

Autorização concedida ao Repositório da Universidade de Brasília (RIUnB) pelo editor, com as seguintes condições: disponível sob Licença Creative Commons 4.0, que permite copiar, distribuir e transmitir o trabalho, desde que seja citado o autor e licenciante. Não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta.

Authorization granted to the Repository of the University of Brasília (RIUnB) by the editor of the journal, with the following conditions: available under Creative Commons License 4.0, that allows you to copy, distribute and transmit the work, provided the author and the licensor is cited. Does not allow the use for commercial purposes nor adaptation.

Referência:

OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. Arte coletiva: um problema para arte - educadores? **Musas**: Revista Brasileira de Museus e Museologia. Rio de Janeiro, n. 3, p. 43-49, 2004.
Disponível em: < <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>.
Acesso em 31 jul. 2014.

Arte coletiva: um problema para arte-educadores?

Emerson Dionisio Gomes de Oliveira

Resumo do artigo

O texto coloca em debate o modo como arte-educadores lêem as produções coletivas da arte contemporânea. Para o autor, essa leitura seria feita a partir da representação de um único *autor* e, por conseguinte, da representação de um modo de fazer artístico, o que colaboraria para a manutenção de um olhar romântico sobre a figura do artista. Para tanto, aponta a diferença entre dois tipos de trabalhos coletivos: o colaborativo e o cumulativo.

Palavras-chave

Museus, arte-educação, arte contemporânea, autoria, história da arte.

Em 2003, o artista plástico Camille Kachani foi escolhido, com outros 14 selecionados, para compor a mostra competitiva *Edital 2003*, do Museu de Arte Contemporânea de Campinas – MACC, no interior paulista. Para essa mostra, o artista apresentou duas obras com conteúdos e técnicas parecidas. Referimo-nos, aqui, a uma delas. Reunida numa seriação pré-estabelecida, ela era constituída de copos plásticos, cujos conteúdos eram misturas de diferentes dosagens de café e leite em pó. A obra reunida numa seriação pré-estabelecida foi montada sobre o chão e formava o retrato de um menino, cuja aparência nos remetia a uma iconografia que relaciona a infância à miséria. A obra foi montada por uma equipe de profissionais que, durante quase 12 horas, produziu mistura após mistura, com o objetivo de atingir tons de cinzas e marrons apenas com o uso dos dois produtos mencionados. Já o artista, autor da obra, não compareceu à montagem em momento algum, nem mesmo depois da abertura da exposição, supervisionando todo o processo à distância. E mais: a foto do menino, reproduzida por Kachani, foi retirada da internet, numa ação que tipifica a prática do artista ao “reter”, na rede informações, imagens de outros. Kachani se insere, dessa forma, num grupo de artistas que trabalha com a fotografia, discutindo suas pretensões de originalidade, mostrando a artificialidade de tais pretensões e defendendo que a fotografia é uma *representação* sempre-já-vista. As imagens dele são surrupiadas, confiscadas, apropriadas, tomadas do circuito de circulação imagético e inseridas em novos contextos.

Essa dimensão de elaboração de uma obra a partir da utilização de um trabalho coletivo e da descentralização das tarefas tem-se revelado, ainda, um problema para as instituições e críticos da arte contemporânea. Contudo, o próprio MACC, ao produzir um projeto de “leitura” e atividade

lúdica, dentro de sua equipe de monitores e arte-educadores, propôs “ler” a obra de Kachani como um artefato centrado no seu *saber-fazer*. Disso resultou toda uma prática de exercícios artísticos indicados e propostos aos usuários do museu, que, naquele ano, foram, predominantemente, crianças de 7 a 10 anos. Assim, reforça-se o caráter autoral como representação de uma atividade artística centrada num único sujeito.

Neste texto, discutiremos como o projeto de “Ação Educativa do MACC”, emancipando essa experiência para outros museus, aborda as questões de autoria de projetos artísticos coletivos, sejam colaborativos ou cumulativos. Interação, representação e leitura dentro da produção da arte contemporânea, com alguns exemplos específicos, também serão debatidos.

