

FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS E MERCADO DE ARTE: DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO PROJETO OBSERVATÓRIO

Giovana Bianca Darolt Hillesheim / PPGAV – Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

O estudo apresenta uma análise das inter-relações entre a formação docente em artes visuais e o mercado de arte, detendo-se sobre o seguinte problema: como se configuram os espaços de discussão sobre a formação do professor de artes visuais? Tais espaços consideram as influências do mercado de arte sobre a formação de professores de artes visuais? A partir da análise dos espaços institucionais de pós-graduação que realizam uma reflexão mais sistemática sobre a formação de professores e do mapeamento das características das pesquisas sobre formação dos professores de artes visuais averiguadas no *Observatório da Formação de Professores de Artes*, detecta como a negligência acerca funcionamento do mercado de arte repercute no processo de precarização do trabalho docente em arte e corrobora com a reformulação docente neoliberal alavancada no Brasil a partir de 1990.

PALAVRAS-CHAVE

Observatório da Formação de Professores de Artes; pós-graduação em artes visuais; mercado de arte; precarização do trabalho docente.

ABSTRACT

The study presents an analysis of the interrelations between teacher education of visual arts and the art market, stopping on the following problem: how to configure the discussion spaces on the training of teachers of visual arts? Such spaces consider the influences of the art market on teacher training? From the analysis of institutional spaces graduate who perform reflection on the formation of visual arts teachers and profile research on the formation of visual arts teachers investigated in the context of the Observatory of Arts Teacher Training (*CAPEs, MINCyT*), detects as the neglect of the art market in the university environment is within the precarious process of teaching in art and confirms the neoliberal teaching reformulation leveraged in Brazil since 1990 .

KEYWORDS

Observatory of Arts Teacher Training; ,master of visual arts; art market; casualization of the teaching profession.

Introdução

A formação de professores no Brasil, em suas mais diversas áreas do conhecimento, foi reformulada a partir da década de 1990 com base no que se convencionou chamar de *conhecimento tácito*, cujos princípios fundamentais envolvem os conceitos *competência* e *professor reflexivo*. Conforme Duarte (2001), o neoliberalismo e as teorias pós-modernistas formaram o estofa para a disseminação de tais concepções que propagandearam a criatividade, a criticidade e a autonomia como “vantagens” de uma formação docente vinculada ao slogan “aprender a aprender”. Tecendo uma análise crítica a esta concepção Duarte destaca quatro princípios valorativos estreitamente a ela vinculados: 1 – Ela considera que há resultados melhores quando o licenciando é instigado a aprender com base na própria prática, sem alojar as expectativas em alguém que o ensine; 2 – Dissemina a ideia de que o importante é aprender a pensar cientificamente sobre a própria atuação docente e que, sob tal perspectiva, a ênfase no ensino de teorias resultaria em relativa perda de tempo; 3 – Dissemina entre os licenciandos a crença de que a atividade educativa deva ser dirigida pelos interesses espontâneos dos alunos, não sendo prerrogativa específica do professor elencar os conceitos curriculares fundantes de sua disciplina; 4 – Considera que a boa formação docente é aquela que promove no futuro professor a aptidão para desenvolver a capacidade de adaptação de seus alunos, visando um comportamento empreendedor. Para Duarte, os quatro princípios propagam a descrença na relevância dos aspectos teóricos da formação docente, resultando num profissional descomprometido com a socialização do conhecimento produzido historicamente.

A fim de compreender os desencadeamentos de tal reformulação, ou mesmo ratificá-la, proliferam nos programas de pós-graduação pesquisas dispostas a analisar como se formam os professores nas licenciaturas ofertadas no Brasil. Gatti (2012) analisou 22 números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas – INEP, e identificou que durante o período de 1998 a 2012, 38 artigos foram publicados abordando a formação de professores. O número significativo de publicações sobre formação de professores observado pela pesquisadora ressalta a relevância social do tema e enfatiza as políticas educacionais no Brasil voltadas para a formação docente. Em contrapartida,

Souza Santos (2008) chama a atenção para o deslocamento do poder da universidade diante dos processos de formação promovidos em parceria com agentes privados e alerta para a inexorável perda de poder e credibilidade social da profissão professor. Estudos de Shiroma (2003), Costa (1995), Tavares & Brzezinski (2001) e Ferreira (2002) apontam para a desprofissionalização e proletarização do profissional docente. Segundo Oliveira (2004):

