

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO:  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COLETIVA DE  
PROFESSORAS ARTISTAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Patriciane Teresinha Born**

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO:  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COLETIVA DE PROFESSORAS ARTISTAS**

**Porto Alegre  
2012**

Patriciane Teresinha Born

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO:  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COLETIVA DE PROFESSORAS ARTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte

Linha de Pesquisa:  
Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre  
2012

#### CIP - Catalogação na Publicação

Born, Patriciane Teresinha

Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas / Patriciane Teresinha Born. -- 2012.

137 f.

Orientadora: Luciana Gruppelli Loponte.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Professoras artistas. 2. Docência e fazer artístico. 3. Artes Visuais. 4. Formação. 5. Coletivo de artistas. I. Loponte, Luciana Gruppelli, orient. II. Título.

Patriciane Teresinha Born

**ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO:  
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COLETIVA DE PROFESSORAS ARTISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 ago. 2012.

---

Prof. Dra. Luciana Gruppelli Loponte - Orientadora

---

Prof. Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof. Dr. Gilberto Icle  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Prof. Dra. Célia Maria de Castro Almeida  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

Finalização da dissertação. Momento de reunir todos os escritos esparsos, as folhas rabiscadas e os bilhetes distribuídos na mesa de trabalho. É hora de organizar a escrita e os pensamentos, montar o quebra-cabeça que caracteriza o momento da conclusão. Mas é tempo também de lembrar-se de todos e todas que contribuíram, de alguma forma ou de outra, para a realização deste trabalho e, mais do que lembrar, agradecer:

- À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por oportunizar um ensino gratuito e de qualidade, como também ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos seus professores;

- À Luciana, minha professora orientadora, pela paciência e entendimento de meu processo de maturação teórica, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e pelas discussões nas disciplinas e no grupo de orientação, que foram constituintes da pessoa que me tornei;

- Às colegas de orientação, Neila, Larissa e Maria, e aos que chegaram depois, Fabiano, Daniel e Carini, pela agradável e intensa convivência de nossos encontros, entre discussões teóricas, apoio mútuo e rodadas de chimarrão;

- À Profa. Dra. Paola Zordan e ao Prof. Dr. Gilberto Icle, pelas preciosas contribuições na banca de defesa da proposta, como também à Profa. Dra. Célia de Almeida, por aceitar compor a banca de defesa final;

- À Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e aos seus colaboradores, em especial à diretora Júlia Hummes, pela compreensão nos momentos em que precisei, especialmente para a conclusão desta dissertação. À coordenadora pedagógica Márcia Dal Bello, pela parceria em compartilhar, desde o começo, as aflições e conquistas características de um curso de pós-graduação;

- À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na qual iniciei minha trajetória, como também aos professores/as Chico, Duda, Andrea e Marco (in memoriam), a quem devo grande parte de minha constituição como professora artista. Agradeço em especial à professora Isabel P. Kehrwald, pelo carinho e por todos os incentivos, em especial em continuar os estudos acadêmicos;

- Aos meus familiares queridos – pai e mãe, Cris, Lu, Jô e Dani, sobrinha/os e cunhada/os –, por sempre acreditarem na “caçula”, como também por todo o apoio e compreensão de minhas frequentes ausências em suas vidas como necessárias ao meu crescimento. Em especial, ao meu sobrinho “mais velho” Arthur, que participou dos fazeres artísticos e pedagógicos da tia professora artista;

- Ao Daniel A. Barcellos, pelo amor e força desde o início do mestrado, estando ao meu lado em todos os momentos de euforia e desânimo e propiciando todas as condições possíveis para que a minha caminhada fosse mais leve e feliz. Agradeço também à família Barcellos, cujo acolhimento e apoio foram alimento para corpo e mente nas horas consecutivas de estudo, incluindo as providenciais “comidinhas” da Estela;

- Aos amigos e amigas de várias caminhadas, em especial: Dani Linck, Estêvão e Deborah, pela amizade iniciada/fortalecida no meio acadêmico; Isis, Ana, Carmem, Maura e Flávia, que acompanharam bem de perto os primeiros movimentos desta escrita; Giovana, Anelise e a pequena Cecília, que acompanharam mesmo de longe; e Mônica que, mesmo em Bariloche, esteve tão perto de mim. Agradeço a cada uma delas por entender minhas ausências e pela sincera torcida de que tudo desse certo;

- E um fundamental agradecimento às minhas colegas integrantes do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*: Dani, Calu, Márcia, Camila e Mari, pela parceria e coragem em formar e movimentar o coletivo e, principalmente, por aceitarem ser protagonistas dessa pesquisa, colaborando em tudo o que foi necessário para que esta se realizasse.

*O fato é que não há verdadeira educação sem arte  
nem verdadeira arte sem educação.*

Luis Camnitzer

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação e atuação de professoras artistas que compõem o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* (Montenegro/RS), a fim de discutir a respeito das possíveis relações entre docência em arte na Educação Básica e fazer artístico. Ao abordar a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais, apresenta-se a formação de professor artista do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, no qual cinco integrantes do coletivo são graduadas, como uma possibilidade de formação para a atuação concomitante na docência e na produção artística. Num segundo momento, os modos de ser artista são tensionados (entre a genialidade artística e a atuação de coletivos de artistas como descentralização da criação), buscando discutir a formação e atuação do coletivo do qual fazem parte as professoras artistas. A partir desta trama, investiga-se os fazeres artísticos e pedagógicos das componentes do coletivo, bem como os possíveis encontros e tensões entre as duas atividades. O procedimento metodológico principal caracteriza-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras artistas do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, como também um questionário escrito respondido por cada integrante. Além do material empírico derivado de tais procedimentos, somam-se ainda anotações realizadas em diário de campo sobre encontros do coletivo, bem como documentos visuais, a exemplo de imagens de trabalhos artísticos das participantes da pesquisa e convites de exposições. Considera-se que, tanto a formação de professor artista proposta pelo curso citado, como a participação no coletivo, contribuem para entrelaçamentos entre a docência e o fazer artístico, colaborando para a construção de uma noção de artista mais próxima do contexto escolar. Também é possível afirmar que o coletivo configura-se como um espaço de resistência para o exercício do fazer artístico, o que conseqüentemente contribui no exercício da docência em arte.

**Palavras-chave:** Professoras artistas. Docência e fazer artístico. Artes Visuais. Formação. Coletivo de artistas.

## RESUMEN

Esta investigación trata sobre la formación y actuación de profesoras artistas que componen el *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* (Montenegro/RS), con la intención de discutir respecto a las posibles relaciones entre la docencia en el arte en la educación básica y el hacer artístico. Al abordar la dicotomía entre el Bacharelado y la Licenciatura en Artes Visuales, se presenta la formación del profesor artista del curso de Graduación en Artes Visuales: licenciatura de FUNDARTE/UERGS, el cual cinco integrantes del colectivo son graduadas, como una posibilidad de formación para la actuación concomitante tanto en la docencia como en la producción artística. En un segundo momento, los modos de ser artista son tensionados (entre la genialidad artística y la actuación de colectivos de artistas como descentralización de la creación), buscando discutir la formación y actuación del colectivo lo cual hacen parte las profesoras artistas. A partir de esa trama, se investiga los haceres artísticos y pedagógicos de los componentes del colectivo, así como los posibles encuentros y tensiones entre las dos actividades. El procedimiento metodológico principal se caracteriza por la realización de entrevistas semiestructuradas con las profesoras artistas de *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, como también un cuestionario escrito respondido por cada integrante. Además del material empírico derivado de tales procedimientos, se suman aún las anotaciones realizadas en diario de campo a respecto de encuentros del coletivo, como también documentos visuales, a modo de ejemplo de imágenes de trabajos artísticos de las participantes de la investigación y tarjetas de invitación de muestras. Se considera que tanto la formación del profesor artista propuesta por el curso citado, como la participación en el colectivo contribuyen para el entrelazamiento entre docencia y el hacer artístico, colaborando para la construcción de una noción de artista más próxima del contexto escolar. También es posible afirmar que el colectivo se configura como un espacio de resistencia para el ejercicio del hacer artístico, lo que consecuentemente contribuye en el ejercicio de la docencia en el arte.

**Descripción:** Profesoras artistas. Docencia y hacer artístico. Artes Visuales. Formación. Colectivo de artistas.

## LISTA DE FIGURAS

**Capa** - Visita de estudantes à instalação *Alfa/Teta*, 2011 (fotografia distorcida, manipulada digitalmente)

**Figura 01** - Fotografia de volumes da Coleção *Gênios da Arte*, 47

**Figura 02** - Carolina Oliveira, *Alvos*, acrílica sobre madeira, 2002, 68

**Figura 03** - Carolina Oliveira, *Unidade*, acrílica sobre madeira, 2002, 68

**Figura 04** - Patriciane Born, *Sem título*, fotografia sobre plotter, 2006, 69

**Figura 05** - Patriciane Born, *Sem título*, fotografia sobre plotter, 2006, 69

**Figura 06** - Márcia Ost, *Born to be hippie* (frente), acrílica sobre MDF, 2009, 70

**Figura 07** - Márcia Ost, *Born to be hippie* (verso), acrílica sobre MDF, 2009, 70

**Figura 08** - Márcia Ost, *Militância Contra-Cultural* (frente), PVA sobre MDF, 2009, 70

**Figura 09** - Márcia Ost, *Militância Contra-Cultural* (verso), PVA sobre MDF, 2009, 70

**Figura 10** - Daniela Heckler, *Sem título*, fotografia e colagem, 2009, 71

**Figura 11** - Daniela Heckler, *Sem título*, fotografia e colagem, 2009, 71

**Figura 12** - Daniela Heckler, *Sem título*, fotografia e colagem, 2009, 72

**Figura 13** - Camila Bulgarelli, *Mapa Glossal – Palatina*, técnica mista, 2009, 73

**Figura 14** - Fotografia que originou a Terra Palatina, 2009, 73

**Figura 15** - Camila Bulgarelli, *Mapa Glossal – Gostoséλια*, técnica mista, 2009, 73

**Figura 16** - Camila Bulgarelli, *Mapa Glossal – Utiliz*, técnica mista sobre papel, 2009, 73

**Figura 17** - Mari Menna Barreto, *Somos Um*, técnica mista sobre MDF, 2009, 75

**Figura 18** - Mari Menna Barreto, *Suor de Nós*, técnica mista sobre MDF, 2009, 75

**Figura 19** - Preparação e montagem da instalação, 78

**Figura 20** - Preparação e montagem da instalação, 78

**Figura 21** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe), 2012, 79

**Figura 22** - Instalação *Alfa/Teta* (vista geral), 2011, 80

**Figura 23** - Instalação *Alfa/Teta* (vista geral), 2012, 80

**Figura 24** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - balanço), 2012, 81

**Figura 25** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - balanço), 2012, 81

- Figura 26** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - mesa), 2012, 81
- Figura 27** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - mesa), 2012, 81
- Figura 28** - Visita das turmas de Calu à instalação *Alfa/Teta*, 2011, 92
- Figura 29** - Visita de turma de estudantes à instalação *Alfa/Teta*, 2011, 94
- Figura 30** - Visita de turma de estudantes à instalação *Alfa/Teta*, 2011, 95
- Figura 31** - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - travesseiros), 2011, 96
- Figura 32** - Trabalhos em processo, 97
- Figura 33** - Trabalhos em processo, 97
- Figura 34** - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011, 98
- Figura 35** - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011, 98
- Figura 36** - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011, 98
- Figura 37** - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011, 98
- Figura 38** - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011, 98

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO, 13

Professora artista pesquisadora: sobre os fazeres da pesquisa, 16

#### **1. A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR, 23**

1.1 Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais: uma dicotomia?, 24

1.2 Professor artista: uma proposta de formação, 35

1.3 Ser uma professora artista, 42

#### **2. MODOS DE SER ARTISTA: SOBRE A GENIALIDADE ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO COLETIVA, 46**

2.1 A genialidade artística, 47

2.2 Ser artista, hoje, 53

2.3 Coletivos de artistas: descentralização da criação, 56

2.4 *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*: motivações para a atuação coletiva, 60

#### **3. PROFESSORAS ARTISTAS: ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO, 66**

3.1 As professoras que são artistas: poéticas artísticas individuais e coletivas, 68

3.1.1 Criação compartilhada, 77

3.2 As artistas que são professoras: quando o fazer artístico se entrelaça com o fazer pedagógico, 85

3.3 Entre duas ações criadoras: encontros e tensões, 102

3.4 Espaço de respiro e resistência: como o coletivo *Ponto de Fuga* reverbera nos fazeres artísticos e na docência?, 109

### CONSIDERAÇÕES FINAIS, 116

### REFERÊNCIAS, 119

**APÊNDICE A** – Perguntas do questionário, 125

**APÊNDICE B** - Roteiro da entrevista, 126

**APÊNDICE C** - Modelo do Termo de Consentimento Informado, 128

**ANEXO A** - E-mail enviado por Dani, 129

**ANEXO B** - Convite da exposição *Alfa/Teta*, na Casa de Cultura Mario Quintana, 130

**ANEXO C** - Convite da exposição coletiva *Ledo Engano*, 131

**ANEXO D** - Convite da exposição coletiva *(Re)Inventando o Corpo*, 132

**ANEXO E** - Convite da exposição coletiva *7 Desaprendimentos*, 133

**ANEXO F** - Convite da exposição individual *Retratos da Vida*, 134

**ANEXO G** - Imagem do catálogo do *3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10*, 135

**ANEXO H** - Reportagens sobre a exposição *Alfa/Teta*, 136

## APRESENTAÇÃO

Segundo o crítico de arte Tomkins (2009), a arte seria uma maneira de abordar o problema de viver. Sendo assim, a vida dos artistas contemporâneos é de tal forma uma parte integrante de sua obra que é impossível abordá-las por separado.

Parafraseando Tomkins, acredito que a escolha de um problema de pesquisa também esteja estreitamente relacionada com questões do próprio viver daquele ou daquela que se dispõe a realizar uma investigação. Desse modo, ao iniciar-me na pesquisa em nível de mestrado acadêmico, propus mais do que investigar um problema de pesquisa; propus-me a repensar sobre minha constituição como professora artista e pesquisadora, bem como meu próprio modo de pensar.

Formada no curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS<sup>1</sup>, já atuei na mediação em espaços artísticos, como docente em arte no ensino regular em escola pública e privada, e trabalho atualmente na instituição em que estudei – sou professora de crianças e adolescentes no Curso Básico de Artes Visuais<sup>2</sup> da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Nesta mesma instituição, também atuo na coordenação da Galeria de Arte Loide Schwambach, na qual desenvolvo o Projeto “Rede de Mediadores”<sup>3</sup>. Também já pude ensaiar-me como professora no ensino superior em três disciplinas, no mesmo curso em que sou formada, em caráter de substituição<sup>4</sup>. Ainda, desde 2010, faço parte do *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, coletivo

---

<sup>1</sup> Um dos quatro cursos superiores na área de artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em convênio entre Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, desde o ano de 2002, os quais são desenvolvidos nas dependências da FUNDARTE. A partir de abril de 2011, os cursos passaram a ser chamados somente como cursos da UERGS, por motivos que serão explicados no primeiro capítulo desta dissertação, momento também em que explicarei por que ainda uso a nomenclatura antiga na escrita deste trabalho.

<sup>2</sup> O Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE é um curso de educação não formal, no qual os alunos – de 7 a 15 anos, nas oficinas em que sou professora – têm aulas semanais, com duração de dois ou três períodos, dependendo do nível da oficina.

<sup>3</sup> O projeto “Rede de Mediadores” da Galeria da FUNDARTE foi criado pela então professora da FUNDARTE/UERGS e coordenadora da galeria, Eduarda A. Gonçalves, no ano de 2003. O projeto, do qual participavam (e participam atualmente) acadêmicos do referido curso, visava “divulgar as exposições e proporcionar uma visita mediada” (GONÇALVES, 2010, p. 67), objetivo que busco dar continuidade como atual coordenadora da galeria e do projeto.

<sup>4</sup> No ano de 2010, período em que a FUNDARTE e a UERGS eram conveniadas, os professores dos cursos de graduação da UERGS eram funcionários da FUNDARTE. Assim, em caráter de substituição pela falta de professores da área das Artes Visuais, ministrei três disciplinas do 1º e do 2º semestre da Graduação em Artes Visuais: licenciatura.

formado por seis professoras artistas, das quais cinco são formadas no curso da FUNDARTE/UERGS.

Reporto-me à minha formação, como também às minhas experiências na atuação docente e artística, a fim de evidenciar o modo como estou profundamente implicada nas escolhas desta pesquisa. Aliás, convém alertar que, longe de procurar certezas ou “verdades” a serem alcançadas, esta pesquisa traz uma visão particular, já que não objetiva falar sobre uma docência genérica, nem sobre a formação pedagógica e artística em geral, embora usa-se dessa discussão para chegar ao seu cerne, ao seu foco principal. O campo desta pesquisa está circunscrito às professoras artistas do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* – formado por Calu, Camila, Dani, Márcia, Mari e eu –, o qual emerge de um espaço-tempo próprio e singular.

Assim, a problemática central desta investigação é: de que modo a formação e atuação das professoras artistas que compõem o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* pode estabelecer relações entre a docência em arte na Educação Básica e o fazer artístico?

Como procedimento metodológico principal, realizei entrevistas semiestruturadas com as integrantes do coletivo citado, cujos trechos optei por entremear com as discussões presentes nos três capítulos da dissertação, assim como faço com alguns trechos de anotações minhas, realizadas em diário de campo. Uma descrição metodológica mais completa e detalhada será realizada adiante, em *Professora artista pesquisadora: sobre os fazeres da pesquisa*.

No primeiro capítulo, *A docência e o fazer artístico: aspectos da formação do artista e do professor*, parto da suposição de que há uma dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais. Em contraponto a esta separação, dialogo sobre aproximações entre a arte e a docência, em diferentes instâncias, com teóricas como Loponte (2005) e Almeida (2009), entre outros. Propus-me então a investigar a formação de professor artista proposta pelo curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, tomando como hipótese de que essa formação contribui para as relações que se estabelecem entre o fazer artístico e a prática docente, já que a maioria das integrantes do coletivo é egressa desse curso.

No segundo capítulo, *Modos de ser artista: sobre a genialidade artística e a criação coletiva*, trago a discussão sobre a noção de artista gênio, discurso legitimado pela História da Arte que ecoa no senso comum e, conseqüentemente, no ambiente escolar, articulando com

situações acerca da noção de artista na escola, relatadas pelas professoras artistas entrevistadas. Em contraponto à genialidade artística, discorro sobre os modos contemporâneos de ser artista, em especial, a prática dos coletivos de artistas, fundamentando-me nas pesquisas de Paim (2005, 2009) e Albuquerque (2006), a fim de apresentar as motivações para a atuação coletiva e a formação do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*.

No capítulo *Professoras artistas: entre a docência e o fazer artístico*, inicialmente são investigadas as poéticas individuais das professoras artistas, através de suas monografias desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso, utilizando-me também de documentos visuais – imagens de seus trabalhos artísticos e convites de exposições em que participaram – como materiais de análise. A criação compartilhada que acontece no coletivo, a qual resultou na primeira proposta artística do grupo – a instalação *Alfa/Teta* – é trazida também nesta parte, bem como os recentes movimentos da criação no coletivo.

Em seguida, a partir da análise das entrevistas, discorro sobre os momentos em que identifiquei que os seus fazeres artísticos – individuais e/ou coletivo – entrelaçam-se com seus fazeres pedagógicos. No entanto, como tal relação se apresenta instável, trago os encontros e as tensões que acontecem entre essas duas ações criadoras e, por fim, pergunto como a atuação no coletivo reverbera nos fazeres artísticos e pedagógicos das professoras artistas.

## Professora artista pesquisadora: sobre os fazeres da pesquisa

*A primeira vontade de pesquisa de que tenho lembrança remonta de uma época em que eu nem sabia ler e escrever. Eu tinha a curiosidade de saber sobre os redemoinhos, o modo como funcionavam, por que as pessoas morriam afogadas neles. Certo dia, decidida a “pesquisar” e dar respostas às minhas dúvidas, desenhei um redemoinho e fiquei olhando para o desenho, tentando elucidar o enigma em que ele se constituía para mim. Depois de um tanto pensar, frustrada, cheguei à conclusão de que minha “pesquisa” não ia dar em nada, pois eu não avançava do ponto inicial. Hoje, vejo que foi nesse instante que compreendi o que é necessário à atividade de pesquisa: a consulta a outras fontes, bem como uma investigação prática – muito além de, apenas, um simples desenho.*

*(Diário de campo, Patriciane, 07 jun. 2012)*

Acho graça toda vez que lembro minha atitude investigativa de criança, talvez já um ensaio da professora artista pesquisadora de hoje. Reporto-me a essa memória de infância para escrever o quão se aprende sobre os fazeres da pesquisa, no momento em que se realiza uma: as escolhas teóricas, a leitura de referenciais, as hipóteses ou pressupostos, os procedimentos metodológicos, não sem antes ter escolhido o seu “redemoinho” – o campo da pesquisa –, a fim de descobrir “de que modo ele funciona”, ou seja, o problema de pesquisa.

Antes de começar a descrever o detalhamento metodológico, ou os caminhos que tomei, convém repetir que esta não é uma pesquisa genérica sobre a docência e o fazer artístico, tentando colocar em uma só dissertação um campo de assuntos tão amplos. Ela também não se configura como uma pesquisa *em arte*, na qual se pretende esmiuçar os processos de criação artística, articulando questões teóricas e poéticas, embora eu apresente os processos de criação das professoras artistas e do coletivo. E, também, mesmo dando atenção especial a um tipo de formação específica, que é a formação do professor artista proposta pelo curso de graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, esta pesquisa não fala sobre todos os indivíduos que se formaram (ou que venham a se formar) nesse curso.

Depois de falar sobre o que esta pesquisa *não* é, retomo sobre o que ela trata e sobre os modos de como foi realizada.

Como já se deu a perceber, o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* se configura como meu campo de pesquisa. É importante já neste início sublinhar que, mesmo que ele tenha sido criado depois que iniciei o mestrado, ele sempre foi independente a esta pesquisa, no sentido de não depender dela para existir ou deixar de existir, até porque eu nem imaginava que dele surgiria o meu problema de pesquisa. O coletivo surgiu no meio do caminho, no qual tropecei, e quase que segui adiante sem assumi-lo e levá-lo comigo. Aquilo que eu poderia não ter trazido à minha pesquisa, talvez por não acreditar em sua potência, se transformou no cerne da mesma.

Assim, como participante do coletivo e já com “olho de pesquisadora”, procurei manter-me atenta aos seus primeiros movimentos e aos que se seguiriam. Mesmo assim, já com “segundas intenções”, não me comportei como proponente e condutora de um espaço de formação, “dirigindo” as discussões do grupo, já que o coletivo existia antes de ser a minha escolha, como já citei.

Consequência de minha participação no coletivo é o meu olhar de pesquisadora não-neutro, pois vem de dentro do processo, envolvido e comprometido com o grupo. Talvez esse posicionamento tenha se transformado num fator de risco em certos momentos, fazendo com que, como já havia alertado Foucault (1984), eu precisasse me distanciar para poder “estranhar” o conhecido. Porém, estar mergulhada no campo de investigação é um risco a que me submeti, ao mesmo tempo em que é um dos motivos que me mobilizou a realizar tal pesquisa.

Entretanto, me encontro numa posição conflituosa. Desenvolvo minhas conversações sobre as professoras artistas, em sua maioria egressas do curso da FUNDARTE/UERGS e principalmente como integrantes do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*. Sendo assim, na maioria de meu texto, me reporto *a elas, às professoras artistas*, embora eu esteja falando também sobre mim. Desse modo, por vezes, mesmo na posição de pesquisadora, quero também falar sobre minha formação, minha participação nesse coletivo, sobre meus fazeres artísticos e pedagógicos, o que resulta em uma escrita ora em terceira pessoa (“elas”, “suas”, “as professoras artistas”), ora em primeira pessoa (“eu”, “meu”, “nós”, “nossos encontros”).

Ao dirigir um olhar um tanto aguçado ao coletivo, cerco-me de alguns instrumentos de pesquisa. No entanto, acredito que é preciso adotar um posicionamento crítico frente a alguns

métodos<sup>5</sup> que, em maior ou menor grau, parecem reportar a uma concepção asséptica da atividade de pesquisa, típica da representação da ciência moderna, na qual uma das imagens mais difundidas da pesquisa é a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório (COSTA, 2007, p. 151). Com a já tão citada frase “a verdade é deste mundo”, Foucault (2009, p. 12), na esteira de Nietzsche, já nos alertava sobre a particularidade das verdades universais e das afirmações de caráter essencialista, ressaltando que toda verdade tem uma história – a exemplo do discurso da História da Arte a respeito da figura do artista, como é abordado no segundo capítulo.

No entanto, em se tratando de uma pesquisa com inspirações foucaultianas, “o fato de não existir ‘o método’ distintivo da ciência não significa que se possa fazer pesquisa sem método” (COSTA, 2007, p. 150), e o que não significa também que eu não possa inventar o meu próprio caminho, já que pesquisar é um processo de criação, no qual a originalidade está no olhar que “inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele” (COSTA, 2007, p. 148). Para Nietzsche, interpretar é criar, já que, segundo o filósofo, nada há para ser explicado ou descoberto, mas sim interpretado, ou ainda, inventado (DIAS, 2011, p. 58).

Assim, ao “inventar” o objeto dessa investigação, planejei as perguntas que poderia fazer a ele, e escolhi quais os meios que usaria para tal ação. Por conseguinte, os instrumentos de que me utilizei foram observações de alguns encontros do coletivo, registradas posteriormente em diário de campo, bem como um questionário escrito, respondido por cada integrante e, ainda, como principal procedimento metodológico, realizei uma entrevista com cada uma, instrumentos sobre os quais discorro a seguir<sup>6</sup>.

Além do material derivado dos procedimentos metodológicos já mencionados, compõem o material empírico as monografias sobre a produção artística das professoras artistas, desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso e, também, alguns documentos visuais, como imagens de seus trabalhos artísticos e convites de exposições de que as mesmas participaram. As análises desse material são articuladas com as discussões tecidas ao longo da dissertação.

---

<sup>5</sup> Refiro-me a métodos de pesquisa científica, como o sociológico e o etnográfico, que sugerem certa assepsia e total neutralidade por parte do pesquisador, ou ainda a busca por uma “verdade” incontestável.

<sup>6</sup> Como material empírico complementar à entrevista de uma das integrantes do coletivo (Calu), utilizei um texto de sua autoria, o qual me foi cedido a fim de auxiliar-me nas análises, já que possui alguns pontos em comum com a entrevista. Por isso, em algumas partes de minha escrita, faço referência a esse material (OLIVEIRA, 2011).

Como já foi dito antes, a fim de registrar as observações dos encontros do coletivo, os quais mantiveram certa periodicidade nos anos de 2011 e 2012 (variável entre quinzenal e mensal), adotei o diário de campo, cujos trechos são citados entremeados com as discussões a que dizem respeito. No entanto, essa foi uma prática que não consegui manter rigorosamente, devido à dificuldade de conciliar a escrita de falas e situações interessantes para a pesquisa com a efetiva participação na reunião, já que sou uma das integrantes. Assim, optei por fazer anotações após alguns encontros, conforme os assuntos que me interessavam e posteriormente desenvolvê-los na escrita deste trabalho.

Em abril de 2011, depois de definido o campo de pesquisa, mas sem ainda ter resolvido claramente o meu problema de pesquisa e não ainda feito a opção pelo procedimento de entrevista, propus às minhas cinco colegas do coletivo que respondessem a um questionário composto por quatro perguntas (APÊNDICE A), via e-mail. Ao analisar as respostas do questionário, percebi que esse procedimento já pôde fornecer um resultado prévio da entrevista que eu viria a realizar pessoalmente, meses depois, com cada uma das professoras artistas. Aliás, conforme pude analisar depois de sua realização, as entrevistas renderam muito mais falas e reflexões por parte das mesmas do que o questionário.

Então, ao assumir que a questão principal desta pesquisa era investigar a formação e a atuação das professoras artistas que formam o coletivo *Ponto de Fuga*<sup>7</sup>, a fim de discutir a respeito das possíveis relações entre a prática docente e o fazer artístico, decidi-me por fim pela realização de uma entrevista com cada professora artista, por acreditar que essa seria uma estratégia mais abrangente perante o meu problema de pesquisa. Em comparação ao questionário, a gama de perguntas foi ampliada na entrevista, e mais direcionada aos objetivos da pesquisa já reformulados. Por esse motivo, o material do questionário pouco aparece ao longo da dissertação, já que o material de análise das entrevistas foi percebido como mais completo.

A entrevista como procedimento para colher os dados empíricos foi também a escolha de Almeida (2009), que pretendeu investigar o fazer e o ensinar artes visuais na instituição de ensino superior, a partir da experiência de artistas-professores (ALMEIDA, 2009, p. 27), conforme discorro no primeiro capítulo. O modo como o estudo foi realizado pela pesquisadora serviu-me de mote, em vista da proximidade de meus objetivos em alguns

---

<sup>7</sup> Para uma boa fluidez do texto, utilizo-me de variantes para o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, referindo-me a ele somente como coletivo ou grupo, ou ainda como *Ponto de Fuga*.

aspectos, como as possíveis relações entre produzir arte e ensinar arte, bem como se um fazer contribui com o outro (ALMEIDA, 2009, p. 28).

Ao considerar o que mais se aproximava de meu problema de pesquisa e de seus objetivos, que era investigar as relações entre o fazer artístico e a prática docente de *cada* professora artista integrante do coletivo, entre a entrevista individual e entrevista grupal, optei pela primeira alternativa, por ter a possibilidade de prospectar mais profundamente alguns pontos importantes, “com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (GASKELL, 2002, p. 73) a fim de explorar em detalhe a visão pessoal das entrevistadas.

Além de optar pela entrevista individual, escolhi realizar entrevistas semiestruturadas, também denominadas semiorientadas, que permitem mais abertura e flexibilidade, tanto para o entrevistador como para o entrevistado. Esse tipo de entrevista acontece a partir de um roteiro, preparado antes da situação de entrevista, a fim de dar conta dos fins e objetivos da pesquisa (GASKELL, 2002, p. 66). Também chamado de tópico guia, ele não se constitui de uma série extensa de perguntas específicas que devem ser seguidas à risca, mas funciona como um lembrete ao pesquisador, sendo usado com flexibilidade.

A partir dessa ideia de roteiro (APÊNDICE B), planejei as questões da entrevista dentro dos seguintes eixos: a formação de professor artista e seus reflexos na sala de aula; as relações entre o fazer artístico e a prática docente; a participação em um coletivo de artistas, como também as possíveis relações entre o ser artista e o ser professora.

O horário e o local a ser realizada cada entrevista foram previamente combinados, as quais aconteceram em minha casa, com exceção de uma que, por preferência da entrevistada, foi realizada em sua própria residência. As entrevistas, realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2011, duraram entre uma hora e uma hora e meia cada uma, e foram registradas com o auxílio de um gravador de áudio digital.

Após serem transcritas, foram enviadas por e-mail a cada entrevistada, para que pudessem revisá-las e modificá-las, caso julgassem necessário. No entanto, nenhuma delas quis fazer mudança alguma no texto, mantendo o que haviam falado na ocasião da entrevista. Então, perante a permissão de analisar o conteúdo transcrito tal qual estava, acordei com as entrevistadas que eu usaria trechos das transcrições entremeados nas discussões deste

trabalho<sup>8</sup>, identificando-as pelo primeiro nome ou apelido, que é o modo como nos tratamos no coletivo. A opção de não atribuir-lhes nomes fictícios, estratégia comumente utilizada em citações de entrevista, mas identificá-las com seus nomes/apelidos reais, foi tomada a partir da própria opinião das entrevistadas, que se mostraram completamente favoráveis a tal decisão<sup>9</sup>. O fato de que seus nomes (reais) também constam nos convites de exposições, além de referenciados na citação do conteúdo de suas monografias, também corroborou com minha decisão.

A realização de uma entrevista, além da contribuição para a pesquisa, chama a atenção para o seu aspecto formativo em relação ao entrevistado. Nas entrevistas transcritas, evidenciam-se as narrativas sobre escolhas profissionais, ações pedagógicas, as paixões e as tensões da atuação docente e do fazer artístico individual e coletivo, o que propiciou um processo de autoanálise na formulação das respostas. Nesse processo de elaboração do pensamento, creio que foram construídos e desconstruídos posicionamentos acerca do assunto, fazendo com que as perguntas se transformassem em provocações ao modo de pensar e de pensar-se como professoras artistas, como professoras e artistas, como coletivo de artistas. Comungo com a opinião de Gaskell (2002), ao observar que

no decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, 2002, p. 75).

Tal experiência foi vivenciada mais fortemente por uma das entrevistadas, pelo que pude perceber no e-mail enviado a mim (ANEXO A), no qual relata como a reflexão desenvolvida na entrevista provocou-a a avaliar o que pensa, de fato, sobre as questões abordadas. Mesmo pensando que não teria nada a dizer, como ela mesma relata, “na hora a coisa flui e te confesso que saí de lá toda animada, toda mexida”, talvez por repensar suas concepções sobre os fazeres e saberes como artista e professora.

Já conhecido o meu “redemoinho” e os fazeres que movimentaram a investigação, nos capítulos que se seguem abordo em diferentes situações as relações entre a docência e o fazer artístico: na formação acadêmica, nos modos de ser artista individualmente e como coletivo e,

---

<sup>8</sup> Creio ser importante ressaltar que não há um equilíbrio quanto ao número de trechos das transcrições inseridos ao longo do texto, já que algumas participantes foram citadas mais vezes do que outras. Isso se deu devido ao desenvolvimento da conversa durante as entrevistas, nas quais algumas entrevistadas foram econômicas em muitas de suas respostas, ao passo que duas das participantes (Dani e Calu) desenvolveram mais longamente as questões apresentadas.

<sup>9</sup> No apêndice C, encontra-se o modelo do Termo de Consentimento Informado assinado pelas colaboradoras da pesquisa.

especialmente, nos fazeres das professoras artistas que interessam à pesquisa, discussões que se travam em constante diálogo com o material empírico aqui explicitado.

## 1 A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR

*[...] porque o tempo todo eu tinha essa vontade, de não só ser professora de arte, mas de ter um trabalho artístico.*

*(Entrevista com Dani, nov. 2011)*

Educação para a arte ou arte para a educação? Início a minha escrita apropriando-me do título do livro organizado pela Fundação Bienal do Mercosul<sup>10</sup> (CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009), acrescentando um ponto de interrogação ao título original como um pontapé inicial a questionamentos que me mobilizam a realizar esta pesquisa, dentro do amplo campo que engloba a arte e a educação. Entretanto, antes que se tente fixar definições ou achar respostas fáceis, convém avisar: “por mais que se pense o que é educar com a arte, para a arte, para que se possa compreender a arte e a complexidade de forças que a envolvem, há sempre questões em aberto, mutações discursivas e trabalho duro” (ZORDAN, 2007, p. 04). Assim, ciente do “trabalho duro” que demanda a investigação a que me propus, avanço neste campo movediço, borbulhante de contribuições teóricas com quem dialogo.

Luiz Camnitzer (2009), artista, pedagogo e curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, pensa que essas duas proposições têm o mesmo valor, são de igual peso, tanto que, durante sua fala no referido simpósio, brinca que nem tem conhecimento de qual o título que colocaram no livro, se um ou outro. Educar para a arte? Introduzir a arte na educação? Camnitzer defende que a arte e a educação não são duas coisas diferentes. Ao contrário, ele afirma que se configuram como uma mesma atividade, que se formaliza em meios diversos, ideia que complementa quando diz que

*[...] o fato é que é necessário introduzir a arte na educação como uma metodologia pedagógica e como uma metodologia para adquirir conhecimentos. O fato é que é necessário introduzir noções pedagógicas na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir. (CAMNITZER, 2009, p. 20-21).*

---

<sup>10</sup> Nos anos ímpares, a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul promove o evento Bienal do Mercosul, reconhecido como o maior conjunto de eventos dedicados à arte contemporânea latino-americana no mundo. O livro a que me refiro é um compilado de escritos dos palestrantes do Simpósio que fez parte da programação da 6ª Bienal do Mercosul, realizada no ano de 2007, em Porto Alegre - RS. Fonte: <[www.bienalmercosul.art.br](http://www.bienalmercosul.art.br)> . Acesso em: 12 abr. 2011.

