

criatividade e de uma concepção da história da arte que aposta em ser legitimada no futuro. O problema é o fato de esse duvidoso mito da criatividade e esse futuro, de onde o modelo da Bauhaus espera vir sua legitimação, pertencerem a nosso passado.

Por meio desta análise superficial, pode parecer que estou promovendo alguma espécie de retorno ao modelo acadêmico de ensino. Não, em absoluto. De fato, não estou promovendo modelo algum, pelo menos não aqui neste texto. Minha única intenção é obter uma melhor compreensão do declínio do modelo da Bauhaus, o que é muito mais importante para o entendimento correto da presente crise do que a prolongada morte consumada da Academia. É devido ao paradigma que sublinha o modelo da Bauhaus, o paradigma criatividade/meio/invenção, ainda operante na maioria das escolas de arte, mesmo naquelas – especialmente naquelas, eu diria – que conscientemente buscam criticá-lo... é devido ao fato de esses três postulados ainda estarem inscritos na estrutura da instituição, hesitando mais ou menos conscientes na cabeça dos professores e dos estudantes, que seus efeitos perversivos são tão penetrantes. Para todos os fins práticos, é igualmente irrelevante se a criatividade é real ou se ela é apenas uma ilusão útil, da mesma forma que é indiferente a existência de tal coisa como uma "linguagem visual" específica a seu próprio meio ou se isso não passa de uma estratégia pedagógica, contanto que elas funcionem. A pergunta é: o modelo da Bauhaus ainda funciona? Permanece útil?

Estou certo de que todos nós, que ensinamos em escolas de arte, tentamos encontrar respostas para essas questões. Quem entre nós escuta a palavra criatividade sem dar ao menos um sorriso irônico? Quem entre nós continua a sonhar com uma linguagem visual utópica *à la* Kandinsky, algum tipo de composição, esperando de quadrados vermelhos, triângulos amarelos e círculos azuis? Quem ainda acredita na pureza ou na especificidade do material, à maneira de Greenberg? Quem, talvez com Warhol em

mente, ou Toroni, ou Richter, ou Steve Reich, irá negar que muito da arte contemporânea de qualidade tem sido produzido tanto pela repetição quanto pela invenção? Se o modelo da Bauhaus ainda funciona, talvez seja mesmo a despeito de si próprio. Muitos cresceram para valorizar os perversos efeitos de um método de ensino organizado, ao menos nominalmente, em termos de pureza do meio e de separação das disciplinas. Muitos cresceram para exaltar os estudantes subversivos que não se comportavam como se tivessem interceptado a criatividade incólume que eles supostamente possuíam, mas que, em vez disso, interceptavam a cultura popular que carregavam. Aqueles de nós que ensinaram nos cursos "básicos" sabem muito bem que eles só podem comunicar regras e convenções, e que arte significativa é aquela que desordena, desloca, abandona ou subverte as regras e convenções. Quem não sonhou, ao menos secretamente, em ter estudantes – os melhores estudantes – obrigando o professor a lhes dar um A+ porque eles transgrediram as regras indicadas tão inteligentemente, que demonstraram ter perfeita consciência do que se trata o fazer da arte? Aqueles de nós que ensinaram "meios mistos", "intermeios", "multimeios" ou "mídias experimentais" – qualquer que seja o nome desta terra-de-ninguém que a maioria das escolas de arte terminou por institucionalizar, como se isso fosse um meio em si – sabe muito bem que, se os estudantes não determinarem um assunto ou estabelecerem



restrições técnicas, limitações formais, prazos severos ou qualquer outra regra e convenção, eles não irão alcançar muito além de um escapismo organizado. Os frutos que foram e ainda estão sendo produzidos pela árvore da Bauhaus são estranhos híbridos. Isso, todos nós sabemos. Nós viemos a esperá-los e mesmo a alimentá-los. A última escola de arte com uma estrita ideologia da Bauhaus (ainda que consideravelmente emendada) foi a Black Mountain College, e seu melhor "fruto", Rauschenberg. Entretanto, a própria Bauhaus, tendo todos aqueles grandes artistas ensinando, não produziu um único estudante de estatura igual à de seus mestres. Todavia, as escolas de arte mais "avançadas" são aquelas que conscientemente entretêm essa visão severa e desiludida do legado da Bauhaus, abrindo caminho para a perversão – subversão, eles dizem – desse modelo modernista. Os artistas que elas produzem – de fato, elas produzem artistas – são pessoas cujo critério está baseado na ridicularização de todas as noções derivadas da criatividade, tais como originalidade e autenticidade, sem, contudo, apresentarem necessariamente mais talento; pessoas que forçaram a rejeição a ambos, *métier* e meio, até o ponto de a única técnica ser a apropriação de *ready-mades*. Pessoas que, por meio da simulação, conseguiram negar imitação e invenção ao mesmo tempo.

Tal é a situação presente. Um paradigma foi implodido, e pode ser que estejamos em meio a uma "mudança de paradigma" (se assim for, será apenas para nossos sucessores verem); o que eu acredito estar aparentemente organizando a maioria das escolas de arte é de fato o desencantamento, talvez niilista, uma pós-imagem do antigo paradigma da Bauhaus. Deixe-me rapidamente revisar a evidência em relação a ambos os postulados: o modelo acadêmico, talento/*métier*/imitação; e o modelo da Bauhaus, criatividade/meio/invenção. O que parece estar substituindo é uma nova tríade de noções: atitude/prática/desconstrução.

Talento e criatividade versus atitude

Às vésperas do movimento estudantil, nos últimos anos da década de 1960, ninguém estava pronto para admitir a desigualdade do talento sem medo de parecer irremediavelmente reacionário. Mas o *slogan* de maio de 68, "todo poder à imaginação", não durou muito, e logo a criatividade também perdeu sua aura. Filosoficamente falando, os tempos eram bastante duvidosos de qualquer coisa mais ou menos ressonante da antiga psicologia das faculdades, e a criatividade, que é um amálgama neo-romântico das faculdades kantianas da sensibilidade e da imaginação, tornou-se roupagem velha. Tinha tudo contra si mesma: sendo universal, só poderia ser "burguesa"; sendo transcendental, só poderia ser "metafísica"; sendo natural, só poderia ser "ideológica". Mas seu grande pecado era não poder ser adquirida, e a maioria da arte e do ensino da arte progressiva da década de 1970 pensava que a arte tinha que ser conquistada, quer estivesse alinhada a algum programa político baseado em retóricas revolucionárias, quer se enxergasse como críticas inexoráveis da ideologia dominante. De qualquer maneira, tornara-se difícil supor que a criatividade fosse o potencial do fazer em geral e igualmente difícil esperar que pudesse ser instigada pela propaganda ou educação (pensemos em Joseph Beuys nesse contexto: ele certamente representa o último grande e trágico herói do mito moderno da criatividade, sacrificando-se no altar da pedagogia e da "escultura social"). Dessa forma, outro conceito substituiu a criatividade, a "atitude" – conceito que é realmente um vazio: uma espécie de grau zero da psicologia, um ponto neutro mediando escolhas ideológicas, uma vontade sem matéria.

