



**PROFESSORAS ARTISTAS:  
REFLEXÕES SOBRE O FAZER ARTÍSTICO E A PRÁTICA DOCENTE**

Patriciane Teresinha Born – UFRGS  
Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS

**Resumo:** Este artigo pretende discutir de que modo se dá a relação entre a prática artística e a docência em arte na educação básica, a partir da formação e atuação de professoras artistas que compõem o *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, de Montenegro/RS. Ao abordar a formação acadêmica artística e docente, marcada pela dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, tomamos como hipótese de que a Graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, na qual cinco integrantes do coletivo são graduadas, seja uma terceira possibilidade, que procura restabelecer um equilíbrio entre os saberes artísticos e pedagógicos. Para tal, dialoga-se com as reflexões sobre arte e docência das teóricas Almeida (2009) e Loponte (2005). Também partimos da hipótese de que o coletivo se configura como um espaço de criação coletiva e de formação. Assim, investiga-se as práticas artísticas e docentes das professoras artistas que formam o coletivo, como também suas possíveis relações, usando como instrumentos de análise anotações sobre os encontros do coletivo em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas com suas integrantes.

**Palavras-chave:** professoras artistas, fazer artístico, prática docente, coletivo de artistas.

### **Apresentação**

Há alguma relação entre a prática artística e a docência? Embora esta não seja uma indagação nova e já tenha sido objeto de estudo de outros pesquisadores (Almeida, 2009; Costa, 2009; Strazzacappa e Morandi, 2006), ela se faz pertinente neste artigo, derivado de uma pesquisa em andamento na área de educação<sup>1</sup>.

Dessa forma, o presente artigo traz para discussão problemáticas surgidas em pesquisa que tem como objetivo central a investigação sobre a relação entre a prática artística e a docência em arte na educação básica, a partir da formação e atuação de professoras artistas que compõem um coletivo artístico. Como desdobramento da questão central, a investigação busca compreender de que maneira o fazer artístico, tanto individual como coletivo, pode alimentar ações pedagógicas, realizadas em ambientes educacionais. Para tal, utiliza-se como

---

<sup>1</sup> Trata-se de pesquisa em andamento em Mestrado em Educação, com previsão de conclusão no primeiro semestre de 2012.

campo da pesquisa o *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, situado no município de Montenegro/RS, formado por professoras artistas.

Na primeira parte deste artigo, discorre-se sobre a dicotomia entre os campos artístico e pedagógico, perguntando por uma terceira possibilidade, a partir da proposta de formação de professor artista do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, localizada em Montenegro/RS.

A fim de tensionar discursos relacionados ao conceito de artista, como o mito da genialidade artística, trazemos à discussão a prática de coletivos de artistas na contemporaneidade, a partir das contribuições de Danto (2006) e Paim (2005).

O coletivo montenegrino de professoras artistas *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, configura-se como o campo empírico da pesquisa. Apresentamos um breve relato sobre sua formação, seu objetivo e a primeira proposta artística coletiva, assim como os questionamentos realizados em entrevista semi-estruturada com as suas integrantes acerca das relações entre o fazer artístico e a prática docente.

### **Artista professor, professor artista**

O popular dito de “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, frase recorrente em nosso cotidiano, pode contribuir na reflexão sobre a produção artística e o ensino de arte, pois nele encontra-se um paradoxo, referente à dicotomia entre o fazer artístico e o pedagógico. Antes da desvinculação das funções do/a artista e do/a professor/a, o ensino artístico era responsabilidade de profissionais que, além de atuarem como artistas, se inseriam no contexto da educação. Assim, a atividade artística e docente era integrada, como explica Morandi (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84). A partir do momento em que a disciplina denominada “Educação Artística” foi inserida nas escolas brasileiras, através da Lei nº 5.692/71, as várias linguagens artísticas precisaram ser integradas, o que acarretou uma formação polivalente aos professores e professoras de arte. Essa formação não foi satisfatória e a polivalência “acabou implicando a superficialização do ensino de arte” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84).

Nessa linha de reflexão, podemos pensar na existência de uma dicotomia entre o campo artístico e o campo pedagógico na estrutura do ensino superior brasileiro, apresentada especialmente nos cursos de bacharelado e licenciatura. Como em outras áreas, nas Artes

Visuais e demais linguagens artísticas, isso não é diferente, como comprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais (BRASIL, 2007).

