

NOTAS DE PESQUISA SOBRE O ARTISTA E SUA FORMAÇÃO

Marina Pereira de Menezes
Doutoranda em Artes Visuais pelo PPGAV – UFRJ
Professora Assistente no Instituto de Aplicação da UERJ (CAP-UERJ)

Resumo

A temática da transversalidade é aqui analisada dentro das relações entre formação do artista e a produção prática e teórica da área. Ao abordar essa formação a partir da concepção de inovação, de campo artístico e rede, pode-se compreender de que forma os reflexos de cada área na outra mostram os desafios que são impostos à arte na contemporaneidade, abrangendo ainda a atuação das instâncias formadoras para o artista na contemporaneidade.

Palavras-chave: artista, arte contemporânea, formação do artista

Abstract

The discussion of transversality is analyzed from the relations between artistic education and practical and theoretical production. e By approaching this education from the conception of innovation, artistic field and net it is possible to understand on which way the reflexes of each area in the other show the challenges that are imposed to the contemporaneous times, including the importance of educational institutions for the artist in our time.

Key words: artist, contemporary art, artist's education

O presente artigo é parte das reflexões iniciais de minha pesquisa de doutorado que começa a ser desenvolvida para o Programa de pós-graduação em Artes Visuais da UFRJ. Nessa pesquisa, busca-se discutir o tema da formação artística na universidade, partindo das mudanças paradigmáticas impostas pela contemporaneidade. O termo formação artística foi escolhido devido à sua consagração em escritos sobre a situação do artista hoje, como: “A formação do artista no Brasil” de José Resende, ou a análise de Carlos Zilio, em “Formação do artista plástico no Brasil – o caso da escola de Belas Artes” e “Artista, formação do artista, arte moderna”.

A idéia da formação abrange todas as ações teóricas e práticas que objetivam fornecer subsídios para que um estudante de artes possua o que é considerado necessário para sua profissionalização. As observações aqui apresentadas encaminham a análise da formação não para as conquistas educacionais ou políticas deste ensino, mas buscam observar de que maneira são tratadas as transformações paradigmáticas da arte dentro do espaço reservado ao ensino do artista.

No Brasil, a formação artística alude inicialmente à chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, e à criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1826. O enfoque Neoclássico, trazido pelos artistas franceses, foi a primeira referência para a criação de uma instrução artística em solo nacional e, durante um amplo período, guiou as práticas desenvolvidas na academia, provendo bases para as principais obras produzidas no século XIX.

Com o advento da modernidade, o desejo de transformação torna-se forte e os choques entre a mudança e a manutenção da tradição, mais intensos. Como marco do embate entre modernos e acadêmicos, há a movimentação que segue o curto período da direção de Lúcio Costa e a sua organização da XXXVIII Exposição Geral, cujo júri de tendência moderna era composto por Cândido Portinari, Anita Malfatti, Celso Antônio, Manoel Bandeira e pelo próprio diretor (LUZ, 2005:105). As mudanças modernizadoras no ensino não se concretizaram com esse acontecimento, mas os ecos e desdobramentos da exposição causaram repercussões tanto nos que desejavam a manutenção da academia, quanto nos que buscavam a mudança.

Na atualidade, o ensino artístico já se mostra em um diferente contexto, havendo um considerável número de instituições que oferecem a formação em artes no Brasil. Os campos de atuação da área oferecem não apenas a formação de bacharel em artes, mas incluem a licenciatura e a opção entre o enfoque maior nas artes plásticas/visuais ou na história, teoria e crítica da arte. Nesses cursos, o contato com o que há de mudança na arte atual não ocorre com a mesma agitação que permeou o início do século XX ou segue a mesma tensão entre tradição e modernidade. Já existe uma consciência da mutabilidade dos valores, da dinâmica do novo e da importância do diálogo com este. Dessa forma, a incorporação e estudo do contemporâneo já fazem parte do ensino, assim como a busca pela adequação às novas significações da arte.

