

**DOSSIÊ**  
**A PRESENÇA DO ARTISTA**  
**NA UNIVERSIDADE**  
**CONTEMPORÂNEA**





# CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ARTISTAS PLÁSTICOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Célia Maria de Castro Almeida\*

**Resumo** – Neste artigo, discuto o trabalho de artistas plásticos que são professores universitários. O texto se refere a uma pesquisa realizada entre 1990 e 1992 que objetivou conhecer as concepções e práticas de artistas plásticos acerca da arte, do fazer artístico, de sua prática docente e de suas relações com as instituições de ensino superior. O referencial teórico incluiu obras sobre literatura, filosofia, sociologia, história, arte e educação. Os dados da pesquisa são os relatos de 27 artistas-professores, concedidos mediante entrevistas semi-orientadas que expõem a diversidade de experiências vividas no cotidiano de trabalho em instituições de ensino superior e as percepções que têm de tais experiências. Os relatos expõem as contradições e os conflitos que permeiam a atuação do artista plástico na instituição de ensino superior, e que ainda hoje permanecem atuais: a natureza da pesquisa em arte, a carreira docente e a avaliação da produção artística, a burocratização e precariedade das condições materiais de trabalho. Por opção teórica, o estudo não chega a conclusões definitivas; antes, apresenta-se como interpretação possível das relações entre sociedade, produção artística e reflexão sobre arte em uma instituição universitária, e indica que os modelos teóricos são insuficientes para explicar uma realidade fragmentada e múltipla.

**Palavras-chave:** artistas professores, ensino de artes plásticas, concepções e práticas de artistas professores, ensino superior, produção artística.

## EXPERIÊNCIA DOCENTE COTIDIANA COMO CAMPO DE PESQUISA

A motivação inicial para este estudo<sup>1</sup> está, em parte, nas reflexões suscitadas por duas posições antagônicas relativas à prática educacional de artistas plásticos observadas na literatura e em situações concretas do ensino de arte em cursos superiores<sup>2</sup>. Uma posição

---

\* Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

1 - Este artigo é uma versão condensada de minha tese de doutorado: *O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior; razões e paixões do artista-professor*, defendida em 1992, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e publicada em 2009, pela editora da Unesp.

2 - Na ocasião em que fiz a pesquisa, era professora no curso de Licenciatura em Educação Artística da Unicamp.

defende tal prática como atividade compatível com a produção artística (BARBOSA, 1984; CAMARGO, 1989); outra entende que são atividades inconciliáveis (GROSS, 1984; BARAVELLI, 1982). As questões iniciais da pesquisa nasceram de minha curiosidade sobre como é construído o conhecimento acerca do ensino de arte: que quadro de referências fundamenta esse conhecimento e quais visões de mundo explicam as rupturas na forma de pensar e fazer o ensino artístico? Essas indagações se desdobraram em outras: como e por que um artista se torna professor? Haveria relação entre produzir arte e ensinar arte? Se sim, como seria? Um fazer prepondera sobre o outro? Ou ambos se influenciam reciprocamente? Que concepções e práticas prevalecem nos cursos superiores de ensino artístico? Como artistas plásticos concebem o ensino de arte? Acreditam ser possível praticá-lo na instituição universitária? Que concepções e práticas educacionais prevalecem nessa modalidade de docência? É possível conciliar a produção artística com a docência? A instituição valoriza a produção dos artistas? Enfim, como ocorrem a produção e o ensino de arte na academia?

Por entender-se que a objetivação dos valores e conhecimentos ocorre no cotidiano (HELLER, 1987) e para evitar o caráter naturalizado e reificado do que se obtém com perguntas do tipo o que é – cujas respostas são encontráveis na teoria –, decidi tentar responder às minhas questões de pesquisa com base na experiência<sup>3</sup> concreta de artistas que lecionavam nos cursos de Educação Artística, Arquitetura e Design<sup>4</sup>. Meu objetivo era analisar as experiências vividas no cotidiano da docência – quais são e por que acontecem – e as percepções que os artistas professores têm delas – como pensam e o que pensam –, de modo a entrelaçar minhas preocupações relativas ao ensino de arte com as preocupações deles. Por entender-se que a teoria não esgota “[...] o que é ‘real’ para os membros de uma sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 29-30)<sup>5</sup>, busquei respostas na concretude do pensamento e da ação de artistas professores. Afinal, se os homens fazem sua história, então o cotidiano está no centro do acontecer histórico; é o que nos permite perceber como os indivíduos refletem sobre suas práticas e procuram dar sentido e coerência às experiências fragmentadas da vida social, participando da história e ajudando a construí-la.

Trabalhar com a experiência requer uma abordagem não abstrata com foco no existir e fazer cotidianos, uma abordagem que acolha a subjetividade, a ambiguidade e a contraditoriedade. Requer interrogar fatos e certificar-se de que respondam com sua própria voz

---

3 - No sentido atribuído por Heidegger (1987), ou seja, a experiência como o que nos afeta e nos transforma.

4 - Inicialmente, eu pretendia entrevistar apenas professores atuantes em cursos de Educação Artística (bacharelado e licenciatura), mas, em razão de indicações feitas pelos primeiros entrevistados, inclui docentes dos cursos de Arquitetura e de Design.

5 - “As formulações teóricas da realidade, quer sejam científicas ou filosóficas, quer sejam até mitológicas, não esgotam o que é ‘real’ para os membros de uma sociedade. Sendo assim, a sociologia do conhecimento deve acima de tudo ocupar-se com o que os homens ‘conhecem’ como ‘realidade’ em sua vida cotidiana, vida não teórica ou pré-teórica. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ do senso comum, e não as ‘ideias’, deve ser o foco central da sociologia do conhecimento. É precisamente esse ‘conhecimento’ que constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 29-30).