A divisão dos campos entre licenciatura e bacharelado parece atribuir um *status* distinto às duas áreas, no qual a licenciatura teria uma importância menor. A pesquisadora em dança Isabel Marques (2001, p. 58) reforça essa hipótese ao comentar que, “para aqueles que possuem formação específica na área de Educação, fica clara a ideia de que o papel do professor de arte abarca um tipo de consciência distinta da do artista”. A teórica ainda pergunta se, “ao diferenciar tão radicalmente estas funções, [...] não estaríamos também correndo o risco de novamente incidir no antigo preconceito do ‘quem sabe faz, quem não sabe ensina’?” (MARQUES, 2001, p.58).

Não obstante, a realidade profissional mostra-se numa situação adversa à dicotomização licenciatura/bacharelado. As distintas possibilidades de trabalho – espaços culturais, ensino formal e informal (ONGs, por exemplo), produção artística individual, grupos artísticos – exige, muitas vezes, que os egressos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais precisem atuar como artistas e professores/as ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos.

Diante da dicotomia entre bacharelado e licenciatura em artes visuais, a proposta desta investigação é, inversamente, discutir a não-dicotomização entre o fazer artístico e o ensino de arte. Dando continuidade a essa ideia, perguntamos, diante da dicotomia que muitas vezes nos subjetiva e nos constitui, se é possível uma docência mais inventiva e poética.

Em resposta, Loponte (2005a, p. 09) pergunta pela possibilidade da constituição de uma “docência artista”, relacionada com as práticas da escrita de si e das relações de amizade. A partir de teorizações do filósofo Michel Foucault, de Friederich Nietzsche e de produções de teóricas feministas sobre arte e educação, a pesquisadora nos apresenta formas possíveis de resistência e subversão aos poderes subjetivantes, principalmente àqueles que dizem respeito às relações de poder e gênero, a partir da análise de um trabalho de formação docente em arte, no município de Santa Cruz do Sul – RS.

A noção de “docência artista” – que não é o mesmo que docência artística – parte do processo de subjetivação em Foucault. Deleuze (1992), ao discutir sobre o tema, diz que a subjetivação consiste essencialmente na constituição de modos de existência, na invenção de novas possibilidades ou estilos de vida. “A subjetivação é uma operação artista [...]” (p. 141), podendo também ser chamada de uma “existência artista” – reverberação nietzscheana no pensamento de Foucault. Desse modo, a docência artista proposta por Loponte, na esteira das

“subjetivações artistas” (DELEUZE, 1992, p. 142), se configura como uma possibilidade em que a docência em arte pode ser reinventada, “assim como a reinvenção de si mesmas [das professoras] e do espaço político e ético para a docência”, contrapondo-se a uma “docência pasteurizada”, permeada por receitas de técnicas e modelos prontos (LOPONTE, 2005a, p. 154).

Já Corazza (2001), numa discussão acerca da Pedagogia Cultural, usa o termo “docência artística”, para falar mais de uma postura do professor do que a docência em arte propriamente dita. Embasada nos Estudos Culturais, a pesquisadora articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do educador. Estas mudanças acarretariam o desafio de uma docência que poderia ser chamada de artística, vivida em tempos de diversidade cultural. Uma docência que “artista”, que desenvolve a artistagem, “que, ao se exercer, cria e inventa” (CORAZZA, 2001, p. 03). Uma docência que se constituiria artística por “estimular outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado”, usufruindo-se do prazer de criar sem se considerar uma obra de arte acabada (Ib.). Penso que ao falar sobre uma docência artística, Corazza considera a prática docente como uma ação criadora, na qual os velhos porquês e as estáticas soluções são desconstruídas, e as diferenças são intensificadas a fim de superar as desigualdades.

A aproximação entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos é abordada também por Strazzacappa e Morandi (2006), quando discutem o entrelaçamento da arte e da docência, mais especificamente da área da dança. Além da dança, são problematizadas algumas questões pertinentes a todas as linguagens artísticas. “É possível formar o professor de arte sem antes formar o artista?” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 33), pergunta Strazzacappa, a partir de sua reflexão sobre a formação do artista e do professor de arte no Brasil.

Almeida (2009) entrevista artistas plásticos/as que atuam como professores e professoras no ensino superior, a fim de pesquisar como se concretiza o ensino artístico, isto é, “como um artista plástico ensina o que é arte e como se faz arte; e saber que concepções e práticas prevalecem no ensino das artes visuais – estudando o cotidiano do ensino da arte” (ALMEIDA, 2009, p. 26). A autora parte do pressuposto de que a história do ensino de arte está repleta de “mitos”, e tenta desmitificá-los, buscando possíveis respostas na voz dos/as entrevistados/as.

