

Arte: Território Liberdade – Qual é o local das Escolas de Arte?

Marina Pereira de Menezes de Andrade

No livro *Academias de Arte*, escrito em 1940, Nikolaus Pevsner indicou seu objetivo de descrever a formação do artista relacionando-a a dados de ordem política, social e estética. Utilizando como referência um período abrangente, incluindo as academias renascentistas e a Bauhaus, Pevsner registrou o desejo de “imaginar uma história da arte que se baseasse menos na evolução de estilos do que na mudança das relações entre o artista e o mundo que o rodeia” (2005, p.65). A proposta era transformadora, e incitava, como aponta Nathalie Heinich, um olhar para uma história institucional da arte (2008, p.45).

Essa abordagem do ensino e da história da arte distanciada do estilo coloca a necessidade de definir o próprio uso do termo “escola”, que intitula o presente artigo. Sendo noções diferentes, estilo e escola tiveram seus sentidos associados por um amplo período¹. Para o ensino, isso teve desdobramentos, de maneira que fazer uma escola de arte significava atuar como discípulo ou aprendiz de um artista (o mestre), seguindo suas preferências, procedimentos e traços. Na criação das academias de arte (como a francesa, no século XVII, e a brasileira, no século XIX), a presença do modelo e da norma também vinculava o ensino ao estilo. A formação em uma academia permitia pressupor as preferências formais, metodológicas ou temáticas do artista que lhe frequentou.

Mas no ambiente contemporâneo, a configuração homogênea do estilo distancia-se da diversidade e liberdade dos processos artísticos, e mesmo na história da arte torna-se alvo de revisões. Tal conclusão sugere um estatuto para as escolas de arte na contemporaneidade em que é ressaltado seu papel institucional, mais voltado para a transmissão e manutenção do campo da arte do que para a repetição de modelos e normas. Integradas ao sistema da arte e a outras instituições, essas escolas (incluindo faculdades ou institutos) concentram agentes (artistas, historiadores, mediadores e críticos) e são núcleos privilegiados para a difusão de valores.

Nesse sentido, a proposta de Pevsner de analisar as escolas através do mundo que a rodeia está mais próxima à atuação das atuais instituições de ensino artístico. Entretanto, o "mundo que a rodeia" não envolve a valorização do artista e a ascensão às artes liberais (tão característicos do estudo das academias italianas do século XVI ou da francesa), mas o do campo da arte contemporânea. Esse momento é caracterizado por um sistema de comunicação (CAUQUELIN, 2005), que potencializa conexões e relações, desestabilizando concepções unificadas de produtores, intermediários e consumidores; mas também é constituído pelas diferentes tradições que configuram o estatuto da arte e do artista contemporâneos.

O reconhecimento de que a tradição é parte do que define esse campo contemporâneo não objetiva, entretanto, a identificação de um conjunto de normas ou do estilo – o que contradiria as considerações anteriores. A tradição é aqui definida pelos saberes que singularizam e mantêm o campo da arte, possibilitando continuidades e rupturas². Na liberdade que caracteriza o campo, os artistas podem transitar entre esses saberes ou reminiscências, escolhendo na história da arte interlocutores que dão suporte a suas manifestações.

A tradição, dessa maneira, reforça a arte como campo culturalmente constituído, sem ser, portanto, linguagem universal ou um dado natural. Sem “ponto zero” ou “tela em branco” ao trabalhar no campo da arte, o artista assume (mesmo inconscientemente) que sua obra pode ser apreendida no diálogo com os numerosos saberes que constituem esse domínio. E se, como analisa Didi-Huberman (2000), quando estamos diante de uma imagem nos colocamos diante do tempo, a imagem é também um símbolo material da continuidade e da permanência. A própria preservação da obra evoca diferentes tradições, consciências e teorias.

A partir dessa análise, entende-se que a tradição reforça uma relação com o tempo, com saberes que ressoam em permanências e reminiscências. De fato, se a tradição não implica a plena retomada de valores do passado (como a tradição clássica), não exclui o diálogo e o conhecimento deles. Inseridas na história da arte, as obras são modos de transmissão e continuidade de tradições artísticas – seja a tradição da pintura, da arte ocidental e branca, de ambas ou outras. E, ainda que a tradição não possa ser aprendida como um ofício ou uma linguagem específica, ela é transmitida no conjunto de escolhas que guiam as práticas e os currículos nas escolas de arte.

Abarcando diversas tradições, traições, rupturas, valores e discursos, as definições de arte e de artista tornam-se cada vez mais ampliadas e impuras, impedindo tentativas de restrição ou confinamento. Esse aspecto pode ser observado na preferência por termos como artista ao invés de “artista plástico”, artes ou artes visuais ao invés de artes plásticas. Nessas escolhas, a busca pela conceituação ocorre pela preferência por termos que demonstram o caráter inespecífico da arte contemporânea, e, sem neutralidade, marcam posições e escolhas críticas.