A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. (OLIVEIRA, 2003, p. 1134)

Outras contribuições nesta discussão são as de Apple (1995), cujo foco é a imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas, e as de Haug (1973, 1975, 1977), que trata da perda da autonomia e da autoridade do professor em decorrência de um contexto de consumo menos passivo, da elevação da escolarização e do aumento da especialização. Estas tensões históricas entre os movimentos profissionais do magistério e a conseqüente desregulação do mercado de trabalho são tema de estudos desenvolvidos no âmbito das pós-graduações, de modo que se pode concluir que, à medida em que se elevam os cursos de pós-graduação em determinado campo, eleva-se o número de estudos que tratam da profissionalização deste mesmo campo.

A especificidade do campo da arte

No campo específico da arte, uma discussão mais sistemática sobre a formação de professores desponta a partir das décadas de 1980 e 1990. Barbosa (2002, 2008) chama para si a tarefa de registrar historicamente as mudanças que afetam a formação do professor de arte, tanto no que se refere às propostas curriculares, quanto às características da docência artística no espaço escolar.

Apesar de relativamente curta, a história da pós-graduação em artes no Brasil é repleta de nuances que juntas compõem a epistemologia da área. Institucionalmente, a pós-graduação surge no Brasil através do Parecer nº 977 da Câmara de Ensino Superior do, então, Conselho Federal de Educação, em 03 de dezembro de 1965. Praticamente uma década depois é que surge o primeiro curso de pós-graduação em artes. Assim, a Pós-Graduação em Artes da Universidade de São Paulo (USP) deu início às suas atividades em 1974, poucos anos após ter criado, em 1971, o primeiro curso de graduação na área. O cenário sofreu alterações ao longo dos anos e tem, gradativamente, expandido em relação ao número de programas oferecidos, sendo que atualmente o Brasil conta com 54 programas que juntos oferecem 74 cursos de pós-graduação voltados para as diversas linguagens artísticas¹. Considera-se, no entanto, que a distribuição destes cursos ainda é insuficiente para atender a demanda, além de estar condicionada aos limitantes geográficos, uma vez que em muitas regiões do vasto território brasileiro o número de vagas ainda é bastante reduzido.

Uma das estratégias adotadas para inovar, ampliar e diversificar o sistema de pós-graduação neste sentido tem sido a introdução ao mestrado profissional, operacionalizado no Brasil a partir dos anos 90. Não tendo logrado o êxito esperado em relação a sua difusão, o mestrado profissional mostrou números tímidos nas duas primeiras décadas de implantação. Recentemente, porém, os mestrados profissionais ganharam novo fôlego, apesar da polêmica em torno a sua efetivação, uma vez que priorizam a formação instrumental, em detrimento à formação voltada para a pesquisa.

Na área de Artes, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) lançou em 2013 o Prof-Artes, programa de mestrado profissional semipresencial com concentração em Ensino de Artes. Participam do programa 11 universidades públicas sob coordenação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) visando atender os docentes de Artes da educação básica pública. Sobre as expectativas depositadas nesta modalidade de pós-graduação o PLANO Nacional De Pós-Graduação - PNPG 2011-2020² assim se manifesta:

O mestrado como formação profissional seria outra coisa: um curso voltado à especialização ou profissionalização de alto nível, com duração não superior a um ano e submetido a critérios próprios de credenciamento e de avaliação de qualidade. Seria conveniente pensar

em incentivos à sua multiplicação e diversificação no sistema universitário público, que é muito dependente das orientações e regras uniformizadas da CAPES. (BRASIL, CAPES – PNPG 2011-2020, p.22)

