



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOLOGIA**

PAULO HENRIQUE MELO PACHECO

**NAVEGANTES DO PORTO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E
RECONHECIMENTO DE ARTISTAS EM UMA ESCOLA DE ARTE
CONTEMPORÂNEA EM FORTALEZA**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

PAULO HENRIQUE MELO PACHECO

NAVEGANTES DO PORTO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E
RECONHECIMENTO DE ARTISTAS EM UMA ESCOLA DE ARTE
CONTEMPORÂNEA EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientação: Profa. Dra. Kadma Marques Rodrigues

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pacheco, Paulo Henrique Melo.

Navegantes do porto: processos de identificação e reconhecimento de artistas em uma escola de arte contemporânea em Fortaleza [recurso eletrônico] / Paulo Henrique Melo Pacheco. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 94 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Sociologia.

Orientação: Prof.^a Dra. Kadma Marques Rodrigues.

1. Identidade de artista . 2. Arte Contemporânea.
3. Regime de Singularidade. I. Título.

PAULO HENRIQUE MELO PACHECO

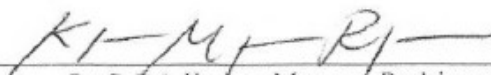
**Navegantes do Porto: Processos de Identificação e Reconhecimento de Artistas em
uma Escola de Arte Contemporânea em Fortaleza**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Sociologia –
PPGS/UECE, do Centro de Estudos Sociais
Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre
em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia

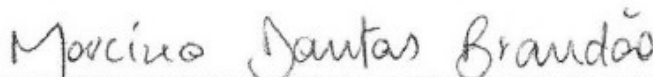
Aprovada em: 26 08 2019

BANCA EXAMINADORA

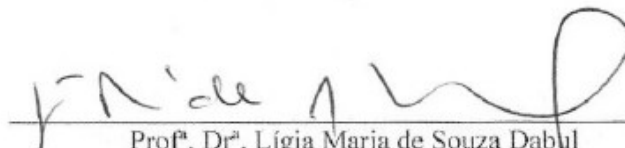


Prof. Dr. Kadma Marques Rodrigues
(Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Marcílio Dantas Brandão
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Lígia Maria de Souza Dabul
Universidade Federal Fluminense – UFF

Dedico este trabalho à minha mãe e a meu pai, em cujas águas espelhadas eu me reconheço.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará, pela possibilidade de ingresso e pelos financiamentos.

À professora Kadma Marques Rodrigues, pela orientação, pelas importantes oportunidades que me viabilizou ao longo deste percurso de mestrado e, sobretudo, pela cumplicidade verdadeira.

Ao Porto Iracema das Artes, pela ampla inserção que me ofereceu e pela colaboração amistosa.

A Aline, Célio, Virgínia, Leo, Bruno, Cecília, Junior, Bitu, Clarissa, Ednei, Filipe, Samuel, Mateus, Bete e Karim, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível.

A Aziz, pela disposição em tentar comigo a seleção para o laboratório de audiovisual.

À professora Lígia Dabul e ao professor Marcílio Brandão, que gentilmente se dispuseram a ler e avaliar este trabalho na defesa final

Às professoras Lígia Dabul e Paula Guerra, pela avaliação de qualificação.

Ao professor Jorge Santigo, que me recebeu no intercâmbio acadêmico que realizei com a Universidade Lumière Lyon II.

A Halima Zeroug-Vial e a Gwen le Goff, que amistosamente me recepcionaram no estágio feito no Centro Hospitalar *le Vinatier*.

A Maira, Romain, Inaê e Loic, por se emprestarem para mim e por me permitirem me emprestar para eles durante os meses em Lyon.

A Flávia, pela cumplicidade durante o curso, a Viny, pela colaboração para a minha permanência no intercâmbio, a Saru, pelas dicas sociológicas, a Felipe, meu leitor mais fiel e amigo, e a Cláudio, com quem compartilhei a atroz solidão de um país estrangeiro.

A Cris, Luciana e Princesa, por toda a atenção que sempre tiveram comigo em relação à burocracia relacionada a um Programa de Pós-Graduação.

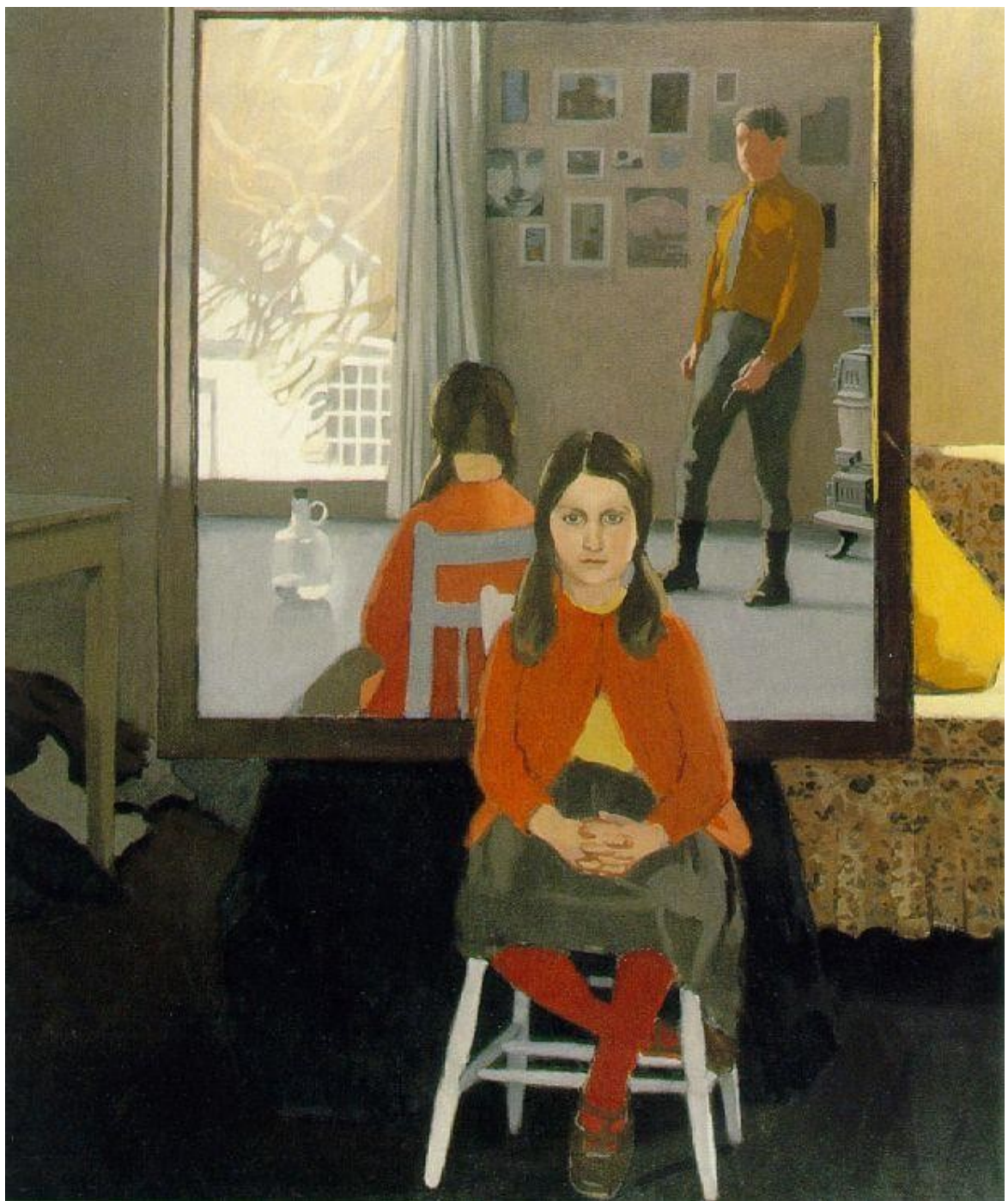
Ao Escritório de Cooperação Internacional da UECE, que me acompanhou durante o processo de organização de documentos na ocasião do intercâmbio.

À minha família e, em especial, à minha mãe, meu pai, meu irmão, tia Lucy e tia Almerinda, que sempre me incentivaram a seguir pelo caminho que eu julgasse ser o adequado.

Tecendo a manhã

“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia
tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos. (...)”

(João Cabral de Melo Neto)



(Fairfield Porter, The Mirror, óleo sobre tela, 1966)

RESUMO

O presente trabalho utiliza como técnica a perspectiva etnográfica no âmbito da observação participante executada no Porto Iracema das Artes, escola de formação artística vinculada ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), no município de Fortaleza, no Ceará. A pergunta inicial feita, “como se forma um artista?”, conduziu a um caminho teórico-metodológico que passou pela via identitária. Considerando as reflexões apresentadas por Nathalie Heinich (2016) acerca do regime que regula o campo artístico a partir da arte moderna, ou seja, o regime da singularidade, esta dissertação problematiza o modo como se dá o reconhecimento artístico na contemporaneidade e qual o papel que o percurso formativo desempenha nesse processo. Neste contexto, a pergunta que frequentemente figura no horizonte de apreciação de qualquer obra, “isso é arte?”, impõe ao artista contemporâneo uma questão também identitária, uma vez que não ser capaz de negociar com o campo o reconhecimento do valor artístico de seu trabalho plástico implica em afirmar que esse sujeito não foi igualmente capaz de se fazer reconhecido como artista nesse momento. Assim, a formação em arte contemporânea é compreendida, nesta perspectiva, como uma sucessão de confirmações feitas por outros artistas, instituições e situações autorizadas pelo campo acerca da identidade que singularmente cada artista constrói para si mesmo.

Palavras-chave: Identidade de artista. Arte Contemporânea. Regime de Singularidade.

ABSTRACT

The present work uses ethnography as a technique. Its participant observation was carried out at Porto Iracema das Artes, an art school linked to the Dragão do Mar Cultural Center, in Fortaleza, Ceará. The initial question, "How is an artist formed?" led the investigation to an answer based upon an identity path. From the perspective presented by Nathalie Heinich (2016) about the regime that regulates contemporary art, the singularity regime, the way in which artistic recognition is given in this period is presented, elucidating that the question that appears on the horizon of any creative work, "Is this art?", imposes on the contemporary artist an issue of identity, since not being able to negotiate with the field to make a work recognized as art implies also affirming that this artist was not able to be recognized. as an artist at that occasion. Thus, the formation in contemporary art is understood, in this perspective, as a succession of confirmations made by other artists and situations authorized by the field about the identity that an artist uniquely builds for himself.

Keywords: Artist Identity. Contemporary Art. Singularity Regime.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	PORTO IRACEMA.....	13
2.1	EDUCAÇÃO EM ARTE.....	15
3	REGIME DE SINGULARIDADE.....	26
3.1	IDENTIDADE: UMA NARRATIVA NO TEMPO PRESENTE.....	37
4	CAMPO ETNOGRÁFICO.....	45
4.1	PROCESSO SELETIVO.....	47
4.1.1	Regulamento.....	47
4.1.2	Seleção.....	51
4.1.3	Artistas e não artistas.....	53
5	FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO EM REGIME DE SINGULARIDADE.....	55
6	ESTRUTURAS ESCOLARES.....	68
6.1	LABX.....	69
6.2	REUNIÕES MENSAIS.....	71
6.3	CONTRADIÇÕES DE UM PERCURSO SINGULAR.....	75
6.4	AMARRAÇÕES ESTÉTICAS.....	77
6.5	APRESENTAÇÃO FINAL.....	77
6.6	ENTREVISTA DE CÉLULA.....	78
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Qual fator seria determinante na configuração da experiência estética propiciada pela enigmática *Monalisa*: a disposição inquieta e especulativa de Leonardo da Vinci – capaz de captar com sensibilidade uma expressão universal e traduzi-la no sorriso “semi-irônico da alma humana¹” – ou as mãos e os olhos do pintor, as quais encontraram as cores e a técnica necessárias na feitura deste quadro que atravessa os séculos, levantando questionamentos e oferecendo deleite àqueles que o observam? Ou seria, talvez, o conjunto das condições histórico-sociais que permearam a finalização do quadro, a partir das diversas negociações político-sociais que Leonardo fez com a sua prática?

O debate acerca da “genialidade” do artista, do talento “natural”, parece desviar a atenção dos *processos formativos* que fundamentam uma produção técnica e das *negociações com o campo* efetuadas por uma prática artística. No entanto, os usos sociais e políticos que são feitos destes percursos formativos se imiscuem nos contextos sócio-históricos destes sujeitos, tornando possível suas existências.

Norbert Elias, em seu livro *Mozart: a sociologia de um gênio* (1995), lembra do fato de que a idiossincrasia de um indivíduo, bem como a singularidade de sua trajetória social, é perpassada por uma contextualidade que a torna inteligível, desfazendo a ideia da iluminação quase metafísica que compõe a imagem do artista aceita pelo senso comum a partir da Idade Moderna.

Como, então, forma-se um artista? Essa é uma das particularidades do campo da arte que guiará a reflexão que se encontra ao longo das páginas que se seguirão. O olhar sociológico utilizado para as análises de dados articula o entorno da sociologia da arte (Heinich, 2008) e da sociologia do indivíduo (Elias, 1994; Lahire, 2006). Foi apenas na análise dos dados coletados ao longo da observação etnográfica realizada em campo que a questão identitária emergiu como elemento-chave para a compreensão do processo formativo proposto pelo Porto Iracema das Artes, escola de arte sediada em Fortaleza.

O início desta investigação privilegiou o registro de algumas atividades formativas com ênfase em processos criativos e as considerou como formação técnica de uma prática. No entanto, durante o processo de análise de dados, ficou

¹ Edgar Quinet citado por JARDIM, 2009.

evidente que uma parte considerável e muito importante do percurso formativo nos laboratórios de criação da escola configurava-se de maneira distinta para cada dupla de alunos que a frequentava, revelando uma formação personalizada e muito específica para cada projeto aprovado. Esse dado passou a ser considerado como uma peculiaridade rica em sentidos. A partir da articulação entre este campo empírico e a teoria sobre o regime de singularidade formulado pela socióloga Nathalie Heinich (2016), este trabalho passou a abordar essa formação como um percurso composto por inúmeras legitimações que estruturam o *campo* da arte, constituindo-se estes em responsáveis pela legitimação do próprio status de artista de um aluno, ou seja, da identidade de artista que lhe foi conformada de modo paulatino e singular.

As páginas seguintes, portanto, propõem uma visão não essencialista, mas antes processual, acerca do conceito de identidade de artista e farão reflexões sobre como ela é construída a partir do recorte representado pelas atividades desenvolvidas nos laboratórios de criação do Porto Iracema das Artes.

Assim, dividiu-se o trabalho em 5 capítulos: 01 – Porto Iracema, 02 – Regime de Singularidade, 03 – Campo Etnográfico, 04 – Formação do indivíduo em regime de singularidade e 05 – Estruturas Escolares. No capítulo 01, aborda-se aspectos da estrutura física do campo empírico e da educação em arte; no 02, apresenta-se o regime de singularidade e o conceito de identidade utilizado nas análises; no 03, serão abordados aspectos do processo seletivo; no 04, apresenta-se a formação de um artista no regime corrente; no 05, serão descritas e analisadas pela perspectiva identitária as estruturas LabX, Reuniões Mensais, Contradições de um percurso singular, Amarrações Estéticas, Apresentação final e célula de operação.

2 PORTO IRACEMA

O campo empírico, objeto de observação participante nesta investigação, foi o Porto Iracema das Artes, *escola de formação cultural* ligada ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (CDMAC), com investimentos provenientes principalmente do Governo Estadual². Destaca-se como a instituição cultural mais plural, nessa categoria no Estado do Ceará, no que concerne às produções artísticas exploradas. Seus programas de formação e de criação concentram-se nos domínios da Dramaturgia, das diferentes vertentes assumidas pelo Audiovisual (cinema, televisão, animação, jogos digitais e transmídia), das Artes Visuais e Multimídias, da Dança, da Música e das Artes Cênicas.

A realização desta pesquisa deu-se nas dependências desse centro formador, por se compreender que aí se encontram grandes investimentos financeiros de ordem pública, pelo fato de a escola estar localizada em um complexo cultural de referência regional – o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura – e por ser uma instituição desvinculada da universidade, cujo programa acha-se destituído das exigências acadêmicas próprias das formações oferecidas pelos centros universitários e dos trabalhos produzidos sob suas tutelas.

Portanto, este trabalho afirma sua relevância também no plano de discussão das ações e políticas públicas (Lascoumes, 2012) para a cultura, formuladas pelos gestores estaduais e municipais das últimas décadas, no estado do Ceará. Perpassa, assim, pela possibilidade de entender o modo pelo qual os investimentos públicos encontram sua ressonância na esfera cultural da cidade de Fortaleza. O conjunto de políticas públicas voltadas ao campo artístico requer ainda contribuições científicas que lhe confirmem maior visibilidade, a fim de compreender, neste caso específico, o impacto que produz tanto na formação de novos artistas, quanto em relação ao incremento da vida cultural e suas repercussões na esfera econômica estadual.

A pesquisa tem como objeto sociológico o *processo de formação* do artista cearense e busca compreender como este fenômeno se caracteriza frente a uma conjuntura político-social específica no plano cultural contemporâneo. Ela se apresenta como possibilidade de construir conhecimentos em torno de como o

²Segundo o relatório de acompanhamento dos contratos de gestão da Secretaria do Planejamento e Gestão (SEPLAG) do governo do estado do Ceará, o Instituto Dragão do Mar recebeu 11,3 milhões entre janeiro e junho de 2018, apenas em contrato de gestão.

“artista moderno contrário à academia” (Honorato, 2008) apreende sua técnica e produz, como obtém sua formação propriamente.

É sabido que o gênio “é uma verdadeira construção social, histórica e cultural” (TOTA, 2000, p 75). A sua existência, portanto, depende de fatores externos a ele, os quais perpassam toda a grande estrutura na qual o artista se insere. Em “As Reconfigurações do Estatuto de Artista na Época Moderna e Contemporânea” (HEINICH, 2005), a autora reflete sobre a expressão cunhada por Alan Bowness acerca dos “círculos do reconhecimento”. Afirma que, na contemporaneidade, há três instâncias responsáveis por transformar um dado artista sem reconhecimento público em outro que assim o detenha: a primeira seria expressa pelo círculo dos pares, sendo este composto pelos demais artistas em correlação com o sujeito-objeto em análise; a segunda, por intermediários, a exemplo dos críticos de arte e dos curadores de museu, colocando em primeiro plano as instituições públicas no que diz respeito ao reconhecimento em arte contemporânea; e, por último, os colecionadores e galeristas, como representantes do mercado privado.

O que esta investigação apresenta acerca da formação do artista contemporâneo parece projetá-la para além do aprendizado de técnicas, no espaço social das negociações estabelecidas pelo artista em relação ao seu meio. Aliás, a escola de arte parece representar especialmente um lugar de reconhecimento público, responsável pela legitimação social do produtor no mundo que o circunda, de maneira que seria relapso da parte do pesquisador ignorar a função de reconhecimento social que esta instituição acarreta ao contexto das formações oferecidas.

Ser aluno dos Laboratórios de Criação do Porto Iracema das artes é bem mais do que frequentar as salas de aula da escola e ter acesso às experiências formativas privilegiadas oferecidas por ela. Representa também ter sido bem-sucedido em um concorrido processo seletivo de ingresso, no qual os concorrentes reprovados fazem parte do mesmo círculo social dos que foram aprovados. Em algumas ocasiões em que estive em galerias de arte locais e relatei elaborar minha pesquisa nos laboratórios do Porto Iracema, escutei pessoas se dizerem cientes sobre quem estava no laboratório de artes visuais daquele ano e no dos anos anteriores, o que é um claro indício de distinção social no campo das artes local.

