

RESUMO

De uma visão desencantada do panorama presente instala-se o desejo de imaginar outra escola de arte e de projectar uma outra realidade para a educação artística. Este tem sido o ímpeto da resistência e do descontentamento, o de tentar ver o que ainda não se vê e de adivinhar o que ainda não é. Essa escola, a que há-de vir, é incontornável: nos debates em conjuração não se consegue passar-lhe à volta, e, porém, a especulação sobre os seus contornos devolve-os indefinidos. É, contudo, uma indefinição afirmativa: por impossibilidade de a tornar num exercício particular ou, antes, por princípio político e peremptoriamente utópico de uma necessária condição por vir?

Desde a segunda metade do século XX que têm surgido propostas artísticas para uma outra escola de arte e a primeira década do século XXI tem sido particularmente fértil na oferta. Este texto procurará relacionar esse fenómeno dividido entre a arte contemporânea e a educação artística, chamando ao presente outras formas de o olhar, vindas do passado. Não se tentará ensaiar os contornos na escola que há-de vir, mas somente sugerir modos de observar o que pensamos.

ABSTRACT

The disenchanted view of the current panorama settles the desire to imagine another school of art and design another reality for arts education. This has been the impetus of resistance and discontent, the attempt to see what is not yet seen and guess what it is yet to be. This school, which is to come, is inescapable: the ongoing debates are unable to pass it around, and yet, speculation about its contours returns them undefined. It is, however, an affirmative uncertainty: is it for the inability to make a particular exercise, or rather due to a political principle and peremptorily utopian of a necessary condition to come?

Since the second half of the twentieth century that artistic proposals have emerged for another art school, and the first decade of this century has been particularly fruitful in the offer. This text will seek to relate this phenomenon divided between contemporary art and arts education, calling on to the present other past ways of looking at it. This will not attempt to set the contours of the school that is to come, but only to suggest ways of observing what we think.

É de um sentido descontentamento com o apercebido que é instigado o desejo de mudar a escola de arte. Do desejo guardamos a ideia de inconcretização, mas também de uma força motora que não cessa o gesto contínuo do movimento. É a vontade de alcançar uma diferença, de vislumbrar uma outra coisa distante do presente, que mantém o sujeito aceso nessa busca, ainda que se trate de uma viagem interminável. Evocando a perspectiva psicanalítica do desejo, estaríamos diante de um sujeito insaciável, contudo tomado pela perseverança da própria existência, e não tanto pela esperança de encontrar (ou de formular) o objecto que abrandasse a sua força motora. Não se trata, pois, da necessidade de elaborar sobre a escola de arte que há-de vir; a ser esse o caso, ordenaríamos, de uma vez por todas, um esboço dessa escola, e a partir daí alteraríamos o alcançado. O ponto de partida existiria, contudo, e a elaboração sequente seria realizada desse presente em diante. A necessidade seria satisfeita, e o que mais viesse já não o evitaria. Todavia, o que se tem verificado, é que aquilo que move o debate em torno da escola de arte é um desejo e que, portanto, é insaciável. Qualquer forma (ou fórmula) atirada para ensaiar uma nova escola revelar-se-á insuficiente, parcial, imperfeita, e o sujeito continuará a busca. O corolário é de que a procura não cessa e de que o desejo é produtivo. O descontentamento que resulta da análise da escola de arte que temos e que gera o desejo (este não provocado por uma falta, como diria Lacan, mas sim por uma condição crítica, por uma postura de questionamento desenvolvida pelo sujeito) incita o reconhecimento do problema, e a sua abordagem decorre de diferentes denominadores: nostalgia, perfeição, perseveração.

Entrar no problema da escola de arte, como tópico actual da teoria da arte, faz-se atravessando uma série de contradições que o sustentam. Não é possível abordar o assunto sem experimentar os paradoxos que o constituem, e que impedem que a sua leitura e a sua crítica sejam feitas de forma inequívoca e fluída. À semelhança da crítica de arte, cada parecer arrastará consigo a visão particular do sujeito que fala, que pode ser coincidente, ou não coincidente, com a visão do sujeito que deseja, e que pode nem sequer admitir um problema naquilo que tem vindo a ser peremptoriamente apresentado como o sendo. Este texto reconhece no tópico da escola de arte do futuro um problema que lhe é exterior - a meu ver não é mais problemático o rumo da escola de arte no presente, do que todo o capital que é movimentado

com essa narrativa. O desejo de o resolver, sabendo não o resolver nunca, é o ponto de partida e o termo deste capítulo.

Do desencanto enunciado com o que existe sobrevém o desejo de mudança. Em prol de uma visão esclarecida é imperativo perceber o que há. Que tipo de escola de arte temos hoje? A totalidade da pergunta é desmedida, e rapidamente nos apercebemos da dificuldade em lhe dar uma resposta adequada. Em bom rigor seria necessário um levantamento exaustivo por área geográfica, ainda que o intervalo temporal estivesse limitado ao presente. A escola de artes na Finlândia difere do modelo chinês e do cabo-verdiano. Não estou sequer segura de que exista um modelo aqui e um diferente ali, se existe um modelo só e em seu torno as variações, sem distinção de aqui e de ali, ou se o modelo não passa somente de um auxiliar de pensamento sem existência concreta. Pois de que serve pensar em modelo senão para apontar a distância que os múltiplos cavam desde o molde? De notar, também, que *escola de arte* carece de precisão semântica na forma como vem sendo utilizada neste texto, e que na América distinguem *art academy*, *art department* e *art school*. Essas diferenças, o português aniquilará com o genérico escola de arte, convindo, no entanto, anunciar que a sua utilização neste capítulo aponta para o ensino universitário de belas-artes. Ficarão de fora os estabelecimentos de ensino secundário de toda a espécie. Não conseguiremos especificar aqui o que é a escola de arte hoje. Vamos assentar a nossa decisão de não o fazer na expectativa de que conhecemos, quem escreve e quem lê, a escola de arte pela experiência de a termos frequentado. E se o intervalo geracional pôde devolver experiências diferentes num mesmo espaço, a ser verdade a expectativa antes mencionada também se poderá, enfim, confiar que quem lê mantém o contacto com essa escola de arte no presente, partilhando um comum com quem escreve. Ou não teria, senão por acidente, chegado a esta publicação. De toda a maneira teremos de acrescentar ao quadro referencial empírico, para a questão do descontentamento, a ideia de escola que a história da arte ocidental nos inculca. Sem exigirmos detalhes, todos possuímos uma abstracção da *escola de arte* do presente, mais ou menos fiel à realidade.