Se antes a propagação da instituição parecia desfazer-se frente aos impulsos de transformação impostos pela modernidade, hoje se reconhece que a sua continuidade depende da sua capacidade de re-significação, atualização e diálogo com o novo. A veracidade desta constatação pode ser vista na corrida constante pelas temáticas mais recentes, pelos autores de ponta e

pelos trabalhos mais atuais, como também pela crítica aos que aparentemente parecem retardatários no processo de atualização, aqueles que ainda se mostram presos a valores e autores ditos “ultrapassados”. Nessa perspectiva, não aderir ao novo implica o descompasso entre as instâncias formadoras e as produtoras da arte.

No contexto atual, a problemática da busca e incorporação do novo é relevante para o entendimento das transformações institucionais, produtivas e teóricas da arte, assim como da adequação e busca pelo novo como uma constante em sua história. Apesar de tal conceito mostrar-se presente em toda a trajetória artística, é necessário destacar que em cada época ele possui uma semântica específica. A busca pela inovação é consequência de qualquer momento em que almeje uma distinção, contudo, há diferenças entre o que se concebe como a inovação na arte contemporânea em relação às épocas precedentes.

O novo moderno era embasado na recusa do passado, qualificado acadêmico, em detrimento de uma atitude de vanguarda, que se colocava na busca pelos caminhos de uma arte transformadora que estava à frente da arte institucional. No momento contemporâneo, como coloca Arthur Danto (2006:07), a arte do passado está disponível para qualquer uso pelos artistas, não havendo necessidade de libertação ou oposição. Forma-se assim uma concepção de novo, que não nega o passado, como a moderna, mas cuja própria vontade de inovar é um resquício de seu momento precedente.

Dentro da formação de um artista, a importância dada à inovação influenciou a definição dos postulados e concepções do ensino. Em “Da Pintura”, Alberti (1992) já aconselhava os artistas quanto os méritos da invenção em suas pinturas. Durante o ensino acadêmico, a cópia de modelos e o estímulo à referência aos mestres não desvalorizava a invenção, ao contrário, como aponta De Duve (2003), a capacidade de inventar sinalizava o talento do estudante, mesmo não sendo essa um critério de julgamento ou um objetivo direto que guiasse a formação do artista. Num modelo de ensino relacionado à arte moderna, a inovação era um valor estimulado, indicando avanço na libertação da criatividade dos estudantes, sua busca fazia-se através da transgressão, da negação do passado e da preocupação com os

materiais, elementos da linguagem visual e com processos pessoais e subjetivos.

Na contemporaneidade, o novo não se mostra como meio de negação da arte precedente, mas através de uma postura crítica e desconstrutora, que faz uso de discursos de identidade e culturais, de múltiplas formas de experimentação material e conceitual, além da apropriação. O desejo pelo novo que guia (e constitui) às relações de consumo também é integrante das manifestações artísticas, às quais ainda é somada a “tradição do novo” (ROSEMBERG, 2004:238), característica de toda a história da arte.

A comparação entre a produção artística e as características do ensino que lhe é contemporâneo pode acarretar na visão simplificada de que o ensino transformou-se como uma consequência direta do que era então realizado na produção artística; assim, o ensino da atualidade seria um resultado da arte de hoje – e, em muitos casos, seria visto como representação falha do mundo da arte. Há nessa constatação uma desarticulação entre o ensino artístico e o campo artístico que é prejudicial para compreensão da arte como manifestação que expressa seu campo de atuação em conexão com o contexto cultural, social e artístico de uma época.

Na análise anterior, sobre o novo, deve-se ter tal mudança semântica como fruto de uma transformação paradigmática, na qual ensino e arte estão imersos. Nesse sentido, é possível perceber como diferentes sintomas de uma mesma idéia podem ser sentidos na produção, no ensino e na teoria de arte. Mas se tais instâncias partilham noções e paradigmas, torna-se questionável o a razão pela qual o ensino parece, por tantas vezes, distinto da prática artística fora das escolas de arte.

Pode-se hoje perceber características e práticas do ensino acadêmico ainda estão presentes no cotidiano nas instâncias formadoras (mesmo que para alguns tais permanências sejam vistas positivamente ou não). De um ponto de vista, essa constatação embasa a opinião de que o ensino artístico vive em descompasso com a sua época e fundamenta críticas a sua desatualização, mas sob outra perspectiva, pode-se ver tal descompasso como a afirmação de que o ensino não é mera consequência da produção artística,

mas que participa do campo artístico, dialogando com as diversas instâncias da arte, mas apresentando encaminhamentos próprios.