(THOMPSON, 1981). Por isso, em vez de procurar respostas às minhas interrogações apenas na literatura, também optei por entrevistar os artistas professores. Essa opção incluiu recorrer à entrevista semiorientada, que garante uma aproximação estreita com o objeto de estudo pela interação que propicia entre entrevistado e entrevistador<sup>6</sup>. Em lugar de apresentar, a quem concede a entrevista, uma grade classificatória preestabelecida em que o entrevistado tem de se situar, tal modalidade de entrevista objetiva-lhe permitir encontrar espaço para expor ideias e opiniões sobre dado assunto, embora o tema e a direção de sua fala sejam dados pelo pesquisador<sup>7</sup>.

Entrevistei 25 artistas professores que lecionavam ou lecionaram em instituições de ensino superior de Campinas e São Paulo<sup>8</sup>. Entrevistei ainda uma professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e uma da Universidade Federal de Uberlândia (MG)<sup>9</sup>. Heterogêneo nos quesitos idade e experiência docente acadêmica, o grupo<sup>10</sup> foi formado deste modo: a meu pedido, o primeiro entrevistado indicou outras pessoas para entrevistar, as quais indicaram outras que julgavam representativas de um conjunto de artistas professores. Assim, a escolha dos entrevistados foi definida, em parte, pelos próprios entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e submetidas aos entrevistados, para que analisassem o texto resultante – depois submetido a uma análise qualitativa do conteúdo. Após leituras sucessivas e rigorosas, foram levantados os temas e subtemas abordados nas entrevistas. Convém frisar que tanto o processo de análise foi progressivo e tateante

6 - Nesse tipo de entrevista – também denominada não diretiva ou semiestruturada –, o entrevistado fala seguindo um roteiro proposto pelo entrevistador, em vez de responder a perguntas predeterminadas; esse procedimento permite discutir a fundo certas questões, em lugar de privilegiar o dado quantitativo das informações (THIOLLENT, 1986; MICHELAT, 1986).

7 - Michelat (1986) ressalta que a "liberdade" presente nesse tipo de entrevista evita certos cerceamentos impostos por outras formas de entrevistar. Além disso, como ocorre em um espaço de tempo não previamente delimitado, possibilita obter mais informações – até as de ordem afetiva que, dificilmente, surgem em uma entrevista mais formal – e de modo mais aprofundado.

8 - Esse número de entrevistados não foi definido *a priori*; mas concluí ser suficiente quando as informações se tornaram redundantes: as novas entrevistas pouco ou nada acrescentavam às anteriores.

9 - A intenção inicial era entrevistar artistas professores do Brasil todo. Mas, dadas as dificuldades de contato pessoal, desisti. Não descartei os dois depoimentos de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, por causa da riqueza de informações que contém.

10 - Álvaro de Bautista (Pintura), Geraldo Porto (Pintura), Ivanir Cozeniosque (Plástica), Marco Buti (Desenho e Gravura) e Marco do Valle (Escultura) – do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas; Alberto Teixeira (Desenho Artístico; aposentado), Marcos Rizolli (Evolução das Artes Visuais) e Paulo Cheida Sans – da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Evandro Jardim (Gravura), Norma Grinberg (Cerâmica), Paulo Portella (Pintura), e Yolanda Lhullier (Sociologia da Arte, História da Arte e Comunicação não verbal) – da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo; Feres Khoury (Programação Visual) e Renina Katz (Meios e Métodos de Representação; aposentada) – da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; Alcindo Moreira (Formas de Comunicação e Expressão em Artes Plásticas) e Percival Tirapeli (Desenho) – do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Branca de Oliveira (Gravura), José de Moraes (Serigrafia), Mário Ishikawa (Formas de Expressão e Comunicação Artística), Ubirajara Ribeiro (Desenho Artístico) – da Fundação Armando Álvares Penteado; Francisco Cuoco (Pintura) – da Escola Superior de Belas Artes; Fanny Feigenson (Composição), Luise Weiss (Desenho) e Norberto Stori (Gravura) – da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Iole Di Natale (Aquarela) – da Faculdade Santa Marcelina; Dulcimira Capisani (Desenho) – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Lucimar Bello (Desenho e Expressão Plástica) – da Universidade Federal de Uberlândia.

quanto as categorias analíticas foram construídas na análise das informações e impressões obtidas dos artistas professores, em vez de serem predeterminadas.

Na busca por compreender a realidade do trabalho de artistas na instituição universitária, não só me deparei com uma heterogeneidade de concepções e práticas diversas, como também me vi numa realidade multifacetada, materializada em suas falas. Além disso, analisar as entrevistas impôs um dilema: ou apresentar a multiplicidade de informações e opiniões, ou dissecá-la mediante uma análise límpida (porém parcial) e minuciosa (porém detalhista), formatada em categorias predeterminadas<sup>11</sup>. Escolhi o primeiro caminho: decidi compor o conjunto dos depoimentos em uma trama única, que apresenta um conjunto de visões sobre arte, prática artística e prática educacional. Ao compor essa trama, mais que apresentar resultados conclusivos, quis compreender e interpretar as informações e opiniões obtidas dos entrevistados. Eis por que essa interpretação deve ser vista como parcial – é o meu modo de ver<sup>12</sup> – e transitória – é impossível dizer tudo. (Cabe considerar que, também, a verbalização de experiências é uma interpretação).