Ao deslocar esse modo de pensar arte e educação para o campo da formação acadêmica do artista e do professor de arte, poderíamos questionar-nos: não seria necessário que um fosse complemento e continuidade do outro? Não precisaria o professor de arte ter atitudes artísticas em sua prática docente, e o artista, ter noções pedagógicas em prol de uma produção artística mais acessível a vários tipos de público? “O fato é que o artista que não consegue sobreviver no mercado vai ensinar sem saber como ensinar. O fato é que o professor que não tem ideias não se atreve a recorrer à arte para tê-las”, insiste Camnitzer (2009, p. 21).

Nesse rol de questionamentos, perante as nomenclaturas que serão discutidas adiante, tais como “artista professor” e “professor artista”, pergunto se a ordem das palavras altera o seu conteúdo. Existiria uma hierarquia de valor entre elas? Antes de desejar uma resposta a essas perguntas, me proponho a colocá-las à deriva, trazê-las à superfície, para que sejam propulsoras da discussão que se segue.

Aparentemente, a escolha das palavras que usamos oralmente ou na escrita, não é relevante no significado à que elas remetem. “Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis e têm múltiplos apelos...” (LOURO, 2010, p. 14). Assim, a opção pelo uso de uma palavra ou de outra vai além de uma simples nomenclatura. Trata-se, sim, de um posicionamento político, “admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história” (LOURO, 2010, p. 14.), mesmo que, muitas vezes, não o percebamos em nosso cotidiano.

### **1.1 Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais: uma dicotomia?**

O popular dito de “quem sabe faz, quem não sabe ensina<sup>11</sup>” pode exemplificar a discussão sobre a relação entre a prática artística e a docência. Nóvoa (1988, p. 127) cita a velha metáfora de Bernard Shaw para discutir o conceito de “conhecimento didático do conteúdo” de Shulman (1986 *apud* NÓVOA, 1988, p. 127), o qual formula uma nova metáfora: “quem sabe faz, quem compreende ensina”. Para a presente discussão, a frase de Shaw evidencia a existência de uma dicotomia entre o fazer artístico e a docência, o que

---

<sup>11</sup> O dito é a tradução de “He who can, does. He who cannot, teaches”, de autoria do escritor irlandês Bernard Shaw (1856-1950), em seu livro “Man and superman: a comedy and a philosophy”, publicado em 1903. Fonte: <[www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/1925/shaw-bio.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1925/shaw-bio.html)>. Acesso em: 11 dez. 2011.

parece verter para a impossibilidade de coexistência desses dois fazeres, num igual nível de importância.

Antes da desvinculação das funções de artista e de professor, o ensino artístico era responsabilidade de profissionais que, além de atuarem como artistas, se inseriam no contexto da educação. Um bom exemplo disso é a antiga Escola de Belas Artes, na qual o ensino de arte era realizado por artistas. 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<sup>12</sup>, 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, seguindo a premissa de que, se esse ensino nas escolas não tinha o objetivo de formar artistas, então o profissional responsável pela disciplina não necessitaria ser um artista, bastaria ser um professor. (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 84).

Desse modo, a arte entrou na escola, mas o artista não. Esse processo gerou uma figura na história da arte/educação: um professor de arte que não é propriamente um artista, tendo a função de “apontar para os alunos o que é arte e o que não é, quem são os artistas e quem não são” (CARTA aberta, 2005 *apud* COSTA, 2009, p. 33), situação que colabora a reforçar o modelo dicotômico de artista e de professor.

O distanciamento que ainda existe entre a arte e a educação pode ser percebido nos cursos de bacharelado e licenciatura<sup>13</sup>, na estrutura do ensino superior brasileiro. Como em outras áreas, nas Artes Visuais (e nas demais linguagens artísticas: Dança, Música e Teatro) isso não é diferente, como comprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais<sup>14</sup> (BRASIL, 2007).

---

<sup>12</sup> A Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecida em 1971, tornou a disciplina de Educação Artística obrigatória no 1º e 2º Graus (hoje Ensino Fundamental e Médio). Como não havia cursos de licenciatura em arte naquele período, o governo federal decidiu criar um novo curso universitário, de apenas dois anos de duração, a fim de preparar professores/as para essa disciplina, que fossem capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico (BARBOSA, 2004, p. 10). Como manifesta Barbosa, essa ideia configurou-se num verdadeiro “absurdo epistemológico”.

<sup>13</sup> Essa dicotomia é histórica, e não se configura como uma característica específica da área das artes. Ela reflete-se em cursos de bacharelado e licenciatura também de outras áreas das ciências humanas, exatas e biológicas.

<sup>14</sup> Conforme o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que condensa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Artes Visuais, propostas e reformuladas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior pela Resolução CNE/CES nº 1, de 16/01/2009. Fonte:

<[www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991)>. Acesso em: 04 fev. 2011.

A descrição do perfil desejado do formando diferencia o licenciando e o bacharelado, quando se refere à “aquisição de conhecimentos específicos de metodologias de ensino na área” no primeiro caso e à atuação “no circuito de produção artística profissional e na formação qualificada de outros artistas”, no caso do bacharelado, embora o perfil geral considere a formação de “profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” (BRASIL, 2007, p. 4).

Um exemplo disso é o curso de Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, em suas modalidades Bacharelado e Licenciatura. Segundo Barreto (2003, p. 95), embora a organização do currículo seja a mesma para ambos, ele se diferencia na estrutura, a qual é composta de disciplinas específicas exclusivas a cada formação, além das disciplinas compartilhadas<sup>15</sup>. De tal modo, mesmo que os egressos das duas modalidades compartilhem uma formação que os habilita para a pesquisa, produção, ensino e desenvolvimento de projetos educativos e culturais, o bacharelado tem o foco “na formação do artista profissional [...] que habilita o egresso a atuar no circuito da produção artística e também em áreas correlacionadas [...]”, enquanto que a licenciatura promove as relações entre o artista e o professor de arte, focalizando “articulações entre a Arte e a Educação, formando o professor de Artes Visuais, voltado tanto para o ensino fundamental e médio, como para a participação na construção de processos educativos culturais [...]” (BARRETO, 2003, p. 95).

A divisão dos campos entre licenciatura e bacharelado, assim, parece atribuir um *status* distinto às duas áreas. 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”.

---

<sup>15</sup> Cabe aqui fazer uma observação sobre a recente reforma curricular na estrutura do Curso de Graduação em Artes Visuais da UFRGS, implementada a partir do ano de 2007 (posterior a citação feita no corpo do texto). Tal reforma, proposta pelo Instituto de Artes da instituição, transformou o então Curso de Graduação em Artes Plásticas, no qual o aluno optava por bacharelado ou licenciatura depois de nele ingressar, pelo Curso de Graduação em Artes Visuais, que está constituído como Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Artes Visuais, com ingresso separado no concurso vestibular. Nessa reforma, é notável que, mesmo que o Curso de Bacharelado em Artes Visuais tenha por objetivo formar o artista visual numa constante interlocução com a contemporaneidade, consta em seus objetivos que “a estrutura curricular também não descuida da relação com a licenciatura”, bem como nos objetivos do curso de licenciatura, lê-se que “a construção do perfil do discente se dá na articulação da formação do artista, através do compartilhamento de disciplinas com o curso de Bacharelado em Artes Visuais e na formação do educador através do compartilhamento de disciplinas com as demais licenciaturas da UFRGS”. Parece-me que tais mudanças visam aproximar e estabelecer mais relações entre a formação do artista e do professor de arte, embora ainda se dêem em cursos separados, os quais possuem focos distintos, como se lê no texto. Fontes: <<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/artes-visuais/licenciatura-em-artes-visuais>>. Acesso em: 12 jun. 2012. <<http://www.ufrgs.br/artes/graduacao/artes-visuais/bacharelado-em-artes-visuais>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Desse modo, arrisco-me a supor que parece haver uma hierarquia de valor, na qual, de um lado, se forma o *artista*, autorizado e legitimado para a produção e reflexão artística, e de outro, o licenciado em Artes Visuais, preparado para desenvolver aulas de artes, sem ter o desenvolvimento poético e reflexivo na produção artística. Tal situação emergiu na entrevista com uma das participantes do coletivo *Ponto de Fuga*, cuja formação se deu em Licenciatura e em Bacharelado em Artes Visuais. Ao ser questionada se pensava haver algum *status* ou diferenciação entre os próprios estudantes quanto à dicotomia dessa formação, ela confirmou que havia uma distinção, sim, conforme sua fala a seguir:

Isso era uma coisa que me irritava um pouco na faculdade. Porque era o grupo das licenciaturas e o grupo dos bacharéis. Tinha essa distinção, na turma de bacharéis, principalmente. ‘Agora nós, bacharéis, vamos ter conversas mais... inteligentes’. Acho que às vezes faltava a vivência de professor, para muitos. [...] Eu acho que esse meio caminho que é interessante. ‘Ah não, mas nós estamos falando sobre artistas’... Mas se o professor não criar um público com os seus alunos, não vai precisar ter artista nenhum! (*Entrevista com Calu, nov. 2011*)<sup>16</sup>.

Sobre essa distinção que a entrevistada nos relata, compartilho com a pergunta de Marques (2001, p. 58), 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’?”

Pensar dessa forma, como comenta a pesquisadora, “em vez de garantir um processo de ensino-aprendizado consistente e significativo, pode estar também corroborando a própria escolarização da arte e do artista.” (MARQUES, 2001, p. 59). Além disso, poderíamos estar

[...] correndo um segundo risco, o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha de se resguardar de se denominar ‘artista’, pois é antes de tudo um professor, ou então um ‘arte-educador’? Em contrapartida, muitos artistas nem sequer questionam a necessidade ou não de algum tipo de reflexão sistematizada na área da educação para que possam ensinar. (MARQUES, 2001, p. 59).

Tal diferenciação pode ser percebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no quesito das competências e habilidades atribuídas à formação profissional do formando em Artes Visuais: num parágrafo à parte, salienta-se que “para a *Licenciatura*, devem ser acrescentadas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica” (BRASIL, 2009, p.02, grifo meu). Os conteúdos curriculares, no caso da licenciatura, devem visar:

---

<sup>16</sup> Foi adotada esta formatação ao longo do texto, a fim de diferenciar as entrevistas das citações bibliográficas.

[...] I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2007, p.6).

Ao mesmo tempo em que a formação pedagógica do licenciado é ampla, Barbosa (2007, p. 09) afirma que há deficiência em sua formação cultural, o que acarretaria um ponto nevrálgico em sua prática docente em artes. Porém, referindo-se à formação do artista, a pesquisadora comenta que

[...] o mesmo não acontece com o especialista. Evidentemente a natureza da formação deste contempla bem os conhecimentos necessários à sua atuação [...]. Em contrapartida, sua formação pedagógica não goza do mesmo prestígio. Isso implica diretamente a construção que o professor faz de seu papel de educador, as concepções e posições que apóia e se embasa, os objetivos que estabelece, os conteúdos que desenvolve e a forma de executar e avaliar o ensino. (BARBOSA, 2007, p. 09).

Os conteúdos oferecidos à licenciatura, então, não seriam também importantes aos estudantes de bacharelado e vice-versa? Não obstante, a realidade profissional mostra-se numa situação adversa à diferenciação de conteúdos e de formação. 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 ao mesmo tempo, embora com uma formação voltada somente para um dos caminhos.

Apesar de meu desejo de não dicotomizar, incomodo-me com a separação dicotômica que ainda faço, falando de um e de outro, como duas coisas separadas. Ao remeter à ideia de dicotomia do filósofo Jacques Derrida, Louro (2010, p. 31) assinala que “o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia etc.)”, na qual os dois pólos diferem e se opõem, marcando a superioridade do primeiro elemento. Desse modo, “aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la pode não ser tarefa simples” (LOURO, 2010, p. 31).

Santana (2000 *apud* COSTA, 2009, p. 17-18) também enumera as dicotomias que já viraram jargões no campo da formação de professores, tais como: dicotomia entre licenciatura e bacharelado, formação teórica *versus* prática, atuação profissional como artista ou como professor, conhecimento artístico e pedagógico.

No intento de ir além dessa discussão sobre a dicotomia entre bacharelado e licenciatura na formação em Artes Visuais, a qual se mostra como uma temática histórica talvez até já debatida exaustivamente, busco tratar a seguir sobre algumas aproximações entre a arte e a docência, fazendo coro com Loponte (2005) quando pergunta se é possível uma docência mais inventiva e poética.

Em resposta, a pesquisadora discorre sobre a 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, Loponte (2005) 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 realização e concomitante análise da formação continuada com um grupo de docentes 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 a subjetivação, diz que ela consiste essencialmente na constituição de modos de existência, na invenção de novas possibilidades ou estilos de vida. “A subjetivação é uma operação artista [...]” (DELEUZE, 1992, p. 141), podendo também ser chamada de uma “existência artista” – reverberação nietzschiana no pensamento de Foucault. Desse modo, a docência artista proposta por Loponte (2005), na esteira das “subjetivações artistas” (DELEUZE, 1992, p. 142), se configura como uma possibilidade na qual 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, 2005, p. 154).

Cabe ressaltar que a formação de professor artista se diferencia da noção de docência artista de Loponte (2005), já que a docência artista é um modo de se constituir docente, a possibilidade de uma docência reinventada pelas próprias professoras/es, enquanto que a noção de professor artista refere-se à formação específica de um professor ou professora de artes, que também desenvolve seus fazeres artísticos, pressupondo-se de que estabeleça relações entre um e outro. Mesmo que essas duas noções sejam distintas, creio que estabelecem relação no que diz respeito à criação e reinvenção de modos de ser docente que há em ambas.

Corazza (2001), numa discussão acerca da Pedagogia Cultural, usa o termo “docência artística”, para falar mais de uma postura do professor do que da docência em arte propriamente dita. Embasada nos Estudos Culturais, a pesquisadora articula a Pedagogia Cultural com mudanças na prática e na formação do educador. Essas 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 (CORAZZA, 2001, p. 03). Ao falar sobre uma docência artística, tudo indica que a autora considera a prática docente como uma ação criadora, na qual os velhos porquês e as estáticas soluções são desconstruídas, como também se intensificam as diferenças, a fim de superar as desigualdades.

Com sua pesquisa voltada a um grupo de mulheres envolvidas na arte e na educação, Fiamoncini (2009) realiza uma discussão sobre os seus percursos educacionais, que atuam concomitantemente como artistas plásticas e professoras de arte, na cidade catarinense de Blumenau. Ao centrar-se em suas memórias e histórias de vida, a pesquisadora investiga os seus percursos, buscando compreender o porquê das duplas escolhas profissionais. Fiamoncini (2009) parte da hipótese de que o cruzamento entre arte e docência proporciona às artistas mulheres e professoras, a saída possível aos mecanismos de dominação simbólica masculina, presentes nas relações educacionais e de gênero, tendo como embasamento teórico os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu.

Ao valer-se do mesmo procedimento para coleta dos dados empíricos, Almeida (2009) entrevista artistas plásticos 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” (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 entrevistados.

A entrevista foi empregada pela pesquisadora “não numa forma que privilegiasse informações factuais, mas que possibilitasse o surgimento de um conteúdo socioafetivo. Uma interrogação não sobre o que o entrevistado sabe, mas sobre o que pensa e sente como

indivíduo” (ALMEIDA, 2009, p. 26), embora sem privilegiar posições individualistas. Até porque, conforme sublinha a autora, “podemos obter, na individualidade, explicações para os comportamentos sociais cujos mecanismos desejamos analisar”. Desse modo, “acreditava poder encontrar nas entrevistas informações complexas sobre certas práticas e concepções de um grupo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico” (ALMEIDA, 2009, p. 27).

Já que não pretendo dissertar sobre todo o estudo da pesquisadora, dentre os quatro eixos temáticos abordados na entrevista a vinte e sete artistas-professores<sup>17</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 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 mostram 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. Conforme Almeida (2009, p. 74), tudo indica que os entrevistados valorizam o ensino, ainda que o vejam como atividade paralela à criação artística. Vale ressaltar que o exercício (ou não) do fazer artístico, paralelo com a atuação na docência é uma das discussões centrais emergentes das entrevistas que realizei, conforme será abordado na terceira parte deste trabalho.

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

---

<sup>17</sup> Destes/as profissionais, vinte e cinco lecionavam ou haviam lecionado em instituições de ensino superior localizadas, sobretudo, no eixo Campinas - São Paulo, na época em que a pesquisa foi realizada, em 1991. (ALMEIDA, 2009).

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), a exemplo de Almeida (2009), discorre sobre o artista-professor.

O âmbito que essas pesquisas enfocam – o 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 dessa pesquisa: discutir as relações entre o fazer artístico e a docência em arte na *Educação Básica*, intitulado as participantes do coletivo *Ponto de Fuga* como professoras artistas, pelo motivo de serem formadas num curso que propõe essa formação – sobre o qual discorro mais adiante.

Sob outro enfoque, Basbaum (2004), ao discutir sobre a palavra artista<sup>18</sup> – e, conseqüentemente, o(s) significado(s) a que ela remete – cria um novo termo, o *artista-etc*. Segundo ele, quando um artista é artista em tempo integral, ele o denomina de artista-artista (assim como cria outras denominações, como o curador-curador). Porém, quando o artista “questiona a natureza e a função de seu papel como artista”, é chamado de *artista-etc*.

Basbaum vê o *artista-etc* como um desenvolvimento do “artista-multimídia” que emergiu por volta dos anos 1970, e acredita que a maioria dos artistas de hoje poderia ser considerada como tal, embora sejam chamados apenas como “artistas” pela mídia e pela literatura especializada.

‘Artista’ é um termo cujo sentido se sobre-compõe em múltiplas camadas (o mesmo se passa com ‘arte’ e demais palavras relacionadas, tais como ‘pintura’, ‘desenho’, ‘objeto’), isto é, ainda que seja escrito sempre da mesma maneira, possui diversos significados ao mesmo tempo. Sua multiplicidade, entretanto, é invariavelmente reduzida apenas a um sentido dominante e único (com a óbvia colaboração de uma maioria de leitores conformados e conformistas). Logo, é sempre necessário operar distinções de vocabulário. (BASBAUM, 2004, [s.p.]).

A partir dessa composição de palavras, que deseja operar novas distinções de vocabulário e significado, Basbaum cita várias “categorias” de artista-etc: artista-produtor, artista-teórico, artista-químico e, a que mais interessa para a presente discussão, a função de artista-professor.

<sup>18</sup> Originalmente redigido em inglês (*I Love etc-artists*), o texto “Amo os artistas-etc” foi uma resposta ao convite realizado pelo curador Jens Hoffmann a 31 artistas para que comentassem a seguinte proposição: “A próxima Documenta deveria ser curada por um artista” (The next Documenta should be curated by an artist). Este projeto foi posteriormente transformado em livro. A versão em português foi publicada no livro “Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais”, organizado por Rodrigo Moura e publicado em 2005. Fonte: <[www.transobjetocoletivo.blogspot.com](http://www.transobjetocoletivo.blogspot.com)>. Acesso em: 16 dez. 2011.

A função do artista-professor como uma operação poética é apresentada por Gonçalves (2002), ao discutir sobre o modo como as suas experiências artísticas auxiliam na constituição da prática docente, ainda no âmbito do ensino superior. Os procedimentos pedagógicos que a artista-professora-pesquisadora adota em sala de aula estão fundamentados nos dispositivos metodológicos da pesquisa em arte, o que faz com que oriente seus alunos baseando-se em seu próprio processo de aprendizagem, mas modificando conforme as aspirações de cada um, como é perceptível em suas palavras:

Parto do pressuposto de que devo dar-lhes condições de engendrar singularmente seus conhecimentos e desdobrá-los da forma que lhes for mais significativa. Tampouco gostaria que reproduzissem meu modo de ensinar e aprender, e, sim, descobrissem jeitos ousados de aprender e ensinar, como quando se cria. (GONÇALVES, 2002, p. 52).

Desse modo, ela compara os modos de aprender e ensinar com o fazer inventivo, o que pode nos levar a entender a prática docente como uma atividade criadora.

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.

Talvez respondendo a seu próprio questionamento, a pesquisadora diz que o professor de dança nas escolas não necessita ser um exímio bailarino ou bailarina, pois seu enfoque é concentrado na sala de aula e não no palco. Porém, isso não minimiza a necessidade de que esse ou essa professora mantenha uma relação constante com a dança, de ver, sentir e exercitar a criação em dança. Sua própria experiência reflete essa relação recíproca entre o fazer e o ensinar: “[...] vivo entre a arte e a educação. Vivo entre a poesia e a ciência. Vivo nesses dois mundos e faço questão disso, pois a arte me alimenta e me faz ser uma melhor professora. A docência e a pesquisa me fazem ser uma melhor artista.” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 57-58).

Lanço mão das palavras da autora ao apontar que, como na área da dança (e possivelmente do teatro e da música), o profissional de artes visuais precisa conhecer sobre artes visuais para poder ensiná-la: precisa ter, por exemplo, noção de curadoria ao organizar

uma mostra de produções artísticas; necessita do conhecimento – e da experiência – em poéticas visuais para orientar os e as estudantes e contribuir no desenvolvimento de seu processo criativo; precisa ter a prática de pesquisa presente em sua atuação, constituindo-se como um professor pesquisador, a fim de incentivá-la junto aos alunos e alunas.

A pesquisadora Costa (2009) também comunga com a ideia de que precisa haver o conhecimento em teatro para ensinar teatro, usando como exemplo a capacidade do e da docente em saber dirigir uma cena. A pesquisadora, assim, 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/a professor/a artista, ela 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 nos modos de subjetivação do sujeito, ligado às práticas de si. Com a ajuda desse filósofo, Costa (2009) ordena seu trabalho em três instâncias ou “práticas”: o plano de curso e sua materialidade discursiva; as disciplinas de laboração da linguagem teatral e a disciplina “Estágio Supervisionado em Teatro II”, do curso em questão.

A partir da análise dessas instâncias, a pesquisadora ressalta dois aspectos relevantes na formação desse professor artista, que são os processos interdisciplinares – nos quais os estudantes têm contato com as outras áreas de arte – e a “imbricação dos saberes pedagógicos e teatrais como potencialização dos componentes curriculares” (COSTA, 2009, p. 35).

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 propostas, como ressaltado a seguir. Como cinco das seis integrantes do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, sobre o qual discorro mais adiante, se formaram no curso de Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS, considero ser importante apresentar brevemente a formação de professor artista proposta pelo curso, já que tal formação revela-se como peça-chave na atuação dessas professoras artistas, conforme discuto na terceira parte desta dissertação.

## 1.2 Professor artista: uma proposta de formação

Um olhar de dentro, mergulhado nas práticas que o alimentaram, agora é um olhar que vê a trama e descobre de que maneira foi entrelaçada. Um olhar que estranha o conhecido e que busca perceber diferentemente do que se vê, como manifesta Foucault (1984, p. 13). Porém, mesmo distanciado e analista, é um olhar que não esquece de que é constituído daquilo que agora analisa. Assim é o olhar que direciono ao curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura, da FUNDARTE/UERGS, o qual cursei entre os anos de 2003 e 2006.

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE localiza-se no município que tem como slogan “Cidade das Artes”, titulação atribuída através da lei municipal 3.916, de 17 de junho de 2003, pelas suas diversas manifestações artísticas e culturais. Parte desse título é atribuída à atuação dessa instituição pública, que possui uma longa trajetória no cenário das artes do município e da região.

A “Cidade das Artes” é uma das pioneiras, ao menos no Estado do Rio Grande do Sul, a oferecer concurso público para professores/as nas quatro áreas de artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte (BRASIL, 1997), que apontam que as quatro linguagens artísticas devem ser contempladas na Educação Básica – situação que ainda pouco se vê no ensino formal. O concurso público para docentes nas quatro áreas de Arte proporciona, desse modo, a inserção das demais linguagens artísticas, além das Artes Visuais, majoritariamente adotada no ensino de arte na escola. Possibilita, também, a atuação de profissionais respectivamente formados, com plenas condições para atuar em sua área de formação.

Ao longo de seus trinta e nove anos de existência, a FUNDARTE vem se dedicando pela difusão e desenvolvimento das artes em geral e da cultura artística na região. Atua como escola de Artes nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, oferecendo ensino não formal, anualmente, a centenas de crianças, jovens e adultos<sup>19</sup>.

Há mais de duas décadas, essa instituição promove, entre outros eventos, o *Seminário Nacional de Arte e Educação*, trazendo especialistas em assuntos relacionados à arte e à educação, como Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins e Anamélia

---

<sup>19</sup> Para mais informações sobre o ensino oferecido pela instituição, ver site: < <http://www.fundarte.rs.gov.br> >.

Bueno Buoro, conferencistas convidados/as em anos anteriores. Os seminários mobilizam pessoas de várias partes do país, tendo como total de participantes mais de cinco mil pessoas, em vinte e duas edições. Temáticas de relevante importância foram abordadas ao longo dos anos de realização desse evento, como arte e cidadania, diversidade cultural, a questão filosófica da arte-educação, a inserção na arte na sociedade contemporânea, arte, educação e identidade, a poética da docência, entre outras.

A concepção de educação e arte que constitui a FUNDARTE, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição,

parte do princípio de que a Arte é direito de todos, independente de origem étnica, cultural, de gênero ou habilidade física e mental, de modo a viabilizar a ampliação de potenciais individuais e como parte da comunicação humana. (FUNDARTE/UERGS, 2002).

Assim, a partir da concepção política e pedagógica e das experiências com a arte e o ensino, a FUNDARTE mostrou crescimento na direção de manter um curso em nível superior, em parceria com a UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Através da Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001, foi criada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. A Universidade conta com vinte e quatro unidades em diversas partes do Estado, que têm como objetivo a contribuição ao desenvolvimento local e regional. O convênio com a FUNDARTE foi firmado em 2002, quando foi implantado o Curso de Graduação em Pedagogia da Arte, com quatro qualificações: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

No final do ano de 2004, as instâncias diretivas da UERGS mudaram o nome do curso Pedagogia da Arte, desmembrando-o em quatro cursos de licenciatura (Graduação em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), alteração sancionada pelo CONSUN (Conselho Superior Universitário). Tal mudança, efetuada sob protestos dos professores dos cursos em questão, foi realizada com a suposta justificativa de atender às normas do MEC – dentro do modelo dicotômico vigente de licenciatura/bacharelado. Conforme discute Costa (2009), a mudança da nomenclatura faz parte de toda uma situação política da época, tendo como pivô a troca de governo do Estado e a falta de autonomia administrativa da Universidade. Tal situação política – e polêmica – veio se agravando até 2009, como a necessidade de serem realizados novos concursos para os professores (que já eram concursados pela FUNDARTE), com a não realização de vestibular por três anos consecutivos e a falta de resposta por parte das autoridades sobre essas questões.

Desse modo, de 2007 a 2009 não foi realizado o concurso vestibular para ingresso de novos estudantes nos quatro cursos de artes da FUNDARTE/UERGS, juntamente com outros percalços, como o atraso da renovação anual do convênio da UERGS com a Fundação e o atraso na abertura do edital para os novos concursos.

Perante essa situação, alguns professores migraram para outras instituições que garantissem estabilidade – justamente o que a UERGS não estava proporcionando – ocasionando a falta de profissionais no decorrer do semestre<sup>20</sup>.

A comunidade acadêmica dessa época passou por um período de incertezas e de graves problemas no andamento do curso. Como forma de resistência, manifestações artísticas em prol da manutenção e qualidade dos cursos foram realizadas em Montenegro e em Porto Alegre, juntamente com outras ações de caráter reivindicatório.

Uma nova fase dos cursos da FUNDARTE/UERGS iniciou-se no ano de 2010, com a entrada de novos alunos através do vestibular e a realização de concursos para docentes, o que propiciou otimismo em relação à continuidade dos cursos.

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 cessão de uso do espaço e da estrutura, o que significa que a FUNDARTE não possui mais gerência administrativa e pedagógica sobre os cursos.

No entanto, mesmo que os cursos não sejam mais intitulados como cursos da FUNDARTE/UERGS e sim como somente da UERGS (Unidade Montenegro), ainda emprego a primeira terminologia na presente pesquisa, pelo fato de que a formação das professoras artistas em questão se deu entre 2003 e 2009, no período em que ainda havia o convênio entre as duas instituições, como também pelo fato de que tal terminologia ainda era usada quando iniciei essa investigação.

Mesmo tendo que ser reformulada após a mudança de nomenclatura (de Pedagogia da Arte para as quatro licenciaturas), a proposta dos cursos da FUNDARTE/UERGS manteve o objetivo de formar o *professor artista*. Mas o que significa esse termo? Como pensava Costa

---

<sup>20</sup> Cabe aqui observar que tal fato talvez possa ter modificado o caráter atual do curso, já que nenhum dos professores de Artes Visuais que ajudaram a concebê-lo (dentro da concepção da formação de professor artista) faz parte do então quadro docente, que foi recomposto em 2011 com a realização dos concursos para professores dessa área. Outro fator que pode vir a modificar o caráter do curso é a reforma curricular, prevista para o ano de 2012.

(2009) antes de realizar sua pesquisa sobre o curso de teatro da FUNDARTE/UERGS, seria o professor artista alguém que, mesmo formado em um curso de licenciatura em teatro, também faz peças, entra em cartaz, atua como ator; ou seja, alguém que dá aula de teatro e faz teatro (2009, p. 16)? Ou, transpondo essa questão para a área que nos interessa aqui, o professor artista se trataria simplesmente de um professor que também é artista plástico e se insere dentro do sistema das artes? Um profissional preparado para trabalhar no ensino da arte e que, ao mesmo tempo, estaria habilitado para desenvolver sua produção artística? O termo *professor artista*, como discorro a seguir, se mostra de uma complexidade maior do que tal simplificação.

Conforme consta no Plano de Curso (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 04), 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”. Assim,

[...] o professor de Artes Visuais, egresso desse curso, será capaz de entender a arte como agente que desempenha um papel vital na Educação e na vida em geral; expressar conceitos e sensibilidade plástica, dominando técnicas específicas em Artes Visuais, de forma a atuar tanto como artista plástico, quanto como professor; apresentar trânsito interdisciplinar, de modo a dialogar com especialistas de outras áreas para atuação em projetos artísticos, educacionais e/ou de pesquisa; valorizar as relações de autonomia como capacidade pessoal, de forma a abrir a perspectiva de uma nova relação com o conhecimento e a arte. (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 05).

Ainda, conforme Icle<sup>21</sup> (2003, p. 110), a proposta principal do curso é a não dicotomização entre arte e educação, referindo-se ao mundo do trabalho no contexto diversificado atual, com a formação de um profissional que possa transitar entre o fazer artístico e a docência. Desse modo,

[...] um professor que mantém uma produção artística pessoal poderá sustentar práticas pedagógicas atualizadas e reflexivas, na medida em que precisa pensar a arte para seu trabalho próprio e sua ação como docente como um desdobramento de seu próprio processo criativo. (ICLE, 2003, p. 110).

Ao prosseguir na consulta do plano de curso, juntamente com minha própria experiência – já que sou egressa do mesmo –, identifiquei que o curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS possui um currículo organizado em três grupos

---

<sup>21</sup> Gilberto Icle foi diretor executivo da FUNDARTE de 2000 a 2004, período em que foi firmado o convênio entre FUNDARTE e UERGS, sendo, portanto, um dos idealizadores do Curso de Graduação em Pedagogia da Arte, no qual atuou como professor (qualificação em Teatro) de 2002 a 2006. Icle discute sobre a temática do professor artista em outras produções. Ver Icle (2010, 2012).

de componentes curriculares: as disciplinas específicas da linguagem artística; as disciplinas específicas da formação pedagógica e as disciplinas interdisciplinares.

Mesmo composta por três grupos distintos, a proposta curricular contempla o estudo pedagógico ao longo de todos os componentes curriculares, ao fazer uso dos conteúdos de cada componente como objeto de estudo e elevando os procedimentos eleitos pelos professores, professoras e estudantes como objeto para a compreensão do fenômeno educacional em arte, segundo ainda o plano de curso (FUNDARTE/UERGS, 2002, p. 13-14).

Vale ressaltar, porém, uma observação feita em situação de entrevista, que nos provoca a pensar sobre como se dá a comunhão entre teoria e prática referente aos saberes pedagógicos do curso:

Eu tenho impressão que estudei tão pouco de didática [...], embora hoje a gente já tenha um pouco mais de experiência em sala de aula, foi muito pouco o que a gente aprendeu sobre, por exemplo, como lidar com isso, como lidar com o aluno, de resolver problemas práticos em sala de aula... [...]. Tu sai da faculdade com uma teoria muito boa, a respeito do curso, claro, mas a prática é muito diferente, muito diferente. (*Entrevista com Mari, nov. 2011*).

Outra entrevistada também comenta sobre o assunto, ao apontar que a prática docente nem sempre é consonante com a teoria: “[...] por enquanto eu estou descobrindo o que é a sala de aula, porque, *vamos combinar*, teoria é uma coisa e prática é outra”. A impressão de que “falta” estabelecer mais relações entre as teorias de intelectuais da educação, estudadas na faculdade, e a efetiva prática em sala de aula não é um aspecto apenas do curso em questão, e se mostra como um tema que permeia outras áreas do conhecimento. Loponte (2005), na discussão dos discursos sobre arte que povoam a escola, cita a “velha luta entre a teoria e a prática”, ou entre certo “discurso acadêmico’ (presente nas universidades, *locus* privilegiado de produção do *saber*)” e o “discurso pedagógico’ (presente nas escolas, *locus* privilegiado das práticas)” (2005, p. 16). Mesmo sem acreditar nessa dicotomia entre escola e universidade, a pesquisadora busca tensionar a relação entre esses discursos.

Percebo, nas falas das colaboradoras da pesquisa, que a experiência com a docência é um fator importante para que se estabeleça uma relação mais estreita entre o que foi estudado no curso e o que é efetuado em suas práticas docentes, ou seja, entre a “teoria e a prática”, assunto que será retomado na terceira parte desta dissertação.

Já os processos interdisciplinares desenvolvidos no curso em questão acontecem na integração com os outros cursos da FUNDARTE/UERGS (Graduação em Dança, Graduação em Música e Graduação em Teatro), em turmas compartilhadas e na justaposição de

componentes curriculares específicos das linguagens para os alunos e alunas de distintos cursos. Isso é caracterizado pela presença de atividades de dança, música e teatro no currículo do curso de Artes Visuais, em componentes curriculares eletivos.

Constam nas diretrizes do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino dos cursos da FUNDARTE/UERGS (2006, p. 17-18), que este tem como objetivo oportunizar às/aos estudantes a vivência de situações concretas de vida e de trabalho que lhe possibilitem a integração dos conhecimentos teóricos e práticos entre si, assim como articular os elementos específicos da linguagem artística na didática de sala de aula, a fim de executar o projeto pedagógico-artístico.

O Estágio Supervisionado em Artes Visuais acontece em três momentos, conforme as diretrizes propostas pela instituição e em conformidade com o conjunto de leis que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 16). No quinto semestre do curso, o *Estágio Supervisionado em Arte: princípios e procedimentos* é realizado sob a forma de atividades pedagógicas interdisciplinares diversas em escolas do Ensino Fundamental. O segundo e o terceiro momento se caracterizam pelos *Estágios Supervisionados em Artes Visuais I e II*, realizados respectivamente no Ensino Fundamental e Médio. Algumas ações realizadas durante tais estágios permearão a discussão que travo no terceiro capítulo, acerca das possíveis relações entre o fazer artístico e a prática docente integrantes do coletivo *Ponto de Fuga*.

