, NET, Nextel, Nike, O Boticário, OI, Chesf, Correios, Eletrobras, Furnas, Petrobras, Sabesp, Volvo, Votorantim Cimentos, Yakult, BNDES, Caixa Econômica Federal, TIM, Unibanco, Unimed, Usiminas, Vale S/A, Vivo e Volkswagen.

Ilustração 7: Agenda Cultural Votorantim 2016. Recursos provenientes de renúncia fiscal.



Fonte: Gazeta de Votorantim²⁸

Ilustração 8: FAM Festival: Food – Art – Music. 2015. Patrocínio decorrente de renúncia fiscal.



Fonte: Unideias²⁹

²⁸ Disponível em:

<<http://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/17431/confira-a-agenda-cultural-de-abril-em-votorantim.html>> Acesso em: 04 jan. 2018.

**Ilustração 9: Prêmio Foco Bradesco ArtRio. 2015.
Recursos provenientes de renúncia fiscal.**



Fonte: Arteinformado³⁰

A ausência de regulamentação do Estado em relação aos investimentos privados na esfera artística ou cultural atua em consonância com os interesses empresariais. Em termos ideológicos, qualquer regulamentação governamental é percebida pelo mundo empresarial como uma ameaça potencial ao sistema de livre-mercado. Financiamentos que, a princípio, acenam como possibilidade de propostas inovadoras e libertárias, evidenciam a constatação de que muitos artistas adequam suas propostas estéticas ao perfil dos editais, sendo

²⁹ Disponível em: <<http://unideias.net/f-a-m-festival-food-arte-e-musica/>> Acesso em: 20 fev. 218.

³⁰ Disponível em: <<http://www.arteinformato.com/guia/o/artrio-feira-internacional-de-arte-contemporanea-do-rio-de-janeiro-111650>> Acesso em: 20 fev. 218.

estes muitas vezes pensados como mecanismos de marketing que visam conectar a imagem da empresa ao paradigma da inovação. A arte é vista como valioso meio de projeção. No mundo da moda, por exemplo, a aliança com a arte é constante. O artista Takashi Murakami desenhou bolsas para a grife Luise Vuitton por 12 anos, enquanto Hugo Boss criou um prêmio de arte contemporânea que já teve Tunga como júri.

Ilustração 10: Bolsa Louis Vuitton com logo de Takashi Murakami. Foto divulgação.



Fonte: Vogue, 2018³¹

³¹ Disponível em: <<http://vogue.globo.com/murakami.html>> Acesso em: 20 jan. 2018

Ilustração 11: Obra Invoking the Vitality of a Universe. Takashi Murakami.



Fonte: Gagosian³²

Uma das missões atribuídas à arte no meio empresarial é ampliar o público consumidor e reforçar gostos e valores que o sustentam. Desde a década de 1980, como mostra a pesquisa de Wu (2013), as empresas ampliaram significativamente sua influência no mundo da arte, não somente por meio de

³²Disponível em: <<http://gagosian.com>> Acesso em: 12 jan. 2018.

patrocínios, mas também se integrando de forma mais incisiva aos conselhos administrativos de instituições artísticas, influenciando diretamente a produção estética de nossa época.

A liberdade da expressão artística, em que um indivíduo afirma seu direito de propor sua arte em nível pessoal, tem uma natureza completamente diferente da liberdade do mundo dos negócios, em que grandes volumes de capital privado têm de perseguir objetivos mais terrenos. (WU, 2013, p.147).

A decisão sobre o perfil dos eventos culturais, concursos e demais patrocínios aos quais as empresas se vinculam é tratada com zelo pelos seus sócios e respectiva diretoria. Quando o financiamento se refere a quantias vultosas, a exemplo do patrocínio a grandes exposições, há o envolvimento do próprio presidente da empresa ou a condução de importantes diretores no processo de negociação. A pesquisa realizada por Wu (2013) em relação à realidade dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha mostra que as decisões empresariais relacionadas a tais patrocínios são tomadas por uma elite dentro da elite, pessoas que ocupam altos níveis hierárquicos nas corporações e estão em posição de grande influência. Tais características, porém, não se restringem aos Estados Unidos e à Grã-Bretanha, nem tampouco podem ser vistas de maneira ingênua. Trigo (2014) traz um exemplo típico dos interesses envolvidos na aproximação entre arte e grande capital ao lembrar que uma edição recente da Documenta de Kassel foi patrocinada pela fabricante alemã de cigarros Reemtsma, que anunciava seus produtos no catálogo do evento, enquanto nos Estados Unidos a Philip Morris, uma das maiores patrocinadoras de arte do país, ameaçava encerrar tal patrocínio caso fossem aprovadas as leis antitabagistas. (TRIGO, 2014, p.66).

No Brasil, o vínculo direto entre os conselhos administrativos de museus e as empresas vem aos poucos se

assemelhando ao modelo da Grã-Bretanha, dos Estados Unidos, da Alemanha e de outras grandes potências econômicas mundiais. Tal qual nestes países, a maior parte das pessoas envolvidas nos conselhos das instituições culturais, são gestores ou diretores que representam os interesses de grandes empresas ligadas ao mercado financeiro. Novos conselheiros do MASP (Museu de Arte de São Paulo), por exemplo, precisam ter seus nomes aprovados pelos demais conselheiros e pagar uma quantia substancial para, na condição de conselheiros, decidir sobre a política do museu, quais exposições serão apresentadas e sob os cuidados de qual curador. Em 2014 o MASP firmou patrocínio com o Itaú Unibanco por meio da Lei Rouanet, que ampara a renúncia fiscal no Brasil. O Itaú Unibanco passou para a linha de frente dos patrocinadores da instituição.

Ainda nesta perspectiva, a pesquisa de Wu chama atenção para o fato de que os conselheiros das maiores instituições culturais dos Estados Unidos participarem, simultaneamente de, em média, três conselhos em diferentes instituições culturais ou educacionais do país, sendo que quase um terço destes conselheiros é composto por executivos de grandes empresas, banqueiros, contadores ou outros especialistas em finanças. Todavia, ressalta a pesquisadora, isto não quer dizer que alguns nomes representando as minorias ou as instituições acadêmicas não figurem na lista de conselheiros, porém ela ressalta, “eles não passam de membros de fachada do conselho, sem poder algum na verdade”. (WU, 2013, p.111).

Em meio a este processo as empresas procuram disseminar sua própria cultura dentro da sociedade através da arte, disseminam valores que elas consideram como essenciais e buscam influenciar a visão que a sociedade tem delas e de seus produtos. Ato contínuo, influenciam também a concepção que a maioria das pessoas terá sobre arte ou cultura. A ação intermitente do universo empresarial tem influências sobre o

mercado de arte por meio de duas esferas: uma delas diz respeito à circulação de obras de artistas dependentes de financiamento para desenvolver sua arte. Estes artistas estão em condições mais vulneráveis, pois a instabilidade faz com que sua produção muitas vezes não seja contínua e oscile de acordo com a sazonalidade e os interesses manifestos nos editais elaborados no mundo empresarial. A segunda esfera diz respeito a um universo muito mais restrito: o mundo dos colecionadores e das grandes galerias, que faz multiplicar o número leilões, feiras e bienais em todo o mundo.

Moulin (2007), ao observar a realidade francesa, subdivide as obras da segunda esfera – leilões e galerias – em obras classificadas e não classificadas. A divisão se justifica em razão das diferentes formas de circulação. As obras classificadas são aquelas consideradas clássicas, antigas ou modernas, e que já foram catalogadas no patrimônio histórico. Quem possui obras deste tipo, destaca Moulin, geralmente visa formar uma coleção que resultará no monopólio sobre determinado artista. O mercado da arte classificada possui redes de comunicação muito precisas, sendo que os principais compradores são instituições museológicas, empresas e marchands que agem muitas vezes visando ativar o mercado por meio da reconstituição da oferta de obras que estejam em sua posse. Esta reconstituição pode ser feita através da identificação e revisão de autoria das obras - neste universo, atribuir ou não uma obra a um artista clássico significa um evento monetário passível, inclusive, de batalha judicial – e pela revisão de valores ocasionados pela rarefação. Quando a obra de algum artista atinge status de rarefação no mercado de arte, é preciso que haja uma conjuntura para fazer retorná-la à circulação no intuito de minimizar a raridade da oferta. Isso explicaria, em boa medida, a razão de muitas empresas terem interesse no conselho de administração de museus. “Grandes exposições abrem possibilidades de redescoberta, ocasionando o retorno

dos esquecidos e consequente valorização comercial no futuro”. (MOULIN, 2007, p. 43).

Em geral, a arte contemporânea está no grupo das obras de arte não classificadas. Seu mercado é mais instável, pois o perfil de seu comprador é um empreendedor que assume riscos. Geralmente, o primeiro a apostar no potencial comercial de um artista, é um galerista. De modo geral são as galerias quem promovem artistas iniciantes combinando técnicas de promoção comercial e difusão cultural em revistas, museus, coleções, grandes mostras ou feiras culturais internacionais. As bienais e feiras de arte contemporânea qualificam os artistas e funcionam como lugares privilegiados para troca de informações entre galeristas, além de, segundo Moulin (2007), contribuir para a estandardização das escolhas dos colecionadores e dos diretores de museus.

Ao pesquisar o mercado de arte em Portugal, a historiadora da arte e agente de mercado, Manuela Hargreaves (2013, p.29), ressalta que em todo o mundo existem umas 200 galerias que “fabricam” artistas, e entre estas há umas 30 que decidem o mercado de arte. “Mais de 30% dos artistas representados na *Art Unlimited - feira de Art Basel* - vêm das mesmas oito galerias – Hauser & Wirth, White Cube, Gagosian, Paula Cooper, Lisson, [...]”. Também Thompson (2013) pondera que, para ingressar em uma galeria com alguma visibilidade no mercado, o artista segue um ritual bastante longo e pré-determinado: primeiramente é necessário mostrar as obras no próprio ateliê até ser convidado a expor em uma galeria. Esta galeria organiza uma mostra maior para apresentá-lo aos colecionadores. Se a mostra for bem recebida, o artista começa a participar de feiras menores e a ser exposto em galerias maiores, aparecer em revistas de arte e, se tudo der certo, participará de feiras maiores, bienais, para chegar, finalmente aos colecionadores. O ápice são os grandes museus. (THOMPSON, 2013, p. 64-68). Às vezes, a galeria investe em catálogos de artistas para acompanhar exposições. São

reproduções de excelente qualidade com ensaios encomendados feitos por críticos famosos.

Hargreaves (2013), ao analisar o colecionismo e o mercado de arte português, considera que as manchetes nos jornais também cumprem um papel definido. É possível perceber o quanto isto é real diante do número ascendente de manchetes que associam arte e dinheiro. Tais apelos midiáticos, além de dialogar com o imaginário popular, influenciam nas aquisições feitas para as coleções empresariais. O principal lucro destas coleções é a valorização da identidade empresarial. Coleções de arte contemporânea associam-se a produtos inovadores, de apelo jovem e tecnológico, deixando emergir a dúvida sobre até que ponto os artistas são influenciados a produzirem obras que atendam prerrogativas financeiras.

Estamos gostando de certas coisas porque sabemos que os outros estão gostando? De que modo o mercado está afetando a maneira como vemos a arte? De que modo ele afeta a maneira como os curadores e editores veem a arte? A atmosfera competitiva criada pelo mercado leva os artistas a produzir obras melhores ou favorece produtos vazios? (SALTZ, J.³³ apud THOMPSON, 2013, p. 259).

É considerável o número de estudos desenvolvidos acerca da influência do mercado sobre os critérios de valoração dos objetos artísticos contemporâneos. A crítica alemã Isabelle Graw (2013) afirma que os anos finais do século XX e os primeiros anos do novo milênio testemunharam um crescimento massivo no rol de árbitros com voz na hora de estabelecer o valor artístico das obras de arte, formado pela interface entre valor econômico e valor simbólico. Durante

³³ Crítico de arte da *Village Voice*, de Nova York.

muito tempo se defendeu, praticamente de maneira unânime, que o valor simbólico e o valor econômico fossem categorias independentes, distantes e, em boa medida, rivais. Esta pesquisa, porém, partilha da interpretação de Graw (2013), para quem, no contexto atual, o valor simbólico de uma obra de arte é imprescindível para garantir seu valor de mercado. O vínculo direto entre estes dois valores, conforme sugere Graw, contrapõe-se em certa medida em relação ao entendimento de Pierre Bordieu, para quem as duas formas de valoração, a simbólica e a de mercado, são relativamente independentes. Na acepção de Bordieu (1996), o valor simbólico funciona como um universo relativamente autônomo.

Adorno (1985), ao abordar a questão, já considerava o valor de mercado das obras de arte como uma consequência da participação do artista nas condições de produção dadas. O problema, para Adorno, se estabelece quando as obras são tratadas como bens de consumo, simplesmente. Para ele, a tomada de consciência da realidade de mercado por parte do artista deveria servir para lhe ampliar sua autonomia estética, uma vez que sua linguagem formal deveria ser autônoma.

Graw (2013) defende uma relação de atração e repulsão entre arte e mercado; alega que um impacta fortemente sobre o outro. Para ela, até mesmo os especialistas permitem que seu próprio juízo seja formado pelos altos preços. Há, inclusive, casos em que o valor de mercado ajuda a alcançar importância simbólica. A co-dependência entre arte e mercado se vê igualada numa contraditória necessidade de distanciamento mútuo.

Em tempos de capitalismo financeiro, a arte é vista como um sistema de relações capaz de negociar operacionalmente com demandas sociais e econômicas. A arte de nosso tempo é persuasiva, na medida em que foi sendo associada às revistas de moda e estilo de vida, negócios, bom gosto, expertise. Quanto mais se puder convencer as pessoas de que a arte é mais que um objeto de especulação financeira,

maior será o êxito comercial de uma galeria. (GRAW, 2013, p. 142). Novas e ampliadas demandas recaem sobre os artistas, hibridizando as identidades de artista, curador, crítico e galerista. Trata-se da expansão de perfil profissional: o trabalhador multitarefas, hoje, é compatível com o mercado. O capitalismo faz com que todos dependam uns dos outros. Para poder criar valor é necessário, hoje, uma ampla rede de colaboração. Os perfis profissionais dos artistas são obrigatoriamente ampliados e precisam lidar com o imperativo da conectividade, onde a colaboração é a primeira tarefa.

Nos dias de hoje, pondera Graw, é inegável que as restrições do mercado influenciam a produção artística. “A produção artística é heterônoma e autônoma, ao mesmo tempo” (2013, p. 187). É cada vez mais comum que os artistas se sintam compelidos a se ocupar de seus próprios negócios e tarefas administrativas antes delegadas exclusivamente às galerias. Como consequência, poucos críticos se encorajam a escrever críticas negativas, pois algum dia pode-se precisar do apoio do criticado neste sistema em rede. Vive-se um “imperativo colaborativo”. As galerias intercambiam artistas, se dividem por representações geográficas, compartilham os caríssimos stands nas feiras, possuem projetos em comum. Tudo parece conspirar para que se tenha negócios com rivais potenciais; “convém conviver pacificamente”. (GRAW, 2013, p.225).

Entre estes recentes espaços de convivência, onde o aspecto mercadológico ganha mais destaque que o aspecto estético, estão as grandes feiras de arte. Ao visitar uma feira, observa Graw, é possível perceber que todo mundo está atrás das obras que se encontram na lista de desejos dos colecionadores-chave. Como disse Lacan, trata-se do desejo pelo desejo do Outro.

Ilustração 12: 10ª Edição da Feira Internacional SP- Arte. Pavilhão do Ibirapuera. São Paulo. 2007.



Fonte: SP-Arte, 2014.³⁴

Segundo levantamento realizado pela empresa *ArtPrice*, em 2014³⁵ o mundo possuía 189 feiras de arte. Não se pode afirmar que as feiras priorizem a apreciação das obras de arte nelas expostas. A quantidade de obras em espaços reduzidos, as multidões, o barulho excessivo e a luz não apropriada concorrem em atenção com a arte em si; mesmo assim, a formação de público consumidor é uma das tônicas destes eventos. No Brasil, há duas feiras produzidas e organizadas nos moldes das feiras internacionais: a SP Arte e a ArtRio.

³⁴ Disponível em: <<https://www.sp-arte.com/en/news/sp-arte-anuncia-membros-do-comite-de-selecao-para-a-edicao-de-2014/>> Acesso em 20 jan. 2018.

³⁵ Disponível em: <<http://www.artprice.com/>> Acesso em 20 jan. 2018.

A SP Arte foi criada por Fernanda Feitosa, advogada de formação, empresária e colecionadora de arte. Sua primeira edição aconteceu em 2005 e, desde então, vem acontecendo anualmente no mês de maio no pavilhão da Bienal de São Paulo, no parque do Ibirapuera, tendo chegado à sua sétima edição em 2011. Foi a única feira do gênero no Brasil até setembro de 2011, com a primeira edição da ArtRio. [...]. A Feira Internacional de Arte Contemporânea do Rio de Janeiro já nasceu com ares de mega evento. Ela foi idealizada por Brenda Valansi Osório, artista plástica, e por Elisângela Valadares, jornalista especializada em história da arte, além de curadora, consultora e marchand. Desde o início do projeto, em 2009, o conceito da feira não era apenas de impulsionar a venda de obras, aumentar o número de colecionadores e tornar-se o maior evento do gênero na América Latina, as organizadoras estavam interessadas em formar um novo público para as artes plásticas e deram à feira um caráter de evento cultural. (STTOCO, 2011, s/p.).

As feiras dão provas de que a arte é parte do mercado, mas é, ao mesmo tempo, um potencial oponente a ele quando tenta rechaçá-lo. Esta é a natureza heterônoma da arte. Quando Graw (2013) alega estarmos vivendo uma realidade que impõe modificações à análise de Bordieu, que caracterizou a arte como “relativamente autônoma”, passando Graw a considerá-la como “relativamente heterônoma”, propõe uma ruptura com o postulado sociológico da diferença funcional dos sistemas sociais, pois a diferença tem sido substituída pela desdiferenciação relativa, o que implica um alinhamento estrutural do mundo da arte com outros sistemas funcionais. Autonomia relativa é um conceito de Bordieu que se refere à coexistência de autonomia e heteronomia. Para Bordieu, ainda que o campo da arte desenvolva suas próprias regras, nunca

permanece completamente livre do que está sucedendo em outros campos da economia. (GRAW, 2013, p. 200). O conceito criado por Graw, heteronomia relativa, se refere a como as restrições externas tendem a prevalecer, embora de uma forma relativa.

Como exemplo desta heteronomia relativa, Graw cita, além das próprias modificações de plano temático e estéticas que os artistas realizam em suas obras no intuito de adaptá-las às exigências do mercado, a mudança de perfil dos agentes envolvidos no mundo da arte. Antes da década de 1980, um colecionador típico se considerava afortunado por relacionar-se diretamente com artistas e intelectuais, hoje, segundo a pesquisadora, os colecionadores querem conversar entre si e chegam a evitar contato com artistas e intelectuais. Por outro lado, os intelectuais são bem-vindos em simpósios ou como autores de ensaios para catálogos, pois reforçam a reputação de artistas no mercado competitivo do discurso.

Modificou-se também o próprio conceito de artista, que, marcado pela cultura do êxito, assumiu a postura de celebridade. Um dos princípios da celebridade é a adoção de procedimentos corporativos: cada artista passa a equivaler a uma marca que precisa ser gerida e globalizada. A migração do artista para a categoria de celebridade e a cultura da desdiferenciação são consequências de um tempo histórico de doutrinação neoliberal em que todas as coisas permaneceram dependentes de autoridades consagratórias, resultado de um movimento de mudança gradual no mundo da arte, um movimento cíclico estreitamente ligado ao universo capitalista, cujo ritmo se acelerou na década de 1980 e 1990. Para Gertenbach, citado por Graw (2013), a doutrina neoliberal pode ser definida como um programa político que busca estabelecer uma relação entre a prática do governo de Estado e a liberdade individual. Em sociedades neoliberais, o indivíduo se culpabiliza pelo próprio fracasso, pois o êxito é altamente

valorizado. São indicadores de êxito: poder, dinheiro, títulos e prestígio.

Na mesma perspectiva de Isabelle Graw, o sociólogo francês Alain Quemin, desenvolve suas pesquisas em torno do *artista celebridade*. Para Quemin (2013), a ideia difundida atualmente de que o mundo da arte é globalizado é uma grande armadilha que serve aos interesses do pensamento neoliberal, pois aos artistas que aspiram êxito de mercado de alto nível, recomenda-se que se instalem em Nova Iorque. Paralelamente a isso, o mercado busca expandir-se constantemente, Rússia, Emirados Árabes e China são novas fontes de abastecimento e oferecendo novos potenciais compradores. Em consonância com os dados levantados desde 2000 por Quemin, muitos dos artistas que protagonizam as aulas de artes também podem ser classificados de acordo com a nacionalidade dos passaportes, tendo a questão da localização geográfica do artista forte relação com seu sucesso ou marginalização no mercado global de arte. Os artistas celebridade com sucesso mercadológico são, como será demonstrado adiante, aqueles selecionados pelos professores para figurarem no currículo escolar.

O conjunto de informações sobre o posicionamento dos artistas brasileiros no mercado de arte internacional levantado por Quemin, comparado aos dados do Projeto Latitude - Projeto de Promoção Internacional do Mercado de Arte Contemporânea Brasileiro, criado em 2007, fruto de parceria entre a Associação Brasileira de Arte Contemporânea (ABACT) e a Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (Apex-Brasil) – subsidiam, nesta pesquisa, a análise comparativa entre o conceito de arte contemporânea adotado pelo mercado e o conceito de arte contemporânea adotado pelos professores licenciados em Artes Visuais, subsidiam também a análise dos artistas que estes professores acreditam melhor ilustrar o conceito de arte contemporânea. Nesta perspectiva, a pesquisa investiga possíveis relações entre a formação de professores de artes e o rol de artistas

contemporâneos que os professores selecionam/mencionam em suas aulas.

2.2 A DINÂMICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL APÓS 1980

A política neoliberal fortemente implantada por Thatcher e Reagan nos anos 1980 não tardou a se espalhar e conquistar adeptos na América Latina. Conforme relata Mariani (2007), além do Chile onde Pinochet adotou o modelo antes mesmo do Reino Unido, o neoliberalismo teve início na Argentina com Carlos Menem em 1989, no México com Carlos Salinas de Gortari em 1988, na Venezuela com Carlos Andrés Perez em 1989 e no Peru com Alberto Fujimori em 1990. No Brasil, Fernando Collor de Mello deu início ao processo em 1990, mas foi no governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, que a opção pelo modelo neoliberal assumiu uma configuração mais evidente, caracterizando um período onde o crescente descompromisso do Estado resultou no crescimento em ritmo acelerado das ofertas de educação na iniciativa privada e nas organizações não governamentais.

Tal como aconteceu na área artística e cultural, a área educacional no contexto neoliberal passou a ser vista com novos olhares pelo mundo empresarial. Quanto mais se ampliou o vínculo entre educação e iniciativa privada, mais a escola assumiu o lócus de formação para o trabalho simples. Martins e Neves (2015), ao retomar as formulações de Marx no volume 1 do *Capital*, destacam que o trabalho simples envolve o emprego de força de trabalho que qualquer homem comum, sem educação especializada, pode realizar. Já o trabalho complexo é de natureza especializada, pois requer capacidades específicas para ser realizado. No modelo neoliberal, à medida que avançam os processos de racionalização da produção material e simbólica da existência, novas exigências para a

realização do trabalho simples e do trabalho complexo são necessárias. As adequações do aparato escolar neoliberal visam, assim, separar pelo critério de classe aqueles que executarão o trabalho simples daqueles que executarão o trabalho complexo, desta feita a coesão social e a reprodução do capitalismo podem ser mantidos.

Em âmbito mundial, após o período de transição na década de 1980, a década subsequente presenciou a junção de diferentes forças políticas em volta da alternativa neoliberal. O projeto que emergiu pautou-se na flexibilidade, na ênfase à preservação da economia de mercado sem desprezar a ideia de justiça social, na alteração do trabalho realizado pelo professor e na difusão de ideias com vistas a criar consenso social.

A ofensiva neoliberal ganhou prestígio e legitimidade com a instalação do governo Thatcher, no Reino Unido, do governo Reagan, nos Estados Unidos, e do governo Kohl, na Alemanha. O neoliberalismo foi se tornando tendência em diversos países ao longo dos anos 1980. Contudo, no início dos anos 1990, as principais promessas do neoliberalismo não haviam sido concretizadas e notava-se o aprofundamento da desigualdade e dos problemas de coesão social. (MARTINS & NEVES, 2015, p.34).

Ao longo dos anos 1990, a falta de escolarização da classe trabalhadora se mostrou um obstáculo para a manutenção do projeto econômico em curso no Brasil. Tornada obrigatória e com vistas à formação para o trabalho simples, a educação da classe trabalhadora foi redirecionada para os modelos educativos que defendem o aprender a aprender e a pedagogia das competências³⁶. À medida que noções gerenciais

³⁶ Análise crítica aprofundada sobre a pedagogia das competências pode ser obtida em Newton Duarte, “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica

foram, e continuam sendo, transportadas do mundo dos negócios para a educação básica, se fez necessário um novo modelo de educação e de formação docente. Em 1996 o Brasil sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ainda na década de 1990, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar os professores do país. Com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Banco Mundial e da UNESCO, nos PCNs, as competências foram recomendadas para substituir os conteúdos.

Em 2000 o Brasil se integrou ao programa da UNESCO “Educação para Todos”, estabelecendo padrões de formação para o trabalho simples em nível internacional. Para o Ministério da Educação, “o programa “Educação para Todos”, privilegia o acesso e a permanência de maiores contingentes da classe trabalhadora na escola, enfatizando educação para a cidadania baseada em preceitos neoliberais”. A nova configuração educacional passou a difundir valores empresariais por meio da ênfase ao empreendedorismo e adaptou a formação de professores para que os mesmos se convertessem em intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia. (MARTINS e NEVES, 2015, p. 38).

No intuito de introduzir os professores no novo projeto educacional foram criadas novas diretrizes curriculares para as licenciaturas, juntamente com novos programas de apoio, entre eles a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Pró-licenciatura. Em 1998 introduziu-se no Brasil a modalidade de educação a distância que, a partir de 2002, passou a ser ofertada pela iniciativa privada, que já explorava substancialmente a educação superior presencial. Em 4 anos, massivamente nas mãos da iniciativa privada, o número de alunos atendidos na modalidade EaD cresceu vertiginosamente.

às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”.

Campinas: Autores Associados, 2000.

Segundo Giolo (2008), o crescimento de mais de 12.000% no conjunto das matrículas de educação a distância entre 2002 e 2006 deriva especialmente da oferta privada que passou a dominar o cenário nacional, sendo os cursos de licenciatura, a área de maior abrangência.

Das matrículas dos cursos de Pedagogia e Normal Superior, de 2006, 76,4% estão vinculadas a instituições privadas e 23,6%, a instituições federais e estaduais. Isso representa uma completa inversão de perspectiva [...]. Isso significa, singelamente, que esses cursos são, hoje, uma área de disputa de mercado, onde se trava uma aguerrida concorrência entre a educação a distância e a educação presencial. (GIOLO, 2008, p.1226).

Paralelamente à expansão no número de matrículas, constata-se a expansão de mercado. Neste sentido, um paralelo com os espaços de circulação da arte, embora estes sejam indubitavelmente mais restritos, pode ser traçado. A valorização da arte e da educação como mercadorias é uma característica da atual fase do capitalismo, fato que corrobora com a visão de Jameson (2006) quando este defende estarmos vivendo em tempos de capitalismo cultural. Educação e arte relegadas ao mundo empresarial são tratadas sob a égide da lucratividade.

A primeira página de Economia do jornal O Globo, de 16 de agosto de 2010 (p. 19), com a manchete “Lucro que vem das salas de aula”, noticia que o “setor privado de educação brasileiro atrai investidores estrangeiros e já registra um total de operações de aquisição de R\$1,9 bilhão”, trazendo um quadro das últimas operações, mostrando o salto de 41 milhões em junho deste mesmo ano para 72,5 milhões em agosto. (BARRETO, 2010, p. 1314).

O setor de arte, por sua vez, apresentou continuidade em 2014 no crescimento das vendas e internacionalização. Segundo a 4^a Pesquisa Setorial Latitude, o setor aumentou a sua participação em feiras de arte nacionais e internacionais, atingindo a média de 5 feiras por galeria. A SP-Arte e a ArtRio consolidam-se como principais plataformas de negócios para as galerias, seguidas pela feira *ArtBasel Miami Beach*. Apesar de somente 15% do volume de vendas das galerias brasileiras se referirem a vendas internacionais, a internacionalização esteve presente em 75% das 45 galerias pesquisadas. Os dados do Projeto Latitude, criado em 2007 e conduzido pela pesquisadora Ana Letícia Fialho, mostram que o valor de exportações atingido em 2014 chegou a quase 34 milhões de dólares.

A semelhança entre as abordagens visando lucratividade não é acidental. O capitalismo cultural intervém em diversas áreas da atividade humana, principalmente na cultura e na educação, enxergando a todos como produtores-consumidores. Não se trata, portanto, de mercantilizar a cultura ou a educação, mas de produzir bens simbólicos como qualquer outro produto econômico. Tais ‘produtos’ ainda possuem a vantagem ao capitalismo de corroborar gradativamente no consentimento ativo da população. A presença da esfera privada nestes setores age sobre o pretexto da geração de maior eficiência que os setores públicos.

Com base nos indicadores de qualidade para a educação, a UNESCO considera a atuação docente como influência determinante na sociedade, justificando o foco em iniciativas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores, com destaque para a dimensão prática. (MARTINS, A. e NEVES, L., 2015, p.68). A meta se volta para uma cultura escolar baseada nos valores do individualismo, ao mesmo tempo em que prega uma cultura de paz na escola: paciência, consenso e negociação.

Neste contexto, a necessidade de formação docente é atrelada a uma construção discursiva que desqualifica o professor. Entendidos na perspectiva gramsciana como intelectuais orgânicos, no sistema capitalista os professores são transformados em disseminadores dos interesses burgueses e produtores da coesão social. Gramsci entende os intelectuais como criação das classes fundamentais para a manutenção e consciência ao seu projeto social. Intelectual, segundo Gramsci (1989), é o indivíduo que exerce funções organizativas, seja no campo da produção, da cultura, da política ou da administração. É recomendável ao capitalismo cultural, portanto, professores alinhados com os ideais neoliberais.

As estratégias de participação pactuada da democracia consentida limitam a ação contestatória e, consequentemente, impõem derrotas às classes trabalhadoras. O consentimento ativo a uma única forma de tomada de decisões potencializa o risco de consolidar uma sociedade de pensamento único, com características próprias das sociedades totalitárias (GRAMSCI, 2011, p.272).

Na esteira do consentimento ativo pactuado com muitas organizações empresarias, as escolas consideradas eficazes passaram a ser aquelas que, além de se ocuparem da formação da classe trabalhadora para a execução do trabalho simples, propiciem aos cidadãos o acompanhamento das mudanças do capitalismo, adequando-se a elas. Estas escolas e seu corpo docente se sentem responsáveis individuais pela amenização da miséria do planeta, pela preservação do meio ambiente e pela melhora da qualidade de vida da população local; advogam que o espírito de competitividade pode conviver com o espírito de solidariedade. (FALLEIROS, 2005, p.11). Não se trata apenas de formar professores alinhados a esta lógica, mas de formá-los como partícipes na reposição da hegemonia burguesa por meio

de um projeto econômico que privilegie o setor financeiro e as políticas assistenciais de massa.

De acordo com Evangelista e Triches (2014), o consenso buscado é o de que a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade e a solução para o problema seria encontrada na própria escola. Neste processo de consolidação hegemônica o intelectual é fundamental, pois, como alerta Gramsci (1989), é ele quem ordena a visão de mundo de uma classe em detrimento de outra classe. Evangelista e Triches resgatam trechos da Declaração de Tarija, promovida pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), realizada na Bolívia em 2003, como indício do pacto das empresas e organizações multilaterais (OEI, UNESCO, CONSED, Banco Mundial, etc.):

Organizações multilaterais têm comemorado nos últimos anos o consenso estabelecido no Brasil e na América Latina, afirmando que se observam uma série de características compartilhadas em las reformas curriculares de los países de América que [...] dan cuenta de la aplicación de la mayoría de los principios y estrategias planteados em esta etapa [...] (UNESCO, 2000, P.67; 121) e que há um grande empeño puesto em que los docentes se “perfeccionen”, “reconviertan”, “actualicen”. (OEI, 2003b, p.1, in: EVANGELISTA (ORG), 2014, p. 52).