É claro, em vista de ser progressista – e como mais poderia ser qualquer arte significativa? – a atitude tinha que ser crítica. Lukács, Adorno, Althusser e outros foram chamados para dizer aos futuros artistas que para fazer arte nem talento, nem criatividade eram precisos, mas que, por sua vez, "atitude crítica" era obrigatória. É claro

que o fato de não apenas artistas mas sim todos os "trabalhadores culturais" serem pensados como necessários à atitude crítica ajudou a desenhar um novo discurso extremamente politizado sobre a arte em relação à sociedade, um discurso que, ao longo dos anos 70 e de parte dos anos 80, veio a ser o discurso dominante não em todas as escolas de arte, mas certamente nas mais progressivas, as mais vanguardistas ou – por que não dizer? – as mais modistas. Mesmo que você se vire para os aspectos menos politizados do discurso dominante desses anos, verá a posição central da noção de atitude confirmada. É próximo do final dos anos 60 que surge o conceito de "atitude estética" na teoria de arte, graças a Jerome Stolnitz em particular, mas também, devo dizer, graças à reputação crescente de Duchamp como o primeiro artista conceitual, uma combinação de influências que ajudaram a descartar a estética enquanto retinham a noção de atitude. Finalmente – e isso, acredito que determina, ao menos simbolicamente – foi em 1969 que Harald Szeemann organizou a famosa exibição *When Attitudes Become Form*, no Kunsthalle em Bear Both; a data e o título cunhados para essa mostra são sintomáticos, pois foi quando e onde a arte conceitual foi reconhecida por uma grande instituição (em 1970 iria seguir-se a *Information*, no Moma), proporcionando um novo modelo de arte avançada logo estimulado e disseminado pela maioria das escolas.

Todos aqui, estou certo, estão familiarizados com o que estava por vir. Lingüística, semiótica, antropologia, psicanálise, marxismo, feminismo, estruturalismo e pós-estruturalismo, em resumo, "teoria" (a comumente chamada "teoria francesa") invade as escolas de arte e conseguem deslocar – às vezes substituir – a prática do ateliê enquanto renovavam o vocabulário crítico e as ferramentas intelectuais a fim de aproximar o fazer do apreciar a arte. Com consideráveis diferenças dependendo das circunstâncias locais e nacionais (precedidas pela cultura anglo-saxônica), essa transformação – cujo primeiro aspecto é a mudança da criatividade para a atitude – acontece da metade para o fim da década

de 1970 e é *fait accompli* até a metade da década de 1980. Então, apenas para citar alguns exemplos proeminentes, a Nova Scotia College of Art and Design, em Halifax, teve seu período mais prolífico, Cal Arts estava lançando uma geração de alunos bem-sucedidos, e Goldsmiths era o lugar onde se deveria estar. Nesses dias a atitude ainda deveria ser crítica, o que basicamente significava crítica ao *status quo* político e social. Mas logo o enorme sucesso dessas escolas de arte começou a atrair estudantes que ingressavam mediante o reconhecimento instantâneo que elas pareciam capazes de promover. Para esses estudantes (não posso julgar se com ou sem a cumplicidade consciente de seus professores), o que havia começado como uma alternativa ideológica ao talento e a criatividade, chamada "atitude crítica", se torna apenas isto, uma atitude, uma postura, uma pose, um artifício. Esse fenômeno, é claro, excedeu ferozmente as poucas escolas de arte que eu acabo de nomear; excedeu até mesmo as escolas de arte em geral, por sua exuberante tomada do universo acadêmico, especialmente no que diz respeito às Ciências Humanas. Isso pode ser resumido dizendo que o compromisso político afundou em justeza política. Entretanto, o que permaneceria dos antigos postulados – do postulado acadêmico chamado talento e do postulado modernista chamado criatividade – seria o mais empobrecido de todos os plausíveis currículos de arte, a mais tautológica de todas as noções: a de uma atitude artística.

Métier e meio versus prática

Dividindo as artes de acordo com o meio antes do que com o *métier*, entendendo a história da arte em termos de "uma rendição progressiva à resistência do material" (Clement Greenberg) e alimentando a pureza do meio como valor em si mesmo, esses são os três momentos altos da crítica formalista e da doutrina modernista das artes. Como todos sabemos, formalismo e modernismo estão sob artilharia pesada desde a metade da década de 1960, primeiro na América, logo em

seguida na Inglaterra e depois no resto do mundo ocidental. Assim como a mostra de Harald Szeemann, *When Attitudes Become Form*, deixem-me, para enfatizar, escolher um evento simbólico por ter acontecido, em 1966, numa escola de arte. John Latham era instrutor parcial na St. Martin's, em Londres, quando pediu emprestado da biblioteca da escola *Art and Culture*, de Clement Greenberg, e com a cumplicidade de Barry Flanagan, então estudante da St. Martin's, organizou um evento intitulado *Still & Chew*, em que um número de páginas do livro é mastigado pelos participantes e cuspidado numa jarra, para logo ser submetido a um tratamento químico complexo. Vocês conhecem as conseqüências dessa *performance* (ou seria um *happening*?): um ano depois ou mais, quando solicitado pela biblioteca a devolver o livro, John Latham realmente o devolve, mas na forma de um jarro contendo a indizível, a ilegível mistura. E foi despedido no dia seguinte.

Hoje, ele poderia ter feito a mesma *performance* com a bênção dos diretores, e os bibliotecários nem se incomodariam em ter que reencenar *Art and Culture*. Eventos, *happenings* e *performances* há muito já foram absorvidos pelas escolas de arte, e, mesmo apesar de elas continuarem a manter um ateliê de pintura, de escultura, de impressão e assim por diante, acrescentaram à lista um ateliê de "mídias mistas" ou "interdisciplinar", ou "livre para experimentações" – qualquer que seja o nome –, o que definitivamente indica que o ensino da arte não mais permanece como um compromisso estético com a especificidade e a pureza do meio. Por volta de 1970, Clement Greenberg e Michael Fried eram os últimos críticos de arte a sustentar a idéia de que nenhuma arte significativa poderia ser realizada se se situasse no espaço entre seus meios específicos e de que, se algo não pudesse ser considerado pintura nem escultura, então não poderia ser arte. Contra eles, uma geração inteira de artistas conceituais baseava-se em Duchamp para manter a arte situada no conceito, desmaterializada, livre de todos os meios, sobretudo livre da pintura. Eles lutaram contra o meio, mas, é

claro, não reabilitaram o *métier* por causa disso apenas com a palavra "atitude"; o que logo iria substituir ambos, *métier* e meio, seria outra palavrinha mágica, "prática".