Dos quatro eixos temáticos abordados na entrevista a vinte e sete artistas professores/as<sup>2</sup>, é importante sublinhar o levantamento sobre as possíveis relações entre produção artística e ensino de arte. A opção por atuar na docência, na grande maioria das falas, caracteriza-se inicialmente pela necessidade de se ter um emprego, já que a atuação como artista plástico/a não garante uma renda estável. A docência, também, “garante certa autonomia relativa ao mercado da arte” (ALMEIDA, 2009, p. 42), possibilitando que o/a artista possa desenvolver seus projetos artísticos, sem se preocupar se os venderá ou não.

Assim, “ser professor de arte se apresenta como a atividade remunerada mais compatível com a carreira artística” (ALMEIDA, 2009, p. 67), o que reforça a importância de uma formação que contemplasse tanto a produção como o ensino de arte, já comentada anteriormente. Além disso, as falas dos artistas-professores mostra que o ensino é conciliável com a carreira artística, mais do que qualquer outra profissão, por ser um meio que favorece a pesquisa e o conhecimento teórico, como também o contato frequente com questões da arte. Almeida conclui que os entrevistados valorizam o ensino, ainda que o vejam como atividade paralela à criação artística (ALMEIDA, 2009, p. 74).

É notável, na pesquisa de Almeida (2009), o uso da expressão “artista-professor”, e não professor artista. Percebe-se que a nomenclatura de artista-professor é mais empregada quando a discussão gira em torno da docência no ensino superior, conforme pesquisas que versam sobre a importância deste profissional atuar tanto como artista, quanto como docente. Favero (2007), Wendt (2010), Oliveira (2010), a partir de distintos referenciais teóricos, discutem essa questão, fazendo uma clara referência ao profissional de ensino superior. Os termos usados variam: Oliveira (2010, p.22) define o docente-artista, como “aquele que atua no ensino e na pesquisa na universidade com temas relacionados às múltiplas linguagens das Artes, com produção artística ou não”. Wendt (2010) usa a expressão “professor e artista”, e Favero (2007), à exemplo de Almeida, discorre sobre o artista-professor.

O nível de ensino que essas pesquisas enfocam – ensino superior – tem características singulares, voltadas à formação de professores de arte ou à formação do artista, o que diverge do objetivo do ensino de arte na educação básica. Eis o contraponto desta pesquisa: discutir as relações entre o fazer artístico e a docência em arte na *educação básica*, intitulando as participantes do coletivo *Ponto de Fuga* como professoras artistas, pelo motivo de serem

---

<sup>2</sup> Destes/as profissionais, vinte e cinco lecionavam ou haviam lecionado em instituições de ensino superior, na época em que a pesquisa foi realizada, em 1991.

formadas num curso que propõe essa formação – sobre o qual discorreremos mais adiante.

Costa (2009) transita entre os saberes artísticos e pedagógicos, ao dissertar sobre a noção de professor artista que propõe o Curso de Graduação em Teatro: licenciatura, da FUNDARTE/UERGS.

A fim de investigar a formação do professor artista, a autora busca quais elementos caracterizam e diferenciam as práticas de formação na FUNDARTE/UERGS das práticas dicotômicas da formação do artista e do professor de teatro. Sua abordagem é embasada teoricamente nos estudos de Foucault, especificamente aos modos de subjetivação, ligados às práticas de si.

Conforme a pesquisadora, a proposta de formação dos quatro cursos de licenciatura da FUNDARTE/UERGS oferece uma terceira possibilidade, uma ruptura do modelo dicotômico em que se afirmam as formações tradicionalmente (pro)postas, como reforçamos a seguir.

### **Professor artista: a proposta de formação da FUNDARTE/UERGS**

Dentre as vinte e quatro unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, em diversas partes do Estado, uma delas situa-se em Montenegro/RS, em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, firmado em 2002. Desde esse momento, foram criados quatro cursos de graduação: licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A proposta dos cursos da FUNDARTE/UERGS<sup>3</sup>, desde sua criação, tem como principal objetivo a formação do professor artista. Essa proposta procura restabelecer um equilíbrio entre a formação pedagógica e artística, ressaltando a importância de “um planejamento curricular que busca a integração da teoria com a prática, de forma a fazer interagir conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à cultura brasileira” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 04).