2.1 EDUCAÇÃO EM ARTE

Data de 1816 – 8 anos após a vinda da família real para o Brasil – a abertura da primeira instituição com propósito de formar artistas no País: a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro. A partir desta escola, nasceu a Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, que funcionaria até 1889, quando um grupo de artistas fez oposição ao seu funcionamento, exigindo uma grande reformulação em seu modelo de ensino. Este grupo ficou conhecido como “grupo dos modernos” e foi o criador do primeiro modelo que se contrapunha a uma formação artística acadêmica, denominado de Ateliê Livre. A crise da Academia Imperial acontece paralelamente à crise política da Monarquia no Brasil. Sob o regime republicado, nasce, em 1890, a Escola Nacional de Belas Artes, que é dirigida por Rodolfo Bernardelli, um dos integrantes do grupo dos modernos (HONORATO, 2008).

A referida escola promoveu um processo de modernização gradual no ensino artístico e na socialização desta prática. Sob a direção de Lúcio Costa, assumiu a proposta de modernização acentuada, a partir de 1930, até que, em 1937, foi incorporada à então criada Universidade do Brasil, que seria a futura Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi a partir da década de 1940 que nasceram as novas escolas de cursos livres. A pioneira foi a Escola Guignard, fundada em Belo Horizonte, a qual tinha como principal característica a ausência de ortodoxia educacional e institucional. Propostas semelhantes foram surgindo pelo país, como o Ateliê Coletivo, fundado no início da década de 1950, em Recife, a Escola Brasil, de 1970, em São Paulo, e a Escola de Artes Visuais do Parque Lage, de 1975, no Rio de Janeiro – a única ainda em funcionamento entre elas (HONORATO, 2008).

No Ceará, têm-se a criação da primeira formação artística em 1946, representada pelos cursos livres de desenho e pintura ofertados pela Sociedade Cearense de Artes Plásticas, SCAP (MARQUES, 2002). Mais recentemente, tem-se como experiências instituídas na esfera pública, vinculadas à Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT-CE), a Vila das Artes, fundada em 2010, e o Porto Iracema das Artes, de 2013. Ambas as escolas apresentam a proposta de um fazer artístico comprometido com o processo criativo do artista. Para o transcurso da investigação deste trabalho, foi escolhido o Porto Iracema, cuja apresentação de

projeto pedagógico introduz a preocupação da formação independente, como se pode observar pela leitura do texto disponível no *website* da instituição:

Assim como o próprio nome sugere, a escola tem como objetivo funcionar como um fértil porto de experiências estéticas, um ancoradouro de ideias e pensamento, um lugar de trocas e de partilhas simbólicas. Uma Escola de Formação e Criação de Cultura, que desenvolverá processos formativos com vistas a formar uma geração de jovens criadores, nos diversos campos das artes. Um lugar de reflexão. Um espaço de cultura, no sentido mais plural do termo, no sentido da invenção poética, daquela que lança mão dos saberes para construir novas formas de vida. PORTO IRACEMA³

O processo de institucionalização da formação deste segmento profissional, apresentado no decorrer destas páginas, remete à ideia de que o artista pode ser *lapidado*. Este mesmo que necessita apreender a técnica e disciplinar o olhar e a prática, com vistas a caminhar com fluidez no domínio artístico no qual se propõe a trabalhar, assim como aprender a negociar com as diversas instâncias que integram o campo da arte para ser reconhecido como artista. Neste espaço, não se trata do gênio criador, cuja produção brotaria naturalmente de elementos inatos de sua personalidade, mas do ser humano que se propõe a exercer uma atividade profissional e que, para tanto, necessita de disciplina e de sistematicidade na aprendizagem, como é proposto nas teorias provenientes da Sociologia da Arte.

Tomando por ponto de partida para análise o intervalo temporal de 19 anos que se seguiu entre a criação do curso de licenciatura em Música da UECE, em 1977, e a abertura do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual do Ceará, em 1996, observa-se que nenhum investimento público fora feito na formação de artistas no estado do Ceará por um longo período.

Dada a especificidade dos cursos oferecidos por ambas as instituições, o Estado apresentava uma forte demanda social por espaços formativos para o segmento artístico. Um novo e importante investimento público foi feito em 2008, com a abertura dos cursos de Dança, Música, Cinema e Audiovisual pela UFC.

Para compreender a consolidação do Porto Iracema das Artes como escola do Instituto Dragão do Mar, faz-se necessário recorrer a sua história. Com a abertura do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual do Ceará, a proposta pedagógica adotada pelo Centro estava voltada para a capacitação técnico-artística no campo da expressão por imagens e por sons, na área

³ Disponível em: <<http://www.portoiracemadasartes.org.br/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

audiovisual. Aberto em 1996, buscava uma visão atualizada e marcada pela semiótica e pela multimídia no contexto das formações que oferecia, evitando reproduzir estruturas produtivas e pedagógicas tradicionais. Eram então quatro as frentes em torno das quais o Centro operava: o Curso Técnico de Realização Audiovisual, as oficinas de Capacitação e Atualização, Seminários Especializados e Desenvolvimento de Projetos. Nascia, ainda, sob o discurso do poder público em instalar no Ceará um polo produtor de Cinema. Até ser definitivamente fechado em 2011, sofreu modificações estruturais.

Com o arrefecimento dos esforços dos gestores públicos em direção à montagem desse polo – que perpassou pela extrapolação do orçamento previsto – o Instituto passou a oferecer formações nos diversos domínios artísticos, em especial no teatro e na dança, tendo sido o responsável por formar uma importante geração de artistas.

Sob a gestão do Governo Lúcio Alcântara, houve uma mudança nos investimentos públicos em relação às políticas culturais, e o braço formativo do Instituto Dragão do Mar foi fechado devido à impossibilidade de seguir com a utilização dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para financiar a profissionalização na área das artes. Outra escola desvinculada do sistema universitário já existia: a Vila das Artes fora criada em 2010. Esta, cujos investimentos provinham do município de Fortaleza, possuía alcance limitado em relação ao público que pretendia formar, pois os recursos que recebia não eram abundantes.

O esfacelamento do braço formativo do Instituto Dragão do Mar deixou um imenso vazio para a classe artística. Os artistas não-acadêmicos, desvinculados dos cursos universitários e da estrutura oferecida pela universidade, apenas podiam contar com os escassos recursos da Vila das Artes, a qual não conseguia atender à demanda social, aumentada após o seu fechamento do referido Instituto.

Assim, esse contexto apontava a necessidade de que um passo fosse dado no sentido de consolidar novamente um espaço que pudesse atender às demandas deixadas à política adotada pelo Governo Lúcio Alcântara. Em 2013, o Porto Iracema das Artes nasceu como uma Organização Social, cujo orçamento arrecadado, em 2017, era maior do que o da instituição da qual fazia parte, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura: enquanto este recebeu 12 milhões em investimentos, aquele contava com 14 milhões para subvencionar suas atividades.

Conforme informação encontrada no *website* da escola⁴:

Construído em uma área de 2184m², o prédio reúne, em dois pavimentos, oito salas de aula e três laboratórios. São cerca de 2060m² de área construída, sendo 1178m² no térreo e 882m² no piso superior. A estrutura contempla projeto de acessibilidade e contou com amplos investimentos na aquisição de equipamentos de ponta, que somam, aproximadamente, R\$ 1.950.000.000. (PORTO IRACEMA)

Com sede própria na antiga Capitania dos Portos, integra um dos prédios do Complexo Dragão do Mar, sendo administrado pelo Instituto de Arte e Cultura do Ceará (IACC). As novas articulações que culminaram com a sua criação fizeram do Porto Iracema das Artes um espaço mais eficiente na formação que oferece do que aquela ofertada pelo antigo Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual do Ceará. Isso porque, com prédio e recursos próprios, gere de maneira mais ou menos autônoma as quantias que recebe e tem agendas e planos diretores próprios, funcionando como uma Organização Social (OS).

Segundo as reflexões feitas por Ana Cláudia Capella, no texto *Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas* (2006),

do ponto de vista da estratégia política, a definição do problema é fundamental. A forma como um problema é definido, articulado, concentrando a atenção dos formuladores de política pode determinar o sucesso de uma questão no processo altamente competitivo de *agenda-setting*. (Capella, 2006)

Viu-se, como no exposto, que a criação de um problema social – a carência de espaços formativos para artistas – impôs à agenda pública a necessidade de negociação para o atendimento de uma demanda, culminando com a posterior implantação de uma política pública – a abertura do Porto Iracema das Artes.

Sabendo que o fluxo político segue regras e dinâmicas próprias, as quais independem do reconhecimento de um problema ou das alternativas possíveis, tem-se que ele se constrói a partir de coalizões e negociações políticas entre as partes envolvidas no processo (CAPELLA, 2006). Observa-se, no exemplo da referida escola de arte, como foi possível manter uma política de formação de artistas pelo

⁴ Disponível em: <<http://www.portoiracemadasartes.org.br/dragao-do-mar-inaugura-escola-porto-iracema-das-artes-nesta-quinta-feira-29/>>. Acesso em 18 de dezembro de 2017.

Instituto Dragão do Mar, a partir de perdas e ganhos e do debate público conduzido por diferentes agentes sociais.

Se, em princípio, foi de interesse público profissionalizar a atuação de artistas, mediante a criação do Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Audiovisual do Ceará, logo esta iniciativa sofreu um recuo. No entanto, a demanda formativa já havia sido instalada e operava com sucesso entre os usuários, que se viram desassistidos quando do encerramento das atividades formativas do Instituto durante o Governo Lúcio Alcântara. Um novo debate foi desencadeado entre gestores públicos e segmento artístico, visando atender à demanda previamente existente. Assim, a partir de negociações e barganhas, nasceu o Porto Iracema das Artes, como ferramenta responsável por recuperar as atividades do antigo Instituto.

Fazendo uma análise sobre como a agenda governamental absorve problemas vindos da sociedade e os transforma em políticas públicas, tem-se que o fluxo político recebe três elementos de influência, segundo Kingdon, citado por Ana Cláudia Capella (2006). O primeiro seria o clima ou o humor nacional. Caracteriza-se por uma ocasião em que muitas pessoas compartilham questões semelhantes por um dado intervalo temporal. Ele funcionaria como um terreno propício para que novas ideias emergjam e ajuda a explicar a razão pela qual algumas questões receberão atenção da agenda pública e outras não.

A percepção, por parte dos atores que fazem parte dos processos decisórios, de um humor favorável pode incentivar a legitimação de algumas questões e desestimular outras. No caso referido, tem-se que a conjuntura política federal da era progressista dos Governos Lula e Dilma (2003 – 2016) promovia investimentos sólidos nas áreas de Educação e de Cultura, o que favorecia investimentos de ordem pública nesses setores também na esfera pública estadual.

O segundo elemento de influência no fluxo político, segundo o autor, seria composto por forças políticas organizadas, que seriam responsáveis por criar grupos de pressão (CAPELLA, 2006). Esses grupos se apoiam ou se opõem em determinada questão, provocando consenso ou conflito acerca da resolução da mesma, o que convoca os formuladores de políticas a avaliarem o solo encima do qual uma proposta poderia fundamentar-se. Caso os grupos em questão apoiem-se, o ambiente é favorável para uma mudança na direção de atender a demanda que apontam. Quando, no entanto, eles estão em oposição, os defensores da proposta

feita devem buscar identificar quais setores são favoráveis e quais não são à emergência de certa questão na agenda.

Não necessariamente a falta de apoio por parte de alguns setores fará com que a defesa desta questão seja abandonada, mas certamente indica que aí haverá necessidade de barganhas e de eventuais perdas durante o processo. No caso do Porto Iracema, tem-se que houve uma divisão de forças no que concerne à sua criação. De um lado, o Instituto Dragão do Mar apresentava uma demanda social agravada pela lacuna que seu braço formativo deixou ao ser fechado; de outro, os gestores do governo estadual, que elegeram outras prioridades em termos de gestão da cultura, secundarizaram esta pauta na agenda. Os contornos assumidos por esse embate, as barganhas e as negociações feitas culminaram com a abertura do Porto Iracema das Artes.

O terceiro elemento teorizado por Kingdon concerne às mudanças internas do governo, ou seja, a mudança de pessoas que ocupam posições de decisão na estrutura governamental (CAPELLA, 2006). É certo que a mudança de gestores e de elementos contextuais nas esferas públicas, estadual e federal, ensejou alterações no cenário formativo em artes configurado no estado do Ceará.

Portanto, a pesquisa de cunho qualitativo proposta parte da observação direta da realidade na busca da compreensão de uma *práxis* estabelecida no processo de formação de artistas. Para ser bem executada, fez-se necessário que a pesquisa envolvesse um *trabalho imersivo em campo*, com coleta de dados vividos pelos participantes que compuseram a análise circunscrita a um dado lugar de observação – a escola Porto Iracema das Artes. A abordagem qualitativa escolhida respondeu bem ao objeto em análise, por consistir em uma forma de pensar artesanalmente o objeto (GONDIM; LIMA, 2006), com ênfase na perspectiva dos sujeitos que integram o universo estudado. Este trabalho de pesquisa pretende compreender não somente o sentido que os sujeitos atribuem individualmente às suas práticas, mas também o modo pelo qual elas se interligam, mediante um contato longo e o mais constante possível entre o pesquisador e os sujeitos analisados.

Por meio da *observação participante*, foram colhidas informações acerca de experiências nos espaços sociais de formação em Artes Visuais, na referida escola, a qual opera como extensão do Centro Cultural Dragão do Mar. O trabalho de ação investigativa traduziu-se então na aplicação de entrevistas *semi-*

estruturadas com coordenadores de curso, tutores e alunos, seguidas de uma análise compreensiva dos pressupostos e conteúdos trazidos à tona no momento de cada encontro. Este modelo de entrevista foi escolhido porque nele se encontra maior possibilidade de expressão subjetiva por parte do entrevistado. Suas experiências e suas percepções podem ser mais facilmente expressas na fala, o que aproxima o pesquisador da realidade investigada.

Além das entrevistas, foi acompanhado o próprio processo criativo dos quatro projetos aprovados para o Laboratório de Artes Visuais no ano de 2017. A vivência, registrada em diário de campo, sugeriu inserção na realidade pesquisada e proporcionou ao pesquisador uma melhor visão do objeto em análise: a formação dos artistas envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Para compreender de forma mais ampla o contexto em que tudo isso se deu, buscaram-se dados históricos sobre a formação em artes no estado do Ceará e no País.

Por meio do recurso às técnicas mencionadas para a obtenção do material empírico, este foi analisado também sob a perspectiva da lógica institucional, a fim de compreender como o projeto pedagógico definido pelo Porto Iracema, na ocasião da formação dos artistas da linguagem das Artes Visuais que participaram da pesquisa, pretendia influenciar na formação destes como produtores de arte.

O suporte teórico utilizado assenta-se em uma perspectiva bourdiesiana, dentro de uma interface da sociologia da arte. Tem por objetivo elaborar uma compreensão das modalidades formativas do artista como um *habitus* (BOURDIEU, 1996), o qual possibilite subjetivar certa visão de mundo e das próprias dimensões cognitivas implícitas em processos formativos dos quais participa, compondo assim um modo de orientação para atuação no campo artístico (BOURDIEU, 1989), por meio do acúmulo de diferentes tipos de capital que municiam as disputas entre seus agentes.

O *habitus* é construído ao longo do processo de socialização de todo sujeito. Ele é inacabado, porque a socialização existirá pelo mesmo tempo de vida de quem a vive, sem, no entanto, ser uniforme, já que sua expressão possui múltiplos graus e matizes. É a partir do encontro com o mundo social organizado em uma diversidade de campo que se pode criar o *habitus* e é a partir do que o sujeito dele apreende que passará a responder da maneira como responde a cada situação. É na vivência deste processo que Bourdieu defende que serão elaboradas

todas as matrizes de comportamento e as estruturas mentais de todo ser humano, em perpétuo processo de socialização.

É como se o *habitus* pudesse funcionar como uma bússola social que fora oferecida ao sujeito pela própria sociedade, sendo uma “competência prática adquirida na e para a ação” (WACQUANT, 2007), como uma aptidão social incorporada, em vias de acontecimento, durante toda a vida deste sujeito.

Os dois princípios em torno dos quais se constrói a percepção de *habitus* seria o de *sociação* e o de *individuação*. Pode-se perceber, partindo de uma análise sobre o que representaria cada um destes conceitos, que o *habitus* seria, portanto, um mediador entre o social e o individual.

A partir do princípio da *sociação* compreende-se que as categorias de juízo e de ação social provêm da sociedade e que elas seriam partilhadas pelos demais indivíduos que foram submetidos a condições semelhantes, em um dado grupo social. Pela *individuação*, entende-se que cada sujeito de um mesmo grupo possui uma trajetória de vida única, completamente singular e distinta daquela dos demais. Este fator seria responsável, desta maneira, por tornar singular o modo como cada pessoa incorpora uma composição de esquemas também singular.

O *habitus* é estruturado nos meios sociais e é também estruturante de ações e de representações de um indivíduo. Ele é o “princípio não escolhido de todas as escolhas” (BOURDIEU 1980/1990). É com base nesta reflexão que se desenvolve o trabalho ora apresentado, compreendendo-se o processo formativo como uma instância maior da vida de um artista singular, a qual o conduzirá ao longo de um caminho estruturado que já existe, o *campo* artístico. Porém, cada artista o percorrerá de maneira diferente da de seus pares, pois todo agente desenvolve sua relação com a grande estrutura de modo único, a partir do que incorporou de suas próprias experiências.

Em relação ao que Pierre Bourdieu fala a respeito de *campos sociais*, pode-se compreender que estes possuem suas próprias regras, hierarquias e princípios. Partem, para se constituírem, de conflitos e de tensões no que diz respeito a suas delimitações e nascem de redes de relações entre os atores sociais – que se opõem entre si ou se associam, atuando internamente em sua estrutura.

Eles são constituídos como espaços sociais delimitados razoavelmente porosos, nos quais é possível encontrar uma normatização comum a todas as ações sociais individuais, que é criada e transformada constantemente como consequência

destas ações. Sofrem influência – e, conseqüentemente, modificação – direta e constante dos sujeitos envolvidos em sua composição, e trazem, em seu modo de operação, uma dinâmica que é, ao mesmo tempo, determinada pelos posicionamentos individuais de seus atores e determinante para a atuação social dos mesmos. Desta maneira, são espaços sociais construídos por e para os sujeitos responsáveis por produzi-lo.

Os diferentes *campos* se inter-relacionam e, neste devir, originam espaços sociais mais abrangentes e conexos, que são, ao mesmo tempo, condicionadores e condicionados pelas dinâmicas de funcionamento de cada um.

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos atos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções (BOURDIEU, 2003)

Com a compreensão de que o “objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2003), busca-se, na *observação participante* executada nesta pesquisa no Porto Iracema das Artes, desenlaçar e descrever, o mais próximo que seja possível, as dinâmicas internas deste campo em questão e as relações que seus agentes estabelecem entre si, assim também como as reações resultantes desse processo.

Considera-se importante, também, para a condução deste trabalho, a compreensão de que a formação do artista insere-se, de modo gradual, na produção de um campo artístico e em seu processo de autonomização (MARQUES, 2007), de vez que a produção, a circulação e o consumo dos bens culturais constituem, segundo Weber (2002), “uma esfera social” particular que demanda uma compreensão minimamente orientada aos fatores e agentes presentes na historicidade de sua constituição. No caso do campo das artes cearenses, esse fenômeno ocorreu aliado, de modo específico, ao desenvolvimento das artes visuais.