A prática em pesquisa se faz presente durante todo o curso, iniciando com “a sistematização e o reconhecimento do quadro conceitual e prático da pesquisa e transita dentro dos componentes curriculares em distintas abordagens, até finalizar no Trabalho de Conclusão de Curso” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 14).

Sendo assim, além dos estágios docentes supervisionados, no último semestre o estudante realiza o Trabalho de Conclusão de Curso, pesquisa que possui duas etapas realizadas concomitantemente: o desenvolvimento de uma produção artística contemporânea e uma monografia dissertativa sobre esse trabalho prático, com a articulação de referenciais teóricos e artísticos<sup>22</sup>. Desse modo, além da constituição de objetos artísticos, a pesquisa também é pautada pela investigação teórica, a partir de questões advindas da prática artística.

---

<sup>22</sup> A fim de investigar a produção artística produzida na pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso das integrantes do *Ponto de Fuga*, discorro sobre as monografias de cada professora artista na terceira parte desta dissertação.

Ao ser finalizada, a pesquisa prático-teórica é apresentada a uma banca examinadora, composta por especialistas da área de artes visuais, em sua maioria professores do próprio curso da FUNDARTE/UERGS.

O Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais da FUNDARTE/UERGS 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:

O Trabalho de Conclusão de Curso é componente curricular obrigatório, que deverá conter os seguintes componentes: I – para o *bacharelado*: a) uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento do trabalho; b) uma exposição individual ou coletiva em espaço público; c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio. II – para o *licenciando*: a) uma monografia sobre um tema das Artes Visuais; b) um projeto de curso a ser ministrado sobre esse tema; c) apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio. (BRASIL, 2009, p. 02-03, grifo meu).

Após tecer a descrição de características do curso que, conseqüentemente, conduz-nos a pensar sobre a própria formação das professoras artistas que interessam à pesquisa, procurei evidenciar seu objetivo de não dicotomizar os saberes artísticos e os saberes pedagógicos, separação que acaba acontecendo em cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, como argumentei anteriormente. Parece-me que a proposta da formação do professor artista busca a constituição de um profissional mais completo, o que não quer dizer simplesmente que atende ao dobro da formação, ou que forma um indivíduo em bacharelado e licenciatura num só curso, mas sim, visa constituir um sujeito com capacidade de “se expressar e transitar em múltiplos ambientes nos quais a arte é elemento de transformação social” (FUNDARTE/UERGS, 2006, p. 6).

### **1.3 Ser uma professora artista**

Ao tomar como hipótese de que a constituição de um professor artista fosse além da simplificação de que “é alguém formado nas duas coisas e ponto final”, parti para a análise das falas das entrevistadas, ao questioná-las sobre o que, em sua opinião, caracterizaria um professor artista.

De certo modo, quis saber como a formação proposta pelo curso em que são formadas<sup>23</sup> reverbera em suas atuações, tanto no exercício da prática docente, quanto no fazer artístico, a partir de suas próprias experiências – e não de concepções já prontas que elas, e eu mesma, poderíamos vir a ter. Ou, ainda, dito de outro modo, até que ponto o objetivo inicial dessa formação reflete-se nas práticas das professoras artistas do *Ponto de Fuga*<sup>24</sup>?

Creio que, de certa maneira, as narrativas e impressões dessas professoras artistas são uma espécie de avaliação da formação pensada pelos idealizadores do curso, afinal, são resultantes dessa nova proposta, que busca fugir da dicotomia entre a formação do artista e do professor, protagonizada pelos cursos de licenciatura e bacharelado, assunto que já foi abordado quase à exaustão.

A repercussão da formação como professoras artistas em suas carreiras docentes e artísticas é visível em suas falas, ainda que algumas tensionem alguns aspectos do curso – fato, porém, que não será o foco, visto que não pretendo aqui desenvolver uma análise do mesmo, e sim discutir especificamente a formação de professor artista e sua reverberação nos fazeres das entrevistadas.

A formação proposta pelo curso da FUNDARTE/UERGS é considerada um diferencial, na opinião geral das professoras artistas, visto que os outros cursos formam separadamente o artista e o professor:

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. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

Diferentemente desta, as outras entrevistadas não escolheram o curso especificamente pela proposta de formação de professor artista, mas sim por uma predileção pelas artes visuais em geral, tendo conhecimento que era um curso de licenciatura. Além do mais, o desenvolvimento de uma poética artística num curso de licenciatura foi uma

[...] surpresa boa, muito boa [...]. Além de poder dar aula, tu ainda tens a possibilidade de desenvolver tua arte. Então, tu tens esses dois caminhos, que tu podes seguir paralelamente. (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

<sup>23</sup> Com exceção de Calu, licenciada e bacharel no curso de Artes Visuais de outra instituição de ensino superior, como já foi observado anteriormente. Mesmo assim, suas respostas são consideradas ao longo de minha análise, pelo fato de ter a formação e atuação artística e de igual maneira, atuar como docente na educação básica.

<sup>24</sup> Algumas possibilidades para pensar acerca deste questionamento são desenvolvidas no terceiro capítulo, no qual discorro sobre os fazeres artísticos e pedagógicos das professoras artistas, inclusive os meus.

Ela ainda considera que, o fato de ter desenvolvido uma poética artística ao longo do curso de graduação, ao mesmo tempo em que teve a formação pedagógica, faz com que o fazer artístico e todas as questões que o envolvem, inclusive na docência em arte, seja mais valorizado pelo professor artista, para o qual a arte teria uma importância diferente. Essa afirmação foi feita após o relato do “legado” deixado pela professora anterior a ela na escola em que trabalha: o costume entre os alunos – se não quase um vício – da prática do desenho livre e do *laissez-faire*, bem como a avaliação na disciplina de artes pautada em apenas dois parâmetros: “fez” ou “não fez” o trabalho.

Ao iniciar sua atuação docente naquela realidade, Márcia relata que se deparou com diversas barreiras, como a dificuldade de desenvolver um planejamento de aula numa 5ª série do Ensino Fundamental com um número de quase quarenta alunos na sala, a resistência por parte dos estudantes com conteúdos diferentes para cada série (antes era a mesma atividade – coraçoão para o dia das mães, por exemplo – para todas as turmas), como também a resistência a novas (e mais específicas) formas de avaliação, que exigiam um comprometimento maior com a disciplina do que a avaliação que era realizada anteriormente à sua atuação como docente, sem falar ainda na própria desvalorização da arte na escola, inclusive pelos próprios colegas professores.

Sabe-se muito bem que esse conjunto de dificuldades, unidas a tantas outras que não são citadas aqui, continuam se apresentando ao professor e professora de artes na Educação Básica. “Agenciamento limítrofe que opera nas bordas do currículo, a arte é matéria menor, sem *status* disciplinar” (ZORDAN, 2007, p. 05), mesmo que a discussão sobre a importância da arte na escola já venha sendo realizada no Brasil nos últimos vinte anos, protagonizada por Ana Mae Barbosa, como nos lembra Zordan (2007, p. 02). Pesquisas cuja “lista já não é tão pequena [...], tamanho é o número de títulos, dissertações, teses e produções que aparecem.” (ZORDAN, 2007, p. 02).

No entanto, como continua Zordan (2007, p. 03), “apesar de todas as pesquisas já feitas, do significativo número de publicações, ainda há muito que se explorar dentro deste campo.” E é por esse motivo que, embora não pretenda discutir sobre tal amplitude de assuntos correspondentes ao ensino da arte, tento pensar novos modos de enfrentá-los, a partir da discussão sobre os fazeres artísticos e pedagógicos das professoras artistas que formam o coletivo *Ponto de Fuga*.

Segundo Márcia, ser um professor artista nesse contexto requer seriedade e persistência com aquilo que acredita. Creio que tal posicionamento, o qual a entrevistada atribui à formação de professora artista, não seja exclusivo dessa formação, mas de todos aqueles professores e professoras de artes realmente comprometidas com o ensino de arte.

Ao voltar às opiniões sobre a formação de professor artista, vejo que em algumas falas ela está associada com a ideia de um profissional mais completo:

[...] é muito mais interessante, quando o professor já vêm com a vivência artística [...]. Uma coisa é tu só ensinares aquilo e não viver, outra coisa é tu teres a vivência. [...] É uma coisa que eu valorizo muito na minha formação, essa comunhão entre a teoria e a prática. (*Entrevista com Camila, dez. 2011*).

A entrevistada relata que, por ocasião do trabalho como mediadora em uma das edições da Bienal do Mercosul, tinha como colegas estudantes da UFRGS, os quais admiravam a proposta da FUNDARTE/UERGS, pela formação do professor artista e também por manter os quatro cursos de artes (artes visuais, dança, música e teatro) no mesmo espaço, propiciando alguns momentos interdisciplinares – diferente dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais da instituição, que inclusive, em alguns momentos, acontecem em locais distintos<sup>25</sup>:

Eu nunca tinha me dado conta do quanto isso é rico, porque lá parece que é tudo separado, né... tem o IA, tem o outro lá... Sei que é tudo separado, em lugares diferentes... (*Entrevista com Camila, dez. 2011*).

Mesmo com essa ideia de dupla formação que às vezes parece emergir de algumas falas, o curso da FUNDARTE/UERGS é visto como outra maneira de pensar o que é oferecido aos seus alunos, o que é estimulado durante o curso *inteiro*, isto é, não somente em disciplinas específicas da linguagem artística ou da formação pedagógica, mas sim como um todo. Já relacionando a formação de professor artista e tudo o que ela agrega à atuação como coletivo, esta entrevistada aponta:

<sup>25</sup> Quando Camila diz que “lá parece que é tudo separado”, refere-se ao fato de que o curso de licenciatura em Artes Visuais desenvolve as disciplinas relativas à formação pedagógica na Faculdade de Educação (FACED), enquanto que os alunos do bacharelado freqüentam todas, ou senão a maioria de suas disciplinas no Instituto de Artes (IA). Fontes:

<<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=303&CodHabilitacao=141&CodCurriculo=1&sem=2011012>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

<<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=303&CodHabilitacao=140&CodCurriculo=1&sem=2012012>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

Eu acho que a ideia do coletivo vêm como um ponto de fuga mesmo, porque terminar um curso, que tem essas duas vertentes, e te tornar professora, deixando que o lado de ser artista caia por terra... É pensar isso como um hobby, como alguma coisa que não tenha a importância que o outro pode ter. *(Entrevista com Dani, nov. 2011).*

Aproveito a questão lançada pela entrevistada para pôr em cena o que pressupõe o “ser artista”, ou *quem* é considerado artista, ou ainda, *quando* se pode ser artista. Para tal, discorro sobre alguns modos de ser artista, ao tensionar a noção de genialidade, que permeia discursos vigentes no senso comum e, conseqüentemente, no espaço da escola, à prática contemporânea protagonizada pelos coletivos de artistas, a fim de contextualizar o agrupamento dessas professoras artistas, chamado *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*.

## 2 MODOS DE SER ARTISTA: SOBRE A GENIALIDADE ARTÍSTICA E A CRIAÇÃO COLETIVA

*[...] quando eu fui falar sobre pintura com os pequenos, uma turma que não era minha, levei umas telas, uns quadros, algumas coisas pra gente falar sobre cor. E eles acharam aquilo... 'meu Deus, então tu é uma artista!' Não sei, eu sempre acho isso estranho. Eu era a mesma professora que estava ali todos os dias! Mas, naquele momento, eu tive um 'endeusamento'. [...] Naquele momento, para eles, eu não era professora, só artista. Claro que é entendível o estranhamento deles! É um estranhamento porque o artista é posto lá no pedestal, e a gente estuda os grandes artistas, aquele endeusamento todo da História da Arte...*

*(Entrevista com Calu, nov. 2011)*

Quem é o artista? Aliás, qual é a nossa concepção de artista? Um excêntrico, um louco, um gênio? Aquele que, por influência divina, possui o dom para criar? À frente das múltiplas representações atribuídas à figura do artista, as quais possuem várias problemáticas que poderiam ser desenvolvidas, elejo para a discussão a concepção de artista como *gênio*, bem como a prática contemporânea de coletivos de artistas como outro modo de pensar o artista – especialmente, na prática docente.

A partir da situação relatada pela professora artista, com a qual inicio este capítulo, desloco meu pensamento para o que parece ser de certo modo, um paradoxo presente na concepção de arte na escola: enquanto que, como disciplina, ela é historicamente desvalorizada<sup>26</sup>, ao mesmo tempo, há um “endeusamento” da figura do artista, visto como um ser inacessível, estranho ao meio escolar.

Como aponta a entrevistada, o “pedestal” em que o artista é colocado está sustentado pelo discurso presente nos cânones da *História Universal da Arte*<sup>27</sup>. Em sua grande maioria, os livros que contam a história das artes visuais têm a pretensão de universalidade, que

---

<sup>26</sup> Como já foi comentado no primeiro capítulo.

<sup>27</sup> Neste contexto, usa-se o termo *História Universal da Arte* referente especificamente ao campo circunscrito à História das Artes Visuais, visto que nas outras linguagens da área artística – Dança, Música e Teatro –, os discursos referentes à figura do artista possuem, cada uma, suas particularidades.

mascara os pontos de vista parciais de que é formada. Uma narrativa dita *universal*, mas que é balizada pela visão patriarcal de historiadores, críticos, filósofos e “entendidos” da arte. Tal visão parcial legitima “o que deve ou não ser visto, ou o que é ou não considerado arte” (LOPONTE, 2005, p. 35), ajudando a cristalizar a figura de artista *gênio*. Aqui, o assunto envereda para um discurso específico, que diz respeito à genialidade e suas implicações de gênero – afinal, não é à toa que a palavra *gênio* não possua um equivalente feminino.

## 2.1 A genialidade artística<sup>28</sup>

Ao considerarmos que as verdades são construídas historicamente, a exemplo da noção de artista e, conseqüentemente, sua suposta genialidade, pode-se perceber que elas fazem parte de algo maior, que são os discursos sobre arte. A perspectiva foucaultiana mostra-se potente para pensarmos acerca desses discursos que se tornam verdadeiros na arte, subjetivando os modos de ser artista e, conseqüentemente, de ser docente.

Assim, discorro brevemente sobre o que Foucault toma como discurso, a fim de auxiliar no entendimento sobre a construção da genialidade artística, discutida a seguir. Assim, mesmo que não seja possível compreender esse conceito em toda a sua complexidade na brevidade com que aqui apresento, reporto-me a uma de suas definições sobre o discurso, na qual Foucault não o apresenta como resultado da combinação de palavras que representaria as coisas do mundo, mas assinala que os discursos são formados por um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Os discursos, desse modo, precisam ser tratados “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Prática, entendida não como “uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas”, de acordo com Veyne (2008, p. 248). A perspectiva foucaultiana, assim, nos leva a compreender que não há separação entre discurso e prática, pois o discurso é, ele mesmo, uma prática ou, conforme as palavras do interlocutor de Foucault, “o objeto não é, senão, o correlato da prática” (VEYNE, 2008, p. 250).

---

<sup>28</sup> Loponte (2005) discute muito bem esse tema em uma parte de sua tese de doutorado, ao abordar a relação entre as artes visuais e o feminino, problematizando, além do mito da genialidade artística e do sujeito criador, a arte e imagens de mulheres e a estética da intimidade, bem como as relações possíveis entre gênero e docência em arte.

Deste modo, se consideramos que o discurso não está dissociado da prática, que discursos atravessam as práticas de professores e professoras de arte na escola, no que concerne à noção de artista? Van Gogh, Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Salvador Dalí, são apenas alguns dos “artistas famosos” que entraram na escola pela porta da frente, depois do advento da tão falada (mas nem sempre compreendida) metodologia triangular<sup>29</sup> do ensino de arte, proposta por Ana Mae Barbosa (2004). Ao balizar as aulas e os fazeres dos estudantes, os chamados *gênios* ou *mestres das artes* tornam-se os únicos aliados de professores/as que, muitas vezes, acreditam executar o tripé do fazer artístico/leitura de obra/contextualização, enquanto os estudantes colorem cópias das respectivas obras desses “artistas famosos”<sup>30</sup>.

*Gênios da Arte, Grandes Mestres da Pintura, Os Grandes Artistas, Mestres das Artes*<sup>31</sup>: é com letra maiúscula e de várias maneiras que eles são chamados, titulações reforçadas por publicações vendidas em bancas de revistas e promoção de jornais (fig. 01), e até mesmo em livros pedagógicos, que habitam as prateleiras de instituições de ensino, destinados a professores e professoras de arte, muitas vezes despreparados para um olhar desconfiado sobre o conteúdo desses materiais.



Fig. 01 - Volumes da Coleção *Gênios da Arte* (2007).

Fonte: Acervo pessoal.

Numa perspectiva foucaultiana, nosso olhar, como coloca Louro (2010, p. 63), deve se voltar às práticas cotidianas, por vezes rotineiras e comuns. Um olhar atento, renovado e desconfiado, sobretudo, sobre o que é tomado como “natural”. Assim, se olharmos com mais atenção algumas práticas escolares em

<sup>29</sup> Inicialmente chamada de Metodologia Triangular do Ensino de Arte, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa na década de 1980, foi posteriormente revista e nomeada como Proposta ou Abordagem Triangular. Envolve, como o próprio nome sugere, três aspectos basilares no ensino de arte: *o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica* (BARBOSA, 2004).

<sup>30</sup> Loponte (2004) discute a relação entre a genialidade artística e o ensino de arte no artigo “As vidas dos ‘artistas famosos’ educam? Produção de discursos sobre Arte, artista e gênero”.

<sup>31</sup> Títulos usados em algumas publicações sobre artistas de distintas épocas e estilos artísticos: *Coleção Gênios da Arte* (Ed. Girassol, São Paulo, 2007), composta por 12 volumes, vendidos juntamente com o Jornal Zero Hora (Porto Alegre/RS); *Coleção Gênios da Pintura*, composta por 83 fascículos que abordam a obra de 82 artistas – dentre estes, nenhuma artista mulher (Abril Cultural, São Paulo, 1968); *Os Grandes Artistas* (Nova Cultural, São Paulo, 1991), *Coleção Mestre das Artes* (autoria de Mike Venezia, Ed. Moderna, São Paulo, 2001). As últimas duas publicações foram citadas e discutidas por Loponte (2004, p. 339).

arte, podemos considerar que as imagens de obras de artistas famosos, as quais geralmente imperam na sala de aula, podem ser constituidoras de certo discurso sobre arte, “que se distribuem entre imagens e palavras, fazendo-nos pensar a Arte como ‘coisa de gênio’, multiplicando os discursos daí recorrentes em diferentes tempos e lugares” (LOPONTE, 2004, p. 346).

O adjetivo de *gênio*, atribuído a certos artistas e presente no dia-a-dia das salas de aula, já não estaria legitimando um discurso sobre arte no próprio discurso pedagógico? Loponte (2005) diz que esses discursos são comuns na escola, e

reforçam a arte como um exercício de cópia de modelos, cópia fotográfica do real ou de reprodução de certos cânones ou padrões de beleza. Ou ainda, ouve-se falar de um ensino de arte mais ‘atualizado’, baseado no estudo da biografia e reprodução dos trabalhos dos “grandes artistas”, “artistas famosos” ou “gênios da arte” (LOPONTE, 2005, p. 17).

A pesquisadora ainda cita como exemplo dessa “arte escolarizada”, a imagem estereotipada de artista, presente em alguns livros pedagógicos: como que fantasiada de “artista famoso”, tal figura apresenta-se com a inconfundível boina, pintando um quadro de paisagem (infantilizada) com a paleta de cores e o pincel (LOPONTE, 2005, p. 17-18). Esse é um dos exemplos de como o conceito de artista no ambiente escolar, muitas vezes, é limitado, se comparado à abrangência de funções do campo artístico.

Além disso, o “ser artista” pode também remeter à destreza no desenho mimético, ou relacionado à decoração e habilidades manuais, como pode ser percebido na fala desta professora artista, ao ser questionada sobre a noção de artista de seus alunos:

[...] eles dizem ‘bah, a sôra é artista’, mas não é no sentido de ser artista. Mas é, por exemplo, quando eu desenho pra alguns deles... ‘ai, sôra, me desenha, olha aqui sôra, não sei fazer nariz’ e eu vou lá e ajudo. Não é realmente pensar que eu sou artista. [...] Principalmente de quinta a sétima série. A oitava [série] sim, eles já têm uma pouco mais de noção disso. (*Entrevista com Mari, nov. 2011*).

Muitas vezes, os próprios professores da escola demonstram uma noção de artista reduzida a supostas habilidades manuais e decorativas ou até ao “dom” da colega da área das artes, como relata esta outra entrevistada:

[...] e as minhas colegas, também tinham muito isso, quando eu fazia faculdade. ‘Faz alguma coisa, tu que é artista’... ‘Tu é artista, vai lá fazer não sei o quê’. ‘Ah, vamos fazer um desenho sobre... pede pra fulana fazer’... Eram vários tipos de coisas, um desenho qualquer, uma fada, alguma coisa sobre uma música, sobre não sei o quê... Até pra escrever um cartaz... Uma vez eu disse, ‘mas tu não é alfabetizada?’ Daí eu brinquei, ‘pede pra fulana, ela faz letras’. (*Entrevista com Calu, nov. 2011*).

Os “gênios da arte” não só estão presentes nos discursos sobre arte na escola, como também se configuram, anteriormente ao discurso pedagógico, como a principal categoria usada nos cânones da arte ocidental. A teórica feminista Nochlin (1989) nomina essa categoria como o mito<sup>32</sup> da genialidade que, juntamente à proibição das mulheres artistas nas aulas de desenho de nu artístico, se configurou como uma forma de exclusão das mulheres como criadoras.

Mayayo (2003) explica que a cultura ocidental abarca uma relação entre as mulheres e a criação artística baseada na “hipervisibilidade da mulher como objeto da representação e sua invisibilidade persistente como sujeito criador” (2003, p. 21, tradução minha). Assim, a presença da mulher como o mais privilegiado objeto de representação em diferentes épocas e movimentos, contrapõe-se com sua ausência como artista e produtora de arte, isto é, como sujeito criador. A invisibilidade das artistas mulheres no campo artístico foi ainda mais reforçada pela narrativa legitimadora, baseada em cânones como o mito da genialidade artística, apontado por Nochlin (1989).

Além dessa teórica, o conceito de gênio nas artes visuais é problematizado por diversas pesquisadoras, como Porqueres (1994), Cao (2000) e Mayayo (2003), que cita a investigação de Battersby (1989 *apud* MAYAYO, 2003, p. 66) intitulada *Gênero e Gênio: em direção a uma estética feminista (Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetics)*, na qual desenvolve em profundidade a crítica à noção de gênio.

Todas as autoras citadas acima compartilham que o pilar desse conceito, na cultura ocidental, é a correspondência entre a criação artística e o masculino, o que seria um eco 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.

Ao discorrer sobre a sacralização da arte e do artista na Era Moderna, Barbosa (2007, p. 06) também afirma que “[...] é nesse momento que as noções de gênio e dom sobrenatural como consubstanciação de energia e espontaneidade se cristalizam na figura do artista.”

---

<sup>32</sup> Trago aqui a palavra “mito” apenas como citação ao uso do termo que faz a teórica Nochlin (1989). Assim, não vejo necessidade de aprofundamento teórico como o faz Almeida (2009), por exemplo, ao utilizar o termo fundamentado em Barthes (1975 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 21), já que identificar os mitos da história do ensino de arte é um dos pressupostos de sua pesquisa.

Assim, na esteira das teóricas feministas citadas, tudo indica que a noção mais comum de artista e, conseqüentemente, de gênio, foi legitimada no Renascimento, com a ajuda do historiador Giorgio Vasari, considerado o “pai” da chamada História da Arte – a qual, conforme já foi assinalado, se configura como um modo particular de narrar a arte e os artistas.

O adjetivo “gênio” 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”, como nos conta o filósofo e crítico de arte Danto (2006, p. 04). O italiano Giorgio Vasari, ao qual o filósofo se refere, 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 foi 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 tradução publicada no Brasil (VASARI, 2011).

Através da biografia lendária de artistas como Giotto e Leonardo Da Vinci, Vasari inaugura um novo modo de narrativa, que traz consigo um tom hagiográfico, a exemplo das biografias de santos. Conforme o autor da recente reportagem da Revista *Bravo!*, Marques (2011):

Em um momento em que surge a figura do artista ‘maneirista’, resultante de uma peculiar configuração de temperamentos – com frequência bizarro, caprichoso, ‘neurótico’ e melancólico –, era natural e mesmo inevitável que a reflexão sobre a história da arte tomasse a forma da biografia. (MARQUES, 2011, p. 60).

As vidas narradas desses “grandes mestres” caracterizam “como o relato hagiográfico transforma a história em lenda” (LICHTENSTEIN, 2004, p. 101), o que reforça a ideia do *dom* e do *talento nato* do artista e, conseqüentemente, a noção de genialidade.

Desse modo, qual a importância dessa discussão para os dias atuais, a ponto do livro de Vasari ser publicado recentemente em nosso país? Segundo Marques (2011, p. 62), desde o final do séc. XIX e início do século XX, há um novo interesse na relação entre a arte e o artista, o que pode ser explicado pelo exacerbamento da “consciência de si” do artista, em cuja alma se instala o tema da morte, da depressão e da loucura.

Exemplo disso são os suicídios de poetas e artistas, como Van Gogh, ou as “fantasmações sobre a morte” (MARQUES, 2011, p. 62) nas pinturas de Paul Gauguin, James

Ensor e Edward Munch. Também o expressionismo, na visão de Oscar Kokoschka, significava “buscar uma expressão artística para a existência” (MARQUES, 2011, p. 63), o que permite fazer relação entre a figura do artista maneirista dos tempos de Vasari e o movimento expressionista. Talvez por isso, na opinião de Marques (2011, p. 63), “o interesse de Vasari pelo artista toca-nos novamente de tão perto”.

A prática do relato das biografias de artistas, no ensino de arte, recai também sobre alguns artistas famosos posteriores ao período do Renascimento, como o já citado Van Gogh e Picasso, por exemplo. A orelha cortada, a quantidade de esposas ou os vícios, isto é, aspectos da vida íntima (muitas vezes caricatos), acabam sendo mais importantes do que a própria obra<sup>33</sup>.

Busquei, nesta breve discussão sobre a genialidade artística, evidenciar um discurso sobre arte que geralmente circula no senso comum e no contexto escolar, produzindo uma figura cristalizada de artista homem e europeu, isolado em sua própria genialidade. Tal discussão busca tensionar essa figura, em contraponto à atuação artística coletiva de professoras artistas, cujos fazeres talvez possam contribuir para uma noção menos genial e misógina de artista, e mais próxima do ensino de arte na Educação Básica.

A fim de falar sobre práticas contemporâneas em arte, que procuram subverter a noção de genialidade artística, abordo a seguir alguns aspectos de legitimação sobre os modos de ser artista atualmente, como também a descentralização da criação pela prática de coletivos de artistas.

---

<sup>33</sup> Existe uma filmografia referente a biografias de artistas, pertinente a essa discussão. Ver: OS AMORES de Picasso. Direção: James Ivory. EUA: Warner Bros, 1996. 1 DVD (125 min.), son., color., legendado. BASQUIAT: traços de uma vida. Direção: Julian Schnabel. EUA: Miramax Films, 1996. 1 DVD (106 min.), son., color., legendado. ARTEMISIA. Direção: Agnès Merlet. França: Black Forest Films, 1997. 1 DVD (98 min.), son., color., legendado. POLLOCK. Direção: Ed Harris. EUA: Columbia Pictures, 2000. 1 DVD (122 min.), son., color., legendado. MODIGLIANI: Paixão pela vida. Direção: Mick Davis. EUA: 2004. 1 DVD (128 min.), son., color., legendado.

## 2.2 Ser artista, hoje

Ao discutir a relação entre vida e obra, é interessante como o escritor Tomkins (2009) fala sobre as vidas dos artistas, num livro com o título igual ao de Vasari (e não por acaso; Tomkins admite, com humor, que “surrupiou” despudoradamente o título do autor renascentista). Foram compilados no livro os perfis de dez artistas contemporâneos, publicados na revista *The New Yorker* ao longo de uma década. Nesses perfis, o autor busca adentrar no trabalho dos artistas através de suas biografias, pois, segundo ele, “a vida dos artistas contemporâneos é de tal forma uma parte integrante de sua obra que é impossível abordá-las por separado” (TOMKINS, 2009, p. 12).

Tomkins (2009) relata aspectos relacionados à vida pessoal e profissional de renomados artistas tais como Cindy Sherman, Jasper Johns e Richard Serra, como também de donos de uma arte deliberadamente escandalosa e focada na mídia – Jeff Koons e Damien Hirst, por exemplo. A partir de conversas em entrevistas informais, o escritor descreve brevemente a trajetória artística e algumas situações relacionadas a essa, traços da personalidade e aspectos das principais obras desses artistas. Esse “método” de escrita faz com que conheçamos um pouco mais sobre a vida pessoal do artista do que somente sobre sua arte. Dito de outro modo, a narrativa através ou a partir de suas biografias parece humanizar a figura desses artistas, já que, em sua maioria, são nomes que já fazem parte da história da arte pós-moderna e contemporânea.

Por outro lado, me pergunto o que é de fato ser um artista, frente ao mercado de arte contemporânea descrito implicitamente por Tomkins, cujos dados revelam um comércio de obras no qual as cifras passeiam entre milhões de dólares, o que faz com que os principais artistas contemporâneos atualmente recebam em leilões preços mais altos do que os impressionistas ou os mestres modernos<sup>34</sup> (TOMKINS, 2009, p. 11).

Segundo Tomkins (2009, p. 09), há muitos artistas contemporâneos (ou que se intitulam como tal), devido à “liberdade ilimitada do artista moderno”, o que torna o fazer artístico mais fácil e mais difícil do que costumava ser. Na abundância de artistas contemporâneos (só na cidade de Nova York, como aponta o autor, moram cerca de 10 mil

---

<sup>34</sup> Um bom exemplo neste caso é a compra de uma das esculturas feitas com armários de remédios pelo artista britânico Damien Hirst, pela qual o comprador pagou 19 milhões de dólares, em 2007 (TOMKINS, 2009, p. 11).

artistas), grande parte não seria interessante, pois, “para aqueles de quem nunca se ouve falar”, a liberdade ilimitada se traduz numa arte fácil de fazer. Ele cita ainda a fala do artista Frank Stella, de que a arte contemporânea é uma pirâmide em expansão, cuja base se torna cada vez mais larga, porém continua não havendo muito espaço no topo (TOMKINS, 2009, p. 12).

Ao pensar sobre tais considerações, pergunto-me se é possível intitular-se “artista”, mesmo sem fazer parte desse “topo”. E como ficamos nós, professoras artistas integrantes do coletivo *Ponto de Fuga*, frente a esse sistema das artes<sup>35</sup>? Mesmo que eu não deseje propriamente discutir nesta pesquisa a legitimação artística, do que é arte ou do que “torna” uma pessoa, de fato, *artista*, considero importante prolongar essa conversa, já que aqui pretende-se discutir (e tensionar) os modos de ser artista, inclusive o de ser professor artista.

O discurso do crítico Tomkins (2009) reflete, ao que parece, a legitimação do artista ao ser reconhecido como tal pelos especialistas, pelo mercado e pela mídia. Essas instâncias de legitimação são identificadas e desenvolvidas por Diniz (2008), que estuda as dinâmicas de validação social existentes no campo da arte, a partir de uma pesquisa empírica e documental na história da arte do Estado de Pernambuco<sup>36</sup>. Embora a pesquisa esteja circunscrita em certo contexto de tempo e espaço, creio ser válida e abrangente na discussão mais ampla sobre o assunto.

A pesquisadora identifica oito instâncias legitimadoras, as quais podem acontecer organicamente e de maneira concomitante, “que se complementam e copulam, desenfreadamente, sem plena autonomia entre si ou em relação à sociedade.” (DINIZ, 2008, p. 14). São as dinâmicas de legitimação identificadas pela autora: a autolegitimação (discursos e condutas autodistintivas dos artistas em relação àqueles que consideram como “não-artistas”); a legitimação pelos pares (potencial legitimador que um artista exerce sobre o outro a partir da aproximação física ou simbólica) e pelos especialistas (críticos, curadores e outros corroboram para a legitimação dos artistas); a legitimação através das instituições (o papel das instituições nos processos legitimadores); a legitimação pelo mercado (formas pelas quais o

<sup>35</sup> Este assunto é retomado a seguir, ao falar sobre as motivações da formação do coletivo (p. 60) como também no terceiro capítulo.

<sup>36</sup> O livro “*Crachá: aspectos da legitimação artística (Recife – Olinda, 1970 a 2000)*” é o resultado da pesquisa de Clarissa Diniz (2008), realizada com bolsa-prêmio do 46º Salão de Artes Plásticas de Pernambuco. A pesquisadora investiga “os mecanismos que normalmente legitimam os artistas, a ponto de torná-los representantes oficiais da arte de determinado lugar” (DINIZ, 2008, p. 09), no caso, do eixo Recife – Olinda, entre 1970 e 2000. Sua abordagem metodológica deu-se através da pesquisa em jornais e outras fontes – convites, catálogos, cartas, imagens –, além de entrevistas com alguns dos personagens encontrados nessas fontes.

mercado de arte toma parte da construção da legitimidade de certo artista ou obra), pela mídia (a presença da mídia como instância legitimadora), pelo público (as especificidades da legitimação “concedida” pelo público da arte) e pelo ensino (participação das instituições de ensino nos processo legitimadores).

Vale ressaltar que essas “instâncias” não são fixas, ao contrário, são inconstantes e oscilam de caso para caso, como é evidente no decorrer da pesquisa, que dá a ver o posicionamento de artistas que vivenciaram e/ou vivenciam essas instâncias de legitimações, muitas vezes com posições ambíguas e até contraditórias.

Interessa-me especialmente a reflexão de Diniz (2008) acerca da instância de legitimação que parece ser comum aos diversos “mundos da arte”<sup>37</sup>: a legitimação pelos pares. Quando unidos informalmente, os pares costumeiramente geram um sistema próprio. Assim,

[...] essas uniões entre artistas podem vir a se formalizar, dando origem a um tipo de organização muito mais específica – geralmente denominada *grupo* –, que é, muito além de uma forma de autolegitimação e de legitimação mútua entre os pares dele participantes, uma maneira natural e amorosa de pôr ideias em prática e desenvolver uma rede de interações que, com base na confiança, possam gerar frutos comuns [...] (DINIZ, 2008, p. 51).

A fim de complementar a definição da autora e também relacionar com a discussão da presente pesquisa, eu também nominaria esse tipo de organização específica como coletivos de artistas. Esse tipo de organização se configura como uma prática contemporânea e abrangente, dado o expressivo número de coletivos criados no Brasil ao longo dos últimos anos, conforme mostra o levantamento realizado por Albuquerque (2006): havia surgido mais de sessenta grupos nos dez anos anteriores à sua pesquisa. Atualmente, creio que o número de coletivos deva ser ainda maior.

A fim de seguir tensionando a noção tradicional e cristalizada do que vêm a ser o artista, busco discutir sobre aspectos de experiências coletivas no campo das artes visuais, sublinhando o caráter contemporâneo dessa prática, a qual se configura como uma forma de resistência e possibilidade de ruptura à genialidade artística que ainda se faz presente em diversos âmbitos da sociedade – na concepção escolar, por exemplo.

---

<sup>37</sup> A autora chama de “mundos da arte” os diversos subsistemas que compõem o sistema de arte ao qual habitualmente nos referimos, cada um deles tendo suas peculiaridades. “Ainda que interligados e interdependentes, cada um desses sistemas menores possui um *modus operandi* específico. Muitas vezes, instâncias que comumente têm amplo alcance de legitimação em um desses sistemas são insignificantes em outro.” (DINIZ, 2008, p. 49).

### 2.3 Coletivos de artistas: descentralização da criação

Como já vimos, o conceito de artista, firmado na Renascença, traz a genialidade atrelada à legitimação de um “verdadeiro” artista. Essa noção ainda aparece em certos discursos sobre arte, o que continua, por vezes, a fixar a criação artística individual, ligada a um talento ou dom, conforme já discutido anteriormente.