O curso possui um currículo organizado em três grupos de componentes curriculares: as disciplinas específicas da linguagem artística; as disciplinas específicas da formação pedagógica e as disciplinas interdisciplinares. No oitavo e último semestre do curso, o/a

---

<sup>3</sup> Em abril de 2011, a relação institucional entre a FUNDARTE e a UERGS sofreu mudanças. Desde então, não há mais convênio entre as instituições, mas sim um termo de sessão de uso do espaço e estrutura, o que significa que a FUNDARTE não possui mais gerência administrativa e pedagógica sobre os cursos. Desse modo, mesmo que os cursos não sejam mais intitulados como cursos da FUNDARTE/UERGS, essa terminologia ainda é

estudante realiza o Trabalho de Conclusão de Curso, que possui duas partes: o desenvolvimento de uma proposta de produção artística contemporânea e uma monografia dissertativa sobre esse trabalho prático, articulando referenciais teóricos e artísticos. A monografia, assim como a produção artística, é apresentada a uma banca examinadora, composta por professores de Artes Visuais, como requisito parcial para aprovação no Curso. Ainda, são realizadas exposições coletivas com a produção dos formados e formadas no curso, na Galeria de Arte da FUNDARTE.

Tal característica é bastante singular num curso de licenciatura, pois esse formato de TCC é o proposto para o bacharelado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009).

Após essa breve descrição da estrutura do curso, procuramos evidenciar a integração que acontece entre os saberes artísticos e os saberes pedagógicos, ao longo de sua duração. Dentro da proposta da formação de um professor artista, figura-se um dos principais objetivos, que é a não-dicotomização do fazer artístico e do fazer pedagógico, constituindo esse sujeito com capacidade de “se expressar e transitar em múltiplos ambientes nos quais a arte é elemento de transformação social”, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 6).

Depois de discutir a formação do professor artista, é importante discutir brevemente sobre o que entende-se por artista. Quem é o artista? Aliás, qual é a nossa concepção sobre o artista? Um excêntrico, um louco, um gênio? Aquele que, por influências divinas, possui o dom para criar? À frente das múltiplas representações atribuídas à figura do artista, as quais possuem várias problemáticas que poderiam ser desenvolvidas, elegemos para a discussão a concepção de artista como *gênio*, apresentando a prática contemporânea de coletivos de artistas como um outro modo de pensar o artista – especialmente, na prática docente.

### **Os “gênios da arte” *versus* coletivos de artistas: descentralização da criação**

Os “gênios da arte” não só povoam os discursos sobre arte na escola, como também se configuram, muito anteriormente ao discurso pedagógico, como a principal categoria usada nos cânones da arte. Nochlin (1989) nomina essa categoria como o mito da genialidade artística, que se configurou como uma forma de exclusão das mulheres como criadoras.

Conforme Porqueres (1994, p. 52), Nochlin considerava que a concepção do artista como alguém que possui genialidade (gênio) – um poder misterioso e atemporal – é um dos mitos criados pela História da Arte.

O conceito de gênio nas artes visuais é problematizado por diversas pesquisadoras, como Porqueres (1994), Cao (2000) e Mayayo (2003). Essas autoras compartilham que o pilar desse conceito, na cultura ocidental, é a correspondência entre a criação artística e o masculino, a qual possui descendência da cultura greco-romana. A partir do significado dos termos *genius* e *ingenium*, que, perante algumas mudanças históricas, acabaram por confundir-se e designar a força viril do homem, construiu-se a estreita relação entre a genialidade e a virilidade.

O conceito de gênio, assim como o conceito de artista, se tornou central no Renascimento, “a ponto de Giorgio Vasari ter escrito um grande livro sobre a vida dos artistas. Até então teriam existido apenas, quando muito, livros sobre a vida de santos diletantes” (DANTO, 2006, p. 04). O italiano Giorgio Vasari é “autor daquela que é considerada verdadeiramente a primeira história da arte da época moderna” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 100). Intitulado *As vidas dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos*, o livro foi publicado pela primeira vez em 1550 e republicado logo em seguida, no ano de 1568. No final de 2011, o livro que tornou Vasari conhecido mundialmente como o primeiro historiador de arte teve a sua primeira publicação no Brasil<sup>4</sup>.

Vasari, através da biografia lendária de artistas como Giotto e Leonardo Da Vinci, inaugura um novo modo de narrativa, que traz consigo um tom hagiográfico, a exemplo das biografias de santos. As vidas narradas desses “grandes mestres” caracterizam “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 101), o que reforça a idéia do *dom* e do *talento nato* do artista e, conseqüentemente, a noção de genialidade. Assim, o conceito de artista, firmado na Renascença, traz a genialidade e a criação solitária de atelier como práticas indispensáveis para a legitimação de um “verdadeiro” artista. Este conceito ainda aparece em certos enunciados, o que continua, por vezes, a fixar a criação em arte individualista.