Por volta de 1975 a palavra "prática" estaria sendo amplamente utilizada por todas as pessoas que estiveram em contato com a "Teoria Francesa" e, na medida em que ela foi originada na França, foi lá, nos escritos do pessoal da *Tel Quel*, particularmente, que adquiriu uma série de significados interessantes no contexto da literatura e da arte. Uma de suas vantagens era estar carregada de prestigiosas conotações políticas, marxista, é claro, e althusseriana. Mais importante ainda era o fato de ser uma palavra genérica e não específica, isto é, uma palavra que enfatizava o lado social e não o técnico da divisão do trabalho. Aplicada à pintura, por exemplo, ela não nos permite concebê-la em termos de habilidades específicas (a exemplo da noção de *métier*) e nem em termos de um meio específico (assim como a planaridade greenberguiana), mas sim em termos de uma instituição histórica específica chamada "prática pictórica". Essa era a maneira com que os pintores pertencentes ao grupo Support-Surface e seu arquiinimigo Daniel Buren usavam-na em defesa da pintura. Outros artistas, que estavam defendendo a interdisciplinaridade em vez da especificidade, começaram a falar em "prática artística" ou "práticas", dependendo do uso no singular ou no plural. Mas o fenômeno mais interessante, isto é, sintomático, é que a palavra arte em si veio a ser considerada um tabu. Era culposo depositar alguma fé na "essência" da arte, quero dizer, na existência de algum denominador comum trans-histórico ou transcultural associado a qualquer prática artística. Nossa época sendo radicalmente relativista não permitiria tais crenças não ortodoxas. A ortodoxia dos tempos prescrevia – e continua prescrevendo – a arte como a uma "prática significativa" (expressão cunhada por Julia Kristeva), entre outras.

Eu acabo de dizer: "prescrevia – e continua prescrevendo". De fato, não estou tão certo.

Uma das coisas que espero desta conferência é que talvez ela possa me ajudar a entender o motivo pelo qual a ortodoxia do discurso (que eu vergonhosamente aqui denominei justeza política) falha em esconder a realidade das ansiedades, desapontamentos, angústias e crenças fragmentadas, que, desconfio, passaram por tempos difíceis a fim de se expressar sem passar a impressão (que eu provavelmente passo) de querer retornar e recorrer à nostalgia. Espero que a discussão traga essas dificuldades à luz, mas por enquanto eu gostaria de acentuar aquilo que na década de 1970 foi um discurso vanguardista e hoje é amplamente institucionalizado. Conheço pelo menos uma escola de arte onde os estudantes podem escolher entre matricular-se em "Comunicação" ou em "Prática Artística". Como sempre, a mágica de mudar os nomes é um sintoma: a expressão "prática artística" tornou-se uma fórmula ritualística, carregando a vaga suspeita que veio envolver a palavra arte, enquanto fracassa em designar referentes no mundo (isto é, trabalhos efetivos) os quais não se pode estar certo de que a palavra arte ainda sirva para designar significativamente.

Imitação e invenção versus desconstrução

Quando a cultura que alimentava a invenção começou a vacilar, cessou de se opor à cultura que alimentava a imitação que propunha suplantá-la. Inversamente, quando a ausência de modelos a serem imitados começou a ser sentida como uma perda e não mais como uma libertação, isto só poderia significar que essa capacidade cultural de inventar sem olhar para trás se havia esgotado. Uma vez que esse ponto foi alcançado (e Deus sabe o quanto ele foi remexido: veja todos esses pós e neomovimentos, veja essa prática endêmica da citação, auto-referências de segundo ou de terceiro grau, réplicas e assim por diante), então já não é mais suficiente dizer que a imitação repete e que a invenção faz a diferença. Os conceitos de repetição e diferença precisavam ser pensados novamente, transversalmente, por assim

dizer. Próximo do final da década de 1960, situados na difícil fronteira entre a literatura e a filosofia, Jacques Derrida, mas também Gilles Deleuze e outros começaram a pensar sobre diferença e repetição conjuntamente. Entre a viva voz criando novidades e o traço que excede e acrescenta à origem perdida, eles mostraram o elo, desmantelando suas esperadas oposições. Derrida recorreu à *écriture* para criação e *différance* para reprodução, enquanto Deleuze mostrava o eterno retorno da igualdade habitando a produção da diferença. Conceitos tradicionais, tais como presença versus derivação, não mais garantiam oposições e tinham que ser desconstruídos.

O sucesso da desconstrução não é facilmente explicável pela qualidade do trabalho filosófico realizado sob esse nome, e menos ainda pela mera influência de Derrida – e Paul de Man no outro lado do Atlântico – na crítica literária. Se não houvesse ressonado num momento muito preciso da crise da modernidade, não teria alcançado sucesso algum. Mas, como todos sabemos, alcançou, a ponto de o desconstrucionismo – e essa era de fato a última barreira – ter-se tornado a bandeira sob a qual se desenvolveu um movimento arquitetônico, após ter invadido a crítica de arte e, mais recentemente, o próprio ensino da arte. Ainda que mal compreendida e assimilada, a desconstrução se tornou aparentemente, nos 80, um método para produzir e ensinar arte. Dessa maneira, contudo, ainda que mal compreendida e assimilada, a desconstrução é um mero sintoma do desmazelo de uma geração de professores de arte que viveu a crise da invenção sem nunca ter sido submetida à disciplina da imitação. O resultado são estudantes que não tiveram tempo de construir qualquer espécie de cultura artística sendo orientados pela noção desconstrutiva própria de nosso tempo. Visitei uma escola de arte (não muito tempo atrás) em que o primeiro ano do curso (que costuma ser o curso fundamental) havia sido transformado em um seminário com o objetivo de "desconstruir" tudo o que entrava na sala de

aula. Numa semana era um anúncio, na outra era a política disto ou daquela instituição pública da arte, na outra semana era o trabalho de uma estudante – um trabalho feito em casa, isso quer dizer que nenhuma indicação lhe havia sido dada além da infável ordem de produzir material para ser desconstruído em sala. A paralisia que daí decorre não é apenas triste, mas sim revoltante.

É claro que, eu avisei a todos no início de minha fala, estive simplificando assuntos e transformei o mundo das escolas de arte de hoje em uma caricatura, assim como fiz com a antiga Academia e com o, de alguma forma novo, modelo da Bauhaus. No dia-a-dia das escolas de arte as coisas são um tanto mais complexas, mais sutis, mais ambíguas. No entanto, uma vez que todos nós aqui refletimos sobre o tema da problemática geral das "perspectivas da educação das belas-artes", espero que entendam que não situei minhas observações no nível do esforço diário, mas sim no nível dos paradigmas históricos ideológicos que herdamos de nossas instituições ou com que, queiramos ou não, temos que lidar. O que eu gostaria de oferecer como uma base aberta à discussão é a seguinte controvérsia: que a tríade de noções "atitude/prática/desconstrução" não representa o paradigma pós-moderno que supostamente substitui o paradigma moderno "criatividade/meio/invenção", mas é na verdade o mesmo paradigma, sem a fé e com a suspeita. Eu tendo a vê-lo como uma pós-imagem, um sintoma negativo de uma transição histórica cuja positividade ainda não está clara. Claro que é assim mesmo interessante e pode sustentar grandes trabalhos de arte. Mas para o ensino de arte é estéril. Uma vez que se pode colocá-lo no papel, como eu acabo de fazer, significa que seu potencial contestatório já se tornou convencional (hoje desconstruir é ter bom-gosto), essa angústia não é mais o tipo que orienta os artistas (é falsa, porque está reconciliada com o presente); essa suspeita é, diferentemente da dúvida de Descartes, não frutífera (está direcionada ao outro e não a si mesma).