A responsabilização dos docentes está diretamente vinculada à desqualificação operada contra eles, como pressupõe a Declaração de Tarija (2003)³⁷. A formação EaD,

³⁷ “Declaração de Tarija” é o nome atribuído ao documento final produzido na XIII Conferência Ibero-americana de Educação realizada em Tarija, na Bolívia, entre os dias 4 e 5 de setembro de 2003. A Conferência é um desdobramento do Programa Educação Para Todos que estabelece diretrizes educacionais em âmbito mundial, promovidas e difundidas pelo Banco Mundial e membros da UNESCO. A Declaração de Tarija coloca a educação no centro das políticas públicas regionais como meio de reduzir as

realizada em sua maioria pelas redes privadas, é justificada pelo Estado como única estratégia possível diante da escassez de professores em um país de dimensões continentais. As políticas precárias são aliadas ao repasse da responsabilização ao setor privado. Tal como acontece na área artística, quando empresas financiam projetos culturais com dinheiro público por meio da renúncia fiscal, o setor educacional privado também atua por meio de recursos públicos. Os subsídios oferecidos pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) são exemplos de mecanismos legais que permitem a combinação público-privado sendo operacionalizados por isenções fiscais.

O processo de expansão da Educação Superior no setor privado ocorre historicamente em nosso país, sob a aparência de ampliação do acesso, atendendo aos interesses da burguesia brasileira e internacional. Acatando os interesses dos empresários da educação superior, o Estado brasileiro destina recursos públicos para a iniciativa privada, submetendo a educação aos interesses do mercado: promove a “criação do fetiche da ‘democratização’ e do aumento no índice de escolarização” (LIMA, 2009, p. 10) dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores e torna a Educação Superior um campo lucrativo para atração do capital em crise. (QUEIROZ, 2015, p.54-5).

Os incentivos fiscais oferecidos às universidades privadas têm transformado pequenas instituições em grandes grupos com ações comercializadas na bolsa de valores. Segundo pesquisa realizada por Almeida, autor de *Prouni e o Ensino Superior Lucrativo em São Paulo* (2014), a transferência de dinheiro público continua a pleno vapor, agora fazendo novos milionários que vendem seus grupos a investidores estrangeiros e nacionais. Os fundos de

investimento de educação, ao reestruturarem as instituições, reduzem custos com corte de professores para maximizar suas ações na Bolsa de Valores, visando um alto retorno financeiro.

Como é possível perceber, as semelhanças entre o contexto do mercado de arte e o mercado educacional são perceptíveis em diversos quesitos:

- Criação de leis de incentivo fiscal para o emprego de recursos públicos gestados por instituições privadas;
- Desresponsabilização do Estado com poder de regulação da oferta delegada aos interesses do mundo empresarial;
- Privatização dos serviços e direcionamento na produção e circulação dos bens simbólicos;
- Reforço de valores neoliberais e fabricação de consenso;
- Alteração no rol de autoridades atuantes e com poder de voz decisória;
- Organização do acesso aos bens simbólicos por critérios de classe;
- Sistemas capazes de negociar operacionalmente com demandas sociais e econômicas;
- Adoção de procedimentos avaliativos e de gestão advindos do mundo corporativo;
- Crescente dependência de autoridades consagratórias;
- Mudança de perfil no trabalho do professor e do artista com progressiva ênfase na cultura do êxito e da responsabilização.

Para sua sobrevivência, o capitalismo cultural precisa estar no controle sobre o sentido simbólico de tudo, implantando a noção de que a arte contemporânea não tem

passado e que uma escola que privilegie o ensino da cultura historicamente sistematizada é retrógrada e perniciosa. O neoliberalismo lida, portanto, com o apagamento da história e a desdiferenciação de tudo a sua volta: o artista se confunde com administrador, o empresário com curador, o professor com artista, as instituições museológicas com plataformas de marketing, as feiras com exposições, as bienais com estratégias de mercado, os eventos festivos com arte, educação com negócio. Todas as coisas podem ser outras coisas. O professor de Artes é um elemento de intersecção, uma vez que tanto a sua formação quanto o seu objeto de trabalho encontram-se fortemente marcados pela iniciativa privada. Por esta razão a formação dos professores de Artes e o modo como a cultura empresarial repercute nas elaborações conceituais construídas na formação, serão objetos de aprofundamento da análise no capítulo seguinte à luz do contexto que buscamos evidenciar nesse capítulo.

3. O ARTISTA CELEBRIDADE X O PROFESSOR DESPRESTIGIADO: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Ilustração 13: Conrad botes. Odissey (detalhe).



Fonte: Conradbotes (2018)³⁸

³⁸ Disponível em <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em 04 de fev. 2018

“[...] as formas econômicas sob as quais os homens produzem, consomem, comerciam, são transitórias e históricas. À medida que adquirem novas forças produtivas, os homens modificam seu modo de produção; e, com o modo de produção, modificam também todas as relações econômicas, as quais nada mais eram que as relações necessárias àquele modo de produção” (MARX, 1966, p. 246).

Classificar quais profissionais são ou não são bem-sucedidos, sejam eles artistas ou professores, é uma tarefa que exige, primeiramente, a definição de *sucesso*. Para o historiador de arte britânico e diretor da *Tate Gallery* entre 1980 e 1988, Alan Bowness, o sucesso é uma condição atingida pelos artistas que passam por quatro fases: reconhecimento pelos pares, reconhecimento da crítica, patrocínio de galeristas e colecionadores e aclamação pública. Para Bowness, a ideia de um gênio não reconhecido é praticamente impossível nos dias atuais. Ele defende que todo artista talentoso tende a trilhar um caminho relativamente parecido, indo do reconhecimento entre os pares ao reconhecimento público. Tal reconhecimento, indubitavelmente, perpassa pelo retorno financeiro.

Em relação à carreira docente, os critérios assumem outras especificações que, raramente, ficam atreladas ao retorno financeiro. O que há é uma disseminação relativamente consensuada sobre os comportamentos que se esperam de um bom professor. Em linhas gerais, espera-se do bom professor que sua prática profissional deixe transparecer domínio dos conteúdos, que seja capaz de cativar e motivar seus alunos desenvolvendo um bom relacionamento interpessoal, que seja disponível e acessível, compreensivo, mas também exigente, que saiba relacionar a teoria com a prática, além de ser assíduo e pontual. Na opinião de Nóvoa (1991), a da relação interpessoal criada pelo docente num cenário pedagógico é fundamental para discernir o bom professor.

Para além desta visão centrada nas características da carreira do artista elencadas por Bowness e na qualidade do relacionamento interpessoal pontuada por Nóvoa, esta pesquisa trata das relações entre as duas carreiras no intuito de enxergá-las como dois lados de uma mesma moeda: artista e professor como sujeitos que vivem o capitalismo cultural tentando lidar com um mundo estetizado. Ambos vivendo de seu trabalho em um mundo instável e sendo forçados a assimilar novas funções. Em ambos os casos, o mérito ou demérito profissional passam a ser encarados como uma questão subjetiva atrelada ao desempenho pessoal e às escolhas de cada indivíduo. Para Barbosa (2006, p. 39) a questão do mérito é um dos pilares fundantes da sociedade atual, tratando-se o sucesso mais de um produto pessoal que social. Desta forma, o conjunto de aptidões de cada indivíduo é apresentado como um mecanismo socialmente legítimo que dá o direito à sociedade de avaliar, julgar, classificar, premiar e punir. É a crença no desempenho e na igualdade de oportunidades que permite ao capitalismo classificar cada sujeito como bem ou malsucedido; aqueles excepcionalmente bem-sucedidos podem, inclusive, alcançar o *status* de celebridades. Ser categorizado como celebridade equivale a um passaporte de consagração para tratamentos diferenciados e concessão de benefícios muito acima da média.

3.1 O ARTISTA CELEBRIDADE

O conceito de *celebridade* envolve o reconhecimento midiático, cuja personificação dos atributos simbólicos sacraliza a pessoa midiática e a converte em mercadoria simbólica. O sujeito celebridade vale pela sua imagem e não, necessariamente, pela sua produção. A fabricação de celebridades pode ser considerada indissociável da produção do fetiche cultural mercadológico, uma vez que a celebridade está exposta constantemente à comentários valorativos. Para

Khel (2004, p.82), o indivíduo celebridade é um feticista, visto que transforma sua produção em fetiche, e, ao mesmo tempo, se configura como o próprio fetiche, pois “vende” a própria imagem. A presença do indivíduo celebridade em eventos, independentemente de sua produção, torna-se o principal produto a negociar.

O conceito de “fetichismo da mercadoria” foi cunhado por Karl Marx em *O Capital* para se referir aos estratégias que as mercadorias possuem para, no capitalismo, ocultar as relações sociais de exploração do trabalho. Pautados em Marx, os pesquisadores Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), se dedicaram ao estudo do fetichismo a partir da indústria cultural, o termo “indústria” se relacionando à infraestrutura e o termo “cultural” se referindo à superestrutura. Na superestrutura a aparência não corresponde apenas ao ocultamento da essência, mas à própria essência. A indústria cultural, conforme Adorno e Horkheimer (1985), está atrelada à exploração econômica e volta-se à geração de lucro e à adesão do público ao sistema capitalista. Nesta acepção, o fetichismo da mercadoria cultural evidencia duas problemáticas: o valor de uso (ou valor de troca) que oculta as relações sociais por uma hipervalorização do objeto e a coisificação dos sujeitos. A ideia de “fetichismo da mercadoria cultural” está coadunada com a noção de que o valor de troca reside justamente na suposta ausência de valor de uso, sendo que “o sujeito se torna fungível tal como a mercadoria o é”. (SILVA, 2010, p.378).

Para Jameson (2006), o emaranhamento entre arte e cultura alia-se à dilatação dos mesmos na economia. A produção estética e a produção de mercadorias não são simplesmente a dissolução da cultura na esfera da produção material, mas a neutralização do conteúdo crítico da arte. Jameson rejeita padrões fixos para definir o que seja a “grande arte”. A arte, no atual estágio do capitalismo, parece valer menos que os artistas que a produzem, pois estes atingiram o

status de celebridades extensoras de tudo o que possa ser vendável. As vendas, de toda e qualquer mercadoria, estão atreladas a diversos mecanismos de divulgação como, por exemplo, as listas hierárquicas que induzem o público a diferenciar a “boa” mercadoria daquela “nem tão boa”.

Praticamente tudo na sociedade contemporânea está sujeito à aferição de valor quantitativo e consequente escalonamento em rankings. Estes padrões se proliferam ao redor do mundo, tanto no setor privado, quanto no público. Há listas de desempenho acadêmico, desportivo, de beleza, dos mais ricos, dos mais cultos, dos lugares imperdíveis, dos melhores filmes e das músicas mais tocadas. A disseminação das listas pela imprensa assume, cada vez mais, papel importante na popularidade profissional e social das pessoas nelas envolvidas, assim como na vida das pessoas não mencionadas. Figurar na lista dos cantores cuja música foi a mais tocada no último verão pode não representar uma situação rigorosamente comprovável, mas amplia as chances de que isto venha de fato a acontecer em razão da publicação da lista. Desta feita, o aspecto performativo veiculado na mídia está muito mais ligado à formação de posicionamentos do que à notícia. A imprensa atua como um aparelho privado conformador, criador de valores e de legitimação hegemônica, tanto que Gramsci atribui à imprensa o mesmo papel de um partido político. Em seus Cadernos do Cárcere, Gramsci atribuiu à imprensa o papel mais dinâmico da superestrutura ideológica das classes dominantes. A imprensa (hoje podemos dizer “a mídia”), coligada de forma orgânica com determinados agrupamentos sociais, gera influência na compreensão dos fatos sociais.

Também na arte, a evidência atual das celebridades, fetiches e fetichistas, desencadeou uma série de rankings visando escalonar os artistas com maior visibilidade. Entre as listas fundamentadas numa base hierárquica no mundo da arte contemporânea, há um indicador anual chamado

KunstKompass, criado em 1970 pelo jornalista alemão da área econômica Willy Bongard. Uma prévia deste tipo de classificação de artistas contemporâneos já existia desde 1952, contudo a metodologia era precária e as classificações ocorreriam, em média, a cada cinco anos. Segundo o pesquisador francês Alain Quemin (2013), o indicador *KunstKompass* é considerado uma bússola da arte, revelando uma lista dos 100 “artistas contemporâneos top” espalhados pelo mundo. Entre 1970 e 2008 a lista era publicada por Bongard na revista *Capital*, mas após seu falecimento, em 1985, e tendo o contrato com a revista *Capital* se encerrado em 2008, a viúva de Bongard, Linde Rohr-Bongard, passou a publicá-la na revista concorrente *Manager Magazine*. A revista *Capital* criou, então, a lista *Capital Kunstmarkt Kompass*, sob responsabilidade da empresa *Artfacts*, com o objetivo de listar os artistas internacionais que estivessem experimentando o maior sucesso. O sociólogo de arte Alain Quemin, intrigado com a demanda por este tipo de indicador, dedica-se ao estudo destas classificações visando entender como operam. Os dois sistemas de classificação estudados por Quemin possuem metodologias de análise específicas. O *KunstKompass* não é considerado pelo pesquisador como “perfeitamente transparente”, além de ser criticado pelo viés pró-germânico muito evidente. Quemin ressalta que o cálculo se dá através de pontos atribuídos para cada artista em três quesitos:

1. Exposições individuais em museus ou centros de arte contemporânea considerados prestigiados. Quanto maior o prestígio da instituição, maior a pontuação.
2. Exposições coletivas em bienais, museus e centros de arte contemporânea. Quanto mais prestigiado for o evento, como a Bienal de Veneza ou a Documenta de Kassel, mais elevado o número de pontos.

3. Artigos em revistas de arte contemporânea consideradas influentes internacionalmente, como a *Flash Art*, a *Art Forum* ou a *Art in America*.

Ilustração 14: Rubens Mano. S/ título[sem galeria],2011. Placa de corian, 50 x 76 x 3,6cm



Fonte: Tatiana Sampaio Ferraz. O que é a arte contemporânea?³⁹

A lista refere-se sempre aos artistas contemporâneos vivos. Vale lembrar que, ainda segundo Quemin (2002a), o surgimento do que é comumente entendido por “arte contemporânea” remete à exposição *When Attitudes Becomes Form*, organizada pelo curador Harald Szeemann, na Suíça, em 1969.

³⁹ Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002015000100117> Acesso em: 06 de nov. 2017

Ilustração 15: Exposição: When Attitudes Becomes Form. 1969.



Fonte: <http://blog.artsper.com/>

Já o *Capital Kunstmarkt Kompass* utiliza um número maior de instâncias qualificadoras.

[...] galerias de arte contemporânea, instituições públicas (que possuam ou não a sua própria coleção, sejam museus ou centros de arte), bienais e trienais, outros espaços de

exposições temporárias, feiras de arte contemporânea, leilões, *art hotels*, revistas, jornais e magazines de arte, livros de arte, escolas de arte, festivais, organizações sem fins lucrativos, instituições de gestão artística ou coleções particulares. Embora a coleta de informações não possa ser absolutamente exaustiva, sua extrema amplitude limita bastante o risco de desvios. (QUEMIN e VILLAS BÔAS, 2016).

De acordo com a pesquisa de Quemin, a somatória de todos os pontos de todos os artistas da mesma nacionalidade dividida pela totalidade dos pontos da classificação da *KunstKompass* demonstra que os Estados Unidos e a Alemanha detêm mais da metade da concentração dos artistas considerados bem-sucedidos. O Reino Unido, a Suíça e a França seguem respectivamente na terceira, quarta e quinta posição. Estes cinco países respondem sozinhos por 80% do peso dos artistas com maior visibilidade. Há pequenas alterações em relação aos dados organizados pela *Artfacts*, que inclui a Áustria entre os primeiros colocados. Na pesquisa, Quemin procura demonstrar a fragilidade do discurso amplamente alardeado de que estaríamos vivendo em tempos de globalização cultural.

Enquanto que há quase duas décadas a ideologia da globalização, da suposta mescla de culturas e de uma hipotética indefinição das fronteiras fica muito popular no mundo da arte contemporânea, e isso embora a maioria dos agentes prefiram acreditar que a nacionalidade, o país ou o local de residência não exerçam qualquer influência relativamente à trajetória dos artistas para o sucesso, a nossa análise revela uma realidade bem diferente. O mundo da arte contemporânea internacional continua a ser altamente territorializado e hierarquizado no que diz respeito aos países, segundo

configurações que podem ser encontradas em diferentes níveis e segmentos. [...] Em termos de consagração artística, a autoridade de certificação ainda está concentrada nas mãos de um pequeno número de instituições e de agentes que são quase todos ocidentais e que elegem sempre outros artistas ocidentais antes de escolher aqueles pertencentes a outras partes do globo. (QUEMIN e VILLAS BÔAS, 2016).

A disseminação da ideia de que a arte produzida em determinados polos geográficos tenha maior destaque mercadológico devido a um aspecto mais vanguardista que a arte produzida em outras partes do globo, está calcada em interesses ideológicos e convive com a falsa impressão de um esforço em prol da globalização democrática da arte. Para Jameson (2001), o discurso que vincula a globalização à ideia de amálgama cultural é uma estratégia política, uma vez que este discurso não considera a articulação entre os níveis tecnológico, político, cultural, econômico e social, processo fundamental em se tratando de uma política de resistência. Uma análise rigorosa evidenciará que a globalização é um engodo, principalmente no quesito cultura, onde os efeitos são devastadores. Jameson lembra que desde o final da II Guerra, os Estados Unidos mantêm esforços para garantir a exibição de seus filmes nos mercados estrangeiros, insistindo na derrubada das políticas de protecionismo cultural e revogando leis locais.

Os efeitos mais entranhados e intangíveis da globalização na vida cotidiana podem ser observados desde logo, e de modo dramático, na desarticulação da literatura nacional pelos best-sellers americanos, no colapso da indústria cinematográfica nacional sob o peso de Hollywood, na inundação da televisão nacional

pelos produtos importados americanos, no fechamento de bares e restaurantes locais à medida que avançam as cadeias gigantes de fast-food. (JAMESON, 2001, p.17).

Em relação à arte visual contemporânea, as evidências são ainda mais contundentes, pois Nova York se configura como a grande sede dos artistas celebridades. Inequivocamente, é impossível não reconhecer que os fluxos migratórios internacionais de artistas são fortemente orientados pelas posições ocupadas pelos países nos rankings de arte. Embora a pesquisa de Quemin concentre-se no *KunstKompass* e no *Capital Kunstmarkt Kompass*, ele reitera que há outros rankings surgindo, como o *Power 100*, publicado anualmente pela revista *Art Review*, voltado exclusivamente aos agentes do mundo da arte. Tal lista visa classificar as 100 personalidades mais poderosas do mundo da arte contemporânea internacional: artistas, curadores, diretores de museus, colecionadores, galeristas, líderes de casas de leilão e críticos de arte.

Por que é tão importante estabelecer e evidenciar quem são os “melhores”? A quem, ou a quê, interessam tais classificações? A qual instância, senão ao mercado, serviria esta hierarquização que necessita do culto ao artista celebridade? Para Stallabrass (2014), assim como para Jameson (2006) e Quemin (2013), os artistas celebridade dão prova da invasão do neoliberalismo no mundo da arte. Acerca de tal fenômeno, que Stallabrass chama de “cultura de superfície trivial” (2014, p. 152), as questões que movem sua pesquisa se assemelham às preocupações que fundamentam a pesquisa de Quemin, porém seu foco é de outra ordem, motivado pela atenção que a arte contemporânea tem dado à exploração e à opressão, assim como a todo tipo de desigualdades, seja de gênero, etnia ou credo. Na esteira do pensamento jamesoniano, Stallabrass busca respostas na ênfase da arte ao ativismo popular transfigurado em populismo, entendido como uma

recusa à complexidade para atingir o indivíduo comum, novo consumidor de arte.

[...] novos compradores foram atraídos pelas notáveis oportunidades de investimento oferecidas pela arte contemporânea até 2008; muitos conheciam pouco sobre história da arte e compravam com base no poder de nomes famosos, tendências facilmente identificáveis e escolas nacionais da moda. [...] Onde antes havia uma profunda divisão entre o gosto popular e a arte de museu, [...], agora o caminho entre a aprovação popular e a “excelência” da alta cultura parece, se não suave, menos intransponível. (STALLABRASS, 2014, p.158)

A incidência ao populismo na arte, todavia, não pode ser confundida com uma redenção à cultura de massa, pois a forma é neo-conceitual, fazendo uso da apropriação e misturando as operações de grandes negócios com o gosto popular. O ativismo popular transfigurado em populismo serve de máscara para o neoliberalismo e, embora deixe transparecer uma preocupação com as questões sociais, não se projeta para uma mudança real. Além disso, arte e ativismo popular acabam confundidos. “Vasto número de pessoas está agora fazendo coisas que parecem um pouco com arte, e estão achando que não é tão difícil fazer isso”. (STALLABRASS, 2014, p. 161).

Aproximar o fazer artístico ao fazer populista, ranquear celebridades e adequar o produto artístico ao novo consumidor são estratégias do capitalismo cultural. O caldo de artistas celebridade, conforme esclarecemos anteriormente, tem localização geográfica bastante definida, porém isto não significa que não existam brasileiros que figurem entre este grupo. Quem são os artistas brasileiros eleitos pelo mercado de arte e como construíram sua carreira são questões importantes

para esta pesquisa, para, então, inquirir: há vínculo direto entre as escolhas do mercado e as escolhas pedagógicas do professor de arte da educação básica? As escolhas docentes, coincidentes ou não com o mercado de arte, serão objeto de estudo do capítulo 5 desta pesquisa.

3.2 ARTISTAS BRASILEIROS NOS RANKINGS INTERNACIONAIS

Em 2007 Alain Quemin esteve no Centro Universitário SENAC de São Paulo proferindo palestra sobre sua pesquisa e estabelecendo um primeiro contato com a equipe editorial da Revista PROA. O contato deu origem a uma entrevista onde o pesquisador dissertou sobre o despontar da China no cenário do mercado internacional de arte e analisou o mercado brasileiro a partir da *KunsKompass* e da *Capital KunstMarket Compass*. Questionado sobre como avalia a inserção de artistas brasileiros no mercado global de arte contemporânea, ele respondeu:

O Brasil possui três artistas contemporâneos que são célebres no exterior: Tunga, Ernesto Neto e Vik Muniz. Esses artistas têm menos destaque e são bem menos caros que as estrelas da arte contemporânea, como Jeff Koons, Damien Hirst, Gehrard Richter, Sigmar Polke, Bruce Nauman, Louise Bourgeois etc., mas mesmo assim possuem uma grande visibilidade e eles ainda são jovens, então dispõem de tempo à sua frente para se imporem ainda mais. A posição dos artistas contemporâneos brasileiros é fácil de ser objetivada no mercado de vendas em leilão. Se considerarmos a lista de nacionalidades dos 500 artistas nascidos

após 1945 que são mais caros, quer dizer, que atingem a maior soma dentro do montante global das obras arrematadas nos leilões de 2007-2008 (tomando como fonte o Artprice 2008 e uma classificação por países de nascença feita por minha conta), não estarão presentes mais do que 03 artistas brasileiros, contra 141 chineses(!), 84 americanos, 42 britânicos e 36 alemães, por exemplo. Deve-se notar, por outro lado, que os artistas brasileiros, mesmo sendo bem menos numerosos que aqueles de outras nacionalidades, são ainda jovens, já que se trata de Beatriz Milhazes (nascida em 1960), Vik Muniz (nascido em 1961) e Adriana Varejão (nascida em 1964).

Quando Quemim destaca os cinco artistas brasileiros mais bem-sucedidos (Tunga, Ernesto Neto, Vik Muniz, Beatriz Milhazes e Adriana Varejão), ressaltando que o Brasil detém menos de 1% dos nomes listados como artistas considerados internacionalmente bem-sucedidos, busca dar ênfase ao fato de que a hierarquia de alguns países se deve à mobilização dessas nações em ocupar melhores posições no cenário cultural internacional, onde o incentivo é feito, na maior parte dos casos, através do oferecimento de bolsas e auxílios a artistas, visando exposições ou a própria produção de obras de arte, fato que raramente acontece no Brasil. Quemim vê no passaporte dos artistas, indicativos que possibilitem refletir sobre o seleto grupo com sucesso de mercado. Stalabrass aborda, entre outras questões, indícios alojados na forma e na temática dos trabalhos artísticos produzidos.

No Brasil, o curador Ricardo Sardenberg organizou recentemente, 2011, uma seleção dos dez artistas que, de acordo com sua pesquisa, foram “acolhidos” pelo mercado internacional. Sardenberg ressalta que, no Brasil, nunca houve linearidade ou política de inserção internacional, fato que ele atribui à carência de instituições brasileiras capazes de se insinuar no diálogo artístico mundial ou de manter programas

expositivos regulares de arte contemporânea. O curador ressalta que sua compilação não tem o intuito de ser uma antologia, mas mostrar que existe uma continuidade criativa no Brasil. Assim, Sardenberg destaca artistas de duas gerações imediatamente subsequentes, cinco artistas de cada geração, sem desconsiderar que outros artistas poderiam figurar na lista. A seleção de Sardenberg é composta por Artur Barrio, Miguel Rio Branco, Waltércio Caldas, Cildo Meireles, Tunga, Beatriz Milhazes, Vik Muniz, Ernesto Neto, Adriana Varejão e Rivane Neuenschwander. Cinco nomes da lista de Alain Quemin e de Ricardo Sardenberg se sobrepõem, entre eles está Tunga que, no decorrer de sua trajetória muito falou sobre os percalços da carreira e a construção de sua relação com o mercado.

O artista Tunga, Antônio José de Barros Carvalho e Mello Mourão, é natural de Palmares, Pernambuco, nasceu em 1952 e faleceu recentemente, em 2016. Tunga estabeleceu-se entre o Rio de Janeiro e a França nos anos 70, mas, segundo depoimento do artista, o marco inicial de sua carreira internacional foi a mostra que dividiu com Cildo Meireles em 1989 na *Kanaal Art Foundation*, em Kortrijk, na Bélgica. Na oportunidade, Tunga apresentou a instalação *Lezarts*. No mesmo ano apresentou uma exposição individual na *Whitechapel Gallery*, em Londres e em 1990 participou da mostra Transcontinental, na *Ikon Gallery*, em Birmingham, e na *Cornehouse*, em Manchester, na Inglaterra. (SARDENBERG, 2011, p.123). Em 1997 Tunga participou da Documenta de Kassel e em 1998 apresentou *The Rouge, Bell's fall* e *Takape/Trophee* na *Luhring Augustine Gallery*, em Nova York. Madri, Coreia do Sul e Paris foram destinos sequenciais de suas exposições. Sua instalação *À luz de dois mundos* esteve montada sob a pirâmide do Louvre, em Paris, em 2005, e no

Ilustração 16: Lezart. Tunga. 1989. Cobre, ferro, seda e imã. 5000 x 8000 x 3500.



Fonte: MoMA, em Nova York, em 2008.

Em entrevista concedida a Ricardo Sardenberg (2011) Tunga reconhece que o contexto de inserção mercadológica da arte anterior à década de 90 e o contexto do século XXI são muito diferentes. Para ele, muitos eventos históricos transformadores aconteceram, efetivando a globalização, que, na sua visão, consistiu acesso a um campo cultural em processo de unificação. O artista menciona que, anteriormente a 1990, era comum que os artistas conversassem entre si sobre a necessidade de sair do Brasil para dar visibilidade à sua produção, mas que hoje a situação é diferente. Em relação a sua carreira, Tunga atribui importância significativa de sua inserção no mercado internacional ao famoso crítico Guy Brett, conhecido por divulgar internacionalmente os artistas latino-americanos. Guy teria visto na produção de Tunga e de outros artistas brasileiros das décadas de 80 e 90, que a experiência do modernismo brasileiro já apontava para algo que se tornaria

vigente nas culturas dominantes: a reorganização das sociedades, os movimentos migratórios e o diálogo com culturas diversas.

Para Tunga, a possibilidade de internacionalização da arte brasileira que aconteceu a partir do ano 2000 responde às demandas da globalização que preconiza um mercado ávido por diversidade cultural. Anteriormente, ressalta o artista, “não havia a presença efetiva de um elemento constitutivo do campo cultural: o mercado”. (TUNGA, in SARDENBERG, 2011, p. 128). Todavia, Tunga centra a razão da problemática da inserção artística no cenário internacional anterior aos anos 2000, não somente como um problema de mercado, mas também de assessoramento artístico.

Precisávamos e dependíamos de alguém como Guy Brett ou Catherine David ⁴⁰ [...]. Esses agentes foram fundamentais. Ajudaram-nos a plantar posições dentro de instituições culturais no exterior, onde nossa obra, afinal, começa a aparecer. (SARDENBERG, 2011, p.129).

Ao analisar o percurso traçado em sua carreira, Tunga considera as mudanças decorrentes da ascensão de Ronald Reagan ao poder, quando se criou um laço entre o mundo comercial da arte e o mundo das instituições artísticas. “Forma-se um campo de cultura unificado, ocasião exata em que as artes plásticas se tornam indústria cultural [...]”. (P.132). Embora reconheça esta indústria, Tunga demonstra uma postura otimista ao acreditar que, aos poucos, as obras vão se impor, em detrimento do mercado. Ele parte do pressuposto que a cultura mundial precisa se formar amalgamando de fato todas as nuances criativas. Por fim, Tunga finaliza a entrevista concedida a Sardenberg, dizendo que toda produção artística

⁴⁰ Críticos e curadores de arte. Ele é inglês e ela é francesa.

está a mercê do tempo. “Uma carreira inteira termina por ter sedimentado apenas um grupo muito pequeno de obras. Um artista produz inúmeras e, entretanto, somente uma fica, encaixa-se, torna-se marco reconhecível. Isso tem nome: história da arte.” (TUNGA, in SARDENBERG, 2011, p.137).

Artistas como Tunga assumem, independente se sua vontade, a posição de fetiche, uma vez que, reconhecidos pela mídia e por todos os níveis mencionados por Alan Bowness, se tornam referência de artista bem-sucedido para os demais artistas. Quantos artistas brasileiros não valorizados no mercado de trabalho existem para cada Tunga? Quantos conseguem viver exclusivamente do trabalho artístico desenvolvido? Infelizmente, ainda não há pesquisas que permitam obter dados precisos. Uma enquete realizada pela 5ª edição da revista *Número*, em parceria com o Canal Contemporâneo, ao buscar entre artistas e curadores, dados e sugestões para a elaboração de uma política cultural para as artes visuais, evidenciou como um dos maiores problemas atuais vivenciados diariamente pelos artistas visuais, a necessidade de mapeamento da produção artística do país, assim como a necessidade da criação de um banco de dados sobre artistas do Brasil e da América Latina. Ainda assim, embora o evidente desamparado de dados estatísticos, são socialmente legítimas e perceptíveis as condições de desprestigiamento as quais vivem muitos artistas brasileiros, sendo minimamente instigante e provocativo refletir sobre como a noção de carreira artística que prevalece na mídia está atrelada ao artista rico e bem-sucedido.

Ilustração 17: Artista brasileiro Vik Muniz em jantar para o lançamento da edição limitada da garrafa Belle Epoque Rosé criada pelo artista. O encontro aconteceu no Parque Lage, Rio de Janeiro, logo após a vernissage da exposição do artista na galeria Nara Roesler. S



Fonte: <http://www.circolare.com.br/tag/vik-muniz/>

Ilustração 18: Artista Adriana Varejão, em fotografia para a revista eletrônica Glamurama em sua primeira exposição panorâmica em setembro de 2012.



Fonte: <https://glamurama.uol.com.br/adriana-varejao-inaugura-mostra-em-sp-em-grande-estilo-aos-detalhes/>

Os discursos em torno da artista celebridade são constantemente alimentados pela ênfase à produção da narrativa biográfica, elegendo o artista como símbolo do novo modelo de trabalhador: autônomo, empreendedor, audacioso, perspicaz, despojado, bem articulado socialmente e feliz com sua própria condição, indistinguindo atividade laboral e vida pessoal. Este novo modelo de trabalhador muitas vezes culmina na alcunha de “empreendedor”, um grande estrategista criador de métodos compatíveis com novos e exigentes mercados.