As ações investigativas deste projeto perpassam, também, pela construção de um conhecimento em torno do modo como o *Campo* artístico-cultural se constitui. É que diferentes sub-campos estiveram em inter-relação no processo de construção deste *espaço social* pesquisado, com as atuações dos agentes políticos (gestores públicos), dos agentes artísticos (artistas visuais) e dos agentes de circulação de obras (mercadores de arte).

É que tanto interiormente ao *campo* estudado quanto em sua órbita, diferentes atores gravitam com objetivos diversos e singulares. Existem, portanto, agentes que se esforçam para manter as estruturas de poder e a organização dos diferentes aspectos destas e aqueles agentes que ainda se esforçam em promover suas inserções nesse campo e, desta maneira, sua participação efetiva na consolidação dessa estrutura. É um jogo de forças que pode apresentar objetivos similares ou antagônicos e que constitui a homologia estrutural entre este e outros *campos*.

As teorias que envolvem este dimensionamento do objeto estudado também encontram sua exemplaridade na discussão promovida por Howard Becker, em seu livro *Falando da Sociedade: ensaios sobre diferentes maneiras de representar o social* (2007). No texto de Becker, os pressupostos de diversas expressões artísticas são pensados como formas de “transmitir e de traduzir” algo sobre as sociedades, levantando a possibilidade de compreensão destas representatividades, que estariam apenas conjugadas pelas ciências sociais. Em todo caso, esta teorização coloca como viável pensar o que a produção das artes visuais cearense e, conseqüentemente, do *habitus* artístico pode falar acerca das dinâmicas culturais e seus respectivos investimentos financeiros e ressonâncias no estado do Ceará.

Trata-se, pois, de contextualizar as dinâmicas de institucionalização do campo artístico e de seus processos de apropriação, a exemplo daquelas “mudanças de valores atribuídos pelo público à arte e ao artista, constituindo elementos fundamentais que contribuem para a configuração de um *habitus* silencioso, como disposição social durável, mas não imutável; como campo socialmente incorporado e matriz geradora de estratégias.” (MARQUES, 2007).

Nesta perspectiva, a análise das relações entre agentes internos e externos à realidade do campo estudado elucida as tensões estabelecidas entre esses diferentes agentes e os resultados de suas interações para a conformação de um espaço de atuação artística e política, objetivando expor e valorizar a produção em artes visuais do Estado.

Para responder às questões postas por este trabalho, foram acompanhados de perto os 4 projetos do laboratório de Artes Visuais de 2017. O relato de campo será feito de maneira a anonimizar os entrevistados. Assim, optou-se por não nomear nenhum participante e por omitir informações muito particulares

ao trabalho desenvolvido por eles, evitando o mais que seja possível a possibilidade de sua identificação. Também foram propositalmente modificados os gêneros dos entrevistados de maneira aleatória e recorrente, de modo que um mesmo participante passou a ser designado como “ele” e “ela” indiscriminadamente ao longo de todo o texto.

3 REGIME DE SINGULARIDADE

Hipoteticamente, os mecanismos teóricos que um pesquisador poderia utilizar para analisar uma trajetória artística fictícia que se passe em um futuro distante do atual, em uma sociedade de configuração distinta, certamente seriam diferentes daqueles que hoje ele pode acessar como instrumentos de reflexão. Não se disporiam das informações necessárias para compreender a qual escola este artista pertenceria, a qual movimento artístico corresponde a sua prática, nem com quais capitais necessita negociar em um mundo da arte cujas regras seriam desconhecidas no tempo presente, pois, como aponta Vera Zolberg:

Os cientistas sociais partem da premissa de que a arte deve ser contextualizada, em termos de lugar e tempo, em sentido geral, bem como, mais especificamente, em termos de estruturas institucionais, normas de recrutamento, treinamento profissional, recompensa e patronato ou outro apoio qualquer. Os sociólogos concentram-se na relação do artista e da obra de arte com as instituições políticas e as ideologias, e outras considerações extra-estéticas. (ZOLBERG, 2006)

Segundo Nathalie Heinich (2016), há uma diferença no que diz respeito às leis que regem o reconhecimento em arte segundo o período em análise. No tempo da arte dita “clássica”, havia uma prevalência do chamado regime de comunidade, em que se valorizavam cânones de representação, normas de figuração elaboradas por gerações de artistas anteriores e conformidade com códigos preestabelecidos.

Neste período, era essa conformidade com todos os padrões da figuração que deveria guiar as produções individuais dos artistas em atividade. Assim, o ideal da “pintura histórica” encontrava-se no topo da hierarquia de valoração da boa arte, sendo seguida pelo mundo real expresso pelos “gêneros menores”, como as cenas do cotidiano, a paisagem e o retrato (HEINICH, 2016).

Em um dado momento da história da arte, portanto, aquilo que foi socialmente avaliado como bom e que era o esperado de um artista que se comprometesse em fazer uma obra reconhecida pelo público seriam representações fiéis da realidade, com técnicas de luz e de sombra capazes de circunscrever a cena retratada na profundidade realmente vista e com pinceladas e cores que trouxessem

a imagem produzida para o campo da não-imaginação no receptor, que deveria enxergar a representação tal qual ela um dia foi.

Ainda segundo Heinich, o regime ao qual o reconhecimento da arte obedece mudaria a partir da arte moderna. A partir de então, seria o “regime da singularidade” que operaria como diretriz do que se consideraria a boa arte. Na arte moderna, predominaria então o que é considerado fora do comum – o atípico, aquilo que é único – que governaria os padrões da produção artística.

Não se trata de uma estrutura subjacente (ou, em outros termos, de uma “gramática”) do mundo axiológico, isto é, representações partilhadas daquilo que é bem ou mal, bonito ou feio, bom ou ruim, etc. Para chegar à essa dimensão da experiência coletiva, que é a dos valores, é preciso aceitar ampliar o espectro da descrição sociológica para além da base “positiva” dos fatos, para aí incluir as dimensões imaginárias e simbólicas das representações (HEINICH, 2016)

A experiência – que certamente não é individual, dada a dimensão dialógica da relação entre o produtor e os demais, entre um sujeito e a comunidade à qual pertence – passaria a ser valorizada na sua singularidade. Na idade moderna, seria então o próprio mundo interior do artista que seria francamente valorizado como resultado da interação com o mundo exterior, na figura do que seria a arte apresentada por ele. Neste sentido, a sua subjetividade e o seu universo particular seriam refletidos em suas obras, inovando a cada trabalho apresentado, pois a dimensão da subjetividade é ela mesma inovadora. Modificam-se o artista e, por consequência, aquilo que se materializa a cada produção concluída: o trabalho exposto. É a partir daí que o singular – o bizarro, o incomum – governaria os cânones da arte.

O *regime da singularidade* seguiria também no momento posterior da história da arte, representado na primeira metade do século XX por Marcel Duchamp e Kazimir Malevitch, impondo-se como paradigma dominante a partir de 1950. A arte contemporânea surge, então, partilhando o mesmo regime do período anterior, porém obedecendo a normatividades bem diferentes da arte moderna, na medida em que agora entram em questão também o jogo que as obras surgidas traçam com os limites do que é visto como arte ou não arte pelo senso comum (HEINICH, 2016).

Nas exposições de então aparece o frequente julgamento sobre se cabelos espalhados pelo chão em um formato determinado ou se pessoas desnudas

em posições consideradas constrangedoras pela maioria dos apreciadores mereceriam ocupar espaço em um lugar legitimador de arte, e isso passa a permear as trajetórias dos produtores destes objetos e ações. Não é apenas a obra que é singular, individual, fora do comum, mas também a própria vida de seu criador.

Acerca do modo de viver que o artista desenvolve a partir do período moderno, Bourdieu escreve:

Assim, segundo Balzac, em um universo dividido em "três classes de seres", "o homem que trabalha" (ou seja, desordenadamente, o lavrador, o pedreiro ou o soldado, o pequeno varejista, o empregado subalterno ou mesmo o médico, o advogado, o grande negociante, o fidalgo de província e o burocrata), "o homem que pensa" e "o homem que não faz nada" e se dedica à "vida elegante", "o artista é uma exceção: sua ociosidade é um trabalho e seu trabalho, um repouso; ele é alternadamente elegante e negligente; veste, segundo o seu capricho, a blusa do lavrador, e determina o fraque usado pelo homem na moda; não segue leis. Ele as impõe. Se se ocupa em não fazer nada ou se medita uma obra-prima, sem parecer ocupado; se conduz um cavalo com um morso de madeira ou dirige com toda a velocidade os cavalos de uma britschka; se não tem vinte centavos de seu ou se lança ouro pela janela, ele é sempre a expressão de um grande pensamento e domina a sociedade (BOURDIEU, 1996)

O artista se torna aquele que tem uma vida de artista. A composição de sua trajetória tem uma relação direta com as negociações que ele necessita fazer para assumir uma identidade de artista: o reconhecimento de si mesmo como tal e a confirmação dessa autoimagem pelos outros, a apreensão da técnica com a qual trabalha para desenvolver a sua obra e a relação entre ela e os espaços de legitimação de arte que autorizam este modo de fazer como sendo arte e etc.

É a singularidade do artista, na arte contemporânea, que vai determinar a sua capacidade de tornar-se reconhecido como artista. Também não se dissocia uma trajetória da obra que foi produzida ao longo dela. Acerca disso, Nathalie Heinich escreve que "não há doravante artista verdadeiramente grande que não deva inventar um procedimento fora da norma em sua obra e, se possível também, em sua própria vida" (HEINICH, 2005), e Bourdieu (2013) confirma esta afirmação:

On voit bien (...) que la rupture avec le style académique implique la rupture avec le style de vie qu'il suppose. C'est un postulat d'esthétique que j'ai toujours défendu, qui est au centre de *La Distinction*: le style de vie est un tout. Il en est de même du style d'écriture: il y a des bases anthropologiques à la graphologie (au sens de fausse science), comme il y a une base anthropologique à l'idée d'une écriture, l'allure globale d'une démarche,

d'une manière de s'habiller, de parler, etc., et c'est cette affinité qui fait le style d'une personne, qui fait son style de vie et qui, pour les artistes, s'exprime dans le style de leur oeuvre. (BOURDIEU, 2013, p. 207)

Portanto, falar sobre trajetória é falar também sobre a obra: uma não se dissocia da outra. Estão interligadas tanto o modo pelo qual se tornou possível tecnicamente a produção criativa, quanto o resultado dessa apreensão técnica e as negociações feitas com as instituições legitimadores de todo o processo. O conjunto de experiências vividas ao longo da vida de alguém que resultou na busca por este vir-a-ser é então singular, foi experimentado apenas pela pessoa que o viveu, assim como a obra que nasce daí.

Ora, mas não seriam todas as trajetórias singulares? Acaso todas as pessoas não viveriam as suas vidas com certa dose de exclusividade, sem que a mesma história tenha sido repetida por ninguém mais? É óbvio que a resposta para essas perguntas é afirmativa. Todo ser que vive viveu uma história de vida irreplicável. No entanto, dada às especificidades deste *campo*, são os usos e as negociações feitas da singularidade que há em cada narrativa pessoal e os trânsitos feitos com ela que tornarão possível a construção de uma identidade de artista no contexto da arte contemporânea.

Neste ponto, o sucesso ou o fracasso em arte não desqualifica apenas o impacto artístico da obra produzida, mas assume também um outro valor: o identitário. Não ter sido capaz de produzir uma obra de arte está diretamente relacionado a não ter sido capaz de ser reconhecido como artista. (HEINICH, 2005)

Se, no regime de comunidade, fracassar significaria ter produzido uma obra ruim, que fora comentada pela crítica como não sendo satisfatoriamente adequada aos padrões do que se consideraria bom, no regime de singularidade significaria nem sequer ser comentada. A obra não existe porque é ignorada (HEINICH, 2005).

No regime anterior, o que poderia ser considerado como sendo arte estava muito claro, já que havia uma expectativa de que todos os artistas deveriam atender acerca dos objetos que produziam: a pintura histórica, a natureza morta, o retrato. Na arte contemporânea, é exatamente o rompimento com essa expectativa que qualifica uma obra como sendo bem sucedida, como tendo sido capaz de inovar, de ser singular. Neste sentido, “a sanção do fracasso tem implicações que não são só financeiras, mas também identitárias, visto que elas concernem à

‘qualidade’ (no sentido de estatuto) da pessoa, tanto quanto à ‘qualidade’ (no sentido de valor) da obra” (HEINICH, 2005). O sucesso resultaria, portanto, em ter sido capaz de ser artista, e, o fracasso, em não ter sido.

A carreira de artista transforma-se em algo muito particular:

É, por conseguinte, esta forma que vai tomar, na época contemporânea, a realização por excelência do sucesso artístico: sucesso que, desde então, não poderá mais ser assimilado a uma ‘carreira’ no sentido tradicional, visto que se trata da invenção, por um indivíduo singular (pensemos, por exemplo, no caso de Marcel Duchamp), de um itinerário estético que lhe seja próprio, em uma biografia que, ela própria, pelos obstáculos e fracassos acumulados no caminho do criador, garante sua irredutibilidade aos cânones, sua incurável marginalidade, sua capacidade radical a se moldar em qualquer tradição.” (HEINICH, 2005)

Diante das especificidades apresentadas, uma breve análise será feita acerca do modo com que se torna possível fazer da anormalidade uma regra, ou seja, da aparente contradição que existe em, fugindo de modelos, tornar-se um. Para Nathalie Heinich, existem duas formas possíveis para desenvolver uma reflexão sobre essa antítese: o *modo coletivo* e o *modo individual*.

No *modo coletivo*, os diferentes sujeitos formariam grupos de singulares, ou seja, seriam “excêntricos em vários” (HEINICH, 2005). Assim, cada indivíduo buscaria a sua individualidade e a exploraria, encontrando algo que o diferenciase dos demais, porém reconhecendo-se em um conjunto com outros sujeitos que possuem a mesma aspiração: a de ser único. Os grupos de artistas começaram a surgir no Romantismo, como efeito do abandono das estruturas tradicionais, e tiveram sua criação continuada ainda no século XX, um desaparecendo para dar lugar a outro, já que seu tempo de vida deve ser sempre efêmero.

Desse modo, a lógica da singularidade interdita uma formalização verdadeira – estabilizada, ritualizada, como, por exemplo, a de partidos políticos – representada por elementos como programa detalhado, escritório, reunião com convocação, papel timbrado e outros, radicalmente opostos a uma disposição singular. Como continua existindo tanto a necessidade de agrupamento como também a de uma imprecisão no modo como ele ocorre, aparece uma nova forma de publicidade: o manifesto. Com ela, um grupo pode existir publicamente sem a rigorosa formalização que a singularidade rejeita (HEINICH, 2005).

Já no *modo individual*, a trajetória de um artista é construída em torno da elaboração de um modelo singular baseado na invenção biográfica. Este seria um modo raro e bastante eficaz de normalização no regime de singularidade, e apenas alguns indivíduos marcantes irão desenvolvê-lo. Segundo Harrison e Cynthia White, a partir da primeira metade do século XX, inicia-se um deslocamento das obras para as pessoas. Neste contexto, valorizam-se as biografias de artistas, a publicação de suas fotografias pessoais e de cartas que trocaram com outras pessoas – ou seja, a intimidade torna-se tão pública quanto a obra, de modo a acentuar um movimento que se inicia na Renascença de Giorgio Vasari (2012). Isso contribui para transformá-los em mulheres e homens marcantes, havendo a possibilidade de o artista ele mesmo tornar-se tão ou mais célebre que as obras que produziu, como Duchamp, Dali e Picasso. Progressivamente, o artista não será apenas aquele que produz obras de arte, mas o que consegue, sobretudo, fazer-se reconhecido como artista (HEINICH, 2005).

Deslocamento da obra para a pessoa, da normalidade para a anormalidade, da conformidade para a raridade, do sucesso para a incompreensão, do presente para a posteridade, e, mais geralmente, do regime de comunidade para o regime de singularidade: assim se apresenta o novo paradigma do artista, encarnado pela figura popularizada de Vincent Van Gogh. (HEINICH, 2005)

O que o senso comum chamaria de gênio é alguém cuja obra é vastamente conhecida e a sua pessoa ela mesma é detentora de grande influência em seu tempo, sendo ela eventualmente conhecida mesmo por aqueles que não têm interesse particular em arte. Aos moldes de Van Gogh, Picasso e Duchamp, ele logra fazer da sua própria vida uma obra, da narrativa que elabora sobre si mesmo algo valoroso o suficiente para ultrapassar a sua morte.

Como afirma Ana Lisa Totta, “certamente gênio é algo que se conquista, não é inato. O gênio, longe de ser um produto ‘natural’, é uma verdadeira construção social, histórica e cultural” (TOTTA, 2000). A análise da compreensão das negociações feitas pelo dito gênio em arte pode nos ajudar a compreender a construção da trajetória de artistas que não lograram obter esse estatuto. Isso porque o artista gênio foi aquele que foi capaz de radicalizar o processo que leva alguém a ser reconhecido como artista, aquele que conseguiu elaborar tanto uma obra, quanto uma imagem, como também as negociações feitas a partir delas,

eficientes o suficiente para uma formulação universalizante acerca de sua identidade.

A concepção de gênio, como é conhecida até hoje, beneficia-se do Romantismo, no século XVIII. A representação social do artista contemporâneo, para além de enxergá-lo como possuidor de uma quase sacralidade, recalca vários aspectos dos ideais românticos: “penso no artista como pessoa que falha na vida, na celebração do seu sofrimento psíquico e material como fonte da profundidade das suas obras, no martírio simbólico a que o gênio é submetido em vida para ser depois reconhecido e apreciado apenas *post mortem*” (TOTTA, 2000). Os sujeitos que são reconhecidos neste rótulo, portanto, não possuem alguma coisa inata, mas sim algo da ordem de um produto de conquistas fundamentadas em uma teia de significações sociais e de construções pessoais e histórico-culturais.

A reconstrução da trajetória pessoal de Mozart leva Norbert Elias – em sua obra *Mozart, Sociologia de um Gênio (1995)* – a desmontar os ideais românticos que retiraram a dimensão social do que foi a vida do músico e de todos os processos que o levaram a se constituir como um gênio ainda antes de a concepção de gênio existir. Aquilo que permanece depois de se ter eliminado do trabalho de um desses sujeitos o produto da técnica e dos anos de estudo é o que possibilita um percurso sobre a compreensão de sua trajetória (De Nora, 1995).

Mozart e o pai eram ambos empregados do arcebispo Leopold, que não era flexível em relação à produção criativa dos músicos que contratava. Mozart seria considerado por ele um executante de suas instruções e deveria seguir suas sugestões musicais. O músico, no entanto, recusava-se a aceitar as intervenções de seu patrono e sentia-se fortalecido pelo fato de ter sido considerado um prodígio nas cortes europeias – terreno certamente aberto pelo seu pai, que o apresentava, ainda criança, em diversas turnês junto com sua outra filha.

A rebeldia o leva a se proclamar um *artista-livre*, sem patrono, fato reprovado pelo pai. É que, naquele contexto, um músico que quisesse ser reconhecido socialmente como artista e receber um pagamento por seu trabalho deveria encontrar uma posição dentro das instituições aristocráticas – o que já lhe tinha sido oferecido quando ainda era criança. Ele abre mão da influência da aristocracia e decide produzir o que ele próprio considera boa música, rompendo, sozinho, com o modelo de gosto e de poder da sociedade de seu tempo.