O sentimento prevalecente é de que a escola de arte de hoje é insatisfatória. É-o, muito provavelmente, face a expectativas que não foram satisfeitas, algo que o presente não soube cumprir ou não fez sem defeito. Algures no tempo pareceu ser possível que as

circunstâncias correntes do agora proporcionariam uma escola diferente da que temos. Resulta que o presente perdeu o encanto. O olhar devolve-nos uma imagem desencantada da escola. O que temos é excessivamente similar ao que tínhamos, ou o que temos de novo é uma desilusão face ao que pensámos ter. O texto que por ora avança não é mais do que um exercício de síntese em que se pretende reunir partes antes separadas e construir um sentido. Não sendo original (porque não é esse o desejo, porque o desejo é somente escrever e, ao escrever, pensar, e ao pensar, dizê-lo, noutra vez, de outra forma), pretende, na sua perseverança, explorar algumas relações de importância para acercar o tópico da escola de arte que há-de vir.

Começamos afirmando que a escola de artes de hoje tem a estrutura de um tempo presente, mas vive-a com ideias antigas. Seria fácil coligir imagens que reforcem a marca do passado nas academias de belas artes, e onde é claro e manifesto que o que lá é ensinado hoje provém de outras escolas e de outras idades. As galerias do edifício - daquele que eu conheço, de algumas outras que visitei - e as prateleiras suportando as estatuetas e os moldes denunciam a herança barroca, sendo certo que integram o torso de Belvedere, o Apolo sauróctono, os Escravos de Miguel Ângelo e o grupo de Laocoonte, qualquer que seja a escola de belas artes. Há uma tendência europeia de copiar as mesmas cópias. A reprodução dos múltiplos de gesso inspirados nos cânones clássicos acompanhou o ensino do desenho nas diversas academias europeias muito depois de volvidos os séculos XVI e XVII. Na Academia Portuense de Belas-Artes (hoje Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto), fundada em 1836, encontram-se os mesmos modelos e até há, pelo menos, meia dúzia de anos atrás, os primeiros anos da aprendizagem do desenho eram preenchidos com sessões de cópias desses e de outros elementos. Dois anos da minha licenciatura foram para desenhar com linha, com mancha, com aguada e com carvão esses ícones do Classicismo e mais outros, alguns exemplares da escultura portuguesa, o celebrado esfolado e uns quantos modelos nus. No mesmo período os alunos convivem com outros exercícios: estudam desenho do espaço, desenho cego, desenho à mão livre, desenho diagramático, experimentam diversos materiais, observam a luz e a sombra, estudam alguns objectos. Experimentam, adaptando, o primeiro curso da alemã Bauhaus, cujo eco é evidente pelas escolas do início do século XX. São dois primeiros anos propedêuticos, que trabalham os chamados elementos e técnicas

básicas da prática artística, quer nas disciplinas de desenho, quer nas oficinas de pintura e de escultura. A enformar estas opções está a crença de que assim se adquire o vocabulário, depois a gramática, e que é a partir daí - e só a partir daí - que os alunos podem, finalmente, falar.

A argumentação neste texto começa com a ideia dos rudimentos da arte, como prefácio, introduzindo-a, e recuperando-a no final. Não se procurou fazer um levantamento histórico e exaustivo desses elementos, nem uma análise detalhada da forma como são tratados nas escolas do século XXI. Interessou pensar se a ideia faz sentido hoje nas estruturas que organizam as escolas. Interessou olhar o seu posto naturalizado no interior do conceito de academia e encontrá-lo hoje, quando surge mais dissimulado e, porque assim parece, servindo-se de novas técnicas, como seja a investigação em arte.

Os rudimentos da Arte

I would chiefly recommend that an implicit obedience to the rules of art, as established by the great masters, should be exacted from the YOUNG students. That those models, which have passed through the approbation of ages, should be considered by them as perfect and infallible guides as subjects for their imitation, not their criticism.

I am confident that this is the only efficacious method of making a progress in the arts; and that he who sets out with doubting will find life finished before he becomes master of the rudiments. For it may be laid down as a maxim, that he who begins by presuming on his own sense has ended his studies as soon as he has commenced them. Every opportunity, therefore, should be taken to discountenance that false and vulgar opinion that rules are the fetters of genius. They are fetters only to men of no genius; as that armour, which upon the strong becomes an ornament and a defence, upon the weak and misshapen turns into a load, and cripples the body which it was made to protect.

How much liberty may be taken to break through those rules, and, as the poet expresses it, "To snatch a grace beyond the reach of art," may be an after consideration,

when the pupils become masters themselves. It is then, when their genius has received its utmost improvement, that rules may possibly be dispensed with. But let us not destroy the scaffold until we have raised the building.