A constituição de um sujeito criativo, proprietário do seu *fazer* é um dos mitos fundadores do *artista moderno*, que remota à renascença italiana e adquire seus contornos mais exatos com o advento do gosto subjetivo após a Revolução Francesa, consiste naquele que define o artista como uma variação do gênio demiurgo, que pode se manifestar num sujeito com dificuldades de convívio social (próprio do sentido de gênio conferido pelo romantismo europeu), como naquele que antecipa as emergências sociais e culturais de uma época (elemento comum ao discurso modernista), ou, ainda, no artista dotado de uma intuição extra-temporal, geralmente garantida por uma divin-

dade, como um dom ou uma dádiva subjacente à sua personalidade (discurso que remonta ao tempo em que arte não era, como no Ocidente atual, uma categoria apartada da *práxis* religiosa).¹ Muitos foram os ataques perpetuados no século XX contra essa idéia de artista. Projetos e obras como as de Marcel Duchamp e Kurt Schwitters foram cruciais para iniciar um processo que colocava arte e artistas como “profissionais” dentro de processos sociais que os influenciavam, e não como seres destacados e apartados desses processos.

Os ataques à construção social que permeia a arte têm sido o prato principal dos artistas nos últimos 40 anos. No entanto, queremos, aqui, destacar uma cisão, que colaborou para colocar em cheque essa representação idealizada dos artistas: o trabalho coletivo em arte. Neste texto, trazemos dois tipos de trabalhos coletivos, os quais chamaremos de colaborativo e cumulativo. O primeiro tem uma constituição histórica ampla; trata-se de um grupo de artistas que, sob uma nomenclatura, cria obras nas quais não se pode, sem pesquisa, inferir o ponto em que começa e termina a colaboração de cada um de seus membros. Geralmente, grupos dessa natureza não possuem grandes dificuldades para freqüentar os circuitos de arte, nem mesmo ser absorvidos pelos programas de ação educativa dos museus. Isso ocorre porque, basicamente, embora os trabalhos tenham a participação de muitos sujeitos, a nomenclatura que os une funciona como um autor autônomo. Um exemplo

daquilo que consideramos como trabalho colaborativo² é o grupo Chelpe Ferro, criado em 1995 pelos artistas plásticos Barrão e Luiz Zerbini, pelo editor de imagens Sergio Mekler e pelo produtor musical Chico Neves.³

Já o trabalho cumulativo não traz qualquer nomenclatura além daquela direcionada ao próprio nome do autor. Neste caso, as obras dos artistas que assinam a produção são confeccionadas por inúmeras pessoas, que ficam eclipsadas dentro do processo. A autoria, aqui, passa a ser apenas um elemento conferido ao trabalho intelectual, conceitual. O crédito é cedido àquele que concebeu a idéia, e não àqueles que, com diferentes técnicas e tecnologias, produziram a materialidade da obra.

À primeira vista, a homenagem ao trabalho conceitual com cessão da autoria para aquele que concebeu a obra no plano intelectual parece negar efetivamente o mito do artista-gênio do romantismo, uma vez que se separa *idéia* e *técnica*. Artistas conceituais de várias vertentes conquistaram entre os anos 60 e 70 o *status* de produtores de arte, mesmo sem realizar manualmente suas obras. O artista pode agora ser um escultor sem saber modelar ou talhar. Nesse caminho conceitual, ao tempo em que os artistas lutavam para se emancipar das gramáticas técnicas, contraditoriamente reforçavam a representação – dando-lhes mais argumentos – do artista-gênio, por meio do silenciamento de outros sujeitos produtores e da celebração de uma autoria centralizadora. Ou seja, desloca-se a noção do sujeito genial a partir do desvio do *saber-fazer* para o plano do projeto, do conceito, sem

alterar a própria natureza da nomeação autoral.