A partir da identificação dessa autonomia (que não supõe isolamento), pode-se buscar entender o porquê da permanência de determinados valores no atual ensino, mesmo em tempos em que a produção parece já indicar a sua decadência. É possível ver as permanências e resquícios como parte de um processo não linear de transformação, que coloca em convivência espaço-temporal diferentes visões e valores e como uma indicação de uma trajetória particular conectada à rede que configura o atual sistema artístico.

Na abordagem de Anne Cauquelin, a arte contemporânea deve ser entendida através de uma mudança de regimes, a passagem de um regime de consumo, o moderno, para um regime de comunicação, o contemporâneo. Esse regime mostra-se principalmente a partir do conceito de rede, que integra sujeitos e elementos. A rede é um conjunto extensível, é um “sistema de ligações multipolar no qual pode ser conectado um número não definido de entradas, cada ponto da rede gera podendo servir de partida para outras microrredes” (2005:59). Nesse sistema, estimulam-se as conexões, apagando a noção de “sujeito” em detrimento de uma produção global de comunicações.

Na rede, passar uma informação é fabricá-la, ser um agente ativo é ser um produtor, de maneira que, os papéis individuais, tais como o crítico, o curador ou o artista, perdem seu sentido. Nesse sistema, o fabricante produtor é também um consumidor, enquanto para o público, conforme Cauquelin:

(...) a questão é fazê-lo se dar conta de que se trata de arte contemporânea. O preço da cotação assegura-lhe que o espetáculo tem valor. O fato de estarem num espaço ad hoc assegura que são arte. É a exposição que carrega a significação ‘isto é arte’ e não as obras. É a rede que expõe sua própria mensagem: eis o mundo da arte contemporânea. E assim o público consome a rede enquanto a rede consome a si própria (2005:79).

Esse regime institucional da rede que passa a determinar as relações entre produção, reflexão e circulação da arte inclui e conecta o ensino artístico, de maneira que sua relação não pode ser entendida no formato de causa e consequência, mas dentro do sistema de comunicação contemporâneo no qual se perdem os papéis individuais. Tal posicionamento torna a visão de campo artístico mais complexo, pois aponta como os sujeitos que nele atuam nesse

não podem ser diferenciados ou separados conforme sua forma de participação.

Se em um dado momento foi possível definir claramente o papel de um sujeito ou instituição dentro do sistema da arte, hoje os limites da função individual dissolveram-se numa extensão ampliada pelas novas potencialidades conectivas da rede. Nas origens da formação artística, guiadas por mestres em seus ateliês, o objetivo do ensino era claramente definido na busca pelo domínio das técnicas e conhecimento dos mestres – moldes que guiaram o ensino acadêmico e suas expressões em diferentes localidades e períodos. Em uma vertente influenciada pela modernidade, o ensino, como o da Bauhaus, guiou-se por uma compreensão do espaço formativo como local de experimentação e descoberta dos meios. Em tempos atuais, a função do ensino confunde-se em meio a diferentes objetivos, que englobam a busca pelo contato com a produção artística e sua história (não oferecidos pelas instâncias culturais e educativas), a necessidade de legitimação e inclusão institucional de uma produção já desenvolvida e a inserção em um mundo profissional cuja atuação real não é clara. De fato, ao chegar a uma faculdade ou escola de artes, poucos são os que já possuem uma produção desenvolvida, ou mesmo um contato aprofundado com a história da arte.

O espaço de formação, contudo, possui importância na legitimação de tendências, visões e conceitos. No campo artístico da rede, os sujeitos desse ambiente são os participantes de curadorias, são críticos, teóricos e artistas, que atuam nesses diferentes papéis produzindo e reproduzindo o sistema artístico atual. No âmbito da rede, estes sujeitos podem dispor de um maior número de ligações, de contatos, tornando-se, no termo de Anne Cauquelin, atores privilegiados. Enquanto ao artista, se este antes era apenas um fazedor de objetos, hoje um facilitador, educador, coordenador e burocrata (KWON, 2008, p.178).