## DOCÊNCIA COMO ESTABILIDADE E COMO SUJEIÇÃO

Nas entrevistas, os artistas professores afirmaram ter optado pelo vínculo institucional, sobretudo, pela necessidade de um emprego estável que lhes permitisse não conformar a produção artística "à demanda da sociedade" (HELLER, 1987). Alguns artistas professores ressaltam que a instituição lhes permite executar projetos experimentais e vanguardistas que o público e o mercado de arte dificilmente apreciariam. Mas outros fatores pesam em tal "opção", a exemplo da vontade de estar num meio que favorece e valoriza o conhecimento teórico, e não só o fazer prático, e da convicção de que a docência, mais que qualquer outra profissão, é conciliável com a produção artística. Para eles, o convívio com alunos, colegas, mesmo de outras áreas de conhecimento, expande-lhes e enriquece-lhes o repertório de experiências e conhecimentos.

Das eventuais implicações negativas decorrentes do vínculo institucional, foram apontados: o excesso de exigências burocráticas, as imposições da carreira acadêmica, alunos despreparados e, para alguns – em especial quem atua em instituições privadas –, a falta de equipamentos e materiais e de funcionários qualificados para apoiar o trabalho com arte.

---

11 - Esse tipo de procedimento analítico "[...] apresenta a vantagem de evitar, na entrevista, a predefinição das respostas pelas perguntas e, na interpretação, a incorporação forçada do conteúdo em categorias. Nessa perspectiva, todos os temas abordados nas entrevistas são considerados importantes, e não só os mais frequentes" (THIOLLENT, 1986, p. 87).

12 - É provável que intencionalmente ou não, eu tenha ressaltado alguns assuntos, enquanto outros foram deixados de lado ou esmaecidos.

Sobre o regime de trabalho, os artistas professores ligados a instituições públicas questionam a exigência do cumprimento de 40 horas na universidade, pois, como a instituição não lhes oferece um ateliê onde possam desenvolver sua produção, eles têm de realizá-la fora dela. Alguns veem o número de aulas semanais como excessivo – problema que, talvez, tenda a ser mais grave para quem leciona em escolas particulares, pois recebem por aulas ministradas<sup>13</sup>.

Outra queixa é que o trabalho com arte tem sua especificidade, logo não deveria se sujeitar às mesmas normas burocráticas que regem o todo da instituição; os entrevistados entendem que a especificidade do conhecimento e do fazer artísticos se apaga nas regras e normas institucionais. Exemplo de tais regras seriam aquelas relativas à obtenção do título de mestre e de doutor. Embora haja artistas professores que reconheçam a legitimidade dessa exigência como condição *sine qua non* para a carreira docente, também há aqueles que divergem no cumprimento de exigências postas para obter titulação: uns são francamente favoráveis ao texto escrito: argumentam que a teoria deve embasar a prática; outros entendem que a tese em arte deveria ser um trabalho prático com base teórica: ela seria a obra de arte acompanhada de um memorial sobre a obra ou o conjunto de obras do artista; um terceiro grupo entende que a obra do artista plástico é de natureza não verbal, mas não descarta a possibilidade de que revele um pensar. Se algumas obras plásticas se completam com o verbal, o mesmo não acontece com outras, então, não há por que explicá-las – dizem eles que isso cabe ao crítico de arte, embora reconheçam que alguns artistas têm, também, a capacidade de se expressarem verbalmente sobre sua produção. Enfim, os que discordam das regras para obter a titulação referida defendem que os cursos de arte poderiam ter dois tipos de professores: os que têm formação teórica integrariam o quadro de docentes da universidade; os responsáveis por disciplinas práticas seriam artistas convidados para desenvolver tal função em dado período do ano letivo.

Ainda no quesito homogeneização de regras e normas, a pesquisa seria outra faceta problemática. Os artistas professores, sobretudo os que trabalham em instituições particulares, reclamam da falta de estímulo à pesquisa e à produção artística, assim como da dificuldade em obter verba para projetos de ensino e pesquisa na área de artes. Também aqui as opiniões se dividem: para uns, é imprescindível que o artista vinculado a uma universidade pesquise<sup>14</sup>; mas entre os entrevistados o entendimento do que seja pesquisar em arte é diverso. Outros entendem que a pesquisa em arte não cabe propriamente ao artista, mas a historiadores, filósofos, sociólogos etc. Enfim, há quem entenda que, em arte, a pesquisa ocorre na produção

---

13 - Cabe dizer: muitos dos problemas apontados pelos artistas professores não são exclusivos dos cursos de arte – também afetam docentes dos demais cursos superiores.

14 - Esse pensamento converge para o de Elliot W. Eisner (1982): se teoria e a pesquisa não se relacionam com a arte, então a universidade é um lugar inapropriado para abrigá-la.

da obra. A problemática da pesquisa se estende, ainda, à avaliação da produtividade do artista: ainda que reconheçam a dificuldade de uma avaliação institucional baseada na produção artística – como avaliar um produto artístico? –, os artistas professores entendem que a instituição desconsidera a especificidade da área artística ao submetê-la às mesmas exigências estabelecidas para outras áreas, a exemplo da exigência de produção bibliográfica.

Essas questões levantadas pelos entrevistados – fazer ou não uma tese teórica, pesquisa em arte, avaliação do trabalho do artista, necessidade ou não de vínculo empregatício para um docente de arte – põem em jogo a condição de "ser artista": sua angústia na busca de soluções que evitem o apagamento da especificidade de seu trabalho nas regras e normas da instituição. De fato, esta se embasa em um sistema de regras que prescrevem, atribuem e delimitam deveres e obrigações, e isso afeta, com contundência, o trabalho do artista. A burocracia ocorre na multiplicação de tarefas específicas e padronizadas. Quanto maior for a burocratização, maior será a coerção, pois se submete o trabalho a regras e normas de conformidade que conduzem à massificação e à homogeneização do trabalho. Entretanto, o trabalho do artista não pode ser padronizado, medido, quantificado, pois as exigências do trabalho com arte diferem das exigências estabelecidas para áreas fundadas na racionalidade teórica. Nesse caso, os parâmetros empregados para avaliar a produção de artistas não podem ser os mesmos dos de outras áreas do conhecimento.