Embora haja uma política de indução para elevação do contingente de mestres e doutores, materializada pela elevação no número de programas acadêmicos e profissionais de pós-graduação na área de Artes, o número de programas ainda pode ser considerado pequeno, se comparado às demais áreas voltadas ao universo escolar, ficando atrás somente da área de Educação Física.³ Como resultado da insuficiente oferta de cursos de pós-graduação na área, muitos pesquisadores desenvolvem as pesquisas voltadas ao entrelaçamento entre arte e educação em outros programas com características mais abrangentes, possibilitando assim um direcionamento para a pesquisa em Artes. Entre tais programas, a incidência destas pesquisas se dá nos cursos de Pós-Graduação em Educação que conta com 159 programas e 225 cursos, Pós-Graduação em Ensino, com 113 programas e 137 cursos e Programas Interdisciplinares, que abrigam um vasto leque de discussões, alguns deles muito próximos à área de artes, tais como: Cultura e Sociedade; Cultura e Territorialidades; Desenho, Cultura e Interatividade; Memória Social e Patrimônio Cultural; entre outros. Compreender este universo e dar visibilidade a tais pesquisas, mapear focos de interesse, reunir e estabelecer diálogos entre estes pesquisadores é uma das propostas do *Observatório da Formação de Professores de Artes (CAPES/MINCyT)*.

O Observatório da Formação de Professores de Artes

O *Observatório da Formação de Professores de Artes (CAPES/MINCyT)* investiga os estudos em torno dos cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina. No Brasil, o projeto nasceu em 2011, sob coordenação da Prof^ª. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, é abrigado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Por sua vez, a coleta de dados na Argentina está abrigada nas universidades IUNA e ULP, responsáveis pelo Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte (OFPEA/ARG).

Sem desconsiderar as pesquisas já realizadas que procuram mapear as produções sobre formação de professores de Artes Visuais – Fonseca da Silva (1998; 2011), Silva (2008), Nunes (2009), Tourinho (2009), Pilar e Rebouças (2008) e Simó (2010) - escopo inicial do projeto, o *Observatório* vislumbra a possibilidade de estabelecer relações entre os cursos de graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina, considerando as especificidades da América Latina, cujo referencial teórico foi muitas vezes desprezado no universo acadêmico. Acreditamos, portanto, que o contexto latino-americano carece de atenção e investigação.

Os primeiros passos do *Observatório* mostram que há continuidades e discontinuidades ao longo do caminho nas pesquisas voltadas ao ensino de arte. Caminho este que, além de apontar para a dispersão dos pesquisadores, retrata ranços de um pensamento dicotômico, uma vez que muitas vezes as pesquisas se deparam com a escolha entre posicionamentos tidos como bipolares, como, por exemplo, a defesa do ensino da arte em espaços formais em contraponto aos não formais, o rol de vantagens e desvantagens entre a formação específica e a formação polivalente, a ênfase aos saberes docentes ou aos saberes artísticos, a convicção na instrumentalização do futuro professor ou na importância da formação de um professor/pesquisador, a difícil tarefa de optar cursar Bacharelado em Arte ou Licenciatura em Arte, a ênfase na teoria ou na prática, a pós-graduação em artes ou em educação, entre muitos outros.

Todavia, o *Observatório* vem insistindo em afirmar o quão relevante pode ser a busca pela visualização deste rol de discussões. Com base nesta perspectiva, atribui importância às questões evidenciadas nas pesquisas, acreditando que a partir do inventário das percepções dos pesquisadores, a formação de professores para o ensino de arte possa superar os atuais contornos, forjar uma nova visão e se construir mobilizadora, crítico e atuante.

Em recente pesquisa que integra o rol de trabalhos desenvolvidos pelo *Observatório Hillesheim* (2013) mapeou as teses e dissertações com a temática *formação de professores de artes visuais* compiladas no repositório da CAPES a partir do ano 2000. Estas se dividiram em dois grupos: o grupo dos pesquisadores que discutiram a for-

mação de professores de artes visuais a partir de pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação em educação (77%) e o daqueles que o fizeram nos programas de pós-graduação em artes visuais (23%). A diferença significativa de índices sinalizou para uma averiguação da trajetória acadêmica dos pesquisadores. Tal averiguação mostrou, em relação aos matriculados nos programas de pós-graduação em educação, um perfil de oscilação durante o percurso formativo:

Houve quem se licenciou em Pedagogia e cursou especialização em Arte-Educação; quem se licenciou em Artes Visuais e especializou-se em Psicopedagogia; quem cursou ambas as licenciaturas... A partir do currículo dos pesquisadores ficou evidente que muitos deles conjugaram as áreas de arte e educação no processo de formação. (HILLESHEIM, 2013, p.107)