De um lado, nessa vertente, encontramos o artista norte-americano Jeff Koons – um exemplo drástico, talvez –, que se regozija de não saber pintar, desenhar, esculpir ou fotografar.⁴ Na outra ponta, uma quantidade de artistas que trabalham dentro da lógica cumulativa – como é o caso de Kachani e muitos outros – encontra dificuldade de realizar uma emancipação autoral desses demais sujeitos, uma vez que o universo institucional das artes visuais ainda não compreendeu a questão

da coletividade em sua profundidade e multiplicidade. A lógica da produção coletiva segue padrões de criação, veiculação e fruição totalmente fora dos padrões usuais das instituições artísticas tradicionais. Não há dúvida de que critérios comuns nas artes – como exclusividade, comercialização, acesso, originalidade ou autoria – são abertamente desafiados pelas práticas dos trabalhos cumulativos. Da mesma forma, valores, hierarquias, formalismos, exposição, objeto, estilo pessoal são todos vistos com suspeita, ironizados ou mesmo desprezados, quando não absolutamente ignorados. Essa atitude, em parte espontânea e concomitante ao próprio mecanismo de formação dessas coletividades, contesta as relações intrínsecas com o modo de operar da economia e institucionalização da arte e se concilia com a produção artística na contemporaneidade.⁵

Nessa ótica, quando um museu como o MACC enfrenta, dentro de seu programa de ação educativa, essas questões, ainda mal resolvidas mesmo fora dele, temos visto que, ainda que diante de obras coletivas, há

***Enquanto as
práticas educativas
de museus continuarem
a referendar apenas um
modelo de autoria, podemos
nos perguntar: como pode
ser operada uma leitura
diferente da obra
de arte?***



Produção de peças para a intervenção urbana *Amálgamas*

ROBERTA AMARAL

a predominância de uma representação do fazer arte como elemento individual. As práticas de exercícios de leitura e elaboração artísticas, promovidas pelo projeto *Macquinho*,⁶ por exemplo, primam por desenvolver, em essência, os sentidos crítico e estético individuais de cada criança. Também em relação aos trabalhos realizados em grupo, o modelo é o do trabalho colaborativo. Nenhuma dessas dimensões apresentaria problemas, em si, se não fossem exclusivas. O trabalho cumulativo é, de certo modo, preterido por questionar a representação corriqueira do fazer artístico e, dessa forma, do próprio ser artista.

Para autores como Júlio Plaza (2003, p. 23-24), a arte contemporânea, a partir de seus métodos de ocupação espaço-temporal, representa o fim da era do autor individual. A consciência do espectador-leitor de que uma obra de arte está configurada dentro do processo coletivo significa que o autor é reconfigurado, pois sofre uma erosão devido à transferência de poder para o grupo de produtores e para o próprio espectador, que deveria ter à sua disposição não um “autor”, mas vários, ou seja, várias opções de escolha do percurso. O espectador poderia, por exemplo, per-

guntar-se sobre o percurso técnico, as dificuldades de montagem, os efeitos produzidos pelos materiais usados, o desenho expositivo, ou, quem sabe, querer saber de quem é o conceito da obra, aquele que racionalmente chamamos de autor. Com a ênfase no reconhecimento de autorias individuais, mesmo em objetos executados em contextos culturais que evidenciam a participação de dezenas de outros sujeitos, a colaboração apresenta-se como irrelevante para as definições autorais dentro do mercado ou mesmo em instituições de memória, como os museus.

Um outro exemplo do próprio MACC é a intervenção urbana *Amálgamas*, apresentada no dia 22 de agosto de 2003 e cujo conceito partiu de Sylvia Furegatti. Essa artista fez do seu próprio processo artístico um laboratório para questionar, dentro do espaço urbano, as questões da autoria tradicional. Ela optou, porém, dentro de um terreno incerto, por manifestar sua singularidade por meio de elementos profundamente compartilhados.