E nesse quadro de uma produção ampliada e diversa, ser artista não implica o domínio de um ofício, pode-se ser artista sem ser pintor, escultor ou gravador, ou seja, sem o estudo específico e domínio técnico de um meio. É no âmbito dessa prática ampliada que pode-se analisar o conceito de “arte em geral” e do “artista em geral”, propostos por Thierry de Duve para designar a condição da arte que independe dos meios específicos (como pintura, escultura e gravura), e em que se pode ser artista sem ser pintor, escultor, gravador ou praticante de qualquer arte em particular. Os termos são propostos a partir da identificação da “morte e enterro” do sistema de Belas-Artes (2008, p.210), segundo Duve:

Dentro desse sistema, era-se pintor, escultor ou gravador, e era-se artista porque a pintura, a escultura e a gravura são artes. Hoje, alguém pode ser artista, artista em geral ou artista simplesmente, no limite sem ser nem pintor, nem escultor, nem gravador, nem praticante de qualquer arte em particular. As fronteiras internas e externas entre as artes (no plural) se quebraram, e podemos fazer da arte (no singular) com literalmente tudo e não importa o quê.³

Sem fronteiras, o artista usufrui de liberdade em seus processos e na sua inserção no campo. Essa liberdade é o ponto de partida para as reflexões sobre as escolas de arte, seus currículos e estatuto. Para currículos e métodos, coloca-se o desafio de trabalhar com estruturas móveis e abertas, que permitam dialogar com a diversidade de manifestações artísticas. Quanto ao estatuto, considera-se em especial a função das escolas no atual sistema de arte, sua interação com outras instituições que também são responsáveis pela transmissão e manutenção do campo artístico.

Tocando na questão da liberdade na arte contemporânea, a obra de Antonio Dias *Faça você mesmo: Território Liberdade* (1968)⁴, pode ser um ponto de partida para pensar sobre as escolas de arte na contemporaneidade. O artista comenta a obra em entrevista (2010, p.37), quando foi perguntado acerca do modo como via o

enquadramento de experiências como as de Lygia Clark e Hélio Oiticica pelo sistema de arte:

O que importa é o conceito. Os dois têm conceitos muito amplos, universais porque partem de um fundo social, envolvendo o espectador com a necessidade de um diálogo, algumas vezes até físico. Não depende de materialidade nenhuma, é aquilo e pronto. É como o *Território Liberdade – faça você mesmo* – a ideia é essa.

A resposta de Dias, específica em sua referência, remete a determinadas características que podem ser percebidas em grande parte da arte contemporânea: a ênfase no fundo social, a participação do público na construção da obra de arte e a independência de uma materialidade específica. Este último aspecto, em especial, configura a liberdade de que uma obra de arte possa vir de qualquer meio, matéria ou modo de apresentação. Como possuidor de licença segundo a qual “tudo é permitido”⁵, o único limite para o artista contemporâneo parece ser a possibilidade de efetivação de seus projetos.

Com a liberdade a sua frente, sem a submissão a um mercado restrito ou a um meio específico, a escolha de um determinado elemento (material ou conceitual) já se torna parte da obra, incorporando-lhe sentido. Sem condicionamento *a priori* de como se configura a obra de arte, a arte contemporânea multiplica-se em variados processos.

Essa liberdade, entretanto, não é alheia ao conhecimento do campo e de suas tradições nem, tampouco, à aproximação a outras manifestações que também foram designadas enquanto arte. A livre experimentação e a possibilidade de usufruir de qualquer recurso ou conceito ocorrem dentro do campo da arte, que se configura, usando como metáfora o título da obra de Antonio Dias, como *território para a liberdade*. Como afirma Tunga (2012, p.162) em ocasião de palestra:

Posso estar aqui para responder sobre toda e qualquer coisa, não porque eu saiba a resposta, mas porque posso incluir toda e qualquer coisa dentro do meu discurso. Qual é a única disciplina no mundo que permite incluir toda e qualquer coisa no seu discurso? Que eu saiba é a arte, porque ela vai procurar dentro do discurso outras ligações, outros sentidos, outras possibilidades de conectar, criar novos sentidos e compreender aquilo que anda por aí.