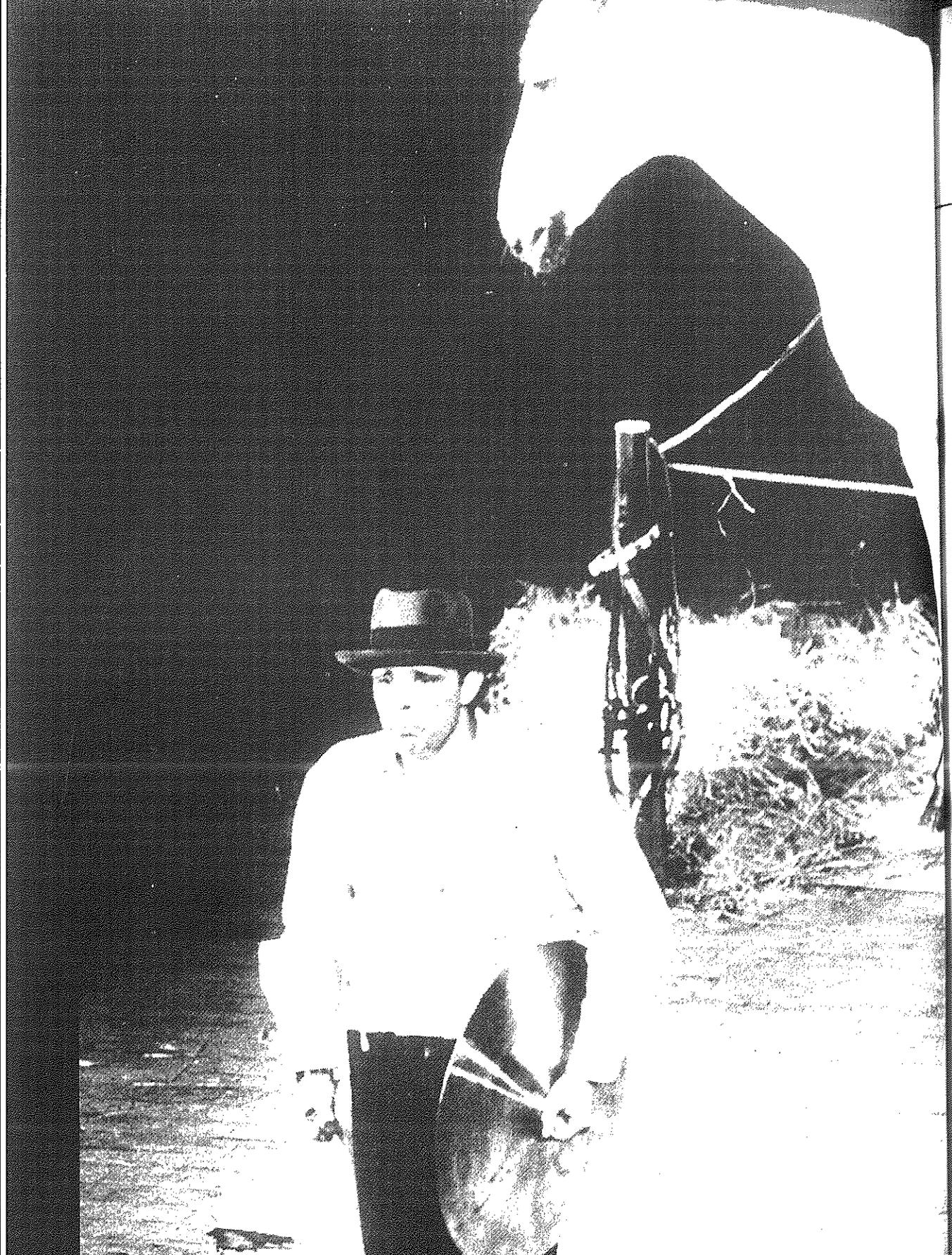
Devo parar por aqui, abruptamente, de propósito. Tendo oferecido um diagnóstico, eu me recuso a sugerir uma cura – isso não significa dizer que a cura me interesse mais do que o diagnóstico. Muito pelo contrário. Como alguns de vocês devem saber, passei os últimos três anos concebendo um projeto para uma nova escola de arte em nome da cidade de Paris, até que ele foi abandonado pela mesma cidade de Paris por motivos financeiros. Nesse processo tive dúzias de encontros com artistas, professores, críticos, intelectuais, técnicos; escrevi um livro a respeito do tema das escolas de arte, cujas primeiras 15 páginas vocês acabam de ouvir; e tive sorte bastante para organizar um curso de verão com um mês de duração para 32 estudantes, uma espécie de ensaio da futura escola, um pouco antes de o projeto ir pelo cano. Em todo esse processo aprendi que não existe solução pronta (*ready-made*) para a crise nas escolas de arte; que a primeira coisa a se fazer é pacientemente reconstituir uma comunidade de bons artistas que amem a arte, que respeitem uns aos outros e aos estudantes, e que levem com seriedade a tarefa de transmitir; a última coisa a ser feita é tentar reuni-los sob uma bandeira, um programa ou uma ideologia. Espero que vocês me desculpem por recusar mesmo sugerir que eu pudesse estar segurando tal bandeira.

Thierry de Duve nasceu em 1944, na Bélgica. Lecionou estética e semiologia em Bruxelas. Professor de história da arte moderna e contemporânea e de estética na Universidade de Ottawa a partir de 1992, é atualmente diretor de programa do Colégio Internacional de Filosofia, da Universidade da Filadélfia.

Tradução: Clarissa Campello.

Revisão técnica: Paulo Venancio Filho

O artigo *When form has become attitude – and beyond* foi publicado in: Foster, Stephen and Ville, Nicholas de (Editors). *The Artist and The Academy – Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*, Southampton: John Hansard Gallery, University of South Hampton, 1994.