3.3 O PROFESSOR DESPRESTIGIADO

Muitas são os pesquisadores dispostos a elencar as características que congregariam os atributos de um professor bem-sucedido (TARDIF, 2000; PERRENOUD, 1999; NÓVOA 1991; 1992; SCHÖN, 1992). Correndo o risco de generalização, pode-se dizer que a maioria das pesquisas se volta para os saberes profissionais esperados socialmente por parte dos professores. Tais saberes são condensados em descritores que se adéquam aos docentes de diversos níveis de ensino em diferentes percursos formativos. Neste sentido, a título de exemplificação, esta pesquisa apresenta tabela elaborada pelo Conselho para a Qualidade e Avaliação da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. A escolha pela apresentação da tabela se deve a sua abrangência que coaduna descritores consonantes com muitas pesquisas desta ordem. No intuito de conhecer a opinião dos estudantes sobre o perfil de um bom professor, o Conselho aplicou um questionário aos seus alunos em 2010. O estudo resultou em 40 características especificadas no quadro a seguir, intitulado “Características do Bom Professor” (VENTURA et al, 2011, p. 98):

Tabela 1: Características do Bom Professor

DIMENSÃO	INDICADORES	CLE		CPLE		TOTAL	
		Freq	%	Freq	%	Freq	%
Humana	Competências relacionais	49	8,3	6	1,0	55	9,3
	Disponível/acessível	38	6,4	10	1,7	48	8,1
	Compreensivo/tolerante	27	4,6	2	0,3	29	4,9
	Cativa/motiva os alunos	88	15,1	10	1,7	98	16,8
	Imparcial/justo	17	2,9	2	0,3	19	3,2
	Atencioso/agradável/simpático	10	1,7	-	-	10	1,7
	Assertivo	5	0,8	1	0,2	6	1,0
	Responsável	5	0,8	-	-	5	0,8
	Centrado no aprender mais do que com o ensinar	2	0,3	-	-	2	0,3
	Com sentido de humor	2	0,3	-	-	2	0,3
	Reconhece e aceita erros e críticas	2	0,3	1	0,2	3	0,5
	Respeita a individualidade/valoriza os alunos	1	0,2	9	1,5	10	1,7
	TOTAL PARCIAL	246	41,6	41	7,0	287	48,6
Técnica	Domina a matéria que leciona	92	15,8	6	1,0	98	16,8
	Exigente/Rigoroso	13	2,2	3	0,5	16	2,7
	Assiduidade e pontualidade	10	1,7	1	0,2	11	1,9
	Dinâmico/criativo/inovador	13	2,2	6	1,0	19	3,2
	Liderança	12	2,0	-	-	12	2,0
	Faculta o material pedagógico	11	1,9	3	0,5	14	2,4
	Utiliza estratégias pedagógicas eficazes	7	1,2	2	0,3	9	1,5
	Que sabe avaliar	6	1,0	3	0,5	9	1,5
	Bom orientador	4	0,7	2	0,3	6	1,0
	Sabe expor os conhecimentos/Escclarecedor	4	0,7	8	1,3	12	2,0
	Flexível/versátil	6	1,0	-	-	6	1,0
	Adaptado às novas tecnologias	1	0,2	-	-	1	0,2
	Coerente na informação	1	0,2	2	0,3	3	0,5
	Atitude pedagógica	-	-	19	3,2	19	3,2
	Está sempre atualizado	-	-	6	1,0	6	1,0
	Interativo com o aluno	-	-	5	0,8	5	0,8
	Estimula o raciocínio crítico reflexivo	-	-	5	0,8	5	0,8
	Capacidade analítica, crítica e reflexiva	-	-	3	0,5	3	0,5
	Tem capacidades comunicacionais	-	-	2	0,3	2	0,3
	Organizado	-	-	2	0,3	2	0,3
	TOTAL PARCIAL	180	30,4	78	13,2	258	43,6
Ideológica	Exemplifica com situações reais	13	2,2	2	0,3	15	2,6
	Vocacionado/Interessado	8	1,3	-	-	8	1,3
	Partilha experiências	1	0,2	-	-	1	0,2
	Acompanha os alunos durante a sua formação	1	0,2	-	-	1	0,2
	É um exemplo	2	0,3	5	0,8	7	1,2
	Conhecedor da realidade da profissão/Práticas clínicas	-	-	5	0,8	5	0,8
	Direciona o ensino para práticas profissionais/realidade	-	-	6	1,0	6	1,0
	Integra a experiência profissional do aluno	-	-	3	0,5	3	0,5
	TOTAL PARCIAL	25	4,2	21	3,6	46	7,8
TOTAL		451	76,2	140	23,8	591	100

Fonte: (VENTURA et al, 2011, p. 98)

Um olhar mais aguçado para os descritores permitirá notar que o que o rol de características utilizadas para definir um bom professor difere significativamente dos critérios utilizados para elencar o artista bem-sucedido, uma vez que o artista está atrelado ao seu relacionamento com o mercado. Dificilmente encontrar-se-á nos dias atuais críticos emitindo julgamentos (diferente de elogios) sobre o produto do artista. Assim, se o artista vende seu trabalho, se sua produção é reconhecida e legitimada não somente por seus pares, mas também pelos demais atores envolvidos no circuito artístico (historiadores, críticos, curadores), fica este artista categorizado como bem-sucedido. Já em relação à carreira de professor, o que parece estar em foco é o contexto direto de atuação que deixa transparecer as expectativas sociais em relação ao seu trabalho. Poucos ousam avaliar um artista como ‘não-bom’; parece muito mais seguro socialmente avaliar um artista como profissional bem ou malsucedido de acordo com sua inserção no mercado. Em contrapartida, o julgamento sobre a atividade profissional do professor é considerada comum, até mesmo uma preocupação cidadã. Para Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), a disseminação social dos critérios para classificar e julgar o trabalho dos professores envolve, entre outras coisas, o próprio contexto formativo que veicula ideias e valores entre os integrantes da sua comunidade. Estes valores tendem a fazer parte das expectativas dos próprios professores e são constantemente reforçados pela mídia, apta em veicular julgamentos em relação à atuação docente, ressaltando a pouca atratividade financeira da carreira e seu desprestígio social.

Ilustração 19: Matéria veiculada no Jornal Folha de São Paulo acompanhada de dados estatísticos sobre as agressões sofridas pelos docentes em 2017.

SP tem quase 2 professores agredidos ao dia; ataque vai de soco a cadeirada



Bruno Santos/Folhapress

A mãe de uma das alunas da professora Luciana Rocha, 41, tentou agredi-la em sua sala de aula

ANGELA PINHO
DANIEL MARIANI
DE SÃO PAULO

17/09/2017 © 02h00 - Atualizado em 18/09/2017 às 12h17

Fonte: Folha de São Paulo, 2017. ⁴¹

Diferentemente da ênfase dada ao artista em relação à capilaridade e retribuição financeira por sua produção, o profissional da educação é abertamente julgado por sua competência. Conforme sugerem Shiroma e Evangelista (2003, p. 81), “um fantasma ronda o professor: a mística da

⁴¹ Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1919146-sp-tem-quase-2-professores-agredidos-ao-dia-ataque-vai-de-soco-a-cadeirada.shtml>>

Acesso em: 12de dez. 2017

competência”. O discurso da competência exige a capacitação constante e o comprometimento pessoal diante dos resultados pífios do sistema educacional. Cada professor passa a ser diretamente responsável pelo desempenho de seus alunos em testes nacionais e internacionais. O sucesso no alcance destes resultados vincula-se a este profissional que, conforme mostrado na tabela anterior, precisa, entre outras coisas, estar sempre atualizado, ser um exemplo, um líder rigoroso e, ao mesmo tempo simpático, nunca perdendo o senso de humor.

A ideia disseminada socialmente do que corresponda a um professor bem-sucedido está bastante atrelada à forma como este desempenha seu trabalho, muito mais do que a sua empregabilidade. Em todas as esferas e nas mais diferentes situações, há pessoas impelidas a opinar sobre as características necessárias à prática docente. Em seu discurso de posse, quando empossado presidente do Conselho Nacional de Educação em 06 de outubro de 2016, o Secretário de Estado da Educação de SC, Eduardo Deschamps, declarou:

O professor deve inspirar o nosso estudante e, para isso, precisa ser respeitado na sua missão. Minha avó foi professora de educação básica em SC e foi motivo de muito orgulho. Sei como é trabalhar o dia todo, ficar sujo de giz e sem voz no final do dia. (DESCHAMPS, 2016.) [Em discurso de posse no Conselho Nacional de Educação]

O discurso acerca do trabalho docente está calcado na certeza de um cotidiano sofrido, repleto de percalços e desgaste físico. Fica subentendido que cabe às pessoas que optarem por esta profissão, enfrentar esta realidade com dignidade, em detrimento das condições adversas. Posto isto, o perfil dos professores de arte de Santa Catarina, aspectos de sua formação e prática pedagógica, assim como características de seu cotidiano profissional, serão objetos do capítulo 4 desta pesquisa.

3.4 O PROFESSOR COMO CELEBRIDADE: DIFERENCIAIS COMPETITIVOS

O estudo dos aspectos que fazem com que alguém seja identificado como celebridade implica não somente em reconhecer quem são as celebridades, mas acima de tudo, perceber o processo que subjaz à fama, identificar estratégias no processo de legitimação e mapear consequências. Neste sentido, as tecnologias da Web 2.0 potencializam o capitalismo cultural, sendo este um fenômeno a considerar, visto que grande parte do processo de alastramento das celebridades acontece via mídias sociais, resultando em redirecionamentos na distribuição de papéis entre o grupo de celebridades e o grupo de desprestigiados.

Se antes o reconhecimento público estava relacionado a um grupo seletivo de sujeitos, cujo prévio trabalho intenso fosse considerado dificilmente superável (embora se saiba que condições sociais tenham sido propícias para o feito), atualmente a fama tende a estar mais diretamente conectada a um impulsionamento digital que a antecede. Nesta perspectiva, a fama pode chegar primeiro, enquanto as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho viriam *a posteriori*. Rowlands (2008. P.30) afirma que hoje pouco importa por que alguém é famoso, mas simplesmente que ele é famoso. Sendo assim, a eleição dos famosos vai migrando gradativamente de grupos específicos (artistas, diplomatas, políticos, entre outros) para sujeitos que inspirem autenticidade e proximidade potencializadas pelas mídias digitais.

Nesta perspectiva, alguns professores mais familiarizados com as ferramentas digitais têm galgado seu espaço rumo ao ‘estrelato’, embora mais modestamente que os artistas. Goulart (2014), ao analisar o desempenho dos docentes mais ativos nas mídias sociais, opta por elencar as

consequências positivas resultantes da desenvoltura dos docentes junto às mídias, enumerando ganhos pedagógicos significativos:

- -Comunicação: o professor que faz uso de mídias sociais, como o Facebook e o WhatsApp, tende a se comunicar com maior agilidade com seus alunos;
- - Criação: as ferramentas on-line permitem ao professor o registro de documentos compartilhados, sendo mais fácil sustentar processos criativos pelos, entre e para os estudantes, minimizando a preocupação com a autoria;
- - Contribuição: usando mídias colaborativas com papéis de usuários definidos é possível ao professor conectado compartilhar tarefas e criar espaços de armazenagem comuns que sustentam o processo de contribuição entre várias pessoas;
- - Compartilhamento: a regra é dividir o que se tem, sendo assim, fóruns se transformam em instrumentos de construção de conhecimentos e agregam informações de origens diversas;
- - Cooperação: ampliam-se as oportunidades de ações realizadas em conjunto, estas são valorizadas e encorajadas. No trabalho do professor conectado às mídias digitais, o planejamento, seu e de seus alunos, passa a ser mais elaborado;
- - Coordenação: o professor conectado pode fazer uso de ferramentas digitais para coordenar grupos e gerenciar tarefas com maior eficácia.

Todas estas características assumem, num primeiro momento, uma aura de sedução e possuem, inequivocamente, suas vantagens. A figura do professor, quando conectado, passa a ser novamente sedutora. Trata-se de um sujeito onipresente que, novamente, assume o controle tendo não somente o que dizer, mas onde dizer. Este novo professor ativo nas mídias

sociais, dissemina opiniões e induz a reflexões por meio de vídeos no youtube, assume sua humanidade ao postar fotos de momentos familiares cotidianos, alerta sobre os melhores filmes em cartaz no cinema e propaga recomendações sobre bons documentários, shows e peças teatrais. Em suma, o novo e conectado professor faz tudo o que os antigos professores sempre fizeram, porém agora a roupagem é nova, o glamour é maior e o alcance é imediato. Conforme Lipovetsky (2014, p. 460), trata-se da inserção da educação na ‘cultura dos prazeres imediatos’. Pouco a pouco a educação alinha-se à cultura da felicidade compartilhada, onde um desejo partilhado por muitos passa a ser entendido como legítimo. O problema, na visão de Lipovetsky, é que o discurso anunciado como ‘compartilhamento’ transforma-se facilmente em competição, evidenciando um ideal de sujeito: multitarefas, alta performance, portador de veleidades estéticas, cuja vida plena e feliz antagoniza com vidas ‘sem graça’. Torna-se necessário e imprescindível dar algum primor estético à vida em busca de um diferencial:

Um número crescente de indivíduos testemunha um gosto gratuito pela criação ou expressão estética. [...] cada vez mais os indivíduos se querem criadores, tocam música, fazem fotografia, praticam a dança, se entregam à pintura, participam num coro, fazem cursos de teatro, exercem a gastronomia, escrevem memórias, têm um blogue. (LIPOVETSKY, 2014. p.472).

Em certa medida, a vida *high-tech* acelera a tendência à prática artística e mobiliza o desejo para a realização de algo pessoal e totalmente novo que atenda os interesses subjetivos de cada um. Não se trata de entender o mundo por meio da arte, trata-se de se colocar no mundo de maneira performática e singular. O professor conectado pode chegar a ser um professor celebridade. Para isso ele precisa ser singular, excepcional, de forma que sua vida e seu trabalho se confundam de tal maneira

que pareça impossível separar uma coisa da outra. O professor celebridade não parece ser vítima do sistema, dado seu brilhantismo.

No fundo, o professor celebridade é mais um, entre tantos trabalhadores, buscando a sobrevivência social de sua profissão. Suas horas de preparação e formação não incluíram glamour, nem tão pouco foram abreviadas em razão do uso de dispositivos eletrônicos, porém sua adaptação ao meio digital o tornou atrativo para o capitalismo cultural. Isso não é, *a priori*, bom ou ruim, trata-se apenas de uma característica da contemporaneidade.

Nesta vertente, alguns professores, grupo ainda pequeno, têm se aproximado do *status* de celebridades, conseguindo mobilizar redes sociais, instigar jovens a refletir sobre política, educação e cultura. Recentemente três professores universitários, Clóvis de Barros Filho, Leandro Karnal e Mário Sérgio Cortella, têm protagonizado entrevistas televisionadas, palestras conjuntas envolvendo de 500 a 3 mil pessoas e livros vendidos como *best-sellers*. Cortella contabiliza 700 mil curtidas no Facebook, enquanto Karnal tem mais de 600 mil fãs nas redes sociais e Clóvis de Barros conversa com mais de 170 mil seguidores, de forma que se pode afirmar que Clóvis, Karnal e Cortella são, via-de-regra, professores celebridade.

Ilustração 20: Clóvis, Cortella e Karnal.



Fonte: Jornal Diário do Centro do Mundo⁴²

⁴² Jornal centro do Mundo. Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/clovis-cortella-e-karnal->

Não se pode dizer que a eleição de celebridades seja algo tão novo. Guy Debord, ao dissertar sobre a sociedade do espetáculo nos anos 60, já previa o alastramento do fenômeno para as mais diversas áreas:

Nunca a tirania das imagens e a submissão alienante ao império da mídia foram tão fortes como agora. Nunca os profissionais do espetáculo tiveram tanto poder: invadiram todas as fronteiras e conquistaram todos os domínios – da arte à economia, da vida cotidiana à política –, passando a organizar de forma consciente e sistemática o império da passividade moderna. (DEBORD, 1997, p.17).

Debord alertou sobre a forma como a sociedade passou a se relacionar com as imagens construídas e alimentadas pelas mídias sociais. De alguma forma, a representação de algo, o que este algo parece ser, passou a ser mais importante do que de fato este algo é. O capitalismo cultural estetiza tudo, fetichiza tudo, apresentando um mundo passível ao consumo *gourmetizado*.

O termo francês *gourmet*, que ganhou popularidade no mercado gastronômico para indicar um produto diferenciado e refinado (geleias *gourmet*, brigadeiros *gourmet*, pipocas *gourmet*), foi incorporado aos mais diversos setores para sinalizar um consumo diferenciado. Curioso com a banalização do termo *gourmet*, Van Deursen (2014) resgatou quantas vezes o termo apareceu no jornal O estado de S. Paulo: uma vez em 1901; 10 ocorrências até os anos 70; cerca de 80 aparições por ano entre os anos 80 e 90; 1.144 vezes em 2005; e surpreendentes 14 vezes por dia em 2010. A estratégia da gourmetização transformou-se numa poderosa ferramenta de marketing aplicável à arquitetura (churrasqueira passou a ser

identificada como ‘espaço gourmet’), ao setor de transportes (Uber se parece a uma versão gourmet do táxi), até os tradicionais picolés foram substituídos pelas paletas mexicanas. Sendo assim, um dos pressupostos para a gourmetização de algo é evidenciar os problemas existentes na sua forma popular de apresentação.

No que se refere à educação, pode-se afirmar que sua gourmetização teve início muito antes do termo virar modismo, haja vista a precarização do serviço público para o enaltecimento das redes privadas. Professores de cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ganham algum reconhecimento social ao trabalharem numa perspectiva que preconiza a aprendizagem rápida e pragmática, visando o acesso do aluno a um ritual de passagem, qual seja, uma vaga nos cursos de graduação. Nesta perspectiva, ser um professor que intui quais os prováveis conteúdos que estarão presentes nas provas de seleção ou anteveja possíveis temas de redação pode ser uma grande jogada de marketing profissional. O acesso a tais informações funciona como um *plus*, um diferencial que confere ao professor certo prestígio e respaldo social.

Ilustração 21: Outdoor do Colégio Primeiro Mundo.

Fonte: idealecomunicação⁴³

Outra forma de diferenciação encontrada por alguns professores é a tentativa de dar capilaridade às suas aulas por meio de videoaulas. Estes vídeos costumam ser disponibilizados na plataforma *youtube*, geralmente são mais curtos que uma aula tradicional, sintetizando o conteúdo de forma rápida e dinâmica. Além disso, este recurso propaga aos possíveis alunos/seguidores a vantagem da aula ‘no conforto da própria casa’ e a opção de gerenciar o próprio processo de estudos possibilitando ao aluno procurar mais informações sobre o assunto, se assim o desejar.

Professor de matemática na capital há quase dez anos, Guto Azevedo, 35, notava que nem sempre era possível tirar todas as dúvidas dos

⁴³ Disponível em: <<http://idealecomunicacao.com.br/project/primeiro-mundo-outdoor-2/>> Acesso em 03 março 2016.

estudantes em sala de aula. Para facilitar o aprendizado dos alunos, ele passou a fazer vídeos sobre os conteúdos ensinados em classe e a publicá-los no YouTube. O canal, criado de forma despretensiosa há cerca de seis anos, hoje tem mais de 91 mil inscritos de todo o país e quase 11 milhões de visualizações. Assim como Azevedo, muitos professores, apelidados de “edutubers”, usam a plataforma de vídeos e fazem sucesso. (MANSUR, 2017)

Como é possível notar, os professores têm sido levados a buscar estratégias que, entre outras coisas, são tentativas de resgatar o prestígio social de sua profissão. Todavia, essa é uma realidade ainda distante para muitos professores de educação básica. O que dizer sobre o trabalho do professor de educação básica catarinense? Mais que isso, o que dizer sobre a formação, condições de trabalho e escolhas pedagógicas do professor de arte da educação básica catarinense? Como ele se movimenta profissionalmente em meio ao cenário imposto pelo capitalismo cultural? São estas questões que alimentam o capítulo 4 desta pesquisa.

4: PROFESSORES DE ARTES DE SANTA CATARINA: TRABALHO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ilustração 22: Conrad botes. Odissey (detalhe).



Fonte: conradbotes.com

Se em oposição ao velho professor o novo precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos – é precisamente essa contradição objetiva e concreta, a ser explorada se quisermos consolidar a hegemonia do trabalho. (EVANGELISTA; TRICHES, 2014. p.72).

No intuito de estabelecer correlações entre o capitalismo cultural, o trabalho de artistas e o trabalho de professores de artes, este capítulo apresenta algumas características que compõem o perfil dos professores de artes de educação básica de Santa Catarina, aspectos da sua formação e condições objetivas de trabalho. Esta caracterização se faz necessária para melhor conhecer o grupo que possibilitou que fossem apontadas e analisadas no capítulo seguinte algumas das escolhas metodológicas e curriculares de professores de artes no exercício da docência. O intuito principal é mapear possíveis infiltrações no currículo de artes da educação básica, especificamente no que se refere à ligação entre arte contemporânea e mercado artístico, conforme elucidado no primeiro capítulo desta pesquisa. Ressalta-se que ao usar o termo “infiltrações” não nos reportamos a um ente ativo (mercado) agindo sobre um ente passivo (professores de artes), mas sim a uma relação dialética cujo movimento das partes é ininterrupto.

Par e passo à análise desta relação, se investiga se as correlações entre o universo de trabalho dos artistas contemporâneos e o universo de trabalho dos professores, detalhados no capítulo dois, estão presentes no trabalho dos

professores de artes de Santa Catarina, principalmente no que se refere à aceleração da precarização por meio do trabalho intermitente, da incidência de trabalho temporário e da gradativa adaptação às leis da produtividade intermediada por políticas públicas.

Subsidiaram a redação deste capítulo, dados do Censo Escolar 2015 da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SED e respostas dadas por 55 professores de Artes da Educação Básica no primeiro semestre de 2017 a inquérito por questionário em formato digital. No decorrer das análises, são resgatados dados coletados por Alvarenga (2012) em pesquisa realizada junto ao Projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte⁴⁴. A retomada dos dados do Observatório sobre as características dos cursos de licenciatura em artes tem o intuito de corroborar nossa hipótese inicial, qual seja a estreita relação entre a maneira como a arte contemporânea se situa no currículo de Artes Visuais da Educação Básica e o mercado artístico contemporâneo.

4.1 OS PROFESSORES DE ARTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR 2015

De acordo com informações disponibilizadas pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira-INEP, o Censo Escolar é uma plataforma de dados oficiais que coleta informações de

⁴⁴ Informações detalhadas sobre o Projeto Observatório podem ser obtidas no artigo de autoria de Fonseca da Silva e Bujan, “Políticas públicas de formação docente em Artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina”, Revista GEARTE v. 3, n. 1, 2016. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/issue/view/2788>.

todas as escolas de educação básicas do país, sendo a principal ferramenta para compreender a situação educacional brasileira. As estatísticas disponibilizadas pelo INEP trazem os dados brutos do Censo Escolar, publicados anualmente na plataforma www.inep.gov.br. Tais dados, porém, carecem de análise detalhada à luz de questionamentos críticos que investiguem a raiz causal de sua coleta. Evangelista (2008), apesar de reconhecer a importância deste banco de dados, visto que ele sinaliza determinações históricas, pondera que “isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida seja trazida a tona”. (EVANGELISTA, in ARAUJO e RODRIGUES, 2008, p.8).

Na tentativa de não perder de vista tal perspectiva, esta pesquisa empreende esforços para compreender os dados coletados no Censo Escolar 2015 sobre os professores de Artes de Educação Básica de Santa Catarina, buscando ampliar o grau de detalhamento sobre o processo formativo e sobre a atuação dos professores catarinenses. Sendo assim, os dados disponibilizados pela SED foram abaixo organizados de maneira a conduzir o leitor ao processo reflexivo sugerido por Evangelista. Ressaltamos, porém, que objetivando atingir uma reflexão de largo espectro, faremos a análise dos dados *a posteriori*, unindo-os com as informações provenientes de inquérito por questionário feito a um grupo de professores catarinenses. O conteúdo do questionário será exposto com detalhamento mais adiante.

Segundo a SED, o número de profissionais escolares em sala de aula que atuavam na disciplina de Artes em maio de 2015 foi de 3974 professores⁴⁵. Os dados fornecidos não

⁴⁵ Conforme portal do INEP acessado em 17/09/2017, o período de coleta do Censo Escolar é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, nomeada como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07.

especificam quais destes professores trabalhavam em mais de uma unidade escolar, impossibilitando-nos saber o número exato de professores.

Tabela 2: Profissionais escolares em sala de aula na disciplina de Artes em maio de 2015 nas escolas da rede estadual de ensino.

Profissionais com ensino médio completo	398
Profissionais cursando ensino superior	517
Profissionais com graduação concluída	3043
TOTAL	3958

Fonte: Censo Escolar 2015

As informações prestadas pela SED também trazem o nome das instituições de ensino superior em que os 3560 professores com acesso à formação superior estudaram ⁴⁶. A relação leva-nos a constatar a presença de um número significativo de professores que estudaram em outros estados da federação: Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rondônia, Maranhão, Ceará, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Brasília, como detalhado na tabela a seguir:

⁴⁶ Como as instituições passam por ajustes na nomenclatura com o decorrer do tempo, estima-se que algumas delas apareçam duplicadas no quadro, como é o caso do “Centro Universitário Leonardo da Vinci” e o “Instituto Superior de Educação Leonardo da Vinci”. Erros no cadastramento da IES por parte da pessoa que alimenta os dados junto à plataforma do Censo Escolar em cada unidade escolar representam outra possibilidade a considerar.

Tabela 3: IES em que os professores que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC concluíram sua formação.

IES em que os professores que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC concluíram sua formação	Nº de profs que estudaram (ou estudam) na IES
ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA	1
ABEU CENTRO UNIVERSITARIO	2
ABO REGIONAL UMUARAMA PR	1
CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE BLUMENAU	11
CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR UNICA	1
CENTRO FEDERAL DE EDUCACAO TECNOLOGICA DE SAO VICENTE DO SUL	1
CENTRO UNIVERSITARIO ANHANGUERA	1
CENTRO UNIVERSITARIO BARRIGA VERDE	5
CENTRO UNIVERSITARIO CATOLICA DE SANTA CATARINA EM JOINVILLE	1
CENTRO UNIVERSITARIO CATOLICO DO SUDOESTE DO PARANA	8
CENTRO UNIVERSITARIO CURITIBA	7
CENTRO UNIVERSITARIO DA GRANDE DOURADOS	14
CENTRO UNIVERSITARIO DE BRUSQUE	9
CENTRO UNIVERSITARIO DE JARAGUA DO SUL	5
CENTRO UNIVERSITARIO DE MARINGA UNICESUMAR	5
CENTRO UNIVERSITARIO DE UNIAO DA VITORIA	1
CENTRO UNIVERSITARIO DE VOTUPORANGA	1
CENTRO UNIVERSITARIO DINAMICA DAS CATARATAS	1
CENTRO UNIVERSITARIO FACVEST	11
CENTRO UNIVERSITARIO INTERNACIONAL	18
CENTRO UNIVERSITARIO LEONARDO DA VINCI	662
CENTRO UNIVERSITARIO METODISTA	1
CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL DE SAO JOSE	1
CENTRO UNIVERSITARIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAI	12
CENTRO UNIVERSITARIO TUPY	1
ESCOLA SUPERIOR DE CRICIUMA ESUCRI	5
ESCOLA SUPERIOR DE CRUZEIRO PREFEITO HAMILTON VIEIRA MENDES	3
FACULDADE ANHANGUERA DE JOINVILLE	1
FACULDADE AVANTIS	5
FACULDADE CAPIVARI	4

FACULDADE CATARINENSE DOM BOSCO	1
FACULDADE CENTRO OESTE DO PARANA	1
FACULDADE CURITIBANA	1
FACULDADE DA FRONTEIRA FAF	2
FACULDADE DE ADMINISTRACAO, CIENCIAS, EDUCACAO E LETRAS	1
FACULDADE DE ARTES DO PARANA	5
FACULDADE DE CIENCIA DA EDUCACAO DE LAGES	2
FACULDADE DE CIENCIAS APLICADAS DE CASCAVEL	1
FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE AVARE	1
FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS DE LAGES	1
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS	2
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADAS	1
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS E APLICADAS DO PARANA	1
FACULDADE DE CRICIUMA FACRI	1
FACULDADE DE EDUCACAO CIENCIAS E LETRAS DE PONTA PORÁ	1
FACULDADE DE EDUCACAO SAO LUIS	3
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DO PARANA	3
FACULDADE DE FILOSOFIA CIENCIAS E LETRAS DE ITARARE	1
FACULDADE DE FILOSOFIA CIENCIAS E LETRAS DE OURO FINO	1
FACULDADE DE FILOSOFIA CIENCIAS E LETRAS DE PALMAS	7
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE DUQUE DE CAXIAS	1
FACULDADE DE FORMACAO DE PROFESSORES DA MATA SUL	1
FACULDADE DE ITAPIRANGA	6
FACULDADE DE LAGES	1
FACULDADE DE PORTO VELHO	1
FACULDADE DE SANTA CATARINA	1
FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORTE DO PARANA	1
FACULDADE DE TECNOLOGIA ENIACFAPÍ	4
FACULDADE DE TECNOLOGIA ESTACIO DE SA DE SANTA CATARINA	
Continua...	2
FACULDADE DE TECNOLOGIA FAMEG FAMETEC	1

FACULDADE DE TECNOLOGIA INTERNACIONAL	4
FACULDADE DE TECNOLOGIA MICHEL	1
FACULDADE DO NORTE DO PARANA	1
FACULDADE DO OESTE CATARINENSE	2
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	42
FACULDADE EMPRESARIAL DE CHAPECO	1
FACULDADE ESTACIO DE SA DE SANTA CATARINA	1
FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIENCIAS E LETRAS DE JACAREZINHO	2
FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIENCIAS LETRAS UNIAO DA VITORIA	22
FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIENCIAS E LETRAS DE PARANAGUA	1
FACULDADE EVANGELICA LOGOS FAEL	3
FACULDADE GUILHERME GUIMBALA	1
FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA	1
FACULDADE INTEGRADO DE CAMPO MOURAO	1
FACULDADE JANGADA	2
FACULDADE METROPOLITANA DE BLUMENAU	2
FACULDADE METROPOLITANA DE GUARAMIRIM	2
FACULDADE METROPOLITANA DE LAGES	2
FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOCA	1
FACULDADE PARANAENSE	1
FACULDADE PAULISTA DE ARTES	2
FACULDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS DE LAMBARI	1
FACULDADE SAO JUDAS TADEU DE PINHAIS	4
FACULDADE SINERGIA	3
FACULDADE UNIGRAN CAPITAL	7
FACULDADE VIZINHANCA VALE DO IGUACU	3
FACULDADES ASSOCIADAS DE SAO PAULO	1
FACULDADES INTEGRADAS ASSOCIACAO DE ENSINO DE SANTA CATARINA	1
FACULDADES INTEGRADAS DE ITARARE	1
FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS	2
FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUACU	2
FACULDADES INTEGRADAS FACVEST	39
FACULDADES REUNIDAS DE ADMINISTRACAO CIENCIAS CONTABEIS E ECONOMICAS DE PALMAS	
Continua...	5
FANPINHAIS FACULDADE NACIONAL DE PINHAIS	1

FESC FACULDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	1
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	2
INSTITUIÇÃO NÃO CADASTRADA	826
INSTITUTO CATARINENSE DE ESTUDOS AVANÇADOS	1
INSTITUTO CENECISTA FAYAL DE ENSINO SUPERIOR	6
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR SANTA CECILIA	1
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO PARANA	1
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO AVANTIS	2
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO SANTA MARIA	1
INSTITUTO SUPERIOR EDUCACAO LEONARDO DA VINCI	3
INTITUTO SUPERIOR DE EDUCACAO DE BLUMENAU	1
UNIVALE	2
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	12
UNIVERSIDADE ANHANGUERA UNIDERP	2
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	15
UNIVERSIDADE COMUNITARIA DA REGIAO DE CHAPECO	82
UNIVERSIDADE DA REGIAO DA CAMPANHA	1
UNIVERSIDADE DA REGIAO DE JOINVILLE	54
UNIVERSIDADE DE BRASILIA	1
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	1
UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA	2
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	9
UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	2
UNIVERSIDADE DE SAO PAULO	1
UNIVERSIDADE DE UBERABA	1
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	186
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARA	2
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2
UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE	168
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	325
UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	8
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE	113
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	122
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAI	110
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGA	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	7
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	12
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	7
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	55
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA	8
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	5
UNIVERSIDADE FEEVALE	8
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	12
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	6
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANA	93
UNIVERSIDADE PARANAENSE	2
UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	1
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	118
UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	7
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSOES	3
UNIVERSIDADE SAO JUDAS TADEU	1
UNIVERSIDADE TIRADENTES	5
UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANA	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	224

Fonte: dados da pesquisa

Compreender como se caracteriza a distribuição geográfica da formação de professores de Artes no Brasil, o desequilíbrio na oferta e suas consequências é uma das tarefas do Observatório ⁴⁷. Os dados que evidenciam a disparidade

⁴⁷ Características da formação dos professores catarinenses podem ser obtidos em Fonseca da Silva (2005); sobre a formação de professores do

geográfica na formação de professores de Artes corroboram com esta pesquisa, haja vista a similar disparidade que a situação geográfica assume na distribuição do mercado de arte no Brasil, notadamente com concentração no eixo Rio-São Paulo.

Entre as áreas de formação dos sujeitos que atuaram como professores de Artes em 2015, a diversidade é bastante significativa, mostrando como a disciplina vem sendo ministrada, principalmente, por professores licenciados em outras áreas do currículo, com ênfase à Pedagogia.

Tabela 4: número de professores e Formação dos que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC

Formação dos professores que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC	Número de professores que cursaram o respectivo curso
Administração - Bacharelado	3
Artes Visuais - Bacharelado	109
Artes Visuais - Licenciatura	737
Bacharelado Interdisciplinar Ciências Humanas - Bacharelado	1
Bacharelado Interdisciplinar em Artes - Bacharelado	293
Ciências Biológicas - Bacharelado	3

Rio Grande do Sul e do Nordeste brasileiro é indicada a leitura de Müller e Santos Silva (2016); a realidade amazonense é tratada por Carnevskis, Macalini e Silva (2016) e a distribuição dos programas de pós-graduação na área de artes no Brasil é tema de Hillesheim (2013).