Na potência do discurso artístico colocado por Tunga, uma contradição, que é ao mesmo tempo ampliadora e restritiva, se estabelece: a arte pode falar de tudo, desde que se coloque enquanto arte. Rodrigo Braga (2013, p.123) traz contribuição para essa questão quando diz, em entrevista, que tem refletido sobre arte como um álibi. Conforme o artista, “a sensação que tenho é de que, como artista, posso mais, tendo que me justificar menos. Há um álibi em ‘ser artista’ que me possibilita realizar ações que não seriam pensáveis ou toleráveis se eu não o fosse”. Nesse âmbito, a história da arte não determinaria um modelo de arte ou de artista, mas forneceria precedentes ou jurisprudência para o exercício de uma liberdade que foi conquistada ao longo dos séculos – e, para a arte contemporânea, especialmente desde os anos 1960. Interpreta-se, desse modo, que enquanto território de liberdade (em que tudo pode ser arte) a criação artística não está isenta de limites ou fronteiras.

A noção de jurisprudência, em sua proximidade com o sistema de leis e dos tribunais, parece pertinente para o entendimento das relações entre a história e a produção em arte. Thierry de Duve (1996, p.38) propôs essa abordagem quando analisou a construção da história da arte (em especial da arte moderna), destacando que “A cultura artística transmite arte, assim como a jurisprudência passa o julgamento”.⁶ Diferentemente do aspecto cumulativo da palavra “legado”, Duve ressalta que a jurisprudência trata da transmissão, e é “a memória legal com a qual as sociedades armazenam seus julgamentos emitidos no passado sobre casos similares aos que são atualmente submetidos, mas os quais a lei escrita não poderia ter antecipado em sua singularidade”⁷ (p.37). Ressalta, entretanto, que os juízes podem consultar a jurisprudência apenas como inspiração, uma linha de guia e não um critério, de maneira que eles têm liberdade para contradizê-la.

Para o ambiente artístico, as noções de jurisprudência e de transmissão aproximam-se do conceito de tradição. Duve (1996, p.41) traz a relação quando menciona que a própria noção de arte não é uma “essência” que perpassa formas e estilos, mas uma consciência que continua a ser conduzida através de julgamentos rejuvados que fazem jurisprudência, sendo que essa transmissão é chamada de tradição. Por essa razão, entende-se como a palavra “arte” pode agrupar manifestações tão diferentes – em sua amplitude incorpora não apenas o clássico, mas a tradição do novo e a tradição da traição da modernidade. Como analisa Duve, no julgamento artístico as noções de “traição”, “tradução” e “transmissão” constituem três significados inseparáveis da palavra tradição.

Com a consciência dessa história – suas jurisprudências e não suas normas – define-se para o artista e para o historiador da arte a importância de escolher suas estratégias e seus posicionamentos.

Um dos pontos a respeito dos quais o artista deve tomar posição é justamente sua relação com as tradições que configuram o campo da arte. De acordo com Ronaldo Brito (2005, p.80), sem a técnica como meio expressivo, os artistas devem investigar criticamente o campo artístico, o que reveste a produção contemporânea de intensa racionalidade que acompanha o sistema cultural. Nesse âmbito, pondera o autor, “Numa certa medida, não é mais a arte que permite a história da arte e sim o inverso – a História da Arte, esta construção *a posteriori*, infiltra-se na produção e parece mesmo determiná-la”. Entende-se que essa consciência, contudo, não implica filiação a uma narrativa histórica ou ilustração de uma teoria, o que, segundo o autor (p.86), embute a produção contemporânea de um necessário “cálculo de razão”, no qual

recusar a racionalização é negar a própria inteligência, aceitar a condição de objeto decorativo. [...] Mas sem levar ao extremo essa racionalidade, sem tencioná-la nos seus limites e aí confrontá-la com seu contrário – a razão, a loucura – não cumpre sua não função, a heterogeneidade que a distingue do universo do *logos*. A arte acaba simples paisagem de conceito.

Esse cálculo propicia ao artista um ambiente de liberdades contidas, em que a experimentação tem a garantia de ser abraçada e compreendida enquanto arte. No coeficiente dessa relação, o artista tem o privilégio e a responsabilidade de viver em uma liberdade que não é alheia a negociações. E quando se posiciona na própria história da arte, os artistas também negociam posições em meio a todos os outros produtores e agentes do sistema.

Nesse aspecto, as escolas de arte demarcam uma função dentro do campo artístico: a de transmitir esse conhecimento sobre a arte, os artistas e a história da arte. Como locais de formação, promovem a iniciação no mundo da arte e podem auxiliar seus alunos na consolidação de suas escolhas, colaborando na manutenção do próprio sistema. Contudo, em um momento em que se amplia potencialmente o que pode ser arte, torna-se mais indefinível o que é essencial na formação do artista contemporâneo. E enquanto espaços para a liberdade, as escolas correm o risco de propiciar no máximo certas “liberdades institucionalizadas”.