(REYNOLDS, 1769)

Este discurso, que é de finais do século XVIII, não parece estranho aos olhos de hoje em dia. A formação do artista continua a ser vista numa linha progressiva, que atravessa etapas, até alcançar um topo a partir do qual o estudante deixa de ser estudante e passa a ser artista. Para atingir o estágio final, o sujeito terá de obedecer a um conjunto de regulações que se espera formarão a sua mão e olhar. Miguel Ângelo, ou Rafael, não estudaram em academias, e foi o treino na observação e na reprodução dos modelos clássicos que lhes conferiram a destreza e excelência que conhecemos dos seus trabalhos. Para Reynolds não há hesitação: a disciplina da cópia é necessária e compensadora. Durante o Renascimento e o Barroco, não houve lugar a calorosa contestação deste entendimento que, pacificamente, foi perdurando, século após século, até aos dias de hoje. De 1500 até às delicadezas setecentistas do Rococó, as perturbações sentidas no *modus operandi* da arte e, em simultâneo, na sua instrução, relacionaram-se, em grande medida, com questões estilísticas e com a hierarquia de géneros de pintura. As personagens, contudo, nasciam dos modelos clássicos que tinham sido copiados vezes sem conta nas *Royal Academies* e agora a mão refazia de cor. Os discursos de Joshua Reynolds provam que, mesmo em plena era Rococó, notável pela intimidade, pela elegância e pela suavidade das pinturas, o seu sujeito artístico era fervoroso na apologia da Antiguidade. Boa parte das suas obras teve, todavia, de se adaptar ao gosto da época e dos potenciais compradores que, no caso de Reynolds, incluíam as classes ricas inglesas. Os retratos e a inspiração aristocrática foram, sem que se movesse pelo mesmo entusiasmo, as suas obras de maior aclamação.

É possível fazer a ponte entre a propensão académica de Reynolds - que se estendeu a toda a pedagogia da arte no pós-Renascimento - e o que anteriormente se cogitava no *trivium* e no *quadrivium* do currículo medieval. Na época pré-Renascentista as universidades davam ênfase ao estudo da gramática, da dialéctica, da retórica e ao trabalho da memória. Partes de textos eram memorizadas e discutidas nas classes.

Partia-se do princípio de que o aluno deveria ser capaz de construir forte argumentação num conjunto de assuntos antes de prosseguir os estudos. Era, pois, fundamental que dominasse os rudimentos do pensamento na mesma medida que os pedagogos setecentistas advogavam o domínio dos modelos gregos e romanos para a posterior organização de composições próprias em arte, desenhando de memória muitas das poses antes treinadas. O treino da memória parece ter um paralelismo mais directo com a prática artística, mas também a vocação retórica será evidenciada nas artes visuais no nosso presente. Hoje, a aspiração a uma escola diferente e a(s) forma(s) em que esta vai sendo confinada, têm vindo a condicionar e a ser condicionadas significativamente pela interferência da intelectualização na arte actual. Trazer à colação a intelectualização nas artes plásticas significa, também, perceber os movimentos de aproximação e de repulsa que, ao longo dos tempos, esticaram e contraíram a dicotomia entre teoria e prática. Do comportamento deste binómio pode aferir-se se o momento é de maior ou de menor contestação à academia. Isto, muito simplesmente porque, como se defendia na Académie Royale de Peinture et de Sculpture de Paris, “*an academy exists for the sake of theory*” (Elkins, 2001, p.26). E esta afirmação, mesmo volvidos trezentos e cinquenta anos, está longe de reunir consenso.

A intelectualização da Arte

No Renascimento, época das primeiras academias de artes mas onde ainda perduravam muitas guildas com um ensino empírico, o esforço dos artistas centrava-se na divulgação da ideia de que havia forte propensão intelectual na prática da pintura e da escultura. Os motes sucederam-se: de Leonardo da Vinci, “*pittura è una cosa mentale*”, Michelangelo Buonarroti, “*si dipinge col ciervello et non con le mani*” ou o excerto do soneto de Miguel Ângelo, “*la man che ubbidisce all'intelletto*”, todos concorrem para a construção de uma vontade da época de dignificar o trabalho do artista. Hoje vemos as coisas de maneira diferente, mas tal operação passava, no entendimento daquele tempo, por desvalorizar a autoridade da mão na prática da arte. O ensino nas academias renascentistas tendeu para a valorização de disciplinas abstractas, como a perspectiva, proporção, harmonia e geometria euclidiana, cujo conhecimento e assimilação fazia-as essenciais para um bom trabalho da mão. O objectivo era afastar o