Quando a forma se transformou em atitude – e além

Thierry de Duve

O texto, apresentado em uma conferência na universidade de Southampton, Inglaterra, em 1994, investiga as mudanças de paradigma no ensino das escolas de arte da Europa e América. Em busca de um modelo de ensino diferenciado (ou em busca de uma saída para a crise nas escolas de arte), Thierry de Duve esboça uma caricatura do tradicional modelo acadêmico e de sua tríade, "talento-métier-imitação", em oposição ao modelo modernista da Bauhaus, "criatividade-meio-invenção" – ambos obsoletos. O modelo paradigmático pós-moderno estaria apoiado numa terceira tríade de noções, "atitude-prática-desconstrução", que, segundo de Duve, representaria um sintoma negativo de uma transição histórica cuja positividade não é nítida ainda e que é estéril para o ensino da arte.

Academia; ensino; tradição; modernismo; criatividade; invenção; desconstrução.

O ensino da arte costumava ser acadêmico e disso se orgulhava. Baseado na observação da natureza e na imitação da arte do passado, o longo aprendizado de um futuro pintor ou escultor era, antes de tudo, uma aquisição de habilidades postas sob confinamentos culturais específicos. O desenho de modelo-vivo e seu discurso subjacente, a anatomia, forneciam a habilidade básica enobrecida pelo conhecimento humanístico. Nunca, entretanto, a arte foi comparada à habilidade. O que merecia ser admirado num artista era o seu talento aparente e não sua destreza. A habilidade poderia ser sempre adquirida, o talento não, uma vez que era entendido como uma dádiva da natureza – uma dádiva que, entretanto, não se poderia desenvolver ou expressar fora das regras, convenções e códigos fornecidos pela tradição. A tradição estabelecia os padrões com os quais a produção dos estudantes de arte era medida. O ensino acadêmico tinha grandes ambições, no que diz respeito à manutenção da tradição e à passagem pelos padrões de qualidade, e tinha pouca vaidade quanto a sua capacidade de "lançar" artistas individuais. Tudo o que se poderia esperar da Academia era que ela desenvolvesse e disciplinasse o

talento dos estudantes de acordo com os limites da generosidade da natureza e que concedesse, até ao mais desprovido dos alunos, um conhecimento técnico capaz de assegurar uma reconhecida, mesmo que humilde, posição na sociedade e uma plausível, ainda que modesta, fonte de renda. Entre o trabalho de um artesão e o trabalho de um gênio, a Academia reconhecia um salto na qualidade, mas também a continuidade cultural de um e do mesmo ofício em que todos já ocupavam suas posições.

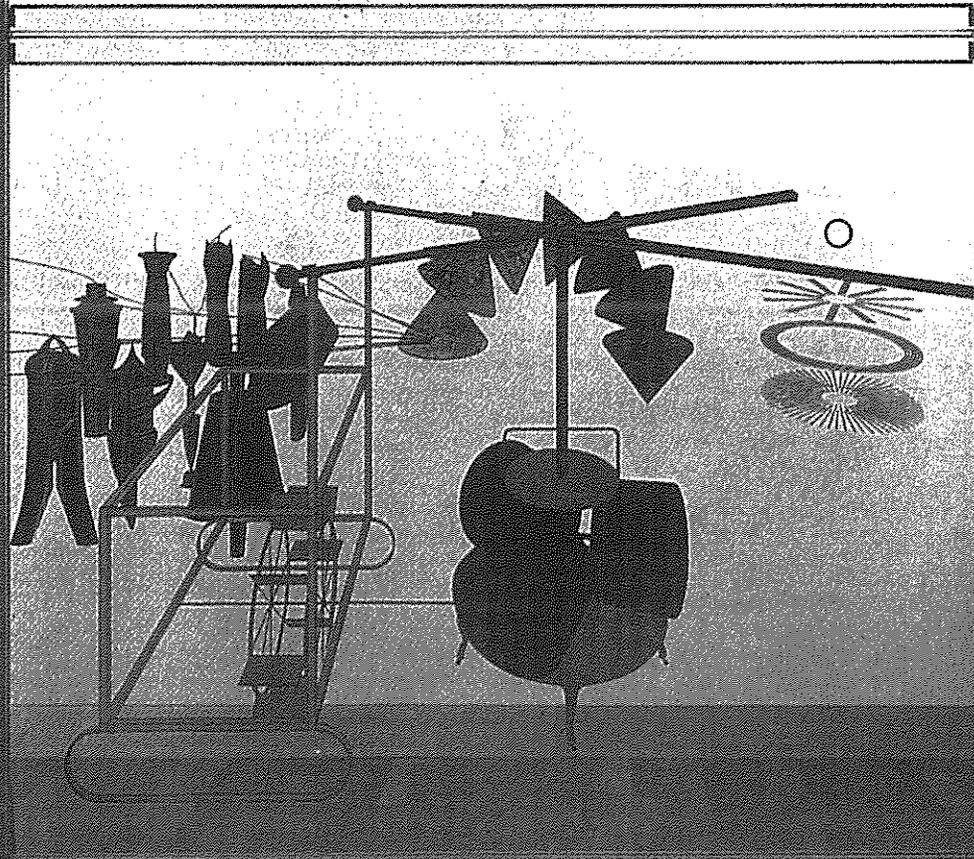
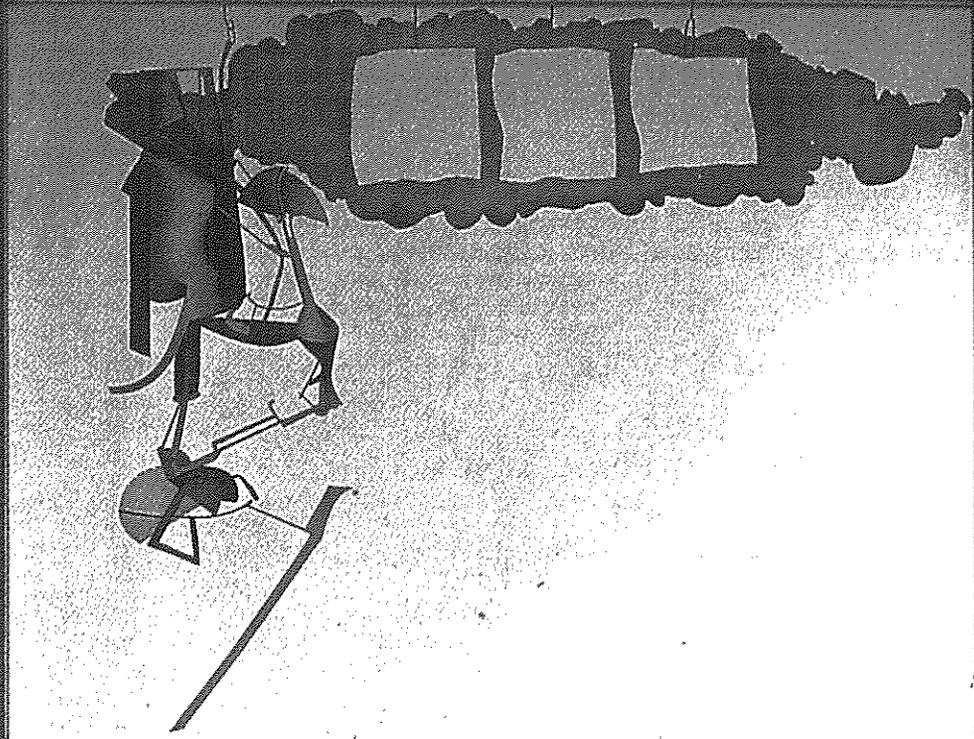
Tudo isso foi destruído em menos de um século. Reynolds foi provavelmente o último grande pedagogo acadêmico; um século depois dele a Academia se transformara em academicismo. Com a industrialização e o levante social, o progresso científico e as transformações ideológicas avançavam, o até então estável sistema social foi desintegrado e, praticamente, toda a artesanaria destruída. Os exemplos do passado perderam a credibilidade; em arte e em todos os lugares os vínculos da tradição haviam-se partido. Para os artistas sensíveis, a arte acadêmica e aprendizagem tornaram-se apenas isto, acadêmica, e a nova arte passou a olhar para o futuro com medo e esperança, em busca de sua legitimação. A vanguarda estava lançada. Pintura e escultura afastaram-se