A fim de tensionar a noção tradicional de artista, trazemos alguns exemplos de experiências coletivas na produção artística, sublinhando o caráter contemporâneo desta

---

convênio, isto é, entre 2003 e 2009.

<sup>4</sup> VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011.



prática, que se configura como uma forma de resistência e possibilidade de ruptura às narrativas legitimadoras de um certo conceito de arte e de artista.

Na contemporaneidade, o conceito de arte, as práticas de história da arte, os espaços de veiculação artísticos e o próprio conceito de artista sofreram mudanças, devido às práticas sociais e históricas, assunto que é desenvolvido por filósofos e críticos de arte como Arthur Danto (2006), por exemplo. Longe de fazer uma discussão de como um complexo de práticas deu lugar a outro (DANTO, 2006, p. 05), o que pretende-se ressaltar aqui é o fato de que, na contemporaneidade, o artista é subjetivado de outras formas, fazendo com que, entre outros aspectos, o caráter individual da criação em artes visuais perca sua exclusividade. Desse modo, a prática da criação coletiva vem ocupando espaço, ao provocar questionamentos e reflexões sobre as diferentes instâncias e possibilidades do fazer artístico contemporâneo.

Atualmente, há um número significativo de coletivos de artistas, agrupamentos que se configuram com diferentes objetivos e propostas. Em um recorte espaço-temporal, Claudia Paim (2005, p. 249) investiga sobre a formação de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, nos anos 90. Em geral, as iniciativas desses artistas são respostas às insuficiências do sistema das artes local para apresentar produções artísticas contemporâneas, devido à sua ruptura, muitas vezes, com o formato dos tradicionais espaços de exposição.

A pesquisadora identifica projetos, exposições e espaços permanentes de difusão de arte como iniciativas coletivas de artistas nesse local, com dimensões significativas que envolveram vários artistas e desenvolveram uma ação sistematizada (PAIM, 2005, p. 250).

Os lugares de exposição e o papel do artista são questionados nessas ações, nas quais, se reconhecendo como um proponente coletivo, amplia-se a noção de autoria além de sua própria produção poética, como também se incentiva a produção artística e a prática da reflexão, inclusive com a criação de espaços para o debate. O papel do/a artista, inclusive, sofre deslocamentos em sua ação nas estratégias coletivas, na possibilidade de atuar tanto em curadorias, como trabalhar com questões da mediação e com a produção de espaços de difusão do seu trabalho e de outros também (PAIM, 2005, p. 250-251). Assim, a atuação do/a artista é ampliada, fato que é constantemente investigado e questionado na arte contemporânea.

Os projetos *Câmaras* e *Arte Construtora*, por exemplo, foram desenvolvidos por um coletivo de artistas, motivados/as pela experiência de se apropriar de diferentes espaços, que se distinguem dos espaços institucionais e já estabelecidos. As exposições *Plano:B* e *Remetente* também foram pensadas a partir de associações de artistas, como forma de resistir

contra a “insuficiência quantitativa e qualitativa destes espaços oficiais e a forma de apresentação dos trabalhos dos mesmos” (PAIM, 2005, p. 254).

Por fim, os espaços permanentes de difusão de artes visuais, como a *Obra Aberta* e o *Torreão*, citados pela pesquisadora, foram criados por coletivos de artistas, configurando-se como espaços voltados à produção e exposição de trabalhos artísticos dos próprios participantes e de outros e outras artistas convidadas. Vale ressaltar que a participação de artistas mulheres nessas ações coletivas é párea com a de artistas homens, o que pode ser um indício de que os espaços não-institucionais não consideram diferenças de gênero, e sim privilegiem propriamente o trabalho artístico.

Ao pensar sobre as diferentes propostas de coletivos de artistas, percebemos que existem aproximações e diferenças entre os objetivos da formação dos coletivos pesquisados por Paim e do *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*. Diferente de formar coletivos provisórios, que trabalham conjuntamente em uma ação específica, o *Ponto de Fuga* é um coletivo permanente. No entanto, como acontece com os artistas dos coletivos anteriormente citados, cada participante não deixa de realizar seu trabalho artístico individual, que é mantido concomitantemente com as reflexões teórico-práticas do coletivo.