Mesmo assim, ainda no Renascimento, era vigente o modelo tradicional de ateliê, pautado pela presença do mestre e seus discípulos, os quais auxiliavam na feitura de trabalhos artísticos do artista. Tal situação não deixa de ser uma espécie de trabalho coletivo, no entanto, sem ser nomeado (e reconhecido) como tal, afinal, somente o artista em questão assinava as obras.

No raiar do século XX, 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 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 pretendo ressaltar aqui é o fato de que o artista é subjetivado de outras formas, fazendo com que, entre outros aspectos, o caráter individual da criação perca sua exclusividade e a estratégia coletiva apareça com mais força no âmbito das artes visuais. Desde o início do século XX, os agrupamentos de artistas possuem uma configuração diferenciada quanto ao modelo tradicional de ateliê citado anteriormente, passando assim a existir grupos com estrutura não hierarquizada pelos papéis de professor-aluno (PAIM, 2009, p. 13).

Podem ser citados como exemplos de dinâmicas de organização coletiva, os movimentos ligados a vanguardas históricas (grupos dadaístas e o construtivismo russo), bem como grupos criados a partir de 1960, a exemplo do *Fluxus*, do *Art & Language* (ALBUQUERQUE, 2006, p. 93) e do *Guerrilla Girls*<sup>38</sup>, este último um grupo de artistas feministas, com cunho ativista (PAIM, 2009, p. 13).

---

<sup>38</sup> Guerrilla Girls é um grupo de mulheres anônimas, que há 25 anos vêm reinventando a palavra feminismo, de modo, ao mesmo tempo, crítico e humorístico, produzindo cartazes, pôsteres, adesivos, livros, projetos impressos e ações que expõem o sexismo na política, no mundo da arte e na cultura em geral. Elas tomaram os nomes de mulheres artistas mortas como pseudônimo e aparecem em público usando máscaras de gorila, a fim de focalizar as questões ao invés de suas personalidades. Ver site <<http://www.guerrillagirls.com/index.shtml>>.

Um coletivo que recentemente expôs em Porto Alegre, na 8ª Bienal do Mercosul, é o coletivo esloveno *Irwin*<sup>39</sup>. Criado originalmente em 1983, tem como um de seus princípios fundamentais a colaboração e coletividade, com o fim de diluir o culto pessoal ao artista ou, dito de outro modo, de descentralizar a criação como um atributo individual e exclusivo da genialidade artística, conforme já tratado no tópico anterior. Acredito que tal finalidade é basilar, comungada pelas iniciativas coletivas de artistas, como será exposto a seguir.

As práticas dos chamados coletivos de artistas vêm ocupando espaço, ao provocar questionamentos e reflexões sobre as diferentes instâncias e possibilidades do fazer artístico contemporâneo, frente ao sistema das artes e ao próprio papel da arte na sociedade. Prática essa que, aliás, vêm incentivando pesquisas acadêmicas sobre o assunto, tanto em nível de graduação (SOUZA, 2009) como de pós-graduação, à exemplo de Albuquerque (2006) e Paim (2004, 2005, 2009), as quais auxiliaram-me para essa breve explanação sobre “agenciamentos formados por artistas”, como nomina Albuquerque (2006, p. 91).

Atualmente, como já foi citado, há um número significativo de coletivos de artistas, agrupamentos que se configuram com diferentes objetivos e propostas, como mostra a pesquisadora em sua pesquisa sobre coletivos de artistas brasileiros<sup>40</sup>. A partir da análise de seu posicionamento frente ao sistema das artes visuais e suas dinâmicas de produção, circulação e legitimação, Albuquerque (2006) toma como hipótese o fato de que os coletivos de artistas em questão estabelecem um posicionamento crítico e questionador frente ao sistema das artes, atuando de forma propositiva em relação ao mesmo, no sentido de instituir estratégias próprias de produção, circulação e mediação (2006, p. 08-09). Ao mesmo tempo, a pesquisadora percebe que a atuação dos coletivos não reflete uma postura necessariamente anti-institucional ou anti-sistema, revelando, na realidade, “uma certa dualidade em relação ao

---

<sup>39</sup> Na 8ª Bienal do Mercosul, realizada no ano de 2011, o coletivo Irwin apresentou seu projeto conhecido como o *NSK State* (Estado NSK), iniciado junto a outros colaboradores no ano de 1991. O projeto “consistia em estabelecer uma espécie de micronação com funções políticas e burocráticas em paralelo a qualquer outra nação, embora denominado ‘um Estado em tempo’. O projeto foi apresentado em bienais, através de um espaço que funciona como uma embaixada, dentro da qual se expedem passaportes para quem os solicitar. Embora os passaportes sejam um projeto conceitual e não tenham validade legal, em vários países esses passaportes foram utilizados como documentos de identificação, em particular na Nigéria [...]. Por meio desse projeto, Irwin questiona os processos de construção de uma nação e a maneira como os símbolos gerados em torno de uma ideia de nacionalidade convertem-se em símbolos de poder.” Fonte: <<http://www.bienalmercosul.art.br/artista/232>>. Acesso em: 20 maio. 2012.

<sup>40</sup> O trabalho aborda os coletivos de jovens artistas surgidos no Brasil entre os anos de 1995 e 2005. Além da pesquisa histórica e documental, a pesquisadora coletou informações de onze coletivos através de questionário respondido por e-mail, e entrevistou pessoalmente três coletivos de artistas, sendo eles: GIA – Grupo de Interferência Ambiental (Salvador/BA), Laranjas (Porto Alegre/RS) e Vaca Amarela (Florianópolis/SC).

sistema das artes, uma forma de resistência que se caracteriza mais pela afirmação do que pela negação” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 09).

A formação de coletivos como uma forma de resistência, tanto afirmativa como negativa, também é relatada por Paim (2005, p. 249), que investiga a formação de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, nos anos 1990. 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 propositor 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 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 artista é ampliada, como sugere o conceito de *artista-etc* de Basbaum (2004), já citado anteriormente, e como é visível no terceiro capítulo, no relato de alguns fazeres pedagógicos das professoras artistas, que incluem mediações com seus alunos na própria exposição do coletivo de que participam.

Paim (2005) salienta os projetos *Câmaras* e *Arte Construtora*, que foram desenvolvidos por um coletivo de artistas, motivados pela experiência de se apropriar de diferentes espaços, os quais 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, a pesquisadora cita os espaços permanentes de difusão de artes visuais, como o *Torreão* e a

*Obra Aberta*<sup>41</sup>, que foram criados por coletivos de artistas, configurando-se como espaços voltados à produção e exposição de trabalhos artísticos dos próprios participantes e de outros artistas convidados.

Com estratégias e condutas que lembram o Torreão, o *Atelier Subterrânea*, inaugurado em 2006, é uma iniciativa coletiva de jovens artistas de Porto Alegre. Destaca-se atualmente por seu caráter singular de ser, ao mesmo tempo, um espaço que serve de galeria para exposições individuais e coletivas, bem como de ateliê para a produção dos trabalhos artísticos individuais de cada um dos seis artistas que gerenciam o espaço. A pesquisa de Souza (2009), que tem o *Atelier Subterrânea* como foco, analisa a forma de atuação desse centro artístico e investiga as diversas estratégias para o diferencial que o espaço possui no mapa das artes da cidade de Porto Alegre. Para tanto, a pesquisadora põe em relevo a formação do espaço e as motivações de cada participante, inclusive os impasses e as divergências de opinião entre os próprios, a exemplo da investigação de Albuquerque (2006) junto aos coletivos de artistas e também do que busco no próximo tópico, que é apresentar o coletivo *Ponto de Fuga* e as motivações das professoras artistas que dele participam.

A partir desses exemplos, é válido assinalar uma distinção conceitual importante sobre os coletivos: a interpretação das categorias “iniciativa coletiva de artistas” e “coletivos de artistas”:

Enquanto a primeira categoria é mais abrangente, englobando diversos tipos de propostas desenvolvidas de forma conjunta por artistas [...], a segunda é mais restrita, referindo-se especificamente àqueles agrupamentos que apresentam como principal atividade a realização de trabalhos artísticos em conjunto. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 09).

Assim, se considerarmos que todo coletivo de artistas é uma iniciativa coletiva, nem toda iniciativa coletiva é um coletivo de artistas.

A partir da categorização de Albuquerque (2006), percebo que existem aproximações e distanciamentos entre características e objetivos de formação dos coletivos pesquisados

---

<sup>41</sup> O Torreão surgiu em 1993, em Porto Alegre, como uma combinação de atelier para os artistas Jailton Moreira e Elida Tessler, sala de aula e centro de estudos. Diversos artistas locais e também de outros estados e países, iniciantes ou já conhecidos no meio artístico, foram convidados para realizarem intervenções na pequena sala situada na torre de observação, que se encontra no prédio. O projeto encerrou suas atividades em 2009, após 16 anos de funcionamento. A *Obra Aberta* foi uma galeria de arte situada no centro da cidade de Porto Alegre, que funcionou de 1999 a 2002, idealizada e administrada pelos artistas Carlos Pasquetti, Patrício Farias e Vera Chaves Barcellos. O objetivo do espaço era apresentar unicamente arte contemporânea, no qual expuseram, ao todo, 71 artistas durante esse período (PAIM, 2005, p. 259). Fonte: <<http://www.defender.org.br/torreao-agora-e-historia/>>. Acesso em: 02.mai.2012.

pelas autoras citadas e do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*. Diferente de ações desenvolvidas em conjunto, tais como a criação de espaços de produção e difusão, a organização de mostras e a edição de publicações, o *Ponto de Fuga* visa a produção artística coletiva, e tem uma formação fixa de integrantes, ao contrário de formações variáveis a cada trabalho/proposição.

Mesmo assim, como acontece com os artistas dos coletivos anteriormente citados, cada participante não deixa de realizar seu trabalho artístico individual, que, no caso das integrantes do *Ponto de Fuga*, tenta-se manter concomitantemente com as ações do coletivo e com a atuação na docência. No entanto, as suas falas nas entrevistas mostram que nem sempre é possível conciliar satisfatoriamente a produção artística individual com a atuação na sala de aula, como é abordado no terceiro capítulo.

Albuquerque (2006) apresenta as características em comum apresentadas pelos grupos pesquisados, assim como suas particularidades, dentre as questões abordadas como processo de formação dos grupos, motivações, práticas, atividades e formas de organização, e também mais especificamente as questões envolvendo a sua produção artística:

[...] a criação em parceria; a efemeridade das manifestações; a proposição de situações, experiências e vivências em detrimento da construção de objetos; a realização de propostas multiplicáveis; o desenvolvimento de produções que avançam nos espaços do mundo; e o caráter nitidamente político de algumas manifestações, entre outros aspectos. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 11).

A exemplo da pesquisadora, busco apresentar o processo de formação do coletivo *Ponto de Fuga*, assim como suas motivações, práticas e formas de organização, dentro de suas características em comum com outros coletivos de artistas e, ao mesmo tempo, ressaltando suas particularidades e diferenças, inclusive sua formação como professoras artistas.

#### **2.4 *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*: motivações para a atuação 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; nos anos 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.

Essas são as professoras artistas que formam o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, sobre o qual apresento aspectos a respeito de sua formação – de que modo emerge esse coletivo, na cidade de Montenegro/RS, assim como discorro sobre sua dinâmica de produção coletiva e legitimação artística. É válido salientar que, conforme o levantamento de Albuquerque (2006) sobre os coletivos existentes no Brasil, eles são atuantes, em sua maioria, em capitais de estados brasileiros ou em grandes cidades, ao contrário do *Ponto de Fuga*, que atua em uma cidade do interior do estado.

A formação do *Ponto de Fuga* foi, de início, tímida, com as primeiras reuniões ocorridas a partir de abril de 2010, numa sala do prédio da FUNDARTE, que cedeu espaço às suas ex-alunas para os primeiros encontros que, atualmente, são realizados nas casas das componentes.

As seis integrantes do coletivo já se conheciam de alguma maneira, como colegas de turma, de trabalho ou mesmo de universidade. No momento em que o coletivo começou a ser formado, quatro das participantes eram recém formadas no curso de Artes Visuais: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, exceto eu, formada há mais tempo, em 2006, na mesma instituição. Também a sexta participante, Calu, já havia terminado a graduação há anos atrás, formada em 2002 na modalidade bacharelado e, no ano seguinte, em licenciatura, ambas as formações no curso de Artes Visuais da Universidade Feevale<sup>42</sup>. A partir de sua dupla formação, novamente emerge a questão da dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais, comentada na primeira parte desta dissertação: para obter formação e atuar como *produtora de arte*<sup>43</sup> e como *professora*, ela cursou ambos os cursos. Permito-me nominá-la também como professora artista pelo fato de fazer parte do coletivo, mesmo que esse termo seja usado na presente pesquisa para uma formação específica, proposta pelo curso da FUNDARTE/UERGS.

Ao cursar o Bacharelado em Artes Visuais da FEEVALE, como foi o caso agora citado, 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

---

<sup>42</sup> Universidade de caráter comunitário, localizada na cidade de Novo Hamburgo/RS.

<sup>43</sup> Embora não seja necessário cursar uma graduação em Artes Visuais para se denominar e atuar como artista plástico/visual, como é o caso de uma infinidade de artistas brasileiros, conforme discute Diniz (2008) ao abordar diferentes aspectos de legitimação do artista.

produção artística contemporânea em seu Trabalho de Conclusão de Curso, conforme será retomado mais adiante. A partir daí, cada uma iniciou sua carreira como jovem artista, algumas participando de exposições individuais e coletivas na própria cidade – Montenegro –, como também em Porto Alegre.

E qual foi o objetivo de cada uma das participantes, ao formar um coletivo? Quais suas motivações? A vontade de continuar em contato com o fazer artístico, mesmo após o término da faculdade, foi uma das grandes motivações para reunir-se coletivamente, o que também evidencia o levantamento feito por Albuquerque (2006, p. 91), no qual a maioria dos coletivos pesquisados tem em sua formação jovens artistas, muitos deles estudantes ou recém-graduados. Isso é perceptível na fala a seguir:

O coletivo, pra mim, é uma maneira de continuar produzindo, por que eu acho muito difícil produzir de maneira que não seja coletiva, quando se trabalha com outra coisa [...] (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

A entrevistada, inclusive, faz uma comparação do fazer artístico com outras atividades de seu dia-a-dia que “vão acontecendo” – aulas de espanhol, grupo de costura – pelo fato de que são atividades grupais que, se tivessem que ser realizadas individualmente, talvez não aconteceriam. É o benefício da coletividade que ela vê como motivação para participar de um coletivo de artistas, opinião comungada também por esta outra professora artista:

Pela motivação, pertencer a um grupo pra poder *me* motivar [...] Colocar em prática o que eu penso sobre arte. (*Entrevista com Mari, nov. 2011*).

O apoio mútuo e o aspecto colaborativo, característicos de coletivos de artistas, também foi um dos motivos para participar do *Ponto de Fuga*, embora sem saber ainda se a formação de um grupo com essa proposta daria certo:

[...] principalmente, para ter quem incentive, aquela questão de uma incentivando a outra. E eu acho legal esse processo coletivo, eu achei muito interessante...! No começo, quando a gente começou, eu até me perguntava se isso ia funcionar. (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

A propósito, a ideia inicial sobre os objetivos de unir-se coletivamente não era a mesma para todas:

É uma possibilidade de continuar uma pesquisa artística. E a ideia inicial, não sei se de todas, era de, ‘ah, vamos nos reunir, discutir e cada uma continuar sua poética’, acho que aos poucos, isso foi se modificando, e a gente foi entendendo o que é um coletivo, mesmo [...] porque, por exemplo, eu nunca tinha trabalhado com essa ideia de coletivo, acho que as outras também não. [...] Então, a ideia inicial era de um espaço para eu poder criar também, e um espaço pra eu poder pensar sobre arte, e junto com outras pessoas que estão a fim disso. (*Entrevista com Calu, nov. 2011*).

Percebe-se que a intenção de tornar o coletivo um espaço de discussão, não é apenas almejado por algumas destas professoras artistas. Outro coletivo que compartilha das mesmas aspirações, segundo Albuquerque (2006, p. 103) é o Pipoca Rosa<sup>44</sup>, “cujo interesse dos participantes é ‘produzir arte e participar de maneira ativa do circuito cultural’, isto é, viabilizar uma produção artística”. A ideia de coletivo, dentro dessas concepções, assemelha-se muito com um grupo de discussão, ou um grupo de estudos, que permite aos integrantes manter o contato com pessoas interessadas e atuantes na área.

A troca de experiências que acontece entre colegas e professores durante a graduação, também foi um estímulo para a vontade de unir-se a outras pessoas interessadas em arte, como já dito anteriormente:

Pelo que eu já tinha visto em outras turmas, outros colegas, que saem da faculdade e param completamente o fazer artístico, ou ficam só na aula, ou nem isso, vão pra outra área e tal, e eu tinha medo que isso acontecesse comigo. [...] Porque a faculdade estimula muito a procurar coisas, a trabalhar, mas eu sabia que, depois que eu me formasse, se não tivesse um estímulo, se não tivesse esse companheirismo, essa relação que a gente tem durante quatro anos [na faculdade], eu acho que isso ia acabar se perdendo. (*Entrevista com Camila, dez. 2011*).

O compartilhamento de ideias e experiências seguem sendo uma motivação importante para as integrantes, como continua Camila:

[...] foi mais pra estimular a produção artística, e também pra refletir, porque sozinha é uma coisa; agora, podendo compartilhar, podendo discutir com outras pessoas... E as gurias que estudaram comigo, a gente teve uma relação mais próxima, umas trocas artísticas muito boas... Então, era o tipo de parceria que eu queria continuar. (*Entrevista com Camila, dez. 2011*).

Assim, nos primeiros encontros, realizados mensalmente, começou-se a compartilhar vontades, a pensar na possibilidade de, além de nossas poéticas individuais, desenvolver uma poética coletiva, isto é, que tivesse a autoria de todas nós.

Queríamos, inicialmente, existir como grupo, sermos chamadas não por nossos nomes, e sim por um nome em comum. A partir de conversas, sugestões e *insights*, criamos o nosso nome próprio: *Ponto de Fuga*. Ao pensar sobre essa denominação para o coletivo recém-formado, percebo que talvez o tenhamos escolhido por ser um termo muito próximo a nós, professoras de arte, que aprendemos e ensinamos a “grande descoberta” do Renascimento: a *perspectiva artificialis*.

Sobre esse sistema de representação, explica Arlindo Machado (1984, p. 92) que

---

<sup>44</sup> Coletivo situado em Curitiba/PR.

todo o espaço representado no plano se mostrava unificado pelas linhas de projeção, de maneira que as retas perpendiculares ao plano de intersecção pareciam se prolongar de forma invisível no espaço, até se juntarem todas num ponto de convergência comum, denominado 'ponto de fuga'. (MACHADO, 1984, p. 92).

Assim, muito mais do que uma amostra do discurso racionalista do Renascimento, o nome *Ponto de Fuga* nos significa, por representar o ponto de convergência comum de nossas poéticas; a fuga da rotina, do dia-a-dia, do senso comum; o nosso prolongamento no espaço da arte, e o ponto para onde convergimos a vontade de continuar em contato com o fazer artístico.

Através da pesquisa e conversa sobre poéticas de artistas contemporâneos/as, exposições e eventos artísticos, fomos construindo, pouco a pouco, a nossa própria ideia de coletivo e de nossa poética, pautada na produção artística contemporânea, a partir da qual se deu nossa formação em arte.

A primeira proposta artística do coletivo, *Alfa/Teta*<sup>45</sup>, foi selecionada em três editais de ocupação de espaços artísticos, ao longo do ano de 2011, em Montenegro, Lajeado e Porto Alegre<sup>46</sup>. Esse projeto artístico também foi selecionado no concurso 1º Prêmio IEAVi (Instituto Estadual de Artes Visuais), seleção em nível estadual que oportunizou a exposição da instalação *Alfa/Teta* na Casa de Cultura Mario Quintana - Porto Alegre, no período de janeiro a março de 2012 (ANEXO B), ano em que também será exposta na Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, no mês de outubro. Ao que parece, para as integrantes do coletivo as seleções em editais ajudam a legitimar, pouco a pouco, o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, em meio à produção artística contemporânea.

Essa instância de legitimação parece ser quase oposta, no mínimo divergente dos objetivos dos coletivos pesquisados por Albuquerque (2006). De acordo com seu estudo, os agrupamentos de artistas procuram produzir ações mais propositivas, com ênfase na atitude e ação, em contraponto a um produto final. Conforme Cauquelin (1996 *apud* ALBUQUERQUE, 2006, p. 119), essa é uma prática subsequente da arte contemporânea, que muitas vezes busca desalinhar a sequência produção-produto-distribuição-recepção, tão presente no sistema tradicional das artes.

---

<sup>45</sup> Retomarei o assunto sobre a instalação *Alfa/Teta* no terceiro capítulo, ao serem apresentadas as poéticas individuais e coletivas das professoras artistas integrantes do *Ponto de Fuga*.

<sup>46</sup> O local da primeira exposição do coletivo foi o Museu de Arte de Montenegro, de 19 de abril a 20 de maio de 2011. Em seguida, o Espaço Cultural da Univates (universidade de caráter comunitário), em Lajeado/RS, abrigou a exposição de junho a julho e, em outubro, a instalação *Alfa/Teta* ocupou o Espaço Cultural Teresa Franco, da Câmara Municipal de Porto Alegre/RS.

É notável, nas observações que realizei dos encontros do coletivo e também em alguns momentos da entrevista com suas participantes, que seu objetivo é justamente a inserção nessa sequência, ao inscrever-se em editais de seleções para exposição em espaços institucionais. Tal posicionamento se mostra contrário do que parece ser a motivação principal dos coletivos, que é renovar as instâncias tradicionais do sistema de artes, criando outras possibilidades de produção, legitimação e distribuição.

Talvez isso aconteça pela necessidade das integrantes do coletivo de se autolegitimarem como artistas, a partir da legitimação de seu trabalho artístico nas instituições. Outra forma de autolegitimação que percebo é o fato de que, nos convites e demais dispositivos de divulgação e registro, constam os nomes da cada integrante, abaixo do nome do coletivo, atitude que diverge da maioria dos coletivos identificados por Albuquerque (2006, p. 119, grifo meu): “a assinatura não mais individual, mas coletiva, que substitui o nome de cada um dos artistas por uma única e *anônima* identidade.” Assim, a visibilidade de seus nomes, mesmo que atrelados ao nome do coletivo, parece ser importante para se afirmarem como artistas.

Neste capítulo, procurei discorrer sobre os modos de constituição da figura do artista, tensionando a genialidade artística frente à prática contemporânea dos coletivos de artistas. Por conseguinte, busquei as motivações e o modo como emerge o coletivo *Ponto de Fuga*, que se constitui como o campo da pesquisa. No capítulo que se segue, busco investigar os fazeres artísticos, tanto individuais como coletivos, destas que compõem o grupo. Além disso, busco como esses modos de ser artistas, professoras artistas, reverberam na sala de aula. Enfim, quais são os encontros possíveis entre a docência e o fazer artístico?

### 3 PROFESSORAS ARTISTAS: ENTRE A DOCÊNCIA E O FAZER ARTÍSTICO

*Embora em outros momentos desacreditasse, me vejo bem e feliz, arrumando os materiais para a aula do dia seguinte. Nessas horas é que percebo o quanto é mágico poder “dar” uma aula; o quanto essa relação é especial, e proporciona pequenos acontecimentos, rupturas, fraturas num dia que poderia ser igual aos outros. [...] algo único, por mais simples que pareça, sempre acontece - e por mais que a palavra “sempre” seja tão categórica. E o que poderia ser comparado com esse acontecer, com a criação de algo tão singular que é o momento em que se faz a aula, senão com o próprio fazer artístico?*

*(Diário de campo, Patriciane, 11 jun. 2012)*

Entre: o ato de estar no meio ou no espaço de algo. Palavra que indica ainda um meio-termo, ao mesmo tempo em que pode representar uma preferência ou opção (LUFT, 2001, p. 280). Nesta pesquisa, o uso da palavra inicia o título da dissertação e igualmente habita o título deste capítulo, no qual busco significá-la como, talvez, uma terceira alternativa: habitar o entremeio de algo, fazer tanto uma coisa quanto a outra, no qual aquilo que é “entre”, por ser marcado pela instabilidade, se distancie de possíveis modelos fixos que se encontram nas pontas. O entre pode ser ponte. O entre pode ser trânsito.

Os eixos de análise que compõem este capítulo buscam discutir as relações entre a docência e o fazer artístico na atuação de professoras artistas, que se mostram nas monografias, nos questionários e nas imagens que nos remetem aos seus fazeres artísticos e pedagógicos, mas, sobretudo, evidenciados nas falas oriundas das entrevistas, entremeadas nestes eixos com discussões teóricas.

Creio que convém retomar alguns aspectos metodológicos, em especial o modo como o conteúdo das entrevistas foi analisado, material empírico que prepondera neste capítulo. A análise das entrevistas iniciou-se na leitura atenta de sua transcrição. Desse modo, fui realizando anotações nas margens, ressaltando aspectos de cada entrevista que estavam diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa – investigar de que modo a formação e

atuação das professoras artistas do *Ponto de Fuga* pode estabelecer relações entre a docência e o fazer artístico. Os três eixos temáticos que guiaram a entrevista – sobre a formação de professor artista, sobre a produção artística e a prática docente e sobre a atuação no coletivo *Ponto de Fuga* –, auxiliaram-me a construir os eixos de discussão deste capítulo, como também de alguns tópicos dos capítulos anteriores.

Embora todas as entrevistadas (exceto Calu) sejam formadas no mesmo curso e façam parte do coletivo, é evidente a particularidade de cada uma, referente ao trabalho, às opiniões e posicionamentos, ao motivo de atuarem na docência, à vontade de cursarem uma graduação em Artes Visuais e de formarem um coletivo de artistas. As suas experiências pessoais e profissionais aparecem muito fortemente em seus comentários sobre as questões abordadas na entrevista, tornando cada uma diferente e singular.

Esse aspecto reflete-se diretamente na análise de tal material empírico: ao invés de buscar a homogeneidade em suas respostas, faz-se necessário evidenciar a singularidade que caracterizam cada entrevista e cada entrevistada, dentro dos eixos de discussão relacionados aos objetivos da pesquisa.

Cabe observar que nem todo o conteúdo oriundo das entrevistas foi usado na análise, visto que algumas respostas às vezes se distanciavam dos eixos principais desenvolvidos nesta escrita. Assim, a leitura/interpretação que fiz da transcrição de tal conteúdo é, sobretudo, fruto do olhar que lancei sobre ele, a partir dos eixos que me interessava, o que dá a ver o quanto de criação possui uma pesquisa. Almeida (2009, p. 34) também fala sobre a subjetividade dos caminhos escolhidos na análise: “são caminhos meus, selecionados segundo minha ótica [...]. Tenho clareza de que minha interpretação das entrevistas corre o risco de dar novos significados às opiniões e aos fatos relatados pelos entrevistados.”

Assim, já esmiuçados os aspectos a respeito da formação do coletivo *Ponto de Fuga*, neste capítulo busco trazer nuances das poéticas individuais de suas integrantes, bem como da poética coletiva presente na instalação *Alfa/Teta*, a fim de ressaltar como e em que momentos emergem seus fazeres artísticos. Ou, dito de outra maneira, quando se mostra o tanto que há de artistas nessas professoras. Também procuro narrar algumas ações pedagógicas em que vislumbrei, com meu olhar de pesquisadora, momentos em que o fazer artístico se entrelaça com o fazer pedagógico. Por conseguinte, discuto sobre os encontros e as tensões que acontecem entre esses dois fazeres, bem como sobre como o *Ponto de Fuga* neles reverbera.

### 3.1 As professoras que são artistas: poéticas artísticas individuais e coletivas

A poética artística se mostra como uma das várias possibilidades de inscrever-se no mundo; inscrição e expressão de si mesmas, experiência de si compartilhada. A fim de investigar as poéticas das professoras artistas em questão, desenvolvidas durante as pesquisas realizadas para o TCC<sup>47</sup>, li atentamente as monografias escritas por elas. Num esforço de síntese, escrevo sobre aspectos de suas produções artísticas, inclusive sobre a minha, na tentativa de caracterizar esse processo de modo que evidencie sua importância na constituição como professoras artistas<sup>48</sup>, já que essa formação mostra-se como um dos pivôs nas relações entre o fazer artístico e pedagógico, como será desenvolvido adiante.

Na série de trabalhos de Calu, chama a atenção o caráter formalista presente no diálogo entre a forma e a cor. Eleitos os signos do círculo e do alvo como tema de sua pesquisa, Calu apropria-se da linguagem da pintura por considerar uma forma de expressão atraente e poética (OLIVEIRA, 2002, p. 13). Os círculos em conjunto, organizados como alvos e pintados em peças de madeira, formam um só trabalho, no qual a pintura de quatro cores puras – azul, amarelo, vermelho e verde – é realizada sem marca alguma, com aspecto de acabamento industrial (fig. 02).

Assim, “[...] todos os elementos da composição: suporte, forma e cor estão integrados para despertar o interesse do espectador, criando efeitos ópticos e induzindo-o a uma certa ilusão visual” (OLIVEIRA, 2002, p. 20). Como referenciais artísticos, são citados os artistas Jasper Johns, no que diz respeito à forma, bem como Victor Vasarely e Robert Delaunay, ao discutir sobre as relações de cores presentes no trabalho artístico.

A imagem do alvo, montada a partir dos círculos coloridos (fig. 03), ao mesmo tempo em que se apresenta de forma impessoal, se torna “provocante, instigante, perturbadora” (OLIVEIRA, 2002, p. 22), o que possibilita que o espectador, com sua própria vivência, resgate essa imagem do lugar comum.

<sup>47</sup> A partir desse trecho, uso a sigla TCC para referir-me ao Trabalho de Conclusão de Curso produzido pelas professoras artistas em questão, para evitar a repetição desse termo.

<sup>48</sup> A investigação das produções artísticas realizadas pelas professoras artistas, além de evidenciar aspectos de sua constituição, visa apresentar resumidamente a pesquisa desenvolvida pelas mesmas em seus Trabalhos de Conclusão do Curso de Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS. Mesmo que Calu tenha cursado o Bacharelado de Artes Visuais na Universidade Feevale e não na FUNDARTE/UERGS, a sua pesquisa/produção artística do TCC também é apresentada aqui, já que ela é uma das integrantes do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*.



Fig. 02 - Carolina Oliveira. *Alvos*, 2002.  
Acrílica sobre madeira, 170 x 112 cm.  
Fonte: Acervo (Calu).

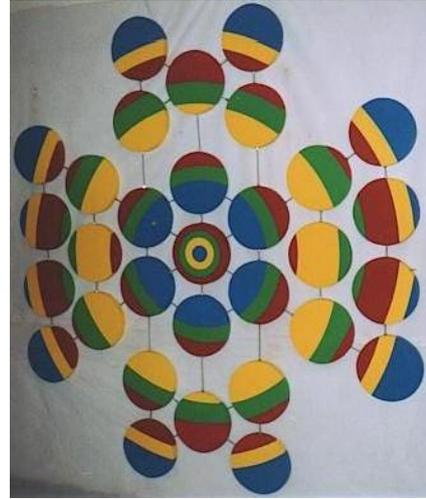


Fig. 03 - Carolina Oliveira. *Unidade*, 2002.  
Acrílica sobre madeira, 200 x 170 cm.  
Fonte: Acervo (Calu).

A série *Corpos Ambíguos*, desenvolvida em meu TCC, têm como mote imagens do meu corpo, mais especificamente, a imagem de minhas mãos. Tais trabalhos se originam de recortes das imagens, através da utilização do *scanner*<sup>49</sup> e de ferramentas digitais, com os quais a imagem da mão foi capturada, recortada e então, foram criadas novas imagens, que apresentam sentidos múltiplos para o olhar do espectador (BORN, 2007, p. 171). Uma parte do corpo, a mão, remete a outras partes (fig. 04 e 05), sendo que esse fragmento apresenta ambiguidade, na dualidade entre a semelhança de partes distintas do corpo a partir de uma parte da imagem da mão.

O fato de minha produção artística partir de imagens capturadas do real levantou questões acerca da fotografia e também da imagem digital, já que foi o meio usado para obtê-las. Assim, na escrita que compõe a monografia de TCC, pontuo relações entre a técnica e as funções da fotografia e da imagem digital, dialogando com o paradigma fotográfico e pós-fotográfico da imagem citados por Santaella e Nöth (1999 *apud* BORN, 2007, p. 172).

Como essas imagens são de meu próprio corpo, embora não houvesse abordado questões sobre identidade e autorretrato, estabeleci relações com Pellegrin, artista que fotografa partes de seu corpo, citando também a produção de Arcimboldo e algumas obras de

<sup>49</sup> Dispositivo de entrada do computador, responsável por capturar e digitalizar uma imagem ou documento, transformando essa imagem em informação digital através de um *software* (BORN, 2006, p. 12). Tal aparelho sofre uma disfunção no uso que dele fiz ao realizar este trabalho, já que o usei para digitalizar um corpo tridimensional, mesmo que a sua função seja a de capturar a imagem de áreas bidimensionais. Man Ray, Nam June Paik e outros artistas também, de certo modo, deturparam o aparelho usado, com o intuito de explorar as suas possibilidades e criar a partir delas (BORN, 2007, p. 173).

Salvador Dalí, pela ambiguidade existente nessas pinturas. Ainda na fotografia, os artistas contemporâneos Edgard de Souza e Vik Muniz serviram como referência, o primeiro porque fotografa o seu corpo em posições que causam estranhamento e dubiedade, e Vik Muniz, por utilizar diversos materiais para formar uma imagem, ou seja, usa uma coisa para mostrar outra, conceito principal de meu trabalho.

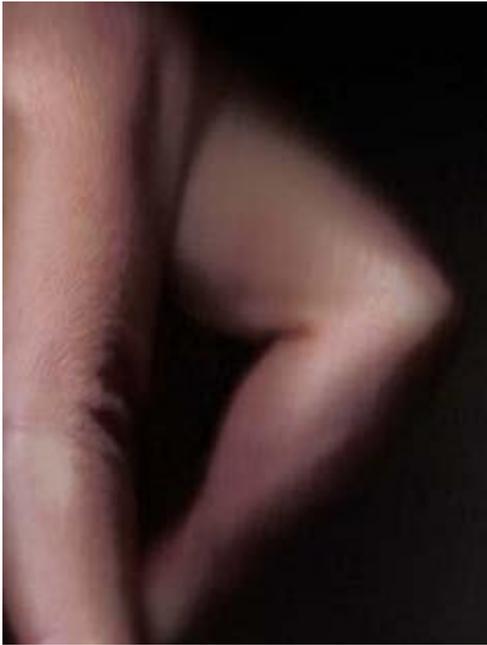


Fig. 04 - Patriciane Born. *Sem título*, 2006.  
Fotografia sobre plotter, 60 x 45 cm.  
Fonte: Acervo pessoal.

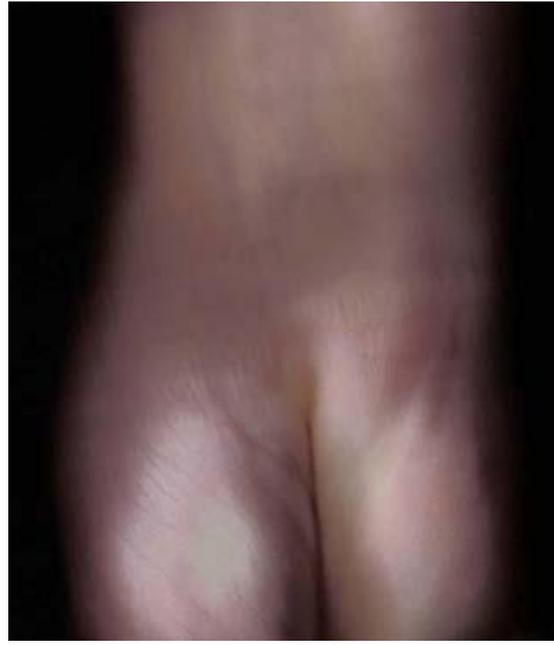


Fig. 05 - Patriciane Born. *Sem título*, 2006.  
Fotografia sobre plotter, 60 x 50 cm.  
Fonte: Acervo pessoal.