Partindo dessa integração de sujeitos, pode-se entender como se realiza a troca de informações entre as diferentes instâncias da arte (produtiva, teórica e formativa) que permitem que haja unidade em meio às especificidades que configuram o campo artístico. Assim sendo, qualquer transformação paradigmática que ocorra nas artes é perceptível dentro das diferentes

instâncias artísticas. Mesmo agregando formas de atuação distintas, o fato de partilharem um mesmo campo faz com que as diversas instâncias artísticas apresentem sintomas que apontam para um conceito comum (faz que possuam unidade na particularidade).

Sob esse olhar, quando pensamos numa crise no ensino artístico atual, é possível buscar a representação deste mesmo sintoma dentro da esfera geral das artes, destacado através de outros pontos conectivos da rede. O mal-estar que evidencia a o território conflituoso em que se encontra o ensino artístico é vivenciado pela própria arte contemporânea, tanto para os que a produzem como para aqueles que a discutem e que a apresentam.

Numa discussão de Miow Kwon (2008) sobre a arte situacionista pode-se perceber outra manifestação de um descontentamento com as práticas atuais, sem tratar, contudo, da formação do artista. A autora aponta que as ações situacionistas hoje realizadas configuram uma produção que descaracterizou seu sentido inicial, e que o lugar e a identidade hoje são recursos e artifícios para trabalho (como exemplo são citadas as encomendas e a nova condição do artista nômade). Pode-se relacionar essa crítica a uma das manifestações de um mesmo problema, detectado de formas diferentes em instancias diferentes.

Hans Belting e Arthur Danto são autores que expuseram a problemática do fim da arte, destacando que de fato, esse fim não aponta o término desta produção, mas indica que uma determinada narrativa da história da arte mostra-se esgotada. É possível integrar tal percepção ao ensino artístico, destacando que há um sentimento geral tanto a nível produtivo quanto teórico que indicam uma transformação, uma mudança paradigmática, na qual antigas posturas parecem não fazer mais sentido, ao mesmo tempo em que as novas não têm sua validade confirmada.

Assim sendo, a visão geral da “crise no ensino artístico” não indica o descompasso entre uma formação constantemente desatualizada em relação à produção, mas aponta uma nova situação na qual há o descontentamento e reconhecimento de que determinados valores da arte contemporânea perdem o seu sentido. Thierry de Duve ao abordar um ensino no qual se integram os valores da prática, da desconstrução e da atitude é enfático ao dizer que para o

ensino tais posicionamentos mostram-se como um “sintoma negativo de uma transição histórica cuja positividade ainda não está clara” (2003, p.105). Na análise do autor, a tríade prática/desconstrução/atitude, relacionada à contemporaneidade, “pode sustentar grandes trabalhos de arte. Mas para o ensino é estéril. Uma vez que se pode colocá-lo no papel (...) seu potencial contestatório se tornou convencional” (Ibid., loc. Cit.).

Partindo da análise de De Duve, há um caminho para a produção de trabalhos a partir de sua tríade da arte contemporânea, o que não é possível para o ensino. Essa separação entre produção e ensino retoma a discussão sobre as relações entre formação e produção do artista. A sensação deixada pela afirmação parece dizer que essas duas instâncias não precisam seguir o mesmo caminho, ou mesmo que é necessário observar quais valores podem produzir bons trabalhos e quais valores podem ser importantes na formação de artistas. Talvez a diferença apontada seja uma indicação de que apesar de participarem de um mesmo campo artístico, cada instância possui uma particularidade na forma de agenciar os conteúdos e que os sujeitos (mesmo os que cumprem papéis nas diferentes instâncias) parecem estar familiares de tais especificidades.

Para alguns, a afirmação de que um valor que tenha sentido para a produção não é necessariamente assimilável no âmbito do ensino do artista parece confirmar o descompasso entre o ensino e a produção. Entretanto, cabe refletir se o descompasso afirma uma escolha ou sugere uma condição (que se expressa fortemente desde a modernidade) de que o ensino segue, sempre em atraso, o que é feito pela arte.