### ***Ponto de Fuga – Coletivo em Arte: uma proposta de produção artística coletiva***

Professoras que não querem atuar somente no ensino. Professoras que querem produzir artisticamente, inscrever-se nos espaços artísticos e nos espaços da vida, no limite tênue entre arte e vida que a arte contemporânea cruza a todo instante. Artistas que ensinam; nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, na escola de arte. Professoras artistas que, a partir da própria experiência de produzir artisticamente e ensinar arte, tentam encurtar o caminho que (ainda) existe entre a arte e o cotidiano, em especial, na escola.

Estas são as professoras artistas que formam o *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, sobre o qual, a partir das anotações em diário de campo sobre os encontros do coletivo, apresentamos aspectos a respeito de sua formação – de que modo emerge esse coletivo, na cidade de Montenegro/RS,

A formação do *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte* foi, de início, tímida, com as primeiras reuniões ocorridas a partir de abril de 2010. As seis integrantes do coletivo já se conheciam de alguma maneira, como colegas de turma, de trabalho ou mesmo de faculdade.

A vontade de continuar produzindo artisticamente foi a motivação principal para que os primeiros encontros se concretizassem, embora sem saber ainda se a formação de um grupo com essa proposta daria certo.

Nestes primeiros encontros, realizados mensalmente, começou-se a compartilhar vontades, a pensar na possibilidade de, a partir das nossas poéticas individuais, desenvolver uma poética coletiva, isto é, que tivesse a autoria de todas as integrantes.

Através da pesquisa e conversa sobre poéticas de artistas contemporâneos, exposições e eventos artísticos, foi-se construindo, pouco a pouco, a própria ideia de coletivo e de sua poética, pautada na produção artística contemporânea, a partir da qual se deu a formação artística das componentes.

No momento em que o coletivo começou a ser formado, cinco das participantes eram formadas no curso de Artes Visuais: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS. A sexta participante já havia terminado a graduação há anos atrás, formada em 2002 na modalidade bacharelado e, no seguinte ano, em licenciatura, ambas as formações no curso de Artes Visuais da Universidade FEEVALE<sup>5</sup>. Em sua dupla formação, novamente emerge a questão da dicotomia entre a formação do artista e do professor comentada no início deste artigo: para obter formação e atuar como *produtora de arte* e como *docente em arte*, ela cursou ambos os cursos (bacharelado e licenciatura em Artes Visuais). Assim, podemos nominá-la também como professora artista, pois possui formação e atua em ambas as áreas.

Ao cursar o bacharelado em Artes Visuais da FEEVALE, como foi o caso desta, ou a graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, no qual as outras cinco componentes do *Ponto de Fuga* são graduadas, todas desenvolveram uma produção artística contemporânea em seu Trabalho de Conclusão de Curso e, a partir daí, iniciaram sua carreira como jovens artistas no cenário regional das artes, participando de exposições individuais e coletivas na própria cidade – Montenegro –, e em Porto Alegre/RS.

A produção artística individual de cada uma das professoras artistas é marcada pela pesquisa prático-teórica, visível nas esmiuçadas reflexões sobre o processo de criação, na busca de referenciais artísticos e teóricos, articulados na escrita que compõe as monografias de Trabalho de Conclusão de Curso. A série de trabalhos, dentro de suas singulares propostas artísticas contemporâneas, buscam a coerência entre si, na relação de forma e conteúdo.

---

<sup>5</sup> Universidade de caráter privado, localizada na cidade de Novo Hamburgo – RS.

Nos encontros realizados a partir de outubro de 2010, o coletivo começou a criar uma proposta de instalação, chamada *Alfa/Teta*, a qual foi selecionada em três editais de ocupação de espaços artísticos, ao longo do ano de 2011, em Montenegro, Lajeado e Porto Alegre. Esse projeto artístico também foi selecionado no concurso *1º Prêmio IEAVi (Instituto Estadual de Artes Visuais) – Incentivo às Artes Visuais*, seleção que proporcionou a exposição da instalação *Alfa/Teta* na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, no período de janeiro a março de 2012. Para as integrantes do coletivo, as seleções em editais ajudam a legitimar, pouco a pouco, o *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte* como um espaço de produção artística contemporânea no cenário regional.

### **As relações possíveis entre o fazer e o ensinar arte**

Numa análise inicial das falas das entrevistadas, já pôde ser percebido de que modo acontecem algumas relações entre o fazer artístico e a docência, e como estão implicadas nessa relação a formação de professor artista e a atuação num coletivo de artistas.