Ao valer-se do mesmo conceito que eu abordei em minha produção artística, a ambiguidade é usada na produção artística de Márcia como uma maneira de abordar, com um certo humor, a generalização de estereótipos físicos e culturais. A série de trabalhos consiste em três peças de MDF recortadas, com figuras humanas em tamanho natural pintadas nos dois lados do suporte. Na parte frontal da peça, o espectador defronta-se com a silhueta que insinua uma determinada figura, mas, quando a peça é contornada, revela uma figura diferente daquela imaginada anteriormente (fig. 06 e 07).

Desse modo, como explica na monografia intitulada *Contradições visuais: estereótipos, humor, ambigüidade e insinuações* (OST, 2009), a artista busca confundir a percepção do espectador, com o auxílio do processo de percepção visual e de suas dinâmicas cognitivas, o que proporciona a indução do espectador a interpretar a figura que apenas

sugerida pela silhueta. Conforme a artista exemplifica com o trabalho *Militância Contra-Cultural* (fig. 08 e 09) “a forma leva o espectador a projetar a silhueta de um militar, mas ao posicionar-se diante do verso do trabalho, depara-se com a representação da figura de um punk” (OST, 2009, p. 24).



Fig. 06 - Márcia Ost. *Born to be hippie* (frente), 2009.  
Acrílica sobre MDF, 179 x 45 cm.  
Fonte: Acervo (Márcia).



Fig. 07 - Márcia Ost. *Born to be hippie* (verso), 2009.  
Acrílica sobre MDF, 179 x 45 cm.  
Fonte: Acervo (Márcia).



Fig. 08 - Márcia Ost. *Militância Contra-Cultural* (frente), 2009.  
PVA sobre MDF, 185 x 80 cm.  
Fonte: Acervo (Márcia).



Fig. 09 - Márcia Ost. *Militância Contra-Cultural* (verso), 2009.  
PVA sobre MDF, 185 x 80 cm.  
Fonte: Acervo (Márcia).

Seus referenciais teóricos pautam-se nos estudos sobre a percepção visual, ao mesmo tempo em que relaciona seu trabalho com artistas que usam a ambiguidade em sua operação poética, como Giuseppe Arcimboldo, Salvador Dalí e István Orosz. Enquanto que as obras desses artistas confundem o sistema cognitivo por apresentarem ambiguidade em uma mesma imagem, o trabalho de Márcia causa uma confusão cognitiva pela contradição entre frente e verso, entre o que foi induzido de um lado e o que está, de fato, representado do outro.

A monografia de Dani, *Ressignificando espaços a partir da fotografia e da colagem* (HECKLER, 2009), trata sobre a ressignificação de espaços a partir da junção entre macrofotografia e colagem de elementos apropriados da mídia impressa, operação que pauta sua produção artística. São abordadas também questões referentes aos desdobramentos da fotografia de paisagem a partir de recortes aproximados e de diferentes ângulos que realiza, no intuito de potencializar novas interpretações para paisagens do seu cotidiano (HECKLER, 2009, p. 05), como mostram as figuras 10 e 11. Nessas fotografias-colagens, a ação dos personagens possui estreita relação com o espaço escolhido. Para propiciar novas associações, há também uma preocupação com elementos formais, como as cores da figura inserida, em contraste com cores e formas do recorte fotográfico dos espaços (fig. 12).



Fig. 10 - Daniela Heckler. *Sem título*, 2009.  
Fotografia e colagem, 30 x 20 cm.  
Fonte: Acervo (Dani).

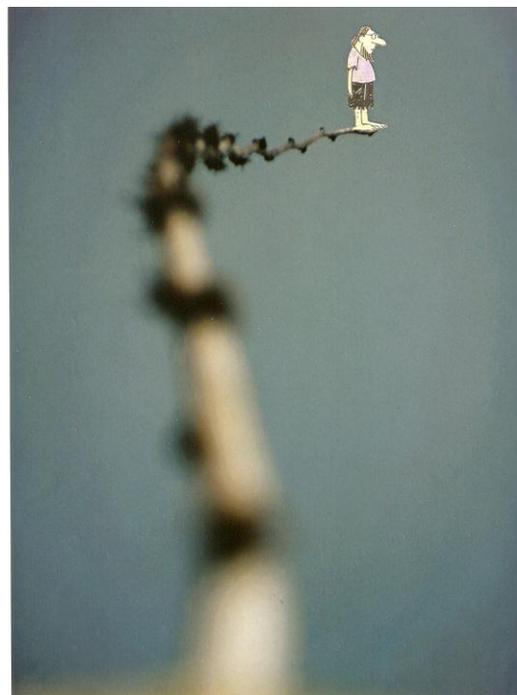


Fig. 11 - Daniela Heckler. *Sem título*, 2009.  
Fotografia e colagem, 40 x 30 cm.  
Fonte: Acervo (Dani).

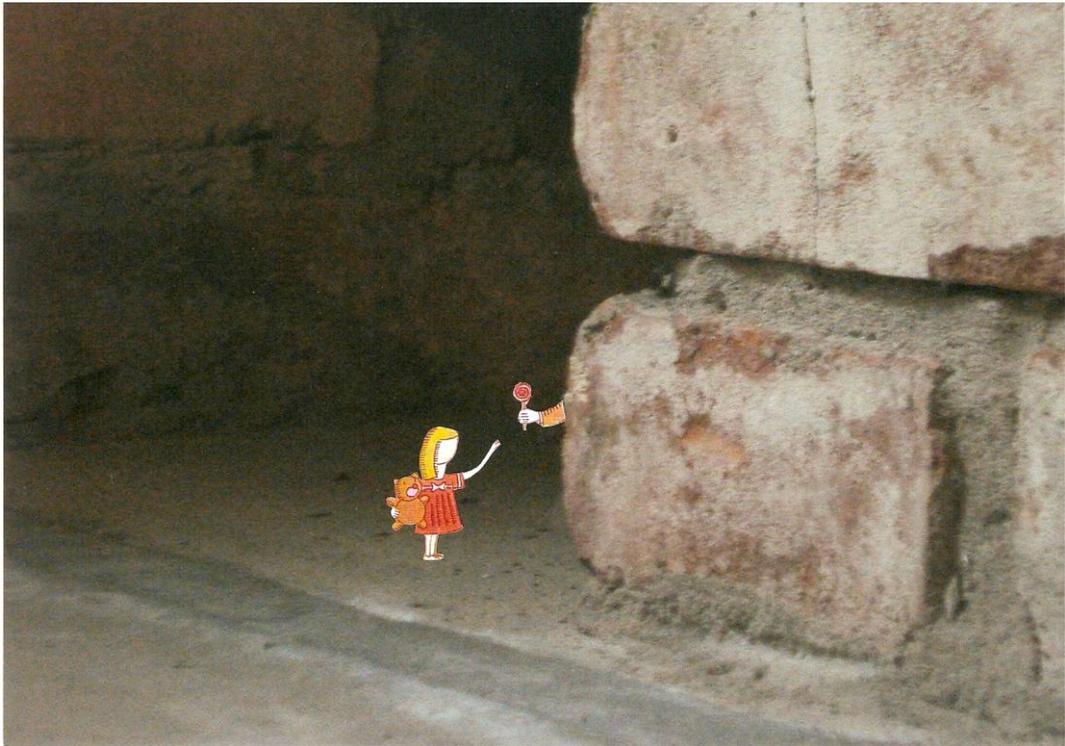


Fig. 12 - Daniela Heckler. *Sem título*, 2009.  
Fotografia e colagem, 20 x 30 cm.  
Fonte: Acervo (Dani).

As reflexões acerca de sua produção estão pautadas em referenciais teóricos sobre fotografia e arte, e estabelece relações com obras de outros artistas, como a ampliação de detalhes do corpo humano que Vera Chaves Barcellos realiza na série *Paisagens Epidérmicas* e as colagens de Max Ernst. Roy Lichtenstein também é citado pelas imagens relacionadas a histórias em quadrinhos, enquanto que os “novos olhares para as mesmas coisas” (HECKLER, 2009, p. 42) são tidos como comuns também às artistas Rosângela Rennó, Regina Silveira e Lucia Koch, cuja série *Fundos* interessa à Dani pela ambigüidade dos espaços produzida a partir da proximidade e do ângulo fotográfico.

A produção artística de Camila consiste na criação de mapas fictícios, originados de manchas presentes em sua língua devido a um fenômeno popularmente chamado de “língua geográfica”. Tal característica anatômica de seu próprio corpo é o mote para a realização da série *Mapas Glossais*, composta por seis mapas visualmente inspirados em mapas ficcionais de livros e em mapas antigos tendo, portanto, uma aparência envelhecida e rudimentar (fig. 13 a 16). A nomeação dos mapas (*Gostosélia*, *Palatina* e *Utiliz*, por exemplo) é um elemento importante em sua produção, devido à “importância da palavra como construção de sentido

para cada mapa realizado” (BULGARELLI, 2009, p. 31). Assim, Camila procurou brincar com as definições do termo língua e o que diz respeito às suas funções como membro e fala.

Esses lugares mapeados, embora inventados, não são tão fictícios e remotos quanto parecem, pois, como fala a artista, “são originados de algo atual, mutável, presente, que é a minha língua e suas manchas” (BULGARELLI, 2009, p. 39). Alguns trabalhos dos artistas Antoni Miralda e Walmor Corrêa são seus referenciais artísticos, ao mesmo tempo em que articula sua produção com referenciais de áreas como a cartografia, a literatura fantástica e a medicina.



Fig. 13 - Camila Bulgarelli. *Mapa Glossal – Palatina*, 2009.  
Técnica mista sobre papel, 37 x 33 cm.  
Fonte: Acervo (Camila).



Fig. 14 - Fotografia que originou a Terra Palatina, 2009.  
Fonte: Acervo (Camila).



Fig. 15 - Camila Bulgarelli. *Mapa Glossal – Gostósélica*, 2009.  
Técnica mista sobre papel, 33 x 48 cm.  
Fonte: Acervo (Camila).

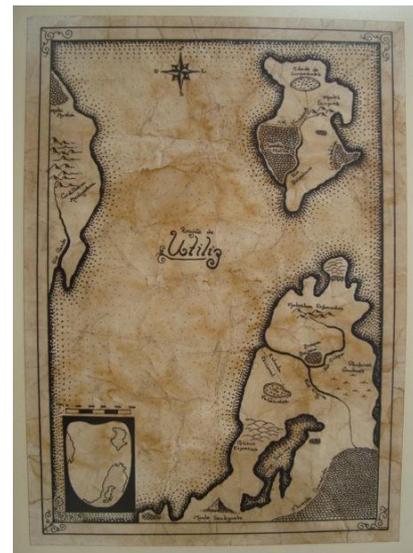


Fig. 16 - Camila Bulgarelli. *Mapa Glossal – Utiliz*, 2009.  
Técnica mista sobre papel, 42 x 30 cm.  
Fonte: Acervo (Camila).

É pertinente observar a proximidade das poéticas descritas até então, nas quais está presente, de uma maneira ou de outra, a ambiguidade, o duplo sentido provocado pelos trabalhos. Tal proximidade levou as colegas recém formadas (Dani, Márcia e Camila) a realizarem a exposição coletiva *Ledo engano* (ANEXO C), já que,

[...] em meio às suas produções, perceberam possibilidades divertidamente “enganadoras” em seus trabalhos e optaram por tirar proveito destas múltiplas formas de olhar. O velho que não é velho, a silhueta que revela ser mais do que aparenta, a paisagem que se encontra nos detalhes, os lugares que inacreditavelmente existem, os personagens que inusitadamente poderiam existir. A criação de locações, de estereótipos, de significados, de possibilidades. Há os que nos enganam, há os que nos divertem, e todos eles dialogam entre si de forma inusitada. [...] Realidade, simulação, arte... Como as coisas da vida, nunca se deve esquecer: tudo pode não passar de um ledo engano. (EXPOSIÇÃO *Ledo engano*, 2010).

Mesmo que essa exposição tenha sido realizada antes da formação do coletivo *Ponto de Fuga*, talvez aqui já germinasse a ideia de uma atuação coletiva, em vista de uma das participantes da exposição *Ledo Engano*, Dani, ter sido a principal articuladora da formação do coletivo, ao convidar Calu e eu para juntar-se a elas na criação do grupo, mesmo que não fôssemos suas colegas de turma.

Colega das três professoras artistas citadas acima, Mari desenvolveu sua pesquisa para o TCC sob o título *Erotismo: veladura e relevo* (SAUCEDO, 2009). O erotismo é presente no trabalho artístico então produzido, composto por pinturas de casais estilizados, em poses sexuais (fig. 17 e 18). A veladura faz parte como técnica e como conceito do trabalho, referente à cera de abelha que encobre a pintura, como também ao “véu” que ela representa, ao encobrir/esconder/não deixar à mostra os órgãos genitais das figuras, bem como fazendo referência a uma temática tida como tabu, sendo frequentemente “velada” nas pinturas no decorrer da história das artes visuais<sup>50</sup>. Mesmo com a veladura, a sensualidade e erotismo são perceptíveis nas pinturas-relevo em questão. Sua busca por referenciais provocaram o encontro com artistas que trabalham diretamente com a temática, como um trabalho do artista Antoni Tàpies e pinturas do americano Eric Fischl.

O relevo como procedimento da formação da imagem, que Mari constrói com moldagem de papel e cola sobre a superfície, foi associado à prática da arte egípcia, composta por baixos-relevos. Segundo a própria artista, o relevo é usado “para dar forma aos corpos

<sup>50</sup> Um exemplo bem conhecido é a polêmica causada pelas figuras humanas nuas da pintura *Juízo Final* (1537-1541), de Michelangelo, que decora o teto da Capela Sistina. Em 1564, pouco antes da morte do artista, o Papa Pio IV ordenou que fossem cobertas com véus as figuras e tampadas as “partes indecorosas” (COLEÇÃO Gênios da arte, 2007, p. 57).

desenhados e aumentar a sugestão de movimento que sugiro com a posição erótica dos casais” (SAUCEDO, 2009, p. 29), suscitando assim, um olhar tatilizante.

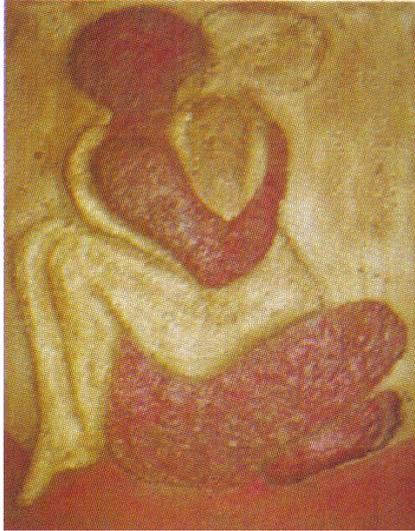


Fig. 17 - Mari Menna Barreto. *Somos Um*, 2009.  
Técnica mista sobre MDF, 120 x 110 cm.  
Fonte: Acervo (Mari).



Fig. 18 - Mari Menna Barreto. *Suor de nós*, 2009.  
Técnica mista sobre MDF, 102 x 92 cm.  
Fonte: Acervo (Mari).

Após essa síntese sobre as poéticas desenvolvidas no TCC, percebo uma característica fortemente processual e conceitual nessas pesquisas produzidas pelas egressas do curso da FUNDARTE/UERGS. As descrições minuciosas de cada detalhe do planejamento e feitura dos trabalhos, bem como das tentativas e acertos provindos desse processo, dão ideia da trajetória de cada professora artista ao buscar a coerência e a produção de sentido de sua produção, na relação entre forma e conteúdo.

Os referenciais teóricos e artísticos mostram-se articulados com os conceitos presentes na poética de cada uma, como também as motivações iniciais das escolhas de temáticas, conceitos e procedimentos, que estão estreitamente ligadas às suas trajetórias artísticas e pessoais até anteriores ao curso. As conexões com outras áreas do conhecimento são claras, fato muito presente na produção contemporânea em arte.

Como mais um componente de todo o processo do TCC, são realizadas exposições coletivas com a produção dos egressos no ano seguinte ao da conclusão do curso, na própria galeria da FUNDARTE, a exemplo da exposição coletiva (*Re*) *inventando o corpo* (ANEXO D), em que participo com a série *Corpos Ambíguos*, e da exposição *7 Desaprendimentos* (ANEXO E), da qual participam as egressas acima mencionadas.

### 3.1.1 Criação compartilhada

Um aspecto que chama a atenção em um coletivo – neste caso, o *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte* – é a *criação*: como ela se desenvolve? Como seis vontades e poéticas distintas, as quais foram recém apresentadas, confluem numa só? Numa primeira instância, a opção pela criação em grupo, ou seja, pela assinatura não mais individual, mas coletiva, questiona a noção de autoria da forma como ela é tradicionalmente concebida no sistema das artes. Segundo Albuquerque (2006),

[...] desde o Renascimento, quando a ideia de autor começou a se estabelecer na história da arte, a assinatura do artista passou a embasar as dinâmicas de valoração das obras, que hoje se confundem com a sua valorização monetária no mercado da arte. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 119-120).

Assim, num sistema no qual a “assinatura” do artista confunde valores monetários com valoração da própria obra, a diluição da autoria seria uma forma de resistência e nova proposição a um sistema que estimula “um certo isolamento do artista.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 114) .

Como os coletivos apresentam estruturas descentralizadas (não há a figura de um “líder”), eles caracterizam-se pela liderança coletiva e pela divisão de tarefas, características também presentes na organização do *Ponto de Fuga*. Embora nem todas as integrantes participem de todas as tarefas, ou mesmo que nem todas as etapas sejam realizadas coletivamente, os trabalhos recebem a assinatura de todo o coletivo, assim como a ideia trazida por uma integrante pode ser modificada e executada pelo coletivo.

O processo de criação coletiva acontece nesse contexto, e é por isso que os trabalhos são “assinados” como um todo, sem distinção de funções ou autorias. Assim, como se mostra na poética do coletivo *Ponto de Fuga*, não é visível a vontade ou a poética individual de uma ou de outra, mas se cria outra coisa a partir de todas elas, como caracteriza a escrita de uma das integrantes do coletivo:

Falando da parte artística, é interessante que nenhum desses trabalhos (os trabalhos que estamos realizando) tem a minha cara. No entanto, se eu parar para analisar, eles não tem a cara de ninguém. Felizmente, conseguimos algo que temíamos não conseguir. Produzimos um trabalho do grupo, cuja assinatura é somente dele e não há como designar isso de outra forma. Desta maneira, produzo (junto com o coletivo) trabalhos que não produziria sozinha, talvez pela ausência da ideia, da habilidade, da coragem, mas penso que principalmente pela ausência da troca. A troca no grupo é fundamental na medida em que potencializamos cada idéia em seis, já que somos seis cabeças pensando de forma séria e apaixonada em inúmeros desdobramentos para uma ideia primeira trazida por um integrante. (*Questionário, Dani, abr. 2011*).

Outro aspecto importante é a troca que acontece nesse processo criativo, sobre a qual escreveu acima a integrante, e como também se percebe na seguinte fala:

A gente conversa sobre, vai esmiuçando, vão surgindo alternativas, ‘isso aqui pode dar certo, isso aqui não’... Eu não teria essa investigação sozinha. (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

Nos encontros realizados a partir de outubro de 2010, o coletivo começou a criar uma proposta de instalação. Foi a partir de nossas conversas sobre os temas “ordinários” que, muitas vezes, servem de mote para a arte contemporânea, que emergiu a ideia de pensar poeticamente alguns de nossos sonhos. Sonho, entendido não como aquilo a que se almeja, se deseja, mas como o próprio ato de sonhar. Ao mesmo tempo, tal proposta diferencia-se da ação de representar ou interpretar sonhos, prática presente em diversas épocas e culturas, e legitimada no meio psicanalítico e científico por Freud<sup>51</sup>.

Numa ação conjunta, com fragmentos de sonhos de cada uma das componentes do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, foi-se construindo a proposta de instalação (fig. 19 e 20), fortemente marcada pela presença de objetos domésticos e cotidianos, os quais, no entanto, apresentam interferências em relação à sua dimensão, escala e função (fig. 21 a 27). Além disso, trabalha-se com um tema universal e ao mesmo tempo, particular, comum a todas as pessoas: o ato de sonhar.

<sup>51</sup> Um marco na psicologia dos sonhos foi a publicação do livro do psicanalista Sigmund Freud (1856-1939), *A interpretação dos sonhos*, em 1900. A partir desse estudo, foi introduzido o método de associação que tornou possível o estudo interpretativo do conteúdo significativo do sonho.  
Fonte: <<http://www.pgpsa.uerj.br/dissertacoes/2007/diss-eneida.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2011.



Fig. 19 e 20 - Preparação e montagem da instalação.  
Fonte: Acervo pessoal.



O texto sobre a instalação foi escrito coletivamente, como mostra o meu registro em diário de campo a partir de uma das reuniões:

O texto já havia sido previamente lido e modificado por três integrantes, e agora, era hora de compartilhá-lo com todas, linha por linha. Substituição de palavras e termos, análise de sentidos: entre uma e outra concordância ou discussão, vai-se finalizando a escrita que apresenta a primeira instalação do coletivo. (*Diário de campo, Patriciane, 11 mar. 2011*).

Essa escrita inicial<sup>52</sup> foi modificada pelo grupo algumas vezes, a fim de que ficasse em consonância com as concepções da instalação, sendo que a última modificação foi realizada em maio de 2012, de maneira semelhante como a descrita no diário de campo, ou seja, coletivamente. Desse modo, permito-me reproduzir o texto construído “a doze mãos”, ao invés de falar sobre a instalação com minhas – e apenas minhas – palavras:

<sup>52</sup> Texto de autoria compartilhada pelas participantes do coletivo, escrito em março de 2011, disponível em: <[http://www.pontodefuga-coletivoemarte.blogspot.com.br/2011\\_05\\_01\\_archive.html](http://www.pontodefuga-coletivoemarte.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html)>.

A concepção da instalação *Alfa/Teta* está estreitamente relacionada a fragmentos de memórias. Os sonhos entram aqui como o canal de expressão dessas memórias, combinadas com elementos fantasiosos, próprios do ato de sonhar.

Apropriamo-nos dos termos *Alfa* e *Teta*, que denominam estágios do sono, apenas como um mote aos sonhos a serem ressignificados. Numa ação conjunta, com fragmentos de sonhos de cada uma de nós, foi-se construindo a proposta de instalação, marcada pela presença de objetos domésticos e cotidianos: travesseiros, casas, mesa, balanço, baú. No entanto, esses elementos sofrem interferências, em relação à sua dimensão, escala e função.

Travesseiros, avessos ao descanso e ao sono, transformam-se em suportes de memórias impressas, bordadas, coladas, desenhadas com sutis interferências. Uma mesa imprópria à refeição, que se torna abrigo de tempestade e orações. O balanço, inalcançável, traz as marcas do tempo em sua ferrugem, projetando sua sombra na parede como lembrança a um passado distante. A casa, pequena demais para ser habitada, transforma-se em uma grande habitação de outras tantas casas, que habitam a memória das artistas. E, por fim, um baú, do qual escapam sons familiares e ao mesmo tempo estranhos aos nossos ouvidos: a canção de ninar, o barulho da chuva e trovoadas, risadas nervosas e uma profusão de insetos. A reza fervorosa, o badalo do sino, o vento. (PONTO DE FUGA, 2012).



Fig. 21 - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe), 2012. Casa de Cultura Mario Quintana.  
Fonte: Ester Zingano/Rafaela da Silva.



Fig. 22 - Instalação *Alfa/Teta* (vista geral), 2011.  
Espaço Cultural Teresa Franco, Câmara de Vereadores de Porto Alegre.  
Fonte: Acervo pessoal.



Fig. 23 - Instalação *Alfa/Teta* (vista geral), 2012.  
Casa de Cultura Mario Quintana.  
Fonte: Ester Zingano/Rafaela da Silva.



Fig. 24 e 25 - Instalação *Alfa/Teta*  
(detalhe - balanço), 2012.  
Casa de Cultura Mario Quintana.  
Fonte: Ester Zingano/Rafaela da Silva.



Fig. 26 e 27 - Instalação *Alfa/Teta*  
(detalhe - mesa), 2012.  
Casa de Cultura Mario Quintana.  
Fonte: Acervo pessoal.



Durante vários meses de 2011, pude perceber que os encontros do coletivo foram mais específicos, restringindo-se a assuntos de ordem prática, como logística de montagem e desmontagem das exposições realizadas ao longo do ano. Assim, reunimo-nos de uma a duas vezes por mês e, além de que nem todas as integrantes puderam estar presentes (inclusive eu), os encontros haviam se resumido na resolução de problemas de ordem técnica do grupo, já que somos nós que produzimos, transportamos e montamos a exposição, adequando os trabalhos que a compõem nas peculiaridades de cada espaço. Diferente de quando estávamos criando a instalação *Alfa/Teta*, momento em que fizemos uma pesquisa teórica e prática como suporte para o processo de criação do trabalho, no período em questão não estava havendo espaço para a criação nem para o estudo nas reuniões do grupo.

O que considero um movimento importante para o coletivo, como um espaço para o exercício do fazer artístico e da criação, foi a iniciativa de retomarmos o estudo dentro de nossa área de atuação. Perante a situação que relatei acima, era vontade de todas as integrantes do coletivo que os encontros voltassem a ser um espaço de criação e de estudo. Assim, conforme anotações em meu diário de campo:

Já que percebo o coletivo como um espaço de formação, ou até mesmo um espaço pedagógico para as suas participantes, hoje me ocorreu a ideia de que eu, como pesquisadora, poderia propor sugestões de leituras para os encontros. Textos que pudessem contribuir ao contato íntimo com a arte contemporânea, seus artistas e suas estratégias. Assim, para iniciar esse estudo, o qual elas próprias já sinalizaram a necessidade de realizá-lo, cada uma de nós poderia ler um dos seis volumes da coleção *Temas da Arte Contemporânea*<sup>53</sup>. (*Diário de campo, Patriciane, 05 set. 2011*).

Como recentemente havia comprado a coleção desses pequenos livros, propus a leitura deles, ao passo que a aceitação foi unânime. Cada uma escolheu um tema com o qual mais se identificou, sendo que eu já sabia, ao menos de duas delas, qual tema iriam escolher, pela afinidade com suas poéticas individuais. Assim, cada uma levou um livro da coleção, cujos títulos são: *Do moderno ao contemporâneo; Corpo, identidade e erotismo; Tempo e memória; Narrativas enviesadas; Espaço e lugar; Das políticas às micropolíticas*.

Nos encontros a seguir, embora mais espaçados por motivos diversos e intercalados com discussões sobre afazeres referentes às exposições agendadas, fizemos uma espécie de seminário, para socializar as leituras e discutir sobre as relações que poderíamos fazer em nossa atuação como coletivo. Assim, até os primeiros meses do presente ano, as reuniões foram de algum modo formativas, pois as apresentações dos textos vinham sempre

---

<sup>53</sup>Ver Canton (2009a).

acompanhadas de discussões sobre estratégias artísticas, novas poéticas de artistas que ainda não conhecíamos e ideias para possíveis ações.

Outro movimento que considero importante para o processo de criação do coletivo, subsequente ao descrito acima, foi a discussão sobre coletivos de artistas no Brasil, bem como o conhecimento acerca de suas motivações e proposições artísticas. A pauta do assunto foi incentivada pela pesquisa que compõe o segundo capítulo desta dissertação, conforme evidencia o registro a seguir:

No encontro de hoje, além de conversarmos sobre alguns aspectos pendentes do texto que apresenta a proposta *Alfa/Teta*, retomamos a discussão da reunião anterior, que versava sobre coletivos de artistas. Camila fez uma pesquisa em sites de alguns coletivos, e eu havia levado a ficha de leitura sobre a pesquisa de Albuquerque (2006). Citamos vários aspectos em comum, como a atuação de coletivos como alternativa ao sistema tradicional das artes, “além do cubo branco”. A proposição de ações que incitem vivências e experiências, em oposição à produção de um resultado final, de uma “obra” em si, é outra característica em comum dos coletivos (ao contrário de nossa proposta de instalação *Alfa/Teta*), bem como a intervenção em espaço urbano, com o objetivo de causar mínimas “fraturas” no cotidiano das pessoas. Ações que não necessariamente sejam percebidas como “artísticas”; talvez como disparadoras de outra percepção sobre algum aspecto da cidade ou do modo de viver. Nessa discussão, relembramos nossa ideia inicial de quando formamos o coletivo, cuja proposta era de realizar uma ação que, de um modo humorístico e inusitado, chamaria a atenção para o descaso com o parque da cidade. Percebemos que essa ação vinha de encontro com a atuação dos coletivos pesquisados, que são trabalhos efêmeros, propositivos de experiências e que utilizam o espaço urbano como local de ação. Parece-me que essa conversa tenha aberto espaço para outro modo de se pensar como coletivo, e repensar o que somos, o que fazemos e para onde estamos indo. (*Diário de campo, Patriciane, 21 jun. 2012*).

Nessa mesma reunião, ao conversarmos sobre a última exposição da instalação *Alfa/Teta* (que acontecerá na Galeria da FUNDARTE, em outubro de 2012), ventilamos a possibilidade de interagirmos com os sonhos do público da exposição, como já havíamos pensado em outras ocasiões, porém sem ter realizado de fato.

A possível interação se dará pelo convite de que os visitantes da exposição realizem uma troca. “Trocamos-se travesseiros por sonhos”, proporá que deixem um sonho por escrito, em troca de um travesseiro em miniatura, os quais serão previamente confeccionados pelas próprias artistas.

[...] Mesmo que esta seja a última exposição da instalação *Alfa/Teta*, que teve como matéria-prima os sonhos/memórias das integrantes do *Ponto de Fuga*, a proposta poderá desdobrar-se, a depender da interação e disposição do público em deixar os seus sonhos para que possam vir a ser, quem sabe, o material poético para uma próxima proposta artística do grupo. (*Diário de campo, Patriciane, 21 jun. 2012*).

Percebo novos movimentos acontecendo no coletivo e nos objetivos das professoras artistas que nele atuam: a vontade em estabelecer uma relação mais direta com o público,

através de trabalhos artísticos mais propositivos, em que haja mais lugar para a experiência do outro, além de suas próprias. Talvez essas ações estejam em direção ao potencial pedagógico que pode ter um coletivo de artistas – ainda mais, um coletivo de professoras artistas.

### **3.2 As artistas que são professoras: quando o fazer artístico se entrelaça com o fazer pedagógico**

Depois de delimitado o problema de pesquisa e os caminhos metodológicos que eu trilharia, eu já tinha alguns pressupostos, antes mesmo de realizar as entrevistas. Uma hipótese era de que um professor artista, no exercício da docência, levaria a sua própria produção artística para a sala de aula, articulando-a com seus projetos pedagógicos.

Porém, como o que pensamos muitas vezes não é o que acontece de fato – até porque um dos motivos para se realizar uma pesquisa é a desestabilização de nossas certezas, sendo que a única certeza é a da contingência da pesquisa –, essa prática que eu supunha não foi tão visível e frequente quanto esperava, mesmo que ela fosse levantada durante as entrevistas por uma das questões previstas no roteiro. Quem sabe, essa visibilidade da prática artística na docência fosse esperada de um modo muito direto – podendo, talvez, beirar o simplismo: grosso modo, algo como produzir no ateliê e mostrar na sala de aula.

Mesmo nem tão visíveis ou nem tão diretos, pude perceber, ao longo da análise das entrevistas, que os fazeres artísticos habitam os fazeres pedagógicos, de uma maneira ou de outra. Os relatos das professoras artistas revelam algumas práticas instigantes, ligadas ou não à sua poética individual ou do coletivo, mas que dão a ver como o fazer artístico e tudo o que ele envolve pode contribuir em práticas pedagógicas que abrem outra possibilidade de pensar a relação entre arte e vida, entre arte e a própria experiência dos alunos.

Os fazeres pedagógicos narrados a seguir, mesmo que façam parte de um conjunto maior de ações desenvolvidas pelas professoras, não estão apresentados em sua totalidade; apenas são enfocados os aspectos que interessam às questões abordadas na pesquisa. Além dos fazeres pedagógicos emergentes nas entrevistas, como professora artista apresento também algumas ações pedagógicas desenvolvidas por mim, em que entrevejo o meu fazer artístico entrelaçando-se nas proposições com os alunos.

Antes de prosseguir, penso ser pertinente fazer algumas observações sobre as experiências docentes das entrevistadas, que são distintas entre si. Quatro professoras artistas estão atuando no ensino regular: Dani é professora de inglês em uma escola de línguas e professora regente de séries iniciais, e também já atuou como professora de artes na EJA<sup>54</sup>, as duas últimas experiências profissionais parecidas com as de Calu. Atualmente, Calu, Mari e Márcia são professoras da disciplina de artes no Ensino Fundamental da rede municipal ou estadual de Montenegro e outras cidades da região. Esta última iniciou sua atuação docente recentemente, no ano de 2011, alguns meses antes da realização da entrevista. Antes disso, havia atuado em oficinas de artes e mediações no Museu de Arte de Montenegro, bem como Camila, atualmente redatora publicitária, mas que também trabalhou nessa mesma instituição, bem como mediadora em uma das edições da Bienal do Mercosul. Além disso, todas elas realizaram estágios docentes, cujas práticas aparecem relatadas em algumas entrevistas.

Desse modo, o contato mais tímido ou mais próximo com a docência em sala de aula está diretamente relacionado com as ponderações das entrevistadas, fazendo com que, na escrita que se segue, estejam mais evidentes os relatos das professoras com maior tempo de atuação em sala de aula, em virtude da descrição detalhada na situação de entrevista sobre seus fazeres pedagógicos.

Nos relatos das professoras artistas, pude perceber que alguns exercícios realizados durante o curso de graduação foram usados como material pedagógico nos estágios, como é o caso de Camila. Os exercícios realizados numa disciplina prático-teórica<sup>55</sup>, especialmente um caderno com estudos práticos sobre as cores, complementou a experiência de seus alunos de 5ª série com as cores primárias, secundárias, possibilidades de misturas e relações entre as cores. O caderno de cor, assim como outros exercícios práticos de Camila, suscitou olhares e percepções para as cores e também por aquela professora que também “fazia arte”, conforme lembra Camila sobre as exclamações dos alunos: “ ‘Bah sôra, foi tu que fez? Que legal!’ ”.

Além do caderno de cor, matrizes de xilogravura e as próprias tiragens são usadas por mim até hoje, em minhas aulas. Materiais produzidos durante o curso de graduação, e também em um curso de gravura<sup>56</sup> de que participei, realizado na própria FUNDARTE, instituição em

---

<sup>54</sup> Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino.

<sup>55</sup> Teoria da Percepção II, componente da grade de disciplinas do segundo semestre do curso. Fonte: [http://www.uergs.edu.br/uploads/1161184874Curso\\_de\\_Graduacao\\_em\\_Artes\\_Visuais\\_Licenciatura.pdf](http://www.uergs.edu.br/uploads/1161184874Curso_de_Graduacao_em_Artes_Visuais_Licenciatura.pdf). Acesso em: 20 jun. 2012.

<sup>56</sup> *Curso de Introdução à Gravura*, ministrado pelo artista plástico e professor Ernani Chaves, entre junho e agosto de 2011 na FUNDARTE (Montenegro/RS).

que sou professora. Como o curso de gravura acontecia à noite, na mesma sala em que dou aula durante o dia, os estudantes acompanharam todo o processo, vendo os varais repletos de tiragens de teste e, posteriormente, a exposição coletiva de gravuras produzidas no referido curso.