ensino acadêmico do empirismo que marcava as artes, tornando-a numa profissão socialmente consentida. Vem desta época uma das tensões mais fracturantes da arte, aquela que relaciona teoria e prática, e que se manifesta nos dias de hoje com uma veemência incomparável. E vem também do século XVI o pensamento inaugural de que a arte deveria decorrer de um equilíbrio entre uma coisa e outra, não se entregando à idealização por completo, nem tampouco render-se ao virtuosismo do artesão. Seria uma simplificação catastrófica afirmar que o foco que hoje em dia é colocado sobre a dimensão investigativa da arte se deve exclusivamente a uma oposição à manualidade. A par dessa razão, o interesse remonta à crescente apreciação e valorização da teoria, provada por algumas particularidades dos programas acadêmicos, nomeadamente no interesse que no Barroco começou a haver em palestras e na publicação de tratados. Com um interregno durante o período Romântico, onde a emoção ganhou um destaque superior ao da intelectualização, e com uma Modernidade mais interessada em pensar os processos plásticos da arte do que em explorar a presença da teoria na prática artística (muito embora possamos invocar a importância da mente na leitura dos trabalhos Impressionistas, a psique dos Surrealistas ou a crítica social informada dos Realistas como sintomas de intelectualização), a intelectualização foi recuperada com o Conceptualismo. Julgando pela tendência que, desde os anos 60, tem seguido a arte dos séculos XX e XXI - e por mais inaudito que o próximo comentário possa soar -, esta parece querer recuperar a lógica e a retórica da Idade Média nos seus desígnios. Note-se, no entanto, que o interesse pelas ciências do raciocínio não existia entre artistas medievais, e a sua instrução era sobretudo técnica. Na Idade Média, o estudo das sete artes liberais do *trivium* e *quadrivium* (lógica, gramática, retórica, geometria, aritmética, astronomia e música) decorria em ambiente universitário, e esse estava vedado aos artistas. Daí a dificuldade em obterem reconhecimento profissional, pois este reservava-se a áreas com formação universitária, excluindo pintores e escultores que mantinham a sua aprendizagem em oficinas e guildas. Em certa medida lembra o paradoxo do artista-investigador do dias de hoje, o qual almeja o grau do doutoramento (um alto grau de intelectualização, numa escala universitária) sem, contudo, aceitar submeter-se às condições que a obtenção do grau exige (muitas vezes argumentando que o artístico não se coaduna com a intelectualização da escrita de uma dissertação). A investigação

tornou-se na arma usada nessa batalha, claramente uma faca de dois gumes, que ora legitima o trabalho artístico num ambiente académico que lhe é adverso, ora lhe exige resultados mais ou menos prescritos pela estrutura universitária.

Talvez, à primeira vista, o pendor reflexivo de uma vaga recente de *investigação em arte* seja recebida com a estranheza da novidade, ou se assome como uma consequência natural do neoliberalismo do Acordo de Bolonha. O sentido da estranheza aqui adiantado, como hipótese empírica, provém da oposição que tal intelectualização faz à estabelecida subjectividade do ser artista: no século XX e ainda no XXI, o ser artista continua a ser o ser Romântico, ainda que esta palavra possa ser preterida por outras menos datadas, em soberba pós-moderna que em nada se quer ver presa ao passado e tampouco confundida com atitudes romanescas. Não obstante, com estranheza ou sem ela, a presença da teoria, da dimensão reflexiva, da investigação nos círculos da formação universitária artísticas é uma realidade no século XXI. A transformação maior, que poderíamos reconhecer na contemporaneidade do campo artístico desde a passagem pela *educational turn*, é a inclusão da teoria como uma nova tecnologia da arte. A produção teórica não mais está lá para dialogar com a arte, para se referir a ela, para se constituir num campo teórico a partir dela; a teoria agora faz realmente parte da sua prática. A premissa é de que a arte produz conhecimento e que esse conhecimento tem de ser veiculado. Lógica e persuasão são mecanismos integrados na prática da arte, e é a partir deles que hoje conseguimos reconhecer as subjectividades contemporâneas do artista-produtor e do curador-artista, subjacentes à do artista-investigador. Uns e outro, que às vezes são o mesmo, são obreiros de boa parte desta tópica contemporânea da escola de arte do futuro. Sem eles não teríamos um *A.C.A.D.E.M.Y* (2006)¹, um

¹ "Academy" é um projecto amplo e contínuo que engloba exposições, simpósios e um livro, e é apoiado pelo Siemens Art Fund, o Hamburg Kunstverein, o MuhKa Antwerp, o Van Abbemuseum em Eindhoven, e o departamento de culturas visuais do Goldsmiths College. "Academy" promove a reflexão na potencialidade da academia na sociedade, questionando as suas categorias e reconsiderando as estruturas educativas e expositivas nos campos da arte, da investigação e da educação.

unitednationsplaza (2006)² ou um *Temporary Autonomous Research* (2012)³. Sem eles não perceberíamos a re-significação do papel das academias/faculdades/escolas de arte, dos colóquios e das publicações na arte contemporânea. Sem eles não saberíamos reconhecer a dimensão artística da educação artística. Sem eles os projectos de escolas de arte alternativas, enquanto fenómeno artístico, estariam desancorados e talvez não os conseguíssemos ver como um movimento organizado.

Learning environment, isolamento, estado de excepção

Uma das características mais particulares dos projectos de escolas de arte alternativas que se vêm sucedendo nas últimas décadas é a configuração de um espaço comum de aprendizagem. A tónica nessa procura é colocada, note-se, no processo de aprendizagem, mais do que nos sistemas de ensino. Este empreendimento, partilhado pelos inúmeros projectos de escolas alternativas, e mais ou menos alheio às suas diferenças, devolve-nos um arranjo que privilegia aquilo que vem sendo designado por *learning environment*. Trata-se da configuração idealizada pelos artistas e artistas-investigadores do século XXI, que assim a sobrepõem aos tradicionais ambientes de aulas, de classes, oficinas ou auditórios nos espaços académicos. Com o *learning environment*, não só suprimem a hierarquia de relações entre os intervenientes, como alteram os seus papéis no conjunto (não há líder-professor, nem os alunos se reconhecem como os receptores), algo que fica também evidenciado na organização

² "unitednationsplaza" é um projecto de Anton Vidokle em colaboração com Boris Groys, Jalal Toufic, Liam Gillick, Martha Rosler, Natascha Hirsch, Tirdad Zolghadr e Walid Raad, que resulta da recolocação da Manifesta 6 (seria para ter o formato de uma escola de arte e acontecer no Chipre, mas foi cancelada) em Berlim, e que compreendeu uma série de palestras e de discussões que procuraram subverter o convencional na pedagogia e na educação artística.