Nesse momento, o mercado de música encontrava-se em seus primórdios, ou seja, os concertos com público pagante e a venda de reproduções das obras produzidas estavam no início, e, por essa razão, o músico não conseguia o suficiente para manter-se financeiramente. Além disso, passa por toda sorte de humilhações infligidas pela aristocracia em resposta à rebeldia ao sistema vigente.

Ao ser um maldito em sua sociedade, Mozart afirma a incompreensão e a vida de sofrimentos que viria a ser valorizada como características do artista romântico, mesmo antes do Romantismo. Ele, sozinho, antecipa os tempos e cria um novo modelo de relacionar-se com as suas estruturas contemporâneas.

Falar em gênio criador nos moldes do socialmente construído propostos nas páginas anteriores não significa ignorar a existência do talento. É que, em realidade, a sociologia pode contribuir para a compreensão desta característica ao sublinhar os aspectos relacionais dela com os demais acontecimentos do contexto social destes sujeitos, ou seja, ao compreender o conjunto de dinâmicas que tornaram possível que ela se destacasse e construísse uma trajetória. O talento não é, portanto, uma qualidade ontológica interior a um indivíduo e está relacionado a aspectos de seu entorno (TOTTA, 2000). Ele se liga à realidade social de alguém e está imiscuído em correlação com os demais elementos de uma narrativa pessoal, quando da composição da história que este sujeito conta sobre si.

A narrativa sobre a construção de uma trajetória, seja ela de que natureza for, está relacionada diretamente com a narrativa que um indivíduo constrói sobre si mesmo, e o talento assume aspectos de significação diferentes para cada indivíduo. Este escolhe os elementos que a sua experiência mostrou serem fundantes para tornar-se aquilo que se tornou no momento em que expressa essa ideia. Narrar-se, de certo modo, é reviver o passado de traz pra frente, com a roupagem e a forma que o olhar do presente proporciona sobre os acontecimentos vividos. Ana Lisa Totta (2000) faz questionamentos interessantes:

Mas como escolhemos as formas de narração mais adequadas à representação de nós mesmos? Podemos supor que os contextos profissionais, por exemplo, em que estamos inseridos, influenciam o modo como nos representamos? E ainda: existem padrões narrativos típicos e recorrentes que caracterizam certos tipos de narrações biográficas? (TOTTA, 2000)

A autora analisa narrativas de profissões artísticas e faz algumas observações acerca da construção delas, afirmando que existem alguns aspectos

comuns que se configuram como típicos no que diz respeito à cultura profissional dos artistas de sua análise, feita com sujeitos provenientes do teatro. Ela sugere que o processo de objetivação da experiência biográfica traz uma relação com o contexto profissional de quem se narra. Totta segue seu raciocínio ao citar a *Philosophie des Geldes* de Simmel, onde é possível traçar uma relação entre identidade e objetivação, evidenciando o caráter processual subjacente a qualquer representação do eu:

A consciência [...] de ser um indivíduo é já em si mesma uma objetivação. É nisso precisamente que consiste o fenômeno originário da forma de personalidade do espírito; o fato de nos observarmos, nos conhecermos e nos podermos julgar a nós mesmos como um 'objeto' qualquer, o fato de dividirmos o próprio Eu, sentido como unidade, num Eu representante, sujeito, e num Eu representado, objeto, sem que por isso ele perca a sua unidade [...] - este é o produto fundamental do nosso espírito que determina toda a sua configuração [...]. Assim, tornando-se consciente de si mesmo, dizendo Eu a si mesmo, o homem realiza a forma fundamental da sua relação com o mundo, a sua representação do mundo. (TOTTA, 2000)

Segue afirmando que o conjunto de convenções sociais, culturais e linguísticas que opera em um dado contexto, assim como a linguagem ela mesma, estão na base da representação do eu de uma narrativa biográfica – ou seja, a partir desta influência sobre o indivíduo, esses elementos criam padrões narrativos em um grupo, já que influenciam de maneira equivalente as diferentes trajetórias. Os atores sociais têm, sem dúvida, amplas liberdades em relação às narrativas disponíveis em um dado sistema social, entretanto há uma probabilidade bastante elevada de que haja repetições narrativas no discurso biográfico de diferentes sujeitos inseridos em um mesmo sistema.

Totta lembra que o conceito de identidade tem relação com “processos de reconstrução simbólica através da memória” (SCIOLLA, 1995, apud TOTTA, 2000). Dessa maneira, as conexões entre diferentes experiências somente se realiza após a vivência dessas experiências, em ajustamentos sucessivos relacionados com o momento em que a narrativa é feita. Isso dado, “podemos formular a hipótese de que esses processos de reconstrução simbólica ocorrem com base em padrões narrativos específicos” (TOTTA, 2000) – ou seja, a identidade, segundo o conceito de Sciolla trazido por Totta, é resultado da reconstrução simbólica da narrativa de si mesmo, e a hipótese levantada pela autora é a de que os padrões narrativos existentes em certo contexto se imiscuem no processo de construção do eu,

explicando de que modo as profissões, por exemplo, influenciam na construção da identidade.

Sua argumentação, então, dirige-se à defesa de que os padrões narrativos existentes nas profissões criativas – ou seja, as maneiras utilizadas por essas pessoas para narrar-se e apresentar acontecimentos – levam a “esquemas cognitivos quase pré-preparados”. Nas profissões artísticas, os indivíduos frequentemente concebem as suas trajetórias como tendo sido construídas em “caminhos iniciáticos” e, assim, com frequência a escolha definitiva da arte como profissão aparece como tendo sido resultado da superação de obstáculos, como um pintor que afirma que conseguia pintar mesmo quando não tinha dinheiro e, ao se interrogar sobre se um dia isso iria acabar, dizia-se que pouco importava a dificuldade em comprar comida. Sua arte lhe era suficiente.

A autora apresenta, ainda, outro padrão narrativo recorrente relacionado à “reconstrução simbólica da infância como espaço privilegiado”, ocasião na qual seria manifestado o caráter extraordinário do sujeito que viria a tornar-se artista. As reminiscências da infância, portanto, aparecem nas narrativas acerca das construções de trajetórias de sujeitos que aderiram a profissões com forte referência à dimensão da vocação, como é o caso das profissões artísticas (mas não somente delas).

Totta argumenta, ainda, que a construção social da identidade do artista está mais relacionada com um processo de diferenciação dos demais (individualização) do que com um processo de assemelhação a um grupo (identificação) – cujas razões encontram-se em argumentações trazidas por Nathalie Heinich em páginas anteriores. A singularidade do artista seria tamanha que necessitaria manifestar-se desde sempre.

A referência à infância, portanto, nasce a partir de uma retranscrição autobiográfica que leva o sujeito a atribuir valores a experiências que ele considera terem sido reflexo de algo que sempre esteve presente em seu temperamento e que o levou a descobrir algo extraordinário sobre si: a sua vocação.

Com efeito, a vocação foi considerada como um indicador forte de uma visão sagrada, quase mística, do próprio trabalho. O conceito de vocação foi assumido numa acepção particular, isto é, como retranscrição biográfica (...), evitando a questão filosófica ou teológica da existência da vocação como realidade ontológica. (TOTTA, 2000)

Dessa maneira, sem considerar se o conceito de vocação como algo intrínseco a um indivíduo, provindo factualmente do mais profundo do seu íntimo, é verdadeiro, a autora conduz sua argumentação afirmando que aquilo que fora levado em consideração na pesquisa que apresenta é se uma experiência aparece para o próprio sujeito que a conta como dotada de um valor narrativo vocacional. Sua hipótese é a de que existem contextos culturais e profissionais nos quais é dado valor positivo à vocação, o que justificaria a identificação de padrões narrativos que levavam a ela na reconstrução das trajetórias de artistas. A vocação surgiria como a chave de uma leitura fundamental de todo o passado (TOTTA, 2000).

Esse tipo de padrão passa a ser mais frequente em contextos cuja representação social está, de alguma maneira, intersectada com o conceito de genialidade. Isso porque o gênio é aquele que atingiu o extremo da singularidade, que fora capaz de produzir algo que jamais existiu da maneira como ele apresenta. Ora, a trajetória construída por um gênio é forçosamente genial, e a sua vocação necessitou ter sido apresentada por ele desde a mais tenra idade.

A sociologia contribui para a compreensão dessa característica na media em que a coloca em relação com o contexto histórico-social. Se acaso se toma a vocação como um conceito ontológico aos indivíduos que a possuem, pode-se imaginar que um pintor será aquele que, quando era criança, desenhava, desconsiderando que o ato de desenhar é comum à maioria das crianças, artistas ou não. Assim, quando um artista afirma que desenhava quando era criança, em sinal de que esta característica provinha de sua vocação, ele reconstrói a sua narrativa pessoal em um processo identitário: reconhece-se desta maneira e, no momento em que fala, escolhe esta experiência entre todas as demais para conectar com outra, à sua escolha, atribuindo sentido e unidade àquilo que viveu.

Como é no senso comum, uma concepção ontológica de arte só poderia se autoalimentar de representações ontológicas de artistas. O objetivo proposto neste trabalho vai então na contramão dessa representação. Totta propõe a seguinte reflexão:

Aquilo que é vocacional é em primeiro lugar a seleção dos acontecimentos pertinentes que o entrevistado efetua na sua narrativa. (...) Com efeito, dizer 'eu desenhava em criança' é quase tautológico, no sentido em que equivale a dizer 'eu andava em criança'. É preciso notar a este respeito que seria bastante difícil, se não impossível, encontrar alguém que nunca tenha desenhado em criança. Todavia, o fato de a ação de desenhar se tornar

relevante depende da circunstância de hoje em dia a entrevistada ser uma cenógrafa profissional. À luz desta nova informação, os seus gatafunhos incompreensíveis aos três anos de idade assumem magicamente aos nossos olhos um novo significado, indícios ocultos daquela genialidade e daquele talento que hoje é patenteado publicamente através do seu trabalho. A expressão 'eu desenhava em criança' torna-se fundamental para a construção discursiva de uma imagem de infância adequada, isto é, capaz de anunciar as etapas seguintes da biografia da entrevistada. (TOTTA, 2000)

Ao romper com a formulação que vê no intrínseco e no místico uma explicação viável para compreender o assunto da arte e do artista, pode-se perceber com maior clareza o modo como se constrói a trajetória de um artista, repleta de significações dadas pelo próprio sujeito acerca de sua história, mas também imiscuída com instituições, tempo histórico, contextos culturais. É a inserção deste ator social na sociedade que torna a sua existência compreensível, e a sua singularidade, normalizada. Ao longo das páginas seguintes, compreenderemos como se constrói a trajetória de artistas, em um contexto histórico-social determinado.

3.1 IDENTIDADE: UMA NARRATIVA NO TEMPO PRESENTE

Algumas questões emergem quando se pergunta como um artista se forma: é possível ensinar alguém a ser criativo? A categoria "criatividade" é determinante para ser artista? Criatividade é um exercício ou uma condição inata? Frequentar uma escola de arte torna alguém artista? Como se apreende o modo de pensar artístico? Como se apreende a práxis artística? Afinal, o que é um artista?

Se se afirmasse que uma escola seria capaz de ensinar como ser artista a qualquer pessoa que lhe procurasse, implicar-se-ia também dizer que haveria métodos objetivos para transmitir as capacidades de produzir criativamente – e, portanto, de ensinar criatividade. Do mesmo modo, a escola seria reconhecida por ser capaz de efetuar as negociações simbólicas que a produção plástica necessita para ser reconhecida como arte, e de o artista em formação, vinculado agora à autoria de uma obra, ser então reconhecido socialmente como artista.

Portanto, se acaso a afirmativa feita fosse mantida, seria possível supor que todos os alunos que se engajassem em apresentar um bom desempenho

nesse tipo de escola seriam capazes de, ao sair dela, considerarem-se e serem considerados artistas, produzindo objetos que fossem vistos como obras de arte.

No entanto, a literatura sobre sociologia da arte e a observação empírica de uma escola de arte colocam um paradoxo: apesar de a escola ser concebida como uma entidade cujo objetivo é o de formar, instruir e capacitar indistintamente a sua clientela, apenas uma minoria das pessoas que frequenta suas dependências logrará constituir uma identidade de artista.

Não seriam, portanto, apenas a quantidade de horas gastas estudando novas formas de “criar” nem tampouco praticando essa produção criativa os fatores necessários para levar alguém a se tornar um artista. Não seria tampouco um diploma, como o que se recebe ao se concluir uma graduação universitária, que legitimaria socialmente alguém que quisesse seguir esta carreira e praticar a arte na condição de produtor.

Mas quem é, então, o artista? E se ir a uma escola, estudar sozinho ou praticar uma técnica não constituem elementos suficientes para capacitar alguém que queira seguir essa profissão, como afinal um artista se tornou artista? Els Lagrou ensaia uma resposta que poderá nos conduzir a algumas elucidações sobre o tema:

Ideologicamente a figura do artista se projeta como inventor do seu próprio estilo, como inovador incessante, ao modo de um Picasso, emblema do Modernismo na arte. A fonte de inspiração e legitimação se encontra no gênio do artista, que é visto como agente principal no processo de relações e interações que envolvem a produção de sua obra, produzida com o único fim de ser uma obra de arte. (LAGROU, 2010)

Portanto, ao ser “um inventor do seu próprio estilo”, o artista deve encontrar os seus próprios métodos para se considerar e ser considerado socialmente como tal. Sendo este percurso singular e estando ele mesmo inserido no *regime de singularidade* ao qual Nathalie Heinich (2016) se refere como sendo vigente também na Arte Contemporânea, inexistem receitas pré-fabricadas para lograr fazê-lo – cada percurso deve ser único, sem repetições – e é precisamente por essa razão que uma escola de arte não pode transformar alguém em artista.

Ao ser tido como “agente principal no processo de relações e interações que envolvem a produção de sua obra”, cabe a ele efetivar – de maneira individual e singular – as negociações simbólicas necessárias para se adequar à identidade de

artista, ser reconhecido pelos demais dessa maneira, para apenas então se autoproclamar “artista”, a partir da convergência entre esse reconhecimento e aquilo que ele já acreditava ser anteriormente.

Para haver artista, então, é necessário que antes tenha se concretizado a autoria de uma obra de arte. Mas em que medida esta difere do artesanato ou de um artefato? Quais são os limites entre um objeto que qualquer pessoa com uma técnica apreendida pode fazer e uma obra artística?

Se objetos indígenas cristalizam ações, valores e ideias, como na arte conceitual, ou provocam apreciações valorativas da categoria dos tradicionais conceitos de beleza e perfeição formal, como entre nós, por que sustentar que conceitualmente esses povos desconhecem o que nós conhecemos como ‘arte’? (LAGROU, 2010)

A resposta para essas questões parece estar relacionada com o reconhecimento social que um objeto tido como obra de arte recebe, pois é no plano coletivo da produção discursiva que reside a diferença primordial entre uma obra artística e uma peça produzida artesanalmente.

Portanto, alguém que se identifica com a categoria “artista”, que atribui a si mesmo este rótulo, provavelmente realizou um percurso anterior a essa formulação simbólica de si mediante a fabricação de objetos ou de ações marcadas pelo registro do universo artístico. Ocorre que, ao ser iniciada no campo da produção criativa, uma pessoa ainda não é artista. Ela ainda não se vê assim porque ainda não foi reconhecida desta maneira por ninguém mais experiente em arte – ou seja, alguém que tenha adquirido em sua trajetória os elementos simbólicos necessários para ter a autoridade social de diferenciar arte de objeto convencional.

Existe uma transição necessária entre a produção de objetos ou de ações comuns e a produção de uma obra. Essa transformação é progressiva, porque a primeira pessoa a reconhecer que um objeto manufaturado tem potencial para converter-se em obra de arte é seu primeiro público, ou seja, o próprio artista que o produziu. A designação que este sujeito dá ao seu objeto é o que configura a aspiração de que ele seja transformado em obra de arte. Mas não seria contraditório afirmar que são agentes que já gozam socialmente da identidade de artista que podem reconhecer em outro esse perfil e, ao mesmo tempo, dizer que é o próprio produtor do objeto aquele que primeiro deverá rotulá-lo como sendo uma obra?

A construção dessa identidade configura-se como um jogo dialético entre o que o sujeito pensa ser, o modo como os outros o veem e, finalmente, como ele irá interpretar a resposta que esses outros lhe dão sobre aquilo que ele acreditava sobre si. É um processo de etapas que se atravessam quase simultaneamente. Isso quer dizer que a construção social da narrativa identitária continua se transformando progressivamente. Nos espaços de formação, tal processo inicia-se com a produção de um objeto ou ação e vai sendo confirmada aos poucos pelos demais elos dessa cadeia intersubjetiva, até que o sujeito possa construir uma narrativa de identidade, entrelaçada com aquela de seus pares, constituindo o que ele acredita ser a sua história. É, portanto, a trajetória que o sujeito da presente pesquisa percorre ao longo de seu percurso formativo no campo artístico, validado pelas ações ou objetos produzidos, que se testemunha a constituição de sua identidade de artista.

Segundo a socióloga Loredana Sciolla (2005), é reunindo os fios do passado que um indivíduo ou uma comunidade cria as premissas para que a sua identidade seja reconhecida. Manter uma relação de continuidade com o passado converte-se, portanto, em necessidade identitária profunda. Para ela, o conceito de identidade indica a capacidade de um sujeito (individual ou coletivo) em estabelecer relativa continuidade temporal e estabilidade de referências simbólicas que pautam sua história. Desenvolvendo-se a partir do "fio condutor" que é a narrativa, um sujeito conectaria o presente a experiências e escolhas feitas no passado, conferindo a estas um sentido condicionado por seu momento atual, mas também em projeto para um futuro que se anuncia. O aspecto social da identificação e do reconhecimento é fundamental para fazer com que os "dispositivos" de memória funcionem e funcionem efetivamente (SCIOLLA, 2005).

A narrativa é, portanto, o fio condutor a partir do qual as memórias do passado adquirem uma objetivação no presente, unificando-se em uma história com começo, meio e fim (sendo o fim representado pelo momento presente). Os eventos organizados pelo discurso são estabelecidos em ordem mais ou menos cronológica e cada um deles recebe um significado. Esse conjunto de elaborações sobre fatos do passado e o que eles representaram constituirão a inteligibilidade acerca do que alguém acredita ser, ou seja, da sua identidade.

Há toda uma tradição interdisciplinar e influente de estudos que veem a memória não como um conjunto de dados inertes, armazenado e preservado para estar sempre disponível à consciência, mas como algo construído a partir da

perspectiva do presente, baseado em um "enredo" inconsciente. No nível do indivíduo, a tese do caráter construtivo e seletivo da memória e sua importância para a identidade – que precisa de uma história para se preservar – pode, por assim dizer, revelar-se nas patologias da memória. Por exemplo, nos casos clínicos de pessoas afetadas pela síndrome de Korsakov (mencionados por Oliver Sacks em citação de SCIOLLA, 2005) há uma incapacidade na recordação de quase tudo o que perdura. Por esta razão, esses pacientes são forçados à contação contínua de histórias com um frenesi narrativo tal que impede a construção daquela "história de si mesmo", daquela necessária evocação de seus próprios dramas, capaz de conferir continuidade à identidade. A incapacidade de conectar memórias em uma história biográfica coerente força esses pacientes a inventarem a si próprios a cada momento, tentando pegar algo que eles sempre perdem (SCIOLLA, 2005).

Falar sobre o lembrar implica também refletir sobre o esquecer. É que a história que o sujeito narra sobre si mesmo no presente seleciona mais ou menos conscientemente apenas os fatos que ele julga serem coerentes para dar objetivação à imagem que ele inicialmente acreditou ter, que foi em seguida confirmada socialmente, tendo como resultado então a consolidação do "sou isto" pelo sujeito inicial.