Na intervenção, foram dispostas 11 mil pedras de sabão azuis e quatro esculturas de sabão amalgamado sobre uma praça no centro de Campinas. Além de uma

discussão sobre as políticas e formas de administração dos recursos hídricos, Furegatti propunha também que, a cada pedra, fosse fixada uma frase sobre o tema água. Essa última idéia foi sendo amadurecida ao longo de três meses, durante o treinamento de 32 voluntários, e resultou em frases de diferentes autorias e códigos discursivos que variavam do científico ao literário. Desta forma, inúmeros atores participaram da realização do projeto, das propostas de marketing e até da documentação do trabalho já realizado. No entanto, para conduzir a indagação sobre a originalidade e a procedência das obras, o MACC acabou por omitir, no programa educativo, essas colaborações, transformando *Amalgamas* num projeto de autoria centrada e fechada, o que contrariou as reflexões da artista. Isso demonstra que o museu pautou-se por vícios de conduta e que, na

época, ainda não tinha construído uma discussão sobre as possibilidades autorais.

Os exemplos acima podem servir como um alerta. Enquanto as práticas educativas de museus continuarem a referendar apenas um modelo de autoria, podemos nos perguntar: quais são os modelos de representação desse saber e como pode ser operada uma leitura diferente da obra de arte? Como se comportam os arte-educadores diante de obras que saem dos circuitos convencionais, colocando em cheque a noção de recepção e produção? Não podemos responder essas questões sem uma pesquisa ampla, mas podemos dar as nossas indicações a partir de elementos encontrados no MACC. Lá, arte-educadores subestimavam as possibilidades criativas conferidas pela arte contemporânea e utilizavam exclusivamente antigos

Amalgamas - intervenção urbana na cidade de campinas



– e não há juízo negativo sobre isso – códigos técnicos para formular a sua prática. Crianças e adolescentes passam apenas a produzir pintura, desenho, gravura e modelagem, cujo caráter técnico não espelha mais as possibilidades do que esse mesmo público encontra nas salas expositivas, ao lado dos ateliês educativos. E por quê? Colocamos, aqui, a seguinte hipótese: o discurso sobre o que é arte, hoje, ainda se mostra muito tênue e instável para as instituições museais.

Nas últimas décadas, museus de arte voltados à arte contemporânea em todo o mundo têm encontrado grande dificuldade para compor suas coleções, graças a fatores relacionados às proposições e atitudes de artistas, como as do americano Joseph Kosuth e do alemão Joseph Beuys. Segundo eles, qualquer coisa pode ser arte e qualquer um pode ser artista, não existindo mais um jeito especial pelo qual algo se pareça com arte, nem uma ação especial que diferencie um artista.

No caso brasileiro, os museus sofrem do mesmo dilema, mas com agravantes, pois as dificuldades financeiras e burocráticas transformam os erros das políticas de ação educativa em oportunidades perdidas. Ao mesmo tempo, quanto mais indeterminada for a arte para os olhos do público, mais importante será o papel desses programas.

Sendo assim, há um temor por parte de educadores de que a produção do *saber* por meio dessa instabilidade possa, num primeiro momento, desautorizar o seu próprio papel de conhecedor de um determinado *saber-fazer*. Ou seja, é ensinar que qualquer coisa pode ser arte e que seu conceito, dependendo de elementos exteriores ao fazer – como a recepção –, pode gerar equívocos, com a idéia de qualquer um poder ser artista, o que não corresponde à prática. Enfim, a ado-

ção de novas leituras pode funcionar como um ataque ao próprio lugar de especialista do arte-educador, construído sobre patamares que incluem valores como os filiados ao modelo de um artista-gênio.