Quando em 1968, Antonio Dias apresentou pela primeira vez a obra *Faça você mesmo: território Liberdade*, o contexto político, social e artístico infligia à obra posicionamento crítico perante as instituições culturais. As escolas de arte, em especial, não são associadas ao contexto de produção de “Faça você mesmo” ou de outras obras do artista, que já expressou não saber se a arte pode ser ensinada.

Paulo Herkenhoff (1999, p.38-39) analisou a obra de Antonio Dias em contexto de outras “arquiteturas da liberdade”, obras de artistas brasileiros que traziam como questão uma fenomenologia do espaço, tais como: *Tropicália* (1967), de Hélio Oiticica, *A casa é o corpo* (1968), de Lygia Clark, e *Espaços virtuais: cantos* (1968), de Cildo Meireles. Como observa Herkenhoff (p.40), “sua arquitetura, escassa e nômade, indica um território da liberdade que não é o que se resguarda entre muros. A casa e o fazer são campos da liberdade e da afirmação do indivíduo – ‘faça você mesmo’, uma planta que cada um pode construir no chão com fita adesiva”. Ele conclui afirmando que, onde Lygia Clark afirmou a precariedade e onde Hélio Oiticica proclamou a adversidade, Antonio Dias celebra a liberdade.

A comparação às proposições de Clark e Oiticica amplia a compreensão da ideia de liberdade expressa por Antonio Dias, ressaltando em *Território* o posicionamento perante as instituições artísticas e o ambiente carioca durante os anos 60 e 70. O texto *Arte “brasileira” não existe* (2006), escrito por Dias em 1981, também viabiliza o entendimento desse contexto em que as instituições não forneciam um meio que auxiliasse o artista. Além da crítica, porém, esses artistas também promoveram importantes conquistas em relação aos conceitos de arte e experiência no Brasil e, especialmente, no Rio de Janeiro.

Para a produção desses artistas, a liberdade supunha o deslocamento do suporte que lhe confere caráter artístico e ao mesmo tempo a situa em uma tradição e suas instituições. A negação desse quadro abrangeria, utilizando termo usado por Hélio Oiticica, proposições “anti-arte”. O artista, citando Lygia Clark, seria o “não-artista”, definição que exprimia tanto a mistura entre papéis de artista e público quanto uma superação dos “condicionamentos institucionais que limitam as liberdades imanentes à ação do artista” (GOMES, 2006, p.170). Tal colocação marca a paradoxal relação em que a liberdade em arte exige posicionamento que seja propriamente “anti-arte”.

Essa oposição à noção de arte não parece muito distante dos dias atuais, quando a prática artística não precisa ser (em princípio) limitada por qualquer meio ou instituição. A palavra "arte" absorveu a não-arte e a anti-arte – e, nessas contradições encontram-se grande parte das dificuldades enfrentadas na sistematização de currículos em escolas de artes. Passados cerca de cinquenta anos desde a realização dos *Bichos*, de Clark, e dos *Parangolés*, de Oiticica, esses “não-artistas” já estão inseridos na história geral da arte. E assim, institucionalizado em museus e na história, o não-artista é apresentado ao lado de outros artistas, como pintores e escultores e, nesse quadro, todos são artistas, *simplesmente*. Essa heterogeneidade contida em uma única palavra (artista) remete à própria configuração do mundo da arte contemporâneo.

Trazer esse debate para as escolas de arte incita a considerar esse espaço local de construção da arte, mas também espaço de destruição desse campo. Reconhecendo a própria bagagem do termo “arte”, em suas diversas tradições e sentidos (arte, arte em geral, não-arte e anti-arte), essas instituições são, necessariamente, locais de confrontos, trocas e trânsitos de valores, posicionamentos e poéticas.

No espaço “entre” uma obra e sua apreensão ou entre o conhecimento do campo e a singularidade de cada obra, pode-se observar que negociações, cálculos e coeficientes colocam-se como modos de entender a formação e o estatuto do artista na sociedade. Essa dificuldade em posicionar-se também remete aos escritos de Rosalind Krauss (2008) sobre o campo ampliado. Além da mobilidade entre meios e sentidos para o artista, o reconhecimento das limitações de certas categorias evidencia a diversidade das práticas contemporâneas. Nesse campo, as escolas de arte tornam-se locais experimentais, no sentido que não se apoiam em categorias preestabelecidas, incitando o artista a pensar no território liberdade que tem a sua frente e no desafio (faça você mesmo) de ser também produtor.

Tanto na frase-título da obra de Antonio Dias, *Faça você mesmo*, quanto nas proposições de Clark e Oiticica havia um posicionamento perante os limites institucionais e sociais – especialmente no Brasil. Entender suas propostas como fundamento para atestar o distanciamento do artista perante as instituições parece uma simplificação, mas seus exemplos ressaltam que a presença dos artistas nesses espaços não é isenta de conflitos.