Com efeito, isso acontece na carreira acadêmica: os artistas se sentem coagidos a se qualificarem; ressentem-se de que, na instituição, é o título obtido na pós-graduação (atributo abstrato) que vai qualificá-los, e não seu trabalho concreto com a arte. Para um artista, vale mais a aprendizagem informal de uma experiência própria (a interação com outros produtores de arte e o embeber-se na produção artística e na própria vida) do que um curso de pós-graduação, que reúne certas disciplinas teóricas, obrigatórias; até reconhecem que estas contribuem para esclarecer mais o fazer artístico, mas dizem que não bastam e que, algumas vezes, até entravam o trabalho deles, porque dispersam seus objetivos principais. Os entrevistados não negam a pós-graduação nem a elaboração de uma tese, mas questionam sua natureza, que põe em jogo a especificidade do trabalho artístico, por entenderem que nesse processo o que é próprio de cada artista se apaga nas regras e normas institucionais.

## **DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE DE CRIAÇÃO E ENTENDIMENTO DO PROCESSO CRIATIVO**

Os relatos sugerem – com mais ênfase ou não – que todos desempenham suas funções docentes com competência, interesse e prazer; que se sentem tanto artistas quanto professores, ainda que alguns vejam a docência como atividade paralela à produção artística. As razões do interesse pelo ensino de arte se explicam, sobretudo, pelas interações estabelecidas entre professor e alunos – a troca de ideias, conhecimentos e práticas – e pela possibilidade de

acompanhar o desenvolvimento expressivo dos discentes. Também porque consideram a docência como atividade criativa que ajuda a entender melhor o processo de criação e a ter uma atitude mais crítica em relação a este. Ainda ressaltam a estreita relação entre docência e produção de arte: muitas vezes – dizem –, as questões que subsistem à obra de arte – temática, materiais e procedimentos que desenvolvem em seu trabalho pessoal – são levadas para a sala de aula, mas não para deliberadamente influenciar ou direcionar o trabalho dos alunos (embora isso possa acontecer, assim como o inverso). Essa troca de conhecimentos e experiências acontece porque compreendem a docência como processo em que professor e aluno ensinam e aprendem.

Embora gostem de ensinar, os artistas não mostram interesse pelas chamadas "questões pedagógicas" – de todos, *um* defendeu a necessidade de mais engajamento em tais questões. Ainda assim, o relato deles deixa entrever preocupações com o que ensinar e como fazê-lo: a finalidade, o currículo e os programas de ensino; os procedimentos didáticos, o repertório de experiências e os conhecimentos do aluno; a carga horária disciplinar e a avaliação. Os artistas professores defendem que os cursos precisam ter uma proposta de ensino bem fundamentada para que os alunos compreendam que o fazer artístico não resulta de intuição e improviso, mas de conhecimento, experiência e trabalho.

Todavia, muitos veem o currículo como uma camisa de força que homogeneiza, simplifica e, portanto, desqualifica o trabalho do artista professor e o aprendizado artístico. Alguns lamentam a falta de disciplinas como Filosofia, Sociologia e de outras áreas do conhecimento: entendem que o fazer artístico deveria refletir um conhecimento teórico; discordam de uma orientação excessivamente preocupada com o fazer prático, que põe em segundo plano o conhecimento teórico e a leitura crítica da obra de arte; lamentam a pouca importância dada à pesquisa e à experimentação no ensino de arte; criticam a "fragmentação" dos cursos, que deriva da divisão artificial do conteúdo artístico em várias disciplinas. Fragmentação esta que se mostra na falta de integração entre disciplinas que deveriam ter continuidade – como o Desenho, ministrado em vários semestres do curso – e as divide em teóricas e práticas, artísticas e pedagógicas (como na licenciatura em Educação Artística); fragmentação que se manifesta, ainda, na diversidade de concepções de arte vigente entre os professores<sup>15</sup>. Isso significa não que os artistas professores aspirem trabalhar num padrão único, mas que sentem falta de uma linha de trabalho que dê coesão ao curso. Preocupam-se com a ausência de uma filosofia estética, de um projeto pedagógico que oriente e dê unidade ao curso.

---

15 - Para Smith (1990, p. 172), isso não é problema, pois, "[...] dentro de programas de arte, [a dissonância] pode ser transformada em relações coerentes se e quando os professores de arte tomarem consciência das suas opiniões sobre arte, o que é verdadeiramente importante na arte, e ensinarem de acordo com essas opiniões".

Entre os entrevistados, há certo consenso na ideia de que a arte pode ser ensinada; mas ressaltam: fazer isso requer conhecimento concreto do processo de criação, ainda que a experiência da produção artística não assegure uma docência bem-sucedida. No entanto, é consensual a ideia de que conhecimentos e práticas obtidos pelos estudantes no curso superior não garantem a formação do artista, mas concordam que o ensino formal pode ajudar a preparar o artista. Entendem que um curso de arte não deve objetivar uma educação acabada e completa; deve – isto sim! – ser polêmico, provocar inquietações e dúvidas, configurar-se como espaço e tempo em que o aluno se confronta com modos distintos de pensar e fazer arte.