A formação do professor artista, proposta pelo curso da FUNDARTE/UERGS, se mostra como um diferencial, na opinião das professoras artistas: “Eu tinha essa vontade, de ser não só professora de arte, mas de ter um trabalho artístico. O tempo todo, desde o início”. Pra mim, esse é o diferencial que o curso tem, que o torna ser o curso que eu queria fazer”. O fato de ser uma professora que também faz e reflete sobre arte, valoriza o processo do aluno, o “como” e o “porquê” de suas escolhas, e não somente o produto final. Conforme uma das entrevistadas: “[...] eu acho porque isso nos interessa, também com formação artística, a gente sabe como é interessante essa parte...”. Ou ainda, como diz outra, “me colocando no lugar do aluno, como ele vai fazer o trabalho, porque eu já estive nessa posição...[...] de ter que realizar um trabalho, pesquisando, a partir da minha vivência, o que eu penso a respeito... [...], então eu penso no aluno quando peço alguma coisa”.

O fato de ser uma professora que também produz artisticamente pode estimular os alunos a terem mais contato com espaços artísticos. Durante o seu estágio em sala de aula, como estava participando de uma exposição artística na cidade, uma das professoras artistas relata que convidou seus alunos para visitarem a exposição, distribuindo convites para a turma. “Eu lembro que alguns foram, depois me falaram...[...] eu levei-os pro Museu sem levar, entendeu? Porque eles conheciam a artista [...]. Então eu acho que tu estabelece uma relação diferente entre artista e público”. Desse modo, diferentemente da noção de genialidade atribuída à figura do artista, este conceito pode ficar mais próximo ao cotidiano da escola e

dos alunos, pois a pessoa que realiza um trabalho artístico “também não deixa de ser alguém que é qualquer um [...]. Não é ‘o artista’... não está tão de cima pra baixo, assim, está naquele meio termo de alguém que não tem o *status* do artista, mas é o professor que se propõe a fazer arte”.

Essas duas atividades, o fazer artístico e a prática docente, se complementam também pela pesquisa que permeia a atuação na sala de aula, o que proporciona estar frequentemente em contato com conteúdos e assuntos relativos à área da arte, conforme mostra a fala desta professora artista: “Às vezes, eu estou pesquisando alguma coisa para trabalhar com a docência, [...] se tem alguma coisa a ver com meu trabalho, eu já penso em como poderia fazer algum trabalho nessa direção [...]”.

O que torna um pouco difícil a conciliação entre a prática artística e docente, na visão de quase todas as entrevistadas, é o tempo (ou a falta dele). “Eu acho bem complicado conciliar tempo. Isso eu percebo quando eu estou muito envolvida com coisas da docência, ou estudando assuntos sobre isso, eu meio que me distancio da minha produção.” A demanda que a atuação na docência exige, com planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, mostras de final de semestre e outras atribuições da profissão docente, envolve o profissional muito mais horas do que as horas-aula destinadas ao planejamento, na escola. “E se tu for parar para pensar aquelas duas horas de planejamento que eu tenho por semana... Isso, por semana, é um absurdo, eu não planejo nem pra uma turma!” O que, conseqüentemente, faz que seja usado o tempo fora da carga horária de trabalho: “e isso ocupa muito meu tempo, meu tempo livre, por exemplo”.

Assim, a participação em um coletivo artístico mostra-se como uma alternativa para o contato frequente com o fazer, já que a dedicação à produção individual, que demanda tempo para reflexão e pesquisa, enfim, tempo para o processo de criação, nem sempre é possível conciliar com o tempo a ser dedicado à prática docente. É o que entende-se pela fala desta professora artista: “Eu acho que a ideia do coletivo vêm como um ponto de fuga mesmo, porque tu terminar um curso, que tem essas duas vertentes, e te tornar professora, deixando que o lado de ser artista caia por terra, né... é pensar isso como um hobby, como alguma coisa que não tenha a importância que o outro pode ter”.

Além do desejo de prosseguir com a reflexão artística prático-teórica, a formação de um coletivo artístico vem agregada à noção de fortalecimento mútuo. A possibilidade de realizar exposições em espaços artísticos, principalmente na fase inicial da carreira artística, mostra-se mais ao alcance com o coletivo do que individualmente, devido inclusive a fatores

práticos como a seleção em editais e o planejamento dos projetos: “Eu vi como é bom ser um coletivo, porque, justamente, tu não tem o tempo que gostaria [...]. Eu fico pensando se eu fosse fazer tudo sozinha, montar, ir à Porto Alegre olhar o espaço, levar alguma coisa, quando uma não podia, a outra podia, então, viabiliza várias coisas que eu, por exemplo, não conseguiria fazer sozinha”.