Sob o ponto de vista das escolas de arte como instituições, observa-se que sua composição é heterogênea e que sua complexidade no sistema de arte não pode ser resumida às relações rígidas entre quem está dentro ou fora. Sob tal constatação, atrelar as instituições à representações limitadas por determinadas narrativas “subestima a dinâmica dos processos institucionais, que, vistos de perto, oferecem-nos uma gama de tensões internas e distensões externas” (COUTO, OLIVEIRA, 2012, p.6). A questão pode ser deslocada, assim, para a maneira como as instituições, mais especificamente as escolas de arte, podem ser locais para o exercício da liberdade.

Enquanto espaços de liberdade, as escolas de arte enfrentam a contradição de ser lugares específicos, que não possuem neutralidade ou passividade em relação à própria história da arte. Nesse sentido, a palavra “território” abarca o sentido político e as lutas que levaram à construção e manutenção desses espaços. Isso pode ser observado no Rio de Janeiro, onde o histórico das instituições de ensino passa pela oposição entre academia (tradição) e modernidade, que ainda encontra ecos na atualidade.

E assim, mesmo utilizando referências comuns, currículos são organizados de maneiras diferentes pelas instituições de ensino. Isso justifica-se, em especial, pela história e singularidade desses espaços, que tornam-se “lugares específicos”. Abordagens diferentes que não implicam necessariamente uma questão de valor, pois, em concordância com Mikkle Bohg (2009, p.66), “não existe melhor meio para educar ou desenvolver o artista, assim como não existe um melhor perfil para o artista contemporâneo”⁸. Ainda segundo o autor, muitos modelos devem existir, em constante negociação e seguindo as características que cada escola quer estabelecer.

Se os caminhos são plurais, contudo, o conhecimento acerca das práticas e teorias que perpassam a arte e sua história são condições para a inserção no campo artístico. E, assim, é necessário o embate com a liberdade aberta para o “artista em geral”, cuja prática não indica pré-requisitos, bases ou fundamentos essenciais, mas que mantém a necessidade da pesquisa para a materialização da obra.

Desde o século XX, a dinâmica de processos, movimentos e experimentações impôs às escolas de arte a necessidade de atualizarem-se, acompanhando as mudanças do sistema, a perda de referencial e a “tradição do novo” (ROSENBERG, 2004, p.238). Em um exercício de anacronismo, essas escolas assumem a dupla função de promover o conhecimento do passado e incitar a pesquisa do novo. Vivem, assim, entre a instabilidade

da mudança constante e a necessidade de reconhecer quais inovações entrarão para a história. Nessa constante adaptação, há o risco de colocar o novo como norma, assim como foi o clássico, como critério para restrição e exclusão. O desdobramento, nesse caso, é tornar o novo ou o contemporâneo uma escola ou um estilo.

Enquanto a arte demanda a abertura de seus saberes e a integração a outras áreas, as estruturas universitárias forçam a definição de programas fechados, com etapas bem definidas. Almeja-se que eles tenham os conhecimentos que permitam sua atuação profissional, mesmo sabendo que os modos de produção artística são muito variados. O desafio parece ser encontrar nessa variedade os saberes que especificam o campo da arte em relação a outros: a tradição, em continuidade e mudança, que aproxima a arte hoje da realizada no passado. Nos currículos, assim como na escrita da história da arte, algumas abordagens serão eleitas em detrimento de outras e, da mesma forma, cabe enfatizar que não se tratam de escolhas naturais, mas de posicionamentos que infligem posições no campo da arte.

Sem um saber específico ou um requisito teórico que normatize os processos, a experiência propiciada pelas universidades parece ser a de abrir possibilidades de escolhas, oferecer modos de desenvolver ferramentas próprias, permitindo agenciamentos múltiplos entre saberes e sujeitos. Nos escritos relacionados ao tema⁹, vê-se a movimentação para a proposição de currículos sem pré-requisitos, em que o aluno pode construir sua própria grade – suas linearidades, seus pré-requisitos – e ampliar seu tempo em pesquisas individuais.

Reconhecendo a impossibilidade de comportar em currículos tudo o que é necessário para a formação de artistas, torna-se necessário aceitar as lacunas e a incompletude da formação em escolas de arte. Nesse âmbito, os vazios e brechas na formação seriam interpretados como espaços potenciais para olhares novos e diferenciados. Não se propõe, com isso, a sistematização de espaços controlados para a subversão, atitude e desconstrução – que remetem a Duve e ao sintoma da contemporaneidade nas escolas de arte¹⁰. Tampouco, pretende-se um elogio à precariedade de uma condição em que o artista seja como a “erva que nasce em pedra”¹¹, um elogio à adversidade. Objetiva-se o reconhecimento de que a formação de artistas é um arranjo plural e multidimensional, cuja trajetória não pode ser imposta pela universidade.