Ao tentar compreender as concepções e práticas dos artistas professores entrevistados, relativas ao ensino de arte, descobri que seria impossível enquadrá-las em modelos diferentes de docência descritos pela teoria; percebi que não poderia submeter a riqueza e heterogeneidade de uma realidade concreta à homogeneização da teoria, à abstração de categorias – como diz John Barth (1991): categorias representam a realidade, mas não são a realidade. A fala dos entrevistados permite depreender que não adotam uma única teoria sobre como ensinar desenho, pintura, gravura etc.; suas práticas não correspondem a nenhum modelo teórico porque são híbridas: nos ensinamentos de um mesmo professor coexistem concepções diversas de ensino de arte. Comumente citada nas teorias sobre esse ensino, a oposição entre a técnica e a expressão, a diretividade e o livre deixar fazer, a figuração e a abstração, a mimese e a livre expressão, o conhecimento teórico e o saber fazer nem sempre ocorrem na prática<sup>16</sup>. O que se observa é uma convivência pacífica entre as diversas e contraditórias teorias de ensino artístico: às vezes, uma docência mais tradicional, calcada nas regras da representação mimética, mas com ênfase em conhecimentos teóricos e na leitura da obra de arte; outras vezes, uma docência preocupada e favorável à criação, à livre-expressão, mas apoiado no estudo de elementos formais da arte; por fim, uma docência preocupada com a gramática visual, mas derivada de uma postura contextualista (voltada a questões sociais, políticas ou econômicas).

Contrárias à teoria, as diferentes concepções e práticas do ensino de arte mencionadas pelos entrevistados não se distinguem em categorias nitidamente distintas, mas se entrelaçam e se misturam; nunca se apresentam de forma “pura”. Os relatos sugerem que não há um método prevalente no ensino de arte: ao lado de práticas mais recentes, persistem resquícios de um modelo neoclássico<sup>17</sup>. Cada professor tem seu procedimento metodológico, derivado de sua concepção de docência e limitado pelo seu contexto de vida e trabalho: não

---

16 - Isso confirma a ideia da “teoria destacada” de Wolff (1982): a teoria é uma abstração do pensamento em relação à atividade prática; pretende apresentar como verdade o que é ideia concebida por intelectuais; pretende uniformizar os modos de pensar e agir, mas não é abrangente por completo.

17 - Sobre a história do ensino formal de arte no Brasil, cf. Barbosa (1978).

se baseiam em uma teoria da arte<sup>18</sup>. Como a docência se relaciona com o fazer prático, é deste que os artistas professores deduzem a forma de ensinar: de sua experiência como aprendizes do fazer artístico; e visto que produzem arte, é de tal produção que retiram os fundamentos de sua prática docente.

A maioria dos artistas professores pensa que a aprendizagem de regras e conhecimentos preestabelecidos e o exercício da criatividade devem ser equilibrados; compartilham a ideia da impossibilidade de ensinar arte sem se guiarem por certas práticas definidas, sem que o estudante seja encorajado a adquirir maestria. Isso porque o fazer artístico requer não só imaginação e intuição, mas também conhecimentos teóricos e práticos que devem ser ensinados, assim como habilidades cujo desenvolvimento pode ser orientado pelo docente<sup>19</sup>. No entendimento dos artistas professores, o conhecimento teórico e prático deve ser transmitido, mas o professor precisa ter sensibilidade para, na transmissão desse saber, não impor um ponto de vista nem cercear a inventividade do aluno. Em resumo: a arte engloba um lado poético, criativo, peculiar a cada um – portanto, não ensinável – e um fazer prático, objetivo – ensinável<sup>20</sup>.

Os artistas professores acreditam na eficácia do ensino. Creem que a escola de arte contribui para formar o artista. Sabem da importância do artista professor (alguém que ensina e tem a experiência da atividade criativa) e que sua influência sobre os alunos se destaca na formação deles – isso vai depender da identificação entre professor e aluno: quanto maior for esta, maior será a presença docente na formação discente. Mas esperam que os alunos encontrem sua própria expressão artística, em vez de imitar a do professor. Estão cientes de que ser artista depende não só de uma decisão individual e da ação educativa, mas também de fatos condicionados e construídos socialmente.

Com efeito, não cabe conceber – como crê o senso comum – que se tornar artista seja algo arbitrário: várias instituições sociais afetam quem se torna artista e a forma como o faz. A um processo particular subjazem condições que podem ou não podem possibilitar isso; por exemplo, para ser visto como artista, quem supostamente produz arte precisa que sua produção seja vista como arte e chegue ao público. Mesmo que o modo como as pessoas se tornam artistas é menos rígido no presente, há uma rede de determinações sociais que faz as pessoas assumirem suas identidades artísticas: valores de classe social, influência familiar e docente, papel dos críticos e dos *marchands*... Sem dúvida, a escola contribui para formar o artista e influenciar a direção de seu desenvolvimento, mas só ela não faz do aluno um

---

18 - Essa constatação condiz com a afirmação de Wolf (1982) de que, na realidade, convivem práticas "residuais" (formadas no passado, mas ainda ativas no presente) e práticas "emergentes" (expressão de novos grupos).

19 - Convém frisar: a livre expressão, a criatividade, a intuição, a memória e a imaginação não se opõem ao racional, ao analítico e ao metódico (FÜLLER, 1983).

20 - Cf. o pensamento de Mário de Andrade (1963) acerca do que é ensinável ou não nas artes plásticas.

artista. Não creio que o discente saia da escola plenamente ciente e seguro das relações – quase sempre controversas – entre produzir arte e remuneração pelo trabalho artístico, tampouco da condição do artista como profissional que recebe salário.