Apesar de apontada a demanda, evidencia-se a necessidade de futuras pesquisas que investiguem a fundo as razões que levam egressos de licenciaturas em artes visuais a desenvolverem suas pesquisas nos programas de pós-graduação em educação. Uma possibilidade a ser analisada é a característica das linhas de pesquisa voltadas ao ensino da arte nos programas de pós-graduação em artes visuais. Dados relativos ao primeiro semestre de 2013 mostram que entre as cinquenta e quatro linhas de pesquisa existentes na época na somatória dos programas, somente dez abriam espaço para investigação do ensino de arte. A timidez no número de linhas de pesquisa mostra o quão restrito são os espaços dedicados a investigar as conexões entre arte e educação. Apesar do aumento no número de pós-graduações em artes visuais nos últimos dez anos, o aumento dos espaços de pesquisa para o ensino de arte não seguiu a mesma proporcionalidade. A restrição destes espaços vem acarretando, na melhor das hipóteses, dispersão de pesquisadores e, numa hipótese menos otimista, migração de pesquisadores para outras áreas do conhecimento.

Outro dado instigante que emana da trajetória acadêmica dos pesquisadores, sejam eles pesquisadores da pós-graduação em educação ou artes, é de que 39% deles possuem duas modalidades de formação em artes visuais, licenciatura e bacharelado. O perfil evidencia o caráter ambíguo e atípico desta área do conhecimento e a necessidade de investigação sobre o que procuram os acadêmicos que ingressam na licenciatura e no bacharelado de artes visuais.

Nota-se também, com base no currículo dos orientadores das pesquisas que, historicamente, a pós-graduação em educação configurou-se como um espaço que conferiu a titulação de mestres ou doutores a muitos dos professores dos programas de pós-graduação em artes visuais. Por outro lado, evidenciou um dado que merece atenção ao apontar que 70% dos orientadores das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais jamais cursou arte, nem na graduação, nem na pós-graduação.

Esta constatação levanta uma delicada questão de ordem epistemológica que, conforme aponta Warde (2005), desencadeia uma preocupação de que a migração entre áreas resulte numa perda de especificidade e num retrocesso em ambas as áreas, àquela correspondente à formação inicial e à correspondente à pós-graduação, uma vez que o pesquisador precisa se debruçar sobre dois corpos teóricos que congregam lógicas internas de construção epistêmica. Não dispondo de tempo suficiente para inteirar-se das discussões, Warde alega serem comuns nestes casos as situações em que o pesquisador acabe aderindo aos *autores da moda*. Parece-nos bastante razoável trazer o mesmo raciocínio para a situação de um orientador de pesquisa sobre artes visuais que não tenha cursado a área. Apesar de perigosa a generalização, ascende-se aí uma luz para discussão.

A pesquisa desenvolvida por Hillesheim (2013) junto ao *Observatório* aponta, ainda, que as propostas dos pesquisadores em educação para a licenciatura em artes visuais se concentraram no perfil do professor/formador como algo decisivo para a qualidade da licenciatura e chamam a atenção para a necessidade de repensar o currículo. No conjunto como um todo, transpareceu a noção de que formar a contento um professor de artes visuais implica em lhe desenvolver saberes docentes, sejam eles procedimentais, comportamentais, políticos e/ou estéticos. Já as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais concentraram-se em outra vertente, enfatizando a necessidade de rigor conceitual e aprofundamento teórico durante a formação.

As peculiaridades das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais evidenciam que, além da complexidade inerente à educação, a licenciatura em artes

carrega consigo a complexidade de uma área em vertiginoso processo de mudanças. As artes visuais contemporâneas contemplam não somente uma multiplicidade de temáticas, abrangendo micropolíticas e pluralismos, como uma diversidade de suportes. Tão complexo quanto estas questões, são os diversos entendimentos em torno do conceito *arte*. Os programas de pós-graduação fazem suas opções conceituais. Tais opções desenham um perfil que traçará o provável caminho do pesquisador que adentra no programa: museologia, arte popular, linguagens contemporâneas, interfaces midiáticas... o caráter polissêmico e vanguardista que, em um primeiro momento, atrai tantos jovens para a formação em arte, às vezes se transforma em um terreno escorregadio e de difícil acesso.