Soma-se a isso a constatação de que as escolas de arte não são condições *a priori*, em estado natural, mas uma construção, de matéria flexível e sujeita a transformação.

Maleabilidade e flexibilidade, contudo, são palavras que pouco se aproximam dos cursos universitários, fadados ao engessamento em grades curriculares e disciplinas. No Brasil, a dificuldade em trazer professores visitantes e em financiar oficinas com artistas e críticos fora da universidade ainda colaboram na estagnação das práticas desenvolvidas nesse espaço. A crescente participação dos artistas na universidade (e sua decorrente profissionalização) traz, no entanto, mudanças para as práticas e propostas das escolas, o que tende a se acentuar nas próximas décadas.

Seja por uma mudança no processo criador (que se torna mais voltado para o conceito) ou como atalho e estratégia de inserção, os artistas têm buscado mais a universidade – não só no Brasil como internacionalmente também. A primeira hipótese, que se relaciona a uma vertente mais intelectualizada ou conceitual na arte contemporânea, é citada por Paulo Herkenhoff (2008, p.160) quando afirma que “Em termos gerais, o processo está demandando dos artistas maior densidade conceitual. O projeto político, que passe pela filosofia, pela psicologia, mas que haja um programa efetivamente construído, porque é claro que cada época produz os seus subprodutos”. A observação não implica uma norma geral, mas, como discute o crítico e curador, relaciona-se a um grupo com perfil mais intelectual, que tem encontrado mais ressonância em exposições, instituições e revistas. Na busca pela formação mais intelectualizada, a noção de liberdade nas escolas de arte coloca-se no reconhecimento da pluralidade que caracteriza a arte contemporânea.

Essa inserção aproxima cada vez mais a arte da noção de pesquisa. O termo, entretanto, às vezes utilizado como sinônimo do processo criador, carrega outros sentidos e implicações políticas. De acordo com Victor Burgin (2013, p.191) no artigo “Reflexões sobre ‘pesquisas’ de doutorado em artes visuais”, esse termo pode ser apenas uma substituição de palavras (como “criatividade”), mas mostra também uma estratégia para a sobrevivência em ambiente hostil. A análise de Burgin, fundamentada especialmente nos casos inglês e americano, expõe o problema das pós-graduações em diferenciar teses escritas de obras de arte, em que se constata uma “tendência de ofuscar ou ignorar as diferentes especificidades de duas formas distintas de prática”. A questão toca o problema do modo como ocorrem as avaliações de artistas que cursam doutorados.

A pesquisa em arte na universidade marca uma diferença significativa entre o ambiente contemporâneo e o *Território liberdade* ou as “arquiteturas da liberdade”, de Antonio Dias, Hélio Oiticica e Lygia Clark. Para alguns artistas, a liberdade pode integrar-se ou mesmo potencializar-se dentro de instituições, como as universidades. Se no momento em que a obra *Território* foi proposta havia o pensamento sobre as limitações que as instituições impunham ao jovem artista da época, hoje esses locais colocam-se como espaços propícios para a experimentação. Sob os precedentes da história, a arte e as instituições fornecem álibis para a liberdade, para que o artista possa realizar qualquer projeto. A questão mostra-se complexa no âmbito das escolas de arte, que agregam a transmissão das tradições (dos precedentes), a necessidade de atualização (o embate constante com sua contemporaneidade) e a democratização do acesso à arte.

No caso do Rio de Janeiro, é válido ainda ressaltar que as mais relevantes instituições de formação profissional para o artista são públicas. Mesmo na Escola de Artes Visuais, cujos cursos são pagos, há opções de bolsas para estudantes. Comparado a outros países em que o aluno faz alto investimento para sua formação (como ocorre nos Estados Unidos), os jovens artistas brasileiros não vivem a necessidade de vender suas obras para pagar seus estudos. Isso, conseqüentemente, diminui a pressão do mercado como meio de avaliar o sucesso dos alunos e das escolas de arte, permitindo ainda maior experimentação tanto para a inovação quanto para o erro e o acaso.

Esta parece ser particularidade que as universidades podem propiciar em sua relativa liberdade do mercado: a possibilidade de se concentrar no processo e na experimentação, sem a obrigatoriedade do sucesso. Indiretamente, essa condição endossa a crença de que pode existir um processo criador alheio às demandas do sistema, o que se mostra falso quando se observa a universidade como instituição integrada ao campo da arte. A abordagem do sistema da arte como rede contribui para esse entendimento, pois esclarece que a participação no campo da arte já supõe a relação com sujeitos e a transmissão e a manutenção de seus valores. No caso das escolas de arte cariocas, observa-se, por exemplo, que mesmo sem competição financeira, cada uma dessas instituições parece destacar um campo de ação. Essa tentativa de distinção remete à própria lógica do mercado, em que a convivência sem competição leva à demarcação de áreas de atuação.