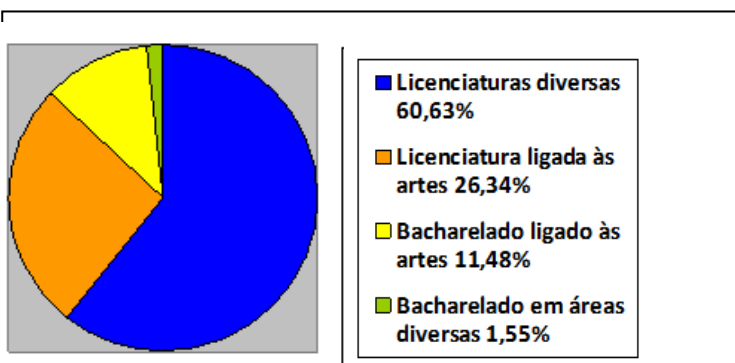
Ciências Biológicas - Licenciatura	35
Ciências Contábeis - Bacharelado	1
Ciências Naturais - Licenciatura	6
Ciências Sociais - Bacharelado	3
Ciências Sociais - Licenciatura	5
Cinema e Audiovisual - Bacharelado	1
Dança - Licenciatura	2
Design - Bacharelado	1
Design de moda - Tecnológico	3
Direito - Bacharelado	2
Educação Física - Bacharelado	1
Educação Física - Licenciatura	77
Enfermagem - Bacharelado	2
Estética e Cosmética - Tecnológico	1
Filosofia - Bacharelado	2
Filosofia - Licenciatura	8
Geografia - Licenciatura	15
História - Bacharelado	1
História - Licenciatura	77
Jornalismo - Bacharelado	2

Letras - Língua Estrangeira - Licenciatura	16
Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	52
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura	61
Libras - Licenciatura	5
Licenciatura Intercultural Indígena - Licenciatura	8
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) - Licenciatura	169
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	1
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica - Licenciatura	144
Matemática - Bacharelado	2
Matemática - Licenciatura	35
Museologia - Bacharelado	1
Música - Bacharelado	1
Música - Licenciatura	13
Outro curso de formação superior - Bacharelado	10
Outro curso de formação superior - Licenciatura	23
Outro curso de formação superior - Tecnológico	3
Pedagogia - Licenciatura	1505
Pedagogia (Ciências da Educação) - Bacharelado	69

Processos gerenciais - Tecnológico	2
Produção publicitária - Tecnológico	1
Psicologia - Bacharelado	1
Publicidade e Propaganda - Bacharelado	2
Química - Licenciatura	7
Redes de computadores - Tecnológico	1
Serviço Social - Bacharelado	1
Teatro - Bacharelado	1
Teatro - Licenciatura	12
Teologia - Bacharelado	5
Turismo - Bacharelado	1

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 1: Formação dos profissionais que lecionaram arte na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015.



Fonte: dados da pesquisa

Outro dado revelador oportunizado pelo Censo Escolar 2015 diz respeito ao ano de formação dos professores licenciados em Artes, demonstrando que o ápice se deu na primeira década do segundo milênio. Dos 985 professores com habilitação concluída em Artes, a distribuição referente ao ano de conclusão do curso se apresenta da seguinte maneira:

Tabela 5: formação dos professores licenciados em Artes

Professores habilitados em Artes formados até 1980	0,91% (09 professores)
Professores habilitados em Artes formados de 1981 a 1990	2,84% (28 professores)
Professores habilitados em Artes formados de 1991 a 2000	12,49% (123 professores)
Professores habilitados em Artes formados de 2001 a 2010	43,56% (429 professores)
Professores habilitados em Artes formados a partir de 2011	13,60% (134 professores)

Fonte: dados da pesquisa

Muito se tem questionado sobre os modelos de formação para professores implementados no Brasil desde o final dos anos 1980, acusados de simplistas e aligeirados. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004; EVANGELISTA, 2008; FREITAS, 2007; MARTINS e NEVES, 2015). A primeira década dos anos 2000 testemunhou a efervescência de programas destinados à formação de professores, a continuidade da expansão da iniciativa privada e a intrínseca proliferação de um mercado educacional nos padrões neoliberais. Entre as ações estatais que repercutiram diretamente na formação de professores temos a ampliação do Fundo de Manutenção para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB, o lançamento do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL e do

Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, chamado de PRÓ-LICENCIATURA, ambos de 2005. No ano seguinte, 2006, surge o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, juntamente com a criação da Universidade Aberta do Brasil-UAB, seguidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, lançado em 2007 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, de 2009.

Não obstante à relevância do cruzamento dos dados disponibilizados pela SED/SC diante da recapitulação dos programas governamentais que interferiram na formação docente, faz-se necessário inquerir os professores sobre a singularidade de sua formação e atuação profissional. Desta forma, a partir deste ponto, esta pesquisa se aterá ao questionário “Ensino de Arte em Santa Catarina”, objeto de descrição a seguir.

4.2 OS PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTES DE SANTA CATARINA A PARTIR DE QUESTIONÁRIO REALIZADO EM 2017

O questionário “Ensino de Arte em Santa Catarina” foi disponibilizado em ambiente virtual com ferramenta do *Google Drive*. Sua disseminação se deu via rede de contatos do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão no decorrer de abril e maio de 2017. O inquérito por questionário tem sido amplamente usado nas pesquisas que visam levantar o perfil de grupos cuja coleta de informações não contempla banco de dados específico e apresenta dificuldades logísticas. Estes questionários buscam generalizar o universo da população de estudo. Coutinho (2011) lista entre os objetivos principais dos inquéritos utilizados em pesquisas sociais, a descrição, a

explicação e a exploração de comportamentos e situações de determinados grupos. A intencionalidade do pesquisador proponente do questionário é, a partir de perguntas elaboradas com foco na delimitação das hipóteses de investigação, sujeitar as referidas hipóteses à comprovação.

Ilustração 23: Página inicial do Questionário “Ensino de Arte em Santa Catarina.”⁴⁸

Fonte: Elaborado pela autora.

Na presente pesquisa, a opção pela ferramenta “questionário por formulário on-line” está atrelada à dificuldade em contatar os professores de Artes, além da dificuldade em convencê-los sobre a importância de pesquisas sobre a singularidade do universo docente e correspondente necessidade de destinar tempo para responder indagações sobre sua formação e atuação profissional. Desta forma, a estratégia adotada foi convidar o maior número possível de professores de Educação Básica de diferentes redes de ensino que lecionam Artes em Santa Catarina para responder o questionário. Após

⁴⁸ Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1xoRiL6LNZ6Nx1SLm9CuYgyzTXB0Wf1cpGbxWcgpx0Hk/edit>

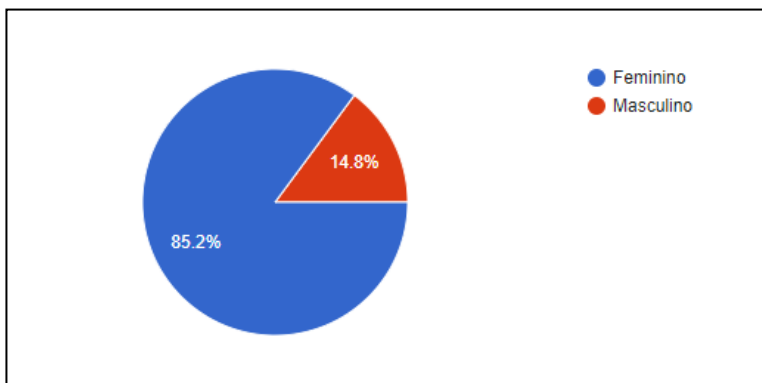
dois meses de disponibilização do formulário on-line, foram contabilizados 55 inquéritos respondidos, acessados pelos respondentes por meio de correio eletrônico. Acredita-se que os dados coletados se constituem como fontes importantes para a compreensão do grupo e auxiliam a traçar o perfil dos docentes da área de Artes, mapear características de suas formações e, acima de tudo, obter informações sobre como os professores de Artes de educação básica compreendem e selecionam material pedagógico sobre arte contemporânea em suas atividades docentes.

A composição do grupo de professores que respondeu o inquérito se caracterizou por 47 mulheres e 8 homens, sendo que do conjunto de 55 respondentes, 33 se enquadraram na faixa etária dos 31 aos 45 anos; 12 estavam acima de 45 anos; e 10 informaram não ultrapassar os 30 anos de idade. Seis dos 55 docentes declararam trabalhar em mais de uma rede de ensino. Antes mesmo de nos determos a uma análise mais substancial sob as respostas coletadas, entendemos que a caracterização do grupo nos aponta categorias para reflexão: faixa etária relativamente jovem, formação acadêmica recente, grupo predominantemente feminino, significativo número de casos cujo exercício profissional se dá em mais de um local de trabalho. A seguir, analisamos alguns destes aspectos.

4.2.1 Gênero, arte e docência

Os dados do Censo Escolar 2015 disponibilizados pela SED/SC não nos possibilitam identificar o gênero dos professores de artes da rede estadual de ensino. O questionário, porém, revelou que 85,2% dos respondentes são mulheres.

Gráfico 2: Gráfico com perfil dos docentes que responderam ao questionário com relação ao gênero.



Fonte: dados da pesquisa

A questão de gênero na docência em arte é instigante e figura entre o rol de subtemas em estudo no Observatório da Formação de Professores de Artes, cujas discussões buscam ampliar o olhar sobre as características da formação de professores de artes⁵⁰. Além dos projetos de pesquisa, o grupo tem adentrado na produção artística por meio da criação do grupo artístico Sopro Coletivo.

Em 2016, sensibilizado pelas interfaces entre arte, gênero e docência, o Sopro Coletivo se dispôs a dar voz a discussão de gênero na educação, visto que a mesma vinha se evidenciando nas pesquisas do Observatório. Nasceu, assim, a exposição “*Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me...*”. Focada na visibilidade/invisibilidade da mulher que

⁵⁰ Registra-se que o Observatório figura entre um dos projetos de trabalho do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, da Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

protagoniza o binômio arte/educação, a exposição com curadoria de Maria Lucila Horn foi alojada no Museu da Escola Catarinense, em Florianópolis, de 08 a 30 de setembro. Buscou trazer à tona a história de um grupo de mulheres professoras, artistas e pesquisadoras, cujas atividades profissionais cotidianas problematizaram o que é ser professora, quais heranças historicamente construídas estas mulheres trazem consigo e qual o peso destas heranças.

Conforme se explicita no próprio título, as palavras não conseguiam nos esvaziar, exigindo-nos um mergulho nas relações entre História, Arte, Educação, Literatura, que nos levou, por sua vez, a ampliação do conceito de professor/a. A exposição é um mergulho na poesia, nas cartas, nos testemunhos, em filmes, narrativas sobre a escola, nas histórias de vida e do mundo do trabalho dos protagonistas, que fazem parte do imaginário cultural milenar como defensores do espaço humanizador da arte, das questões democráticas, dos direitos das mulheres e finalmente dos direitos humanos no século XX e XXI. (Material Educativo da exposição *Porque as palavras não conseguiam esvaziar-me...*, 2016).

As obras da exposição depunham, em maior ou menor grau, sobre a herança cultural carregada pelas mulheres pelo simples fato de serem mulheres. Um dos trabalhos expostos apresentou um livro de artista das autoras (professoras e artistas) Consuelo Schichta e Clarissa dos Santos. O livro possui 34 páginas medindo 40 x 60 cm, cada uma delas contendo fragmentos de poesias, bordados, desenhos, fotografias ou colagens. Segundo as autoras, a motivação para a construção da obra teve início ao rememorem a história da poeta nova-iorquina Elise Cowen, que em 1962, aos 29 anos,

atormentada pelo fardo de ser mulher numa sociedade pós-guerra e conservadora, deu fim à própria vida pulando da sacada do sétimo andar do apartamento de seus pais. Os pertences de Elise Nada Cohen foram incinerados pela família, restando apenas um caderno usado entre o outono de 1959 e a primavera de 1960, com um pouco mais de 80 poemas e algumas anotações. A família de classe média jamais aceitou que sua única filha fosse uma bissexual suicida. Simbolicamente, o livro de Consuelo Schlichta e Clarissa dos Santos possui 34 páginas, cada uma delas representando um ano, iniciando no inverno de 1956, quando nasceu Consuelo, e finalizando no verão de 1990, quando nasceu Clarissa. Guardadas as devidas proporções, são 34 anos de preconceitos de gênero que permanecem presentes na sociedade.

Ilustração 24: Entre o Outono e o Verão



Fonte: Santos e Schlichta. (2016).

A atenção dada à interface dos termos “mulher”, “professora” e “arte” pelo grupo de pesquisa catarinense configura-se como um tema carregado de significação entre diversos pesquisadores. A pesquisadora sul-rio-grandense Loponte, ao deter-se à associação popularmente disseminada entre ensino de arte e habilidades femininas, salienta que professoras das mais diversas áreas são induzidas a lecionar arte sem preparação, como se a docência em artes fosse um conhecimento nato das mulheres. (LOPONTE, 2005). Uma das possíveis razões desta crença disseminada pelo senso comum passa pelo histórico de desprestigiamento da área em relação às demais disciplinas do currículo, evidenciando o entendimento equivocado de que a ministração da disciplina de artes não exigiria conhecimento muito elaborado, podendo sustentar-se a partir da “delicadeza” do olhar feminino⁵¹.

Nas escolas catarinenses, de maneira semelhante ao que ocorre nos demais estados, o ensino de arte ainda é tarefa preponderantemente feminina. É importante ressaltar que o fato da docência em artes ser ocupada majoritariamente por mulheres não pode ser encarado como um problema em si. Dias (2013), em pesquisa realizada sob a orientação de Kern, destaca os deslocamentos pedagógicos e artísticos possíveis em contraposição aos estereótipos vinculados às identidades de gênero. No exercício destes deslocamentos, “[...] rompe-se com o pressuposto de gênero que estaria *a priori* demarcado para os meios, linguagens e técnicas usadas na arte.” (DIAS, 2013, p. 73). O assunto parece estar longe de esgotamento. Muitas

⁵¹ O quantitativo de mulheres professoras no ensino de Artes é inversamente proporcional ao quantitativo de mulheres artistas que atingiram ressonância na historiografia da arte ocidental. Segundo Simioni (2008, p.29), “[...] no Brasil do final do século XIX, a arte ainda parecia ser uma profissão exclusivamente masculina”. Somente em 1881 as mulheres artistas foram autorizadas a frequentar o Liceu de Artes e Ofícios. A Escola Nacional de Belas Artes só aceitou mulheres a partir de 1893. Uma abertura mais consistente só foi possível a partir da década de 1960.

questões ainda permanecem para reflexão: por que os homens, em sua maioria, não se sentem impelidos a exercer a docência em artes? Por que a historiografia da arte demorou tanto a reconhecer a produção artística feminina? Como as mulheres contemporâneas se colocam em relação à arte? Como a arte atualmente produzida por mulheres é encarada pelo mercado? Professores e professoras de arte citam artistas mulheres em suas aulas? Há artistas mulheres nos livros didáticos?

Neste mesmo rol de preocupações, a pesquisadora Daniela Kern tem se debruçado sobre as razões que levaram (e ainda levam) à invisibilidade da mulher na historiografia da arte, pontuando o estreito vínculo com as publicações de manuais de arte. A controversa e invisibilizada participação das mulheres no mercado editorial transcorre em paralelo a sua participação no mercado de artes visuais. O envolvimento das mulheres no mercado da arte brasileira foi tema do II encontro da série Diálogos sobre o Feminino, realizado em junho de 2016 no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio de Janeiro. Segundo a artista plástica organizadora do evento, Roberta Barros, há somente duas instâncias significativas na historiografia da arte brasileira que dão destaque às mulheres, uma no Modernismo, com Tarsila do Amaral e Anita Mafatti e outra nos anos 50, com Lígia Clark e Lígia Pape. Barros alega ainda que, apesar das cifras alcançadas no mercado nacional e internacional por Beatriz Milhazes e Adriana Varejão, “as obras dessas artistas que são conhecidas e entram na historiografia da arte e nos leilões são trabalhos mais formalistas, que não discutem a questão de gênero”⁵². A pesquisadora e curadora Bruna Fetter concorda:

⁵² Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/encontro-no-ccbb-debate-o-feminismo-no-mercado-de-arte-brasileiro>> Acesso em: 13 set 2017.

Mesmo tendo essa situação específica no Brasil, onde mulheres têm maior participação no mercado da arte e em coleções institucionais do que em outros países, isso não quer dizer que as mulheres estão em pé de igualdade. Não tenho registro de instituição nacional que tenha em seus acervos mais do que 30% de obras de artistas mulheres em suas coleções. Geralmente, esse número fica na casa dos 20%. Ainda é pouco, muito pouco. (FETTER, 2014)⁵³.

Ressalta-se que há galerias importantes no Brasil sendo dirigidas por mulheres, Luisa Strina, Márcia Fortes, Laura Lima e Nara Roesler estão entre elas. Mas ainda estamos longe de dizer que homens e mulheres estejam em condições igualitárias no que se refere à arte: produção, mercado, gerenciamento, historiografia, curadoria e educação. O único setor em que esta relação pende quantitativamente para o gênero feminino é na educação, mais especificamente no ensino de artes da educação básica.

A feminização do magistério tem início no final do século XIX com duas expansões simultâneas: a das mulheres no mercado de trabalho e a expansão do ensino público primário. Tais expansões têm vínculos estreitos com motivações políticas: mulheres ganhavam menos e contratá-las como docentes “economizou” bons vinténs aos cofres do governo brasileiro diante da necessária expansão escolar. No início do século XX o magistério foi um dos poucos espaços tido como “dignos” possíveis para o exercício profissional das mulheres de classe média.

A história mostra que a naturalização da mulher no magistério foi um processo construído levando em conta

53

<https://mulheresnaartecontemporanea.files.wordpress.com/2014/05/bruna-fetter.pdf> Acesso em 13/09/2017.

questões econômicas. Tal processo foi implementado com tamanha força que atingiu ares de legitimidade⁵⁴. Tanto isto é verdade que a feminização docente permanece forte em muitas áreas, com ênfase nas Artes e na Pedagogia. Estudos de Barros, Mendonça e Branco ⁵⁵ (s/d) ressaltam que o grau de feminização docente no ensino fundamental no Brasil não é neutro, sendo mais elevado nas regiões consideradas mais ricas e menor nas regiões mais pobres do país. Apesar de aparentemente caminhar na direção oposta, o olhar social em relação às mulheres artistas obedeceu às mesmas motivações políticas. As mulheres foram desencorajadas a produzir e comercializar sua arte, atividade que lhes possibilitaria relativa autonomia financeira. Já a docência feminina, mal remunerada, foi disseminada como atividade envolta em dignidade.

4.2.2 Relação entre idade e exercício profissional

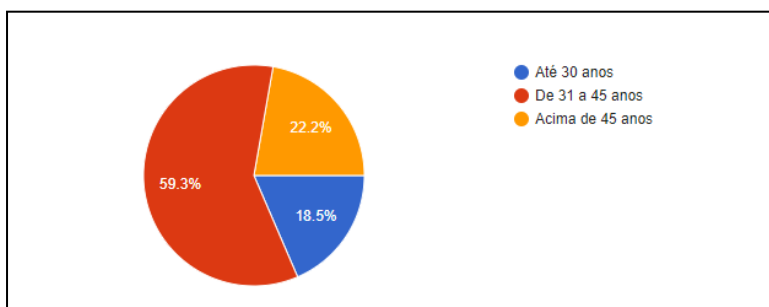
Outro fato significativo que emerge dos dados obtidos no questionário virtual aplicado aos docentes de Artes e que

⁵⁴ Segundo o 7º Relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação, “De Olho nas Metas 2015-16”, de cada 10 docentes brasileiros de ensino fundamental, 8 são mulheres. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/olho_metas_2015_16_final.pdf

⁵⁵ Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32382819/200106325.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505421202&Signature=GzfvvbENIQKhUjLk48bmRtzdaK4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_mercado_de_trabalho_para_professores_n.pdf> Acesso em: 20 jan. 2018

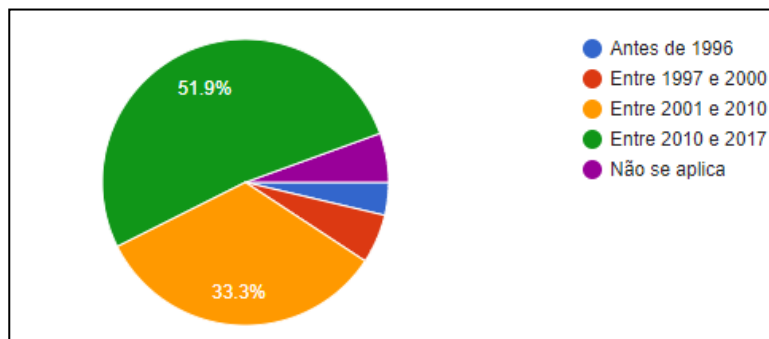
não aparece no Censo é a idade dos professores de Artes. Do conjunto de 55 docentes, 33 se enquadraram na faixa etária dos 31 aos 45 anos, 10 não ultrapassavam os 30 anos de idade e somente 12 declararam estar acima dos 45 anos. Acompanha este dado a informação de que 33,3% destes professores cursaram a licenciatura muito recentemente, mais precisamente na primeira década do século XXI, enquanto 51,9% concluíram a formação inicial nos últimos 7 anos.

Gráfico 3: idade dos docentes de Artes pesquisados



Fonte: dados da pesquisa.

Gráfico 4: Ano de conclusão da Licenciatura dos professores pesquisados



Fonte: dados da pesquisa.

Se, conforme explanamos no tópico anterior, o peso da associação entre gênero e ensino de artes continua a recair sobre a forma como a docência em artes é percebida, qual o peso associado à idade dos professores e professoras em suas escolhas curriculares? Segundo o pesquisador Huberman (1992), por meio de seus estudos sobre a carreira docente e os ciclos da vida profissional, é possível perceber diferentes características em cada fase do percurso profissional de quem trabalha no magistério. Pondera o pesquisador que “a relação entre idade cronológica e fase inicial da carreira é clara, porém não é completa, nem homogênea”. (HUBERMAN, 1992, p.38).

Os primeiros três anos de trabalho representam a transição da posição de estudante para a posição de docente. Este período é interpretado por Huberman como um tempo de sobrevivência, quando o docente se depara com a frustração e os desafios reais, e um tempo de descoberta, quando o docente se depara com o prazer de poder compartilhar com os colegas a responsabilidade e a autoridade em determinada área. O sentimento que irá prevalecer, sobrevivência ou descoberta, dependerá, dentre outras coisas, do contexto de trabalho deste profissional.

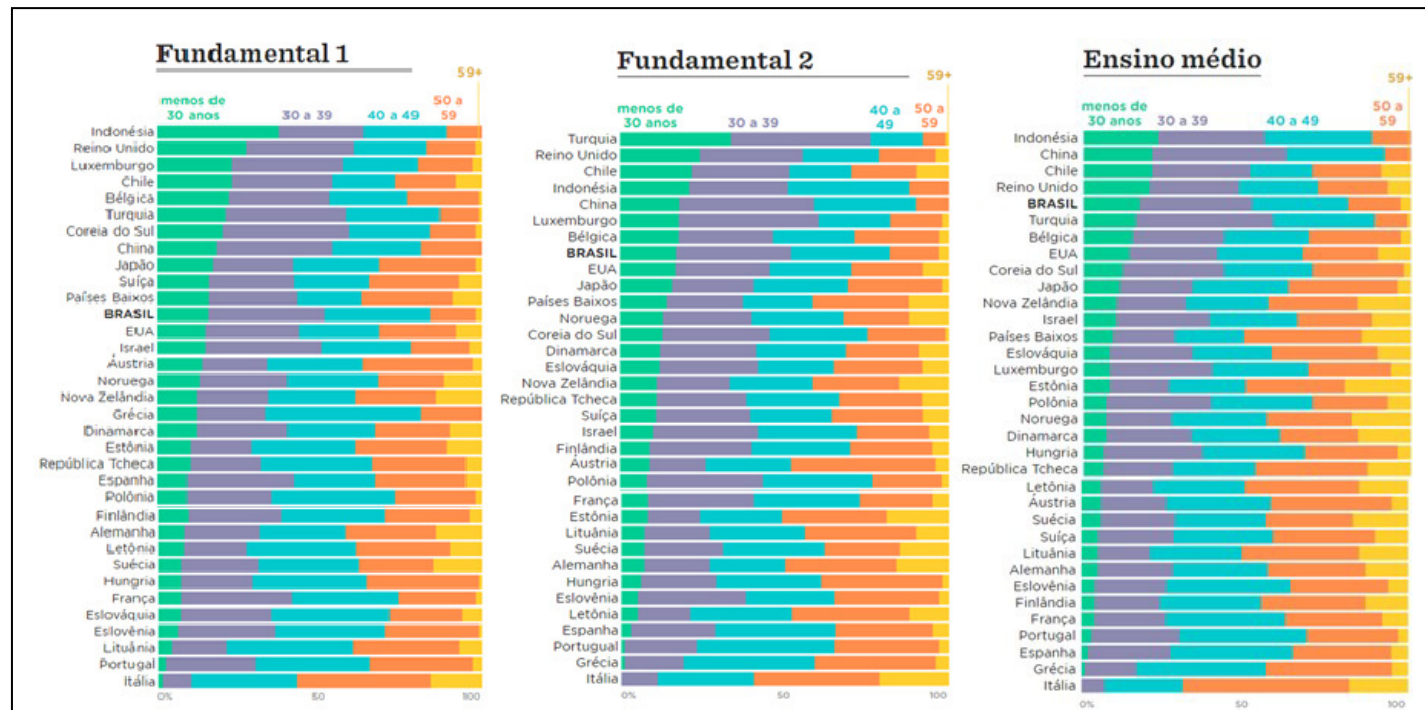
A segunda etapa é intitulada de estabilização, correspondente ao período dos 4 aos 6 anos de atividade docente. Geralmente esta fase é acompanhada de uma efetivação na função, as pessoas passam a ser socialmente reconhecidas e se autorreconhem como professores. Competência e confiança são sentimentos mais presentes. Em seguida, no terceiro ciclo, Huberman aponta o “meio-da-carreira”, a fase da diversificação, entre os sete e os 25 anos de carreira, quando geralmente os professores manifestam-se de forma mais criativa e ambiciosa. Porém, ressalta Huberman, quando o docente não é colocado em situações de desafio, inovação e estímulo, pode cair na monotonia e atingir uma crise existencial que o faça refletir sobre a pertinência da escolha profissional realizada ao cursar a graduação.

Por fim, a quarta e última fase do ciclo profissional é a da serenidade e do distanciamento afetivo, entre os 25 e 35 anos de experiência. Nesta fase, o docente é menos acometido por sustos, pois pode “intuir” muitos dos comportamentos que acontecerão em sala. Há mais domínio da situação pedagógica, aposta em metodologias que lhe pareceram eficazes ao longo do tempo e menos investimento na busca de inovações curriculares ou didáticas.

O perfil relativamente jovem dos professores e professoras de artes apontado no questionário se aproxima do perfil levantado pelo 7º Relatório de monitoramento das cinco metas do Todos pela Educação. O Relatório De Olho nas Metas 2015-16 aponta que a idade média dos quase 800 mil professores brasileiros que lecionam no ensino fundamental é de 40 anos, situação bastante diferente da Itália, por exemplo, onde os professores adentram a carreira mais tarde. O perfil apontado no questionário também está em sintonia com o relatório *Education at a Glance 2016*⁵⁶, da Organização para o Desenvolvimento Econômico – OCDE.

⁵⁶ Gráfico comparativo disponível em <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2016/10/14/Os-professores-no-Brasil-e-no-mundo-por-g%C3%AAnero-e-idade> > Acesso em: 14 set. 2017.

Gráfico 5: Classificação por idade dos professores brasileiros conforme o Relatório da OCDE, Education at a Glance 2016.



Em análise aos dados disponibilizados pelo relatório 2016 da ODCE, o Inep conclui que “o grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre ⁵⁷

O estudo de Huberman nos leva a refletir que os professores e professoras de artes inqueridos no questionário são, em sua maioria, pertencentes aos três primeiros ciclos da vida profissional. A despeito da análise de Huberman, que associa a jovialidade dos professores à disponibilidade em criar, desafiar, ousar e trabalhar coletivamente, é necessário observar o outro lado da questão. Professores com pouca experiência tendem a buscar aceitação e costumam se adaptar com maior facilidade à nova configuração do trabalho docente por não terem presenciado os movimentos de luta em prol dos direitos trabalhistas no Brasil. Na nova configuração, a ideia de ascensão na carreira está fortemente atrelada ao desempenho por mérito. A busca por aceitação impele os professores, muitas vezes, a se sentirem culpados pelos resultados pífios de seus alunos. Muitos atribuem para si o título de negligentes e acabam compactuando com um discurso que os menospreza, fazendo-os crer que exercem uma profissão com privilégios trabalhistas acima da média dos demais trabalhadores.

A influência da idade sobre a carreira não é característica única dos trabalhadores da educação. Em relação aos artistas, a idade também se tornou uma questão relevante. Em entrevista a Sarah Thornton, a artista Martha Rosler

⁵⁷ O estudo considera os dados dos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, China, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Índia, Indonésia, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Rússia, Suécia, Suíça e Turquia. Quando mencionada a Bélgica nos gráficos, foram considerados apenas os dados da Bélgica francófona.

observa como o mercado artístico reage diante da idade do artista:

Quando eu era estudante de arte, tudo o que um artista fazia antes dos quarenta era considerado ‘juvenília’. [...] Agora todo mundo só quer comprar um trabalho enquanto ainda está quente. A avaliação da arte foi invertida pela ideia de que a juventude importa, como na cultura das celebridades. Ninguém tinha o costume de perguntar “qual a sua idade?”. O que acontece, especialmente com as mulheres, é que elas recebem atenção quando são jovens, então desaparecem na meia-idade e, se sobreviverem a isso, de repente são descobertas. (ROSLER, apud THORNTON, 2015, p.115)

A alavancada de carreira de artistas jovens está fortemente atrelada à proliferação de editais com chamadas públicas para jovens artistas que buscam financiamento público ou privado para a produção ou exposição de suas obras. É por meio de editais que muitos artistas buscam legitimidade para seu trabalho artístico. Qual o perfil do “jovem artista” que vem sendo solicitado pelos editais? Quais os esforços que um artista em início de carreira aceita fazer para ser contemplado por estes editais? O pesquisador Guilherme Marcondes dos Santos junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro vem dedicando a melhor compreender esta recente categoria intitulada “jovem artista”. Para tanto, Santos analisa alguns dos editais destinados ao lançamento de jovens artistas, entre eles o “Abre Alas”, promovido pela Galeria Carioca, cuja propriedade é dos artistas Ernesto Neto, Laura Lima e Márcio Botner. (SANTOS, 2017, p. 6). Após analisar as últimas edições do “Abre Alas” e esclarecer a complexidade atrelada à coleta dos dados para sua pesquisa, Santos pontua:

[...] é possível chegar à conclusão de que em sua maioria, os jovens artistas que vêm sendo solicitados pelo universo da arte brasileira são homens entre os 25 e os 35 anos de idade, com pelo menos o ensino superior completo, que vivem e trabalham na região sudeste do Brasil, sobretudo, entre os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, com destaque para suas capitais. Sendo então, esse o *perfil ideal* dos jovens artistas da arte contemporânea brasileira. (SANTOS, 2017, p.12).

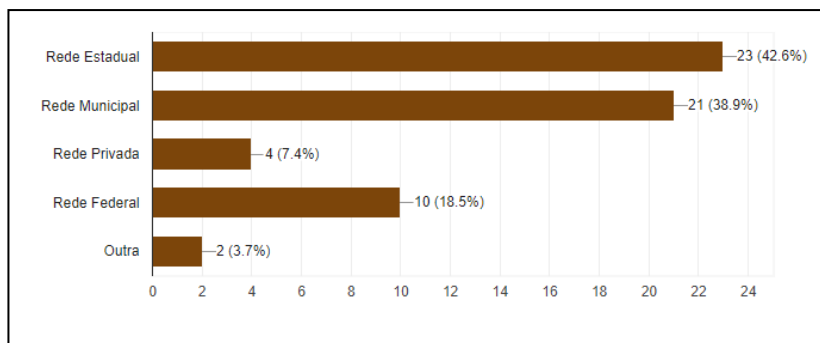
Como é possível observar a partir da combinação de dados desta pesquisa e da pesquisa de Santos, há semelhanças entre as carreiras de professor e de artista, no que se refere à idade. Ambos, artistas e professores, profundamente vinculados ao trabalho imaterial, estão se inserindo no mercado de trabalho cada vez mais cedo e passam por esforços semelhantes na busca por reconhecimento social e financeiro. Cada vez mais, artistas e professores testemunham a construção e fortalecimento social da ideia de que trabalho imaterial e informação são intrínsecos um ao outro. A faceta atual do capitalismo impõe ao trabalhador imaterial, sejam artistas ou professores, a tarefa de reorganizar a informação e torná-la rentável, fazê-la adquirir valor. Jovens artistas e professores, na medida em que empreendem esforços em prol do reconhecimento profissional, são constantemente induzidos a transformar informação em valor.