São necessárias palavras para narrar o passado, salvando-o do esquecimento. Porém, existem eventos que, por serem dolorosos ou traumáticos, exigem ser esquecidos para que o sujeito continue a viver. Dessa forma, o conjunto de palavras que os descreveriam é esquecido. Uma possível objetivação da psicanálise poderia ser descrita como sendo esta uma prática que se baseia no reconhecimento de memórias esquecidas – ou recalcadas – com o objetivo de produzir um jogo no processo narrativo que o sujeito que se analisa faz com a sua própria história.

Por meio desse elaborado dispositivo subjetivo, percebe-se que é no momento em que alguém fala o que lhe aconteceu que se seleciona mnêmicamente alguns eventos e que se atribui sentidos a esses fatos acontecidos no passado para construir a ideia que a pessoa que fala tem acerca de si mesma. A lembrança de dolorosos acontecimentos esquecidos pode então ser reconfigurada pelo indivíduo que produz o discurso e tem como resultado a mudança de um comportamento doloroso, que este sujeito realizava cíclica e repetidamente, sem se dar conta.

Essa operação demonstra o papel que a memória tem na atribuição de sentido em relação ao momento presente, ou seja, em relação ao modo como um sujeito se enxerga. Em síntese, em relação à sua identidade. Por essa razão, a função do esquecer está diretamente relacionada com a construção da identidade tanto quanto a do lembrar, já que as memórias que alguém não lembra constituem a história que esse alguém não viveu.

O fato de não lembrar algo no momento presente não implica na afirmação de que esse esquecimento perdurará no futuro. *Insights* acerca de acontecimentos anteriores podem ser desencadeados nos mais variados momentos da vida, trazendo a lembrança de coisas antes esquecidas. As novas memórias então objetivadas no pensamento em forma de palavras levam a uma nova interpretação de situações experienciadas anteriormente, alterando o modo como o sujeito narra essa experiência. Por essa razão, a autoimagem de um indivíduo está em constante construção com os demais, pois são os outros que confirmam no comportamento dele novos paradigmas presentes no seu modo de viver.

A identidade se constituirá, assim, como uma relação incessante entre o que alguém lembra e o que esquece. É nesse jogo binário que residem os elementos necessários para se objetivar uma narrativa pessoal. Aquilo que é lembrado, portanto, será responsável por constituir o fio condutor de uma história. Inseridos nessa história, estão os conjuntos de valores pessoais e morais precitados no temperamento do indivíduo a partir de como ele interpreta as experiências de que se lembra. Ou seja, a lembrança, mas também o esquecimento, de certos acontecimentos molda o modo como alguém se vê.

A partir desse dispositivo que utiliza a própria narrativa no tempo presente do sujeito para selecionar lembranças que explicam quem ele é, o indivíduo se confirmará nos outros, que reconhecerão ou não um conjunto de valores adotados. As negociações que essa pessoa fará com a recusa ou com a aceitação desses elementos integram o processo de constituição contínuo de sua identidade.

A validação do olhar dos outros como necessária para o processo identitário pode ser comparada com a validação que um argumento acadêmico adquire quando é fundamentado por outro autor diferente daquele que escreve o texto. Em um trabalho científico, os resultados apresentados devem estar em consonância com o que outras pessoas disseram para ser cientificamente pertinente. Um conjunto de ideias que se encadeiam logicamente deve ser

decomposto em diferentes unidades teóricas, sendo cada uma delas explicada a partir da perspectiva de outros autores, à semelhança da unidade representada pela lembrança e o dispositivo da narrativa.

De fato, os *comportamentos* se entrelaçam à narrativa apresentada sobre eles. Como o argumento científico que necessitou encontrar validação em outros autores para ser considerado válido, a construção da narrativa de uma experiência também é decomposta em pequenas unidades. Observa-se que um comportamento encontrou, antes de começar a ocorrer, um conjunto complexo de narrativas que não pertencem apenas ao sujeito que o pratica, como se a lembrança fosse o argumento e os autores pesquisados para validar a ideia fossem os parâmetros narrativos do grupo social no qual o sujeito que vive essa experiência está inserido.

Por exemplo, a família na qual esta pessoa nasceu tem influência no modo como ela executa determinadas ações que conformam seu comportamento: a natureza amável ou violenta dos pais, a classe social a qual a família pertence e etc. Também a escolha profissional influencia a definição de certos padrões comportamentais necessários para a execução de certo ofício, entre outras definições contextuais.

Assim, um comportamento revela-se em contexto, mas se enraíza na história do indivíduo que o exerce. Nesse sentido, sendo então o comportamento equivalente ao argumento, e os autores, ao contexto das diversas instâncias da vida desse sujeito, a validação que o pesquisador avaliador daria a um argumento apresentado seria como a validação que o indivíduo encontra em outros para confirmar determinada característica comportamental. Ou seja, a produção simbólica que alguém faz acerca do que recebe como reprovação ou aprovação de uma dada ação é o que possibilitará o *reconhecimento* de uma característica pessoal como algo que pertence ao sujeito, a como ele se enxerga – ou seja, à sua identidade.

O papel do pesquisadora avaliador, responsável por avaliar um argumento como válido ou inválido, é paralelo à função dos outros a que nos referimos no início dessa argumentação. Ele é mais experiente, possivelmente produziu outros trabalhos sobre temática afim àquela de seu aluno e tem a função de lhe atribuir uma nota. O pesquisador é, portanto, alguém em quem o aluno pode confiar para avaliar o trabalho que escreveu.

As diferentes perspectivas teóricas articuladas como argumento e as reflexões produzidas a partir delas constituem o corpo de um trabalho científico. Por

seu caráter cumulativo, os argumentos validados por diferentes autores podem ocupar, na comparação que ora é feita, a posição de um comportamento. Portanto, tais argumentos equivaleriam à lembrança quando da construção da narrativa no tempo presente, ao passo que o texto científico, como unidade, guardaria semelhanças com a identidade. A avaliação que o pesquisador faz acerca do trabalho feito seria o *reconhecimento*, expresso por meio de nota atribuída, à identidade do trabalho apresentado.

A metáfora que ora é mobilizada como chave de compreensão considera que a nota atribuída ao texto representa a finalização do processo de *reconhecimento*. O processo identitário se conclui, nesta elucidação, quando então o indivíduo, tendo recebido a nota, compara-a com aquilo que ele acredita ter sido o seu trabalho, considerando a imagem que possui acerca da capacidade avaliativa de seu avaliador e elaborando o seu próprio juízo acerca do que produziu. Ou seja, a atribuição da nota influencia o modo como o aluno interpretará o seu resultado, porém pertence ao aluno o julgamento pessoal que faz acerca desta produção.

Acontece de maneira equivalente no processo identitário. O indivíduo se enxerga de uma maneira, ou seja, ele se narra de uma forma específica, seleciona as memórias que justificam a sua vida como ele a concebe. Em seguida, cabe aos outros com quem o sujeito negocia, um a um, reconhecer essa pessoa e confirmar a imagem por meio da qual ela se vê. Apenas então é que o indivíduo consolidará uma objetivação de si, dando o nome de “eu” a si mesmo. Esse jogo permanente e dialógico realizado entre a articulação da memória e a experiência concreta do indivíduo no mundo será responsável por construir a percepção de “eu” de alguém. Será o que uma pessoa pôde fazer consigo apesar de tudo.

4 CAMPO ETNOGRÁFICO

Foi preciso aprofundar o detalhamento feito acerca do processo de construção de identidade artística pela razão de que este será o principal ponto de argumentação na análise do campo etnográfico desta dissertação.

Avaliar apenas a metodologia que o Porto Iracema das Artes dispõe para ensinar artes visuais a 08 alunos selecionados, sendo aqueles que receberão a formação oferecida, poderia levar a uma resposta incompleta ao problema apresentado na pergunta de partida deste trabalho: Como se forma um artista?

Caso fossem analisados apenas dados acerca do quantitativo de horas/aula ofertadas, das atividades formativas oferecidas, do perfil social dos alunos, da escolaridade e atividades profissionais exercidas anteriormente, desconsiderando questões subjetivas relativas ao modo como essas pessoas se percebem, como falam de si mesmas, como veem o ofício de artista e os demais artistas em formação, seria negligenciado o fator identitário, ao menos sob a perspectiva dos sujeitos analisados.

Conforme foi tratado no capítulo um, a pergunta “isso é arte?” passa a emergir de forma recorrente no horizonte de qualquer obra de arte contemporânea. Ainda naquela altura do texto, foi evidenciado que o enquadramento do artista no regime de singularidade passou a orientar a percepção de que somente aquele que lograr produzir um objeto avaliado como obra de arte obterá reconhecimento, assumindo a identidade de artista.

Compreender, deste modo, como essa identidade se consolida nas dinâmicas do campo artístico aponta uma resposta mais acurada para o enigma de como um artista se forma. É preciso considerar ainda que, se toda identidade de artista supõe alguma espécie de formação anterior, nem toda formação anterior será capaz de produzir uma identidade de artista. Ou seja, pela via identitária, é possível compreender o processo que acontece com as pessoas que se tornaram artistas, uma vez que todo artista passa por uma gradativa produção de sua própria identidade.

Essa perspectiva processual acerca da construção identitária é capaz de elucidar aspectos no percurso formativo que foram responsáveis por validar gradualmente a autoimagem de artista com que alguém se percebe. No permanente jogo de imagens com que um sujeito joga com os seus pares e com as instituições,

emergem os processos de *identificação* e de *reconhecimento* elucidando o papel do olhar dos outros no modo como estes agentes sociais se veem.

Entender a formação em arte, portanto, como uma trajetória de repetidas confirmações sobre o modo como o sujeito se percebe é uma maneira possível de analisar o percurso formativo ofertado pelo laboratório de artes visuais do Porto Iracema das Artes. É ainda pela mesma razão que a permanência nessa atividade representa apenas um trecho do percurso de constituição de habilidades que já havia começado anteriormente ao momento de formação analisado e que possivelmente perdurará.

Essa compreensão é uma tentativa de responder a uma questão maior: como nasce um artista? Isso porque a análise do Porto Iracema das Artes é tomada, neste ponto, como um recorte na trajetória contínua de um sujeito, que contribuiu ativamente para a produção da sua própria identidade singular. Essa perspectiva revela que a instituição constitui apenas um dos inúmeros elementos que compuseram os caminhos formativos pelos quais as 08 pessoas que acompanhei em 2017 percorreram.

Fundamentada a ideia de que a identidade se constitui a partir de uma articulação entre a memória e o mundo a sua volta, evidencia-se que a participação de cada formando nos laboratórios de criação é configurada à sua maneira. De fato, como é característico da construção identitária, cada pessoa submetida a diferentes experiências de criação formal produziu diferentes sentidos e conceitos em relação a uma mesma elaboração subjetiva: *eu sou um artista*.

A experiência formativa do Porto Iracema tem por base uma concepção de artista e de arte atravessada pela dimensão singular, tal como propõe o paradigma da arte contemporânea sintetizado por Nathalie Heinich (2016). Portanto, a apreensão de tal experiência exige uma metodologia de análise baseada na singularidade. Se, no regime contemporâneo, o status do objeto artístico é incerto, pois aparentemente tudo pode ser arte a partir do discurso formulado acerca da obra exposta, a trajetória do artista revela sua capacidade de produzir um objeto ou uma negociação singular o suficiente para estabilizar o discurso que converte o objeto exposto em obra de arte.

Ora, parece então coerente buscar respostas que sigam pelas vias da individualidade quando a pergunta é “como se constitui uma identidade de artista?”.

Porque o processo identitário é singular, é a apreensão do mecanismo com o qual ele opera que pode viabilizar a compreensão de como uma identidade foi elaborada.

Nesse contexto, a objetivação sociológica possível passa por esse mecanismo. Esta pesquisa não encontra uma generalização viável para nenhuma das etapas do processo que leva alguém a ser artista. Não existem manuais nem metodologias de correspondência unívoca entre o percurso realizado por um iniciante (ponto de partida) e a produção artística (ponto final). Inexistem pré-requisitos ou conceitos que, caso sejam aprendidos, possam fazer emergir um artista. Um iniciante deverá perfazer um caminho em certa medida solitário a fim de responder à questão: como *eu* me torno um artista?

Dito isso, é por meio da compreensão da operacionalidade do mecanismo composto pela *identificação* e pelo *reconhecimento* que se pode vislumbrar uma resposta para essa última pergunta apresentada. Como singularmente alguém pode se tornar artista? Qual a dinâmica vigente entre estes dispositivos que possibilita a pessoas diversas elaborarem e concretizarem diferentemente o mesmo conceito, ser artista?

A análise que será feita do Porto Iracema das Artes se configura como uma proposta de recorde de trajetória. Serão analisadas algumas possíveis explicações sobre como certas atividades pedagógicas promovem uma ratificação da ideia de si mesmo encarnada por cada participante. Ou seja, ao promoverem ações que afirmam um *reconhecimento* em relação aos alunos da *identificação* que estes estabelecem com a imagem que individualmente cada um construiu sobre o que é ser artista, a escola promove um programa formativo que valoriza a singularidade.

4.1 PROCESSO SELETIVO

4.1.1 Regulamento

Quando uma pessoa é admitida para um laboratório de criação, a conclusão inicial a que a maioria delas pode chegar é a de que foi considerada uma artista pela seleção. Algumas razões que justificam essa afirmação serão descritas a seguir. De início, será analisado o edital de entrada, objetivando à compreensão sobre o que se espera dos candidatos. Em seguida, será feita uma análise do

processo seletivo, ao fim do qual tem-se a lista com os nomes que comporão as turmas daquele ano letivo. O objetivo dessa análise é elucidar como uma seleção pode não apenas julgar as habilidades técnicas que um indivíduo desenvolveu para executar uma determinada tarefa, como também *reconhecer* caracteres identitários nos candidatos, aprovados e reprovados.

Se a primeira pessoa a dizer que um artista assim o é deve ser ele próprio, a sua trajetória formativa, qualquer que tenha sido, é composta por uma sequência de confirmações sobre essa autodeterminação inicial. Os laboratórios de criação são considerados a formação avançada oferecida pelo Porto Iracema das Artes, e o regulamento da seleção de entrada diz, em relação ao laboratório de Artes Visuais:

O Laboratório de Artes Visuais tem como objetivo aprofundar conhecimentos e experiências teóricas e práticas no campo das artes visuais, fomentando o debate estético e crítico, na perspectiva da inovação de linguagem. Poderão participar projetos nas diversas investigações visuais (fotografia, pintura, gravura, escultura, videoarte, instalação, quadrinhos, videomapping, performance etc.). Nesta edição serão selecionados até 03 (três) projetos em poéticas – pesquisa prática na qual o artista investiga seu próprio processo criativo – e até 01 (um) em pesquisa teórica – na qual se investiga a produção artística cearense, escolhendo um artista ou um período histórico. (REGULAMENTO, ITEM 1.4.1.)

O edital estabelece recorrentemente limites identitários acerca do que considera serem os candidatos aprovados. Por exemplo, ao afirmar que “nesta edição serão selecionados até 03 (três) projetos em poéticas – pesquisa prática na qual o artista investiga seu próprio processo criativo”, o regulamento coloca esses 03 membros como artistas, enquanto caberia ao quarto projeto selecionado ocupar a posição de pesquisador teórico.

Estabelece o mesmo limite identitário acerca dos aprovados quando, na ocasião do detalhamento das inscrições, pede aos candidatos que discorram acerca da relevância artística de seu projeto, no item 5.3.1:

b) Justificativa, explicitando a relevância artística e social do projeto, bem como o que ele agrega ao trabalho já desenvolvido pelo proponente (até 3000 caracteres com espaço). (REGULAMENTO, ITEM 5.3.1)

Da mesma forma que, no mesmo item, tanto nomeia cada um dos candidatos de cada projeto ao requisitar os seus currículos, quanto pede registros de suas experiências artísticas já reconhecidas como arte:

- e) Currículos do artista proponente e de até 01 (um) artista colaborador por ele indicado (até 3000 caracteres com espaço para cada currículo);
- f) Comprovação de experiência do proponente e do artista colaborador no segmento, apresentando: portfólio (site, blog, álbuns virtuais); matérias publicadas em jornais, revistas, blogs e sites, sobre trabalhos realizados anteriormente; 01 (um) ou mais vídeos, no caso de performances, videoarte etc. Todos os itens devem ser enviados através de links de acesso. (REGULAMENTO, ITEM 5.3.1)

No item 6.1, ao descrever as três etapas da avaliação, detalha a segunda delas, que consiste em uma avaliação técnica feita por especialistas contratados pela escola. Os candidatos que lograrem sucesso nela irão para a etapa seguinte, o que quer dizer que necessariamente tiveram boa avaliação técnica:

2a Etapa - Avaliação Técnica: somente os projetos aprovados na 1a Etapa (análise dos documentos) serão avaliados na 2a Etapa. A avaliação técnica será executada por uma comissão formada por especialistas indicados pelo Porto Itacema das Artes nos segmentos específicos e levará em conta a qualidade conceitual do projeto apresentado, conforme os critérios e pontuações listados no item 6.5. (REGULAMENTO, ITEM 6.1)

Ainda no mesmo item, a descrição da terceira etapa informa aos candidatos que eles serão avaliados desta vez por meio de uma “defesa de projeto” e de uma entrevista com comissão avaliadora:

3a Etapa - Avaliação Presencial: em cada um dos cinco Laboratórios poderão ser convocados até 15 (quinze) projetos com a melhor pontuação na 2a Etapa, para uma apresentação da seguinte forma:
(...)

b) para projetos nos segmentos de Artes Visuais, Audiovisual - Cinema, Dança e Teatro, a Avaliação Presencial será feita por meio de “defesa do projeto da ideia”, seguida de entrevista pela comissão avaliadora, em local, tempo de duração e horários a serem divulgados pelo Instituto Dragão do Mar por ocasião do anúncio dos classificados. (REGULAMENTO, ITEM 6.1)

Essa é a segunda vez que a seleção *reconhece* uma identidade de artista nas pessoas que logram ser selecionadas, já que confirma aos candidatos que eles preencheram o conjunto de requisitos necessários para a etapa seguinte. Apesar de haver 03 fases no processo seletivo, a primeira não foi mencionada como um confirmador identitário pela razão de que ela consiste na “conferência dos dados solicitados no processo de inscrição, de acordo com as exigências deste processo seletivo” (REGULAMENTO, ITEM 6.1) e, portanto, não avalia o estatuto de artista dos candidatos.

