

ATELIÊ PERMANENTE

Sérgio Romagnolo
José Spaniol

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Este texto objetiva pensar as particularidades do ensino da arte, tanto em instituições públicas, quanto em ateliês. Para a consecução de seu objetivo, apresenta diferentes concepções teóricas, bem como abordagens diversas empíricas. A primeira parte foi escrita por Sergio Romagnolo; a segunda por José Spaniol.

Palavras-chave: Arte, Pintura, Escultura, Ensino, Ateliê permanente.

ATELIÊ PERMANENTE I

O ensino é uma questão, a arte é outra, e o ensino de arte é uma questão da questão. Entende-se por questão um tema complexo de difícil definição. Como então pensar o ensino da arte? Um professor de matemática que ensina raiz quadrada para seus alunos consegue que, ao fim de uma aula, a maioria tenha competência para fazer uma conta e obtenha o mesmo resultado. Caso existam alguns resultados diferentes, com mais algumas explicações, esses alunos chegam ao resultado esperado. Por outro lado, um bom professor de arte sabe que, no fim da aula, não existirá um trabalho igual a outro, justamente porque se busca uma multiplicidade de resultados.

O próprio ensino da arte torna-se complicado porque não existe erro ou acerto em arte, o que não funciona para um, pode funcionar para o outro. Seria como ensinar futebol para uma criança, o que se pode fazer é melhorar as habilidades já existentes e promover o convívio entre os colegas para que o aprendizado fique mais dinâmico. Está claro que muitas crianças não sabem as aptidões que possuem e é papel do educador proporcionar o meio para que essa descoberta aconteça; muitas vezes essas descobertas não acontecem imediatamente, mas meses ou anos mais tarde. Como ensinar um drible, uma operação que se reinventa a cada instante e por isso mesmo não tem um resultado definido e, na maioria das vezes, não tem resultados? Ora, o objetivo do drible é o próprio driblar.

Da mesma forma acontece com a arte, seu aprendizado concentra-se na ambientação, na facilitação dos meios, para que um conhecimento preexistente ou recém-adquirido se ma-

terialize em objetos e imagens. O ambiente, a instituição, deve preparar o terreno para que isso aconteça. Robert Smithson resume o fazer do artista e pode-se encontrar esse mesmo sentido em muitas outras definições de outros artistas:

[...] o artista deve avançar especificamente para se perder, e intoxicar-se de atordoantes sintaxes, procurando por curiosas intersecções de sentidos, estranhos corredores da história, ecos inesperados, humores desconhecidos, ou vazios do conhecimento... mas isso exige risco, cheios de ficções infundadas e arquiteturas sem fim ou contra-arquiteturas... E no fim, se é que existe um fim, estarão provavelmente apenas reverberações sem sentido. (SMITHSON, 1968, p. 2).

Esse “se perder”, de que trata Smithson, pode ser entendido de outro modo nas palavras de Alberto Tassinari:

Torna-se possível, assim, distinguir, entre as obras de um espaço em obra, as que possuem artisticidade das que não possuem. Dito de maneira breve, uma obra de um espaço em obra é arte se imita bem o seu fazer... Quando o círculo que vai do imitante ao imitado e de novo ao imitante falha, a imitação também falha. Os sinais do fazer, neste caso, não surgem como se fossem engendrados pelo fazer que eles próprios imitam. (TASSINARI, 2001, p. 140).

O perder-se de Tassinari traduz-se na expressão "imitar o seu próprio fazer", ou seja, uma operação autoengendradora que se reinventa a todo o instante e se autoalimenta, buscando uma circularidade de engendramento. São duas explicações da mesma coisa: uma operação não linear que objetiva o seu fazer e se volta para si própria.

Como ficam, então, os ateliês de pintura, desenho, escultura e gravura? O ateliês de novas mídias já têm outra configuração por sua própria natureza, sua implantação, com seus cabos de força e de rede, une todos em um corpo contínuo, apesar de cada monitor conter um mundo separado.

Para entender o contexto em que o ensino da arte está submetido pode-se pensar nos conceitos elaborados por Adam Smith (1723-1790), o teórico do liberalismo econômico, quando este trata do "espírito comercial":

Deverá ser esse o caso sobretudo quando toda a atenção de uma pessoa é dedicada a uma dentre dezessete partes de um alfinete ou a uma dentre oitenta partes de um botão, de tão dividida que está a fabricação de tais produtos. [...]. Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As

mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heroico é quase totalmente extinto. Corrigir esses defeitos deveria ser assunto digno de uma séria atenção. (MESZÁROS, 2010, p. 28).