progressivamente da observação e da cópia de modelos exteriores e se voltaram para a observação e imitação de seus próprios meios de expressão. Em vez de exercerem sua prática de acordo com as convenções relativamente estabelecidas, os artistas modernistas testaram esteticamente essas convenções e, uma por uma, descartaram aquelas pelas quais eles já não mais se sentiam limitados. Excelência em arte veio a ser medida de acordo com a resistência dos materiais, com a honestidade pela qual os artistas lidavam com eles. Tendo rejeitado toda a tradição, a pintura passou a ser vista como uma espécie de essência, presente na pintura do passado, do presente e do futuro, como se o meio, em sua pureza e por si próprio, pudesse estabelecer todas as regras e fornecer o recipiente para o talento. Escultura, arquitetura, fotografia e até mesmo o cinema passaram a possuir essências similares.

O ensino da arte foi logo afetado pela vanguarda. Uma vez que não se poderia mais confiar nos exemplos e critérios do passado, e nem a cópia, nem a observação poderiam mais fornecer as bases para o aprendizado da arte, este teve que vasculhar fundamentos na natureza e na cultura. Isso foi alcançado de duas maneiras. A figura do homem – a medida universal de todas as coisas da natureza – foi descartada como modelo externo de observação e recuperada como princípio interno subjetivo. A psicologia substituiu a anatomia em sua função de discurso fundamental para um novo humanismo artístico. A nova doutrina estabelecia que todo homem era dotado de faculdades inatas e que a função da educação era permitir seu desenvolvimento. Dessa forma, especialização em artes visuais significava treinamento específico e crescimento das faculdades da percepção visual e da imaginação. A maneira como treiná-las tornou-se assunto pedagógico. Novamente a psicologia – não do tipo introspectivo, mas sim do tipo perceptivo, a Teoria da Gestalt e assim por diante – fornecia a idéia, já culturalmente difundida, da percepção como uma espécie de habilidade básica de leitura, por assim dizer. Seguindo esse mesmo raciocínio, a imaginação era entendida como

uma espécie de habilidade básica de escrita. "Criatividade" era o nome moderno atribuído à combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação. Todos eram dotados de criatividade, e, quanto mais próximos estivessem do talento bruto, maior seria esse potencial. Uma criança, um primitivo tinham mais criatividade do que um adulto desenvolvido. O estudante de arte ideal, o artista do futuro, veio a ser idealizado como um infante cujas habilidades naturais de ler e escrever o mundo visual precisavam apenas ser corretamente monitoradas. O problema seria encontrar os meios adequados para tanto. Se ao menos a prática da pintura e da escultura pudessem transformar-se em "átomos" semânticos, se ao menos algum alfabeto ou sintaxe visual elementar pudesse ser estabelecido, então a arte – e não somente a mera habilidade – poderia ser ensinada sem recorrer a uma já obsoleta tradição. Talento, em sua antiga forma, já não mais existe. Encontra-se em estado cru na criatividade de todos, e a habilidade encontra-se, por assim dizer, *ready-made* nas propriedades do meio: na linearidade do desenho, na bidimensionalidade da figura plana, nas propriedades volumétricas da escultura. Em princípio, senão de fato, o ensino da arte tornou-se simples: os estudantes deveriam aprender a interceptar suas criatividades intactas, guiados por sentimento e emoção imediatos, e a ler seus materiais obedecendo a sua sintaxe imanente. Conforme suas sensibilidades estéticas e suas literalidades artísticas progredissem, suas capacidades de sentir e de ler se transformariam em capacidades de expressar e articular. Percepções e imaginações assim orientadas iriam produzir trabalhos artísticos de novas espécies.

Esse programa pedagógico provou ser uma profecia realizada. Todos os pedagogos progressistas do século, de Froebel a Montessori e a Decroly; todos os reformadores escolares e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey, basearam seus projetos e programas na criatividade ou, melhor, na crença da criatividade, na convicção da criatividade – não tradicional, sem regras ou convenções –