Assim, mais do que ver os trabalhos já prontos, na exposição, eles acompanharam o processo de feitura, as testagens de cores e de impressão, as imagens sendo construídas aos poucos. No semestre seguinte, a vontade dos alunos e alunas em experimentar a linguagem da gravura foi intensa. Acredito que a empolgação derivou-se do processo de sedução durante algumas semanas em que, quase como *voyeurs*, testemunharam todo o processo da relação entre a mão e a matéria, inclusive o meu próprio processo, já que eu lhes mostrava a minha produção no curso.

O desenvolvimento do processo poético que se ensaiava no TCC já se mostrava também em alguns dos projetos de estágios supervisionados desenvolvidos no curso de Artes Visuais da FUNDARTE/UERGS. Márcia relata que o tema central de seu último estágio foram os padrões de beleza na arte e também na atualidade:

[...] tem um pouco a ver com meu trabalho. Ali já estava se formando o meu TCC, porque falo de estereótipos, e de corpo também, então eu acho que nesse momento já estava com isso na cabeça, então abordei esse assunto, acabou entrando no projeto de estágio [...] (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

Além da proximidade de temática entre seus projetos artísticos e pedagógicos, os próprios trabalhos já desenvolvidos para o TCC estavam presentes nas ações pedagógicas, a exemplo de Dani que, como vinha trabalhando com fotografia e colagem, levou-os para a sala de aula:

Eu achava que, levando algo que eu tivesse feito, primeiro contribuiria com o que eu estava trabalhando em sala de aula; mas o interessante disso eu achava que era o fato de eu, a professora deles, uma pessoa comum, muito próxima deles, ter essa coisa de ser artista, porque eu acho que aproxima, já que esse “ser artista” é uma coisa tão distante pra eles... (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

O fazer artístico que eu vinha desenvolvendo durante a pesquisa de TCC também se encontra explícito no projeto pedagógico que realizei no estágio com o terceiro ano do Ensino Médio. A abordagem da temática “corpo” no campo das artes visuais foi o foco do projeto, escolhido em consonância com a proposta de minha produção artística do TCC, desenvolvido concomitantemente ao estágio.

A propósito, a harmonia existente entre o projeto de TCC e os projetos pedagógicos desenvolvidos nos estágios, no que diz respeito às temáticas, conceitos e procedimentos adotados, não é uma mera coincidência entre as práticas expostas pelas professoras artistas (e por mim). Tal consonância mostra que, embora o TCC se configure como uma pesquisa em poéticas visuais, sem conexão direta com a atuação docente – como já evidenciado antes –, a pesquisa artística acaba por “contaminar” as escolhas pedagógicas.

Uma das ações do projeto desenvolvido em meu estágio que considero pertinente descrever foi a visita à exposição *Corpo a Corpo*<sup>57</sup>, na Galeria da FUNDARTE. Cinco egressos do curso eram participantes da exposição coletiva, cujas produções abordam a problemática do corpo, que tinha relação direta com o projeto que eu pretendia desenvolver junto aos alunos. A fim de aproveitar a ida à FUNDARTE, pedi permissão para alguns professores da UERGS para mostrar aos estudantes algumas aulas da graduação em artes visuais, que aconteciam nas salas daquele espaço no momento de nossa visita.

Percebo que tal ação possibilitou que os estudantes tivessem um breve contato com a formação do professor artista, inclusive com a minha própria formação, já que eu estudava ali, e a dos artistas que estavam expondo na galeria, egressos do curso. A impressão que tive é que, para eles, conhecer aquela realidade de ensino, em meio a salas-ateliês, foi tão interessante quanto visitar uma exposição de arte que, aliás, a maioria ali visitava pela primeira vez. O escasso contato com essa realidade não impediu que eles se envolvessem significativamente durante a visita e a conversa na galeria.

Nessa visita, realizamos leituras pessoais das obras expostas e discutimos sobre os diversos modos de re-apresentar o corpo nas manifestações artísticas contemporâneas. Além disso, a continuação do projeto pedagógico se dava com o envolvimento de minha própria pesquisa artística, como já citei anteriormente. Ao levar meus experimentos para a sala de aula, promovi uma conversa informal em volta delas, na qual alguns alunos comentaram ou questionaram sobre o que viam, seduzidos talvez pela ambiguidade das partes mostradas. Aproveitei tais perguntas para falar um pouco sobre o processo de criação que estava desenvolvendo a partir daquela ideia, bem como do modo de produzi-la.

Para além do simplismo de algo como “produzir aqui e mostrar lá”, propus que trabalhassem alguns conceitos que eles próprios identificaram no meu trabalho artístico, como

---

<sup>57</sup> Exposição coletiva com Carmen Weber, Leila Cesarino, Priscila Nunes, Sandra Simões e Vinícius Guterres, realizada no período de 12 a 31 de maio de 2006.

ambiguidade da imagem, aproximação, fragmentação e repetição, visto que são conceitos presentes também em obras de que me utilizei na aula, a exemplo de alguns trabalhos do artista Edgard de Souza. Como não dispúnhamos de câmeras fotográficas digitais, nem ao menos no celular, o procedimento adotado foi o recorte e a colagem de imagens de revista, a fim de criar novos arranjos corporais.

Após refletir sobre esses retratos dos fazeres pedagógicos, percebo que há certo desprendimento da professora artista, na ação de levar para a sala de aula trabalhos efetuados como exercício em seu processo formativo. Considerar a professora como produtora, porém não como um “ser inatingível”, que busca apenas “exibir-se” perante o público de alunos; mas como alguém que se dispõe a dar a ver as suas próprias experimentações com os diversos materiais e linguagens, bem como suas próprias tentativas e acertos.

Desse modo, exercícios plásticos realizados durante a faculdade, como também a produção artística produzida no TCC, podem render, no fazer pedagógico, leituras de imagem, conversas sobre o processo de criação que envolveu aquele trabalho, ou simplesmente o contato com a visualidade, a manipulação da materialidade, a percepção da ação da mão e do pensamento sobre aquela matéria, como incentivo aos alunos para que também eles próprios permitam-se experimentar, envolver-se, criar, aproximando-se dos fazeres e saberes da arte.

Outras ações, não diretamente ligadas aos seus fazeres artísticos, mas, a meu ver, igualmente permeadas pelos seus fazeres na arte, emergiram das entrevistas com as professoras artistas.

É o que revela a narrativa de Dani, acerca de uma ação pedagógica realizada com turmas noturnas da EJA, de uma escola no interior do município de Montenegro/RS. Com o objetivo de “que eles observassem as coisas diferentes”, a proposta de uma interferência no espaço escolar foi lançada depois da discussão sobre o conceito de “intervenção” no espaço, a partir de obras como *Sobrevivência*, de Eduardo Srur, cuja ação, a exemplo de outras por ele já realizadas, foi justamente “fazer uma reativação de pontos inertes da cidade”, conforme o depoimento do próprio artista:

[...] coloquei coletes salva-vidas em monumentos públicos. Consegui a autorização da Prefeitura e do Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) para ocupar os monumentos da cidade de São Paulo, como o Borba Gato, o Duque de Caxias, o Monumento às Bandeiras. Foram dezesseis esculturas. Esse projeto fala do descaso à memória e à cidade. (CANTON, 2009b, p. 60-61).

Na esteira de artistas contemporâneos que realizam intervenções, de forma a ativar espaços esquecidos ou não vistos como um lugar em si, Dani propôs às duas turmas de EJA que planejassem, em pequenos grupos, as suas próprias intervenções.

[...] daí uns decidiram botar uns banquinhos no meio do pátio da escola, uns bancos bem rústicos, de madeira, trouxeram umas toras e criaram um espaço...! Um espaço que antes não existia, sabe? Eles falaram, ‘a gente tá observando, e agora o pessoal senta aqui, tem gente que tá jogando carta...’ [...] e é interessante que eles trouxeram coisas, eram todos pessoas mais velhas... um passou na casa do outro, cada um cortou uma tora de árvores que já estavam caídas, e cada banco era de uma tora, cada um trouxe uma diferente! Não foi uma pessoa que trouxe tudo, tinha banco pintado, tinha banco não pintado... [...] e professores comentavam, a diretora comentava, eu tive de dizer que não ia ficar assim... e ninguém sabia porquê, se era pra sentar, se era a escola que tava propondo, se ia ter outras [interferências], entende... os alunos começaram a observar, ‘ah, tu viu que agora mais gente tá no recreio aqui, porque tem os banquinhos...’ (Entrevista com Dani, nov. 2011).

Outras intervenções realizadas também geraram o envolvimento (e até certa polêmica) da comunidade escolar, como a criação de um pequeno jardim, com um espaço cheio de plantas, ou com a interferência no banheiro, mudando a intensidade da luz e interferindo o cheiro com um incenso. Conforme a entrevistada,

[...] aquilo mexeu com toda a escola... de ter aquele cheiro, de ter algo diferente no corredor, de ter um espaço novo lá fora... eles [os alunos] se envolveram, uns abriram mão do recreio, os outros se organizaram pra trazer toras de árvore para a escola... (Entrevista com Dani, nov. 2011).

Desse modo, os alunos não realizaram propostas “iguais” ou parecidas com os trabalhos artísticos mostrados em sala de aula, o que faz a entrevistada acreditar que a variedade de exemplos artísticos apresentados possibilitou que eles fizessem trabalhos totalmente distintos uns dos outros, seja interferindo no cheiro, na luz, ou criando ambientes que antes não existiam no espaço da escola.

Embora não tenha deixado explícito em sua fala na entrevista, percebo que a ação pedagógica realizada por Dani na EJA tem relação com seu próprio trabalho artístico já relatado. A ressignificação de espaços cotidianos através da fotografia e da colagem, procedimento técnico e conceitual de sua produção artística, assemelha-se com a interferência em espaços da escola, proposta realizada por seus alunos. Percebo que o renovado olhar dos estudantes para lugares comuns da escola, suscitando possibilidades de invenção e reconfiguração desses espaços, se aproxima dos “novos olhares para as mesmas coisas” (HECKLER, 2009, p. 42) dessa professora artista cuja poética, mesmo que implicitamente, está entrelaçada com seu projeto pedagógico.

Uma observação de Dani acerca do ensino de arte na EJA, já que muitos alunos são adultos, é o desafio de desestruturar certezas e conceitos já estabelecidos:

[...] é difícil tu desestruturá-los. E essa era um pouco da minha intenção. [...] Então, quando eu falo de [ensino de] arte, é nesse sentido de trazer pra *vida*. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

Outra ação pedagógica que envolvia o entorno da escola foi a relatada por Mari, quando propôs aos seus alunos que escrevessem sobre como seria se o céu fosse no chão. A partir das escritas, e para poder imaginar realmente como seria se o céu estivesse a seus pés, os alunos trouxeram espelhos, que foram dispostos lado a lado, no chão do pátio da escola. A professora, inclusive, apropriou-se dos espelhos dos banheiros escolares e da sala dos professores para ajudar a compor o céu no chão, que reuniu, aproximadamente, quarenta espelhos de diversos tamanhos e modelos. A rotina da escola, naquele momento, sofreu uma fratura: alunos de outras turmas, professores e funcionários da escola vieram contemplar a abertura para o céu em pleno pátio da escola.

Ao mesmo tempo em que as poéticas individuais emergem, aqui e ali, nos fazeres pedagógicos, a poética criada coletivamente pelas integrantes do *Ponto de Fuga* também permearam algumas práticas docentes, mais especificamente a de Calu e a minha própria. Pelo fato de cada uma das professoras artistas ter uma singularidade em sua atuação docente – o que já foi apresentado anteriormente –, a visita à instalação *Alfa/Teta* foi mais acessível à minha realidade de trabalho, bem como de Calu e Mari. Porém, como esta última, além de mencionar que levou seus alunos à exposição do coletivo, não desenvolveu maiores explicações sobre tal ação, trago aqui as considerações das ações pedagógicas desenvolvidas por Calu e por mim. É perceptível como o início de ambas as ações possuem similitudes, creio que pela abordagem da temática central da exposição – os sonhos –, sob a perspectiva dos estudantes, mesmo que tenhamos desenvolvido tais ações em realidades bastante distintas.

Pelo que pude perceber numa ampla visão da entrevista realizada com Calu, seu fazer pedagógico pauta-se no princípio de que a escola é o lugar para que aconteçam experiências artístico-culturais, já que muitos de seus alunos só têm acesso a esses bens através das ações promovidas pela escola. Por mais que tal afirmação possa parecer “salvacionista”, é o que a entrevistada percebe no meio periférico em que atua: a frequência de espaços culturais é pouca, tanto por falta de recursos financeiros como por não se mostrar significativo para tal público. Esse seria o motivo pelo qual a escola – incluindo aí seus professores e professoras – teria um papel imprescindível para o acesso a esses espaços, segundo Calu. Tal opinião

também se encontra nas palavras de Almeida (2010), ao argumentar a favor da formação cultural dos professores:

Se à escola cabe a responsabilidade de ampliar a dimensão expressiva e criativa de alunos e alunas, familiarizando-os com um mundo cultural alheio ao cotidiano de suas vidas, é premente a necessidade de se implementar uma política de formação profissional que preveja o desenvolvimento cultural e estético do professorado da educação básica. (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Mesmo que nem sempre seja possível organizar saídas a eventos e espaços artístico-culturais, por impedimentos burocráticos por parte da gestão escolar ou por falta de transporte até o local, Calu relata uma ação pedagógica que envolve o contato direto dos alunos com uma exposição artística – e o que tornou essa visita ainda mais singular foi o fato de ser uma exposição que a própria professora participou de sua criação.

Na ocasião em que a instalação realizada pelo coletivo, *Alfa/Teta*, estava exposta no Museu de Arte de Montenegro, foi possível organizar uma visita com duas turmas de oitava série (fig. 28). Como preparação para a exposição, Calu relata que propôs aos alunos que relembassem um sonho que tiveram em algum momento da vida, registrando-o por escrito, em detalhes; não o sonho como desejo, mas realmente sonhado enquanto estavam dormindo:

[...] eles estavam muito curiosos para saber o motivo de terem que fazer tal exercício, que despertou muitas memórias que iam sendo partilhadas entre eles ou apenas comigo, como professora, ainda pedindo segredo. Alguns ainda perguntavam se iriam precisar desenhar o sonho contado. Conversamos sobre o que eles pensavam que iriam encontrar na visita, a partir do convite que foi lido em aula. Após eles externarem suas ideias, expliquei que iríamos ver objetos artísticos, e não quadros ou desenhos dispostos nas paredes. Também discutimos em aula a questão de ser um grupo realizando trabalhos em conjunto e não uma mostra coletiva de arte. Mesmo assim, os alunos se mostraram curiosos para saber que obras eu havia feito. No dia da visita, combinamos que deveriam anotar algumas informações sobre a exposição [...], escolher uma das obras, descrevê-la e explicar a sua escolha. Durante a visita à exposição, foi realizada a mediação junto às obras e os alunos se mostraram interessados e curiosos [...]. Foi o momento de trabalharmos alguns conceitos da arte contemporânea iniciados em aula, mas vivenciados naquele instante, como o conceito de instalação – uma ambientação realizada com objetos, sons, cheiros, entre outros; a utilização de objetos cotidianos em outra escala de tamanho e em outra função que não a usual, como no caso do travesseiro; e a ideia da dissolução das autorias, a partir dos coletivos de artistas. Creio que as discussões realizadas foram bastante proveitosas. (OLIVEIRA, 2011, p. 05).

Os conceitos presentes na produção artística contemporânea, por vezes tão difíceis de serem abordados em sala de aula por extravasarem aspectos estritamente visuais, são visíveis nesse relato, sendo vivenciados pelos alunos, o que também pode ser visto nas imagens da visita que realizei com meus alunos, como relato mais adiante.



Fig. 28 - Visita das turmas de Calu à instalação *Alfa/Teta*, 2011.  
Museu de Arte de Montenegro.  
Fonte: Acervo (Calu).

Outro aspecto relevante da ação pedagógica de Calu é a abordagem da arte contemporânea como conteúdo da disciplina de artes. Ensino que pode apresentar temáticas nem sempre bem-vindas na escola, controversas a uma noção de arte escolar que frequentemente beira o decorativo<sup>58</sup>. Um ensino que privilegie também as diversas manifestações artísticas contemporâneas está em consonância com a opinião do teórico da arte/educação Thistlewood (2010, p. 114), quando manifesta que, “sejam quais forem as reações que as últimas manifestações da arte nos provoquem – choque, prazer, repulsão, afeição, indiferença – parto da consideração de que nós temos a responsabilidade de ensiná-las, para que nossos estudantes possam absorvê-las criticamente.”

Além desses aspectos, a vivência no próprio espaço de exposição pareceu provocar muito mais os estudantes a repensarem os seus próprios sonhos-experiências, disparados pelos sonhos das artistas que permeiam a instalação.

De volta à sala de aula, Calu propôs aos alunos que, a partir do relato do sonho e de um objeto do cotidiano relacionado a este, escrevessem um projeto em que o sonho fosse

<sup>58</sup> Como já relatado pela própria entrevistada, ao ser questionada sobre a noção de arte e de artista na escola, geralmente associada à habilidade manual e decorativa (p. 49).

representado artisticamente. Na execução desses projetos, houve uma grande dificuldade em desprenderem-se da ideia de maquete, cheias de legendas e explicações, como costumam fazer em outras disciplinas. A estratégia da professora, então, foi provocar maneiras de realizarem o trabalho sem “contar tudo” de uma só vez, ou seja, de criar maneiras para que ele fosse instigante para quem o visse. Assim, ela conta que em alguns trabalhos esse pensamento foi incorporado de certa forma, tanto que os alunos vinham mostrar-lhe suas inquietações em como não “contar tudo” e dar espaço para que o espectador “pensasse” sobre o trabalho.

Desse modo, nas palavras de Calu, tal ação pedagógica foi pensada por considerar importante a proposição de “momentos de criação entre os alunos, além da apreciação. [...] No momento em que alguém se permite criar, imaginar e ensaiar meios de fazer sua ideia comunicar algo de forma artística, conseguirá perceber esse processo na obra do outro” (OLIVEIRA, 2011, p. 09). Ao avaliar essa experiência, ela aponta para o fato de que seus alunos puderam ter contato com uma artista que, além de “estar viva” e ser uma “pessoa normal”, é conhecida por eles, em contraponto à noção de genialidade do artista que ainda é tão disseminada nos discursos escolares de arte, como discutido anteriormente.

Ao mesmo tempo, como uma artista que é professora, foi enriquecedor para Calu poder ouvir as impressões de seus alunos sobre a instalação do coletivo em que participa, como também as conexões que eles fizeram com seus próprios sonhos e, posteriormente, em seus projetos. Em situações como essa, penso o quanto o fazer pedagógico pode também contribuir para o fazer artístico.

No mesmo período em que Calu levou seus alunos para visitarem a exposição *Alfa/Teta*, eu, professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, também fui com meus alunos ao local para que conhecessem a proposta artística do *Ponto de Fuga*, como parte de possíveis ações que havia pensado a partir da exposição. Realizei uma visita com cada turma em que era professora: a Oficina Básica (voltada a crianças de sete a dez anos) e as Oficinas I, II e III (voltadas a adolescentes).

Vale salientar que, no encontro anterior à visita, já havíamos conversado sobre alguns sonhos que eles haviam sonhado, dos quais nunca haviam se esquecido e, mais ainda, lembravam-se frequentemente. Curiosamente, os sonhos mais marcantes eram aqueles que não foram bons sonhos; muitos alunos demonstravam medo da possibilidade de vivenciá-lo na realidade.

Durante as visitas realizadas com as diferentes turmas, conforme relato com mais detalhes em seguida, pude perceber um gradual envolvimento e identificação dos alunos com a instalação, creio que pela proximidade com o cotidiano, o doméstico e, ao mesmo tempo, com lembranças de sonhos, já que havíamos conversado anteriormente sobre o assunto.

Depois de uma olhada geral na exposição, a primeira parada que geralmente fazíamos era o baú, ao sentarmos para ouvir os sons que dele saíam (fig. 29). Alguns dos alunos falavam sobre o que a composição remetia. Medo, mistério, lembrança, dia solitário. Frio. Infestação de insetos. Uma risada nervosa. Alguns fechavam os olhos para se concentrar mais. Percebi que essa composição sonora foi um dos aspectos mais impactantes, pois foi comentada ainda em outros encontros. O balanço suspenso, próximo ao baú, formavam um par um tanto saudoso e melancólico, ainda mais pela sua sombra projetada na parede, remetendo a algo que está visível, mas que não é palpável.



Fig. 29 - Visita de turma de estudantes à instalação *Alfa/Teta*<sup>59</sup>, 2011.  
Museu de Arte de Montenegro.  
Fonte: Acervo pessoal.

A mesa causou impacto pela sua altura. As perguntas e comentários disparavam: *Pra que serve essa mesa? Por que ela é tão alta? Não existe mesa tão alta. O que está escrito embaixo dela? O que tem em cima dela* [os menores não conseguiam ver]? Pedi que ouvissem com mais atenção os sons que saíam do baú e experimentassem fazer relações com algum

<sup>59</sup> No ato da matrícula, os pais ou responsáveis dos alunos da FUNDARTE assinam um termo em que autorizam o uso de imagem dos mesmos para fins educacionais. Por este motivo, não foram necessárias autorizações para uso da imagem dos alunos nesta dissertação.

aspecto da mesa. Com a atenta escuta daquela voz cansada que entoava uma reza, a presença da oração escrita nos tabuões da mesa, em letra cursiva e sem pausas, foi mote para a imaginação de cenas fantásticas.

As aglomerações ao redor da casa eram frequentes, a qual encantava vários pares de olhos por ser semelhante ora a uma casinha de boneca, ora a uma casinha de cachorro. Como não conseguiam entrar pela sua pequenez, às vezes ficavam apenas com meio corpo dentro da mesma, pela pequena porta e janelas, em observação às fotografias de casas que enchem o seu ambiente interno (fig. 30). Casas na cidade, no interior, com grade, com um ou dois andares, novas ou antigas, de cores variadas. Alguns chegaram a reconhecer uma ou outra casa; porém, a protagonista dos comentários e a que mais causou estranhamento foi a casa que tinha a neve e a noite como cenário. Depois de tentativas de adivinhações, souberam que, naquela casa da Inglaterra, como em todas as outras que ali estavam representadas, já havia morado uma das artistas do coletivo.



Fig. 30 - Visita de turma de estudantes à instalação *Alfa/Teta*, 2011.  
Museu de Arte de Montenegro.  
Fonte: Acervo pessoal.

Mas foi a parede de travesseiros que mais prendeu a atenção das crianças e adolescentes, tanto pelo seu uso e disposição, como pelas imagens um tanto enigmáticas que traziam. Intercalados entre si sem nenhuma lógica, de forma casual, travesseiros brancos e com intervenções: a imagem bordada da casa, os pequenos bonecos-bebês, a lápide de uma pessoa que – pasmem! – morreu três vezes (fig. 31). *Será que ela continua viva, depois de três mortes?* – pergunta um menino. Um olho vermelho, apenas um, observador dos observadores. Gotas no travesseiro: seriam pingos de chuva, aquela mesma que se ouvia do baú, ou seriam lágrimas? A imagem apagada de uma mulher com os olhos fechados. Ela estava apenas dormindo ou estaria morta? Foi a partir especialmente dessa parte da instalação, a parede de travesseiros, que se seguiram as ações pedagógicas posteriores.



Fig. 31 - Instalação *Alfa/Teta* (detalhe - travesseiros), 2011.  
Museu de Arte de Montenegro.  
Fonte: Acervo pessoal.

Nos encontros seguintes, nos remetemos novamente àqueles sonhos que eles haviam relatado antes da visita à exposição. A partir de minhas impressões acerca da interação dos alunos com a exposição, e pela sua grande empatia com a parede de travesseiros, o desafio lançado a eles e elas foi o uso do travesseiro como suporte para a ressignificação de seus próprios sonhos. A exemplo das diversificadas estratégias da produção artística contemporânea, o desafio englobava a combinação de materiais, linguagens e procedimentos escolhidos por cada um, mas que agregassem sentido ao seu trabalho. Isso deu abertura para conversarmos sobre os enigmas visuais presentes na instalação, na qual eram oferecidas mais pistas do que respostas prontas.

O suporte travesseiro foi construído, ou melhor, costurado, por cada dono e dona dos sonhos relatados (fig. 32 e 33). O fazer da costura e tudo o que ele envolve – tempo, aprendizado, paciência, atenção – se mostrou tanto uma novidade como um desafio para os

jovens estudantes de artes, já que é uma prática não usual, ainda mais nessa idade. Cada um fez os pontos de costura que mais lhe convinha ou que melhor conseguia, a fim de fabricar o seu pequeno retângulo com o TNT<sup>60</sup> branco, depois estufado com espuma.

Nesses pequenos e artesanais travesseiros, foram impressos enigmas, pistas, rastros deixados pelos sonhos. Sonhos relacionados à morte ou a situações perigosas e desconfortáveis, que os perturbavam, até mesmo na hora de relatar aos colegas, talvez com um medo escondido de que se realizassem (fig. 34 a 38). Entretanto, mesmo com o desejo expresso de não-realização desses sonhos, os alunos estavam dispostos a fixá-los ali, no travesseiro, como uma forma de neutralizá-los, ou ainda de dar-lhes outra função: a de despertar sensações em quem os visse, e provocar-lhes o pensamento acerca de seus próprios sonhos e memórias.

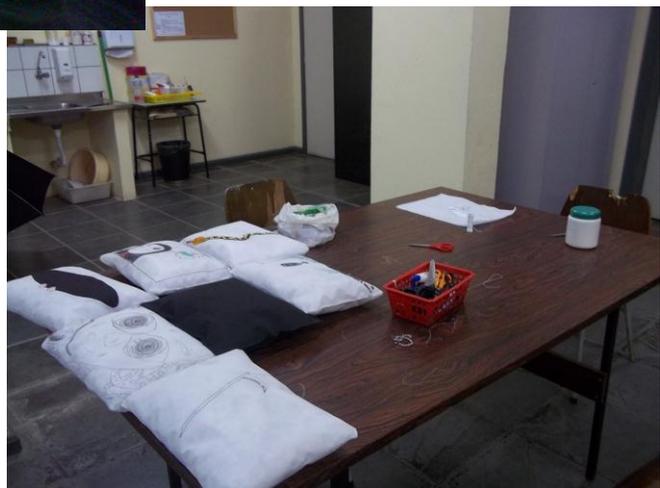


Fig. 32 e 33 - Trabalhos em processo.  
Fonte: Acervo pessoal.

---

<sup>60</sup> Sigla de “Tecido Não Tecido”.



Fig. 34 a 38 - Travesseiros dos sonhos (criados pelos estudantes), 2011.  
Curso Básico de Artes Visuais – FUNDARTE.  
Fonte: Acervo pessoal.

Ao lembrar este projeto realizado com meus alunos, encontro certa semelhança em algumas das estratégias desenvolvidas pela artista Rivane Neuenschwander com os meninos de rua, na parceria entre *A quietude da Terra* e o *Projeto Axé* (ROLNIK, 2000). O nome bordado no lençol de cima da roupa de cama nova, trocada pelas peças velhas dos meninos e meninas; “um sonho ou pedaço de sonho, passado ou atual, um desejo, uma fantasia” (ROLNIK, 2000, p. 01), escrito ou desenhado no lençol de baixo. “Reativar o sonhar e a memória do sonho, tão tolhidos naquelas experiências [...]” (ROLNIK, 2000, p. 02), era o objetivo desta etapa das estratégias do trabalho de Rivane. Salvo a singularidade e toda a implicação ética e política da proposta artística desenvolvida pela artista, distinta da realidade e do objetivo de minhas ações junto aos alunos do Curso Básico da FUNDARTE, vislumbro a semelhança no ato de registrar, imprimir, fixar os sonhos em ambas estratégias, mesmo com os respectivos e distintos significados da palavra sonho.

A partir do estreito vínculo entre a proposta artística *Alfa/Teta* e as experiências das professoras artistas, penso sobre as experiências das crianças e adolescentes desencadeadas pela interação com a instalação. Experiência, entendida aqui como ato de transformar uma vivência própria em outra coisa, sair de si rumo à sua exterioridade. Nem sempre uma boa ou prazerosa experiência. Aliás, a instalação trata mais de sonhos que trouxeram à tona lembranças de infância e também os próprios sonhos, não agradáveis, incomodativos, relativos a sentimentos de solidão, melancolia, morte.

Usar como matéria de arte temas que podem ser considerados “tabus” no ensino, como a morte, foi algo que, por um momento, me deixou insegura, ao pensar sobre as ações que proporia a partir da exposição. Alunos de um ambiente escolar no qual frequentemente se fazem presentes “imagens pedagógicas”: figuras humanas, árvores e sóis sorridentes, representantes de “um mundo sem contradição e sem conflitos” (LOPONTE, 2005, p. 157), o que pensariam eles/elas, ao verem um travesseiro-túmulo, com o nome da própria professora? O que achariam os pais, ao ouvirem de seus filhos que viram a imagem de uma mulher, que parecia estar dormindo ou morta (e ainda, como descobriram depois, que tal pessoa possivelmente “morta” era a mãe da professora, também artista da exposição)?

Tais perguntas poderiam ser provocantemente respondidas com outra: “A arte apenas conforta ou também pode perturbar, provocar, deslocar formas de pensar?” (LOPONTE, 2010, p. 23). Como continua a autora, com a ajuda do pensamento de Nietzsche, “lutamos contra a finalidade moralizante da arte, que ocupa largo espaço nas interpretações estéticas

escolares.” (LOPONTE, 2010, p. 26). Assim, precisei antes eu, me despojar totalmente dessa concepção de arte que muitas vezes entra na escola, uma arte consoladora e confortável (LOPONTE, 2010, p. 23), e permitir sim, que a morte, a melancolia, o medo e outros sentimentos não comumente “bem-vindos” teriam espaço, caso emergissem nas falas e nos trabalhos dos alunos.

Acredito que o fato de eu ser, além de professora daqueles estudantes, uma das artistas que ajudou a criar a instalação visitada, possa contribuir para uma noção de artista menos genial ou dotado de dom. Penso também que a autoria do trabalho, sendo de um coletivo de artistas e não de uma só pessoa, pode corroborar com essa noção de arte e de artista mais relacionada com o cotidiano dos estudantes, e não isolada de suas experiências.

A respeito da noção mais comum de artista, conforme já abordado, deriva do “apego às noções clássicas e românticas em torno da arte” (LOPONTE, 2010, p. 25), ao passo que Efland (2005) a nomina como uma visão modernista, que se configura como

[...] extremamente *exclusiva*. Apenas determinadas pessoas com habilidade artística estão autorizadas a serem chamadas de artistas; logo, apenas elas são capacitadas para produzir formas de arte altamente originais. Uma arte-educação baseada nessa visão enfatizaria o estudo de trabalhos que reivindicam ter um grau de excelência definido, tanto pela sua originalidade, quanto pela pureza de sua composição formal. (EFLAND, 2005, p.177).

Atualmente ainda é visível, em muitas práticas pedagógicas, a presença dessa concepção de arte e de artista, o que incentiva os estudantes à criação de uma noção ainda modernista relativa à arte. Um problema do ensino da arte baseado numa concepção modernista, conforme Efland (2005, p. 177), é que ele “tende a aplicar padrões de bom gosto e critérios de excelência artística, porém tal arte torna-se isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida”.

Como continua Efland (2005, p. 177), “uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução”. O teórico, porém, ressalta que essa concepção de ensino também não deixa de ter seus percalços, pois, como a arte pós-moderna está diretamente conectada com a vida, com limites tênues entre a arte e o contexto social ao qual pertence, torna-se difícil aos professores escolher o que deve ser estudado, sendo essa pluralidade das formas artísticas uma fonte de confusão para aqueles que ensinam, como também para os estudantes.

A consideração de Efland (2005) vem ao encontro com a fala de Mari, ao comentar que a proximidade da arte contemporânea com a vida a torna difícil de ser ensinada, ao mesmo tempo em que os alunos têm mais dificuldade em compreendê-la:

[...] exatamente porque é no nosso dia-a-dia que eles não conseguem entender o porquê é arte... Parece que arte é só o que já está nos livros [...]. Eles [os alunos] procuram um resultado bruto e impresso, daí, pode ser arte... Senão, não. (*Entrevista com Mari, nov. 2011*).

Cocchiarale (2006, p. 66) expõe o modo como nos habituamos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal, até porque a arte se mostrou dessa maneira durante a maior parte de sua história. “A ideia de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque os nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos (COCCHIARALE, 2006, p. 66). Repertórios, porventura, ainda mais intensificados pela “arte que já está nos livros”, afastada da vida e do contexto dos alunos.

Enquanto Efland (2005) aponta a proximidade da arte com a vida como um problema para o ensino de arte, penso que outro problema talvez seja a falta de experiências mais significativas com a “desestabilização estética” da arte contemporânea (LOPONTE, 2010, p. 26) por parte dos alunos e dos professores/as de arte, desestabilização necessária para que o ensino se torne disparador de outro modo de pensar a relação entre arte e vida.

### **3.3 Entre duas ações criadoras: encontros e tensões**

Como apontado no primeiro capítulo, tanto quanto o fazer artístico, a prática docente pode ser considerada uma ação criadora, conforme indica Corazza (2001) sobre uma possível docência artística, bem como a operação poética realizada pelo artista professor, apontada por Gonçalves (2002).

Sobretudo, a constituição de uma docência com potência criadora, não necessariamente se tratando da docência em arte, encontra-se na noção de docência artista (LOPONTE, 2005), uma docência que possa ser olhada como uma forma de arte, experienciada por professoras/es que “poetizam sua própria docência” (LOPONTE, 2005, p. 191). Constituir uma docência artista “é arriscar-se a pensar diferentemente do que se pensa, em um exercício de *tensão* e *criação* constante.” (LOPONTE, 2005, p. 192, grifo meu). Esse

modo de ser docente é visto ainda pela autora como uma prática de liberdade no sentido foucaultiano, “em que não há um fim [...]; baseado na invenção de si mesmo e não autodescoberta e alimentado pela relação com os outros” (LOPONTE, 2005, p. 98).

Na noção de docência artista, que “artista” os seus próprios fazeres, encontro eco no que Foucault chama de “vida artista”. Esse modo de vida é claramente diferenciado por Foucault do que chamam de “vida artística”, o que “designa, de maneira estrita, a obra de um artista, seu itinerário criativo, sua biografia lida de maneira a elucidar a história de sua produção” (CASTELO BRANCO, 2009, p. 144), a exemplo do livro *As vidas dos artistas*, escrito por Vasari<sup>61</sup>. A “vida artista” a que se refere Foucault condiz com o trabalho que certas pessoas desenvolvem no sentido de tornar as suas vidas belas, generosas, radiosas, intensas, para o desenvolvimento de uma estética da existência, ocupadas em fazer da própria vida, e da vida de seus próximos, uma obra de arte (CASTELO BRANCO, 2009, p. 144).

Foucault, de certo modo, recria o seu pensamento a partir de Nietzsche, sendo declaradamente admirador do filósofo e de suas ideias. Fazer da vida uma obra de arte, uma das aspirações foucaultianas ao discorrer sobre a estética da existência, encontra eco em Nietzsche, que fala da “arte de criar a si mesmo como obra de arte, isto é, de sair da posição de criatura contemplativa e adquirir os hábitos e os atributos do criador, ser artista de sua própria existência.” (DIAS, 2009, p. 105). Cabe ressaltar que Nietzsche usa aqui a palavra “artista” mais como atitude do que como atuação ou produção artística.

Entretanto, ao considerar a arte como um “modo artista” de se conduzir, como fica o fazer artístico daquele que se diz artista, o artista não como atitude de vida, mas sim como atuação? Ou, como pergunta Dias (2011, p. 20), “e como fica a própria arte das obras de arte nessa tarefa de criar a si mesmo como obra de arte?”