A comum contraposição entre ensino artístico e produção artística não permite a reflexão acerca das particularidades de cada instância dentro do atual campo da arte. No presente artigo, objetivou-se expor que desafios impostos pela arte contemporânea são partilhados por ambas as partes, sem que uma ocorra em consequência da outra. A discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelo ensino artístico integra-se as próprias dificuldades sugeridas pela produção teórica e prática da arte atual. As mudanças paradigmáticas do ensino artístico ocorrem dentro do campo

artístico, que possui uma configuração de rede, de maneira que partilha das noções que regem o pensamento artístico de uma época.

Na tradição da crítica às instituições formadoras, acaba-se apontando mais um posicionamento retrógrado e reacionário do que expondo uma reflexão aprofundada sobre as implicações e adesão do novo para a formação do artista, que abranja o porquê da escolha por determinados caminhos e tendências. Talvez tal percepção seja um resquício do pensamento moderno, no qual a crítica ao tradicional era diretamente relacionada à academia. Entretanto, na contemporaneidade, especialmente pela sua configuração em rede, parece não ser mais possível esse pensamento opositivo.

Uma problemática, todavia, parece ser instigadora: se em outras instâncias da arte a atitude crítica, do contexto e da identidade ainda parecem ser um meio de intensa exploração (já havendo ressalvas), para ensino artístico, tais procedimentos parecem sempre ter sido assimilados com desconfiança e incredulidade. É possível assumir a postura inteiramente não-diretiva, plural, aberta e desconstrutora da arte contemporânea nos currículos e objetivos do ensino artístico contemporâneo? A adesão total a tal pensamento parece caminhar para a total liberdade cuja potencialidade para a formação de um artista não é definida.

É tarde para se anunciar em uma crise tão já explorada por artistas e autores, mas a esterilidade citada por De Duve pode relacionar-se ao fim de um regime, conforme aponta Danto. É possível que na atualidade já não seja válida a idéia de ensinar alguém a ser artista; não existem mais regras de conduta específicas, tampouco parece haver fórmulas para se tornar crítico, engajado ou desconstrutor. Da mesma maneira, a crença de que haja aptidão ou talento que apenas deva ser direcionado não atende igualmente as dinâmicas artísticas atuais. Contudo, é inegável a importância da formação do artista para o desenvolvimento, aprofundamento e divulgação das produções, sejam estas práticas, reflexivas ou teóricas, sobre a arte e para a manutenção e construção do sistema da arte.

Referências:

ALBERTI, Leon. **Da Pintura**. Campinas: Unicamp, 1992.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte: arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

DE DUVE, Thierry. “Quando a forma se transformou em atitude – e além”. In FERREIRA, Glória, VENÂNCIO, Paulo (org.). **Revista Arte&Ensaio n° 10**. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA/UFRJ, 2003.

KWON, Mion. “Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity”. CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (org.). **Revista Arte&Ensaio n° 17**. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA/UFRJ, 2008.

LUZ, Angela Ancora da. **Uma breve história dos salões de arte: da Europa ao Brasil**. Rio de Janeiro: Caligrama, 2005.

PEREIRA, Sonia Gomes Pereira (org.). **185 anos da escola de Belas Artes**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001/2002.

RESENDE, José. “A formação do artista no Brasil”. In: **Revista Ars**. São Paulo: ECA/USP, n° 5, vl. 03, 1º semestre de 2005.

ROSENBERG, Harold. **Objeto ansioso**. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

ZÍLIO, Carlos. “A formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ”. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 66, n. 153, maio/ago. 1985.

_____. “Artista, formação do artista, arte moderna”. In: **Revista Arte & Ensaio n°2**. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA/UFRJ, 1998.

Marina Pereira de Menezes é doutoranda no PPGAV/EBA/UFRJ, Mestre em Artes pela UERJ e Graduada em Educação Artística pela UERJ. Atua como professora assistente de Artes Plásticas no CAP-UERJ, e na rede de educação municipal do Rio de Janeiro. Em sua pesquisa atual dedica-se a formação do artista na contemporaneidade.