Este texto foi citado por István Meszáros, justamente para discutir como se poderiam corrigir esses defeitos e qual seria essa "séria atenção" de que fala Smith. O próprio Meszáros define a educação como um processo mais abrangente do que as salas de aula:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: "a aprendizagem é a nossa própria vida". Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais (MESZÁROS, 2010, p. 53).

O que se espera de um ateliê é que, neste espaço, não se reproduza os modelos de representação do poder existentes em outros espaços da sociedade. Continua Meszáros definindo o papel da educação:

[...] a "educação continuada", como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral desta última, como representação no início da fase de formação na vida dos indivíduos... (MESZÁROS, 2010, p. 75).

Dessa forma, o ensino de arte poderia ser semelhante ao modelo existente há quinhentos anos atrás, em que se encontrava o mestre e o discípulo. De certo modo, algumas escolas de arte ainda mantêm esse modelo, como a Escola de Belas Artes de Paris ou a Academia de Belas Artes de Dusseldorf, na Alemanha. Mas também se pode pensar em um modelo híbrido, parte do ensino em salas de aula e parte em ateliês coletivos permanentes. Em 1991, houve uma experiência nesse sentido, coordenada por Paulo Pasta, Leda Catunda, Nuno Ramos e por mim. Tratava-se de um programa de ateliês coletivos e permanentes, montado na Oficina Oswald de Andrade, em São Paulo. O horário foi construído de modo a que os alunos/artistas tivessem pleno acesso ao espaço do prédio da oficina. Os orientadores/artistas, por sua vez, cumpriam um horário próprio, duas vezes por semana em dias diferenciados. Um dia por mês, um orientador propunha um exercício especial para que os alunos juntos aos professores respondessem a essa proposta. Todos executavam trabalhos nesse dia.

Inicialmente, os alunos tinham espaços definidos, mas com o tempo esses espaços foram se ampliando e se misturando entre si, conforme as necessidades de cada obra. No final, os espaços estavam bastante caóticos, apresentando muitas obras e restos de materiais não utilizados pelos artistas. Uma exposição, contendo o resultado do curso, foi enfim montada.

A dinâmica do curso presumia um sistema orgânico de crítica, pois cada professor mantinha uma autonomia de critérios frente às obras dos alunos. As seções de encontros dos professores com os alunos tinham o formato de críticas e discussões individuais e, por muitas vezes, apresentavam opiniões conflitantes. Dessa forma, as decisões, quanto aos caminhos a serem tomados com relação aos futuros passos na construção das obras, ficavam inteiramente nas mãos dos alunos, reafirmando o sentido de não haver uma única verdade para o ensino e a fruição da arte.

A grande mudança com esse sistema de aulas consistiu em quebrar o modelo de trabalhos desmontáveis, no qual o aluno executa seus trabalhos e os desmonta constantemente para transportá-los para casa. O problema desse formato é que, no término do curso, pede-se para esse mesmo aluno que ocupe um espaço expositivo com suas obras para o seu trabalho de conclusão de curso, exigindo, assim, um resultado que não foi contemplado durante o desenvolvimento do curso, os trabalhos desmontáveis não conseguem se impor em um espaço expositivo continuado.

O aluno de arte precisa de um espaço durante o ano todo, mesmo que seja um pedaço de parede. Nesse espaço autogerido, esse aluno convive com seu ambiente artístico e educacional, de modo a se reinventar a todo instante, a "imitar o seu próprio fazer" permanentemente e a autogerir seu espaço continuamente, reproduzindo um modelo mais parecido com a vida comum do que com as salas de aula tradicionais.

ATELIÊ PERMANENTE II

As considerações a seguir serão formadas por algumas referências históricas a respeito do ambiente dos ateliês e também por relatos colecionados a partir de "conversas de ateliê". Por este motivo, parte delas não possui referências ou notas explicativas indicando os livros e as páginas onde se encontram. Neste caso, não serão tratadas como citações, mas como lembranças dessas discussões. Por meio delas, acredito ser possível estabelecer algumas relações com o atual sistema de ensino de arte, mesmo que, em alguns momentos, possa parecer pouco provável.