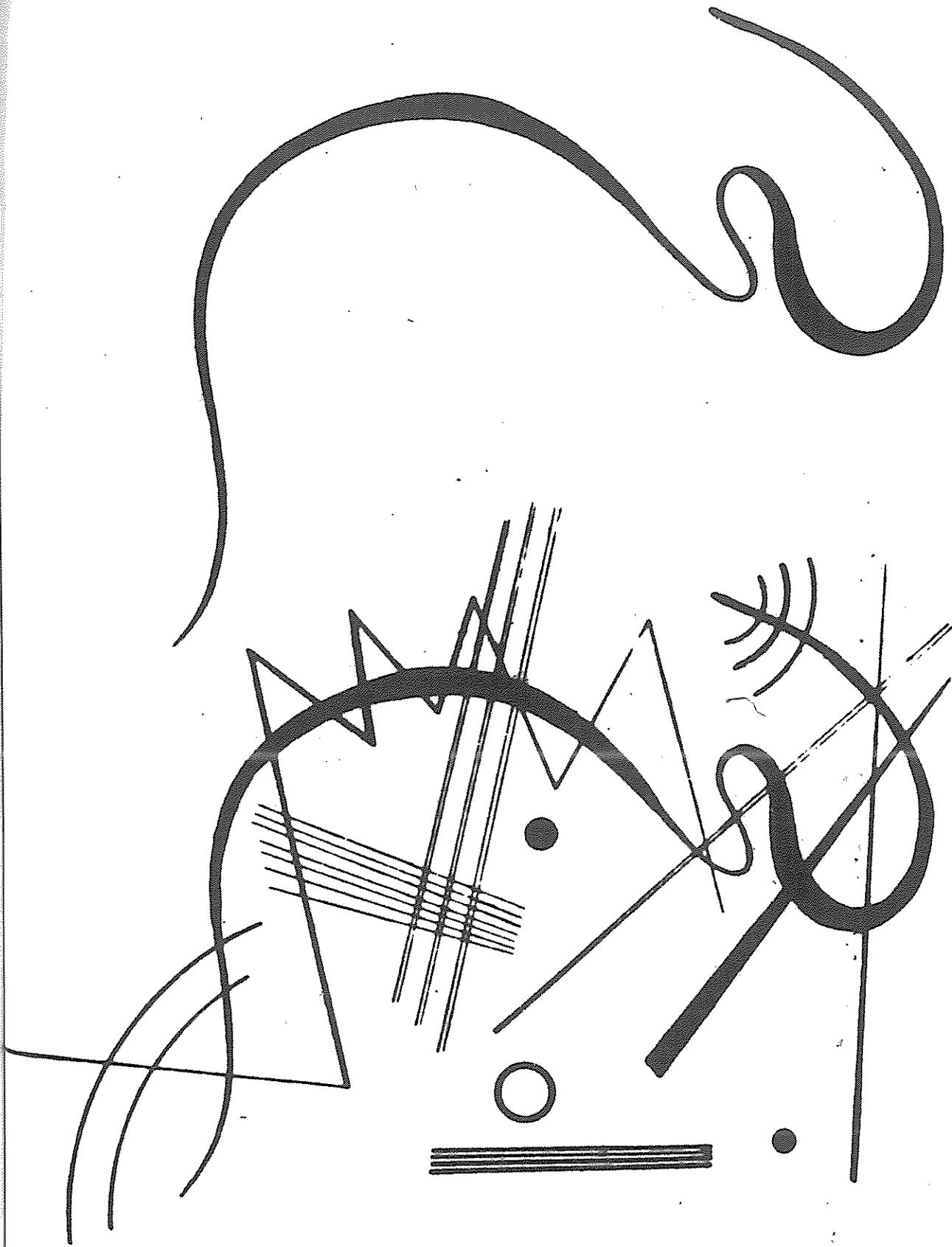


como o melhor ponto de partida para a educação. Além disso, todos os grandes teóricos da arte, de Herbert Read a E. H. Gombrich e Rudolph Arnheim, tinham convicções similares e despenderam energia considerável para transformar a "linguagem visual" nesses componentes básicos, a fim de demonstrar a universalidade dessas "leis" perceptivas e psicológicas. Finalmente, é preciso dizer, não existiu um pioneiro da arte Modernista, de Malevich a Kandinsky e Klee, ou de Itten e Moholy-Nagy a Albers e Hofmann, que não estivesse ativamente envolvido na criação de escolas de arte e de programas de ensino baseados na redução da prática aos elementos fundamentais de uma sintaxe imanente ao meio. Kandinsky escreveu *Von Punkt zur Linie zur Fläche* em 1924, e desde então toda escola de arte do mundo tem um estúdio em 2-D e 3-D preparando seus estudantes para a pintura e a escultura. Se elas, além de Kandinsky, tivessem aceitado sugestões do Cubismo, teriam também um estúdio em 1-D e 4-D.

Meu objetivo não é ser somente irônico e certamente não é dispensar essa filosofia sem maiores considerações, mas simplesmente acentuá-la enquanto filosofia que é tendenciosa e datada. Vamos chamá-la de modelo da Bauhaus. Isso nunca foi apresentado desta forma puramente radical que caracteriza minha descrição, nem mesmo na própria Bauhaus, que morreu pela pressão de suas próprias contradições, tanto quanto não o foi pela mão dos nazistas. Mas o modelo da Bauhaus, mais ou menos emendado, mais ou menos adulterado, estabeleceu uma série de pressupostos a respeito do ensino da arte, sobre os quais dúzias de escolas de arte e arquitetura ao redor do mundo foram construídas, e que, mesmo hoje, permanece subjacente, mesmo subliminar, quase inconscientemente, na maioria dos currículos, e até (se estou bem informado) num grande número de cursos básicos espalhados pelo Reino Unido. Além disso, esse parece ser o único modelo que permanece coerente contra o antigo modelo acadêmico, uma vez que aquele também sobrevive, igualmente emendado e muitas vezes degenerado para além de seu

reconhecimento, não apenas nas poucas Escolas de Belas-Artes que continuam a defendê-lo (de fato, eu não conheço nenhuma que ainda o faça), mas também na imensa maioria de escolas de arte e academias pelo mundo que procuram encontrar um equilíbrio entre o tradicionalismo e o modernismo.

Até agora, tenho esboçado uma figura mais do que simplificada, diria quase uma caricatura, dos postulados subjacentes ao ensino da arte nestes últimos anos. Mas uma caricatura é tanto mais verdadeira naquilo que exagera, e eu não hesitarei em exagerar ainda mais forçosamente, para que esses postulados apareçam como são – meros postulados. Dois modelos, que na realidade se contaminam, dividem conceitualmente o ensino da arte. De um lado está o acadêmico, do outro, o da Bauhaus. Os primeiros crêem no talento, os últimos, na criatividade. Os primeiros classificam a arte de acordo com as técnicas, que chamarei de *métier*, os últimos, de acordo com o meio. Uns cultivam a imitação, outros a invenção. Ambos estão obsoletos. O modelo acadêmico entrou numa crise profunda tão logo começou a merecer o rótulo pejorativo de academicismo. Sua decadência foi completada pela pressão da arte moderna, que desconsiderava qualquer retorno ao passado, a não ser que um apagão se pronunciasse em toda arte e em todos os artistas da modernidade. O modelo da Bauhaus também desatou em crise. Esse fenômeno é mais recente, porém não é novo; eu diria que data dos anos 60. Ela também caminha de mãos dadas com a arte de seu tempo e é contemporânea da grande perda de confiança que o modernismo vem suportando no decorrer destes anos. Hoje vive-se o drama de se ter que ensinar de acordo com postulados a que ninguém mais dá crédito. Com vistas a transformá-los, é preciso antes vê-los com clareza. Vamos reexaminar a evidência: teremos nós que escolher entre talento e criatividade, entre *métier* e meio?



Talento versus criatividade

A diferença entre talento e criatividade é o fato de o primeiro ser distribuído parcialmente, e o segundo universalmente. Na passagem de um universo ao outro, existe, é claro, uma completa reversão de ideologias, e não é difícil ver, historicamente, que o progresso da ideologia da criatividade caminhou lado a lado com a idéia da democracia e do igualitarismo. O uso da palavra criatividade nesse sentido elevado é relativamente recente, mas suas origens já estavam presentes na noção Romântica do gênio. A criatividade desenvolveu-se a partir de uma convicção utópica resumida num *slogan* regularmente repetido pela história da modernidade, de Rimbaud a Beuys: todo mundo é artista. É claro que isso sempre significa: todo mundo é um artista em potencial. Talento também é potencial, mas não depende de alguma psicologia das habilidades, assim como está inseparado do terreno onde se manifesta, que, em último caso, é sempre técnico. Alguém pode possuir talento para música, para a carpintaria ou para a culinária, mas pode não possuir talento em geral. Criatividade, por contraste, é algo concebido como um potencial absoluto e uniforme, um suprimento de energia prévia para qualquer espécie de trabalho. Se alguém tem criatividade, sem qualificação, esse alguém é criativo, ponto final.