Percebe-se também que a formação das integrantes é alimentada nas reuniões do coletivo, formação que vai além da sala de aula, da graduação, de cursos de extensão. Trata-se de uma formação a partir das experiências compartilhadas, vividas individual ou coletivamente, que trazem à roda de discussão novos conceitos e poéticas, o que, conseqüentemente, nutrem novos questionamentos. Um exemplo é a roda de discussão que aconteceu no grupo, por ocasião das inscrições no 3º Salão de Arte 10 x 10<sup>6</sup>. O encontro do coletivo foi uma espécie de banca de análise das propostas apresentadas por cada integrante. Assim, algumas saíram da reunião com outras ideias a respeito de seu projeto, o que enriqueceu e suscitou a elaboração de um trabalho mais consistente, devido à sugestão e crítica de outras cinco pessoas. Um destes trabalhos inscritos, inclusive, foi selecionado no referido salão.

O coletivo reforça o grau de valoração que o fazer artístico tem para as suas integrantes, aspecto que reflete na atuação em sala de aula: “Eu acho que dá força sim, justamente [porque] não deixa cair na vala comum, não deixa eu perder realmente essa importância que a arte tem pra mim, porque eu estou continuando a produzir, então esse sentimento em mim se mantém. Porque não é uma coisa que tá distante, ‘ah, não produzo há tanto tempo, desde que me formei nunca mais fiz nada’... então, acredito eu que, se tu pára, aquilo vai perdendo força pra ti, vai perdendo sentido [...]”.

Após essa breve análise, podemos considerar que o *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte* se configura como um espaço de respiro, de “parcerias poéticas” (PAIM, 2005, p. 250) entre as professoras artistas que o compõem, além de se tornar um espaço privilegiado para o exercício da reflexão e prática artística compartilhada. A troca que acontece nessa relação parece ser fortalecedora, refletindo inclusive na importância e seriedade com que as professoras artistas encaram o ensino de arte, o qual, a partir de ações pedagógicas muitas vezes sutis, pode fazer a diferença no conceito de arte e de artista na educação básica.

---

<sup>6</sup> 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10, realizado em agosto a outubro de 2011, com exposição dos selecionados e premiados na Galeria de Arte Loide Schwambach, FUNDARTE – Montenegro/RS.

## Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura*. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, 16/01/2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2011.  
CAO, Marián L. F. (coord). *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Madrid: Narcea, 2000.

COSTA, Rossana Perdomini Della. *Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no Curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma docência artística. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 17, p. 27-30, 2001.

DANTO, Arthur. Introdução: moderno, pós-moderno e contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odisseus, 2006.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 103-147.

FAVERO, Sandra Maria C. As inquietações do artista-professor. *Revista DAPesquisa: Centro de Artes da UDESC*, v. 02, n. 02, ago.2006/jul.2007. Disponível em: [http://www.ceart.udesc.br/revista\\_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra\\_favero.pdf](http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf)  
Acesso em 03 dez. 2011.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Área da Educação. *Pedagogia da Arte, Plano de Curso*. Montenegro, 2002.

\_\_\_\_\_. Área das Ciências Humanas. *Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, Plano de Curso*. Montenegro, 2006.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). *A pintura – Vol. 1: O mito da pintura*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003.

NOCHLIN, Linda. Why have there been no great women artists? In: \_\_\_\_\_. *Women, art and power and other essays*. Colorado: Westview, 1989. p. 145-178.

OLIVEIRA, Eleny Macedo de. *Docência universitária em arte: (auto)retratos da identidade docente-artista*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PAIM, Claudia. Coletivos de artistas na contemporaneidade. In: BULHÕES, Maria Amélia (Org.). *Memória em caleidoscópio: artes visuais no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 249-262.

PORQUERES, Bea. Reconstruir uma tradición: las artistas en el mundo occidental. *Cuadernos Inacabados*, n. 13. Madrid: Horas y Horas, 1994.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

WENDT, Denise. Professor e artista: uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. *Revista eletrônica E-Letras*, Curitiba, v. 20, n. 20, jul.2010. Disponível em:

[http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo\\_20.2\\_Professor\\_e\\_artista\\_uma\\_reflexao\\_sobre\\_a\\_pratica\\_docente\\_DENISE\\_WENDT.pdf](http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo_20.2_Professor_e_artista_uma_reflexao_sobre_a_pratica_docente_DENISE_WENDT.pdf) Acesso em 03 dez. 2011.