O temor não é banal, de certo. Banal seria uma crítica leviana sobre o universo da arte-educação sem levar em conta os discursos constitutivos sobre os quais esse *saber* fundou sua visibilidade, a sua função e o seu conhecimento. De qualquer modo, arte-educadores podem se apropriar de práticas lúdicas – não tão novas – para abrir outros campos de discussão e realização junto ao seu público. O primeiro passo é rever a própria idéia de leitura de uma obra. Segundo Certeau (1994, p. 264-5),

Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida” e que, enfim, um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-se de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

A formulação do pensador francês talvez pareça abstrata ou, em outro extremo, apenas concreta, para uma leitura formal. No entanto, por que não construir práticas que extrapolem o espaço do museu, da escola e da casa, por exemplo, a partir de uma nova abordagem da leitura de uma obra de arte e do seu fazer? O artista Cildo Meireles propunha a inserção de informações

ruidosas, no campo homogêneo em que as mercadorias circulam e se trocam, imprimindo frases em notas de dinheiro ou em garrafas de Coca-Cola e devolvendo-as, posteriormente, à circulação. Ele questionou a noção de autoria do próprio trabalho, já que estimulou outros a fazerem tais inserções em seu lugar, mediante as instruções de procedimento fornecidas ou pela invenção de regras próprias de circulação. De fato, seria somente a partir da expressão individual, anônima e difusa, frente aos vastos mecanismos de controle social em curso, que o trabalho ganharia pleno sentido e eficácia.

Sem essas leituras menos convencionais, os arte-educadores podem reedificar velhos conceitos sobre suas práticas, que não possuem eco nem na contemporaneidade, nem na própria leitura de uma história da arte, como nos avisa Coli (2004, p. 19):

Não é difícil encontrar, nos educadores que se servem de atividades artísticas, uma convicção subjacente: a arte seria um instrumento terapêutico, capaz de melhorar as relações entre os indivíduos e o coletivo. Há também, muito freqüente e tácita, a crença de que ela se constituiria num meio de se conhecer a si próprio, capaz de suscitar o desenvolvimento pessoal, de indicar o caminho para uma plenitude harmoniosa. Ora, sabemos, pelo menos desde os românticos, que arte, arte de fato, pode ser um peso e uma maldição para os criadores, portas para a angústia mais terrível. Van Gogh, Pollock ou Basquiat, entre tantos, demonstraram que ser artista significou pôr a vida em risco.

O problema, como enunciado anteriormente, é cultural. Os programas de ação educativa refletem em muito o próprio conservadorismo de suas instituições mantenedoras. Como reagiria o MACC, por exemplo, diante de uma obra como a de Cezar Migliorin? Esse

artista, assim como quem escolhe um sofá ou um carro, decidiu comprar um filme para chamar de seu. No projeto *Artista sem Idéia*, ele se propôs a comprar uma obra em película ou vídeo de algum cineasta, sob a condição de que fosse inédita e tivesse a sua autoria cedida. O próprio artista esclareceu que o ato atacava todos os postulados que cercavam a questão autoral, menos a sua relação constitutiva frente ao mercado, pois a desnaturalização das convenções seria

[...] reveladora de como estruturas de poder e submissão funcionam no mundo dos patrocínios (...) De alguma maneira, o projeto devolve a autoria para quem fez a obra, só que, para isso, o criador não deve aparecer. Quando o filme for exibido, todos procurarão um autor. Eu e um outro que desapareceu (*Revista Bravo!*, abril de 2005).

Os exemplos se multiplicam. Poderíamos abordar outras obras que enviassem o sentido de autoria centralizada, mas todos os dias nossos museus têm recebido, direta ou indiretamente, notícias de artistas não mais vinculados à necessidade narcísea de uma constituição autoral. Isso porque, segundo afirma Frederico de Moraes (2001, p. 171),

“não sendo mais ele autor de obras, mas proponente de situações ou apropriador de objetos e eventos, não pode exercer continuamente seu controle. O artista é o que dá o tiro, mas a trajetória da bala lhe escapa”.