## O ARTISTA COMO PROFISSIONAL ASSALARIADO

Com efeito, há dificuldade em compreender o artista como profissional assalariado; e tal dificuldade – no meu entender – decorre da ideia romântica do artista como sujeito que não se submete às leis do mercado; por ser expressivo, o trabalho artístico supõe uma realização com autonomia, ou seja, um trabalho livre, não alienado, portanto incompatível com um vínculo empregatício. Dito de outro modo: o fazer artístico, em certas condições, perde sua qualidade de "livre" e "criativo"<sup>21</sup>.

A construção desse mito começa com o capitalismo, que impõe uma desumanização crescente do trabalho em geral e, sobretudo, provoca uma erosão de seu lado criador. À medida que o trabalho se reduziu à sua forma alienada, a similaridade entre este e a arte se perdeu. Durante certo tempo, o trabalho dos artistas, ainda não inteiramente afetado pelas relações capitalistas e pelo domínio do mercado, passou a ser visto como meio ideal de produção, porque se distinguia de outros como uma atividade livre – o que as outras formas de trabalho já não o eram. Rompidos os laços entre produtor e patrocinador, o artista começou a ser visto como quem exercia um trabalho livre por não estar mais preso às encomendas.

Em longo prazo, também o fazer artístico se submeteu às leis da produção capitalista: alguns artistas passaram a trabalhar como assalariados na indústria; outros tiveram de recorrer ao mercado de arte para vender suas obras – e se estes se sentem e são vistos como quem faz um trabalho livre, talvez seja porque não está claro o modo como se sujeitam às preferências estéticas de quem tem influência mercadológica. Mas, como produzem obras destinadas a um mercado, os artistas não podem deixar de ceder às exigências deste. Assim, a inserção do artista na instituição educacional é uma variante de sua acomodação ao sistema capitalista. Tal qual quem trabalha para uma indústria, o artista professor é um profissional assalariado<sup>22</sup>, embora se entenda que seu trabalho "real" – a produção de arte – continua a ser "livre" (o que representa uma falsa consciência de liberdade).

---

21 - O artista ser um assalariado alinha-se à condição de um trabalhador não artista ser criativo; ora, a criatividade é atributo não só da arte, mas também de outras atividades pelas quais "[...] o homem produz objetos que o expressam, que falam por ele e sobre ele" (VAZQUEZ, 1973, p. 63 apud WOLFF, 1982, p. 29).

22 - No mundo contemporâneo, diz Menger (2005), as atividades de criação artística não são "o inverso do trabalho"; ao contrário, apontam a possibilidade de novos modos de produção e novas relações de emprego requeridas pelas recentes transformações do capitalismo.

Se quem financia a produção de arte não intervém diretamente no que o artista produz, não se duvida da neutralidade de órgãos financiadores e da indústria ou instituições que pagam salários e de que a obtenção ou não de patrocínio depende do tipo de trabalho feito. A obra de arte vive do anonimato do mercado: suas exigências são tão mediatizadas que o artista pode ser levado a imaginar que tem autonomia, o que não ocorre mesmo com quem independe diretamente da venda de suas obras para sobreviver – como os artistas professores.

Nem todo artista assume a natureza mercantil da sua força de trabalho, mas penso que isso é uma contradição que não pode ser ocultada. A arte hoje se posiciona, com clareza, ao lado dos bens de consumo; o artista que vende sua obra fora do mercado de arte está tão ligado ao sistema quanto quem, deliberadamente, produz para vender. Se o artista quer escapar ao mercado – fazer o que não é comercializável –, ele também busca convencer esse mercado do valor de sua obra: joga no circuito do consumo estético uma mercadoria que ele não quer que seja considerada como tal; tenta burlar as leis mercadológicas e triunfar<sup>23</sup>. Nesse contexto, para fugir às imposições mercadológicas, muitos artistas se vinculam à instituição educacional; e esse vínculo impõe um questionamento sobre a possibilidade de haver produção de arte nesse espaço. Considero secundária essa questão, pois a feitura de alguns trabalhos só é possível com a estrutura e organização institucional. A arte que requer grandes recursos técnicos, grandes investimentos, colaboração da ciência e de áreas tecnológicas é produzida mais facilmente na instituição, enquanto a arte mais artesanal se ajusta a um ateliê, que poderia estar ou não na universidade. Mas, seja qual for o espaço de produção, a arte se relaciona com o sistema, ainda que seja uma relação de atrito ou confronto. Mesmo na instituição persiste, entre os artistas, o desejo de negar o sistema, superar seus limites. Isso invalida a ideia corrente de que o trabalho artístico produzido por artistas ligados à universidade tem seu poder virtual de crítica e transformação neutralizado: o artista fora dela não é menos integrado ao sistema.

## SER ARTISTA, SER PROFESSOR

Na análise das entrevistas com os artistas professores, pareceu-me não haver oposição entre ser artista e ser professor: uma atividade não exclui a outra. Corrente no senso comum, a ideia de oposição advém do falso entendimento de que o trabalho de produção de arte é criativo e o trabalho docente, não. Essa suposta negação mútua é típica do mito, que trabalha com estereótipo, o qual, por sua vez, não admite segunda possibilidade: ou é professor, ou é artista. Quando não, tem-se um professor travestido de artista ou vice-versa.

---

23 - Edoardo Sanguineti (1982, p. 268) entende que museus e galerias são "contíguos e comunicantes". Se no museu a arte é autônoma em relação ao mercado, ele também é uma compensação de sua heteronomia mercantil.