Sobre as práticas em torno do aprendizado de arte, existe um interessante comentário no prólogo, escrito por Aldo Miele, para a edição argentina do livro *La Divina Proporcione*, de Luca Pacioli (1445-1517). Mieli faz um relato sobre as principais vias de transmissão do conhecimento científico no século XV e XVI. Primeiramente, trata do que seria a vertente oficial, disseminada nas universidades e em outros estabelecimentos de ensino, transmitida em latim, comum entre os filósofos e literatos. A segunda vertente, tão importante quanto a primeira e talvez menos estudada, refere-se ao conhecimento encontrado no ambiente dos

artistas e artesões, baseado na prática e na convivência, transmitido em italiano. No primeiro caso, manifestava-se um ponto de vista mais teórico, tendo a escrita como meio de expressão, em uma tentativa de aproximação com a excelência de Cícero. No segundo caso, a transmissão da experiência se efetivava por tradição oral, frequentemente em língua vulgar, capaz de reunir, entre seus membros, nomes como Leonardo da Vinci e Felipo Brunelleschi.

A partir do exposto, lembrei-me de algumas histórias sobre o aprendizado de arte. A primeira é sobre uma suposta diferença entre o ensino de arte nas escolas italianas e francesas. Na Itália, as reuniões em ateliês destinavam-se à prática e a discussões em torno de assuntos relativos à arte. Neste caso, sob a orientação de um mestre, os alunos se reuniam para trabalhar juntos, trocar experiências comuns, verificar procedimentos etc. Na França, porém, os grupos se reuniam para discutir e avaliar as questões relativas à arte, mas ao final se despediam e cada um se retirava para seu próprio ateliê, a fim de continuar sozinho o trabalho após as reflexões realizadas em grupo.

Segundo esses relatos, na Itália, discute-se e trabalha-se no mesmo lugar, pressupondo um convívio centralizado no ateliê, estabelecido por meio de discussões, mediante a prática. Já na França, discute-se, mas se trabalha sozinho, as reuniões ocorrem para se discutir questões da arte, mas no momento da prática, é desejável que o artista se desenvolva solitariamente, longe de todos, enfrentando seus próprios limites. Na experiência francesa, não se caracteriza a figura de um professor tutor como na Itália, e parece haver mais independência entre os membros do grupo.

No Brasil, gostaria de destacar também o fato que a Pinacoteca do Estado, o Museu Lasar Segall, o MAC e o MAM disponibilizavam ateliês livres para o público durante a década de 1980. Embora o número de instituições culturais em São Paulo ainda fosse bem menor do que hoje, esses espaços contribuíram de maneira decisiva para a formação de uma geração. Por meio de seus ateliês, os museus criaram a oportunidade de desenvolvimento pessoal por meio da prática ligada ao convívio com os acervos. Era como se todo o museu se tornasse uma extensão do ateliê. Além da atividade acompanhada por um orientador, o próprio espaço favorecia a fluência e discussão dos trabalhos. Fazer um desenho e depois caminhar por corredores repletos de pinturas e esculturas potencializava ainda mais a experiência.

No início do ano de 1990, graças a uma bolsa de estudos do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, frequentei durante três anos a Academia de Artes de Düsseldorf, uma escola moderna voltada para arte contemporânea, com amplos ateliês e muito bem equipada. De modo geral, cada professor dispunha de dois ateliês grandes para receber os alunos e mais um espaço onde desenvolvia seu próprio trabalho. Os estudantes ingressavam nessa escola por meio de uma carta de aceitação escrita por um dos professores e não a partir de um exa-

me. O candidato apresentava um portfólio com os trabalhos que já havia realizado antes de entrar na escola. A relação se desenvolvia baseada na confiança entre professor e aluno, e fora algumas poucas disciplinas que o estudante devia cumprir no primeiro ano, não existia programa algum preestabelecido. Tudo era desenvolvido entre professor e aluno, a partir da prática de ateliê e das discussões a respeito dos trabalhos. As classes em geral se formavam em torno de um meio expressivo. Desse modo, haviam grupos que se dedicavam à pintura, outros à escultura, gravura, fotografia e instalação etc. Eram quase como grêmios, onde cada time se reunia em torno dos interesses de sua modalidade específica.

No Brasil, penso que a universidade e o meio de arte ainda estejam se adaptando, buscando um formato que concilie as dinâmicas internas dos processos artísticos e da universidade. Se por um lado, os programas de pós-graduação propiciam uma grande liberdade na relação entre orientador e orientando, por outro, ainda existe a necessidade de buscar uma metodologia capaz de resistir à imprevisibilidade dos processos artísticos. Não vejo outra maneira de o ensino de arte ocorrer em profundidade que não seja pela prática de ateliê e a vivência com os meios expressivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

SMITHSON, R. **A Museum of Language in Vicinity of Art**: [S. l.]: Art international, 1968.

TASSINARI, A. **O espaço moderno**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BIBLIOGRAFIA



PACIOLI, L. **La Divina Proporcione**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.