³ "Temporary Autonomous Research" é um projecto do pavilhão de Amesterdão da 9ª Bienal de Xangai, com curadoria de Henk Slager. O pavilhão de Amesterdão ancorou-se no sub-tema da bienal, 'the academy of reciprocal enlightenment', ao problematizar condições institucionais da educação artística, e ao considerar a academia como a última zona autónoma e temporária, vendo-a como espaço experimental e livre para investigação crítica, pensamento artístico e produção de conhecimento e de alternativas não-conformistas.

espacial (*open spaces*, mesas comuns, *co-working*, equipamentos e materiais partilhados). O *learning environment* (e insistirei no inglês, não por impossibilidade de correspondência na língua portuguesa, mas porque é da sua língua original que vem o sentido) tem a sua história, e não aparece agora, na sequência do modernismo, como uma surpresa. As primeiras academias Renascentistas, que não ensinavam arte, inspiram o tipo de ambiente que o modernismo pareceu começar a desejar. As tais academias aparecem como alternativas à estrutura universitária medieval, reagindo às suas limitações programáticas e regulamentares, e ocupando-se de assuntos que esta não contemplava, relacionados com a linguagem e com a filosofia. Tratavam-se de grupos informais de pessoas conhecidas que se encontravam em lugares improváveis e faziam a sua própria academia. Com os olhos de hoje somos levados a reconhecer na primeira Renascença o *learning environment* almejado no século XXI. E nestas academias do século XVI, as escolas que alternativamente se constituem em reacção à estrutura dominante universitária. Ou ousamos ir ainda mais atrás, recuperando a academia de Platão que, na Grécia Antiga, proferia um ensino informal e móvel, e cuja ideia é fonte de sedução para qualquer imagem (ou miragem) que possa formar-se de uma escola de arte do futuro.

Estamos, porém, no século XXI. A arquitectura dos lugares que alojam estes projectos alternativos propicia o clima inter-relacional e a fluidez dos contactos num espaço comum. A ideia da rede, não compartimentada, com possibilidades de expansão e de retracção como nos organismos vivos, ganha aqui entidade. Cumpre-se a aspiração de um pós-modernismo não hierarquizado. Os espaços ocupados em edifícios criados para outros propósitos, espalhados em *campus* ou pela cidade, favorecem a integração no tecido urbano e histórico dos lugares, perturbando, em certa medida, a ideia do isolamento da prática e do ensino da arte, quase sempre imaginada como marginal e *clusterizada*. Porém, e apesar de imaginar a sua existência impregnada nas entranhas cosmopolitas, a opção por uma habitação inusitada mantém a marca do isolamento. Ao escolher acontecer fora do *habitat* universitário, não deixa dúvidas quanto à sua posição: é paralela, não é concorrente. Não se tocam, acontecem cada um dos mundos no seu sítio. Uma situação semelhante aconteceu quando as artes reclamaram reconhecimento oficial e equiparação ao grau universitário das outras áreas do saber. Também

aí, o que poderia ter sido uma integração, redundou em segregação. Já referimos que na Idade Média os artistas estavam apartados da vida universitária. O *trivium* e o *quadrivium* eram-lhes barrados, e o seu percurso apenas tinha como obrigatória a permanência em algumas oficinas particulares de artistas. Era nessa itinerância que se formavam. Toda a aprendizagem intelectual, que incluía a retórica e a dialéctica, estava confinada ao domínio universitário ao qual, obviamente, estes artistas não pertenciam. A sua luta para terem uma profissão reconhecida - quer formalmente, quer socialmente - começava por esta altura, na entrada no Renascimento, com a organização das primeiras academias de arte. Repare-se que, contudo, o que acontece é a legitimação de um espaço alternativo ao curso normal de formação universitária: as artes não foram absorvidas pelo sistema de ensino da época; às artes foi concedido um espaço insular, onde era possível ao aluno adquirir competências na especificidade da sua área. O isolamento, em vez de combatido, estava a ser corroborado pelo rumo dos acontecimentos. Em termos formais a profissão de artista estava a dar os primeiros passos para obter reconhecimento oficial, mas a aceitação social continuaria adiada. Esse esforço viu algum sucesso quando foi empreendido em estreita relação com a ênfase na intelectualização da arte.

É curioso como olhar hoje para a questão do isolamento/integração, no que às artes visuais diz respeito, desperta sentimentos contraditórios. Imaginamos, por um lado, que a subjectividade do ser artista de hoje (em grande parte formulada no século XIX) preferiria o retiro como *habitus*, qualquer lugar higienicamente afastado dos poderes do Estado, dos luxos repulsivos da burguesia com quem há muito está em conflito e, sobretudo, das academias, onde não consegue vislumbrar senão prejuízo. Se em episódios anteriores forçou a aproximação à universidade foi para obter reconhecimento social (e aumento de vendas) e acesso à cultura. Por outro lado, e olhando hoje para a arte contemporânea e os seus agentes, a situação torna-se dúbia. A invasão da investigação em arte, que por sua vez tem feito a arte invadir, e deixar-se invadir, pela academia e por todas as suas plataformas de acção, incluindo conferências e publicações, parece indicar que a arte procura uma aproximação à estrutura universitária. Em simultâneo, a sua resistência às regulações dessa estrutura (de novo a herança Romântica), que se tornaram num foco de grande atenção da actividade da arte contemporânea, deixa-

nos titubear quanto às intenções e à segurança dessa aproximação. Sabemos também que há um lado sedutor na presença das artes na universidade: é assim que conseguem garantir um *estado de excepção* (Madoff, 2009). É o estado periclitante dessa excepção que, eventualmente, leva estes artistas a procurarem soluções e a embarcarem nos projectos de escolas alternativas. Mas estados de excepção fora da estrutura que lhe confere essa excepção parecem não ser ontologicamente possíveis, uma vez que necessitam de se relacionar com o poder, e não evitá-lo. Já as escolas de arte alternativas, quantas vezes criadas como objectos artísticos, acabam por se retirar desta tensão ao desenvolverem a sua actividade em paralelo, fora da estrutura que querem contestar.