O senso comum crê que docência e produção artística são incompatíveis porque o artista é visto como excêntrico: um ser distante das condições usuais de vida das demais pessoas, em virtude de seu "gênio artístico"; que é da natureza dele não se confundir com os mortais comuns; que ele, necessariamente, trabalha com independência, desligado da vida, da interação social e, com frequência, em oposição a valores e práticas sociais. É limitado o conceito de artista como ser associal, dotado de genialidade, que se exime de todas as regras normais de intercâmbio social – numa palavra, ser a-histórico.

Os entrevistados reconhecem a complementaridade entre ensinar e produzir arte; isto é, veem essas atividades como complementares, embora cada uma tenha sua especificidade, que não nega a contradição entre artista e professor; antes, admite-a, porque nela não estão implícitos os estereótipos do artista – como figura de exceção, longe das condições usuais de vida e trabalho das pessoas comuns – e do professor – como o mais comum e deles mortal. Embora não haja estereótipos, a contradição se manifesta: o trabalho docente do artista professor se difere do trabalho docente dos demais professores, assim como a produção e o ensino de arte se distinguem, mesmo que se complementem. Do modo como vejo, a possibilidade de integrar essas duas formas de trabalho faz os artistas professores entenderem o ensino como atividade prazerosa, embora seja um trabalho preso às necessidades da sobrevivência, e sustenta a possibilidade de fazer arte: só é possível "ser artista" porque "ser professor" garante a sobrevivência do artista professor.

Os artistas professores entrevistados – acredito – gostam de ensinar, mas não fariam somente isso; ou seja, de certa forma, a produção de arte prevalece sobre a docência. Ensinar decorre do fazer artístico – e o enriquece. O artista professor não fala de um fazer de maneira teórica, abstrata; fala de um trabalho concreto que ele conhece a fundo. No entanto, esse falar é profícuo para o fazer concreto. Portanto, há um ir e vir constantes que enriquecem o trabalho docente e o trabalho artístico<sup>24</sup>. Para os entrevistados, tornar-se professor, na maioria das vezes, foi uma questão de oportunidade, circunstancial, e não uma opção profissional primeira, "vocacional"<sup>25</sup>. Intuitivamente, eles reconhecem que "vocação" não é pendor natural, mas construção histórica, e que optar pela docência foi uma decisão motivada por uma situação específica. Em outros termos, compreendi que, mesmo sendo livres para escolher, a escolha foi, de certa forma, determinada.

Com efeito, pode haver causa para qualquer ato em níveis variados e que não competirão entre si – apenas um é o certo. Mas alguns têm mais valor explicativo: razões biográficas,

---

24 - Barthes (1975) vê a relação entre discente e docente como dialética porque os alunos, mesmo quando ouvem o professor, em silêncio, devolvem-lhe alguma coisa. A audição dos alunos é produtiva – diz esse autor – porque modifica incessantemente o discurso do professor.

25 - Cunha (1988, p. 140) também constatou que 60% dos professores sujeitos de sua pesquisa "[...] afirmaram estar no magistério por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira. Todos eles, entretanto, mostraram um profundo sentimento de valorização do magistério, afirmando que gostam muito do que fazem".

psicológicas e sociais justificam a maioria das coisas que as pessoas fazem, e cada nível de interpretação é legítimo. A noção de que liberdade e determinismo são antinômicos ocorre só no plano discursivo; na verdade, as pessoas agem em função da ideia de liberdade, e, nesse sentido, o determinismo não influencia nessa realidade existencial. Isso significa que há uma consciência falsa de liberdade que pode ser interpretada distintamente, mas que tem certo determinismo em cada interpretação. Assim, uma ação é tida como livre quando, a despeito do grau de constrangimento ou pressão que sofre, a pessoa pode escolher: agir dessa maneira ou daquela. Toda escolha ocorre numa situação social e historicamente determinada que dá opções de ação e possibilita práticas diversas. As pessoas são "livres" não porque não são determinadas, mas porque têm possibilidade de escolhas situadas.

Nessa lógica, a docência surge para os artistas professores como opção viável, forma de garantir o sustento. Das muitas escolhas, é a que, em dado momento, lhes parece ser mais acertada; e a prática confirma esse acerto: a relação afetiva com a produção artística ecoa na interação com os alunos; o entusiasmo pelo trabalho é compartilhado e realimentado por estes<sup>26</sup>. Assim, o motivo da opção pela docência – a sobrevivência – quase se anula; fica esquecido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As queixas dos artistas professores acerca das dificuldades enfrentadas nas instituições sugerem as tensões e contradições do ensino de arte na instituição. Trata-se de uma reação nascida de um trabalho concreto e particular que impõe as necessidades de sua própria natureza; um trabalho qualificado que requer um saber e fazer específicos. Nas relações da produção e do ensino de arte, ficam claras as especificidades da arte: como tem de se conformar às normas do sistema formal de docência comuns às outras áreas, dá-se o embate entre o que pede a especificidade de um trabalho e a homogeneidade exigida pela instituição. A burocracia e a imposição de normas representam o lado opressor; mas há outra face: se a instituição universitária trabalha com uma estrutura de poder (é burocrática, reproduz a estratificação social e a ideologia vigente), também tende a criticar a sociedade. Como parte de um todo social e histórico no qual não há unidade, a instituição permite esta contradição: pode ser local de reprodução e local de transformação (MENEZES, 1986). Na verdade, discutir se ela é o local da crítica ou da reprodução é um equívoco, porque nela acontecem as duas coisas<sup>27</sup>.

---

26 - Cunha (1988, p. 96) afirma que "[...] parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. O prazer de estarem em sala de aula foi salientado por todos os professores".

27 - "Ou é capaz, ao mesmo tempo, de estar transmitindo o saber e questionando o saber, ou não estará fazendo nenhuma das coisas" (MENEZES, 1986, p. 120).