O regulamento ainda é responsável por apresentar a autoridade da comissão avaliadora, autorizando-a a atribuir valores às competências dos candidatos:

6.2. A comissão de avaliação de cada Laboratório será composta por, pelo menos, 03 (três) profissionais de comprovada experiência e notório saber em cada segmento objeto deste processo seletivo, a serem designados pelo Porto Iracema das Artes para realização das etapas de avaliação técnica e de avaliação presencial. (REGULAMENTO, ITEM 6.2)

Ainda no item sobre a seleção, o regulamento discrimina quais são os critérios avaliativos com que a comissão trabalhará. Os avaliadores deverão atribuir um valor a características como a singularidade e a consistência artística do projeto, que apresentam forte significação identitária:

Na 2ª Etapa, os membros da comissão de cada segmento avaliarão os projetos individualmente, utilizando-se dos seguintes critérios:

- a) Singularidade (originalidade da proposta): 0 a 20 pontos – 20%;
- b) Consistência artística (coerência e relevância da proposta): 0 a 20 pontos – 20%;
- c) Articulação e clareza das ideias: 0 a 20 pontos – 20%;
- d) Viabilidade de realização do projeto nos termos do referido processo seletivo: 0 a 20 pontos – 20%;
- e) Currículos dos integrantes: 0 a 20 pontos – 20%. (REGULAMENTO, ITEM 6.5)

O regulamento ainda discorre sobre quais serão as obrigações dos aprovados. Eles deverão celebrar um termo de compromisso com o Instituto Dragão do Mar, entregar às respectivas coordenações relatórios mensais acerca de suas atividades, entregar aos tutores os exercícios solicitados, cumprir a frequência de, no mínimo, 75% nas atividades formativas presenciais (masterclasses, oficinas e tutorias promovidas pelo Laboratório ao qual o projeto se vincula), assim como condiciona o pagamento do benefício de 800 reais de cada estudante à entrega do relatório e à participação nas atividades. Afirma, ainda, que os selecionados devem participar das reuniões periódicas de avaliação da coordenação e estima que as atividades formativas apresentem uma carga horária de 20 horas por semana

Além do que foi citado acima, os artistas deverão apresentar o desenvolvimento de seus projetos nas Rotas de Criação⁵ e no MOPI (Mostra de

⁵ Mostras públicas de processo, em que o artista apresenta os resultados a que chegou até o momento.

Artes do Porto Iracema), assim como realizar, em agenda acordada previamente com a coordenação do Laboratório, 01 atividade complementar gratuita – como uma apresentação de processo ou oficina – na escola ou em uma instituição parceira, tais como escolas públicas e centros culturais. A última obrigação listada deve ser apresentar em sessões públicas, ao final do ano letivo, os “trabalhos de conclusão” (REGULAMENTO, 10.5) desenvolvidos por cada projeto.

4.1.2 Seleção

A primeira estratégia de inserção em campo utilizada consistiu em participar da própria seleção de admissão de um laboratório de criação do Porto Iracema das Artes. Eu fui o artista colaborador de um projeto para o laboratório de audiovisual. O artista proponente foi uma pessoa minha conhecida que já se percebe como artista.

O trabalho desenvolvido ao longo dos 7 meses em que os projetos selecionados para o laboratório de audiovisual recebem suporte estrutural da escola consiste na elaboração de um roteiro – normalmente um longa-metragem ou uma minissérie. Seu acesso tem como pré-requisito o sucesso em uma seleção que consiste, assim como para os demais laboratórios, em 3 fases: a análise de documentação, a avaliação técnica dos projetos apresentados pelos candidatos e a entrevista final.

Para o laboratório de Cinema, são selecionados seis projetos, sendo que quatro privilegiam futuros roteiristas do Ceará e dois aqueles provenientes dos demais estados da Região Nordeste. Para os demais laboratórios, apenas quatro projetos são escolhidos, sem distinção de estados. Cada projeto recebe financiamento para duas bolsas: uma concedida ao artista proponente e outra ao artista colaborador, ambas de mesmo valor.

A seleção aconteceu ao longo de aproximadamente 2 meses e meio, e o projeto de filme que desenvolvemos chegou até a última etapa do concurso, que consistiu na entrevista com três tutores do laboratório de audiovisual e um roteirista assistente. Não fomos aprovados no resultado final.

A primeira tarefa de que necessitamos dar conta para a seleção foi a leitura do regulamento. Isso em nada diferiu de outras seleções de caráter

acadêmico. Havia um edital, que pedia rigor no cumprimento do que fora regulado, e havia uma coordenação, que definia os requisitos que um candidato apto deveria preencher. Não havia restrições de área profissional de egressão, nem se exigia experiência anterior com a produção de textos desse tipo, de maneira que nada impediu a minha inscrição.

O material necessário para a primeira etapa da seleção foi entregue por nós juntamente com o requerido para a segunda etapa, e consistia, ambos, no argumento inicial⁶, uma sinopse, uma descrição de até cinco personagens, uma carta de motivação e um *link* de página de internet de alguma produção audiovisual para cada um dos candidatos, assim como seus currículos. Foram entregues, na mesma ocasião, os comprovantes de endereço dos participantes, que foram utilizados como controle de acesso a uma ou a outra modalidade da mesma seleção para o Audiovisual: projetos provenientes do Estado do Ceará e os provenientes dos demais estados da região nordeste. Estava vetada, na seleção, a participação de candidatos das demais regiões do Brasil.

A primeira etapa da seleção foi feita a partir da análise da documentação entregue. Deste modo, a organização verificou a legitimidade das inscrições por região espacial e também a presença de todos os documentos requeridos no edital. Liberados os nomes da primeira lista de aprovados, iniciou-se, por um intervalo de 4 semanas, a avaliação técnica dos projetos selecionados para a segunda etapa.

Concluída a avaliação da segunda etapa, foram divulgados os nomes aprovados nesta para seguirem em direção à etapa seguinte, a entrevista com os tutores. Cada equipe aprovada recebeu agendamento em um dos três dias em que a coordenação iria executar a seleção. Cada entrevista teria o tempo de trinta minutos para acontecer.

Esta etapa do processo aconteceu na Cena 15, que é um dos espaços administrados pelo complexo Dragão do Mar, sob a responsabilidade do Porto Iracema. Nesse prédio, funciona o Laboratório de Audiovisual da escola. A primeira questão colocada pelos avaliadores dirigia-nos a falar a nossa história como se fôssemos a voz narradora de um audiolivro, de maneira o mais corrente possível e sem explicações exteriores ao fluxo narrativo. Os selecionadores perguntaram, entre outros questionamentos, a respeito da narrativa ela própria, das referências

⁶ Nome dado ao corpo do texto que apresenta o enredo de um filme.

utilizadas durante a composição da trama e do nosso interesse em estar no processo.

4.1.3 Artistas e não artistas

O resultado final é responsável por apresentar ao público quem foram os candidatos selecionados para cursar aquele ano letivo. Eles foram avaliados em relação a aspectos que diziam respeito às suas habilidades técnicas, comprovadas por meio de entrevistas, documentos e registros de trabalhos já considerados como sendo arte. A aprovação em uma seleção que julga o valor artístico nos moldes do que foi apresentado parece conduzir a uma *identificação* dos candidatos aprovados à uma identidade de artista temporária, pelo tempo que durar o processo para o qual essa seleção foi feita.

Essa *identificação* necessita ser confirmada recorrentemente, através do *reconhecimento* que se operará em relação a ela ao longo de todo o processo formativo de um laboratório de criação do Porto Iracema das Artes. As etapas da formação serão descritas ao longo dos tópicos subsequentes desta investigação, e se elucidará o modo como operam as recorrentes validações que a escola oferece à *identificação* que individualmente cada artista tem com a identidade de artista. Dessa maneira, ao dizer “artista” a um candidato selecionado, a escola também diz “não artista” a um reprovado.

Recorrentemente pude escutar, em situações de campo, observações de alunos e de não alunos afirmando que as atividades da escola eram pouco democráticas e que esta seria uma instituição cujo uso é reservado a uma pequena elite, apesar de todas as atividades oferecidas serem gratuitas. No entanto, das 08 pessoas que compuseram o laboratório de artes visuais de 2017, apenas 02 viviam em bairros compreendidos na regional 02 – ou a Grande Aldeota, área considerada nobre no município de Fortaleza – enquanto que 02 viviam em um bairro de classe média universitário, 02 em um bairro periférico e 02 na região metropolitana. Todos os 08 participantes concluíram um curso de ensino superior, sendo que 03 entre eles também finalizaram um mestrado.

Esses dados parecem sugerir que o perfil dessa elite está relacionado menos com o rendimento financeiro que com o acesso a oportunidades educacionais. Em um país onde educação de qualidade é um privilégio, como o

Brasil, e na região deste país com o segundo pior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁷ (IDHM), o Nordeste, ter acesso ao ensino universitário é um marcador social relevante.

Ainda, os aprovados no processo seletivo dos laboratórios de criação já apresentavam um percurso anterior de relativo sucesso nas Artes Visuais. Eles tiveram acesso às vagas por meio da comprovação e da análise de suas competências, o que indica que a escola busca, no perfil dos selecionados, continuar a formação de pessoas que já estiveram em processos formativos anteriores, que já compõem o cenário artístico, configurando também um segmento social de elite.

Muitas das demais atividades são abertas ao público em geral e recebem participantes obedecendo ao limite do espaço físico onde ocorrerão. Algumas oficinas de conteúdos mais específicos pedem que as pessoas que desejam se inscrever apresentem um portfólio com trabalhos anteriores.

⁷“Entre 2000 e 2010, as regiões que tiveram o crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) mais acelerado foram o Norte e o Nordeste. Ainda assim, estão com os menores IDHMs do país – 0,667 e 0,663, respectivamente. O maior IDHM registrado foi o da região Sudeste com valor de 0,766, seguida pela região Centro-Oeste, com 0,757. A região Sul está com o IDHM de 0,754.”, segundo o http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27463, acessado em 02/08/19.

5 FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO EM REGIME DE SINGULARIDADE

Como foi explicitada anteriormente, a proposta formativa oferecida pelos laboratórios de criação do Porto Iracema das Artes converge com a teoria da singularidade proposta por Nathalie Heinich (2016). Cada projeto constrói individualmente as ações que o levarão à conclusão. Isso contribui para afirmar a identidade singular que é a fundamentação do paradigma da arte moderna e contemporânea.

Ao estabelecer a singularidade no próprio projeto formativo, o que se propõe é relativizar a necessidade de enquadramento coletivo e isonômico que uma instituição de ensino necessita ter em relação a seus alunos. Em princípio, a ideia de escola pode remeter ao modelo experimentado pela maioria das pessoas que vivenciaram o processo de educação formal: muitos alunos, todos usando a mesma farda, lendo os mesmos livros didáticos, assistindo às mesmas aulas e fazendo os mesmos exercícios, para, ao final de dado período, prestarem os mesmos exames e receberem um mesmo tipo de documento com as notas correspondentes às suas avaliações.

O que se conhece por modelo escolar convencional nesse sentido é, portanto, um mecanismo que promove a formação em massa, que se propõe a nivelar, pelo menos idealmente, todos os indivíduos de determinada faixa etária em relação a um conhecimento mínimo, detalhado por agências estatais de educação. Isso provoca a unificação de uma dada coletividade, como se fosse julgado que todos os membros desse grupo respondem da mesma maneira em relação aos estímulos exteriores.

Para ensinar arte contemporânea, não parece ser esse o modelo de escola possível de ser adotado. Se todos os iniciantes em arte frequentassem uma sala de aula como a da escola tradicional, o resultado seria a formação de produtores capacitados tecnicamente, e não de artistas.

É que, nesse modelo de educação, a massificação vai de encontro aos ideais de singularidade com os quais o participante da escola Porto Iracema necessita negociar para se tornar um artista. A frequência a cursos que ensinem disciplinas formais – como “desenho facial I”, com uma lista de obras indicadas no início, com exercícios de modelo passo a passo para cada etapa do desenho, com avaliação periódica e controle de presença – proporcionaria a muitas pessoas, ao

final das avaliações, receber uma nota acima da média estabelecida para ser considerada suficiente.

Acontece que, tendo a arte contemporânea que ser experienciada e elaborada de maneira singular, a admissão baseada em uma metodologia coletiva seria incoerente com as exigências feitas aos aspirantes a artistas. Se todas as pessoas capazes de receber uma determinada nota fossem consideradas artistas, não existiria nenhuma prerrogativa para a singularidade, nenhum espaço para o que é particular àquele que produz a partir de sua teia mais íntima de relação com o mundo. Isso porque o resultado avaliado no exame teria sido produto de uma dinâmica coletivizante, com a leitura das mesmas teorias e a elaboração dos mesmos exercícios. Também os critérios de avaliação seriam universalizantes, com respostas pautadas por um “gabarito oficial”.

O resultado dos alunos de uma escola como essa não poderia negociar com o mundo da arte contemporânea, pela razão de que uma instituição assim não faria despontar o elemento essencial para a configuração da identidade de artista nesse contexto: a singularidade.

O desafio a ser superado por uma escola de arte contemporânea, a exemplo da escola Porto Iracema das Artes, parece ser, portanto, como produzir “singularidades”. Não seria possível ensinar essa característica. Isso porque os métodos de ensino convencionais têm na sua fundamentação uma proposta massificadora. A docência de qualquer disciplina, em qualquer configuração, pressupõe alguma generalização no que diz respeito ao método com que se propõe a ensinar algo a alguém. Uma proposta de ensino implica necessariamente uma massificação em alguma medida. Cada estratégia utilizada para obter certo resultado é aplicada em todas as pessoas às quais ela se destina.

Dito isso, em princípio a singularidade não poderia ser ensinada, pois todo método de ensino implica a coletivização da experiência de ensinar. Ora, considerado nessa coletividade de aprendizes, o indivíduo já não seria mais singular, pondo por terra toda estratégia de transmissão dessa característica.

Mas se o conceito de escola exige ensino, se, no regime de singularidade, é essa a característica determinante para a consolidação do discurso de alguém que se percebe como artista e se, finalmente, não se pode ensiná-la, qual a solução operacional encontrada pelo Porto Iracema das Artes para cumprir com sua missão pedagógica?

A proposta metodológica de ensino de arte adotada pela instituição consiste em um investimento particular no percurso que cada projeto irá traçar. No edital de seleção para os laboratórios de criação do ano de 2017, lê-se:

Os Laboratórios funcionarão em regime de imersão, através de processos formativos de excelência, desenvolvidos em torno de projetos previamente selecionados. Os integrantes receberão orientação de tutores, que conduzirão a qualificação dos projetos através de consultorias individuais, oficinas, palestras e atividades em conexão com os demais segmentos e cursos. Os Laboratórios desenvolverão experiências artísticas a serem apresentadas em suas condições processuais. (EDITAL DE SELEÇÃO, 2017)

Cada um dos 04 projetos selecionados para o laboratório de artes visuais do ano de 2017 esboçou o seu próprio trajeto na escola. Isso se repetiu com os demais laboratórios desse ano e de anos anteriores.

Cada projeto é mantido por dois artistas: o proponente e o colaborador. O artista proponente é o responsável pela proposta formal quando da inscrição no processo seletivo. É ele quem deve defender a proposição estética e operacional do projeto na seleção. Esse integrante não pode ser substituído da equipe selecionada no caso de sua aprovação, de vez que supostamente a ideia da proposta inicial seria dele. Já o artista colaborador deve auxiliá-lo no transcurso das atividades e pode ser substituído por outra pessoa ao longo do percurso.

Os projetos selecionados recebem então a consultoria de um especialista, condicionada à escolha dos artistas envolvidos. Inicia-se aí o dispositivo de *individualização* que se opera ao longo de todo o processo em análise. É verdade que não se pode ensinar singularidade, mas também é verdade que é possível estimular o seu desenvolvimento em alguém, sendo neste ponto onde o Porto Iracema distingue sua estratégia pedagógica.

Diferente análise deve ser conduzida em relação a um dentre os cinco laboratórios que são ofertados pela escola. É que, neste, os tutores são os mesmos todos os anos, dado o empenho da instituição em se consolidar como um centro formador de referência nessa forma de produção artística e as projeções políticas e habilidades técnicas que estes tutores lograram construir. A proposta de análise apresentada, portanto, não se aplica a esse laboratório, e uma nova reflexão acompanhando as atividades dele deverá ser construída com o objetivo de

identificar quais são os efeitos que a mudança de tal variável pode ocasionar na formação oferecida por essa configuração.

Nos demais laboratórios, a escolha do tutor que será o responsável por um dado projeto selará a composição das 03 pessoas com que esse mecanismo operará no contexto em análise. É que, seleção concluída, tem-se o início do percurso formativo.

O artista proponente deverá indicar um nome de sua escolha para acompanhar o projeto. O cachê oferecido a cada especialista – cerca de 20 mil reais – é pago em quatro parcelas, a cada vinda do profissional à Fortaleza. Também se somam a esse valor as despesas provenientes de sua alimentação e hospedagem em hotel na orla da cidade, visto que os quatro tutores do ano de 2017 viviam em outros estados. Fenômeno semelhante aconteceu nos demais laboratórios. Especialistas podem ser convidados mesmo que vivam em localidades estrangeiras. É o caso de um dentre os tutores, trazido periodicamente de um país europeu.

A livre escolha por parte dos alunos acerca do tutor que acompanhará o seu trajeto é uma estratégia muito eficaz da qual a escola dispõe para cumprir com o objetivo de estimular a singularidade. A mudança do ano letivo sempre inaugura uma nova turma. Esse novo grupo de alunos aprova novos projetos para um dado laboratório. Isso quer dizer que a demanda por especialistas irá mudar anualmente, porque mudaram as pesquisas selecionadas. Como não existem planos de aula nem lista de professores indicados, cada processo irá encontrar o profissional que melhor se adequar às necessidades que o artista proponente julgar ter.

O pacto estabelecido entre a instituição e a categoria tutor é mudado a cada ano, segundo a mudança dos especialistas que ocupam essa função. Ainda que eventualmente algum professor seja convidado em mais de um ano letivo para atender a um projeto distinto, a normatividade na qual a escola opera é a da renovação, uma vez que esse profissional deverá ser novamente convidado caso tenha seu serviço solicitado outra vez.

O fato de que também o próprio tutor não receba indicações de como deve trabalhar faz com que cada projeto seja concretamente uma nova experiência de ensino. Ainda que estejam no mesmo laboratório, as formações vivenciadas pelas oito pessoas ali presentes terão 04 inclinações distintas. É como se a escola ofertasse 22 cursos anualmente para os 22 projetos que recebe nos laboratórios de

criação todos os anos, com aulas personalizadas, que jamais se repetirão para cada equipe, a cada ano letivo que se inicia.

O desenho com que um percurso será implantado emerge, então, como o produto das negociações internas de sua célula, composta pelo artista proponente, pelo artista colaborador e pelo tutor. A configuração assim apresentada conduz a um processo de *individuação* de cada uma dessas células, em que se estabelece relativa autonomia de operação.

O fato de que a seleção dos consultores aconteça todos os anos afirma o compromisso da escola com a singularidade. Nessa proposta, ela não se deixa impregnar pelas estratégias pedagógicas implantadas por eles, adotando como própria metodologia de ensino a ausência de uma metodologia fixa. A normatividade operacional do aparelho é, nesse sentido específico, “anárquica”. Isso porque a ausência de regulamentação acerca de quais são as diretrizes pedagógicas exigidas pela instituição para que um tutor possa guiar as atividades do projeto para o qual foi contratado abre espaço para a autogestão de qualquer tipo de ação formativa.

O olhar etnográfico mobilizado nesta pesquisa teve uma particularidade imposta pelo campo. Dado o caráter “desinstitucionalizado” das ações formativas – que são poucas vezes compartilhadas com as demais pessoas nas dependências da escola, como, por exemplo, em uma aula convencional – acompanhar cada projeto só foi possível na medida em que seus membros permitiram sua observação.

Isso quer dizer que diferentes células constituíram jogos de relações distintos com o tutor, com o gesto formativo, com a instituição e, como não podia deixar de ser, com o pesquisador. Cada grupo, então, abriu à minha presença apenas o que julgou ser o adequadamente socializável, mediante avaliação com base em variáveis diversas: o inconveniente que é dividir com um observador o curto tempo de convivência com o tutor – que chegou a ser de um dia e meio em certa ocasião – e a relação que essas pessoas têm com o aprender, com o sentido de privacidade e com a imagem que construíram a meu respeito.