4.2.3 Características da jornada de trabalho e da formação dos professores de Artes

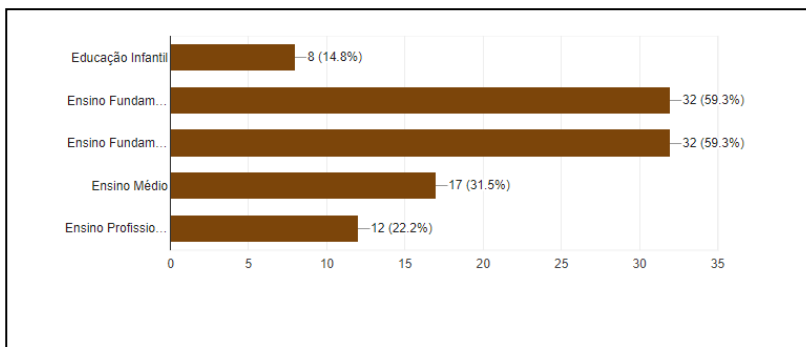
As características do mundo produtivo contemporâneo na área educacional, assim como nos demais setores, vêm se

modificando acentuadamente nos últimos anos. Para Souza, são muitas mudanças nas relações de trabalho docente ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, estimulando os professores a competir uns com os outros e difundindo a ideia de que “a competência aparece como um atributo pessoal e não como atributo construído socialmente”. (ANTUNES, 2013, p.227). Ampliam-se o número de trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, administrando o tempo com atividades informais para aumentar a renda familiar e, conseqüentemente, intensificando o tempo diário destinado às atividades laborais. Nossa época testemunha um acentuado processo de precarização das atividades laborais docentes por meio do desemprego temporário, jornada distribuída em mais de uma escola, questionamentos constantes acerca da qualificação profissional acompanhados pela ausência de reconhecimento social, culpabilizando os professores pelos baixos níveis de desempenho brasileiro em educação.

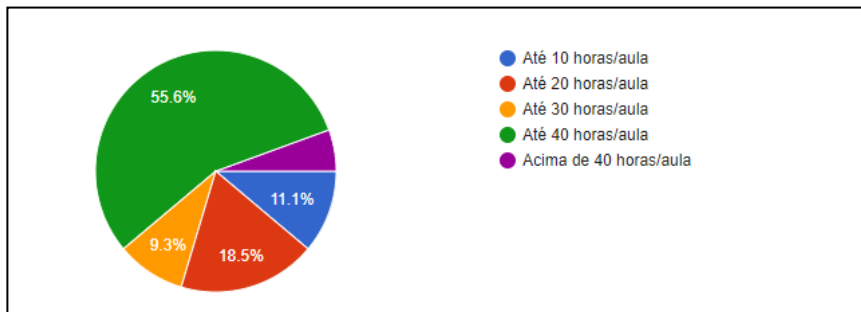
Gráfico 6: especificando a(s) esfera(s) de trabalho dos professores de Artes que responderam o questionário



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 7: Rede(s) de ensino dos pesquisados

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 8: Carga horária de trabalho semanal dos professores pesquisados

Fonte: dados da pesquisa

As modificações do trabalho docente no Brasil passam pelas novas formas de contratação e a busca pela institucionalização da instabilidade profissional acompanhada pela crescente desregulação de direitos. Krein (20017a) ao analisar tais modificações destaca que a terceirização, a ampliação dos contratos por tempo determinado e a facilidade

de romper com o contrato de trabalho, estão entre as ações com maior repercussão na atividade laboral docente. Professores sem vínculo de emprego, contratados temporariamente, substituem professores de qualquer disciplina por qualquer tempo e têm dificuldades em alcançar legitimidade como professores. Em contrapartida, professores estáveis do setor público são confrontados com exigências e responsabilizações que os fazem sentir que não estão à altura do trabalho que deveriam realizar.

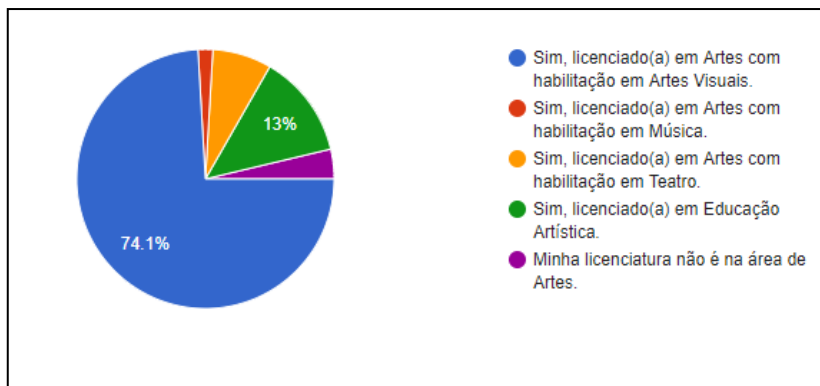
A instabilidade, a precarização, o desprestígio social e os baixos salários levam a um ambiente de constante competição. Com a carreira rodeada de incertezas, os professores assumem cargas de trabalho excessivas, trabalham em mais de uma escola e percorrem distâncias cada vez maiores entre a residência e o local de trabalho. O professor habilitado em Artes ainda enfrenta, em muitos casos, a baixa carga horária de sua disciplina na distribuição curricular, a pressão por uma atuação polivalente a despeito de sua formação em uma única linguagem, a concorrência constante com professores de outras áreas que assumem aulas de artes para completar carga horária, o vai-e-vem das artes no currículo de ensino médio e a falta de material artístico, didático e pedagógico para a ministração de suas aulas.

Paralelamente ao problema da precarização, muitas regiões convivem com a falta de professores formados na área de artes. Segundo dados de 2013, coletados e analisados por Alvarenga (2014, p.127), membro do Observatório, apenas 7,7% dos professores que lecionam arte no Ensino Fundamental II e 14,9% dos professores que lecionam a mesma disciplina no Ensino Médio possuem licenciatura na área em que atuam. Dentre estes professores, estão docentes das quatro linguagens que compõem a área de Artes: artes visuais, música, teatro e dança. Dentre as quatro linguagens, a de artes visuais é a que apresenta maior crescimento, dado também resgatado pela pesquisa de Alvarenga, apontando que em 2004 havia no

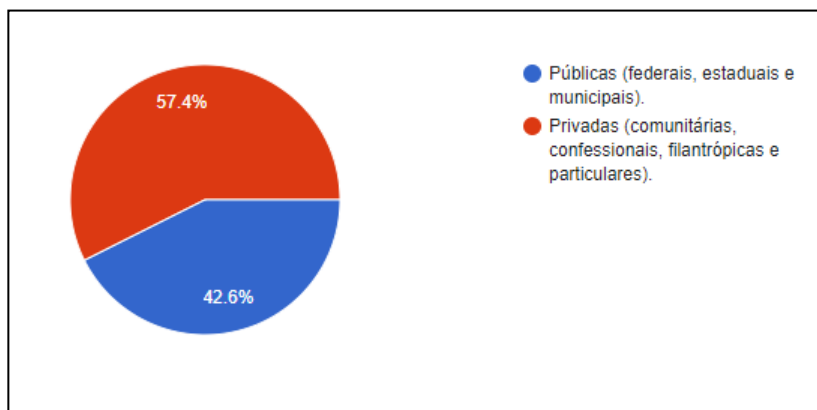
Brasil nove cursos presenciais de Licenciatura em Artes Visuais, passando para 132 em 2012. Ainda assim, o número de professores necessários para suprir a demanda de artes é elevado e as licenciaturas, de maneira geral, sofrem com a falta de alunos interessados, consequência dos problemas apontados anteriormente.

Cabe ressaltar que as respostas oriundas do questionário aplicado nesta pesquisa não podem desconsiderar um perfil de professores que se dispõe a colaborar voluntariamente com pesquisas desta ordem, em contrapartida a um significativo e inegável grupo que não se coloca na condição de fonte para coleta de dados. Além disso, há que se considerar a adesão estreitamente atrelada ao círculo social da pesquisadora. Ainda assim, o questionário aplicado aos professores catarinenses aponta uma realidade diferente, pois somente dois dos 55 professores inqueridos não possuem, nem estão cursando, licenciatura na área de artes. Concluímos que os dados mostram um grupo relativamente privilegiado, se comparado ao universo dos professores de artes do Brasil, haja vista que 26 professores cursaram especialização *lato sensu*, 21 professores cursaram pós-graduação *stricto sensu* e 45 professores declararam que participam ou já participaram de congressos, palestras ou seminários na área de artes.

Em relação à modalidade do curso, 68,5% dos professores inqueridos informaram ter cursado licenciatura presencial, 22,2% enquadraram sua formação como semipresencial e 9,3%, educação à distância. Em relação à esfera onde os cursos aconteceram, instituição pública ou privada, a distribuição ficou bastante equilibrada.

Gráfico 9: Formação dos professores pesquisados

Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 10: Categoria da Licenciatura dos professores pesquisados

Fonte: dados da pesquisa

A progressiva ampliação do alcance das instituições privadas nos cursos de formação de professores é tema

recorrente nas pesquisas preocupadas com este cenário neoliberal, conforme tratado exaustivamente no capítulo 2.

As estratégias utilizadas por um Estado que responde acaloradamente às demandas empresariais é latente e inegavelmente perceptível na educação. Conforme ressaltam Piccinini e Tonácio in Evangelista e Seki (2017), programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) exemplificam a organização do trabalho em conglomerados de empresas educacionais controladas por fundo de investimentos e estratificação da classe trabalhadora. Vasconcelos (2003) resume como este embricamento entre políticas públicas e políticas empresariais repercute na formação e atuação de professores de artes:

Os executores de políticas educacionais focam o presente, a contemporaneidade, e atrelam a educação ao seu papel instrutivo. O aluno permanece na situação de “inclusão-excludente”, o professor ganha certificação, mas muitas vezes não está qualificado e ensina o (pouco) que aprendeu em cursos de modalidade alternativa. (VASCONCELOS, 2003, p. 17).

Nesta mesma direção, Fonseca da Silva e Buján (2016, p.40), ao fazerem um mapeamento das principais legislações que regulamentam a formação inicial dos professores de artes, trazem à tona o significativo afastamento entre ensino e pesquisa nas instituições privadas e como este afastamento fragiliza a formação dos professores de artes. Desta feita, o próximo capítulo versará sobre as escolhas pedagógicas dos professores de artes. Para analisá-los, apresentará características dos livros de artes do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD (2016 e 2018) e dos cadernos de estudos da Licenciatura em Artes Visuais de uma instituição privada que têm avançado em relação ao número de matrículas

destinadas à formação de professores na modalidade EAD em Santa Catarina, além de adentrar no universo das pesquisas *on-line* realizadas pelos professores de artes no exercício da preparação de suas aulas.

5. OS INSTRUMENTOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DE ARTES E A CITAÇÃO AOS ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS

Ilustração 25: Conrad botes. Odissey (detalhe).



Fonte: conradbotes (2018) ⁵⁹

⁵⁹ Disponível em: <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em 04 de fevereiro de 2018

[...] reconhece-se provisório como ciência e como história do presente e da realidade em processo e anuncia-se simultaneamente oportuno enquanto tentativa de dar sentido a fatos que, no cotidiano educacional, parecem estanques, isolados. (NEVES, 2008, p.4).

Planejar aulas arte é uma tarefa que mistura dois sentimentos aparentemente antagônicos: liberdade e limitação. A sensação de liberdade se manifesta na possibilidade de seleção do conteúdo de uma área do conhecimento cuja amplitude do repertório não está, na maioria dos casos, no foco central das atenções da gestão escolar, podendo esta desatenção ser canalizada como aliada no garimpo pedagógico de cada professor. A sensação de limitação, porém, vincula-se às condições materiais efetivas para a execução do trabalho, aos instrumentos didáticos e pedagógicos que o professor tem acesso.

O ensino de arte pode ser considerado exitoso quando resulta em uma prática reflexiva e crítica, mas torna-se falho quando a tentativa de suprir carências lhe direciona para um arremedo, quando não para uma paródia do que deveria ser. Trata-se, portanto, de uma situação que exige vigília constante por parte do professor para que suas aulas não tendam ao estereótipo manifesto na tentativa ansiosa de induzir os alunos ao reconhecimento da arte como valor em si. Auxiliar os alunos a refletir sobre as manifestações artísticas e minimizar eventuais distâncias entre arte e público é tarefa complexa que exige planejamento e visão processual. Cada aula vai desvelando diferentes nuances no processo de interação dos alunos com a arte, exigindo do professor uma atitude de vigília.

Ilustração 26: William Wegman. Red Toy, 2006.



Fonte: williamwegman.com⁶⁰

Sobre a ânsia para que o público tenha acessibilidade à arte, o historiador de arte Roni Feinstein, ao analisar uma das exposições fotográficas do artista William Wegmann em 2007, declarou:

A ambiência de uma exposição de William Wegmann é única. Adultos e crianças de todas as idades se reúnem, as risadas correm soltas e a atmosfera é curiosamente animada. Nenhum artista de nossa época consegue vencer a

⁶⁰ Disponível em <<http://williamwegman.com/works/>> Acesso em: 20 março 2017.

distância entre os públicos do mundo da arte e o público em geral melhor do que William Wegmann. (BARRET, 2014, p.96).

Wegmann fotografa seus cães em situações inusitadas. As fotografias de seus cães figuram com a mesma desenvoltura em capas de revistas de arte, moda ou entretenimento, catálogos de museus, cartões e camisetas, são manifestações artísticas consideradas “facilmente apreciadas”. (Idem, p. 97). Os críticos que escrevem sobre o trabalho de Wegmann costumam contemplar em seus textos informações biográficas do artista e como os animais chegaram a sua vida se transformando em modelos para seu trabalho artístico.

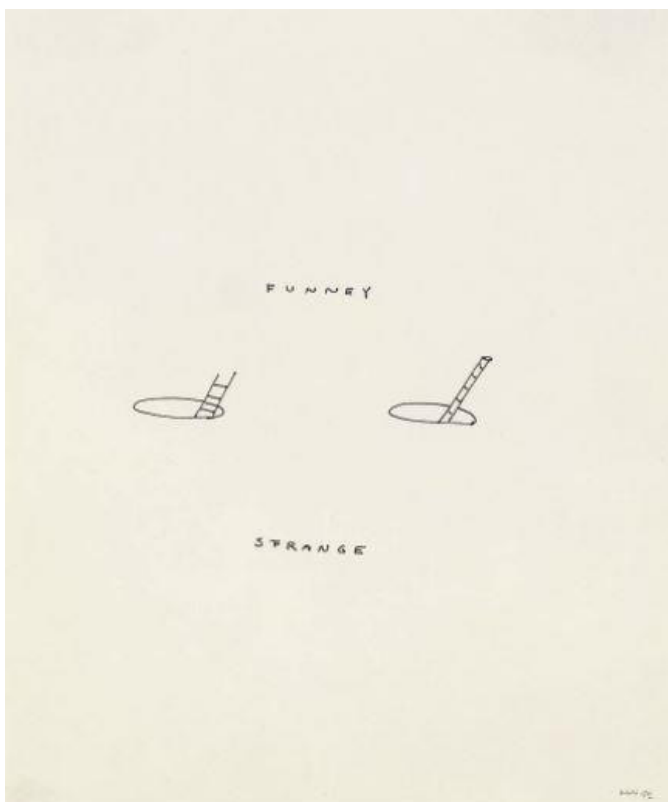
William Wegmann mora no bairro de Chelsea, na cidade de Nova York, em um prédio que antigamente era um depósito. Ele também passa certos períodos em uma casa junto a um lago, no oeste do Maine. Wegmann mora com seus cães da raça Weimaraner. Os animais têm um sofá e camas individuais no dormitório e um pátio com piso concreto e terra batida. Eles desfrutam de liberdade total no espaço. Louie escreve que Wegmann frequentemente brinca com eles e que William e os cães “simplesmente adoram”. (Idem, p.97).

Além de seu trabalho com fotografia, Wegmann se expressa com outras linguagens artísticas (vídeo, pintura, desenho), mas segundo Barret (2014), os desenhos de Wegmann têm sido praticamente ignorados por parte dos críticos devido a sua natureza conceitual difícil, enquanto outros interpretam a passividade latente nas fotografias dos cães de Wegmann como uma paródia das fotografias de moda, sendo que Wegmann substitui a mulher pelo cão.

Quantos captam as diversas possibilidades de leitura? A indagação leva a um dilema que muitas vezes ronda o processo pedagógico: até onde a empatia entre público/alunos

e arte auxilia na construção de uma atitude reflexiva e crítica? Há, portanto, uma linha tênue entre o convite para uma relação mais íntima com a arte e o distanciamento em razão de uma natureza conceitual considerada difícil, podendo até mesmo ser considerada pedante.

Ilustração 27: William Wegman. Funney_Strange, 1982.



Fonte: williamwegman.com

Todas estas questões estão subjacentes ao trabalho dos professores de artes visuais quando estes realizam suas escolhas curriculares para o enfrentamento da sala de aula. Marin (1998) tem pesquisado sobre as dificuldades que permeiam tal enfrentamento. Além das dificuldades de ordem disciplinar e aspectos relativos às condições de trabalho, Marin aborda a fragilidade e restrição nos procedimentos e recursos didáticos, dando destaque aos materiais utilizados pelos professores na preparação e ministração de suas aulas. Para muitos professores, a escolha e utilização do livro didático, assim como as dúvidas em relação à seleção, sequencição e desenvolvimento dos conteúdos escolares está no centro das preocupações relativas ao planejamento. Marin destaca que para compreender tais preocupações, é necessário indagar os docentes sobre suas técnicas e seu modo de trabalho para então “especificar a relação entre o mundo material real e seus significados na teia humana, não como objetos, mas como práticas com suas peculiaridades.” (MARIN, 2011, p.161).

Desta forma, provocado por estas questões, o questionário lançado aos professores de Artes de Santa Catarina buscou mapear quais são os instrumentos utilizados pelos docentes na preparação de suas aulas. Livros didáticos, material audiovisual e sites de pesquisa foram opções aos quais os professores foram objetivamente inquiridos. A seguir são pontudas alguns dados e considerações acerca do uso destes materiais utilizados pelo grupo que respondeu ao questionário. A análise destes materiais dá ênfase a quais artistas contemporâneos são citados por meio de imagens (reproduções de suas obras), objetivando ao final da relação estabelecer conexões com os principais conceitos apresentados no arcabouço teórico explanado nos capítulos iniciais desta pesquisa, a saber:

*As estratégias do ‘capitalismo cultural’, conceito proposto por Fredric Jameson;

*As evidências da ‘heteronomia da arte’, conforme defende Isabelle Graw;

*As consequências empíricas e teóricas para a arte contemporânea decorrentes do aparecimento do fenômeno ‘artista celebridade’, na perspectiva de Alain Quemin.

Tendo em vista a contemporaneidade das teorias apresentadas e a sincronicidade entre o tempo em que se situa esta pesquisa e o panorama de mudanças atualmente em curso no cenário educacional brasileiro, buscou-se amenizar a interferência subjetiva da pesquisadora a fim de que o reconhecimento acadêmico de tais fenômenos possa resultar em contribuições efetivas para a área.

5.1 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELOS PROFESSORES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ARTES

Segundo o historiador francês Chartier (2002, p.61), a definição de material didático vincula-se aos suportes utilizados pelos professores para materializar o conteúdo e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A seleção do material didático a ser utilizado está, portanto, estreitamente vinculada à própria finalidade educativa e à forma como cada professor compreende a docência, os métodos que considera mais eficazes em cada situação e as condições objetivas de acesso a instrumentais adequados aos seus anseios. Tais pressupostos permitem que os materiais didáticos assumam características diferenciadas ao longo do tempo, admitindo desde textos reproduzidos, coletâneas de imagens, jogos, livros, tabelas de consulta até, mais recentemente, recursos tecnológicos. A seguir, apresentam-se os materiais didáticos

citados como elementos presentes na prática dos professores de artes que responderam ao questionário.

5.1.1 Livros didáticos de artes

A literatura sobre o uso de livros didáticos no Brasil tem demonstrado o quanto a cultura escolar tende a supervalorizar o livro didático, consagrando-o historicamente como importante e imprescindível instrumento pedagógico (FRANCO, 1982; GATTI JUNIOR, 2004; BEZERRA, 2006; SPOSITO, 2006; SILVA, 2012). Segundo Silva (2012, p. 805) a maior responsabilização pela permanência do livro didático como um dos principais instrumentos didáticos na educação básica deve-se à sua capacidade de adaptação às mudanças de paradigmas presentes nos programas oficiais de ensino, renovações curriculares e inovações tecnológicas. Silva reforça, com base em pesquisas empíricas, que grande parte dos professores brasileiros transformou o livro didático no principal instrumento de trabalho nas salas de aula. As editoras, sabedoras da carência vivenciada pelos professores, devidamente reconhecidas pelo MEC, oferecem um produto cuja principal característica é a adaptabilidade.

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos Assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (Brasil, 1998b, p. 79).

Amparado na necessidade de redemocratização brasileira e com impulso do Programa Nacional do Livro Didático em 1985, o MEC instituiu o Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD)⁶¹. Rapidamente a feitura de livros com finalidade específica para uso em sala de aula se tornou central para várias editoras que, visando a distribuição de seus produtos no mercado, definiram sofisticadas estratégias de divulgação, investindo em publicidade televisionada, divulgação por meio de catálogos e amostras grátis para escolas e professores. Em função da inflação do mercado editorial de livros didáticos no país, o governo federal, maior comprador de livros didáticos das editoras privadas, foi pouco-a-pouco estabelecendo critérios para aquilo que adquiria para distribuir à população, elencando formas de avaliação dos livros didáticos. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 238).

No que se refere aos livros didáticos na área de Artes, a inserção no PNLD é recente, chegando às escolas em 2012. Em período anterior a esta data, os pesquisadores de artes interessados no assunto focavam suas pesquisas na análise do papel utilizado na confecção dos livros das demais disciplinas e na impressão de baixa qualidade, na linguagem gráfica veiculadas nos livros didáticos e na legitimidade visual dos livros didáticos em geral. Outra linha de pesquisa que aproximava pesquisadores de arte ao PNLD dizia respeito à análise das reproduções artísticas cada vez mais presentes nos livros didáticos das demais áreas do conhecimento, principalmente nas disciplinas de História e Língua Portuguesa. Com a chegada nas escolas dos livros de Artes encaminhados

⁶¹ Segundo Freitas e Rodrigues (2004) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) substituiu o PLIDEF e instituiu alterações em relação à: • garantia do critério de escolha do livro pelos professores; • reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; • aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; • extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; • aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas.

via PNLD, muitos professores passaram a preparar suas aulas contando com auxílio do livro didático, embora a discussão sobre a polivalência de linguagens e a formação dos autores destes livros seja um assunto que necessite atenção⁶². Tourinho e Costa, ao adentrar na especificidade dos livros didáticos de Artes que na época da pesquisa ainda não eram disponibilizados pelo PNLD, trazem dados sobre os custos deste material:

[...] fizemos um levantamento em três grandes editoras que têm lojas em Goiânia: FTD, Ática e Saraiva. Em 2007 e 2008, os LDs [livros didáticos] para o ensino de arte custam entre trinta e cinco e sessenta reais, preço bastante elevado para a maioria dos estudantes do país. (TOURINHO E COSTA, 2008, p.207).

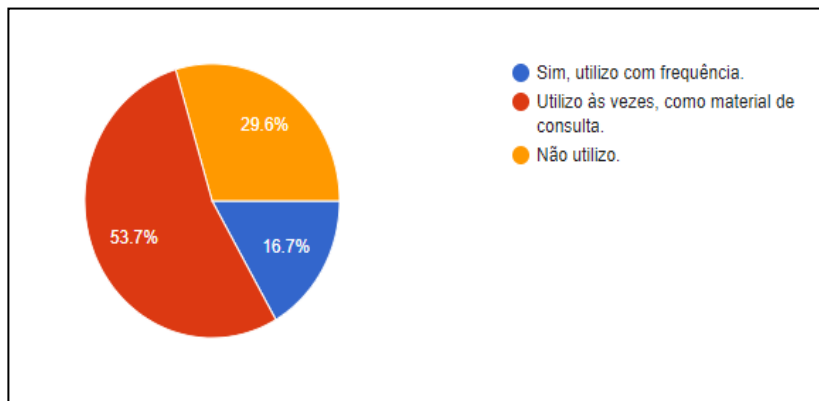
Embora mencione a questão dos custos dos livros didáticos de artes, o foco da pesquisa apresentada por Tourinho e Costa se ateve a duas preocupações centrais. A primeira delas voltou-se às imagens e textos veiculados nos livros, seus temas, enunciados, linguagem, aspectos gráficos, formais, relação e continuidade dos conteúdos abordados. A segunda vertente de análise ateve-se às “descrições, críticas e apreciações a respeito do LD e seus conteúdos, ou seja, as conjecturas, observações e vínculos que os alunos estabelecem com o objeto.” (Idem, p. 208). As autoras ressaltam que os livros didáticos de artes mais encontrados em 2007, período de realização da pesquisa, pertenciam a cinco editoras: FTD, Saraiva, Scipione, Ática e Brasil⁶³.

⁶² Dados atualizados acerca dos livros didáticos do PNLD podem ser obtidos por meio da pesquisa de doutorado de Rodrigo Born junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Udesc. A pesquisa encontra-se em fase de conclusão.

⁶³ Atualmente as editoras com livros de Artes no catálogo do PNLD para Ensino Médio são da editora FTD e Ática. A editora Leya teve originalmente seu livro “Arte de Perto” incluído no catálogo 2018, porém a

Inquiridos sobre o uso dos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD em suas aulas, os professores catarinenses entrevistados assim se posicionaram:

Gráfico 11: Uso de livro didático de Artes disponibilizado pelo Programa Nacional de Livro Didático.



Fonte: dados da pesquisa

Diante de um significativo número de professores que declaram usar o livro didático com frequência ou esporadicamente para consultas (totalizando 83,3% dos entrevistados) e mantendo foco na investigação sobre as estratégias do capitalismo cultural materializadas no alinhamento entre o mercado de artes visuais e o ensino de arte, busca-se a seguir mapear quais são os artistas atrelados à arte contemporânea citados nos livros didáticos recomendados pelo

compra do mesmo foi cancelada em razão de denúncia de suposto conflito em relação ao princípio de isenção do programa. O assunto gerou grande polêmica e discussão acalorada sobre os interesses do mercado editorial, fazendo com que muitos professores observassem com maior atenção os livros didáticos oferecidos pelo PNLD.

PNDL ⁶⁴ . Neste sentido, buscou-se saber junto às gerências regionais de educação quais são os livros didáticos de Artes mais usados em Santa Catarina. Ressalta-se que, a despeito de reiterada insistência, a consulta às gerências não obteve retorno oficial, sendo que as informações repassadas (citação aos livros mais usados) foram fornecidas via contato telefônico por algumas das gerências estaduais. Outrossim, a citação aos livros mais utilizados foi empiricamente confirmada nos ambientes escolares e ratificada por alguns dos professores que participaram da entrevista.

Estando de posse da relação de livros comumente encontrados nas escolas, os mesmos foram analisados levando em consideração o mapeamento sobre quais são as reproduções de obras de arte consideradas contemporâneas presentes nos livros didáticos. Ainda que dados estatísticos tenham a prerrogativa de sintetizar uma exaustiva coletânea, optamos por especificar a relação completa dos artistas cujas reproduções de obras de arte estão presentes nos livros por entender que a mesma elucida aspectos que serão retomados na análise, tema do 6º e último capítulo da pesquisa

⁶⁴ Embora se reitere que a própria conceituação de arte contemporânea segue ditames do mercado, mantém-se seu uso em razão do reconhecimento de que a mesma se estabeleceu como objeto institucional no mundo acadêmico e mercadológico, conforme esclarecido no 1º capítulo desta pesquisa..

Quadro 1: 1º Livro analisado: Arte – Volume único – Ensino Fundamental 4º e 5º ano. Editora Ática. Autora: Eliana Pougy. Campanha PNLD: 20016-2017-2018

Artista	Obra	Pgs	Linguagem- Ano
Vik Muniz	Beija-flor, da série Sucata de metal	28, 29 e 32	Fotografia feita a partir de colagem, 2012.
Vik Muniz	Peixe de ouro, da série Sucata de metal	30	Fotografia feita a partir de colagem, 2012.
Vik Muniz	Salamandra, da série Sucata de metal	31	Fotografia feita a partir de colagem, 2012.
Vik Muniz	Cavalo-marinho, da série Sucata de metal	31	Fotografia feita a partir de colagem, 2012.
Vik Muniz	Samambaia, da série Sucata de metal	31	Fotografia feita a partir de colagem, 2012.
Vik Muniz	Projeto Paisagem-Baía de Guanabara	33	Instalação a partir de lixo, 2012.
Vik Muniz	Valentina, a mais rápida, da série Crianças de açúcar	34	Fotografia feita a partir de montagem, 1996.
Vik Muniz	Marlene Dietrich, da série Retratos de diamantes	34	Fotografia feita a partir de montagem, 2004.
Vik Muniz	Jorge, da série Retratos de revistas	34	Fotografia feita a partir de montagem, 2009.
Vik Muniz	Soldado de brinquedo	34	Fotografia feita a partir de montagem, 2003.
Vik Muniz	Marat (Sebastião), da série Imagens do lixo	35	Fotografia a partir de montagem, 2011.
Néle Azevedo	Sem título	37	Intervenção urbana com homens de gelo, 2009.
Maria	Epopéia paulista	282-283	Painel composto

Bonomi			por placas de concreto
Maria Bonomi	Desenho sem título	288	Nanquim e giz de cera sobre papel, 1952.
Maria Bonomi	Retrato I	288	Nanquim e giz de cera sobre papel, 1954-1955.
Maria Bonomi	Pensamento cristalino	288	Xilogravura sobre papel arroz, 1957.
Maria Bonomi	Estatuto III	288	Litografia sobre papel, 2001.
Maria Bonomi	Etnias	289	Painel, 2006.
Yann Arthus-Bertrand	Exposição 7 Bilhões de Outros	318	Instalação com fotografia, 2011.

Fonte: dados da pesquisa

6º ano

Artista	Obra	Página	Linguagem- Ano
Jhon Kenny	West Africa Society	12	Fotografia, 2009
Damien Hirst	(Título não especificado)	13	Escultura em bronze, 1999.
Ernesto Neto	O tempo e sono vazio	27	Fotografia de escultura
Chivitz	Sem título	28	Grafite, 2011-2013
Ron Mueck	Casal embaixo do guarda-sol	29	Escultura- Técnica mista, 2013
Ernesto Neto	Circleprototemple. ..!	30	Escultura de madeira, malha de poliamida e tambor, 2010.
Vik Muniz	The Gipsy (Magna)	33	Fotografia de instalação com sucata e lixo, 2008

Lygia Pape	Divisor	44	Performance com tecido recortado, 1968.
Carlos Vergara	Poder, da série Cacique de Ramos.	46	Fotografia, 1972-1976
Ana Mendieta	Sem título, da série Silhuetas.	47	Fotografia, 1978
Paulo Nazareth	Objetos para tampar o sol de seus olhos.	48	Impressão fotográfica sobre papel algodão, 2010.
Lygia Pape	Trio do Embalo Maluco	50	Cena de filme, 1968.
Lorna Simpson	Perucas (detalhe)	55	Litografia em feltro, 1994.
Arthur Bispo do Rosário	Fardão Luta e Fardão Eu Vi Cristo	65	Fardas com apliques e bordados, s/d.
Yinka Shonibare	Ballerina with violin	68	Manequim de fibra de vidro em tamanho real, algodão estampado, violino, globo sapatilhas e base de aço, 2013.
Andy Warhol	December Shoe	74	Litografia em off-set colorida a mão, 1955.
Leonilson	Pescador de pérolas	76	Bordado em voal, 1991.
Coletivo Corps Informáticos	Encerando a chuva	80	Performance, s/d.
Hélio Oiticica	Parangolé P15 Capa 11 (Incorporo a revolta)	82	Performance com objetos de técnica mista, 1967.
Marina Abramovic	A casa com a vista para o oceano	83	Performance com objetos de técnica mista, 2010.

Eleonora Fabião	Converso sobre qualquer assunto	84	Performance, 2008.
Berna Reale	Os jardins Pensus da América	85	Fotografia da série de performances Retratos, 2012.
Coletivo Opavirará	Formosa Decelerator	87	Instalação com performance, 2014.
Eleonora Fabião	Os dois jarros: água do barro para a prata para o barro da prata.	88	Performance, 2009.
Bruce Nauman	Walking in a Exaggerated Manner around Perimeter of a Square.	90	Performance, 1967-1968
Marco Paulo Rolla	Café da manhã	91	Instalação com performance, 2001-2003.
Lia Chaia	O Aleph	91	Vídeo, 2013.
Coco Fusco e Guilherme Gómez-Peña	Dois amaeríndios não descobertos visitam o ocidente	93	Performance, 1992-1994.