Disso derivam três conseqüências maiores em qualquer projeto educacional artístico baseado na criatividade. A primeira é que nada deve, em princípio, restringir o acesso ao estudo da arte. A segunda é que a arte em si mesma, e não apenas os meios técnicos da arte, pode ser ensinada. A terceira é que a iniciação à arte deve preceder em geral a especialização (essa era a regra do *Grundkurs*, isto é, do curso básico na Bauhaus). A contradição entre esses três princípios é óbvia: muitas escolas de arte se submetem a esta perversa ilusão (que, muitas vezes, acaba saindo pela culatra) de que elas produzem ou fabricam artistas, enquanto, ao mesmo tempo, consideram que seus estudantes recém-admitidos já são artistas, mesmo que apenas potencialmente.

De fato, todo professor sabe por experiência que o talento existe e que a criatividade é um mito. Nesse ponto a Academia diz coisas com muito mais clareza do que a modernidade. No entanto, o mito é generoso, e isso não é uma qualidade negligenciável quando se é professor. Desde que o mito funcione, por que o denunciar? O problema é que isso simplesmente não funciona mais.

Métier versus meio

A diferença entre *métier* e meio é a de que o primeiro possui uma existência histórica, e o último, uma existência trans-histórica. A Academia classificava as belas artes de acordo com o *métier* e com tudo o que envolvia essa noção: habilidades especiais, hábitos artesanais, truques de mão, regras de composição, cânones de beleza, em resumo, uma tradição específica. O modernismo classifica a arte de acordo com o meio e com tudo o que envolve essa noção: materiais específicos, suportes, ferramentas, gestos, procedimentos técnicos e convenções de especificidades. Um artista que praticasse o *métier* dos pintores possuiria um lugar numa dada afiliação, pertenceria ao grêmio dos pintores. Sua definição de pintura teria sido simplesmente: aquilo que os pintores fazem. Um artista trabalhando no meio da pintura significaria o questionamento da pintura por aquilo que ela tem a dizer sobre si mesma e que ainda não disse. Sua definição de pintura seria: aquilo que nenhum pintor fez ainda. O *métier* obtém prática, o meio obtém questionamentos; o *métier* obtém transmissão, o meio obtém comunicação; o *métier* obtém conhecimento, o meio ganha a descoberta; o *métier* é uma tradição, o meio, uma linguagem; o *métier* descansa na experiência, o meio fia-se na experimentação. Dos primeiros aos últimos, passa-se uma reversão na concepção da história. O *métier* sempre herdou do passado; mesmo quando regulado por ideais que eram supostamente eternos, esses ideais estavam situados acima e para além da história (como na Antigüidade). O meio, pelo contrário, não herda de lugar algum;

seu propósito é dar realidade ao transcendental, isto é, a uma condição de possibilidades *a priori*, que, mediante a regularidade do trabalho, deveria conduzir à revelação de sua essência (do meio), paradoxalmente situada abaixo e ao alcance da história. Assim, para o modelo acadêmico, ensinar a pintar significava transmitir o legado da pintura, a fim de possibilitar ao aprendiz encontrar um lugar na corrente dos afiliados, que possuem o conhecimento extremo que ele irá perseguir. Para o modelo da Bauhaus, ensinar a pintura é permitir o acesso ao ser chamado pintura, supostamente imanente em todas as pinturas de todos os tempos, mas pelo qual a última revelação ainda está por vir; é convidar o estudante a subtrair do meio para então se subtrair a si mesmo da corrente dos afiliados.

Disso derivam três conseqüências maiores. Primeiro, ensinar a arte de acordo com o meio provoca desconfiança das habilidades técnicas, porque o mestre do meio se forma a partir do questionamento desse meio; o que importa não é o aprendizado técnico, mas sim a descoberta dessas qualidades que podem ser deduzidas do próprio meio. Segundo, em separando a arte de suas afiliações específicas e reorganizando-as de acordo com a especificidade de suas propriedades perceptivas, esse ensino nega-se a possibilidade de conceber a existência da arte no espaço entre esses meios. Terceiro, procura ensinar o futuro, o que é, obviamente, impossível. O veredicto deve ser ainda mais severo para o mito do meio do que foi para o mito da criatividade, que é, além do mais, contraditório sob certos aspectos. Tem tido considerável eficiência pedagógica, mas seus efeitos perversos agora ultrapassam seus benefícios.

Imitação versus invenção

A diferença entre imitação e invenção nem precisa ser explicada. Onde a imitação reproduz, a invenção produz; onde a imitação gera a igualdade, a invenção gera a diferença (*otherness*); onde a imitação busca a continuidade, a invenção busca a novidade.

O ensino acadêmico costumava sinalizar o talento do estudante em sua capacidade de inventar; no entanto, não era essa capacidade que o julgava, e nem se esperava educá-lo pela simulação da invenção. Muito pelo contrário, era pela imposição da imitação, antítese da invenção: a imitação da natureza, da Antigüidade, dos mestres. O modelo da Bauhaus, por contraste, alimentava a invenção, porque qualquer progresso nesse sentido indicava um passo na libertação da criatividade dos estudantes, na realização de seu potencial artístico. O abandono do naturalismo, a ruptura com a Antigüidade, a rejeição dos mestres eram os resultados esperados. Agora, um sistema educacional que encoraja sistematicamente a rejeição aos mestres não caminha sem contradição. A criatividade sendo a origem da invenção, o meio sendo o alvo, o professor – que não é mais um mestre – adquire sua autoridade do estreitamento desse meio enquanto convida o estudante a transgredir esses limites a fim de provar sua criatividade. Essa é sua maneira de detectar a invenção nos estudantes e de valorizá-la, para o bem deles próprios, e, para isso, precisa referir-se ao meio, que, porém, já está desprovido das especificidades que o caracterizam.

Novamente, disto derivam três conseqüências maiores. Primeiro, a espécie de ensino que procura provocar a invenção tende a julgar seus estudantes numa base quase quantitativa, na frequência com que essas invenções ocorrem, na novidade, na descontinuidade e em seu caráter fortuito, no frescor do imprevisto: todas as qualidades que são verdadeiras numa obra de arte, mas que são bastante inconvenientes quando usadas para medir os progressos estudantis. Segundo, tal ensino encoraja sistematicamente o estudante a experimentar o material, enquanto contém suas experimentações no interior de fronteiras que são vistas não só como uma região para o aprendizado, mas como os próprios limites do campo prático. Finalmente, tal ensino evita discutir o conteúdo dos trabalhos dos estudantes e cultiva o formalismo. Esses são os efeitos cumulativos da generosidade da ideologia da