O mesmo senso de demarcação de saber pode ser enfrentado pelo arte-educador fora ou dentro de museus de arte contemporânea, como o MACC. Seu lugar de conhecimento será mais frágil quanto mais ele ignorar as novas proposições da arte e seus postulados, que definem novas representações e discursos para o artista. No cenário das artes, nos últimos 40 anos, é irresponsável criar pesos e medidas fixos: as lacunas

sempre serão maiores, incômodas, lamentáveis. Posteriormente, mais lamentáveis ainda poderão ser as tentativas de preenchê-las com qualquer teoria que implique criar uma falsa unidade, mesmo que didática, para as suas questões. ■

NOTAS

1. Ver Kris; Kurz, 1988, p. 17-18.
2. Algo diferente, por exemplo, de grupos reunidos apenas para emancipar e divulgar diferentes autores. Esse foi o célebre caso do grupo Fluxus, em que cada obra tinha sua autoria revertida para um determinado artista (Joseph Beuys; Nam June Paik; Yoko Ono; Ben Vautier; Shigeko Kubota; Jonas Mekas; George Maciunas – para citar os principais).
3. Dentre as obras mais marcantes do grupo Chelipa Ferro encontra-se a instalação apresentada na 26ª Bienal de São Paulo, em 2004, denominada *Nadabrahma*. Era formada por galhos de árvore pendurados numa parede e acoplados a motores e circuitos elétricos, cujo efeito decorria do som retirado desses galhos movidos pelos motores. O ponto em comum entre grande parte das obras produzidas pelo grupo é a utilização de elementos plásticos para a produção de efeitos sonoros desconcertantes. Mais informações no site do grupo: <http://www.chelpaferro.com.br>. Último acesso em 09 out. 2007.
4. Esse artista tornou-se um provocador ao transferir não só o trabalho material a terceiros, mas muitas vezes o próprio projeto de suas idéias abstratas. Sobre essa personalidade perturbadora que marcou o circuito da arte nos anos 80 e 90, o historiador da arte Hall Foster (apud Wood, 2007) esclarece que Koons: "...atue no ramo da mistificação – de tentar confundir as pessoas exatamente pelo curto-circuito de arte, comércio, fábrica, 'hype'. Acho que é assim que ele realmente funciona hoje: ele mesmo é sua melhor obra.

Ele vê isso como sendo warholiano – Warhol se tornou o melhor objeto de arte de si mesmo. Em outras palavras, é uma performance, e a obra é secundária, embora seja essa obra que percorra o mercado". Tradução minha.

5. Ver Cauquelin, 2005.
6. O projeto de ação educativa "Macquinho" foi criado em 2001, pela museóloga Mirna Vasconcelos, e trouxe ao museu questionamentos primordiais a respeito de duas de suas missões mais importantes: a conservação e a constituição de seu acervo. O "modelo Macquinho" estava centrado na exposição e no estudo do acervo do museu, além de se prolongar pelas inúmeras exposições de curta duração acolhidas pela instituição. Tratava-se de um espaço educativo lúdico destinado às crianças e aos adolescentes, que contava com um material expositivo e um ateliê integrados, para vivência e atividades artísticas, além de arte-educadores e monitores especificamente preparados para este atendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAUQUELIN, A. *Arte Contemporânea – uma introdução*. Trad. de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 169.
- CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLI, J. "Pequenos e grandes". *Folha de São Paulo*. São Paulo, 11 jan. 2004. Caderno Mais, Seção Ponto de Fuga, p.19.
- KRIS, E.; KURZ, O. *Lenda, Mito e Magia na imagem do artista: uma experiência histórica*. Lisboa: Presença, 1988.
- MORAIS, Frederico. "Contra a arte afluyente, o corpo é o motor da obra". In: BASBAUM, R. (org.). *Arte brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- PLAZA, J. "Arte e interatividade: autor-obra-recepção". *ARS – Revista do Departamento de Artes Plásticas, ECA-USP*, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003.