Há artistas para quem a integrada condição da universidade pode ser um meio propício, fornecendo simultaneamente a estrutura e a possibilidade de criação. Tal pode

ser a compreensão do relato de André Parente (2013, p.23): “Tenho a sorte de não viver mais, como outrora, uma separação entre o que faço na universidade e fora dela. O que crio e o que ensino partem da mesma fonte da mesma matéria, da mesma pesquisa e das mesmas ideias. Neste ponto, tudo converge, e uma coisa potencializa a outra”.

É preciso acentuar, contudo, que esse contexto de formação é paralelo à situação de isolamento que o artista vive no Brasil. Na educação ou nas políticas públicas, o ensino em artes está longe das ações prioritárias, sendo visto muitas vezes como supérfluo. Esse contexto influencia diretamente a formação do artista, que constrói sua trajetória ciente do restrito público que consome arte no país. É mesmo contraditório pensar como o aumento de vagas em universidades mostra o reconhecimento da arte como carreira profissional, sem haver um proporcional estímulo ao fortalecimento das instituições artísticas.

A distância entre a arte e a maior parte da sociedade pode ser vista como alienação que, segundo Rosenberg (2004, p.237), “é o resultado não da ausência de interesse da sociedade na obra do artista, mas do interesse potencial de toda a sociedade na mesma. Uma obra que não fosse feita, e sim ‘vendida’ a totalidade do público haveria de ser totalmente arrebatada de seu criador e totalmente falsificada”; entendendo-se, dessa maneira, que é justamente na concepção singular e diferenciada que está o potencial da obra de arte. No caso brasileiro, porém, o reconhecimento de que a obra promove um olhar singular do mundo não é justificativa para embasar a alienação da arte em relação à maior parte da população. Como artigo de luxo e privilégio da elite, a produção artística é cerceada de seu potencial crítico e transformador, mantendo-se como símbolo de distinção econômica.

Com sua vocação democrática, as universidades podem discutir os lugares da arte na sociedade em vez de ser o caminho para entrada em uma elite intelectual. Mediando a formação do artista e outros agentes, que assim se tornam mais profissionalizados, podem colaborar na estruturação de outros locais de transmissão e contato com a arte. Com essa vertente, potencializam trocas entre diferentes campos de saber, reconhecendo, como aponta Maurício Dias (DIAS, RIEDWIG, 2009, p. 12), a “Arte como processo que envolve o trânsito entre fronteiras”.

E assim, a reflexão sobre o território (o campo) da arte e suas liberdades não pode ser alheia aos contatos e modos em que a obra de arte é apresentada e aberta ao

público. Ainda que a liberdade dos processos ocorra dentro desse campo, definido por seu sistema e pelas diferentes tradições da arte, tanto a produção da obra quanto a formação do artista parecem ocorrer nas trocas ou trânsitos entre aspectos singulares e compartilhados: o artista e o outro, o artista e o público, o artista e as instituições, as instituições e o público. Para as escolas de arte – espaços de transmissão, legitimação, troca, integração e democratização – coloca-se o desafio de pensar em currículos e abordagens que mantenham a dinâmica do campo da arte, que depende do potencial de liberdade e do trânsito entre territórios.

Manirna Pereira de Menezes de Andrade é professora assistente da Escola de Belas Artes da UFRJ.

Artigo submetido aos avaliadores em 12/04/2016

Artigo avaliado em 09/08/2016

Referências Bibliográfica

BRAGA, R., “Entrevista realizada por Claudia Tavares e Monica Mansur”. In: TAVARES, C.; MANSUR, M., *Ser artista: entrevistas*. Barra do Piraí: Binóculo, 2013. p.118- 123.

BURGIN, V., “Reflexões sobre ‘pesquisas’ de doutorado em artes visuais”. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n.25, 2013, p.184-195.

CAUQUELIN, A., *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.

COUTO, M.; OLIVEIRA, E. (org.), *Instituições da arte*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

DANTO, A., *Após o fim da arte: arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

DIAS, A., “Arte “brasileira” não existe”. In: FERREIRA, G. (Org.), *Crítica de Arte no Brasil: Temáticas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. p. 281-9284.

_____, *Antonio Dias: depoimento*. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DIAS, M.; RIEDWEG, W., “No território da fronteira” [entrevista]. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n.18, 2009, p. 6-25.