A análise das falas dos artistas professores revelou diversidade de concepções e práticas sobre como fazer e pensar a arte na instituição universitária; mostrou não ser plausível compreender uma realidade fragmentada e múltipla à luz de modelos teóricos ou clichês do senso comum (construções ideológicas que mascaram e deturpam a realidade ao tratar da arte como algo único e homogêneo). Enfim, demonstrou contradições e conflitos na atuação do artista plástico na instituição de ensino superior, gerados no interior desta e na realidade em que ela se insere.

As informações e opiniões expressas pelos artistas entrevistados se referem a um contexto de trabalho vigente em algumas instituições públicas e privadas no período em que as entrevistas foram realizadas – dezembro de 1990 a maio de 1992. Embora tais interpretações se refiram, hoje, a uma realidade temporalmente distante, grande parte delas permanece atual, como as que discutem a problemática da natureza da pesquisa em arte, da carreira docente e da avaliação da produção artística; e as que tratam da burocratização e da precariedade das condições materiais de trabalho, que hoje atingem, também, as universidades públicas<sup>28</sup>.

Discutir o trabalho de artistas plásticos na docência universitária me permitiu entender que a produção e o ensino de arte contêm o determinismo das condições sociohistóricas e a determinação pessoal do artista professor, derivada de seu compromisso com a verdade. O estudo aqui apresentado não responde a todas as questões que o motivaram e, por opção teórico-metodológica, não apresenta conclusões definitivas, mas interpretações possíveis para as respostas dadas a elas pelos entrevistados. Não sendo conclusivo, o trabalho se abre a múltiplas possibilidades de interpretação. Não se configurando como estudo acabado, a pesquisa assumiu o caráter de um mapeamento, ou seja, um estudo que recolhe e guarda uma preocupação inicial, a qual permanece como estímulo para prosseguirmos na reflexão sobre o assunto.

## Artists of visual arts as professors: their conceptions and practices

**Abstract** – In this paper, I discuss the work of visual artists who teach art in higher education schools. Although its theme and ideas derive from my doctorate research carried out between 1990 and 1992, I think it is important to present them again because they seem to be relevant these days. Such research aimed to know and understand the following: artists-professors conceptions of art and its making; their teaching practices; and their relationship with the educational institution. By considering the premise that reality only can be fully understood and interpreted in the light of its concreteness, I sought to answer my research questions based not only in

---

28 - Embora a pesquisa-base deste artigo tenha sido concluída há 20 anos, não me parece que tal situação tenha sido resolvida; antes, vejo um agravamento desde então – vide texto de Marco Buti (2005).

theory but also on the way these artists–professors do their practices and on the confrontation of their account with theoretical references, including works dealing with literature, philosophy, sociology, history, art and education. Data stemmed from the accounts of 27 artists–professors, obtained through semi oriented interviews that express a diversity of experiences they went through in daily teaching activities and the way they see these experiences. Their accounts suggest that their teaching practices and knowledge result from appropriation of historical and social practices and knowledge that they make based on their values, beliefs, and interests. Accounts also show that an artist's teaching work is permeated by contradictions and conflicts – generated within the institution where he or she teaches and in the context which surrounds it; besides, they point out that theoretical models do not suffice to explain a fragmented and multiple reality. Revisiting visual artists' higher–education teaching work made possible to verify that even today they have to face questions such as the nature of art research, the teaching career, the assessment of artistic output, and the bureaucratizing and precariousness of work material conditions. Because of a theoretical choice, this study does not draw definite conclusions; it should be taken as a possible interpretation of how society, artistic making and reflection on art relate to each other when it comes teaching art in a higher education school.

**Keywords:** artists–professors, visual arts teaching, artists–professors conceptions and practices, higher education, artistic production.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins, 1963.
- BARAVELLI, L. P. Notas para um elogio da bagunça. *Ar'te*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 5-7, 1982.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARTH, J. Postmodernismo revisado. *El Paseante*, Madri, Siruela, n. 14, p. 92-97, 1991.
- BARTHES, R. *Mitologias*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BUTI, M. Caros artistas, pesquisem. É suficiente. *Ars*, São Paulo, v. 6, p. 88-97, 2005.
- CAMARGO, L. Encontro com Evandro Carlos Jardim. In: CAMARGO, L. (Org.). *Arte-educação: da pré-escola à universidade*. São Paulo: Nobel, 1989.
- CUNHA, M. I. *A prática pedagógica do "bom professor": influência na sua educação*. 1988. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

- EISNER, E. W. The relationship of theory and practice in art education. *Art Education*, National Art Education Association, v. 35, n. 1, p. 4-5, jan. 1982.
- FÜLLER, P. Pela recuperação de um método e da arte. *Ar'te*, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 4-11, 1983.
- GROSS, C. Carmela Gross – Entrevista. *Ar'te*, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 24-28, 1984.
- HEIDEGGER, M. *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 1987.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.
- MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MENGER, P.-M. *O retrato do artista enquanto trabalhador: metamorfoses do capitalismo*. Lisboa: Roma Editora, 2005.
- MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- SANGUINETI, E. Sociologia da vanguarda. In: ADORNO, T. W. et al. *Teoria da cultura de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SMITH, P. Dissonâncias entre as disciplinas. In: BARBOSA, A. M. T. B.; SALES, H. M. S. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA, 3., São Paulo. São Paulo: MAC/USP, 1990.
- THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VAZQUEZ, A. S. *Art and society: essays in marxist aesthetics*. London: Merlin Press, 1973.
- WOLFF, J. *A produção social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.