Mas já lá vamos. Da criação das academias de arte renascentistas até às escolas de arte alternativas do presente existem diversos aspectos da história da arte que interessa referir para o entendimento da escola de arte do futuro. A tríade isolamento/*learning environment*/estado de excepção é umas das vias pelas quais se pode olhar para o problema. A intelectualização da prática artística é outra perspectiva possível. Do ambiente informal e alternativo da Idade Média, o caminho percorrido pelos artistas foi o da integração no conjunto dos saberes reconhecidos. Mas o processo foi demorado e repleto de contrariedades. Dir-se-ia que o ensino das artes começou como um fenómeno localizado em pequenos nichos e que se foi desenvolvendo paralelamente ao ensino universitário. A inclusão em universidades modernas é o passo efectivo para uma integração da arte como um saber reconhecido e válido, profissional e socialmente falando. Mas a integração não é pacífica, e o descontentamento não tarda em aparecer da parte dos artistas que, desconfortáveis com o ensino formal, se mostram titubeantes na continuidade ou na rescisão da integração. Em parte, a contestação à academia deve-se ao entendimento de que a arte não pode ser ensinada. A ser verdade, e se não pela via do ensino, de que formas pode perdurar a educação artística? Em que medida os projectos de escolas alternativas, nascidas na contestação, mas que mesmo assim insistem em se associar a terminologia escolar, são uma resposta a esta consideração?

O espectro do romantismo

A impossibilidade de ensinar arte está intimamente articulada com a ideia de que esta resulta de processos inexplicáveis, envoltos em

considerável obscuridade, e desempenhados por sujeitos dotados de características inatas ou, pelo menos, inimitáveis. No seguimento desta ideia, a prática da arte estaria associada a um desconhecimento. Até finais do século XVIII, o domínio dos elementos básicos do desenho, com a conseqüente e meritória autonomia para assinar composições novas, era a meta do ensino académico. Ao aluno não era requerida originalidade, apenas excelência na execução, e se digo “apenas” é porque esta, comprovadamente, estava ao alcance de todo o indivíduo esforçado. Com a Revolução Francesa chegou também o fulgoroso entusiasmo nas capacidades da Razão, e o Homem pôde libertar-se dos grilhões da tradição - os mesmos que Reynolds (1769) prezava. Naturalmente que na arte não se tratou de uma mudança repentina; foi, contudo, determinante para tornar possível trilhar caminhos originais que já não estivessem presos a cânones clássicos e a hierarquias de género. A era da Razão que então começava propiciou a escolha: uns preferiram reformular a Antiguidade num Neoclassicismo austero, para parar a afectação do *Rocaille*, enquanto que, outros optaram por deixar cair o decoro Renascentista e extremar os desequilíbrios Barrocos no movimento Romântico. A grande revolução Romântica foi precisamente a atenção dada a esse lado emocional. À tensão entre intelecto e corpo juntava-se também a emoção. É dentro desta configuração que tem lugar o culto da individualidade que até hoje prevalece na subjectividade do artista. E é pela valorização da individualidade do artista que pareceu aos Românticos ser impossível ensinar arte: se cada indivíduo é diferente e sente diferente, ensinar uma experiência, tão sombria e solitária como a arte, soava paradoxal.

Seguros da incapacidade da academia em ensinar arte, os Românticos não a viam com simpatia. Todas as regulações impostas, as categorias a partir das quais decorria a ordem do discurso, os princípios conservadores dos mestres, a inter-relação com o mercado de compradores e a cumplicidade com o poder estatal ameaçavam a liberdade que viam como condição necessária à individualidade dos frequentadores da academia. A imagem da liberdade era particularmente cara para este grupo que, saído da Revolução e à entrada da época Moderna, encontrava nestas instituições ameaça aos novos ideais. Uma onda de contestação foi ganhando força.

Este é o tom heróico com que os Românticos se descreveriam a si próprios. Este é o relato épico que partilham os seus partidários. A

apologia da liberdade é, talvez, o aspecto mais popular desta corrente, seja pela oposição que faz a séculos de uma escola de reprodução, seja pela forma como ainda hoje é olhada com admiração e, porque não, com nostalgia, entre artistas e apreciadores. Todavia não segue sem detractores, e há que reconhecer as limitações que o programa Romântico apresenta e, mais importante, aferir o quão deste sobrevive no panorama actual da academia de belas artes e na subjectividade do ser artista. A ideia de liberdade, por si só, é uma impossibilidade, da mesma forma que o estado de excepção procurado fora da estrutura regulada da universidade não pode existir. É o poder que instiga a resistência e, portanto, não é evitando-o que a resistência ganha corpo, mas relacionando-se com ele. Consequentemente, pensar em liberdade não pode, nunca por nunca, ser pensar em atingir um estádio desregulado e sem constrangimentos de qualquer ordem. Muitas vezes, perseguir a ideia da liberdade redonda em calcorrear caminhos que só são possíveis descobrir por contrariedade do conhecido; isto é, a liberdade é um estado transitório, nunca pode ser um ponto de chegada. Porém, afira-se o sentido produtivo do desejo: foi por a procurarem que os artistas Românticos promoveram transformação na prática da arte. Foi o motor desse desejo de uma utopia que empurrou os Românticos, muito embora a sua oposição às categorias tradicionais a partir das quais as academias produziam e falavam sobre arte (presença dos cânones, qualidade do desenho, tema representado, *decorum*, prática da cópia, etc) tenha construído outras categorias, ao invés de ter destronado a própria ideia de categoria (enquanto ferramenta disciplinar, enquanto presença do poder). A liberdade é uma dessas novas categorias. A individualidade e o seu culto é outra das categorias Românticas. E se a revolução Romântica trocou umas categorias por outras, na prática o currículo também não seguia muito diferente do contestado Barroco, e persistia o treino da cópia e a observação dos mestres.