Fonte: dados da pesquisa

7º ano

Artista	Obra	Página	Linguagem- Ano
Ai Weiwei	Forever Bicycles	13	Instalação, 2011
Nícolás García Uriburu	Riachuelo Coloration	14	Site specific, 2010.
Banksy	Florista	15	Grafite, 2008
Nelcirlan Souza de Oliveira	Projeto Morrinho	24	Site specific, 2010
Simon	The World	25	Colagem, 2003.

Evans			
Los Carpinteros	Sandália		Escultura múltipla de borracha, 2004
Tuca Vieira	Praça do Patriarca	27	Fotografia, 2003
Enrique Flores	Caderno de desenhos, Ghardaia, Argélia	28	Aquarela, 2009
Enrique Flores	Caderno de desenhos, Orã, Argélia	28	Aquarela, 2009
Marina Camargo	Cidade Planejada (São Paulo)	29	Fotografia a partir de performance com mapa da cidade, 2014.
Tuca Vieira	A foto da favela de Paraisópolis	30	Fotografia, 2004.
daniloZ.	História nº 11 da série Meu fim de mundo	31	HQ, 2012.
Marcel Gautherot	Detalhe da estrutura de arcos invertidos do Palácio da Alvorada, Brasília.	37	Fotografia, 1962.
Hélio Oiticica	Ninhos	43	Instalação, 1970.
Mario Merz	Igloo com albero	44	Escultura de estrutura tubular de ferro, vidro, estuque e galho de árvore, 1968-1980.
Warren Chalk - Coletivo Archigram	Bothanic	55	Projeto arquitetônico para o futuro em linguagem de histórias em quadrinhos, 1969.
Claes Oldenburg	Caixa de fósforo	66	Escultura de aço, 1992.

Augusto Ferrer, Eddy Polo, Jorge Alberto Barbosa e Lúcia Padilha.	Carne da minha perna	67	Escultura de sucata de ferro, 2004-2005
José Resende	Olhos Atentos	68	Escultura em aço, 2005.
Tomie Ohtake	Escultura sem nome	69	Escultura em aço, 2008
Invader (codinome)	Sem título	75	Intervenções urbanas em paredes/ mosaico com azulejos, 2011.
Edgar de Souza	Sem título	77	Escultura em bronze, 2001.
Coletivos diversos	Projeto praias do Capibaribe	80	Intervenção artística no rio Capibaribe, 2014
Crânio	Parede em Brick Lane	81	Grafite, 2014.
Peter “Roasworth” Gibson	Plug fêmea e plug macho	82	Grafite sobre asfalto, 2007.
Monica Nador/ Jamac	Projeto Paredes Pintura	83	Pintura em muros, 2013.
Eduardo Srur	Caiaques	84	Intervenção urbana com caiaques navegando sobre o lixo no rio Pinheiros/ SP, 2006.
Grupo Poro	Por outras práticas e especialidades	86	Cartaz em serigrafia, 2010.

Quito (3+1 arquitetura e TZQ)	Projeto Frida	89	Mobiliário urbano, 2015.
Eduardo Srur	A arte salva	90	Intervenção urbana com boias em Brasília, 2011.
Paulo Brucky	O que é arte? Para que serve?	94	Performance, 1978.
Coletivo Poro	Azulejo de papel	97	Intervenção urbana com azulejos de papel, 2010.
Keith Haring	Sem título	107	Litografia, 1986.
Alex Vallauri	A festa na casa da rainha do frango assado.	108	Grafite para instalação, 1985.
Os Gêmeos	Sem título	109	Grafite em muro do Cambuci, 2008.
Blu (codinome)	Sem título	113	Grafite na fachada do ex quartel militar em Roma, Itália, 2014.

Fonte: dados da pesquisa

8º ano

Artista	Obra	Página	Linguagem- Ano
Jhon Lenon e Yoko Ono	In Bed	13	Performance, 1969.
Andy Warhol	Oitenta notas de dois dólares	13	Serigrafia, 1962.
Thomas Hirschorn	The one word	14	Escultura de material misto, 2008.

Cássio Vasconcelos	Aeroporto (detalhe)	15	Colagem fotográfica, 2012.
Ednaldo Vitalino	Retirantes	16	Escultura em argila. 2012.
Coletivo Stan's Cafe	De todas as pessoas em todo o mundo	16	Instalação, 2016.
Nelson Leirner	Assim é... se lhe parece	18	Colagem, 2003.
Cildo Meireles	Marulho	18	Instalação, 2007.
Hélio Melo	Entrada da Floresta	23	PVA sobre compensado, 1983.
Andy Goldsworthy	Installation	24	Instalação, 2000.
Beatriz Milhazes	Suculentas berinjelas	25	Acrílica sobre tela. 1996.
Sebastião Salgado	Gênesis – Iceberg sobre a ilha Pulet e as ilhas Shetland do Sul	26	Fotografia, 2013
Patrick Freddy Puruntatameri	Tjurukukruni	27	Escultura em madeira, 2014
Sebastião Salgado	Gênesis – Parque nacional de Anavilhana	30	Fotografia, 2013
Coopa-Roca e TT Leal	Sem título	40	Escultura, 2007.
Chris Jordan	Alabatrosses filled with Plastic	46	Fotografia a partir de mosaico com imagens, 2009.
Rosângela Renó	Álbum do bebê	47	Recortes de memórias, 2010.

Getúlio Damado	Zeferino abismado com o conforto da cidad	48	Escultura com objetos reciclados.
Farnese de Andrade	Barriga, coração, memória.	53	Gamela com fragmentos de madeira e colagem, 1976-1982.
Richard Hamilton	O que exatamente torne os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?	56	Colagem, 1956.
Andreas Gursky	99 Centavos	57	Fotografia, 1999.
Marcelo Massagão	1,99, um supermercado que vende palavras.	57	Filme com instalação, 2003.
Satorilab	Naturito	58	Escultura a partir de reciclagem da indústria de cosméticos, 2007.
Carlos Cruz-Dies	Sem título	63	Projeção de luzes, 2013.
Lászió Moholy-Nagy	Light-space modulator	64	Placa de aço cromado, vidro, alumínio, plexiglos e madeira, 2015.
Julio le Parc	Continuel-lumière cylinder	65	Madeira, aço inoxidável, motor e lâmpadas, 1962.
Carlos Crus-Diez	Chromointerferenc e	67	Serigrafia em plexiglos e plástico, 2008.
Chelpa Ferro	Totó treme terra	69	Mesa de pebolim, microfones, amplificadores, caixa de som, mesa de som,

			sampler, circuito eletrônico, etc. 2006
Carlos Crus-Diez	Indução cromática 39	72	Silkscreen sobre papel, 1971.
Anish Kapoor	Yellow	78	Fibra de vidro, 1999.
Luiz Sacilotto	Concreção 9978	80	Têmpera acrílica sobre tela, 1999.
Josef Albers	Homenagem ao quadrado: visão aberta.	81	Óleo sobre compensado, 1967.

Fonte: dados da pesquisa

9º ano

Artista	Obra	Página	Linguagem- Ano
Antóní Miralda	Sabores y lenguas	19	Instalação, 2012.
Adriana Varejão	Celacanto provoca maremoto	66	Óleo e gesso sobre tela, 2004-2008.
Hélio Oiticica	Tropicália - o grande penetrável.	67	Instalação, 1976.

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 2: 3º Livro analisado: Livro Por Toda Parte. – Volume único – Ensino Médio. Editora FTD. Autores: Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo, Pascoal Ferrari. Campanha PNLD 205-2016-2017.

Artista	Obra	Página	Linguagem- Ano
Paulo Bruscky	O que é arte? Para que serve?	15	Performance -2010
Paulo Bruscky	O que é arte? Para que serve?	16	Performance-2010
Jaume Plensa	Olhar nos meus sonhos (Awilda)	17	Escultura-2012
Regina Silveira	Transit	18	Intervenção urbana 2001-2009
Nelson Leirner	Porco empalhado	24	Happening - 1967
Cildo Meireles	Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Cédula	28	Carimbo sobre cédula- 1970-75
Andy Warhol	Campbell's Soup	31	Pintura- 1962
Andy Warhol	Marilyn Dipych	32	Serigrafia- 1962
Ron Mueck	Big Baby	36	Escultura- 2011
Alex Fleming	Outra Imagem-Série Sumaré	42	Pintura sobre vidro- 1998
Alex Fleming	Outra Imagem-Série Sumaré	43	Pintura sobre vidro- 1998
Colet. Urbanscreen	Identidade	44	Arte pública-projeção na fachada do prédio-2012
André Malinski	Autoimagem	50	Xilogravura- 2011
Cindy Sherman	Untitled Film Still n.102	50	Fotografia
Fernando Manéa	Autorretrato à luz de velas III	51	Desenho com corretivo s/disquete- 2009
Alex Fleming	Sem Título	52	Pintura sobre vidro- 1998

Hélio Oiticica	Parangolé	54	Performance com plástico e tecido-1964
Hélio Oiticica	Tropicália	55	Instalação-1967
Nam June Park	Andy Warhol Robot	77	Escultura-1994
Adriana Varejão	Carne à moda de Frans Post	76	Pintura sobre tela e sobre porcelana
Adriana Varejão	Mestiça	78	Óleo sobre fibra de vidro e resina- 2012
Derlon Almeida	Grafite	80	Grafite-2011
Alexandre Orion	Ossário	88	Intervenção urbana-2006-2011
Stefaan De Crook	Grafite reverso	92	Grafite reverso-2011
Rosana Paulino	Mural de ideias	125	Foto do mural de ideias da artista
Orlan	O beijo da artista	156	Fotografia- 1977
Ana Mendieta	Tree of life	158	Performance-1976
Gil Vicente	Sem Título	162	Nanquim sobre papel-2008
Ives Klein	S41- Blue Vênus	171	Escultura- 1962
Konstantin Dimopoulos	The Blue Trees	172	Intervenção urbana-2012
Eduardo Srur	Pets	172	Intervenção urbana-2008
Giancarlo Neri	Máximo Silêncio em Paris	191	Instalação-2007
Edith Derdyk	Tramas	193	Instalação-1998
Luiz Sacilotto	Concreção 5816	194	Escultura- 1958
Geraldo de Barros	Fotoformas	200	Fotografia-1950
Geraldo de Barros	Homenagem a Stravinsky	200	Fotografia-1949
Eduardo Gil	Cinejornal do Ditador	204	Instalação- 1973

Ben Heine	Pencil Vs Camera	204	Composição de desenho e fotografia- 2011
Lucia Rocha	Luz & Cena	206	Fotografia- 2007
Lucia Koch	Correções de Luz	208	Chapas de acrílico recortadas a laser em janelas- 2008
Eduardo Kac	Teleportando um estado desconhecido	212	Performance digital- 1994
Cildo Meireles	Desvio para o vermelho	214	Instalação- 1967-84
Tony Tasset	Olho	215	Escultura - 2010
Antonio Peticov	Natura	216	Madeira, cerâmica e neon- 1980
Chelipa Ferro	Acusma	233	Instalação- 2008
Geoffrey Farmer	Leaves of Grass	245	Instalação- 2012
Ana Teixeira	Escuto Histórias de Amor	291	Performance- 2010
Alcindo Moreira Filho	Verdades provisórias	293	Escultura maleável com imã – 2008-2009

Fonte: dados da pesquisa

Foram contabilizados 108 artistas categorizados como contemporâneos no contexto dos livros analisados. Entre estes artistas, 57 são brasileiros e 51 são estrangeiros. Dentre os 57 artistas brasileiros, 51% reside/trabalha no estado de São Paulo, 24,5% reside/trabalha no Rio de Janeiro e 24,5% em outros 6 estados da federação.

Quadro 3: N° de artistas brasileiros citados nos livros didáticos analisados distribuídos por estados.

Estado	N° de artistas citados
São Paulo	29
Rio de Janeiro	14
Pernambuco	06
Minas Gerais	02
Paraná	02
Rio Grande do Sul	02
Amazonas	01
Distrito Federal	01
TOTAL	57

Fonte: dados da pesquisa

Alguns artistas estão claramente contemplados nos livros didáticos em razão do tema de sua obra se aproximar intimamente do assunto tratado na unidade. Outros artistas, porém, aparecem nos livros didáticos como ‘fio condutor’ do próprio conteúdo da unidade, sendo contemplado com maior número de imagens (reproduções de suas obras).

Quadro 4: Artistas brasileiros com três ou mais citações nos livros analisados

Artista	N° de citações
Hélio Oiticica	05
Maria Bonomi	05
Adriana Varejão	03
Alex Flemming	03
Paulo Bruscky	03
Cildo Meireles	03

Fonte: dados da pesquisa

Entre os artistas contemporâneos estrangeiros citados nos livros didáticos analisados têm-se a seguinte distribuição: 31,4 % residem/trabalham nos Estados Unidos da América; 21,6% no Reino Unido e 47% em outros 12 países. Reproduções de obras do artista norte-americano Andy Warhol foram as que mais apareceram, totalizando 04 imagens.

Quadro 5: Distribuição geográfica dos artistas estrangeiros citados nos livros didáticos analisados:

País	Nº de artistas citados
EUA	16
Reino Unido	11
França	05
Argentina	04
Itália	03
Alemanha	02
Bélgica	02
Venezuela	02
Canadá	01
China	01
Cuba	01
México	01
Nova Zelândia	01
Suíça	01
TOTAL	51

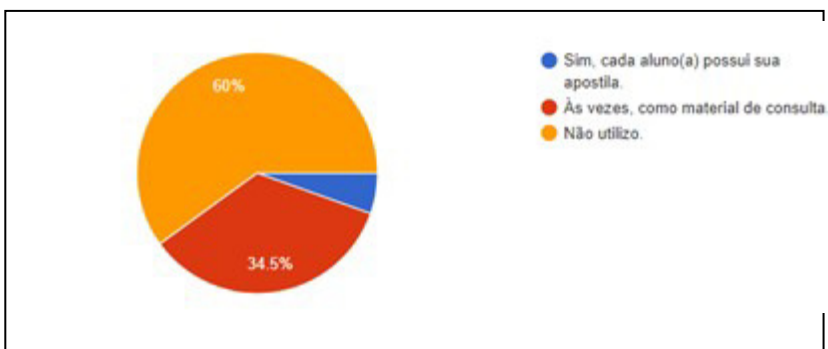
5.1.2 Demais materiais de apoio utilizados nas aulas de artes: apostilas

Embora contem com o apoio do livro didático, os professores estão constantemente em busca de instrumentos e materiais que lhes ajudem na ministração de suas aulas. Sendo

assim, o leque de materiais utilizados com funções didáticas é amplo. Entre estes materiais encontram-se filmes, documentários, sites, artigos em revistas especializadas, catálogos de exposições e materiais apostilados.

Os professores entrevistados foram questionados acerca do uso diversificado de materiais no decorrer de suas aulas. Sobre o uso de apostilas de artes, apenas 3 dos 55 professores alegaram usá-las diretamente com os alunos e outros 19 professores informaram usá-las como material de consulta na preparação das aulas, sendo que a maioria, 33 professores, disseram não utilizar este tipo de material.

Gráfico 12: Uso de material apostilado de Artes.



Fonte: dados da pesquisa

O uso de apostilas como material didático tem sido usado historicamente no Brasil com maior ênfase no ensino privado, embora sua inserção nas escolas públicas tenha aumentado significativamente nos últimos anos, sendo seu uso muitas vezes justificado como um substitutivo didático mais eficiente que o livro didático. Carmagnani (1999) ao investigar as origens da adoção de material apostilado nas escolas brasileiras, resgata que este tipo de material teve sua inserção a partir dos cursinhos pré-vestibular. Sendo assim, as apostilas se popularizaram amparadas na alegação de serem

corresponsáveis pelos bons índices de aprovação dos alunos nos vestibulares e, a partir daí, começaram a figurar no ensino médio das escolas particulares, passando gradativamente para o ensino fundamental e mais recentemente para a educação infantil.

Pesquisas desenvolvidas por Adrião (2009, 2011, 2012) buscam elucidar o fenômeno da inserção das apostilas nas escolas públicas, apontando que a adoção deste material, que hoje se configura como uma das partes dos chamados “sistemas privados de ensino”, nas escolas públicas brasileiras foi fortemente impulsionado pela descentralização da educação brasileira, cuja municipalização da oferta ocorreu maciçamente na década de 1990. O aumento repentino no número de alunos em pequenas redes municipais de ensino levou à terceirização dos serviços, que entregaram a responsabilidade de conduzir os rumos da educação às empresas “especializadas” por meio de fornecimento de material didático apostilado acompanhado de treinamento aos professores.

Outro fator impulsionador foi a promulgação da Lei Complementar nº 101/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, que ao delimitar os gastos do poder público, fixando em 60% as despesas com pessoal, “induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, estimulando opção pela terceirização dos serviços especialmente nas áreas de maior presença de contratação, como é o caso da educação”. (ADRIÃO et al. 2009, p 112). As parcerias com os municípios foram tamanhas que impulsionaram um verdadeiro oligopólio do setor, materializando grandes fusões de empresas e a ação de grupos multinacionais adquirindo marcas brasileiras⁶⁶.

⁶⁶ Adrião (2009) narra as significativas alterações no cenário educacional brasileiro a partir de 2010, ano em que o Grupo Abril adquiriu o Sistema de Ensino ANGLO, após já ter adquirido as editoras Ática e Scipione. No mesmo ano o grupo inglês Pearson comprou o Sistema de Ensino COC.

Há poucos estudos que tecem comparativos entre livros didáticos e apostilas, sendo desconhecida qualquer pesquisa desta ordem na área de Artes. Todavia, há algumas pesquisas comparativas realizadas com foco em outras áreas do conhecimento (Biologia, Língua Portuguesa, História e outras). Santos et. al.(2007), ao relatar os resultados de um destes exercícios comparativos entre livro didático e apostila na área de Biologia, assim se manifesta em relação às imagens apresentadas:

O livro didático apresenta poucas fotografias e ilustrações, porém, são claras, didáticas e de boa qualidade gráfica quanto ao tamanho, às cores e à definição. Além disso, as legendas são explicativas, possibilitando, ao aluno, compreender o texto com o auxílio da ilustração. Tal fato, entretanto, não se verifica nas apostilas: embora elas não apresentem imagens de qualidade, estas estão presentes em maior número, retratando com mais detalhe o Filo estudado. (SANTOS et al., 2007, p. 314)

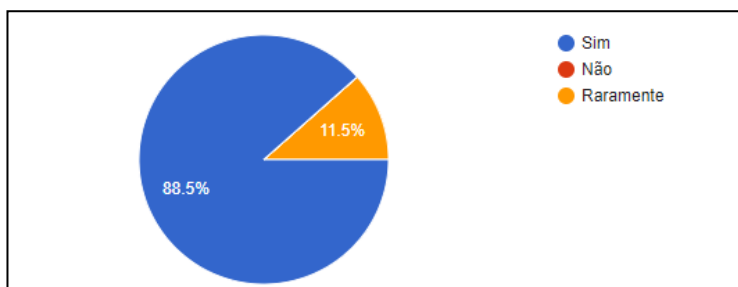
Pode-se notar que as análises comparativas entre livros didáticos e apostilas restringem-se, na maioria das vezes, à distribuição e organização gráfica. Ainda assim, Chiquetto e Krapas (2012), ao analisar tais materiais na perspectiva da Física consideram que os conteúdos expostos nas apostilas se apresentam de maneira mais sintética, enquanto nos livros didáticos o texto é mais longo e costuma apresentar exemplos mais ricos. Todavia, os autores ressaltam que a inserção das apostilas nas escolas fez com que as propostas de resolução de exercícios para os alunos em muitos livros didáticos fossem melhoradas e constantemente atualizadas. Concluem, todavia, que as diferenças entre livro didático e apostila não chegam a comprometer o aprendizado mediante uma ou outra opção.

5.1.3 Material audiovisual utilizado nas aulas de artes

Além do uso de apostilas, os professores foram inquiridos acerca do uso de material audiovisual nas aulas de Artes. Na categoria “audiovisuais”, a pesquisa se refere aos audiovisuais tecnológicos, tais como documentários, filmes de curta e longa metragem, vídeos com tutoriais ou vídeos ilustrativos veiculados no *youtube*, pois, a rigor, o próprio professor quando fala e gesticula é um recurso audiovisual.

Questionados sobre o uso de audiovisuais, 48 dos 55 professores entrevistados confirmaram seu uso em sala de aula. Todos os 48 disseram que parte dos audiovisuais utilizados são oriundos de sites da internet, youtube e outros; 28 professores alegaram que também exibem durante as aulas filmes de distribuição comercial; 9 professores costumam fazer uso pedagógico de material audiovisual veiculado em canais de streaming⁶⁷, tais como Netflix.

Gráfico 13: Uso de audiovisual nas aulas de Artes.



Fonte: dados da pesquisa

⁶⁷ A palavra *streaming* remete a fluxo (em inglês significa córrego ou riacho). O *streaming* possibilita que um usuário reproduza mídia, como vídeos, protegidos por direitos autorais, de modo que não viole nenhum desses direitos, tornando-se bastante parecido com o rádio ou a televisão aberta. tecnologia é usada em sites que armazenam arquivos, sendo que o carregamento de arquivos é bastante rápido.

Os professores apontaram ainda outros recursos pedagógicos utilizados em sala de aula: 25 professores declararam usar notícias e reportagens veiculadas em jornais e revistas, sejam estes impressos ou digitais ⁶⁸; 40 professores usam catálogos e materiais educativos de museus, galerias e demais centros culturais; 34 professores usam informações veiculadas em diversos websites e 39 alegaram usar livros e artigos acadêmicos da área de artes, por vezes oriundos do material pedagógico utilizado em sua própria formação universitária. Somente um professor entrevistado disse não consultar a internet para preparar suas aulas. Os websites citados nas respostas dos professores foram:

Tabela 6: websites citados pelos pesquisados

NOME	ENDEREÇO ELETRÔNICO	Nº DE CITAÇÕES
Instituto Arte na Escola	http://artenaescola.org.br/	12
Itaú Cultural	http://www.itaucultural.org.br	10
Sites diversos de museus, galerias e fundações culturais	Não especificado	09
Sites de universidades/ revistas acadêmicas online	Não especificado	06
Portal do professor/ MEC	http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html	05
Wikipedia	https://www.wikipedia.org/	04
Sites oficiais dos artistas	Não especificado	03
Nova Escola /Associação criada em 2015 pela	https://novaescola.org.br/	03

⁶⁸ A forma como a arte é costumeiramente veiculada na imprensa foi objeto de discussão no capítulo 3 desta pesquisa.

Fundação Lemann que também publica as revistas Nova Escola e Gestão Escolar		
Infoescola	https://www.infoescola.com/	02
Pinterest / Rede social de partilha de fotos e vídeos	https://br.pinterest.com	01
Portal O Beijo/ divulga as ações culturais ocorridas em SP e RJ	http://obeijo.com.br/	01
Aprendendo com arte/ Portal dedicado à formação de professores de arte; O site é resultado de parceria entre a Fundação Volkswagen e o Instituto Arte na Escola	http://aprendendocomarte.org.br/	01
Sites diversos de web art	Não especificado	01
Obras de Arte/ Empresa Comercial voltada para o Mercado de Artes Plásticas através da Divulgação e Negociação de Obras de Artes	http://www.obrasdarte.com/	01
SciELO / Biblioteca eletrônica de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto.	www.scielo.org	01
Uol Educação/ Lançado em 2013, oferece cursos através da Ciatech, empresa de Educação Corporativa voltada para e-Learning	https://educacao.uol.com.br/	01
Vida de Professor/ Blog	http://vidadeprofessor.pro.br/	01
Bancos de teses e dissertações diversos	Não especificado	01

Arte a Scuola/ Blog italiano	http://arteascuola.com/it/	01
Arte e Educação/ Blog	http://www.arteducacao.pro.br/blog-arte-e-educacao.html	01
Blogs diversos	Não especificado	01
Revista eletrônica Educação/Publicação da Editora Segmento	http://www.revistaeducacao.com.br/	01
História das Artes	http://www.historiadasartes.com/	01

Fonte: dados da pesquisa

O site do Instituto Arte na Escola foi o endereço mais citado pelos professores (22% dos entrevistados). O ‘Arte na Escola’, como é popularmente conhecido, possui vídeos que compõem uma coletânea intitulada “DVDteca Arte na Escola”. Segundo informações disponibilizadas no site,

A DVDteca oferece um acervo de 162 documentários sobre arte brasileira, em especial a contemporânea, que engloba a produção de várias regiões do país, bem como os principais nomes das artes visuais em suas várias mídias, linguagens e períodos e arte popular. Acompanham materiais educativos que reúnem uma multiplicidade de proposições pedagógicas que estimulam o trabalho do professor com as imagens em movimento, a pesquisa e o envolvimento dos alunos.⁶⁹

Dentre os 162 documentários mencionados no site, 41 estão disponíveis na íntegra no próprio site, sendo que o acervo completo encontra-se disponível nos polos presenciais que fazem parte da Rede Arte na Escola. Segundo informações do próprio site, há 38 polos presentes em 19 estados brasileiros.

⁶⁹ Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdteca/sobre/>> Acesso em 24 fev. 2018.

Ressalta-se que praticamente 50% destes polos localizam-se no sul do Brasil: 7 em Santa Catarina, 5 no Rio Grande do Sul e 4 no Paraná.

Ao observar os 41 documentários disponíveis no site, a pesquisa se deteve em observar quais artistas contemporâneos são contemplados e qual a distribuição geográfica destes artistas. No universo dos 41 documentários foram citados 46 artistas contemporâneos. Dos 46 artistas, 21 nasceram/residem no estado de São Paulo, 11 no Rio de Janeiro, 7 são de outros estados do Brasil e 7 são estrangeiros ⁷⁰. Por fim, a busca nominal pelos artistas contemporâneos citados na DVDTECA online do Arte na Escola revelou que os artistas que apontaram maior número de ocorrências (10 citações ou mais) foram ⁷¹:

⁷⁰ A DVDTECA Arte na Escola é sobre arte brasileira; os artistas estrangeiros citados estão nos documentários a fim de estabelecer paralelos ou conexões com os artistas brasileiros,

⁷¹ Consulta realizada em 24/01/2018.

Tabela 7: Citação a alguns artistas contemporâneos no site do Instituto Arte na Escola.

Artista	SESSÃO DO SITE EM QUE O NOME DO ARTISTA É CITADO ⁷³									
	Artigo ou monografia	Página	Informativos e Boletins	Livros	Agenda	Midioteca	Galeria de alunos	Fórum Tópico	Fórum Respostas	Nº total de citações
Regina Silveira/ RS	5		2	3	8	5	1		38	63
Leda Catunda/SP		2	4	2	8	4	4		20	44
Lygia Clark/RJ	5		2	2	8	4	3		14	38
Nuno Ramos/SP		6	3		7	3	2		17	38
Cildo Meireles/RJ		1	3	1	3	4			24	36
Leonilson/SP	1		9	2	12	3	2		4	33
Hélio Oiticica/RJ	7		1	1	15	3	2			29
Maria Bonomi/RJ		2	2		3	2			14	23
Daniel Senise/RJ			1		3	4			10	18
Andy Warhol/EUA				3	3		1		10	17
Adriana Varejão/RJ					3	2		1	11	17

⁷³ Cabe ressaltar que, com exceção do artista norte-americano Andy Warhol e da artista brasileira Regina Silveira (Rio Grande do Sul), todos os demais artistas são de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Uma possível explicação para o alto número de citações à gaúcha Regina Silveira pode estar atrelada à ênfática capilaridade do Instituto Arte na Escola no sul do país, todavia não há como certificar-se desta possibilidade.

Lygia Pape/RJ	1	2	3	2	2				7	17
Carmela Gross/SP				1	6	3	1			11
Tunga/RJ				1	6	4				11

Fonte: dados da pesquisa

Conforme esclarecido anteriormente, somente 41 dos 162 documentários da coletânea DVDTECA Arte na Escola estão disponibilizados no site. Isto, porém, não impede que os demais artistas contemporâneos contemplados nos outros 121 vídeos sejam mencionados no site. Enquadra-se nesta característica (artista contemplado entre os vídeos não disponibilizados no site) o brasileiro radicado nos Estados Unidos Vik Muniz, com grande repercussão no site com 35 menções: 05 na agenda, 3 nos boletins, 02 em livros, 03 em midiateca, 06 na galeria dos alunos e 16 nas respostas de fóruns.

5.1.4 Os cadernos de estudos utilizados no processo formativo dos professores e seu uso como material de consulta

Outro referencial de consulta citado pelos professores diz respeito ao material de estudos que fez parte dos estudos de cada um em sua formação universitária (anotações, artigos e livros recomendados, arquivos digitais, cadernos de estudo, etc.). Neste sentido, recapitulamos a informação de que 662 professores que lecionaram Artes em 2015 na rede estadual de SC concluíram sua formação no Grupo Uniasselvi (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Tal como acontece em

relação à proliferação de apostilas vinculadas a um mercado editorial mais amplo que muito se beneficiou economicamente comercializando ‘sistemas de ensino’, grandes instituições educacionais passaram a ter suas ações negociadas e amplamente valorizadas a partir dos anos 90 na bolsa de valores. A vertiginosa expansão destas instituições explica o significativo número de professores de artes da rede estadual de ensino de Santa Catarina que frequentou a Uniasselvi.

Segundo Silva (2014), em 2007 a KPMG *Corporate Finance*, rede global de empresas responsável pela publicação trimestral sobre a trajetória das fusões e aquisições na economia brasileira, foram registradas 19 aquisições no setor educacional em 2007. Em 2014 duas das maiores empresas se uniram, Kroton e Anhanguera. Silva contextualiza o histórico comercial desta fusão:

Juntas, elas têm 1,2 milhão de alunos em todos os estados brasileiros. Anhanguera e Kroton constituem a 17ª maior empresa da companhia BM&FBOVESPA que administra mercados organizados de títulos, valores mobiliários e contratos derivativos em termos de valor de mercado, segundo levantamento da consultoria Economática. [...]. No entanto, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) impôs condições para que a operação tivesse validade, determinou, por exemplo, que a Kroton vendesse algumas de suas unidades de ensino, dentre elas, a unidade que oferece cursos de Ensino Superior presencial em Santa Catarina, a Uniasselvi, adquirida pelo grupo em maio de 2012 por R\$ 510 milhões. (SILVA, 2014, p. 35).

Os cursos de licenciatura em Artes Visuais dos polos da Uniasselvi de Santa Catarina são ofertados na modalidade Educação a Distância (EAD). Segundo informações disponibilizadas no site da Uniasselvi, a estrutura dos cursos

EAD se configura a partir de: quatro encontros presenciais sob orientação de tutor para cada disciplina do curso; momentos mediados, cuja interação se dá por meio da internet (Ambiente Virtual de Aprendizagem), telefone, fax e correio; material institucional disponibilizado ao aluno, chamados cadernos de estudo. “O Caderno de Estudos é o material-base do NEAD da UNIASSELVI”. (UNIASSELVI, 2017)⁷⁴

Foram analisados, no âmbito desta pesquisa, 29 cadernos⁷⁵ cedidos por uma aluna que concluiu sua licenciatura em 2015 no polo da Uniasselvi de Rio do Sul/ SC⁷⁶. Ao analisar os 29 cadernos, foram encontradas 76 menções a 60 diferentes artistas contemporâneos. Neste grupo, 36 residem no

⁷⁴ Caderno de Estudos “Educação a Distância”. 2013, p.78. Disponível em <file:///C:/Users/WIN8/Downloads/educacao_a_distancia.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

⁷⁵ Cadernos de estudo: 1. Educação a Distância, 2013; 2. Metodologia Científica, 2013; 3. Pensamento Pedagógico e a Construção da Escola, 2013; 3. Psicologia Geral e do Desenvolvimento, 2013; 4. Leitura de Imagens, 2011; 5. Artes Cênicas, 2012; 6. Gravura, 2009; 7. Metodologia do Trabalho Acadêmico, 2012; 8. Gênero de Pintura, 2011; 9. Arte Brasileira, 2012; 10. Didática e Metodologia do Ensino de Artes, 2011; 11. Desenho Artístico e de Apresentação, 2011; 12. História da Educação, 2011; 13. Informática Básica e Tecnologias na Educação, 2010; 14. Sociologia Geral e da Educação, 2012; 15. Estrutura e Funcionamento do Ensino, 2011; 16. Cultura Popular Brasileira, 2012; 17. Educação Musical, 2011; 18. Língua Brasileira de Sinais, 2012; 19. Modelagem, 2011; 20. Filosofia Geral e da Educação, 2013; 21. Psicologia da Educação e da Aprendizagem, 2011; 22. Educação Inclusiva, 2013; 23. Técnicas e Gêneros da Escultura, 2011; 24. Técnicas de Pintura, 2011; 25. Técnicas e Gêneros da Escultura, 2011; 26. Cerâmica, 2011; 27. Desenho da Figura Humana, 2011; 28. Arte e Novas Tecnologias, 2012; 29. Diretrizes e Regulamento de Estágio e Trabalho de Graduação, 2014.