DIDI-HUBERMAN, G., *Devant le temps*. Paris: Minuit, 2000.

DUVE, T. de, *Kant after Duchamp*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1996.



_____, “Quando a forma se transformou em atitude – e além”. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n.10, 2003, p. 93-105.

GOMES, F., “A genealogia do (não) artista”. In: FERREIRA, G. (org.), *Crítica de arte no Brasil: Temáticas Contemporâneas*. Rio de Janeiro, Funarte, 2006. p. 169-172.

HEINICH, N., *Sociologia da arte*. Bauru: Edusc, 2008.

HERKENHOFF, P., *Antonio Dias*. São Paulo: Cosac e Naify, 1999.

_____, “Entrevista realizada por Paulo Sergio Duarte”. In: DUARTE, P., *Arte Brasileira contemporânea: um prelúdio* [CD-Rom]. Rio de Janeiro: Silvia Roesler, 2008. p. 160-173.

KRAUSS, R., “A escultura no campo ampliado”. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n.17, 2008, p. 128-137.

LICHTENSTEIN, J. (org.), *A pintura – Vol.11: As escolas e o problema do estilo*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PARENTE, A., “Entrevista realizada por Claudia Tavares e Monica Mansur”. In: TAVARES, C.; MANSUR, M., *Ser artista: entrevistas*. Barra do Piraí: Binóculo, 2013. p. 18-25.

PEVSNER, N., *Academias de arte: passado e presente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

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

TUNGA. “Tunga”. In: *Cadernos EAV 2009*. Rio de Janeiro: EAV, 2012. p. 162-211.

ZÍLIO, C., “No dorso do quadrúpede, mas com liberdade de voar”. In: FERREIRA, G. (org.), *Crítica de arte no Brasil: Temáticas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. p. 285-288.

¹ Jaqueline Lichtestein (2013) une os termos escola e estilo em coletânea de textos organizados em *A pintura – volume 11*. Entre os autores de diferentes períodos há Charles Nicholas Cochim, que comenta a imitação dos mestres em escolas (usando o exemplo dos Carracci), e Émile Zola, que utiliza o termo escola para discorrer sobre o impressionismo, identificando assim um grupo ou conjunto de adeptos.

² O conceito de tradição foi discutido pela autora em sua tese “O artista e sua formação desde 1980: o ambiente contemporâneo e o Rio de Janeiro”, defendida em 2013 no PPGAV, EBA, UFRJ.

³ No original: “Dans ce système, on était peintre, sculpteur ou graveur, et on était artiste parce que la peinture, la sculpture et la gravure sont des arts. Aujourd’hui on peut être artiste, artiste-en-general ou artiste tout-court, à la limite sans être ni peintre, ni sculpteur, ni graveur, ni praticien d’aucun art en particulier. Les frontières internes et externes entre les arts (au pluriel) ont éclaté, et on peut faire l’art (au singulier) avec littéralement tout et n’importe quoi.”

⁴ Antonio Dias. *Faça você mesmo: Território Liberdade*, 1968; instalação; plotter adesivo sobre o piso, 600 x 400 Coleção: Daros, Zurique.

⁵ De acordo com Danto (2006, p.15), “o contemporâneo é, em determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é também um período de impecável liberdade estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido”. Para designar o momento em que essa arte sem narrativas mestras se desenvolveria, Danto propõe o conceito de pós-história, segundo o

qual nenhuma unidade estilística poderia fornecer direcionamento narrativo; na pós-história, “liberados do peso da história, [os artistas] ficavam livres para fazer arte da maneira que desejassem, para quaisquer finalidades que desejassem ou mesmo sem nenhuma finalidade” (p.18).

6 No original: “Artistic culture transmits art just as jurisprudence passes along judgment.”

7 No original: “the legal memory in which society stores the judgments issued in the past over cases similar to those currently submitted, but which the written law could not have foreseen in their singularity.”

8 No original: “no optimal method of educating or developing an artist exists, just as there is no optimal profile for a contemporary artist.”

9 Entre os consultados estão: *Art schools: propositions for the 21st century* (2009), organizado por Steven Henry Madoff; *Rethinking the Contemporary Art School* (2009), organizado por Brad Buchley e John Conomos; *Artists talk about teaching changes*, organizado por David Mollin e John Reardon; e *Education: documents of Contemporary Art*, organizado por Felicity Allen (2011). Essas publicações revelam o interesse na temática do ensino para artistas ou escolas de arte. Acrescenta-se também a pesquisa desenvolvida pela autora em sua tese (citada anteriormente), na qual são examinados casos de instituições de formação de artistas no Rio de Janeiro.

10 DUVE, 2003.

11 ZÍLIO, 2006.