Ao contrário do que parece, Nietzsche não se opõe às obras de arte. Opõe-se, sim, à *deificação* das obras de arte, ao pensamento que, “por atribuir todos os privilégios da criação ao gênio, deixa de criar a si mesmo” (DIAS, 2011, p. 20). Ou seja, o endeusamento que se atribui ao artista, conforme foi discutido no segundo capítulo, circunscreve o “poder” de criação somente ao gênio, renegando-o ao sujeito “comum” ou, no contexto da escola, aos alunos e alunas.

---

<sup>61</sup> Já comentado no segundo capítulo desta dissertação (p. 51).

Em contraponto a esse “poder” de criação relegado ao “artista gênio”, reporto-me à fala de uma das professoras artistas, sobre os efeitos de levar para a sala de aula o seu trabalho artístico que estava desenvolvendo com fotografia e colagem (como já foi relatado anteriormente):

“[...] era um trabalho que, por exemplo, eles estavam aptos a fazer, tinham materiais pra fazer, era um trabalho que tinha sido desenvolvido por uma pessoa que estudava arte, mas que era algo acessível [...] essa ação foi nesse sentido, de aproximar o fazer [...]. Acho que potencializa o fazer deles, não que eles vão querer ser artistas, mas ver isso de outra maneira [...]”. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

A partir de suas ponderações e de outros relatos já citados ao longo deste capítulo, percebo que a aproximação entre experimentações artísticas e as ações pedagógicas na sala de aula pode alimentar a atividade de criação, na qual os alunos sintam-se “autorizados” e capazes de criar, a partir do exemplo da própria professora, que é uma pessoa comum, privada de “genialidade”, e mesmo assim desenvolve um processo de criação em seu fazer artístico, individual e coletivo.

A entrevistada ainda ressalta que tal pensamento não significa chegar ao outro extremo, a exemplo da noção de senso comum que frequentemente se estabelece com trabalhos artísticos modernos e contemporâneos – “qualquer um faz isso”, mas sim, de certo modo, é desbancar o “poder” da criação, exclusivo do artista genial; é considerá-lo acessível a todos, o que vêm ao encontro do que Nietzsche aponta como criação.

Para o filósofo, criar difere da concepção judaico-cristã em que “de um nada, tudo se fez”. Desse modo, conforme Dias (2011, p. 62), a palavra criação, despida de seu manto sagrado com a “morte de Deus” e, conseqüentemente, despida de sua significação teológico-cristã, pertence à atividade humana. No entanto, a interlocutora do filósofo aponta que não se pode confundir a substituição de um Deus criador por homens-deuses criadores – como se atribui ao artista gênio que, por inspiração divina, criaria a sua obra por um ato de vontade.

Assim, como a noção de artista está comumente ligada à ideia de criação, faz-se pertinente contrapor sua ligação com a divindade (no sentido teológico) e sua concepção como uma atividade humana – e inacabada. “Tal como os artistas, Nietzsche se apodera do termo criação para designar um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em inúmeros atos” (DIAS, 2011, p. 64), o que nos convida a considerar a criação como uma atividade constante e ininterrupta.

Deixo claro que a discussão de Nietzsche sobre vida como obra de arte, circunscrita num contexto maior de sua obra, vai muito além da brevidade com que a trago aqui. Mesmo assim, arrisco leves traços de seu pensamento a fim de ressaltar o modo como o filósofo tensiona a genialidade do artista e a possibilidade da própria vida, ou do modo de viver, conduzido, modelado, esculpido como o artista mesmo o faz com sua obra, tornando possível “a criação de belas possibilidades de vida” (DIAS, 2011, p. 20). E a criação de “[...] ‘obras de arte’ em práticas pedagógicas”, seria ambição demais? (LOPONTE, 2010, p. 26).

A partir da criação na perspectiva nietzschiana desenvolvida até aqui, pergunto sobre os possíveis encontros entre essas duas ações criadoras, o fazer artístico e a docência em arte, na prática das professoras artistas. Valendo-me novamente das indagações de Loponte (2010, p. 24), “é possível encontrar espaços de criação na docência da Educação Básica?”

Instigada a falar sobre a criação que habita esses dois fazeres, Calu aponta a criação que acontece no fazer artístico como uma contribuição à prática docente:

Eu acho que faz diferença. Eu acho que tu tens que saber o que tá pedindo pro teu aluno... Essa experiência de ser artista, de ter uma profissão artística, mesmo que tu não vai expor, assim, mas tu te propor a isso, tá o tempo todo lidando com a parte da *criação*. Com aquilo que dá certo, com aquilo que não dá certo... A questão da poética, de pensar e falar sobre o teu fazer, mesmo que seja pra ti, uma coisa pequena... Eu acho que isso é importante na prática docente, porque às vezes tu lança a proposta, e eles [os alunos] ficam, “tá, mas como assim?” E se não se tem base nenhuma, tu não sabes de onde tirar... (Entrevista com Calu, nov. 2011, grifo meu).

Ela ainda compara o processo de criação em sala de aula com o processo da criação artística:

Eu penso um pouco nessas questões... De lançar desafios [para os alunos] que talvez eu me lançaria como artista”. (Entrevista com Calu, nov. 2011).

Ao mesmo tempo, a entrevistada diz que vê dificuldade no desenvolvimento do processo de criação dos alunos na escola em geral, como também na aula de artes. Conforme sua fala, tal dificuldade se apresenta nesse modelo de escola que precisa de uma resposta pronta, de um resultado final, o que se choca com a ideia de processo, de experimentações, do *devoir* que é necessário à criação. Ao refletir sobre o processo de criação dos alunos, Calu relata que sente certa frustração quando apresenta vários caminhos e o aluno não desenvolve nenhum, mostrando-se um pouco desanimada: “Isso é um ponto de encontro [com o processo de criação artística]: às vezes se pensa, planeja... e nada dá certo”. Ela se pergunta até que ponto deve interferir ou não no processo do aluno, tomando cuidado para não dirigi-los em seu processo de criação, e sim orientar, questionar, incitá-los. Mesmo assim, percebe que há

trabalhos de alunos em que não há processo de construção/criação, mas cópia da resolução plástica/conceitual do trabalho do colega ou do artista abordado, por exemplo.

Parece-me que isso é uma dificuldade comum não só a um tipo específico de formação, como aqui se aborda a formação e atuação de professoras artistas, mas se mostra como uma questão geral de docência em arte na Educação Básica. No entanto, perante esse aspecto sobre a criação em sala de aula, aproprio-me das palavras de Zordan (2007, p. 10), ao considerar que “não é possível obrigar alguém a criar, mas pode se oferecer espaço para que a vida encarcerada dentro dos organismos se expresse. Fazer arte, viver com arte, aprender uma arte, é garantir um mínimo de espaço onde possa se existir.”

A responsável por uma grande tensão entre os fazeres que aqui discuto – ao menos, a mais presente nas falas das entrevistadas – é a falta de tempo para manter uma conciliação “harmoniosa” entre a docência em arte e o fazer artístico. Essa relação poucas vezes se mostra como um relacionamento estável; é marcada por idas e vindas, altos e baixos, e variável a cada caso.

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. (Entrevista com Calu, nov. 2011).

O motivo é que a demanda que a atuação na docência exige – planejamento, avaliação, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, mostras de final de semestre e outras atribuições da profissão docente – envolve a profissional muito mais horas do que as horas-aula destinadas ao planejamento na escola. “E se 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!” (Entrevista com Márcia, dez. 2011). O que, conseqüentemente, faz que seja ocupado o tempo fora da carga horária de trabalho, como continua a entrevistada: “e isso ocupa muito meu tempo, meu tempo livre, por exemplo”.

Ao ponderar essas falas, arrisco dizer que a atuação na docência, falando-se aqui da docência na Educação Básica, dificulta a frequência da prática artística na rotina das professoras artistas; tenho também observado essa dificuldade em colegas da área e em minha própria experiência: não se dedica o tempo que gostaria ao fazer artístico quando, paralelamente, se exerce a profissão docente.

A atuação em sala de aula exige tempo e energia, levando-se em conta problemas característicos do ensino em nível básico, relatados pelas entrevistadas: elevado número de

alunos por turma, indisciplina, falta de estrutura e materiais adequados, entre outros já tanto repetidos<sup>62</sup>.

Talvez a falta de tempo explique o fato de que as professoras artistas aqui apresentadas não produziram outros trabalhos artísticos (individuais) depois do TCC, a não ser Dani, que teve um trabalho selecionado num salão de arte em 2011<sup>63</sup>, e Calu<sup>64</sup>, como mostra ao responder o motivo de participar de um coletivo de artistas:

Quando saí da faculdade fiquei muito tempo envolvida com a educação (fazendo pós e pensando sobre isso). Tinha a vontade de continuar a pesquisa plástica, mas a mesma ficava de lado. Com o tempo fui conseguindo dar mais vazão pra esse meu lado artístico, mas de forma lenta e gradual. Continuei criando, realizei duas exposições, mas essa não era uma prioridade. Com o coletivo se torna quase um compromisso. (*Questionário, Calu, abr. 2011*).

Falo também por mim; embora tenha o desejo de desenvolver minha poética artística, a exemplo de como desenvolvo e me envolvo nos fazeres pedagógicos, não retomei a série *Corpos ambíguos* desenvolvida no TCC, nem fiz outras experimentações mais significativas.

Será que, contrariando o que venho investigando até aqui, é impossível conciliar a prática artística com a atuação na docência? Mas a docência não impulsionaria a criação nos fazeres da arte? Talvez a anotação em meu diário de campo, feita após uma aula de artes visuais com uma de minhas turmas na FUNDARTE, pode dar uma pista: “Quando acontece uma aula empolgante, vou cheia de ideias para casa. E cheia de vontade de colocá-las em prática.” (Diário de campo, Patriciane, 23 abr. 2012). Não seria uma contribuição do espaço, mesmo problemático, que é a aula de artes (ZORDAN, 2007, p. 01), “uma disciplina que ergue monumentos, ainda que efêmeros trabalhos experimentais, infantis [...] uma produção que se reinventa a cada instante, no imprevisível”?

Ora, se uma aula de artes tem esse potencial, a atuação docente não pode ser empecilho para o fazer artístico do professor (ou professora, nesse caso), afinal, as duas atividades estariam imbuídas de criação – mesmo que nem todo o tempo seja assim, como é perceptível nas análises das falas das professoras artistas, e a pelas minhas próprias vivências. O que há, então? Como já havia alertado, esta não é uma relação estável e nem definitiva. Varia conforme épocas, demanda de trabalho, vontades. Mas, mesmo com sua instabilidade,

<sup>62</sup> “Apesar de já se ter dito tudo ou quase tudo sobre os problemas que nos assolam, eles persistem (talvez ainda tenhamos que repetir tudo, ou talvez começar a dizer de modo diferente).” (LOPONTE, 2005, p. 12).

<sup>63</sup> Conforme será retomado na página 112.

<sup>64</sup> Ver anexo F, convite da exposição “Retratos da Vida”, composta pelos trabalhos de Calu citados no texto.

creio ser possível resistir a tantos entraves para tentar a conciliação entre a prática artística e docente.

Conforme Almeida (2009), há quem defenda que “não há conciliação possível” entre as duas atividades, caso da artista e professora Carmela Gross (1984 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 66), ao falar da docência no âmbito do ensino superior. O motivo seria de que ensinar consome o artista, pois “dissolve no outro a sua questão. [...] Toda a sua energia que vai reverter ao nível do trabalho, passa a reverter ao nível do trabalho do aluno”. Como posição antagônica, Almeida cita Barbosa (1984 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 65), defendendo a importância de o artista estar presente não só na universidade, mas também em todos os graus da Educação Básica – nível de ensino abordado nessa pesquisa.

Assim, outro encontro possível entre as duas atividades é a presença do/a artista nesse nível de ensino, aqui se tratando de professoras artistas, o que pode estimular os alunos a terem mais contato com espaços artísticos. Durante o seu estágio docente no Ensino Médio, como estava participando de uma exposição coletiva na cidade, Dani relata que convidou seus alunos para visitarem a exposição, distribuindo convites para a turma.

Alguns foram, depois me falaram... [...] eu levei-os pro Museu sem levar, entendeu? Porque eles conheciam a artista [...]. Então eu acho que tu estabelececes uma relação diferente entre artista e público. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

Desse modo, diferentemente da noção de genialidade atribuída à figura do artista e conforme discutida anteriormente, os conceitos de arte e artista podem ficar mais próximos 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 daqueles alunos, que se propõe a fazer arte. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

No entanto, assumir-se como artista também na sala de aula não é algo a que todas as entrevistadas sintam-se à vontade. Márcia, professora recente na escola, ao ser indagada se os seus alunos sabiam que ela participava de um coletivo de artistas, respondeu um hesitante “não, ainda não”.

Eu já pensei sobre isso, em como explicar [...]. Aí eu falo que sou artista. Aí eles perguntam quanto eu ganho. Eu vou dizer, eu não ganho nada, eu *gasto*... Eles vão dizer: ‘ah, não!’ [...] Então, eu tenho medo de que... Já não acham a arte importante. E daí, isso ainda ser o tiro de misericórdia... (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

Seu receio parece ser consequência da noção de artista por parte de seus alunos, muito recorrente no senso comum, ligada à mídia, na qual essa figura é sinônimo de celebridade, fama e riqueza. Ou ainda, de uma noção de artista atrelada aos altos valores monetários que alcançam as obras de “artistas famosos”, tão presentes no discurso pedagógico – conforme discutiu-se anteriormente.

Então, na visão da professora, o fato de se denominar artista, mesmo que não seja “famosa” e tenha que investir financeiramente para expor seu trabalho artístico, faria com que os alunos desvalorizassem ainda mais a atividade artística. Novamente, evidencia-se a tensão existente na relação entre ser professora e ser artista.

Acredito que a instabilidade presente na relação entre o fazer artístico e a docência, ora consonante, ora tensionada, nos impele a pensar em como o coletivo pode se configurar como uma potência para os fazeres artísticos e pedagógicos das professoras artistas; talvez como uma prática de liberdade que, a exemplo da docência artista, buscar fugir “de modelos identitários para a docência” (LOPONTE, 2010, p. 24) e para o/a artista.

### **3.4 Espaço de respiro e resistência: como o *Ponto de Fuga* reverbera nos fazeres artísticos e na docência?**

A resistência pode ser caracterizada pela negação; resistir pode significar recusa, oposição aos desígnios ou a vontade de outrem (LUFT, 2001, p. 574). No entanto, a resistência de que aqui falo, é a resistência que cria novas soluções, novas saídas ao invés de somente opor-se a alguma situação ou a certos moldes já postos.

A resistência dos coletivos de artistas em relação ao sistema das artes se dá não só pela negação, mas também pela invenção de outros modos de atuação e de exposição, por considerarem insuficientes os espaços instituídos pelo sistema das artes<sup>65</sup>. Entretanto, não vejo muita aproximação entre esse modo de resistir e a atuação do coletivo *Ponto de Fuga*, já que, até então, o coletivo buscou inserir-se nesses espaços institucionais de exposição.

Ao serem indagadas sobre a impressão que o sistema das artes (instituições, curadores, produtores culturais, artistas) poderia ter de um coletivo de professoras artistas, a maioria

---

<sup>65</sup> Assunto já comentado no segundo capítulo (p. 58).

delas respondeu que não via maiores problemas em professoras que se propõem a atuar no meio artístico, ou, dito de outro modo, não haveria nenhum problema, perante o sistema das artes, em artistas que atuam na docência. Uma delas até afirmou que um coletivo formado por pessoas que também atuam na educação pode ser mais rico, mais completo:

Eu acho que isso agrega no sentido de que nós somos professoras, e a gente *ensina* arte, a gente tá em contato com aluno, porque pode ver, sempre tem uma mediação, sempre tem o material pedagógico, então a arte não tá se voltando só pra ela mesma, entende? A arte está preocupada como ela chega pros alunos, tá preocupada que ela chegue pra essas pessoas... Então eu acho que dá uma certa força porque não somos só artistas, arte pela arte [...]. Eu tenho a preocupação com aquela pessoa que vai lá, que não vai pra galeria, que não tem o hábito, que vai achar muito estranho, e que, de alguma maneira, aquilo toque a pessoa, sabe, então eu acho que a gente tem talvez um outro olhar, não que todas nós pensemos dessa maneira que eu penso, mas eu acho que a gente não dissocia da prática pedagógica. Eu acho que isso pode ser visto de uma maneira boa [...]. A arte quer dialogar, a arte quer um *feedback*... Senão não teria mediador, senão não teria projeto pedagógico. Então eu acho que a gente tem uma especificidade que outro coletivo talvez não tenha. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

Vale ressaltar o quanto de resistência também pode haver na prática de um coletivo formado por professoras artistas, ou por artistas que são, sobretudo, professoras; atuação docente que se dá não apenas como uma forma alternativa de se sustentar – já que a produção contemporânea, muitas vezes, não comporta obras com potencial comercializável –, mas porque gostam de ser professoras e acreditam na importância de seu trabalho.

A arte como forma de resistência é apontada por Paim (2009) como ações políticas e artísticas que se entrecruzam, a fim de resistirem ao que nomina de “capitalismo cultural” (PAIM, 2009, p. 91). Tal resistência é encontrada em alguns “modos de fazer” de coletivos e iniciativas coletivas na América Latina, foco de sua investigação. Conforme a pesquisadora,

[...] a arte resiste à instrumentalização da vida pelo poder tanto econômico como político. [...] A arte é um meio de resistência para escapar a este programa, a este controle e à disciplina imposta. [...] De que maneira a arte promove subjetivações não-programadas? Uma resposta possível é a da invenção de modos de fazer que provocam vazamentos nas ordens existentes. *No caso dos coletivos ou das ações realizadas coletivamente existe, já neste fazer compartilhado, uma subversão tanto ao individualismo na sociedade como à ideia de autoria na arte.* (PAIM, 2009, p. 92-93, grifo meu).

Valho-me das palavras da pesquisadora a fim de pensar a própria atuação do *Ponto de Fuga*. A resistência primeira, que concerne a toda prática coletiva, se refere à subversão do isolamento do artista e da noção de autoria, incentivado de certo modo pelo sistema das artes, como já citado por Albuquerque (2006). Assim, o fato de atuar e produzir coletivamente, com a colaboração de todas as integrantes e sem haver uma liderança já é, por si só, uma prática de resistência.

Perante os encontros e tensões já expostos na relação de seus dois fazeres, a atuação das professoras artistas no coletivo parece ser uma possibilidade de resistência, uma “dobra de subjetivação” (DELEUZE, 1992, p. 142) para a invenção de outros modos de constituir-se artista e professora. Uma resistência que se trama não como um objetivo explícito, mas como consequência da atuação (e cumplicidade) coletiva.

De tal modo, pode-se pensar a participação no coletivo como uma alternativa para o contato frequente com o fazer artístico, já que a dedicação à produção individual, que demanda tempo para reflexão e pesquisa, enfim, para o processo de criação, mostra-se pouco conciliável com o largo tempo ocupado pela atividade docente, conforme ficou exposto nas falas das entrevistadas. Ao invés de esperar uma conciliação plena (e, por isso, talvez utópica) entre o fazer artístico individual e a docência, “há que se encontrar brechas, espaços possíveis, interstícios, linhas de fuga” (LOPONTE, 2005, p. 122-123): talvez essa tenha sido a vontade primeira de formar um coletivo. O próprio nome do grupo – *Ponto de Fuga* – pode ser uma metáfora ao espaço de respiro em que ele se configura para as suas integrantes, conforme a fala de uma delas:

Eu acho que a ideia do coletivo vêm como um ponto de fuga, mesmo [...]. (*Entrevista com Dani, nov. 2011*).

A formação de professora artista, de professora e de artista, parece encontrar manutenção nesse espaço; no qual a vontade de continuar produzindo artisticamente, o desejo de tentar dar continuidade àquele processo que foi iniciado na graduação e culminado na pesquisa artística de TCC, encontram possibilidade de acontecer.

Esse espaço de resistência, no qual se busca manter o contato com o fazer artístico, mostra suas reverberações na docência, juntamente com a formação de professora artista, ao reforçar o grau de valoração que o fazer artístico tem para as suas integrantes:

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 está 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 [...]. (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

Além do desejo de manter a proximidade com o fazer/pensar artístico, a formação do coletivo vem agregada à noção de fortalecimento mútuo. A possibilidade de realizar exposições em espaços artísticos, principalmente na fase inicial da carreira artística, por

exemplo, 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 tens 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. (*Entrevista com Márcia, dez. 2011*).

Outro exemplo de fortalecimento e de troca entre as professoras artistas é a roda de discussão que aconteceu no grupo, por ocasião das inscrições no Salão de Arte 10 x 10<sup>66</sup>. O encontro do coletivo foi uma espécie de banca de análise das propostas apresentadas por algumas integrantes. Assim, as mesmas 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. O trabalho de Dani, inclusive, foi selecionado no referido salão (ANEXO G), seleção que foi comemorada por todas as integrantes do coletivo. Sobre esse momento, Calu afirma que foi muito enriquecedora a conversa coletiva sobre cada proposta individual:

[...] eu acho que tu divides isso com o coletivo, é uma forma de pesquisa em arte. [...] acho que o coletivo também pode servir pra isso. (*Entrevista com Calu, nov. 2011*).

A formação continuada é uma busca constante pelas integrantes do grupo, que compartilham experiências provindas da participação em cursos e eventos, tanto da área específica das artes visuais como relacionados à educação. Idas a exposições de arte contemporânea em espaços artísticos de Porto Alegre, como Fundação Iberê Camargo, Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) e Santander Cultural são frequentemente realizadas individual ou coletivamente, conforme a disponibilidade de cada uma, como se percebe neste registro:

[...] antes de iniciarmos a pauta daquela reunião, Calu relatou a sua visita à exposição da artista Regina Silveira<sup>67</sup>, assim como sua participação na oficina para professores e professoras, com a presença da própria artista e do curador da exposição. Tal fato incentivou as demais, sendo que a data para irmos juntas à exposição já foi combinada. (*Diário de campo, Patriciane, 21 mar.2011*).

<sup>66</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.

<sup>67</sup> Exposição “Mil e um dias e outros enigmas”, primeira retrospectiva da artista Regina Silveira no estado, na Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre/RS). Curadoria: José Roca. Período da exposição: 16 de março a 29 de maio de 2011.

Os eventos de que participam, aliás, não se restringem ao campo das artes visuais: é comum, nos encontros do grupo, comentários acerca de participações em espetáculos de teatro e dança, como também de música<sup>68</sup>.

Para Almeida (2010), a formação cultural dos professores, não somente de artes, mas de todas as áreas, reflete-se diretamente em seus alunos e alunas, formação que abrange todo o repertório de experiências estéticas vividas pelos docentes. Mediante pesquisas que evidenciam baixos índices de consumo de bens culturais entre o professorado, a pesquisadora indaga: “como professores e professoras podem ampliar a bagagem cultural de seus alunos e alunas se os repertórios de experiências estéticas de ambos se assemelham?” (ALMEIDA, 2010, p. 17).

O questionamento de Almeida (2010) auxilia-me a pensar em como, mais uma vez, a atuação coletiva reverbera na prática docente. Tudo indica que a formação cultural das professoras artistas é alimentada nos encontros do coletivo, os quais se configuram como um espaço de formação que vai além da sala de aula, da graduação ou de cursos de extensão. Trata-se de uma formação a partir de experiências estéticas compartilhadas, que trazem à roda de discussão novas ideias, conceitos e poéticas. Essa formação, conseqüentemente, pode nutrir a constituição como docentes, ainda mais que, como assinala Almeida (2010, p. 17), o consumo de bens culturais pelas professoras, além de enriquecer seu repertório de experiências estéticas, pode auxiliar na ampliação da bagagem cultural de seus alunos. No coletivo, há incentivo mútuo para esse consumo, já que existe parceria entre suas integrantes para tais ações.

Assim, como um espaço de respiro e resistência, o coletivo é lugar privilegiado no qual suas componentes podem compartilhar a vontade de arte: ver exposições, trocar informações, realizar leituras e alimentar desejos e vontades, a vontade de estar em constante contato com o fazer da arte.

Percebo que, em algumas falas das professoras, o contexto escolar parece estar um pouco mais “contaminado” pela coletividade característica de suas atuações em um grupo de artistas, talvez de um modo indireto – porém não menos importante. Ou ainda, apontam os

---

<sup>68</sup>Parte desses espetáculos são produzidos pelos alunos dos cursos de Teatro e Dança da FUNDARTE/UERGS, como mostra de final de semestre ou final de curso (TCC), os quais têm ampla participação destas professoras artistas, o que evidencia a ligação que se mantém com o espaço/instituição da qual são egressas. Como mais um exemplo da formação cultural das professoras artistas, três integrantes do coletivo já participaram do *Coro Cantarte*, grupo da FUNDARTE que desenvolve o canto coral com características de coro cênico, composto por alunos de música da instituição e pessoas da comunidade montenegrina.

modos como a criação compartilhada que acontece num coletivo de artistas poderia contribuir aos modos de ser escola.

Uma das entrevistadas aponta que a atuação coletiva, no mínimo, incentiva o respeito e o diálogo que é necessário no fazer compartilhado entre os estudantes, perante a sua própria experiência no coletivo:

[...] a maior parte das coisas de um coletivo são legais, mas a gente tem que *se dispor* a isso. (Entrevista com Calu, nov. 2011, grifo meu).

Outra professora artista aponta a sua recente predileção em propor, na sala de aula, mais trabalhos efetuados em grupo, ressaltando a colaboração e cumplicidade que acontece entre os alunos:

[...] talvez seja uma tendência, uma necessidade do ser humano de se juntar um pouco, porque é tudo tão individualista, vivemos as coisas tão na urgência [...] Assim, o coletivo, pra mim, é importante, um coletivo de arte, porque as pessoas se juntam. Então, na sala de aula, por isso que eu gosto do trabalho em grupo, eles se juntam também. Quando eles criticam o trabalho um do outro, se eles estão no mesmo grupo, eles são mais solidários, do que aquela crítica negativa. Ele não vai fazer isso quando é um trabalho do grupo... O aluno vai dizer ‘podia ser dessa forma’, ou ‘se tu tivesse usado tal cor, talvez ficasse melhor...’ Acho importante... Importante não, acho fundamental. (Entrevista com Mari, nov. 2011).

Ainda, o fazer coletivo é relacionado ao fazer interdisciplinar na escola, no trabalho compartilhado entre as disciplinas e os professores, mesmo que, como a entrevistada pondera, às vezes seja um pensamento mais “utópico” do que real no contexto escolar:

[...] no momento em que tu pensa que as matérias não são tão segmentadas, e que cada uma tem as suas funções, mas que tu tá formando um aluno, tá formando um indivíduo... Essa ideia eu vejo assim, o professor trabalhando num coletivo [...]. O grupo tem mais força do que o indivíduo, e tem forças de que tu talvez nem saiba que existem. Então, como nosso coletivo funciona assim, acho que escola também, ela tem potenciais que cada um seja bom na sua disciplina, por exemplo, mas que pode ser super potencializado se for um trabalho coletivo. [...] É a ideia do participar, de ser parte, de se sentir parte de, em termos de estudo, em termos de comprometimento, inclusive. É construir um grupo heterogêneo, mas que tem um objetivo em comum. (Entrevista com Dani, nov. 2011).

Acredito que o pensamento desta professora artista tem muito a dizer à escola, ao modo como se organiza, e também à própria atuação dos professores como “corpo docente”; um corpo heterogêneo, cujos membros possuem seus saberes específicos, mas ainda assim, um corpo que se completa, assim como o fazer coletivo do *Ponto de Fuga*:

Vontades, ideias e habilidades se somam. Mas não é só soma. Há divisão do trabalho, das despesas, assim como das angústias e frustrações. Há subtração do que é percebido como extra pelo grupo com mais clareza do que pelo indivíduo. E há a multiplicação de desejos, aspirações e, conseqüentemente, possibilidades. (Questionário, Dani, abr. 2011).

Ao mesmo tempo em que as professoras artistas enfatizam as possibilidades do fazer coletivo na sala de aula, entre os estudantes e na própria instituição escolar, há o desejo de estabelecer mais aproximações entre o *Ponto de Fuga* e os seus fazeres pedagógicos:

Eu gostaria, por exemplo, de que o coletivo pudesse estar junto, em algum momento, com os alunos... Por exemplo, na mostra pedagógica que teve lá na escola, eu poderia ter levado as minhas colegas artistas, sabe... Pra quê? Pra que eles [os alunos] vejam quem são as artistas de agora, assim como eu gostaria de ter encontrado os artistas da bienal lá. Para que eles consigam perceber ainda mais que tu és artista hoje, essas aqui são as artistas, que estão na minha frente, e não precisa estar lá no livro... Isso sim, essa maior interação com artistas, eu gostaria que meus alunos tivessem. (*Entrevista com Mari, nov. 2011*).

Comungo com a opinião de Mari; um coletivo de artistas, constituído por professoras artistas, poderia estabelecer relações mais diretas com o ensino de arte que acontece na escola, não só individualmente em seus fazeres pedagógicos, mas como coletivo em si. Um coletivo propositor de experimentações e experiências artísticas aos estudantes, ensaiando-se em poéticas pensadas *para a sala de aula*; deslocando o lugar de atuação do/a artista, da galeria ou de espaços institucionalmente artísticos, para o contexto escolar.

Como o coletivo existe a um tempo relativamente curto – pouco mais de dois anos –, parece-me que ainda estamos descobrindo as possibilidades de unirmo-nos como coletivo. Quem sabe, a exemplo da descrição de seus últimos movimentos, o coletivo caminhe na direção de ações mais propositivas, que avancem nos espaços da vida (ALBUQUERQUE, 2006), inclusive, da Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final da escrita, mas não ao fim da pesquisa. Não haveria como concluí-la, com um ponto final e definitivo, porque o coletivo *Ponto de Fuga* continua existindo, com suas integrantes, reuniões, aspirações e movimentos. Mesmo com a sensação de que teria ainda tanto a escrever e outros caminhos a enveredar, pôr um ponto final nesta dissertação faz-se necessário, não sem antes fazer algumas considerações.

A investigação a que me propus no início desta dissertação, na qual busquei discutir a formação e atuação coletiva das professoras artistas e as possíveis relações entre a docência em arte e o fazer artístico, resultou no desenvolvimento de três eixos concernentes ao problema de pesquisa: a formação da professora artista, os modos de ser artista tensionados entre a genialidade artística e a prática coletiva e o trânsito constante entre a docência e o fazer artístico. Entre os eixos, seus entrelaçamentos, encontros, bem como suas tensões e problemas – tudo o que envolve uma relação não marcada pela estabilidade.

Percebo que tais eixos poderiam ainda ter se desdobrado em outras temáticas que surgiram ao longo da pesquisa, como a poética da docência, ou poéticas artísticas que poderiam ser desenvolvidas junto à docência ou ainda, uma poética que acontece fora do lugar do artista, nutrindo experiências artísticas realizadas em ambientes educacionais – como eu havia sugerido no projeto da dissertação.

Mas, nem tudo o que supunha nessa pesquisa tomou forma; nem tudo o que imaginei se mostrou no material empírico, o que permite aproximar o processo de pesquisa com o processo de criação artística: nem tudo o que é pensado ou planejado anteriormente se materializa ou resulta exatamente dentro do previsto. Por outro lado, o processo de criação (tanto artística como da pesquisa) pode nos surpreender, com efeitos ou resultados além daqueles que esperávamos.

A partir de meus objetivos iniciais, discorri sobre a formação de professor artista do curso de graduação em artes visuais da FUNDARTE/UERGS, a fim de tensioná-lo à dicotomia na formação do artista e do professor a qual discuto no primeiro capítulo. É importante ressaltar que, nessa discussão, não se pretende “constatar” que a formação de professor artista é melhor do que as outras, ou que o professor artista é mais preparado do que um professor que não desenvolve ou tenha desenvolvido uma produção artística.

Diferente de uma interpretação superficial que poderia ser feita a partir dessa discussão – por exemplo, de que para ser professor de arte, seria uma “obrigação” também ser artista –, adianto que vislumbro a formação de professor artista como uma *possibilidade* sendo abordada neste trabalho. No contexto da pesquisa, no entanto, o que era uma hipótese evidenciou-se na investigação empírica: essa formação mostrou-se uma peça-chave na atuação artística e docente das professoras artistas, também fomentando a criação do coletivo *Ponto de Fuga*. Por tal motivo, arrisco-me a dizer que a proposta de formação do professor artista pode contribuir para as discussões sobre formação docente em arte.

Entretanto, cabe perguntar: quais são as possibilidades e impossibilidades de ser um professor artista? Parece-me que tal formação não garante que a prática artística e a docente se confundam numa só, ou que sempre aconteçam concomitantemente, até porque são muitos outros fatores que estão envolvidos nessa relação, conforme foi analisado a partir das falas das entrevistadas. O que acontece são momentos em que os fazeres se permeiam, em meio às tensões identificadas nos relatos das professoras artistas (e em meus próprios). Assim, as relações entre a docência em arte na Educação Básica e o fazer artístico não se mostraram tão diretas ou óbvias, ou até “harmoniosas”, como talvez eu supunha no início da investigação.

Mesmo assim, uma relação de fazeres potentes de forças criadoras há que ser feita também de encontros, e não só de embates. Os relatos de seus fazeres pedagógicos dão a ver algumas ações nas quais pude perceber pequenos *acontecimentos*, em meio a um sistema educacional em que a aula de artes, como já estamos cansados de saber, tem diversos percalços.

É o que pude vislumbrar, através dos relatos de ações pedagógicas, professoras artistas que entrelaçam, ao menos em alguns momentos, os seus fazeres artísticos – sejam eles experimentações e exercícios artísticos realizados na graduação, produção individual ou coletiva – aos seus fazeres pedagógicos. Conceitos de arte contemporânea, protagonistas das mais variadas discussões (sobretudo de como abordá-los em sala de aula), foram aprendidos/aprendidos pelos alunos através da experiência, do contato, dos sentidos. Ações pedagógicas muitas vezes sutis, mas em que houve algo de artístico, de uma arte provocadora, em direção contrária à arte escolarizada apontada por Marques (2001) e Loponte (2005), talvez como “movimentos fugazes, quase imperceptíveis, mas não menos poderosos” (ROLNIK, 2000, p. 05).

Nestas relações que se dão entre a docência e o fazer artístico, o coletivo se apresenta como um espaço de trocas, de apoio mútuo, de fortalecimento. Um grupo em que é possível o compartilhamento de ideias e, sobretudo, de criação. O *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, além de fortalecer a “vontade de arte” de cada integrante e, conseqüentemente, a docência, é um espaço de respiro, de “parcerias poéticas” (PAIM, 2005, p. 250), de possibilidades que emergem, muitas vezes, a partir da relação com o outro.

Após realizar esta pesquisa, penso que um coletivo de professoras artistas se encontre numa área de fronteira: entre a arte e a educação, entre arte-educadores e artistas, entre a docência e o fazer artístico. E este “entre”, além de ser ponte e trânsito, é mais um motivo para se reafirmar e resistir em seus fazeres. As integrantes do coletivo mostram que desejam ser não só professoras, como também artistas e, à parte de qualquer *status* que possa haver entre os dois lados da ponte, buscam não se resguardar de se dizerem artistas porque são professoras. A atuação do coletivo diz por si só que é possível criar estratégias de resistência para que seja possível ser professor e artista, por mais que existam tensões entre as duas atividades.

Enfim, a exemplo de Loponte (2005, p. 188) que, ao parafrasear o aforismo de Nietzsche<sup>69</sup>, acredita que a docência pode aprender muito com as artistas, pergunto o que a escola poderia aprender com um coletivo de artistas. Quem sabe, a atuação coletiva, o apoio mútuo e o compartilhamento de experiências e saberes que acontece na dinâmica de um coletivo poderiam ser inspiradores para que professores e professoras possam aprender mais uns com os outros.

---

<sup>69</sup> “O que devemos aprender com os artistas”, aforismo 299 (NIETZSCHE, 2001).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Carvalho de. *Troca, soma de esforços, atitude crítica e proposição: uma reflexão sobre os coletivos de artistas no Brasil (1995 a 2005)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A cultura na formação de professores. *Salto para o Futuro*, v. 7, p. 14-21, 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. Editora Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Késia Mendes. A sacralização da arte e do artista – seus mitos e desafios à prática docente em artes. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3454--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3454--Int.pdf)>. Acesso em: 10. jun. 2012.