⁷⁶ Segundo o site da Uniasselvi, a matriz atual da Licenciatura em Artes Visuais conta com 44 disciplinas, 1 caderno para cada uma delas. Disponível em: <<https://portal.uniasselvi.com.br/graduacao/sc/rio-do-sul/cursos/artes-visuais-licenciatura/ead>>. Acesso em 30 jan. 2018.

Brasil (13 em São Paulo, 18 no Rio de Janeiro, 02 no Rio Grande do Sul, 01 em Santa Catarina, 01 na Paraíba e 01 no Rio Grande do Norte). Os artistas estrangeiros totalizam 24 nomes diferentes (14 norte-americanos, 03 da Alemanha, 02 do Reino Unido, 01 francês, 01 australiano, 01 colombiano, 01 espanhol e 01 israelense).

Segue a relação de artistas contemporâneos cujas reproduções de obras de arte (imagens em preto e branco de aproximadamente 12 x 10 cm) constam nestes cadernos de estudos.

Tabela 8: Artistas contemporâneos cujas reproduções de obras de arte constam em cadernos de estudos pesquisados

Artista	Obra	N^a pg	Linguagem	Caderno
Martin Kippenberg (Alemanha)	Paris Bar	07	Pintura	Gêneros de pintura
Richard Hamilton (Reino Unido)	Sem identificação	150	Colagem	Gêneros de pintura
Andy Warhol (Estados Unidos da América)	Latas de sopa Campbell's	151	Serigrafia	Gêneros de pintura
Roy Lichtenstein (Estados Unidos da América)	Moça ao piano	152	Pintura	Gêneros de pintura
Frank Stella (Estados Unidos da América)	Six Mile Bottom	153	Pintura	Gêneros de pintura
Bridgey Riley (Reino Unido)	Final da manhã II	154	Pintura	Gêneros de pintura
Chuck Close (Estados Unidos da América)	Mark	155	Pintura	Gêneros de pintura
Jeff Koons (Estados Unidos da América)	Niágara	156	Pintura	Gêneros de pintura
Jasper Johns (Estados Unidos da América)	Fool's House	158	Pintura	Gêneros de pintura
Tomie Ohtake (São Paulo)	Sem Título	166	Pintura	Gêneros de pintura
Os gêmeos (São Paulo)	Sem título	172	Grafite	Gêneros de pintura
Michael Zavros (Austrália)	Windkiedach Wiggle	173	Pintura	Gêneros de pintura
Beatriz Milhazes	Modinha (pormenor)	174	Pintura	Gêneros de pintura

(Rio de Janeiro)				
Adriana Varejão (Rio de Janeiro)	Parede	175	Técnica Mista	Gêneros de pintura
Rubens Espírito Santo (São Paulo)	Fórmica Vermelha	176	Pintura	Gêneros de pintura
Lygia Clark (Rio de Janeiro)	Bicho	181	Escultura	Arte Brasileira
Hélio Oiticica (Rio de Janeiro)	Parangolés	182	Técnica Mista	Arte Brasileira
Manabu Mabe (São Paulo)	Sem título	183	Óleo sobre tela	Arte Brasileira
Tomie Othake (São Paulo)	Sem título	183	Óleo sobre tela	Arte Brasileira
Maria Martins (Rio de Janeiro)	O Impossível LLL	186	Escultura	Arte Brasileira
Arthur Bispo do Rosário (Rio de Janeiro)	Obra multifacetada sem data	190	Montagem com diversos materiais	Arte Brasileira
Cildo Meirelles (Rio de Janeiro)	Zero Cruzeiro	191	Lito offset sobre papel	Arte Brasileira
Miguel Rio Branco (Rio de Janeiro)	Sem título	192	Fotografia	Arte Brasileira
Nelson Leiner (São Paulo)	A grande parada	192	Instalação	Arte Brasileira
Abraham Palatnik (Rio Grande do Norte)	Aparelho Cinecromático	193	Objeto cinético	Arte Brasileira

José Rufino (Paraíba)	Da série de desenhos Cartas de Areia	206	Pintura	Arte Brasileira
Rodrigo Braga (Rio de Janeiro)	Fantasia de Compensação	207	Performance	Arte Brasileira
Renata Pedrosa (São Paulo)	Na linha, Rua Álvares Penteado- São Paulo	208	Performance	Arte Brasileira
Fernando Botero (Colômbia)	Monalisa	44	Pintura a óleo	Leitura de Imagem
Jean Basquiat (Estados Unidos da América)	Sem título	48	Pintura	Leitura de Imagem
Romero Brito (Estados Unidos da América)	Sweet Kisses	50	Pintura	Leitura de Imagem
Fernando Botero (Colômbia)	Mulher com espelho	57	Bronze fundido	Leitura de Imagem
Manabu Mabe (São Paulo)	Sem título	81	Pintura	Leitura de Imagem
Ana Miguel (Rio de Janeiro)	Circulación	135	Objeto (livro- detalhe)	Gravura
Ana Miguel (Rio de Janeiro)	Circulación	136	Objeto (alfinetes com pérolas, bordado e fio elástico)	Gravura
Ana Miguel (Rio de Janeiro)	Um livro para Rapunzel	136	Instalação	Gravura

Ana González (Espanha)	Sem título (Totem)	138	Instalação	Gravura
Rosângela Rennó (Rio de Janeiro)	Cicatrizes	138	Fotografia	Gravura
Glaucis Moraes (Rio Grande do Sul)	Côncavo	138	Site specific	Gravura
Kiki Smith (Alemanha)	Moth	144	Pintura	Gravura
Alex Flemming (São Paulo)	Sem título	145	Tinta cerâmica sobre vidro	Gravura
Jim Dine (Estados Unidos da América)	Atheism nº 3	145	Pintura	Gravura
Daniel Senise (Rio de Janeiro)	Irving	146	Frottage	Gravura
Laurita Salles (São Paulo)	Sem título	146	Objeto	Gravura
Joseph Kosuth (Estados Unidos da América)	Ulysses	155	Livro de artista	Gravura
Maria Bonomi (Rio de Janeiro)	Parede a construção	161	Objeto	Gravura
Regina Silveira (Rio Grande do Sul)	Mundus Admirabilis	164	Instalação	Gravura
Cildo Meirelles (Rio de Janeiro)	Sem título	171		Gravura
Ana Miguel (Rio de Janeiro)	Que faço com as pedras? Não se, mas	173	Gravuras compondo um	Gravura

	é a sua vez...		jogo de dominó	
Monica Barbosa (Rio de Janeiro)	Livro de artista	178	Objeto- livro de artista	Gravura
Franz Weissmann (Rio de Janeiro)	Não identificada	07	Escultura	Técnicas e Gêneros de Escultura
Duchamp (França)	A Fonte	131	Objeto	Técnicas e Gêneros de Escultura
Donald Judd (Estados Unidos da América)	Se título	133	Escultura	Técnicas e Gêneros de Escultura
Robert Smithson (Estados Unidos da América)	Quebra-mar espiral	136	Land Art	Técnicas e Gêneros de Escultura
Maria Martins (Rio de Janeiro)	Impossível	150	Escultura	Técnicas e Gêneros de Escultura
Lygia Clark (Rio de Janeiro)	Bicho	152	Escultura	Técnicas e Gêneros de Escultura
José Resende (São Paulo)	Sem título	153	Escultura	Técnicas e Gêneros de Escultura
Ernesto Neto (Rio de Janeiro)	Sem título	155	Instalação	Técnicas e Gêneros de Escultura
Vik Muniz (Estados Unidos da América)	Não identificado	136	Colagem	Arte e Novas Tecnologias
Vik Muniz (Estados Unidos da América)	Não identificado	137	Objeto	Arte e Novas Tecnologias
Vik Muniz (Estados Unidos da América)	Não identificado	138	Objeto	Arte e Novas Tecnologias

Sebastião Salgado (São Paulo)	Não identificado	140	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Sebastião Salgado (São Paulo)	Não identificado	140	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Pierre Bateille (Estados Unidos da América)	Não identificado	141	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Pierre Bateille (Estados Unidos da América)	Não identificado	142	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Pierre Bateille (Estados Unidos da América)	Não identificado	142	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Pierre Bateille (Estados Unidos da América)	Não identificado	143	Fotografia	Arte e Novas Tecnologias
Regina Silveira (Rio Grande do Sul)	Graphos 4	144	Pintura sobre o chão	Arte e Novas Tecnologias
Daniel Rozin (Israel)	Não identificado	177	Arte interativa	Arte e Novas Tecnologias
Mary di Iório (Rio de Janeiro)	Não identificado	177	Escultura	Cerâmica
Tomie Othake (São Paulo)	Sem Título	139	Pintura	Técnicas de Pintura
Hassis (Santa Catarina)	Não especificado	164	Pintura	Técnicas de Pintura
Aldemir Martins (São Paulo)	Família de Gatos	165	Pintura	Técnicas de Pintura
Beatriz Milhazes (Rio de Janeiro)	O sonho de José	165	Pintura e colagem	Técnicas de Pintura

Michael Burges (Alemanha)	Reverse Glass Painting Series nº 7	166	Pintura	Técnicas de Pintura
Jorge Gumbe (Portugal)	Oferendas para Kianda	166	Pintura	Técnicas de Pintura

Fonte: dados da pesquisa

Ressalta-se que apesar de alguns cadernos apresentarem relativa diversidade de artistas contemporâneos, há outros cuja timidez na apresentação destes artistas se faz notar, tais como no caderno Leitura de Imagem. Uma provável explicação para tais diferenças remete ao professor elaborador do caderno, tendo em vista que os cadernos não são padronizados nacionalmente. O conjunto de cadernos analisado foi integralmente elaborado por docentes/consultores catarinenses. Tal característica oportuniza diferentes materiais/cadernos distribuídos nas diferentes regiões brasileiras.

5.2 ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS DIRETAMENTE CITADOS PELOS PROFESSORES

Além dos artistas citados nos materiais de consulta, os professores entrevistados foram inquiridos diretamente sobre se contemplam artistas contemporâneos brasileiros em suas aulas; 83, 6% respondeu que sim, 9,1 % disse que raramente cita arte contemporânea brasileira e 4 pessoas (7,3%) responderam que não citam arte contemporânea nas aulas de Artes. Os professores foram questionados sobre quais artistas contemporâneos são mais citados nas aulas. As respostas reuniram 69 artistas diferentes ⁷⁷, dos quais aqueles citados mais de uma vez estão listados abaixo:

⁷⁷ Artistas citados uma única vez: Alex Flemming; Amélia Toledo; Andy Warhol; Arnaldo Antunes; Arjan Martins; Artur Barrio; Basquiat; Brígida Campbell; Cao Guimarães; Carlos Alberto Franzoi; Carmela Gross; Carlito Carvalhosa; Christo; Duchamp; Eduardo Kobra; Eduardo Srur; Elias Andrade; Franklin Cascaes; Genilson Soares; Gilvan Samico; Gustavo Rosa; Guto Lacaz; Hassis; Iberê Camargo; Iran do Espírito Santo; Jandira Lorenz; Laura Lima; Laura Vinci; Luiz Zerbini; Man Ray; Mestre Didi; Meyer Filho; Nina Pandolfo; Orlan ; Paulo Bruscky; Tom Lisboa; Rivane Neuenschwander; Rosana Paulino; Rosana Bortolin; Rosângela Rennó;

Artista	Nº de citações
Cildo Meireles/RJ	17
Vik Muniz/EUA	16
Beatriz Milhazes/RJ	13
Adriana Varejão/RJ	12
Tunga/RJ	12
Lygia Clark/ RJ	11
Hélio Oiticica/RJ	08
Os Gêmeos/SP	04
Arthur Bispo do Rosário/RJ	03
Ernesto Neto/RJ	03
Regina Silveira/RS	03
Romero Brito/EUA	03
Sandra Cintro/SP	03
Eli Heil/SC	02
Henrique Oliveira/SP	02
Leda Catunda/SP	02
Leonilson/SP	02
Lygia Pape/RJ	02
Marina Abramovich/EUA	02
Nelson Leirner/SP	02
Nuno Ramos/SP	02
Sebastião Salgado/SP	02
Tomie Ohtake/SP	02
Walmor Correa/SC	02

Rubem Valentim; Saint Clair Semin; Sophie Calle; Waltercio Caldas; Yayoi Kusama.

Cabe ressaltar que 39% dos artistas brasileiros mais citados pelos professores residem/trabalham em São Paulo, outros 39% no Rio de Janeiro e 22% em outros estados da federação. Entre os artistas que moram fora do Brasil, todos moram nos Estados Unidos da América.

6: AS PSEUDOESCOLHAS COMO ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO CULTURAL

Ilustração 28: Conrad botes. Odissey. Installation view. Artists engaged? Maybe group exhibition.



Fonte: conradbotes.com⁷⁸

⁷⁸ Disponível em: <<http://conradbotes.com/exhibitions/075-g-artists-engaged-maybe/single#7>> Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

[...] a História, a não ser sob a forma textual, não pode ser abordada, nos é inacessível, ou seja [...] só pode ser abordada por meio de uma (re)textualização anterior. (JAMESON, 1992, p. 74).

O retrato do capitalismo cultural, preciso e pontual, feito por Jameson (2005; 2006) ao enunciar a cultura pós-moderna, elencou entre suas características um insistente abandono do sentido histórico e a tendência à homogeneização das coisas e ideias. Ao caracterizar a cultura pós-moderna, Jameson destacou o alastramento de um comportamento de aceitação de experiências individuais fragmentadas que parecem iguais, haja vista que são constantemente mediadas pelas mercadorias. O capitalismo cultural se caracteriza como um sistema que, ao mesmo tempo em que produz diferenças sociais, mascara o que Adorno (2009) nomeou de “não-idêntico” (Nichtidentische).

O ‘não-idêntico’ compreende coisas arraigadas dificilmente nomeadas. O ‘não-idêntico’ é aquilo que possui singularidade, são as características particulares de algo que não está escancaradamente verbalizado em razão da dificuldade de ser conceituado. Como tais características permanecem ocultas, o que emerge ao mundo das aparências é a homogeneização onde tudo parece igual, resultando num processo naturalizado de desdiferenciação, assunto abordado no 1º capítulo desta pesquisa. Esta pesquisa buscou ultrapassar os conceitos pré-estabelecidos para permitir que o ‘não-idêntico’ se revelasse. Muitas atitudes e escolhas realizadas por professores residem no campo do ‘não-idêntico’. Foi necessário admitir como objeto de interesse ‘aquilo que é sem conceito’, ao qual Adorno (2009, p.13) chamou de *Begriffslose*.

As escolhas dos professores de artes foram encaradas nesta pesquisa inicialmente como *Begriffslose*. O intuito não

foi transformar o ‘não-idêntico’ em ‘idêntico’, simplesmente, pois isso equivaleria a reduzir o mundo a um sistema de identidade total. Todavia, foi preciso admitir o ‘não-idêntico’, pois, em última instância, é o olhar carregado de pré-conceitos que leva à valorização do simulacro. Como pré-conceito estratégico do capitalismo cultural citamos o ‘professor desprestigiado x artista celebridade’; como simulacro hipervalorizado, a crença de que a arte carrega em si mesmo um princípio mais elevado, algo dogmático traduzido na certeza de que arte é boa, o mercado é mau.

Observar as características particulares de cada um dos dados obtidos no questionário realizado com os professores de Santa Catarina foi um caminho para o desvelamento do ‘não-idêntico’. Todavia, é preciso admitir ser esta mais uma tendência à identificação e classificação; e toda classificação tende a desconsiderar haver características que escapam quando a tentativa é compreender o objeto. O conhecimento, afinal, nunca é neutro. Ainda assim, advoga-se pela relevância deste desvelamento ao acreditar que o particular é um reflexo do todo e que, compreendido como reflexo, muito tem a dizer. Para isso, “basta o não-idêntico ser levado em consideração de maneira a não permitir que o pensamento alce voo e perca sua relação com a concretude do objeto”. (KURLE, 2014, s/p). O quadro abaixo busca dar visibilidade ao reflexo de um todo maior que, acredita-se, congrega estratégias do capitalismo cultural, denotando a interface entre arte e mercado.

Tabela 9: Artistas contemporâneos mapeados.

Livros Didáticos - 108 diferentes artistas contemporâneos mapeados					
57 artistas residentes no Brasil			51 artistas residentes fora do Brasil		
São Paulo	Rio de Janeiro	Demais estados	EUA	Reino Unido	Demais países
51%	24,5%	25,5%	31,4%	21,6%	47%
DVDTeca Arte na Escola – 46 diferentes artistas contemporâneos mapeados					
39 artistas residentes no Brasil			07 artistas residentes fora do Brasil		
São Paulo	Rio de Janeiro	Demais estados	EUA	Reino Unido	Demais países
53,8%	28,2%	18%	43%	0%	57%
Cadernos de Estudos Uniasselvi – 60 diferentes artistas contemporâneos mapeados					
36 artistas residentes no Brasil			24 artistas residentes fora do Brasil		
São Paulo	Rio de Janeiro	Demais estados	EUA	Reino Unido	Demais países
36%	50%	14%	58,33%	8,33%	33,33%
Citações diretas dos professores – 23 diferentes artistas contemporâneos com mais de uma citação					
20 artistas residentes no Brasil			03 artistas residentes fora do Brasil		
São Paulo	Rio de Janeiro	Demais estados	EUA	Reino Unido	Demais países
39%	39%	22%	100%	0%	0%

Fonte: dados da pesquisa

Emaranhados entre os dados há características que refletem um todo maior carregado de complexidade. Entre tais características, a constatação de que quando se trata de arte contemporânea, os professores catarinenses que responderam o questionário utilizam materiais na preparação de suas aulas cujas imagens mostram mais trabalhos de artistas residentes no Brasil; artistas que moram fora do Brasil são menos contemplados. Este posicionamento é exatamente o inverso do

que acontece com a arte clássica, ou seja, em relação à arte classificada (inclui-se a produção até o período modernista), os artistas estrangeiros atingem números de citações bem maiores que os artistas brasileiros⁷⁹.

Várias considerações podem ser elencadas: a questão da catalogação ainda por fazer, a exemplo do que aborda Moulin (2007) quando menciona uma divisão de mercado entre a arte catalogada e a arte não catalogada, é algo a se ater e que sugerem pesquisas para aprofundamento. Apesar do grupo das chamadas obras clássicas⁸⁰ aparecer com relativa suntuosidade na mídia, constantemente associado a matérias onde o discurso da qualidade inerente da obra e o de sua valorização financeira parece significar a mesma coisa, este pode ser considerado um grupo relativamente fechado, onde se inclui um número seletivo de artistas. “O mercado da arte classificada, no nível mais elevado, é um mercado muito estreito, construído sobre redes de comunicação muito precisas, e cuja unidade de conta é o milhão de dólares”. (Op. cit., p.15). Consequentemente, a relação de obras clássicas que são citadas na mídia e nos livros de história da arte costuma ser quase idêntica. Porém, em relação à arte contemporânea, pode haver, a princípio, maior heterogeneidade midiática.

As obras de arte contemporânea, devido à incerteza quanto ao seu reconhecimento futuro, possuem características que as transformam em objetos de especulação quando aliadas à mídia. (Op. cit., p. 46). As matérias sobre arte contemporânea que acabam sendo lidas pela maior parte dos professores são

⁷⁹ Um exemplo claro desta diferença pode ser constatado no livro didático destinado ao Ensino Médio “Arte por toda parte”, da editora FTD. Excetuando-se as imagens que reproduzem obras de arte visual contemporânea, há 103 reproduções de obras visuais clássicas. Destas, 95 são de autoria de artistas estrangeiros e 8 pertencem a artistas brasileiros (Brecheret, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Almeida Júnior).

⁸⁰ Conforme Moulin (2007, p.13), entende-se por obras clássicas, as obras antigas ou modernas que já entraram no patrimônio histórico.

aquelas veiculadas na mídia nacional tratando de artistas brasileiros. Acessar material midiático sobre artistas contemporâneos estrangeiros geralmente implica em acessar a mídia internacional e ter que ler matérias em outros idiomas. Além disso, cabe reconhecer os esforços que têm sido feitos nos últimos 20 anos em prol do impulsionamento da arte contemporânea brasileira e os motivos que moveram tais esforços.

Nos anos 90, a presença da arte brasileira tornou-se cada vez mais freqüente na cena artística internacional. Curadores e demais agentes internacionais vêm adotando um discurso politicamente correto, segundo o qual as fronteiras entre centro e periferia, que sempre organizaram o campo artístico internacional, teriam desaparecido, permitindo assim a valorização da arte de países periféricos pelas instituições mais prestigiosas dos países centrais. Contudo, a maior parte dos diferentes eventos em torno da arte brasileira serve muito pouco à democratização do campo artístico ou à difusão da cultura brasileira no plano internacional. De fato, eles refletem a globalização em seus efeitos perversos, servindo para aumentar o prestígio e o poder econômico de algumas poucas instituições e indivíduos, limitando a cultura brasileira à reprodução de seus estereótipos. (FIALHO, 2005, p. 689).

Não foi intuito desta pesquisa defender um movimento contrário à menção de artistas brasileiros na mídia nacional, absolutamente. Todavia, é de amplo conhecimento que o Brasil, historicamente, nunca fez parte do mapa internacional das artes visuais, ficando obscurecido diante da tradição europeia dominante até os anos 40 e dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial. Conforme já relatado no capítulo 2, sabe-se que os Estados Unidos e alguns países europeus detêm o monopólio do mercado e das instâncias de

legitimação, compondo um eixo central bipolar (QUEMIN, 2002). Tal abertura à arte contemporânea brasileira obedece, conforme salienta Fialho (2005), critérios muito claros: a efervescência dos movimentos migratórios, a demanda por novidades por parte dos mercados, a saturação dos agentes do sistema internacional em relação à arte moderna ocidental, a abertura de novos mercados potencializando novos compradores na América Latina, Oceania, África e Ásia, além dos próprios movimentos de resistência de cunho nacionalista.

Hoje, o discurso vigente é outro: politicamente correto e internacional, ele informa os sistemas das artes visuais tanto nos países periféricos quanto nos países centrais. Esse discurso se apresenta em duas versões: a) Discurso da assimilação/homogeneização. Segundo essa versão, o elemento nacional deve desaparecer, sendo válidos somente os critérios estéticos, supostamente atemporais e universais; [...] b) Discurso da diferença. A segunda versão possível do discurso pró-globalização, baseia-se na afirmação de características nacionais, regionais ou locais; no elogio da mestiçagem, do multiculturalismo ou até mesmo do exotismo. (FIALHO, 2005, p. 691).

As constatações de Fialho em 2005, junto aos indicadores postulados por Quemin em 2002 na França e aos dados coletados entre os professores corroboram os postulados de Jameson (2005) em relação ao capitalismo cultural: uma tendência clara à repetição, aliada à ilusão da diferença e apagamento do rastro histórico. Embora esta época testemunhe um discurso de democratização dos bens culturais, “o mundo das artes visuais permanece um mundo fechado, fortemente hierarquizado, onde os países mais fortes afirmam sua superioridade e onde os países periféricos só são chamados

para participar a fim de aumentar o valor daqueles que já são supervalorizados”. (FIALHO, 2005, p.692-693).

Nesta perspectiva, as escolhas dos professores de artes em relação aos artistas contemporâneos brasileiros estão atreladas a políticas que extrapolam o universo educacional e o universo artístico. Tratam-se de pseudoescolhas. As pseudoescolhas são características de uma época em que a existência autônoma dos produtos do trabalho humano se reduz ao nível da práxis utilitária, conforme afirmou Kosik (1969). Nesta perspectiva, sabe-se que apesar de existir a vontade por parte dos docentes de que suas escolhas sejam movidas pela ‘coisa em si’, ou seja, pelos próprios conceitos e critérios estéticos adquiridos ao longo de sua formação, nem sempre isso se materializa na preparação e ministração de suas aulas. Ocorre que tal conhecimento está envolto na hierarquização social que os professores ocupam na legitimação deste conhecimento⁸¹. Sendo assim, o professor, tal como qualquer outro trabalhador, seja ele artista, historiador ou curador artístico, é sempre alguém inserido numa realidade concreta, numa conjuntura empírica, num contexto social dado.

Conforme postulado por Quemin (2002) e discutido no capítulo três, no contexto artístico do capitalismo cultural a localização geográfica de um artista pode ser tão importante quanto sua produção artística. A distribuição geográfica dos artistas contemporâneos citados nos materiais usados pelos professores e a própria ‘escolha’ dos professores sobre quais artistas mencionar em suas aulas corroboram com a tese de Quemin, na medida em que esta postula que há locais específicos onde devam residir os artistas que queiram alcançar reconhecimento no mercado e, talvez, alçar o posto de artista-

⁸¹ Conforme esclarecido no capítulo 3, há uma disseminação social da ideia do professor como trabalhador desprestigiado que pouco sabe ou conhece sobre seu objeto de estudo.

celebridade. No contexto brasileiro há a inquestionável ênfase aos artistas residentes no eixo Rio-São Paulo em praticamente 80% de todos os instrumentos didáticos estudados (livros didáticos, DVDs, cadernos de estudos e fala dos professores). O mesmo se repete no cenário internacional, onde os Estados Unidos reinam soberanos em todos os casos. Tais dados não chegam a ser uma ‘novidade’, mas auxiliam a desvelar o ‘não-idêntico’, permitindo o vislumbre de caminhos capazes de recriar a história.

Todos, professores os artistas, possuem a capacidade de mobilizar a roda que faz girar a história, modificar circunstâncias que lhe são impostas. A sensação de impotência em nada contribui, haja visto que conduz à imobilidade. Para Jameson (2004), é preciso que a ‘imobilidade imutável’ conduza à liberdade mental e à ação. A ação pode ultrapassar os conceitos pré-estabelecidos e permitir que o ‘não-idêntico’ traga à tona ‘aquilo que é sem conceito’.

O ‘não idêntico’ que esta pesquisa propôs desvelar está diretamente associado a esta conjuntura que ronda o trabalho do artista e do professor de Artes: o mercado e sua influência direta na produção artística, o redirecionamento do perfil profissional do artista e do professor, a repercussão social destas atividades profissionais, as concepções de arte que artistas e professores carregam consigo. Para conseguir olhar sem máscaras para o ‘não-idêntico’, para ‘aquilo que é sem conceito’ e permitir-se conduzir a uma ação real, fazer escolhas, é necessário, acima de tudo, não perder a história de vista. Como chegamos até aqui? As coisas não passaram a ser do jeito que são de um dia para o outro, há um processo histórico que levou à conjuntura empírica atual. É necessário olhar para o presente sem esquecer das memórias do passado.

[...], o passado recente é sempre o mais distante para o olho e para a mente do observador histórico, mas deficiências nos livros de história do ensino médio quase nada influenciam no

alarmante ritmo no qual algo como um passado mais remoto encontrasse em processo de esvaziamento — a exaustão da mídia em suas matérias primas de eventos e informação não é estranha a esse processo. (JAMESON, 2011, p. 195).

A tendência do pós-modernismo é de recriar o passado e narrar uma nova e fictícia história; ela homogeneiza a interpretação do passado visando reorganizar o futuro. Assim, a localização dos “bons” artistas em uma espacialidade geográfica específica é constantemente associada às características cosmopolitas dos grandes centros urbanos, à movimentação frenética das cidades com transeuntes fazendo muitas coisas, à imersão tecnológica e à multiplicidade de ideias e modos de viver coexistindo, compartilhando o mesmo espaço. É como se, ao beber deste caldo chamado ‘megacidade’, a capacidade de criação artística fosse aflorada e as chances de ser ‘descoberto’ fossem maximizadas. A grande questão é: *quem* é este elemento que ‘descobre’? Este ser poderoso que ao olhar para a produção artística de um desconhecido é capaz de sentenciar “é bom”; enquanto o professor, a despeito de seu arcabouço conceitual, não se sente apto a fazê-lo.

O conceito de professor veiculado socialmente hoje não é mais o mesmo que de outrora, tão pouco o conceito de artista o é. Ambos carecem de retomada histórica. Muitos artistas valorizados no mercado contemporâneo têm se autodeclarado produtores culturais, alguém que faz projetos espalhados nas cidades, projetos para recriar o espaço urbano. O artista Michael Elmgreen, ao refletir sobre o assunto, declarou para Thornton:

Não tenho nada de artista, nem gosto, nem cheiro. Sou um produtor cultural. [...] Eu diria mais, nós vivemos ocupados demais para sermos artistas. Nós fazemos obra de arte, fazemos apresentações teatrais, publicamos

livros, desenhamos camisetas, fazemos curadorias, são coisas demais. (THORNTON, 2015, p. 271-272)

São muitas as narrativas que coexistem construindo os conceitos de arte e de artista. Admitir uma diferenciação entre arte e cultura, onde a cultura impulsiona consensos e a arte os questiona, implica em reconhecer que há alguma parte desconexa na narrativa hegemônica atual. Coexistem critérios para classificar e julgar a arte produzida atualmente pautados em investimentos econômicos e na capacidade de empresariamento e empreendimentos do artista. Tais critérios estão envoltos no discurso frouxo e facilmente assimilável de um mundo globalizado. Neste sentido, Graw (2013) não dá salvaguarda para a arte. A crítica e historiadora é enfática ao afirmar que arte e mercado são mutuamente dependentes. O mercado não é um empecilho para a arte contemporânea, mas um elemento que está na sua base fundante.

Dito de outro modo: é necessário, ocasionalmente, apontar para o fato de que obras de arte de sucesso no mercado podem ser irrelevantes do ponto de vista da arte ou da história da arte. A necessidade dessa diferenciação não significa, entretanto, que o que acontece no mercado esteja situado fora da arte. Pelo contrário, as exigências do mercado também têm reflexos dentro dos modernos ateliers dos artistas, quando esses, por exemplo, produzem com vistas a uma feira artística, ou quando são orçados os gastos de produção ou se definem o número de edições ou os formatos de uma imagem. (GRAW, 2017, p.398).

O artista não se reconhece mais no clássico conceito de artista e a arte tenta negar uma relação direta com o mercado. E o professor? Como caracterizar o professor contemporâneo? Quais as singularidades do professor de Artes? As

características do trabalho dos professores de Artes, de tão arraigadas, chegam a ser difíceis de ser conceituadas. Se já está claro que as escolhas dos professores não são propriamente suas, necessita-se refletir sobre sua formação, assim como sobre suas escolhas no exercício da docência.

Os dados do capítulo 4 sobre o perfil dos professores que ministraram aulas de Artes na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015 mostraram a polivalência do grupo em relação à formação universitária. Não foi possível dimensionar naquele grupo quantos cursaram licenciatura na modalidade 'educação a distância' e quantos realizaram o curso presencialmente. Também não foi possível saber quantos assumiram o trabalho de professor como opção de carreira e quantos encaram o trabalho docente como situação empregatícia ocasional. Todavia, para além da formação universitária, significativo e importante elemento que alicerça a formação de professores, há a formação em serviço, comumente conhecida como formação continuada. Os 55 professores que responderam o questionário foram questionados sobre o tipo de propostas de formação continuada lhes foram oportunizadas no decorrer do exercício da docência. As opções apresentadas e as respectivas devolutivas dadas pelos professores registraram e caracterizaram esta formação:

Tabela 10: Formação continuada oportunizadas aos professores pesquisados no decorrer do exercício da docência

Oportunidades de formação	fizeram formação continuada
Cursos de curta duração na modalidade presencial	36 (66.7%)
Cursos de curta duração na modalidade EaD	19 (35.2%)
Cursos de pós-graduação Lato Sensu	26 (48.1%)
Cursos de pós-graduação Stricto Sensu	21 (38.9%)
Congressos, palestras e seminários	46 (85.2%)
Oficinas	39 (72.2%)

Fonte: dados da pesquisa

Embora não seja possível especificar o tema, periodicidade ou a qualidade dos cursos, eventos ou oficinas oportunizados aos professores, reconhece-se a existência de uma formação continuada no exercício da atividade profissional docente. No entanto, conforme destacam Evangelista e Shiroma (2008), cabe ressaltar que muitas das propostas de formação, sejam iniciais ou continuadas, visam unicamente reconverter o trabalhador docente para um perfil mais flexível, um profissional multitarefas. A maior parte das formações oportunizadas aos professores não se destina a refletir/discutir a especificidade de sua área de conhecimento junto aos pares, ao contrário disso, a maior parte dos cursos de educação continuada aborda temas de “interesse coletivo”, tais como inclusão, educação ambiental, educação fiscal, uso de novas tecnologias, educação alimentar e nutricional, *bullying* e violência na escola, primeiros socorros, etc. Apesar da reconhecida importância destes temas, percebe-se que além de tais propostas desconsiderarem a necessidade de diálogo do professor com outros professores de sua área sobre seu objeto específico de ensino, as propostas, em geral, são desenhadas visando incutir uma coletânea de características que inclui “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539).