A relação da pesquisa com cada célula foi singular, porque foi também singular a relação que essas células estabeleceram com as diversas instâncias sociopolíticas com que negociaram. Desse modo, a particularidade do emprego de recursos etnográficos nessa pesquisa parece conduzi-la, em certo sentido, a uma etnografia da memória, pois cada equipe selecionou como matéria-prima partilhada neste trabalho as lembranças que conceberam como possíveis de serem registradas

e divulgadas. Neste caso, esse texto poderia ser concebido como uma representação da memória?

As ações registradas foram as mais diversas. Farei, a seguir, a descrição de três delas: Em um projeto que registrava memórias de uma dada comunidade de natureza bastante peculiar, ocorreu uma ação formativa muito semelhante a um gesto antropológico. A negociação feita entre determinada equipe e a tutora responsável concluiu que toda a célula deveria fazer uma visita de campo à localidade referida.

Desde a primeira comunicação feita com as coordenações de laboratórios de criação, recebi a informação de que o meu trabalho deveria ser integralmente negociado com cada célula que eu pretendesse analisar. Com isso, a escola reafirma a sua proposta de *indivuação* e deixa para os alunos a decisão de me receber ou não. Para acompanhar a atividade, portanto, entrei em contato inicialmente com o artista proponente do projeto, que gentilmente concordou em que eu estivesse presente ao longo das cenas que serão descritas a seguir.

A escola oferece transporte confortável em um veículo de modelo *sedã* conduzido por um motorista para eventuais deslocamentos de pessoal. A tutora responsável e um funcionário seriam levados até o local de observação, e, porque fui convidado por eles, eu também. Foram junto conosco alimentos variados, como bolo, sanduíches e sucos, que foram oferecidos para os nossos anfitriões.

Após o cumprimento do trajeto que partiu do prédio da escola e passou pelo hotel onde se hospedava a tutora, o grupo seguiu ao destino final, chegando à localidade onde encontraríamos os dois alunos. O olhar atento dos artistas neste projeto começa a se apresentar logo no início do encontro. Enquanto estávamos parados em determinado ponto da rua onde nos encontramos, o artista colaborador nos incitou a observar que uma importante linha de ônibus passa na entrada da localidade sem, no entanto, adentrar nela, deixando-a desassistida em relação ao transporte coletivo. Ele atribuiu o fato a delicadas negociações com o poder público, e ambos contextualizaram a realidade da comunidade.

Partimos em direção ao destino final. Era uma construção bastante ampla, com 03 ou 04 blocos. O artista parecia ávido por encontrar alguma coisa com sua tutora. Compartilhou informações, esperava ser escutado e queria mostrar as coisas que já havia descoberto. Ele conduziu um trabalho próximo ao que seria uma etnografia. Conquistou a confiança das pessoas do local, preocupou-se em

conhecer a história delas e do lugar onde vivem, fez conexões entre aquilo que via e outras coisas.

Preparou um gravador que, a meu ver, parecia muito bom. Perguntei se era do Porto ou seu próprio. Ele me disse que era seu e que não era um equipamento muito bom. Anteriormente, por ocasião de minha pergunta sobre se a instituição ofereceria equipamentos, o funcionário da escola me informou que sim, e que, a depender do equipamento, um técnico precisaria estar presente.

Conversamos com um senhor já bastante idoso. Logo o artista iniciou a gravação da voz dele, sem informá-lo de que estava começando, enquanto ele discorria sobre sua vida. Buscava naturalidade. Concluiu a entrevista reiterando o convite para que o interlocutor fosse à uma atividade que organiza não muito longe dali.

A tutora permaneceu silenciosa a maior parte do momento. A maioria das coisas que falava eram amenidades da vida cotidiana. Eu não a escutei fazendo nenhuma pontuação. Terminado o primeiro momento, fomos caminhando ao longo de uma alameda, que se estendia por talvez 500 metros até outra região onde aconteceria a próxima atividade.

Lá, outra pessoa juntou-se a nós. Ela era uma informante-chave da equipe, alguém muito importante para o andamento desse projeto. Conhecia bem todo o local porque nasceu ali e trabalhava na assistência pública da região. Tinha bastante consciência acerca das relações de poder e muita inserção com a maioria dos moradores do perímetro.

Uma atividade de entretenimento para a população local foi então organizada pela equipe. Muitos moradores aderiram à proposta recreativa e os artistas consideraram que tiveram boas respostas em relação a ela. A tutora falava pouco e permaneceu relativamente silenciosa durante a maior parte de todas essas ações.

A seguir, explico a descrição da segunda ação formativa. Nesta, não houve a presença do tutor. Aconteceu com uma equipe que necessitava fazer a filmagem de uma entrevista. Após entrar em contato com a artista proponente, recebi sua autorização para assistir à atividade. Entrei em contato com a escola, que me comunicou o horário de encontro.

Era uma equipe numerosa, composta por três profissionais especializados em audiovisual, dois adolescentes de um programa público de profissionalização e

um funcionário responsável por coordenar a ação. Com eles, vieram também avançados equipamentos eletrônicos, tais como câmeras, microfones e refletores.

Essa equipe chegou antes dos artistas. Foram eles os responsáveis por fazer as negociações iniciais com o anfitrião, que se aborreceu com a nossa chegada supostamente antecipada. O espaço era bastante amplo. A equipe técnica de vídeo iniciou imediatamente após a nossa entrada a organização do ambiente. Procuraram a melhor cadeira disponível, tentaram encaixá-la onde o jogo entre a luz e o pano de fundo mostrava-se mais favorável. Depois disso, buscaram o melhor ângulo na câmera para enquadrar a cadeira onde o entrevistado deveria se sentar.

Os artistas, proponente e colaborador, ocuparam-se dos preparativos necessários para que a filmagem se realizasse quando chegassem. A hora marcada para a chegada deles foi diferente daquela em que a equipe chegou, a fim de que esta pudesse organizar tudo com antecedência. Antes de a filmagem ser iniciada, a entrevistadora se apresentou para o entrevistado, falou quais eram os seus objetivos e contextualizou a razão daquela entrevista. Seguindo-se a essa conversa não muito longa, a gravação foi iniciada com microfones tanto suspensos quanto presos na roupa do entrevistado, refletores de luz e todo o aparato que se espera de uma produção profissional.

Um terceiro ato formativo foi uma ação que passou a ocorrer todos os meses em que seu respectivo projeto esteve em andamento. Configurou-se como um protesto porque a escola, que tinha certa impressora alugada, achou por bem suspender o aluguel por falta de uso. O ato seria, portanto, para dar uso à impressora então sem uso, imprimindo os zines e os demais materiais gráficos de qualquer pessoa que estivesse presente no evento. Distribuiriam os materiais produzidos pela região no entorno e em linhas e terminais de transporte coletivo. Essa célula se mostrou sempre muito reflexiva acerca dos seus próprios privilégios sociais e registrou inúmeras vezes, mesmo em falas públicas, o caráter socialmente privilegiado que representava estar em uma formação no Porto Iracema das Artes.

A ação acontecia no estúdio de música da instituição. Era uma ampla sala com pé-direito elevado e paredes com revestimento acústico, em cujo centro foram instaladas várias mesas uma ao lado da outra, formando uma única grande plataforma de trabalho. Nela, dividiam espaço papeis de muitas cores, fitas adesivas, placas de vidro utilizadas no corte com estilete de suportes variados, desenhos e rabiscos de ideias.

Era uma ação realmente coletiva, com um intenso fluxo de pessoas que entravam com projetos e disposição para produzir e saíam com materiais prontos para distribuição. Aconteceu durante aproximadamente quatro horas, ao longo da tarde, e qualquer um que tivesse tido acesso à informação de que ela estava ocorrendo era bem-vindo.

Como foi descrito anteriormente, a formação oferecida pelos laboratórios de criação guarda, portanto, um caráter, em boa medida, inesperado. Será feita posterior análise sobre como a singularidade estimulada pelo trajeto formativo tem influência no modo como se percebem as pessoas que o percorrem. Por hora, o objetivo a que se destinou esta discussão foi elucidar como é possível que uma instituição operacionalize essa perspectiva, ou seja, como cria métodos que tornam a experiência de ser considerado singular reproduzível.

No capítulo II, foi abordado o modo pelo qual Nathalie Heinich explica como fazer da anormalidade a regra, ou seja, como o regime de singularidade consegue operar no que concerne à formação de uma categoria profissional inteira que se baseia nessa característica. Como fugir de modelos pode ser concretizado como um modelo?

Para responder a essa antítese, ela aponta duas soluções: o *modo coletivo* e o *modo individual*. Para esta análise, resgataremos uma referência ao *modo coletivo*, em que diferentes sujeitos formariam grupos de singulares, ou seja, seriam “excêntricos em vários” (HEINICH, 2005). Assim, cada indivíduo buscaria a sua individualidade e a exploraria, encontrando algo que o diferenciase dos demais, porém reconhecendo-se em um conjunto com outros sujeitos que possuem a mesma aspiração: a de ser único.

O processo formativo foi construído de maneira a ser o mais livre possível de concepções sobre o ato formador, produzindo como resultado uma metodologia que se fundamenta na ausência de metodologia. A partir dessa solução, o Porto Iracema encontra uma forma de estimular a singularidade pela produção da singularidade de seus percursos formativos.

O artista proponente se *identifica* com essa singularidade que lhe é oferecida. A escola *reconhece* essa *identificação* concedendo suas demandas por atos formativos, já que o seu percurso formativo é construído pelas negociações que ele for capaz de fazer com as diferentes instâncias da escola, não lhe tendo sido dado em princípio como um modelo a ser seguido. Assim, o artista proponente se

acredita singular, pede para que uma determinada atividade seja realizada, efetua negociações inéditas com a coordenação e tem, após isso tudo, uma resposta sobre o que é possível de ser realizado como a sua atividade. Isso o *reconhece* como produtor do seu percurso, que é singular. Isso o reconhece como sendo singular ao ponto de ter um percurso formativo que ninguém mais teve e nem terá.

A instituição proporciona uma convicção para cada célula: a de que é única, pois aquele modelo educacional jamais será reproduzido outra vez. O jogo de espelhos que se estabelece internamente entre o artista proponente, o artista colaborador e o tutor, e entre esse grupo e os demais grupos, pode ser explicado a partir dos conceitos de *identificação* e de *reconhecimento* no contexto da construção de uma identidade de artista.

Isso acontece porque, ao ser admitida no laboratório, uma pessoa é *reconhecida* como artista pelo processo seletivo. Dois deles são escolhidos para cada projeto, um colaborador e um proponente. A diferença entre esses participantes pode ser expressa, por exemplo, pelo fato de que o artista colaborador pode ser substituído ao longo do percurso formativo, o que é interdito ao artista proponente.

O artista proponente, no sentido mesmo do nome de sua atribuição na escola, é o que faz a proposição. Ele seria o responsável pela ideia central do projeto aprovado. Deverá partir dele as inquietações que moverão a proposta estética da pesquisa que será desenvolvida. É dele a última palavra sobre quem será o tutor responsável e quais os rumos de sua formação, já que o tutor só o encontrará 4 vezes ao longo dos 7 meses em que estarão trabalhando. Toda a estrutura parece girar em torno dessa figura, e o artista colaborador está lá para colaborar, ou seja, para auxiliar no projeto do artista proponente. No regulamento da seleção, tem-se a seguinte descrição do incentivo:

Concessão de ajuda de custo mensal, no valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais), no período de 07 (sete) meses, para até 02 (dois) integrantes de cada projeto, para participação em atividades presenciais que resultarão no desenvolvimento dos estudos. A ajuda de custo será destinada e limitada ao proponente e até 01 (um) artista colaborador do projeto, a serem indicados em suas respectivas funções, no ato da inscrição. Com exceção do proponente, o artista colaborador de cada projeto poderá ser integrado ou substituído ao longo do percurso formativo, conforme as necessidades do processo e em acordo com o tutor e o(a) coordenador(a) da respectiva área. A participação de cada artista colaborador se dará pelo período mínimo de 02 (dois) meses e poderá se efetuar até o quinto mês do processo (EDITAL DE SELEÇÃO, 2017)

Parece fazer muito sentido que seja estabelecida uma ordem hierárquica entre os dois participantes para a confirmação da identidade de artista do artista proponente. Isso porque atua nele o mecanismo de *identificação* com a posição de idealizador de um projeto artístico na escola, afinal, após o processo seletivo, ele recebeu um rótulo: “artista no Porto Iracema”. Essa *identificação* ainda é frágil. Para tornar-se uma convicção, ela necessitará ser *reconhecida* muitas vezes e em diferentes instâncias, ou seja, ela deverá ser confirmada por outras pessoas e situações de maneira reiterada.

O primeiro *reconhecimento* que recebe o artista proponente acerca de sua *identificação* com a identidade de “artista no Porto Iracema” tem origem na pessoa que será a mais próxima a ele durante toda a formação: o artista colaborador. Só é possível saber que existe o vermelho porque existem outras cores no espectro. Só é possível reconhecer algo quando existe um elemento comparativo com o qual se possa referenciar a comparação. Assim, a partir da comparação de determinada característica de um elemento com a mesma característica de um elemento distinto pode-se produzir uma percepção sobre essa característica.

Sendo o artista proponente o responsável por dado projeto, é a comparação com o seu par que lhe possibilita receber essa atribuição. Isso porque só podem existir duas funções distintas porque cada uma existe singularmente. Se acaso as atribuições das duas categorias fossem conferidas a uma única pessoa – que receberia, portanto, duas vezes o valor financeiro da bolsa de pesquisa como incentivo – não existiria artista proponente. Esse aluno seria apenas artista. Não existiria nenhum padrão de comparação, e, por essa razão, não haveria o processo de *reconhecimento* que opera quando a comparação passa a existir.

A presença do artista colaborador é responsável por *reconhecer* a existência do artista proponente enquanto idealizador do projeto artístico trabalhado. É como se cada função fosse representada por setas opostas alocadas em uma mesma linha reta. Se uma função deixa de existir, o sistema se altera radicalmente, apontando apenas para a direita ou apenas para a esquerda.

A função artista colaborador opera, assim, como um *reconhecimento* e posterior confirmação da função artista proponente. Só pode existir artista proponente porque existe artista colaborador. Assim, na existência dessa diferença, a escola opera o dispositivo de *reconhecimento* da *identificação* que o artista proponente estabelece em relação a esse rótulo: ele será o idealizador do projeto

selecionado. Assim, nessa função, um aluno terá essa posição *reconhecida* e confirmada pela estrutura institucional, que lhe conferiu inclusive a assistência remunerada de um auxiliar.

Isso pôde ser elucidado em situação de campo quando uma artista proponente afirmou que pedia a metade da bolsa recebida pelo artista colaborador para o pagamento do aluguel de um ateliê, que, aliás, nunca era utilizado por esse último. O dinheiro parece entrar, nessa negociação, como uma reivindicação de autoridade por parte da artista proponente – que pede parte considerável do valor monetário recebido pelo parceiro – e como um elemento de *reconhecimento* dessa posição de autoridade por parte do artista colaborador.

Um dado interessante entre a interação desses dois participantes diz respeito à própria *identificação* com a identidade de artista. Apenas a artista proponente se reconhecia nessa posição. O artista colaborador executava uma profissão de natureza criativa, porém não havia feito as negociações necessárias para se reconhecer como artista. A sua função era a de observador do trabalho da artista proponente e isso foi verbalizado em algumas situações de campo. Cabia a ele ver o trabalho já realizado, agrupá-lo, produzir discursos de atribuição de sentido acerca da produção feita.

Na apresentação final que os participantes realizam ao fim do ano letivo, em que mostram os resultados do que fizeram, a artista proponente atribui ao artista colaborador um olhar externo ao seu trabalho, responsável por lhe ajudar bastante na produção. Quando a palavra passa para o próprio artista colaborador, a sucinta narrativa que produz acerca da experiência vivida remete o ouvinte a uma experiência de visita dos 7 meses que compuseram aquele ano letivo para a artista proponente, elucidando aspectos de sua trajetória no período, como se a sua participação tivesse sido pautada no gesto de observar.

Outro dado interessante sobre a identidade daquela participante diz respeito à narrativa que logrou construir acerca de sua produção criativa. Em dada ocasião, em uma reunião mensal que será descrita e analisada posteriormente, ela fala que naquele momento não produzia nada, mas que começa a sentir uma pulsação para produzir, e que, nestas ocasiões, enclausura-se.

Outra artista proponente afirma que já sabe disso, validando-a, *reconhecendo-a*. Ela enxerga o seu trabalho como ritualístico e sente que vem da alma. As imagens com que trabalha remexem em “forças do passado”, pois acordam

peessoas já mortas. Um funcionário sugere que a referida artista proponente vá ver o ensaio de um outro projeto, do laboratório de música, e que, caso queira, posteriormente faça um trabalho gráfico nas paredes do estúdio da escola. O funcionário afirma que essa outra equipe tem “uma pegada ritualística” e que, por essa razão, eles talvez pudessem produzir juntos, ainda que dominem linguagens artísticas distintas.

A função do artista colaborador nos moldes descritos, desta forma, *reconhece* a existência do artista proponente. Ou seja, ela confirma para ele a sua posição de criador. É por meio dela que ele consolida, em todas as ocasiões institucionais, a sua *identificação* com a identidade de artista, com o lugar de produção criativa e a necessária negociação sociopolítica para transformá-la em arte.

O caminho trilhado nessa experiência de confirmação identitária, ou seja, de *reconhecimento*, deve continuar a ser construído ao longo do ano letivo. Isso porque é por meio da repetição desse mecanismo em diversas situações que o artista proponente pode progressivamente ratificar uma identidade de artista, ou seja, ratificar a sua *identificação* com essa identidade.

A segunda instância responsável pelo processo confirmatório descrito está localizada no grupo com o qual o artista proponente terá maior convívio: o dos demais alunos do laboratório para o qual foi selecionado. Se o processo de reconhecimento inicia-se com o artista colaborador, a pessoa mais próxima do artista proponente, ele segue na instância de convivência seguinte.

6 ESTRUTURAS ESCOLARES

Mensalmente, os alunos de cada laboratório devem estar presentes em uma reunião interna, que acontece em uma sala de aula pequena e confortável no prédio da escola. O dia e o horário para que esse encontro se realize é acertado entre os participantes e a coordenação, composta por duas pessoas: um coordenador e um assistente de coordenação.

Nas reuniões, a escola se posiciona como instituição. Ela pede a presença dos alunos e a produção de um relatório, ao qual se vincula a distribuição das bolsas. Os alunos devem entregar o relatório a cada mês para não terem os pagamentos de seus benefícios atrasados.

Ao longo de todo o ano letivo, numerosas conferências, oficinas e palestras são promovidas na escola. São especialistas vindos de outros estados brasileiros ou mesmo de outros países, responsáveis por conectar o Porto Iracema com pesquisas artísticas das mais diferentes naturezas. Também pesquisadores provenientes das ciências humanas encontram espaço para a apresentação de suas atividades.

A maioria das atividades é aberta para todas as pessoas que quiserem participar, estudantes na escola ou não, artistas ou não, respeitando apenas o limite do número de vagas. Assim, a escola opera em duas frentes: de um lado, oferece formações básicas para qualquer pessoa que esteja interessada no tema tratado, e, de outro, formações avançadas para 8 bolsistas selecionados anualmente. Não é requisito para a seleção dos laboratórios ter estado em atividades anteriores no Porto Iracema.

As reflexões feitas até aqui apontaram para a compreensão dos modos pelos quais cada percurso estudantil pode ser singular. Ainda, foram indicados mecanismos que operam no interior de uma célula e a maneira como eles influenciam na autoimagem do artista proponente, oferecendo-lhe um primeiro *reconhecimento* da sua *identificação* com a identidade de artista. Neste tópico, serão exploradas as instâncias institucionais no percurso de um laboratório e na relação delas com o processo identitário.