O estudo apontou ainda a influência de concepções neoliberais em muitas das pesquisas que tematizam a formação de professores de artes visuais. Tais evidências se tornaram ainda mais latentes quando os pesquisadores trouxeram para o cenário a necessidade de uma formação que contemple em seu bojo a arte contemporânea, visando formar um professor capaz de dialogar com a arte de seu tempo. A pesquisa apontou que o olhar das investigações muito se direcionava para a leitura e a interação com a produção artística legitimada pelo mercado, tida como elemento que, pretensamente, sintetizaria o que há de *melhor* na arte produzida neste tempo histórico. Tais pesquisas não contemplaram na discussão sobre a formação de professores de arte o desenvolvimento de um olhar crítico em relação ao mercado de arte, tão pouco se debruçaram sobre as razões pelas quais determinadas obras são preteridas nos currículos escolares em detrimento de outras. Estas evidências apontam para a necessidade de discutir a formação do professor de Artes Visuais concebendo-o como profissional cuja práxis pedagógica não se paute exclusivamente na seleção curricular de obras de arte elencadas pelo mercado. Da mesma forma, vislumbra um profissional que, além de apto ao ensino de arte, tenha condições de compreender o funcionamento do mercado da arte como instrumento regulador do capitalismo cultural, estágio atual do capitalismo.

Inter-relações entre formação de professores e o mercado de arte

A compreensão dos processos constitutivos do mercado de artes visuais considera tanto a arte classificada em museus e demais instituições responsáveis por preser-

var o patrimônio histórico e cultural legitimado, como as obras de arte contemporânea que se encontram em processo de legitimação. Nem sempre a relação entre estes dois grupos é norteada por parâmetros claros e, sendo assim, as tensões resultantes deste embricamento reverberam nas mais diversas áreas que pesquisam, produzem, discutem ou ensinam arte. Voltado para preocupações da ordem da rentabilidade, o mercado lança mão de diversas instâncias para associar o objeto artístico à distinção de classe. Moulin (2014) alerta para a influência do mercado sobre diversas instituições, tais como museus, universidades e mídia. A escola se inclui neste grupo e apesar de não ser originalmente concebida com fins mercadológicos, é influenciada pelas decisões do mercado. Assim, as escolhas curriculares estabelecidas na disciplina de Arte ajudam a constituir um *estatuto artístico*.

Quando o professor contempla em suas intervenções pedagógicas a arte já classificada, situada historicamente em um gênero artístico, aborda artistas tidos como representantes de valor autêntico e inquestionável em livros e manuais didáticos, corrobora com o ideário de uma série de agentes, sejam eles colecionadores, críticos, museólogos, leiloeiros, peritos ou restauradores. De maneira indireta, o professor compactua, portanto, com o interesse de marchands e outras novas configurações de profissionais intermediários que atuam no segmento de constante revisão do patrimônio artístico para manter elevados os valores monetários empregados pelos colecionadores não só na aquisição das obras, mas no investimento das seguradoras, nas empresas envolvidas com a proteção dos direitos autorais e nas empresas especializadas nos subprodutos atrelados à obra de arte.

Quando, por outro lado, o professor se volta para a arte atualmente produzida, coloca-se com maior ênfase diante da necessidade de fazer escolhas e assumir os ricos decorrentes destas escolhas. Estando o professor de arte envolvido em um fazer que lhe consome grande parte de seu tempo na atuação direta com alunos em sala de aula, resta-lhe um tempo muitas vezes reduzido para contato com a arte em seu estado *primário*, original. Mesmo quando o professor de arte pertence a um contexto que lhe favoreça um contato mais constante com o objeto artístico contemporâneo, tem ainda que lidar com a falta de sistematização acerca do objeto que tomará como material para discussão pedagógica. Assim, muitas vezes recorrendo a catálogos e

revistas especializadas no segmento arte, o professor continua apoiado na anuência do mercado da arte e seu poder de selecionar tendências a partir de critérios de circulação, programas de fomento ou valorização de determinado patrimônio cultural em detrimento de outro.

É fato que não se pode dizer que as escolhas do mercado são, por si só, boas ou ruins. Tão pouco é possível afirmar que a ciência do professor sobre as nuances do mercado o tornará *imune* ao sistema capitalista que sustenta o mercado, porém o tornará apto a fazer escolhas curriculares de maneira mais consciente e não refém dos instrumentos reguladores do capitalismo cultural.