BARRETO, Umbelina. O projeto pedagógico do curso de artes visuais da UFRGS. In: *Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003. p. 95-97.

BARTHES, Roland. *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975.

BASBAUM, Ricardo. *Amo os artistas-etc.* (título original: I Love Etc.-Artist). [s.p.]. 2004. Disponível em: <[www.transobjetocoletivo.blogspot.com](http://www.transobjetocoletivo.blogspot.com)>. Acesso em: 16 dez. 2011.

BATTERSBY, Christine. *Gender and Genius: Towards a Feminist Aesthetic*. Londres: The Woman's Press, 1989.

BORN, Patriciane T. *Corpos ambíguos: representando uma parte pela outra*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Artes Visuais: Licenciatura, Polo Montenegro, 2006.

\_\_\_\_\_. *Corpos ambíguos: representando uma parte pela outra*. In: *Anais do V Encontro de Pesquisa em Arte*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2007. p. 171-174. 1 CD ROM.

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.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BULGARELLI, Camila. *Mapas glossais: lugares nem tão remotos e nem tão fictícios*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Artes Visuais: Licenciatura, Polo Montenegro, 2009.

CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). *Educação para a arte; arte para a educação*. Porto Alegre; Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CANTON, Katia. *Coleção temas da arte contemporânea*. 06 vol. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Eduardo Srur. In: *Da política às micropolíticas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b. [Coleção temas da arte contemporânea]. p. 56-61.

CAO, Marián L. F. (Coord). *Creación artística y mujeres: recuperar la memória*. Madrid: Narcea, 2000.

[CARTA Aberta] à Comunidade Universitária da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Montenegro, 2005. 7 p. Carta Aberta dos docentes dos cursos de graduação em música, teatro, dança e artes visuais, da unidade Montenegro, da FUNDARTE/UERGS.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não-fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143-151.

CAUQUELIN, Anne. *Petit Traité d'Art Contemporain*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COLEÇÃO Gênios da arte. 12 vol. São Paulo: Ed. Girassol, 2007.

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

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In:\_\_\_\_\_ (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 139-153.

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.

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

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

DIAS, Rosa. A vida como obra de arte. In: \_\_\_\_\_. *Amizade estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Imago, 2009. p. 103-115.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DINIZ, Clarissa. *Crachá: aspectos da legitimação artística (Recife – Olinda, 1970 a 2000)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2008.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.

EXPOSIÇÃO Ledo Engano. Museu de Arte de Montenegro, 2010. [Texto do convite].

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.

FIAMONCINI, Rosina Salete de F. *Entre o giz e o pincel: um estudo sobre os percursos educacionais de artistas plásticas e professoras de artes*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. p. 01-14.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Área das Ciências Humanas. *Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, Plano de Curso*. Montenegro, 2006.

\_\_\_\_\_. Área da Educação. *Pedagogia da Arte, Plano de Curso*. Montenegro, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GONÇALVES, Eduarda Azevedo. *Artista-professor: uma operação poética*. Revista da FUNDARTE, v. II, n. 4, p. 51-54, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Cartografando: o artista e a arte e a educação e a arte e o artista e a educação e a educação e o artista e a arte. In: SILVA, Úrsula Rosa da Silva (Org.). *Ensino de arte e (des) territórios pedagógicos*. IAD/Projeto Arte na Escola. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010. p. 63-74.

GROSS, Carmela. Entrevista. *Ar'te*, São Paulo, n. 3, v.11, 1984.

HECKLER, Daniela Mara. *Ressignificando espaços a partir da fotografia e da colagem*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Artes Visuais: Licenciatura, Polo Montenegro, 2009.

ICLE, Gilberto. Curso de Pedagogia da Arte, qualificação em Teatro – desafios e perspectivas. In: *Anais do 17º Seminário Nacional de Arte e Educação*. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2003. p. 110-112.

\_\_\_\_\_. Sete cenas duvidosas para uma pseudo-história crítica da formação em teatro. In: FISS, Dóris M. L.; FONSECA, Laura S. (Orgs.). *Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, v.1, p. 219-230.

\_\_\_\_\_. O que é Pedagogia da Arte? In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola*. 2 ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2012, v.2, p. 11-22.

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

LOPONTE, Luciana Gruppelli. As vidas dos “artistas famosos” educam? Produção de discursos sobre arte, artista e gênero. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 337 – 356.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. Inquietudes e experiências estéticas para a educação. *Salto para o Futuro*, v. 7, p. 22-27, 2010. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MACHADO, Arlindo. A perspectiva ou o olho do sujeito. In:\_\_\_\_\_. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

MARQUES, Luiz. Na casa dos artistas. In.: *Revista BRAVO!*, São Paulo, ano 14, n. 172, dez. 2011. p. 60-63.

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

NIETZSCHE, Friederich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto PROSALUS. In: NÓVOA, António; FINGER, Michel (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional/Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

OLIVEIRA, Carolina Mendes de. *O círculo: dinâmica pictórica sobre forma e cor*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade FEEVALE, Artes Visuais: Bacharelado, Novo Hamburgo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Arte contemporânea versus ensino de arte*. Porto Alegre, 2011. 10 f. (Texto digitado).

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.

OST, Márcia Elisa N. *Contradições visuais: estereótipos, humor, ambiguidade e insinuações*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Artes Visuais: Licenciatura, Polo Montenegro, 2009.

PAIM, Claudia Teixeira. *Espaços de arte, espaços da arte: perguntas e respostas de iniciativas coletivas de artistas em Porto Alegre, anos 90*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. *Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina contemporânea*. 2009. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PONTO DE FUGA - Coletivo em Arte. *Alfa/Teta*. Portfólio, 2012.

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

ROLNIK, Sueli. Quarar a alma. In: *A quietude da Terra*. Museu de Arte Moderna da Bahia. Salvador: MAM – Bahia, 2000. Disponível em: <[http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/quarar\\_a\\_alma.pdf](http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/quarar_a_alma.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfred. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SAUCEDO, Marilda Mena Barreto S. *Erotismo: relevo e veladura*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Artes Visuais: Licenciatura, Polo Montenegro, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOUZA, Alice. *Atelier Subterrânea: uma abordagem sobre estratégias artísticas coletivas no meio artístico de Porto Alegre*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

THISTLEWOOD, David. Arte contemporânea na educação, construção, dê-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. - 3.ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

TOMKINS, Calvin. *As vidas dos artistas*. São Paulo: BEI Comunicação, 2009.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2011.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. *Como se escreve a história*. Brasília: UNB, 2008. p. 238-285.

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.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3009--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3009--Int.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

## APÊNDICE A – Perguntas do questionário

### QUESTIONÁRIO

- Como tu vês a relação entre o teu processo de criação artística e a tua prática docente?
- Na condição de professora artista, o que pensas sobre a relação entre a mulher e a arte, considerando teu conhecimento acerca da História da Arte?
- Por que tu compartilhaste da vontade de criar um coletivo em arte?
- Qual a diferença que tu percebes entre a produção artística individual e a de carácter coletivo?

## APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA – questões norteadoras

Público-alvo: *Integrantes do Ponto de Fuga – Coletivo em Arte (cinco pessoas)*

Procedimento: *As entrevistas serão previamente marcadas e realizadas individualmente, em minha casa ou na própria casa da entrevistada (fica a critério de cada uma). Serão audiogravadas e, em seguida, transcritas, para posterior análise.*

Período a serem realizadas: *Durante o mês de novembro e dezembro de 2011.*

O roteiro da entrevista possui três eixos temáticos, dentro dos quais as perguntas tentam contemplar o assunto discutido na pesquisa e seus desdobramentos. No entanto, como a entrevista é semiestruturada, a ordem das questões, assim como sua estrutura, pode sofrer alterações no transcorrer da entrevista. Talvez algumas perguntas não precisem ser citadas, se a resposta de uma já contemplar mais de um questionamento, por exemplo.

#### 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSOR/A ARTISTA

- Fala sobre tua formação acadêmica e atuação profissional.
- Podes comentar algo sobre a proposta de formação do professor artista, do curso em que te formaste (FUNDARTE/UEGGS)<sup>70</sup>? A propósito, o que tu consideras que seja um professor artista, no âmbito da sala de aula?

#### 2. A PRODUÇÃO ARTÍSTICA E A PRÁTICA DOCENTE

- Podes falar, brevemente, o que tu pensas sobre ensino de arte, na Educação Básica? (QUESTÕES QUE PODEM OU NÃO COMPLEMENTÁ-LA: Qual é, na tua opinião, o objetivo principal da disciplina de artes? Podes comentar algo sobre metodologia de ensino de arte e/ou estratégias de ações que tu usas em tuas aulas?)
- A arte contemporânea é presente em teus projetos pedagógicos? Poderias relatar alguma experiência?
- Em tua opinião, há relação entre produzir arte e ensinar arte? Em que pontos se aproximam e/ou se distanciam? Quais implicações o exercício de um traria ao outro?

---

<sup>70</sup> A pergunta será diferenciada para Calu, graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade FEEVALE (Novo Hamburgo/RS).

- A partir da *tua própria experiência*, como se dá a relação entre *tua* produção artística e *tua* prática docente? De que modo isso efetivamente acontece, a teu ver?
- Tu já realizaste, ou costuma realizar, algum projeto pedagógico com/a partir do teu trabalho artístico (desenvolvido ou não no Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Artes Visuais)?

### **3. O PONTO DE FUGA – COLETIVO EM ARTE**

- Qual o teu interesse em formar/participar de um coletivo de artistas? Fala um pouco sobre isso.
- Em tua opinião, como o sistema das artes e até mesmo outros artistas e profissionais desse meio (curadores, mediadores, produtores culturais, etc.) vê a atuação de um coletivo de artistas que também atuam como docentes?
- Tu percebes alguma diferença na tua prática docente, ao participar e atuar artisticamente num coletivo de artistas?
- Para finalizar, de que modo tu pensas que a formação de coletivos de artistas poderia contribuir para o ensino de arte?

**APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Informado****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

A pesquisa intitulada “Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas” busca investigar a formação e atuação das integrantes do *Ponto de Fuga – Coletivo em Arte*, além de discutir as possíveis relações entre o fazer artístico e a prática docente.

Para tal objetivo, a observação das reuniões do coletivo, bem como as entrevistas realizadas com suas participantes subsidiarão a análise da presente pesquisa. Este material de análise aparece no texto, sob a forma de excertos da transcrição das entrevistas. Assim, serão mencionados os primeiros nomes ou apelidos das participantes, não sem a devida ética para com as mesmas e com a finalidade de discutir e analisar o problema de pesquisa como um todo, e não como análise da conduta individual de cada participante. A participação desta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à participante.

Como autora desta pesquisa, eu, Patriciane Teresinha Born, me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que, eventualmente, a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (51) 9394 1643 ou através do e-mail [patti.born@gmail.com](mailto:patti.born@gmail.com)

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos dessa pesquisa e ter esclarecido possíveis dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa, autorizando o uso de meus relatos em entrevista concedida a esta pesquisadora, como também autorizo o uso de meu primeiro nome ou apelido em sua pesquisa/dissertação, artigos e futuras publicações. Para tal finalidade, autorizo também o uso de minha imagem, bem como da imagem de minha produção artística.

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Montenegro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

## ANEXO A – E-mail enviado por Dani

Gmail - Reunião\_montagem

Page 1 of 1



Patriciane Born &lt;patti.born@gmail.com&gt;

---

**Reunião\_montagem**

---

Dani H &lt;dani\_deh@yahoo.com.br&gt;

24 de janeiro de 2012 10:10

Responder a: Dani H &lt;dani\_deh@yahoo.com.br&gt;

Para: Patriciane Born &lt;patti.born@gmail.com&gt;

POis é, contigo estão o CD e as fronhas. Sobre os demais materiais são sempre bem vindos embora creio que a Márcia levará sua caixinha de ferramentas. Sobre fita crepe chegamos a falar mas no final ninguém sabia se tinha e achamos provável que eles tivessem... De qq maneira vou madar por e-mail para as demais para ver se alguém tem. Eu levarei os fios e a Márcia a agulha.

Com a Márcia tá tudo certo. No final ela conseguiu ir na reunião. Ela vai de carro e o horário está confirmado.

Sobre uma carona de volta, acho provável que sim porque vamos entre 4 no carro (Márcia, eu, Camila e Calu) já que a Mari vai estar lá e pelo que eu entendi ela pretende ficar em POA para quinta (só não posso te dar certeza) mas foi isso que foi dito.

Sobre a entrevista, pois é, é engraçado.. pois quando tu marcaste deu aquela sensação de "mas o que eu vou dizer? o que eu tenho para dizer??" como se essa reflexão gerasse uma avaliação (o que penso ser de fato). Mas na hora (claro a partir de como a entrevista é encaminhada) a coisa flui e te confesso que saí de lá toda animada, toda mexida, sabe.. bacana esse processo, bacana que um simples relato nunca é tão simples em especial para quem relata.. Bom, que bom que está sendo útil e te garanto que do meio pro final tu vais poder cortar horrores da minha entrevista porque eu me percebi repetindo muito. Era quase como se eu quisesse te convencer ou estivesse curtindo (mesmo sem muito mais a dizer) e não parasse mais!! hahaha

bjão

---

**De:** Patriciane Born <patti.born@gmail.com>**Para:** Dani H <dani\_deh@yahoo.com.br>**Enviadas:** Terça-feira, 24 de Janeiro de 2012 10:22**Assunto:** Re: Reunião\_montagem

[Texto das mensagens anteriores oculto]

**ANEXO B** – Convite da exposição *Alfa/Teta*, do *Ponto de Fuga - Coletivo em Arte*, na Casa de Cultura Mario Quintana, selecionada no concurso 1º Prêmio IEAVi de Incentivo às Artes Visuais. Janeiro/2012.



ALFA/TETA

**ieavi**  
INSTITUTO ESTADUAL DE ARTES VISUAIS

**PRÊMIO IEAVI 2011**

A Secretaria de Estado da Cultura e o Instituto Estadual de Artes Visuais convidam para a exposição selecionada no concurso 1º Prêmio IEAVi de Incentivo às Artes Visuais

## ALFA / TETA

**Ponto de Fuga - coletivo em arte**

Artistas: Camila Bulgarelli, Carolina de Oliveira, Daniela Heckler, Márcia Ost, Mari Mena Barreto e Patriciane Born

**26 de janeiro de 2012 às 19h | Fotogaleria Virgílio Calegari**  
Visitação de 27 de janeiro a 04 de março de 2012  
segunda das 14h às 21h, de terça a sexta das 9h às 21h, sábado e domingo das 12h às 21h

**DIÁLOGOS VISUAIS**  
Dia 26 de janeiro de 2012 às 19h na Fotogaleria Virgílio Calegari

Instituto Estadual de Artes Visuais | Fotogaleria Virgílio Calegari - 7º andar  
Casa de Cultura Mario Quintana, Rua dos Andradas, 736. Porto Alegre, RS - Brasil  
+55 51 32169913 - [www.ieavi.blogspot.com](http://www.ieavi.blogspot.com) | [www.cultura.rs.gov.br](http://www.cultura.rs.gov.br)

Secretaria de Cultura

Secretaria de Cultura  
**Rio Grande do Sul**  
Estado do Brasil

Secretaria de Cultura  
**CASA DE CULTURA MARIO QUINTANA**

**ieavi**

## ANEXO C – Convite da exposição coletiva *Ledo Engano*

Exposição coletiva de três integrantes do coletivo (Camila, Dani e Márcia). Julho/2010.



Aquele gerado sem malícia, de boa-fé. O adjetivo ledo (alegre, contente) caracteriza um erro cometido com delicadeza, ingenuidade e inocência.

**CONVITE**

A Prefeitura Municipal de Montenegro, através da SMEC – Departamento de Cultura e SEPAHC – Museu de Arte de Montenegro, convida para a mostra de arte:

**“LEDO ENGANO”**  
de Camila Bulgarelli, Daniela Heckler e Márcia Ost

**Ledo engano** representa o resultado de uma investigação visual e poética. Ele nos convida a experimentar o olhar sobre a produção pictórica das artistas. Elas, em meio à suas produções, perceberam possibilidades divertidamente “enganadoras” em seus trabalhos e optaram por tirar proveito destas múltiplas formas de olhar. O velho que não é velho, a silhueta que revela ser mais do que aparenta, a paisagem que se encontra nos detalhes, os lugares que inacreditavelmente existem, os personagens que inusitadamente poderiam existir. A criação de locações, de estereótipos, de significados, de possibilidades. Há os que nos enganam, há os que nos divertem, e todos eles dialogam entre si de forma inusitada.

Camila revela mapas baseados em imagens de sua língua geográfica, criando cartografias supostamente remotas de locais nunca antes vistos e relações entre os nomes desses lugares inóspitos e as múltiplas definições da palavra “língua”.

Daniela ressignifica espaços criados a partir da junção entre fotografia e colagem. São desdobramentos de suas fotografias a partir de recortes aproximados e de diferentes ângulos de paisagens do cotidiano acrescidas de elementos apropriados da mídia impressa, no intuito de potencializar novas interpretações para estes espaços.

Márcia joga com nosso processo de percepção. Ela apresenta o desdobramento de “personagens” que aparentam certas características a partir da análise de quem as observa à primeira vista. Lugares tanto reais como fictícios, espaços e personagens possíveis ou inimagináveis. Realidade, simulação, arte... como as coisas da vida, nunca se deve esquecer: tudo pode não passar de um ledo engano.

“A obra, diferenciada, ambígua, incerta e sempre móvel, existe, antes de mais nada, pela sua unidade imaginária.”  
Pierre Francastel

Camila Bulgarelli - Daniela Heckler - Márcia Ost  
Exposição dos trabalhos de conclusão da Graduação em Artes Visuais realizados na Fundação Municipal de Artes de Montenegro / Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - 2009/2.

ABERTURA: 13/07 às 19h30min  
Período: 13/07 a 31/08  
Local: Museu de Arte de Montenegro (MAM)  
Endereço: Osvaldo Aranha, 2215 - Estação da Cultura  
Contatos: 3632-1987 ou smec.sepahc@montenegro.rs.gov.br

**Apoio:**

SELO

□ □ □ □ □ – □ □ □ □ □

## ANEXO D – Convite da exposição coletiva *(Re)Inventando o Corpo*

Exposição coletiva de egressas do curso da FUNDARTE/UERGS (integrante do coletivo: Patriciane). Maio/2007.



*(Re)inventando o corpo... moldado, em partes, em camadas ou numa roupa para o não vestir*

leda Tucherman, em Breve História do corpo e de seus monstros, afirma: "O corpo pertence ao conjunto de categorias mais persistentes na cultura ocidental. Fundamentalmente porque ele suporta, pela sua aparente evidência, todas as grandes questões que nos configuraram e permitiram que nós nos inventássemos, nos esquecéssemos e nos tomássemos a inventar". Esse (re)inventar-se nos recobre e descobre as peles de distintos corpos: pós-orgânico, bio-político, etnológico, antropológico, sociológico, fisiológico, midiático, cultural, monstruoso, cibernético, geográfico...

Na arte, por meio da historiografia identificamos inúmeras variações dessa reinvenção. Ela está na presença/ausência da mão ritualizada, impressa em pó de pigmento nas cavernas de Laucaux, passando pelo corpo da dor e do amor representado, morto, caído e curvado no colo de outro corpo, como em Pietá de Michelangelo. Esta, também, no corpo ambiente, ao penetrar numa arquitetura precária, labiríntica, em meio a conjunções de textura e objetos insuportados e cotidianos, como em Tropicália de Hélio Oiticica. Na verdade, em todos os tempos se (re)visita o corpo para (re)inventá-lo... em seu devir e morte.

Na arte contemporânea o cercamento as idéias do corpo continua sendo um mote para o processo de criação. Um exemplo disso é evidenciado nas obras das ex-alunas do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura.

Andréa Rodrigues elabora experimentos tridimensionais constituídos por sobreposições de placas de compensado. As placas são recortadas e vazadas em formas advindas de estudos da artista sobre as máscaras africanas e sobre a sua genealogia, assim como possuem formato e dimensão da sua face e corpo. Ela espessa o corpo tridimensional com as formas e cores de uma memória étnica e cultural, revelando nas camadas tridimensionais as peles identitárias.

Fabiana Rosa Nunes engendra os afazeres domésticos familiares com os saberes da arte. Ela cria roupas para corpos incomuns e os pendura na parede, reforçando a sua impossibilidade de uso.

Patriciane apresenta um corpo ambíguo, em partes, que nos confunde. Por meio de processos digitais ela reproduz, recorta e amplia partes de seu corpo, que imageticamente, são fendas erotizadas e, fisicamente, são apenas dobras de corpo.

Rosângela, reinventa o corpo a partir do seu. A artista molda a própria mão com gaze engessada, depois recorta os dedos e os coloca sobre uma superfície plana e preta. Os dedos brancos e opacos, enterrados em obscuridade, conferem ao corpo uma condição de morte/vida.

As quatro professoras-artistas, por meio da arte, compartilham a experiência pessoal do corpo assujeitado pelas questões do mundo. Elas nos desvelam o corpo-molde, o corpo-identidade, o corpo-vestuário e o corpo-ambíguo, que é em nós corpo revisitado, corpo infinitamente (re)inventável, até porque, como disse Paul Valéry, "o que há de mais profundo no homem é a pele".

**Eduarda Duda Gonçalves**  
Curadora da Exposição

Coordenadora da Galeria Loide Schwambach  
Doutoranda em Poéticas Visuais no PPG de Artes Visuais da UFRGS  
Artista Plástica e professora adjunta do  
Curso de Artes Visuais: Licenciatura do convênio UERGS/FUNDARTE

Galeria de Arte Loide Schwambach

Fundação Municipal de Artes  
de Montenegro - FUNDARTE  
Rua Capitão Porfírio, 2141 - Montenegro - RS  
Fone: (51) 3632-1879 - C.P. 211  
www.fundarte.rs.gov.br  
fundarte@fundarte.rs.gov.br

**(Re)inventando o corpo... moldado,  
em partes, em camadas  
ou numa roupa para o não vestir**

Exposição coletiva com  
Rosângela Daniela Machado, Fabiana Rosa Nunes,  
Andréa Rodrigues Silva e Patriciane Teresinha Born,  
formados no curso de Graduação em Artes  
Visuais: Licenciatura UERGS/FUNDARTE 2006

**Abertura:**

7 de maio às 18h30min

**Encontro com os Artistas:**

7 de maio às 19h30min

**Horário de exposição:**

Das 10 às 12 horas e  
das 14 às 21 horas

**Período de exposição:**

7 de maio  
a 25 de maio de 2007

**Ação Educativa: informações**  
com a Coordenação de Comunicação  
fone (51) 3632 1879



## ANEXO E – Convite da exposição coletiva 7 *Desaprendimentos*

Exposição coletiva de egressas do curso da FUNDARTE/UERGS (integrantes do coletivo: Dani, Mari, Camila e Márcia). Maio/2010.

# 7 DESAPRENDIMENTOS



MÁRCIA OST



DANIELA HECKLER



CÂMILA BULGARELLI



DAIANA ROSA



MÁRCIA VARGAS



CARLA SZULCZEWSKI



MARILDA SAUCEDO

### 7 desaprendimentos da arte

Em meio à leitura dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, outras leituras....

Ganhei de uma amiga o pequeno livro 'Espaço e Lugar,' de Kátia Canton. Ao ler as primeiras páginas encontrei o seguinte parágrafo: "A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de preconceitos, mas repleto de atenção".

Lendo Canton, deparei-me com uma ideia de arte, que estava presente nas sete monografias, ou seja, os trabalhos artísticos das sete professoras-artistas eram 7 desaprendimentos da arte.

Uma vez que, cada qual desaprendeu suas coisas a sua maneira...

E as partilharam com as coisas da arte, reinventando o particular.

As fotografias domésticas de Daniela Heckler são (re)vistas e transformadas num cenário ambíguo, por meio da colagem de personagens de histórias em quadrinho. Nelas, a folha fina da flor é trampolim; Dalane Rosa utiliza os meios digitais para montar uma mesa que tem como prato principal os cabelos, os sapatos e outros objetos femininos, capitalizados pela mídia da moda; Camila Bulgarelli desenha mapas ficcionais a partir da observação de manchas efêmeras na sua língua, erigindo localizações palatizadas; Carla Szulczewsky repinta os olhos femininos de pinturas históricas, refazendo as faces, atualizando o passado das imagens; Márcia Ost nos revela o verso enigmático de uma imagem estereotipada; Marilda Saucedo suscita um olhar tautilizante. Pinta com materiais diversos figuras oriundas da ilustração do Kama Sutra; Márcia Vargas confecciona vestidos estampados com flores para que nos vejamos em seu jardim, num jardim.

Todas elas declaram, nas primeiras páginas de suas monografias, resultantes da pesquisa em poéticas visuais, que a produção artística foi motivada pelas experiências de si.

E aprenderam com a arte a desaprender suas práticas diárias: costurar e plantar e bordar...

E aprenderam com a arte a desaprender a olhar: as revistas de moda e as pinturas e as ilustrações históricas e a paisagem fotografada e o estereótipo...

E aprenderam com a arte a desaprender a olhar-se: a língua e corpo.

Duda Gonçalves artista plástica, professora assistente do Instituto de Arte e Design da UFPel, doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS. Participante dos Grupos de Pesquisa: Percursos Poéticos UFPel e Veículos da Arte UFRGS.

IMPRESSO

Galeria de Arte Loide Schwambach

Fundação Municipal de Artes  
de Montenegro - FUNDARTE  
Rua Capitão Porfírio, 2141 - Montenegro - RS  
Fone: (51) 3632-1879 - C.P. 211  
www.fundarte.rs.gov.br  
fundarte@fundarte.rs.gov.br

### 7 Desaprendimentos

de Camila Bulgarelli, Carla Szulczewski  
Daiana Rosa, Daniela Heckler, Márcia  
Ost, Márcia Vargas e Marilda Saucedo.

Abertura e Encontro com os Artistas:

20 de maio às 19h

Horário de exposição:

Das 10 às 12 horas e

das 14 às 21 horas

Período de exposição:

20 de maio

a 18 de junho de 2010

Ação Educativa: Informações  
com a Coordenação de Comunicação  
fone (51) 3632 1879 Ramal 213



**ANEXO F – Convite da exposição individual *Retratos da Vida***

Exposição individual de Calu. Outubro a novembro/2010.



RETRATOS  
DA  
VIDA

ALVOS  
CÍRCULOS  
CICLOS  
VIDAS  
RETRATOS



O OLHO  
A COR  
A PALAVRA  
A ESTAMPA  
A MENTE



O RETRATO ESTÁ  
PRONTO

**CONVITE**

A Prefeitura Municipal de Montenegro, através da SMEC – Departamento de Cultura e SEPAHC – Museu de Arte de Montenegro, convida para a mostra de arte:

**“RETRATOS DA VIDA”**  
de Carolina Mendes de Oliveira

Nessa brincadeira poética há muitos desdobramentos das imagens do círculo e do alvo, que se repetem e são novos a cada momento. Novos olhares, possibilidades e significados. Uma nova maneira das coisas serem vistas, um outro entendimento do mundo...

Retrato da Vida  
Retrato Falado da Vida  
Fragmentos da vida

ABERTURA: 26/10/2010 às 19h30min  
Período: 27/10 a 15/12  
Local: Museu de Arte de Montenegro (MAM)  
Endereço: Osvaldo Aranha, 2215 - Estação da Cultura  
Contatos: 3632-1987 ou smec.sepahc@montenegro.rs.gov.br

**Apoio:**





---



---



---

**SELO**

□ □ □ □ □ - □ □ □ □

**ANEXO G** – Imagem do catálogo do *3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10*  
Trabalho da integrante do coletivo (Dani) selecionado para o salão. Outubro/2011.



Artista: Daniela Mara Heckler  
Cidade: Montenegro - RS  
Título da Obra: Memoráveis 2 e 3  
Categoria: Fotografia

ANEXO H – Reportagens sobre a exposição *Alfa/Teta*

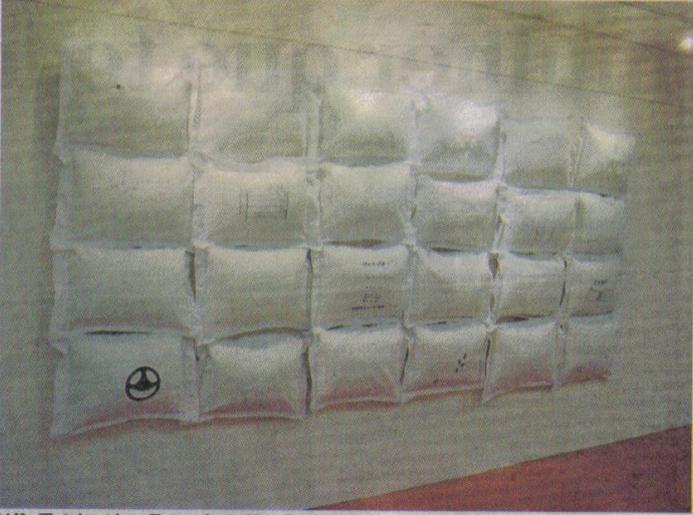
# Ieavi abre três mostras

**A** Casa de Cultura Mario Quintana (Andradas, 736) sedia hoje, às 19h, a abertura de três exposições concorrentes ao Prêmio Ieavi (Instituto Estadual de Artes Visuais) – Incentivo à Produção de Artes Visuais. A visitação segue até 4 de março; sempre

às segundas, a partir das 14h; de terças a quintas, das 9h às 21h, e nos finais de semana e feriados, das 12h e encerramento às 21h.

No 3º andar, na Galeria Augusto Meyer, Rogério Severo mostra "Fundear", instalação composta por linhas, sendo uma de aço em forma de fita, que funciona como espinha dorsal. Outros fios flexíveis tensionados aparecem de diferentes formas, tanto em composições desordenadas como se fossem rabiscos, como num único tirante, que une as pontas de um arco. A partir daí, surgem estruturas delgadas que se expandem e ocupam toda a galeria. No Espaço Maurício Rosenblatt, o grupo Superfície agrega experiências e apresenta como resultado um ato coletivo, em "Multiplicações". Sete artistas dividem um único suporte com pinturas produzidas coletivamente, numa lógica de trabalho que demonstra que o viver junto é possível também plasticamente.

Já na Fotogaleria Virgílio Calegari (7º andar), o coletivo Ponto de Fuga incursiona pelo mundo dos sonhos, em "Alfa/Teta". Nele, o inconsciente se manifesta de forma subjetiva, sendo sua concepção estreitamente relacionada a fragmentos de memórias. Os sonhos entram como canal de expressão destas memórias, combinadas com elementos fantásticos.



**'Alfa/Teta' está na Fotogaleria Virgílio Calegari, no 7º andar da CCMQ**

Cinema  <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/CineCP>

Jornal *Correio do Povo*, Porto Alegre/RS, 26.01.2012.

## Grupo Ponto de Fuga chama atenção para mundo dos sonhos

**Instalação criada por artistas de Montenegro concorre ao 1º Prêmio IEAVI**

JOÃO LINDEN

**Porto Alegre** - O que você sonhou na noite passada? E na anterior? Apesar de sonharmos todas as noites, às vezes, é impossível lembrarmos o que se passou na nossa cabeça enquanto dormimos. Estimular os fragmentos de nossa memória a emergir do inconsciente é uma das propostas da instalação *Alfa/Teta*, do grupo Ponto de Fuga - Coletivo em Arte.

"Não estamos contando nossos sonhos. Queremos instigar as pessoas a lembrar dos seus", esclarece Carolina de Oliveira, uma das integrantes do grupo formado por seis mulheres. Para isso, o trabalho, cujo título refere-se a estágios do sono, usa travesseiros, camas, mesa, balanço, bañi e outros objetos para remeter o visitante ao seu inconsciente. A instalação concorre ao 1.º Prêmio IEAVI - Incentivo à Produção de Artes Visuais, promovido pela Secretaria de Estado da Cultura, através do Instituto Estadual de Artes Visuais.

**Alfa/Teta: objetos reunidos remetem ao inconsciente**

**MAIS DOIS SELECIONADOS**

Também ocuparão a Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, mais duas obras que concorrem ao 1º Prêmio IEAVI. A instalação *Fundear*, de Rogério Severo, mistura lâminas de aço e linhas que formam arcos, círculos e desenhos. "É um trabalho que evolui e se modifica ao longo da minha carreira", explica o artista plástico de São Leopoldo. A outra obra concorrente é de Pelotas. Na exposição *Multiplicações*, do grupo Superfície, sete artistas dividem um único suporte com pinturas produzidas coletivamente, numa lógica de trabalho que demonstra que o viver junto é possível também plasticamente. O agregar de experiências apresenta como resultado o fruto de um ato coletivo em que ao dividir o espaço, a soma poética multiplica as possibilidades e subtrai o individualismo.

**AGENDE-SE**

O que: Exposições *Alfa/Teta*, do grupo Ponto de Fuga - Coletivo em Arte, de Montenegro; *Fundear*, do artista Rogério Severo, de São Leopoldo; e *Multiplicações*, do grupo Superfície, de Pelotas

Quando: Hoje, às 19 horas

Onde: Casa de Cultura Mario Quintana (Andradas, 736, 3º e 7º andares) em Porto Alegre

Visitação: De amanhã a 4 de março, segundas-feiras, a partir das 14 horas; de terças a sextas-feiras, das 9 horas, e finais de semana, das 12 horas. O encerramento é sempre às 21 horas

**As artistas** - O Grupo Ponto de Fuga - Coletivo de Arte é formado por Mari Menna Barreto, Camila Bulgarelli, Daniela Heckler, Márcia Ost, Patrícia Born e Carolina de Oliveira, que, apesar de já terem experiência nas artes plásticas, pela primeira vez criaram uma obra conjunta - a *Alfa/Teta*. "Estamos juntas há dois anos e já concorre a um prêmio nos deixa muito satisfeitas", complementa Carolina, lembrando a seleção para o 1.º Prêmio IEAVI.




Jornal *NH*, Novo Hamburgo/RS, 26.01.2012.



O PROGRESSO 27 de Janeiro de 2012 07 GERAL

Cultura

## Artistas montenegrinas serão atração na Casa Mário Quintana

**O** grupo Ponto de Fuga – Coletivo em Arte foi selecionado para expor seus trabalhos na Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre. Em 2011 o grupo realizou três exposições no Estado.

reporter2@oprogressoonline.com.br



*As seis artistas residem em Montenegro*

O Ponto de Fuga teve a instalação Alfa/Teta escolhida entre 98 inscritos, ficando entre os 18 trabalhos a serem expostos, selecionados pelo concurso 1º Prêmio IEAVi de Incentivo às Artes Visuais, promovido pelo Instituto Estadual de Artes Visuais. A abertura foi no dia 26 e a visitação poderá

ser feita até 04 de março de 2012.

O Ponto de Fuga - Coletivo em Arte, é formado por cinco artistas formadas em Artes Visuais na FUNDARTE/UEGRS e uma artista graduada em Artes Visuais

na Feevale, residentes em Montenegro. Foi criado em abril de 2010 e visa ser um grupo de pesquisa e atuação artística coletiva.

Compõem o grupo: Camilla Bulgarelli (formada em Artes Visuais: licenciatura

da FUNDARTE/UEGRS, em 2009); Carolina de Oliveira (formada em licenciatura e bacharelado em Artes Visuais da FEEVALE, em 2002); Daniela Heckler (formada em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UEGRS, em 2009); Márcia Ost (formada em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UEGRS, em 2009); Mari Menna Barreto (formada em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UEGRS, em 2009) e Patriciane Born (formada em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UEGRS, em 2006)

Quem quiser conhecer mais sobre o grupo pode acessar a página na Internet: [pontodefuga-coletivo-emarte.blogspot.com](http://pontodefuga-coletivo-emarte.blogspot.com)