As mudanças de teor mais significativo, com impacto na prática da arte e que a história da arte registou, decorreram fora da academia. É este o momento em que se dá a cisão, e que a arte académica segue um rumo que em pouco se assemelhará ao caminho que começa a ser traçado pelos artistas marginais recusados pelos Salões, e para quem o culto da individualidade tinha um significado acrescido. A noção que passaram a ter de si próprios era a de uma raça à parte, incompreendida pela sociedade do século XIX que veementemente

criticavam em seus trabalhos. Um dos passatempos preferidos destes artistas Modernos era chocar a burguesia, com a qual se haviam incompatibilizado numa altura em que o desenvolvimento industrial permitia a criação de peças baratas mascaradas de arte. A burguesia, artisticamente iletrada, valorizava mais essas peças do que as obras de arte dos artistas do seu tempo, a quem começava a ver com desconfiança. Assim, a juntar ao culto da individualidade praticado pelos próprios artistas havia agora também a segregação que a classe burguesa e abastada operava. Ambos os factores atiravam o artista moderno para a marginalidade e o isolamento que havia sido combatido no Renascimento. Essa característica reservada passou a traço de personalidade e insuflou a subjectividade do artista dos séculos XIX e XX. Em parte se deve a estes acontecimentos que olhar a actualidade a partir da lente do isolamento/estado de excepção/*learning environment* devolva uma imagem de alguma nostalgia.

Notas finais

Este texto não procurou fazer o desenho da escola de arte que há-de vir. Queremos falar dele, porque já não há como não o fazer sem se ser negligente, não mais se o ignora sem propósito, mas sabemos-nos movidos pelo desejo. Sabemos que falamos por falar, que é como dizer que sabemos que é desse pensamento sem rumo que se constroem novas significações, a cada fala, e que se mantém o movimento. O que fez o texto foi reconhecer o tema ubíquo na teoria da arte contemporânea (e na teoria contemporânea da arte), e problematizá-lo. Constituí-lo como problema passa por elaborar um pouco sobre modos de o ver e desnaturalizar boa parte dos seus pressupostos. Passa, parece-me, por lançar um olhar retrospectivo que consegue perceber o quão ligados, ou o quão desligados, estamos do passado que nos faz presente. Esta escrita foi informada por discussões com um grupo de estudo. Foi ancorada no presente, e no passado recente, ao fenómeno das escolas de arte alternativas, às quais reconhecemos paternidade partilhada entre os mundos da educação e o da prática da arte. As escolas de arte alternativas são continuamente evocadas neste texto, porque nelas vejo o estágio mais actual do problema da escola de arte do futuro. Para trás do fenómeno está uma esteira de acontecimentos históricos que é imperativo conhecer, pelo simples facto que só assim o que queremos analisar fará mais ou menos sentido, só assim conseguiremos ser críticos face ao que lemos e

discutimos, e só desta forma resistimos ao apelo da prescrição e à tentação de contornar o incontornável.

O desafio colocado foi imaginar a escola de arte do futuro, e este texto, com os olhos postos no passado, não cessou de o fazer. O cuidado foi evitar os entusiasmos “inseguidos” dos Românticos e mesmo dos artistas dos anos de 1960, que se viram como revolucionários das escolas estabelecidas, mas que em boa verdade não foram capazes de lhes mudar os programas. E é por isso que hoje em dia, discordando de James Elkins (2001), é incompreensível pensarmos tão desligados do passado, quando tal não é somente perigoso, mas também irreal. Os Românticos não alteraram os *curricula* que contestaram, mas as suas premissas foram tão brilhantemente - demagogicamente? - elaboradas, que pode dizer-se que vivemos ainda um Romantismo tardio. O fulgor enfraqueceu, mas a imagem ficou, e se os tempos são pós-modernos, as ideias são, em boa parte, devedoras da eloquência Romântica.

À grande parte dos projectos de escolas de arte alternativas parece bastar existir. O que acontece em cada um deles - ou melhor, o como acontece o que lá acontece -, é invariavelmente lacónico, os *curricula* são inexistentes ou omitidos, e os formatos repetidos. A pesquisa na *internet* sobre os objectivos e razões de ser destes projectos não faculta suficiente esclarecimento, contribuindo esse mistério para uma certa aura Romântica, ou até para displicência - também aos Românticos pouco seduzia a busca do sentido e das explicações elaboradas, como contraponto de uma educação artística Barroca *demasiado* estruturada. À primeira vista acontece o que desejavam ter estabelecido os artistas Românticos: parece bastar juntar numa sala ampla um conjunto de indivíduos com interesses comuns que algo acaba por acontecer. E se não há produto, há a experiência. Mas essa, como todas as vezes, é individual e intransmissível; não se pode ensinar, apenas colocar à disposição as condições necessárias para as coisas acontecerem. Na contemporaneidade os materiais podem reduzir-se às pessoas e, eventualmente, a uma máquina que capte imagem. E a divulgue, para a tornar real. Num tempo em que se multiplicam os canais de comunicação torna-se ainda mais imperativo o fazer. E o fazer, faz-se fazendo, a partir de o quê? Até então, acreditava-se ser necessário dominar linha e a perspectiva no Renascimento, a mancha e o corpo humano idealizado no Barroco; um conjunto, de vocábulos e de gramáticas, dominado era necessário