Conhecer o sistema econômico da arte é, portanto, o primeiro passo para colocar o professor de arte em condição de realizar abordagens conscientes em relação a suas escolhas curriculares. Operações de marketing, agenciamentos culturais, encomendas, patrocínios, pré-contratos de circulação e exposição midiática tornam o cenário da arte menos imune ao sistema capitalista do que se possa ingenuamente pensar.

A arte convertida em mercadoria passou a coexistir no mundo capitalista com as crises que se manifestam nas relações entre produção e controle, produção e consumo, produção e circulação, competição e monopólio, desenvolvimento e subdesenvolvimento, produção e negação do tempo livre, emprego e desemprego, crescimento da produção e destruição ambiental, entre outras. Ao se deter sobre a concepção de crise como princípio para uma análise da qualificação de trabalhadores, Lucena (2008) defende pensar o modo de produção capitalista com base na alienação dele decorrente e nas suas contradições internas. Alienação e contradição estão implícitas na produção artística, assim como na formação de professores, visto que as reformulações em curso requerem trabalhadores com melhor formação em detrimento de um grande coletivo formado precariamente. A diferenciação existente na formação dos trabalhadores resulta num amplo processo de divisão hierárquica do trabalho.

Desta feita, o desafio imposto pelo modo de produção capitalista atinge a formação de professores de arte e a arte propriamente dita. Ao transformar também a arte em mercadoria, ela é reduzida a um meio para seu próprio consumo. A arte encarada como mercadoria não apresenta valor qualitativo em si, mas apenas na medida em

que possa ser “usada”. Os objetos do mundo capitalista irradiam um ser independente de suas qualidades extrínsecas e passam a ser instrumentos de satisfação mercantil. Assim, o capitalismo dissolve o tecido de todos os grupos sociais e, desse modo, problematiza a produção estética e dissolve as divisões entre alta arte e cultura popular tornando imprescindível pensar a arte e a cultura e sua submissão ao sistema econômico.

Cabe à formação docente em arte oportunizar a compreensão de que a obra de arte não é uma mercadoria como as outras, mas a cada dia ela se aproxima destas um pouco mais. Para chegar a este entendimento faz-se necessário conhecer as características do mercado primário da arte, onde as obras recebem um preço pela primeira vez (galerias), e as características do mercado secundário, onde as obras são negociadas por valores monetários baseados em critérios não, necessariamente, estéticos (casa de leilões). Os custos de produção da obra, a possibilidade de rendimentos futuros para o proprietário da obra, a relação entre a quantidade de dinheiro e a paixão de colecionadores por determinado artista, ou seja, os critérios de valoração da obra de arte, encontram-se embaralhados aos elementos estéticos.

Ao trazer a discussão do mercado de arte para a formação de professores, o Projeto *Observatório* defende que o conhecimento dos critérios que compõem o mercado oportuniza uma formação menos idílica e alienante, condição importante para combater a precarização do trabalho docente em artes.

Notas

¹ Dados atualizados em 25/07/2014 e disponibilizados no site da CAPES.
<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=11> Acesso em 24/08/2014

² Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

³ São 171 programas em Ciências Biológicas, 52 em Educação Física, 61 em Filosofia/Teologia, 69 em História, 57 em Geografia, 142 em Letras, 58 em Matemática, 65 em Química e 53 em Sociologia.

Referências

- BARBOSA, A. M. (org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- _____. (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. (org.). A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CANCLINI, N.G. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001. 296 p.
- FONSECA DA SILVA, M.C. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e profissionalização: contribuições e estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011*. RBEP, v. 93. n.234. Brasília, 2012.
- GREFFE, X. *Arte e Mercado*. São Paulo: Iluminuras- Itaú Cultural, 2013.
- HILLESHEIM, G. B. D. *Um olhar para as pesquisas sobre formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer*. Dissertação de Mestrado. PPGAV – UDESC. Florianópolis, 2013. (não publicada).
- MOULIN, R. *O mercado da arte: mundialização e novas tecnologias*. Trad. Daniela Kern. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.
- OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SHIROMA, E.O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M.C.M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade do século XXI: para uma universidade nova*. Série Conhecimento e Instituições. Coimbra: CES, 2008.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha,

Giovana Bianca Darolt Hillesheim

Mestra e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC na linha de Ensino de Arte. Membro do Grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão e do Observatório da Formação de Professores de Artes. Atua como professora colaboradora na Licenciatura em Artes Visuais da UNIDAVI–Rio do Sul/SC.