A concepção reducionista e homogeneizante de formação continuada que geralmente é ofertada não deixa margem para escolhas reais por parte do professor, mas pseudoescolhas. Estas pseudoescolhas são apresentadas aos professores com as mais diversas nomenclaturas: capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, dias de estudo. Para Alvarado-Prada et al (2010, p. 375),

Essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e

encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação.

Alvarado-Prada, Freitas e Freita constatarem ainda que em muitas das propostas de formação, os termos professor-pesquisador e professor-reflexivo funcionam como chamariz e dão a entender que a formação está alicerçada no desenvolvimento de uma pretensa postura crítica, entretanto, tais propostas passam ao largo desta característica, pois “distanciam o professor e sua formação do exercício crítico da/na profissão”. (Op. cit., p.377). Por outro lado, a participação em eventos da área congressos ou seminários não organizados diretamente pela rede em que o professor trabalha, é tarefa que exige autorização por parte da gestão da escola, troca de aulas com outros professores ou disponibilidade do professor em pagar um substituto que ministre suas aulas por ocasião de sua ausência. Os professores que, de uma forma ou de outra, conseguem participar destes eventos podem fazê-lo como ouvintes ou relatando as experiências realizadas em sala de aula.

Os relatos de experiência retratam não somente a ação pedagógica dos professores, mas as ações pedagógicas em que os professores se orgulham de ter participado, a ponto de querer lhes dar visibilidade, além dos conceitos fundamentais que subjazem às práticas. Neste sentido, é pertinente observar como os relatos de experiência de atividade docentes apontam tendências muito similares àquelas já pontuadas até o momento.

Ao observar não somente a disposição geográfica, mas os nomes dos artistas brasileiros mais citados pelos professores e seus materiais de apoio, é possível identificar que os nomes

citados por Quemim como sendo os de artistas brasileiros com respeitabilidade no mercado, figuram enfaticamente nas listas. Entre as reincidências estão Vik Muniz e Adriana Varejão, citados em praticamente todos os materiais. Estes artistas também aparecem com relativa constância nos relatos de experiência dos professores, conforme pode-se comprovar nos anais dos últimos anos de congressos da Federação Nacional de Professores de Artes do Brasil (FAEB):

Tabela 11: artistas brasileiros mais citados pelos professores e seus materiais de apoio.

Evento	Citações -Vik Muniz	Citações -Adriana Varejão
XIX CONFAEB – Belo Horizonte/MG, 2009	3	0
XX CONFAEB – Goiânia/GO, 2010	3	1
XXI CONFAEB – São Luís/MA, 2011	Anais não localizados	Anais não localizados
XXII CONFAEB – São Paulo, 2012	Anais não localizados	Anais não localizados
XXIII CONFAEB – Recife/PE, 2013	0	0
XXIV CONFAEB – Ponta Grossa/PR, 2014	2	3
XXV CONFAEB – Fortaleza/CE, 2015	1	3
XXVI CONFAEB – Boa Vista/RR, 2016	1	0
XXVII CONFAEB – Campo Grande/MS, 2017	1	1

Fonte: dados da pesquisa.

As escolhas dos professores mapeadas nesta pesquisa são aqui classificadas como pseudoescolhas não por serem más ou boas; são consideradas pseudoescolhas por serem acompanhadas pela percepção de que os fenômenos sociais

existem por si mesmos, desvinculados da historicidade que sustenta sua validação. Ao não transpor a sensação de naturalidade para encarar os fenômenos sócio-político-econômicos, os professores tendem a se deparar sistematicamente com uma realidade representada. Para Kosik (1969), há duas maneiras pelas quais as pessoas tendem a apreender a realidade: conceitual e representacional. A realidade concreta só é passível de ser conhecida a partir do conhecimento conceitual. Tal conhecimento é acompanhado de pensamento crítico capaz de conhecer a realidade em si mesma, compreendendo sua estrutura interna. O conhecimento conceitual é a forma de conhecimento da práxis, só ele possibilita escolhas verdadeiras. Já o conhecimento representacional, não compreende os processos que desencadearam determinada situação; ele não decompõe o todo, não elabora conceitos. Portanto, esta forma de entender o mundo é corriqueira na praxis fetichista, ela desencadeia pseudoescolhas.

Olhar para o contexto que levou um artista contemporâneo a estar no topo, sendo considerado uma celebridade, implica em pensar criticamente sobre o lugar que o capitalismo cultural espera que o artista ocupe. Da mesma forma, observar a relação entre arte e mercado de uma maneira não maniqueísta é compreender o lugar que a sociedade capitalista atual delegou à arte. Observar e comparar o perfil profissional do artista e do professor não é um disparate. É preciso ver o outro para ver-se, decompôr-se, conhecer e conceituar, pois “o conceito da coisa é a compreensão da coisa”. (KOKIK, 1969, p.15).

Materiais didáticos tendenciosos, falas uníssonas de professores, fusões institucionais, feiras de arte, estratégias de galerias e colecionadores, novo perfil multitarefas de artistas e professores, artistas-celebridade, professores desprestigiados, editais interligados com interesses empresariais não são a ‘coisa em si’; eles são fenômenos de um sistema complexo,

cuja essência é o capitalismo cultural. A função do fenômeno é manifestar a essência. Tais fenômenos se tornam secundários quando se conhecem as causas que o engendram.

O coletivo de professores de artes envolto no capitalismo cultural está marcado pela fragmentação, desprestigiado e descaracterizado de sua singularidade. As condições precarizadas de trabalho tendem a empurrar os docentes para as pseudoescolhas. Retornando ao objetivo desta pesquisa, pretendemos na apresentação dos dados coletados evidenciar as principais consequências da reconfiguração do mundo do trabalho docente, mostrando como a capitalização da cultural atinge de maneiras diferenciadas, porém não menos cruel, professores e artistas.

A retomada histórica mostra a inter-relação direta e crescente entre o que se vende e o que se ensina, pois a arte não é um ente desconectado da lógica da racionalidade econômica. Isto está historicamente posto e acentuado na contemporaneidade. O que não pode ser dado como irrevogável é a captura da subjetividade docente. Não cabe à educação aceitar passivamente um espaço de alienação. Ao contrário, o cerne do trabalho docente é a disputa da alienação x a desalienação. Como já disse Heráclito de Éfeso, “a guerra é o pai e o rei de todas as coisas; de alguns ela *fará* deuses e de outros homens; de uns escravos e de outros homens livres”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início na identificação de uma grande “fome”, conforme metáfora concebida por Guimarães Rosa. A fome se pautou no anseio de reconhecer, mapear e compreender quais são as principais estratégias utilizadas no estágio atual do capitalismo para que artistas e professores realizem uma adesão ‘voluntária’ a um projeto societário altamente financeirizado e excludente. Incentivando a realização da pesquisa estava o pressuposto de que a atual formatação do capitalismo repercute de maneira similar em duas categorias profissionais, artistas e professores. Estes trabalhadores, na busca por reconhecimento social, procuram se adequar a um novo perfil profissional. Desta forma, um olhar atento para a empiria estimulou a pesquisadora a observar, mesmo antes de iniciada formalmente a pesquisa, que artistas e professores são impelidos a mostrar iniciativa e disponibilidade para que sejam identificados como profissionais com comportamento empreendedor, mostrando-se flexíveis e aptos a criar valor. Neste jogo de interesses, evidências discursivas socialmente disseminadas apontam que o professor se constitui como a figura mais fragilizada, na medida em que se nota a disseminação social da crença de que o fazer pedagógico é menos nobre que o fazer artístico. O trabalho docente apresenta-se, portanto, como socialmente desprestigiado.

Na busca pela compreensão das ações que levam ao desprestígio do trabalho realizado pelos professores de artes da educação básica, esta pesquisa amparou-se em Gramsci (1977, 1989, 2004), visto que este pensador localiza a imprensa (mídia) como veículo que alimenta disputas no interior da sociedade, agindo diretamente na construção da memória social. Nesta perspectiva, procedeu-se ao rastreamento sobre como a mídia tem se comportado em relação às três principais

vertentes desta pesquisa: arte, professores e artistas, todos observados na perspectiva da contemporaneidade.

Em relação à arte, ressaltou-se a complexidade e heterogeneidade da classificação “arte contemporânea”, estando tal convenção conceitual estreitamente conectada ao aparelho de validação das escolhas feitas pelo mercado. Identificou-se o uso crescente na mídia de termos da área econômica associados à arte contemporânea: *cotação, feiras, investimento, consolidação no mercado*. A fim de investigar a especificidade do mercado de arte contemporânea, a pesquisa remeteu-se aos estudos da historiadora e crítica Isabelle Graw (2013). Esta salientou que apesar de muitos artistas, curadores, críticos, galeristas e colecionadores não concordarem que existe uma reciprocidade direta entre arte e mercado, esta relação não só existe, como compõe uma unidade dialética relativamente heterônoma. Nesta aparente oposição, não há real separação entre arte e mercado, visto que no cenário atual o valor simbólico de uma obra de arte é significativamente relevante para garantir seu valor de mercado, ao mesmo tempo em que o valor de mercado alimenta e impulsiona o valor simbólico. Ou seja, há um vínculo direto entre estes dois valores. Estando a obra de arte contemporânea num cenário de alta dependência do universo comercial das galerias, quanto mais convencidas estiverem as pessoas de que a arte é mais que um objeto de especulação financeira, maior será o êxito comercial de uma galeria. Quanto maior o êxito da galeria, maior o êxito do artista a ela vinculado.

A partir da constatação de que o capitalismo elegeu os bens culturais como as principais mercadorias do século XXI, a pesquisa remeteu-se ao conceito de capitalismo cultural, conforme o concebeu Fredric Jameson (2001, 2004, 2005, 2006). Buscou-se problematizar a produção estética atual a fim de evidenciar critérios para diferenciar os conceitos arte e cultura. Novamente, ao observar a mídia e a política cultural vigente, pôde-se notar uma insistência na aparente paridade

entre o fazer artístico o fazer cultural, além da criação de uma nova e recente categoria intitulada artista-celebridade. Constatou-se também um progressivo incentivo, via editais, para que o produto artístico se adeque a um novo consumidor, ao mesmo tempo em que produtos utilitários assumam uma roupagem estetizada. Dissolve-se, assim, a distinção entre arte e cultura.

Visando historicizar a problemática estabelecida, a pesquisa resgatou as mudanças ocorridas no mercado de artes visuais após 1980, quando se cristalizaram no cenário mundial as concepções neoliberais por meio da acumulação flexível e da precarização do trabalho. Tais características trouxeram à tona uma paridade temporal entre as mudanças gradualmente implementadas no mercado de arte e nos modelos de formação de professores: empresas passaram a patrocinar artistas visando atrelar seus produtos às temáticas que emergem nas produções artísticas, enquanto museus e galerias se transformaram em veículos de relações-públicas e disseminadores de produtos com referência visual aos artistas expostos. No universo educacional, o crescente descompromisso do Estado fez multiplicarem-se as ofertas de educação na iniciativa privada e nas organizações não governamentais. As diretrizes neoliberais levaram a educação, nacional e internacionalmente, para o contexto de preparação de sujeitos formados para exercer o trabalho simples. Difundiram-se assim, valores empresariais na arte e na educação por meio da ênfase no discurso do empreendedorismo e na cultura do ranqueamento. Na esfera educacional, o ranqueamento se materializou via julgamento de mérito atrelado aos exames que medem o desempenho de professores, alunos e gestores escolares. Na esfera artística, o ranqueamento e julgamento meritocrático se estabeleceu por meio das posições ocupadas pelos artistas contemporâneos no mercado internacional de arte.

Foi necessário inquirir nesta pesquisa como se entrecruzam os universos educacional e artístico. O caminho

escolhido para dar vazão a esta resposta perpassou a investigação sobre as escolhas curriculares feitas pelos professores de Artes, buscando saber se estas escolhas espelham os ditames do mercado de arte. E, se o fazem, quais as leis operantes neste processo. A pesquisa se propôs a rastrear a sistematização destas escolhas levando em consideração os professores de Artes de Santa Catarina a partir do mapeamento do perfil de formação dos professores que lecionaram Artes na rede estadual de ensino em 2015 e do questionamento aplicado a 55 professores de Artes que trabalharam na educação básica catarinense em 2017.

Os dados mostram que dos 3.974 professores que lecionaram Artes na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2015, 10% possuía o ensino médio como formação máxima, não frequentando nenhum curso de graduação. Entre os professores com alguma formação de nível superior, evidenciou-se grande diversidade em relação aos cursos (Administração, Biologia, Psicologia, Publicidade, Filosofia, entre outros), apresentando o expressivo percentual de 37, 87% de Pedagogos. O índice de professores licenciados em Artes (26,34%) mostrou-se significativamente menor que o índice de pedagogos. A diversidade também se estendeu à localização geográfica (estados brasileiros onde se deu a formação). Em relação à época em que se formaram os bacharéis e licenciados em Artes, o grupo continuou mostrando-se eclético, embora composto majoritariamente (43, 56%) por professores formados entre 2001 e 2010.

A evidente e inegável diversidade que compôs o grupo de professores de Artes da rede catarinense abre espaço para uma série de desdobramentos a partir desta pesquisa. Entre eles, a questão da inserção dos pedagogos lecionando Artes e a indagação sobre as concepções de arte que este grupo traz consigo. Outro ponto que continua exigindo reflexão diz respeito às oportunidades de formação em arte, ainda insuficientes em Santa Catarina, permitindo (ou necessitando?)

que a docência seja exercida, inclusive, por sujeitos que possuem unicamente formação de nível médio. Necessita-se reconhecer que os dados acerca da época em que os professores concluíram sua formação atestam resultados relevantes e exitosos na ampliação do acesso a cursos de nível superior em Artes a partir do final da década de 1990, dando margem à investigação sobre as características da formação ofertada em cada década.

O perfil eclético dos docentes catarinenses instaurou de forma ainda mais latente na pesquisa o questionamento sobre quais são os mecanismos que o capitalismo cultural lança mão para abarcar tão amplo e diverso grupo, produzindo de forma tão eficiente o consenso cultural. Sendo assim, em atenção a este questionamento, procedeu-se em 2017 à aplicação do questionário respondido por 55 professores de Artes de educação básica de Santa Catarina, dos quais 24 declararam trabalhar na rede estadual de ensino. O questionário versou sobre a singularidade da formação e atuação profissional destes docentes e permitiu um perfil mais detalhado do grupo, constatando que 60% dos professores possuem entre 31 e 45 anos; 85,2% são mulheres; 51,9% se formaram recentemente (após 2010); 74,1% são licenciados em Artes Visuais e 57,4% dos professores que participaram da pesquisa se formaram em instituições privadas. Novamente, estes são dados que oportunizam um rico universo de investigação, ao mesmo tempo em que reiteram as pesquisas que descrevem o universo do ensino de arte como majoritariamente feminino, assim como reiteram ampla e crescente capilarização das instituições privadas de educação superior.

O questionário apontou dados sobre os instrumentos utilizados pelos docentes na preparação de suas aulas, mostrando que 53,7% faz uso do livro didático de Artes fornecido pelo PNLD como material de consulta, 34,5% usa a apostila como subsídio na preparação das aulas de Artes, 88,5% usa audiovisuais e somente um dos docentes alegou

não se remeter à internet como fonte de pesquisa. Após investigar minuciosamente quais são os artistas contemporâneos que aparecem nestes materiais, sejam eles digitais ou impressos, além de inquirir aos professores sobre quais artistas contemporâneos são citados em suas aulas, conclui-se como sendo contundente a ênfase dada a alguns artistas: aproximadamente 80% dos artistas contemporâneos brasileiros citados nas aulas de Artes de Santa Catarina são de São Paulo ou do Rio de Janeiro. Entre os estrangeiros, aproximadamente 50% dos artistas contemporâneos moram nos Estados Unidos ou no Reino Unido. Tais dados mostram uma simetria em relação aos dados da pesquisa de Alain Quemin (2013), na medida em que este aponta que os *artistas celebridades* precisam estar localizados nos grandes centros para alcançar sucesso profissional.

Conforme explanado no capítulo seis, as escolhas dos professores de Artes em relação aos artistas contemporâneos citados nas aulas de Artes estão atreladas a políticas que extrapolam o universo educacional e o universo artístico, sendo que a essência dos dados apresentados comprova a tese a qual se propôs a pesquisa, qual seja, o entendimento que artistas e professores realizam pseudoescolhas no exercício de suas respectivas atividades profissionais. Estas pseudoescolhas não são frutos do acaso. Elas fazem parte das estratégias de impulsionamento e sobrevivência do capitalismo cultural para a manutenção do consenso neoliberal.

As pseudoescolhas dos artistas estão atreladas à própria sobrevivência profissional: os artistas que ainda não atingiram amplo reconhecimento por seu trabalho tendem a se submeter a editais, cujos critérios são estabelecidos por organizações empresarias com objetivos específicos que nem sempre vão ao encontro da produção estética que os artistas desejam realizar. Estes mesmos artistas, ainda que não se submetam a editais, almejam compor o quadro de artistas abrigados por galerias que possam alavancar suas carreiras; estas galerias obrigam-se

a se adequar aos interesses do mercado para sobreviver financeiramente.

As pseudoescolhas dos professores de Artes estão atreladas aos materiais utilizados na preparação de suas aulas. Embora a tecnologia tenha possibilitado a expansão das fontes de consulta, a comparação entre tais fontes evidencia o mesmo grupo de artistas referendado em diversos materiais de apoio, estando Vik Muniz e Adriana Varejão entre os reincidentes. Estes artistas também figuram nos cadernos de estudo utilizados por algumas instituições de ensino superior e em eventos acadêmicos da área de arte.

Resta, então, a pergunta: o que fazer diante da constatação das pseudoescolhas? Pistas da resposta alojam-se na premissa outrora anunciada por Kokik (1969) quando este afirma que é preciso ver o outro para ver-se, decompor-se, conhecer e conceituar, pois o conceito da coisa é a compreensão integrada da coisa. É, portanto, imprescindível notar a relação entre os diferentes níveis de totalidade do real. A partir do momento em que se identificam e se relacionam as características estruturais dos fenômenos, compreende-se a importância de identificar quais obstáculos impedem o mundo de ser tal qual ele pode potencialmente ser.

Ao refletir sobre como o trabalho do professor de Artes corrobora desavisadamente com a manutenção dos interesses hegemônicos, abrem-se possibilidades para enxergar a arte dialeticamente: artefato estético que depõe sobre fatores humanos objetivos e subjetivos vinculados ao tempo histórico. Se a realidade é processual e não imediata, esta pesquisa se valida pela oportunidade de contribuir de forma crítica, e não romântica, com o debate sobre o papel da arte na educação escolar. Jameson, neste cenário, estaria correto se, conforme intuiu Cevasco (2008), perguntasse: o que essa história mal fechada está encobrendo, e ao encobrir, revelando? Esta pesquisa reitera a necessidade e urgência de comprometer-se com políticas que rompam este modelo de inevitabilidade.

Mas, é necessário também saber que isso só será possível mediante o reconhecimento de que, no panorama atual, este grande emaranhado de arte e cultura desenvolve-se em estreito vínculo com as transformações econômicas.

A perda de referenciais demonstrada por muitos professores e professoras de Artes e a sujeição às escolhas feitas pelo mercado, testemunham a capilarização do capitalismo cultural e enfatizam a necessidade de uma formação docente com acentuada elaboração conceitual na área de arte. A pesquisa possibilitou perceber que o ensino encontra-se focado no artista, fazendo recordar, salvo as devidas proporções históricas, os critérios adotados por Vasari (1550) ao escrever o livro *Vidas dos Artistas*, cuja concepção e valoração da arte estava mais centrada em quem produzia as obras de arte, que nas próprias obras. Além disso, as exigências impostas pelo neoliberalismo aos trabalhadores, o aceleração das atividades e a exigência de um constante comportamento empreendedor desacompanhado das condições estruturais necessárias, dificultam ainda mais a construção de referenciais sólidos ao longo do exercício profissional.

Ao estabelecer comparações entre as bibliografias que discutem a sociologia da arte e as que refletem sobre o panorama educacional nacional, visualizam-se duas ações possíveis para iniciar o processo de reversão do panorama atual: ênfase nas elaborações conceituais durante a formação docente e alterações no cotidiano profissional, atualmente marcado por trabalho intensivo, fruto do processo massivo de divisão social do trabalho.

Por fim, acredita-se que esta pesquisa contribui na ampliação do olhar sobre o fenômeno das pseudoescolhas e escolhas possíveis aos trabalhadores ligados à arte, constituindo-se com uma das facetas do debate sobre as repercussões do capitalismo cultural. Todavia, evidencia-se a necessidade de congregar esforços entre diferentes linhas de pesquisa, não se atendo ao olhar endógeno do ensino de arte. É

imprescindível abrir espaço para diálogos isonômicos entre historiadores, pesquisadores, curadores, professores, galeristas, museólogos e artistas. Neste sentido, as pós-graduações, âmbito em que ocorrem as pesquisas, necessitam repensar suas divisões estanques materializadas nas linhas de pesquisa a fim de compreender se o formato organizacional atual auxilia ou dificulta o processo de enfrentamento das questões que a contemporaneidade tem evidenciado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Teodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ADRIÃO, T. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.48-64, 2009a.

_____. (Coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo**. 2009b. 366p. [Relatório de Pesquisa – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro.]

_____. (Coord.). **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre as políticas educacional local**. 2011.109p. [Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.]

_____. (Coord.). **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre as políticas educacional local (fase 2)**. 2012.92p. [Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campina]

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Prouni e o Ensino Superior Lucrativo em São Paulo**. São Paulo: Musa Editora, 2014.

ALVARDAO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITA, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALAVARENGA, Valéria Metroski de. Licenciatura em Artes Visuais no Brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso à vagas. **Revista Ciclos**, Florianópolis, v. 2, n. 3, Ano 2, Dezembro de 2014.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

BADIOU, Alain. **Para uma teoria do sujeito**: conferências brasileiras. Trad. Emerson Xavier da Silva & Gilda Sodré. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Pequeno manual de inestética**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Est   o Liberdade, 2002.

BARBOSA, L via. **Igualdade e meritocracia**: a política do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARRET, Terry. **A Crítica de Arte**: como entender o contemporâneo. Trad. Alexandre Salvaterra. - 3 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

BARRETO, Raquel Goulart. **A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior**.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 1986.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Em Busca da Qualidade: PNLD História – 1996-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. P. 27-53.

BOLOGNESI, Mário Fernando. A Mercadoria cultural. **Revista Trans/Form/Ação.** Universidade Estadual Paulista, Departamento de Filosofia, v. 19, p. 75-86, 1996.

BORDIEU, Pierre. **As Regras da Arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário.** Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOTELHO, Isaura. As dimensões da cultura e o lugar das políticas públicas. **Revista São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BOWNESS, Alain. **The conditions of success:** How the modern artist rises to fame. [s.l.]: Thames and Hudson, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Brasília, DF: SEF, 1998b.

BRASIL. **Panorama da Educação:** Destaques do Education at a Glance 2016. DEED- Inep, ago, 2016.

CARMAGNANI, Ana Maria. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, (Org). **Interpretação, autoria e**

legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CARNEVSKIS, C.; MACALINI, E. R.; SILVA, E. G. A precarização do trabalho docente nas licenciaturas dos campi em expansão da Universidade Federal do Amazonas. In: SILVA, M.C.R.F; SANTOS, V.M.M. (Orgs.). **Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHIQUELTO, Marcos José e KRAPAS, Sonia. Livros didáticos baseados em apostilas: como surgiram e por que foram amplamente adotados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 12, n. 3, 2012.

COELHO, Cláudio Novaes Pinto. **Publicidade: é possível escapar?** São Paulo: Paulus, 2009.

COGGIOLA, Oswaldo. **Capitalismo: Origens e Dinâmica Histórica**. Tese. São Paulo, 2014.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Coimbra: Edições Almedina, 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000151&pid=S2182-1267201400020001000004&lng=pt>
Acesso em: 13 set. 2017.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, T. R. **Enredamentos de Gênero no Ensino da Arte: Investigando os Estereótipos na Arte e na Cultura Visual**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em Artes Visuais) URGs, 2013.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

_____.; SHIROMA, E. O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

_____. Apontamentos para o trabalho com documentos de políticas educacional. In: ARAÚJO, R. M. L; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea. 2008.

_____.; SEKI, A. K. (Orgs.) **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara [SP]: Editora Junqueira&Marin, 2017.

_____.; TRICHES, J. Aos jovens professores no Brasil o (des)estímulo à profissão. Florianópolis. **Anais... ANPEDSUL**, 10. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1503-0.pdf> Acesso em: 03 jun. 2016.

_____.; _____. Docência, gestão e pesquisa nas DCNP. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 2, p.178-203, Set. 2009.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, Educação e Cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, SP: Xamã, 2005.

FEITOZA, L. A.; CORNELSEN, J. M.; VALENTE, S. M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**. v. 12, n. 2, p. 158-167. 2007.

FIALHO, A. L. As exposições internacionais de arte brasileira: discursos, práticas e interesses em jogo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3 p. 647-688, set./dez. 2005.

FONSECA DA SILVA, M.C.R.; BUJAN, F.I. **Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina**. Porto Alegre. **Revista Gearte**, v. 3, n.1, 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Editora, 1982.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade. Campinas**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em jan. 2016.

FREITAS, N. K; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DaPesquisa**. v. 3, n. 1. UDESC: Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC/Belo Horizonte, MG: EDUFU, 2004.

GIOLO, Jaime. **A Educação a Distância e a Formação de Professores**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOLDSTEIN, I e OLIVEIRA, L. Mercado de arte, instituições artísticas e... passaportes. Entrevista com Alain Quemim. **Revista PROA**, 2007. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/proa/entrevistas/entrevistaalain.htm>> Acesso em: 20 jan 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci. Valentino Gerratana. (Org). Turim: Einaudi, 1977.

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura** 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Escritos Políticos**. v.1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAU, I. **Cuánto vale el arte? Mercado, especulación y cultura de la celebridade**. Trad. Cecilia Pavon y Claudio Iglesias. – Buenos Aires: Mardulce, 2013.

_____. Arte boa, mercado mau? Sobre falsas polaridades e subtextos econômicos. **Ouvirouer**. Uberlândia v. 13 n. 2 p. 392-401 jul./dez. 2017.

GREFFE, X. **Arte e mercado**. Trad. Ana Goldberger. Teixeira Coelho (Org.). São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2013.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão**: Veredas. 13. ed. Rio de Janeiro, 1979.

HARGREAVES, M. **Colecionismo e Mercado de Arte em Portugal: o território e o mapa**. Porto: Edições Afrontamento, 2013.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Os limites do capital**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61

INSTITUTO ALVORADA BRASIL. **Mecenato cultural no Brasil: Setembro/2008 a Setembro/2013**. Brasília : Instituto Alvorada Brasil : Sebrae Nacional, 2014.

JAMESON, F. Globalização e Estratégia Política. Tradução de Heloísa Buarque de Almeida. **Revista Novos estudos** CEBRAP nº61, nov de 2001.

_____. **A virada cultural**: reflexões sobre o pós-moderno. Trad. Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Trad. Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Globalização e estratégia política. In: SADER, Emir (Org).: Contracorrente: o melhor da New Left Review em 2000, Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. The Politics of Utopy. In: **New Left Review** 25, Jan. Feb 2004.

_____. O Fim da Temporalidade. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 187-206, jan.-jun. 2011.

_____. **O Inconsciente Político**. São Paulo: Ática, 1992.

JUVIN, H. e LIPOVERTSKY, G. **O Ocidente Mundializado**: controvérsias sobre a cultura planetária. Lisboa: Edições 70, 2011.

KHEL, Maria Rita. Fetichismo. In: BUCCI, Eugênio; KHEL, M. R. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.

KONDER, Leandro. **Os Marxistas e a Arte**: breve estudo teórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

KURLE, A. B. Adorno e a crítica à dialética hegeliana. In: SEMANA ACADÊMICA DO PPG EM FILOSOFIA DA PUCRS, 18, 2014, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. Trad. Maria L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPONTE, L. G. Gênero, Educação e Docência nas Artes Visuais. **Revista Educação & Realidade**, v. 30, n. 2 (2005), Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3172/317227042007/> Acesso em: 06 set. 2017.

LOWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOVANI FRANCO, Maria Ignez. A Construção da imagem internacional do Brasil por meio da Cultura. **Revista Ouvirouver**, Uberlândia v. 13 n. 2 p. 342-346 jul.dez. 2017.

MARIANI, É. J. A trajetória da implantação do neoliberalismo. Urutágua. n.13. **Revista do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá**. 2007.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Caderno Cedes**, v.38, p.8-18, 1998.

_____. Didática e currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. In: TORRIGLIA, P. L. et al. **COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: CURRÍCULOS, TEORIAS, MÉTODOS**. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/Centros de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MARTINS, A. S. e NEVES, M. S. (Orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

MARX, K. **O Capital: crítica econômica política**: livro 1; trad. Reginaldo Sant'Ánna. 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. v. 3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1966.

MEDEIROS, J. Institucionalização Internacional de Cildo Meireles. In: ENCONTRO NACIONAL ANPAP. 22. Belém – Pará. **Anais...** Belém do Pará, 2013.

MENGER, P.M. **Retrato do Artista Enquanto Trabalhador**: Metamorfoses do Capitalismo. Roma Editora, 2005.

MOULIN, R. **O mercado da Arte**: Mundialização e Novas Tecnologias. Trad. Daniela Kern. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

MÜLLER, M.; SANTOS SILVA, C. Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em artes visuais no Rio Grande do Sul e no Nordeste. ENCONTRO DA ANPAP, 25. Porto Alegre, **Anais...** Arte: seus espaços em nosso tempo. Porto Alegre, 2016.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.

QUEIROZ, Viviane de. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC**. Universidade e

Sociedade, ANDES, fev. 2015.

QUEMIN, A. **Les stars de l'art contemporain**. Paris: CNRS Editions, 2013.

QUEMIN, A; FIALHO, L.; MORAES, A. de. **O Valor da Obra de Arte**. São Paulo: Ed. Metalivros, 2014.

QUEMIN, Alain e VILLAS BÔAS, Gláucia. **Arte e vida social: pesquisas recentes no Brasil e na França**. Marceille: Open Edition Press, 2016.

ROWLANDS, M. **Fame**. Stocksfield: Acumen Publishing, 2008.

SANTOS, Guilherme Marcondes dos. **Procuram-se Artistas: Uma Análise Acerca dos Jovens Artistas da Arte Contemporânea**. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. UNB, Brasília Anais...Brasília, 2017. Disponível em:< <http://sbs2017.com.br/anais/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0692-1.pdf> > Acesso em 16 set. 2017.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras**. São Paulo: Edusp, 2008.

SARDENBERG, Ricardo. **Arte contemporânea no século XXI: 10 brasileiros no circuito internacional**. Rio de Janeiro: Capivara, 2011.

SILVA, Fábio César da. O Conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T. W. Adorno e M. Horkheimer: uma aplicação ao fetichismo marxiano. **Revista Kínesis**, v. 2, n. 03, 2010, p. 375 – 384.

SOARES, M. e CEVASCO, M. E. (Org). **Crítica Cultural Materialista**. São Paulo: Humanitas, 2008.

STALLABRASS, J. Arte de elite em uma era de populismo. Trad. Daniela Kern.. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, ano 4, julho de 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** n. 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

SANTOS, et al. Análise comparativa do conteúdo filo mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007.

SHIROMA, E. Oto; EVANGELISTA, O. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TOURINHO, I; COSTA, G. Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. v. 6, n. 1. Goiás: UFG, 2008.

SILVA, Claudemir Osmar. **Programa REUNI: ampliação do acesso ao ensino superior?** Dissertação (mestrado Programa

de Pós-Graduação em Educação da UFSC) Florianópolis, 2014.

STOOCO, D. SP Art e ArtRio: duas feiras de arte no Brasil, dois perfis. ASRI - Arte y Sociedad. **Revista de Investigación**. Núm. 0,[s.l] 2011.

THOMPSON, D. **O Tubarão de 12 milhões de dólares: a curiosa economia da arte contemporânea**. Trad. Denise Bottmann. [s.l]: BEI Comunicação, 2012.

THORNTON, S. **O que é um artista?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

TRIGO, Luciano. **A grande feira: uma reação ao vale tudo da arte contemporânea**. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 2014.

VALIO, Luciana Benetti Marques. **Mapeando a complexidade da exposição de arte: é possível avaliá-la?** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo) São Paulo, 2008.

VAN DEURSEN. **Tudo gourmet**. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ideias/tudo-gourmet/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

VASCONCELLOS, C dos S. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente**: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VENTURA, M. C. A. A. et al . The “good teacher”: students’ opinions. **Rev. Enf. Ref.**, Coimbra , v. 3, n. 5, p. 95-102, dez. 2011 . Disponível em

<http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832011000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2017.

VIDOKLE, Anton. **Art without Market, art without education:** Political economy of art. E-flux Journal n.43, 2013.

WU, Chin-Tao. **Privatização da Cultura:** a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80. Trad. Paulo Cezar Castanheira. Co-edição: Sesc e Boitempo Editorial, 2013.