para o artista produzir arte. E esse mesmo conjunto de rudimentos coloca em perigo, segundo os Românticos, a dimensão individual que tanto apreciavam. Com a eminência de uma experiência de aprendizagem individual e particular, caberia à escola e aos mestres - e aos professores, transpostos para a contemporaneidade - estimular essa individualidade, a singularidade do artista que tinham diante de si. As escolas modernas (vemos isso na Bauhaus, por exemplo) e contemporâneas não se livraram desses rudimentos; mais uma vez, a contestação não surtiu enormes alterações programáticas, e continuamos a tentar dominar as proporções e o claro-escuro para estarmos finalmente aptos a fazer *performance* e vídeo-arte no momento a seguir. Por outro lado, a ideia de dotar a escola de artes de uma variedade de cursos, técnicas e áreas disciplinares, para ir ao encontro da imprevisibilidade dos desejos dos estudantes e possibilitar-lhes que cada um retire o que considera significativo, é essencialmente Romântica. Foram eles que contestaram as limitações dos rudimentos, e foram eles que trouxeram a pintura para a academia de belas artes, de modo a agruparem num só sítio aquilo que consideravam ser a única coisa transmissível em arte, a técnica. Se por um lado vemos os Românticos como grandes opositores da escola, por outro também deve considerar-se que é desse período que provém boa parte dos pressupostos que configuram a escola de artes contemporânea. Os poucos rudimentos Renascentistas e Barrocos derivaram numa multiplicidade de escolhas; mas estas, por mais variadas e plurais, não deixam de ser rudimentos.

As escolas de arte alternativas, aonde queremos chegar neste texto, parecem ser pensadas à imagem do Romantismo. Reúnem: isolamento por serem alternativas ao estabelecido; estrutura não-hierarquizada e ausência de currículo por quererem evitar regulações; raramente conferem graus porque a arte não é ensinável; crêem-se resistentes, mas corroboram na tradição e no poder.

Em comum nos vários projectos alternativos é evidente este desejo de fuga à regulação e à prescrição, transparecendo o receio de, ao seguir por aí, se avivar qualquer tradição do passado e, com isso, falhar-se a pós-modernidade. As regras, assim entendidas pelos Românticos, são a ameaça à liberdade criativa. Joshua Reynolds (1769) diria, a este respeito, que as regras apenas são limitadoras da genialidade para quem não possui génio. Aqui argumentámos que não é ignorando-as ou negando-as que se alcança a liberdade de criação, mas que é a sua

presença que propicia a resistência e, conseqüentemente, o sentido da criação. A forma como se apresentam os projectos de escolas de arte alternativas permitem-nos perceber como se pensam a si próprios. E a pressa de serem sem saberem, mas apenas por fazerem, não deixa alternativa senão a colagem a uma série de pressupostos conhecidos. Porque nada nasce do nada, e a ilusão do anistórico importa consigo a história dos outros, por mais disfarçada que esta esteja. Desligados do passado, sim, mas apenas se for por ainda confiarmos teimosamente na originalidade.

Algumas perspectivas pós-modernas vêem na presença da investigação na prática artística - a chamada *investigação em arte* - uma via de afirmar a contemporaneidade e uma forma de afastar rudimentos, tradição e de equilibrar o binómio da teoria e da prática. Mas será esse tipo de escola uma escola diferente da que conhecemos? A investigação em arte não é, também, uma tecnologia? E serão a retórica e a dialéctica medievais os novos rudimentos da arte contemporânea, tão necessários ao artista-produtor quanto ao mundo da arte?

A escola de arte do futuro permite-nos isto: deixá-la sem contornos desenhados, porque a ideia de futuro adia para sempre a supressão do desejo. E enquanto a procuramos, produzem-se coisas. É dessas coisas que vive a academia de hoje. Enquanto isso, as escolas alternativas cansaram-se dessa imagem de produtividade, e agora preferem esperar. Se a escola é uma escola que há-de vir, ela há-de vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckley, B. & Conomos, J. (eds.) (2009). *Rethinking the Contemporary Art School: the Artist, the PhD and the Academy*. Canada: The Press of Nova Scotia College of Art and Design.
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot Be Taught*. USA: University of Illinois Press.
- Gombrich, E. H. (1950). *A História da Arte*. Lisboa: Público, 2005.
- Hudson, K. (2012). *An Introduction to Art Criticism: Histories, Strategies, Voices*. USA: Pearson.
- Madoff, S. H. (ed.) (2009). *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Nollert, A.; Rogoff, I.; Da Baere, B.; Esche, C.; Dziewior, Y. et al (eds.) (2007). *A.C.A.D.E.M.Y.* Germany: Revolver.
- Reynolds, J. (1769). *A Discourse I*. Acedido em <http://www.authorama.com/seven-discourses-on-art-3.html>.
- Slager, H. (2011). *The Pleasure of Research*. Helsinki: Finish Academy of Fine Arts.
- Vidokle, A. (2009). *Produce, Distribute, Discuss, Repeat*. New York: Lukas & Sternberg.