6.1 LABX

O início do ano letivo é indicado com a apresentação do LabX, que consiste em um evento aberto com duração de dois dias, em que, além de falas de caráter institucional feitas pelos gestores do aparelho, são apresentados os projetos que serão desenvolvido naquele ano. As apresentações têm as configurações mais variadas, obedecendo aos limites da criatividade de seus executores.

Iniciou-se com um gestor fazendo uma apresentação da Escola. Na ocasião, ele afirmou que era nos laboratórios que se materializava com mais concretude a intenção formativa do aparelho. Apontou ainda que os fundamentos a partir dos quais se constrói a formação oferecida pelo Porto Iracema seriam: experiência, pesquisa e desenvolvimento.

A interação entre os domínios artísticos é uma prática forte na proposta formativa da Instituição. Por meio das falas dos gestores feitas ao longo dos dois dias em que o LabX aconteceu, os possíveis intercâmbios entre os diferentes projetos pareceu ser uma prática bastante estimulada. O que fora nomeado em uma das falas como *trocas simbólicas* fazia referência ao que os artistas poderiam fazer para contribuir com os projetos uns dos outros – por exemplo, uma equipe do laboratório de música poderia auxiliar a outra do laboratório de teatro, com uma produção musical que esta pudesse vir a necessitar, assim também como ajuda mútua na resolução de uma dada dificuldade teórica ou metodológica, entre outras possibilidades.

Esteve presente naquele LabX um ex-ministro do já extinto Ministério da Cultura. Sua fala esteve em consonância com a de outro importante gestor do equipamento, com o anúncio de uma parceria, já em devir de negociação, com o *Lincoln Center for the Performing Arts*⁸. Na ocasião, o ex-ministro afirmou que o Porto Iracema faz parte de uma resistência ao desmantelamento das políticas públicas culturais.

O cerimonial continuou, após a abertura, com a apresentação do *hotsite* – um *blog* que funciona como diário de produção dos artistas, em que cada projeto pode publicizar o processo criativo que desenvolve – e a forte recomendação de seu

⁸ Um complexo de edifícios localizado na cidade de Nova Iorque, que funciona como sede de doze companhias artísticas e que ocupa uma área de aproximadamente 61000m².

uso, pela compreensão de que essa é uma forma de dar visibilidade à produção pensada nos espaços da escola.

Após esse momento, uma dupla de artistas que participara de uma edição anterior do Laboratório de Música relatou brevemente, para a audiência que os assistia, a sua própria experiência ao longo do ano letivo de que fez parte. Como contribuições do trabalho feito com o Porto Iracema, reconheceu melhoria de sua profissionalização como músicos, com a gravação de um CD, com as novas técnicas de iluminação de espetáculo e com significativa melhoria em sua performance de palco.

À primeira parte do LabX descrita, seguiram-se as apresentações da metade dos projetos, organizadas por laboratório. Os coordenadores foram, um por vez, à frente do auditório e convidaram metade dos trabalhos vinculados ao seu respectivo laboratório, no ano de 2017. Cada dupla foi responsável por formular uma ideia-síntese do que irá desenvolver, em um intervalo de cinco minutos. As apresentações assumiram ares de espetáculo em algumas ocasiões, já que não existia um formato de exposição enquadrante. A outra metade foi apresentada no dia seguinte, o segundo e último do evento, nas mesmas configurações. Ao final de cada um dos dias, foram servidos guloseimas, sucos e bebidas alcoólicas – as últimas compradas a partir de uma cota feita entre os funcionários.

Grandes eventos formais coletivos como esse são úteis para enquadrar estruturalmente os seus participantes. Assim, ao instituir dois dias para a apresentação dos projetos que serão executados naquele ano, a escola afirma aos alunos que eles estão sob a sua tutela, ou seja, lhes dá pertencimento de grupo.

O modelo da apresentação de cada dupla seguirá o modelo que adquirem as formações, autônomo, e as equipes deverão apresentar a sua pesquisa da forma que julgarem a mais adequada. Nessa apresentação, portanto, o Porto Iracema faz a primeira requisição criativa de um projeto.

Nesse momento, os alunos são coletivamente *reconhecidos* como artistas. Se a seleção foi responsável por dizer quem é artista e quem não é, ou seja, quem vai frequentar aquela formação artística avançada e quem não vai, é no LabX que ela *reconhece* institucionalmente essa *identificação* coletiva com o rótulo “artista”, já que nesse evento aberto todos os processos explorados naquele ano são publicizados, inclusive com registros fotográficos e filmagens.

O dispositivo de *reconhecimento* assim descrito diz respeito ao dispositivo de *identificação* operado a nível institucional, com o rótulo que cada participante recebe ao ser selecionado como um aluno de Laboratório: artista proponente e artista colaborador. Ele se fundamenta, portanto, na *identificação* que o processo seletivo foi responsável por operar, *reconhecendo* os alunos selecionados como “artistas no Porto Iracema”.

O processo descrito é um ritual de apresentação, em que o início se dá com a apresentação institucional e à sua consequente proposta de agrupamento dos membros dessa instituição. Segue apresentando uma ideia concluída sobre o que é estar em formação na escola, ou seja, produzindo uma *identificação* com um projeto finalizado no ano anterior. Finaliza, assim, apresentando os projetos que serão desenvolvidos ao longo daquele ano letivo, *reconhecendo* os seus participantes como alunos e membros dessa instituição durante determinado período.

6.2 REUNIÕES MENSAIS

São nas reuniões mensais que todos os alunos de um dado laboratório devem se encontrar com duas pessoas da coordenação todos os meses, fazendo deste o segundo ciclo de maior convivência que um aluno terá, sendo o primeiro representado pela outra pessoa de sua equipe.

É nesse momento que a instituição se torna efetivamente presente na formação dos alunos, fato de grande importância para a consolidação de um percurso de laboratório. Ela é convocada pelo coordenador e organizada pelo assistente de coordenação. Em geral tendo data e hora combinadas na reunião anterior, eventuais mudanças de agenda segundo necessidades pessoais de alunos e coordenadores podem ocorrer. Nesse caso, a comunicação é usualmente feita por e-mail.

A reunião acontece em uma pequena sala de aula e as cadeiras são dispostas em círculo. São oferecidos bolos e café. As relações entre as pessoas na escola são, em geral, de proximidade, já que a maioria delas se conhece de fora dali, e isso não é diferente durante as reuniões. O tom das falas é informal e amistoso.

Cabe ao coordenador conduzir as pautas que serão discutidas, que podem ser negociações sobre a vinda de tutores, discussão sobre o andamento dos

projetos, resolução de determinada dificuldade individual, negociação das ações formativas ou qualquer outra demanda que possa surgir por parte dos alunos ou da escola. É nessa ocasião que um aluno é institucionalizado enquanto aluno, já que ele deve estar presente nas reuniões, entregar relatórios eletrônicos à coordenação e receber delegações de atividades.

Ao assistente de coordenação, cabe o registro em ata dos tópicos abordados em reunião e a organização do evento, providenciando um lanche, reservando a sala e fazendo eventuais comunicações com os alunos. Também é sua função viabilizar a vinda e a estadia dos tutores e concretizar as ações formativas que forem requisitadas por cada projeto.

No começo de uma reunião mensal, normalmente se instala uma conversa informal entre as pessoas que paulatinamente vão entrando na sala. Os alunos em geral vão tomando seus assentos à medida que vão chegando e a reunião de fato se inicia quando todos estão presentes.

Nessa ocasião, a primeira pauta deve ser apresentada pelo coordenador, para posterior discussão. As pautas que não são exigências da escola, em geral tem uma resolução coletiva como conclusão. Os alunos, portanto, têm ampla participação na construção das atividades coletivas do laboratório do qual fazem parte.

Usualmente, cada equipe apresenta o andamento de suas pesquisas, uma por vez. É aí que se possibilitam trocas de muitas naturezas, uma vez que a partilha do processo individual é debatido coletivamente. Um lanche compartilhado entre o grupo finaliza a atividade. Essa é uma ocasião em que os artistas trocam sugestões sobre seus trabalhos e se confirmam uns nos outros, se *identificam* e se *reconhecem* mutuamente na identidade de “artista no Porto Iracema”.

Essas reuniões são muito importantes para dar sustentação à liberdade de escolha que os alunos experimentam em relação às suas ações formativas. Não é que os alunos proponham e façam eles mesmos o que propuseram. É, portanto, a escola a responsável por realizar aquilo que for possível da ação proposta, a partir de uma negociação feita entre a equipe e as instâncias públicas.

Assim, as reuniões dão sustentação estrutural para cada percurso, que é discutido e validado em grupo. É aí onde está a identidade de grupo necessária a uma escola, o caráter coletivizador de sua proposta. A configuração de uma reunião

como a descrita pode nos remeter a uma aula de curso de ciências humanas: pessoas sentadas em círculo, tom informal e discussões de projetos.

Cada aluno tem a chance de opinar sobre o trabalho de outro e de receber, em troca, opiniões sobre o seu próprio. A *identificação* com a categoria aluno que é expressa nessa igualdade hierárquica lhes possibilita se olharem como iguais. São todos alunos, “artistas no Porto Iracema”.

Essa identidade de grupo é *reconhecida* pela instituição ao estabelecer que mensalmente eles devem se reunir para discutir coletivamente processos e demais questões provenientes de uma formação. Singularmente, todos se *identificam* com o grupo em que estão. Esse fato leva à *identificação* de um indivíduo com os demais. Assim, um aluno se *identificaria* com outro, em um processo *reconhecido* pela escola, ao proporcionar a elaboração de uma identidade de grupo. Essa *identificação* é muito importante para o processo de confirmação identitária. Ela é responsável por *reconhecer* a identidade de artista nos alunos, afinal, são todos membros da turma avançada de ensino de arte do Porto Iracema.

Retomo uma situação já narrada anteriormente para a elaboração de posterior análise. Em certa reunião mensal, um determinado aluno reconstrói as suas atividades do mês e fala que naquele momento não produzia nada, mas que começa a sentir uma pulsação para produzir, e que, nestas ocasiões ele se enclausura.

Outro artista afirma que já sabe disso, validando-o, *reconhecendo-o*. Ele enxerga o seu trabalho como ritualístico e sente que vem da alma. As imagens com que trabalha remexem em “forças do passado”, pois acordam pessoas já mortas. Enxergar, nessa situação, outro aluno como artista é também enxergar-se a si próprio na mesma posição.

A coordenação sugere que o referido artista vá ver o ensaio de outro projeto, do laboratório de música, e que, caso queira, posteriormente faça um trabalho gráfico nas paredes do estúdio da escola. O funcionário afirma que essa outra equipe tem “uma pegada ritualística” e que, por essa razão, eles talvez pudessem produzir juntos, ainda que dominem linguagens artísticas distintas.

A *identificação* e o *reconhecimento* operam na descrição desse caso em outras duas instâncias de convivência, caracterizadas pela escola e pelos alunos dos demais laboratórios. A escola *reconhece* a característica ritualista da produção em análise ao sugerir que o artista a utilize para fazer um trabalho colaborativo com

outro laboratório, cuja equipe apresenta uma característica equivalente. Ou seja, ela *reconhece* a sua *identificação* com a identidade de artista que tem essa característica.

Como uma elucidação sobre o caráter de uma dessas reuniões, será descrita a seguir a primeira do ano letivo. Ao ser apresentado à coordenação, recebi o convite para comparecer ao evento na semana seguinte, havendo, no entanto, necessidade de consulta prévia aos alunos sobre a minha participação. Sugerem que eu escreva um texto de apresentação para ser encaminhado a eles por e-mail pela coordenação do laboratório. Ninguém se opôs à minha visita.

No dia marcado, espero na cantina do andar térreo o horário de início e encontro com os alunos que iam chegando, enquanto escrevia as anotações de campo. Eu já conhecia três dos oito membros da turma daquele ano. Antes da reunião ser iniciada, dois projetos são convidados à sala audiovisual para apresentar suas propostas. Era uma filmagem feita com a equipe técnica de vídeo que ficaria registrada no banco de dados da escola. Os alunos sentaram-se em bancos altos, em um espaço relativamente largo com pé-direito muito elevado, dando uma impressão de grande amplitude. Uma equipe de duas pessoas era responsável por operar os aparelhos. A apresentação era curta e sintética.

A reunião se inicia após as duas gravações, numa sala de aula pequena no andar superior. A coordenação dá as boas vindas e incentiva os artistas a se inscreverem em um conhecido evento de sua linguagem. Certo aluno lhes coloca uma demanda por equipamento logo no princípio, que é atendida. Os artistas falam de suas expectativas em relação ao processo formativo e trocam com a coordenação informações sobre seus tutores, algumas de caráter pessoal.

Uma equipe fala a data que receberá a sua tutora. Discute sobre a natureza de seu projeto e sobre como espera trabalhar. A coordenação propõe que eles elaborem um portfólio para mostrar aos tutores dos demais projetos. Eles sugerem que haja discussão periódica acerca dos processos de todos, o que é acolhido pela coordenação e pelas demais equipes.

A palavra passa para outra equipe. A coordenação pede para que eles digam o que a escola pode fazer para ajudá-los. Eles discorrem sobre algumas ideias em relação a isso e descrevem o trabalho que já fazem. A coordenação pede para que a equipe organize um roteiro de atividades a fazer com o seu tutor, que

chegará em breve. Segue-se uma longa sessão de sugestões sobre o trabalho que desenvolvem e discutem-se temas diversos sobre arte e artistas.

A equipe seguinte toma a palavra. Relatam que fizeram contato com sua tutora e que já receberam muitas referências dela nessa conversa. Escutam críticas e elogios em relação a trabalhos anteriores. A coordenação se pronuncia sobre o relatório que os alunos deverão produzir. Naquele ano, as bolsas seriam vinculadas à sua entrega e os alunos precisarão enviá-lo até dado dia de cada mês. Apenas receberia o benefício financeiro aqueles que entregassem o relatório.

Alguns estudantes reclamam para a coordenação que os pagamentos de determinados editais do Instituto Dragão do Mar não haviam sido realizados até aquela data. A coordenação escuta as reivindicações e produz argumentos em defesa da instituição. Ao final, segue-se o lanche em tom informal.

As reuniões mensais são, portanto, essenciais para o funcionamento dos laboratórios. São elas que ajustam medidas, encontram diálogo e constroem os caminhos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo.

6.3 CONTRADIÇÕES DE UM PERCURSO SINGULAR

O modelo das reuniões, como se vê, é bastante dinâmico e proporciona muitas trocas simbólicas. Qualquer assunto pode ser abordado em tom, em geral, descontraído. Em uma dada reunião que acompanhei, entretanto, incomumente ocorreu um evento constrangedor e importante de ser elucidado, pois descreve o modo como tanta autonomia de ação por parte de cada célula pode ter como resultado a ausência de critérios por parte da instituição sobre o que pode ser considerado ato formativo ou não.

Foi na reunião anterior às apresentações finais dos projetos, que é iniciada apenas quando todos estão presentes, como de costume. A pauta trazida logo de início pelo coordenador foi dirigida a essas apresentações, sobre o que cada projeto havia pensado como proposta final. Uma primeira equipe inicia a exposição de sua proposição. Eles apresentam uma ideia rápida e logo inquerem ao coordenador sobre a concessão de um determinado benefício a um colega, quando o mesmo benefício havia sido recusado a outras duas pessoas que lhe haviam solicitado antes. Afirmam que não tinham nenhum problema com a concessão do benefício ao colega, que está em sala, e que falavam considerando que o ideal é

que o benefício tivesse sido concedido a todos que o solicitaram. A coordenação afirma que também não entendeu como o processo aconteceu, pois foi o tutor responsável pelo projeto que entrou em contato direto com a gestão da escola. Um aluno afirma que “se alguém corta a hierarquia de poder, as coisas funcionam”, no sentido de que se alguém identificasse a pessoa a quem deveria fazer uma solicitação, ela seria atendida. Outra aluna diz que não sabe o terreno em que está pisando, pois não existe transparência nas decisões.

Ficou claro então um impasse que existe entre a ideia formativa e a sua realização. O plano pedagógico prevê que os trajetos sejam construídos segundo as necessidades de cada projeto. Porém, a ausência de regulamentação sobre o que é possível ou não de ser realizado que esse fato necessariamente implica implementar abre espaço para interpretações pessoais por parte dos gestores a respeito do que é solicitado como ato formativo.

Cabe à gestão escolar decidir o que pode ser feito ou não, diante de negociações variadas com a equipe envolvida, com a coordenação direta, com o Instituto Dragão do Mar e com as demais instâncias do Estado. O ato retratado foi, em certa medida, uma arbitrariedade fundamentada em dados poucos objetiváveis. Não foi apresentado nenhum argumento por parte da coordenação que justificasse que aquele aluno específico devesse receber o benefício e não os demais que o haviam igualmente solicitado.

Parece residir aí um impasse quase antitético em relação à possibilidade de oferecer uma formação como a que é proposta pelo Porto Iracema. O modelo pedagógico descrito é inteiramente fundamentado sob a singularidade. Ele é conquistado oferecendo a construção de um percurso singular, o que é conseguido em função de não existir uma lista com atividades oferecidas. Os atos formativos não possuem temas registrados em lugar nenhum.

Um caminho de laboratório, portanto, não é composto pela customização de diferentes itens escolhidos segundo o que seu projeto considerou interessante para compô-lo. Ele será singular ao ponto de inventar até mesmo os temas do que irá tomar como ato formativo. Para que isso aconteça, a gestão precisa analisar ação por ação, individualmente, incorrendo, nesse processo, na arbitrariedade que é representada pelo gesto de escolher.

6.4 AMARRAÇÕES ESTÉTICAS

Como outra atividade frequente, a escola tem um evento que se chama Amarrações Estéticas, configurado na forma de um coquetel, com comida e bebidas alcoólicas, no pátio da escola. A composição é feita com rodas de pessoas conversando por todo o andar térreo e com música. O objetivo é que os artistas das diferentes linguagens se encontrem e discutam sobre o que mais lhes interessar. Não há propostas enquadradas nesta intenção formativa e nada objetivo pode ser conseguido a partir dela. A escola justifica o ato como proporcionador de “trocas simbólicas”.

Como o LabX, o evento é responsável por reunir os alunos de todos os laboratórios daquele ano. Ele *reconhece* a identidade de grupo entre os participantes e tem uma função simbólica equivalente à da reunião mensal, com uma diferença: neles, o círculo de convivência deixa de ser o dos colegas de sala para se tornar o dos colegas de laboratório.

Desta maneira, os processos de *identificação* e de *reconhecimento* explicados naquele momento podem ser aplicados também nesse. Os alunos se *identificariam* uns com os outros, sendo simultaneamente também *reconhecidos*. Esse *reconhecimento* é responsável por ratificar a identidade de artista singularmente desenvolvida por cada um.

Portanto, na convivência com artistas de diferentes linguagens e níveis de reconhecimento público, a identidade de grupo operada pela instituição os nivela a todos. São, portanto, todos os alunos dos laboratórios criativos do Porto Iracema das Artes daquele ano. Independentemente das formações de grupo internas, que estão relacionadas com variáveis como afinidade pessoal, grupo social e etc., essa identidade comum é pedagógica no sentido de que permite a que todos se afirmem artistas ao verem os processos de outros artistas – por vezes com uma trajetória já socialmente reconhecida – e ao serem *reconhecidos* como iguais pela instituição.

6.5 APRESENTAÇÃO FINAL

É neste momento que os alunos apresentam as conquistas e os impasses que encontram ao longo de seus processos formativos. Nesta ocasião, encerram-se oficialmente as atividades pedagógicas dos laboratórios daquele ano letivo. Trata-se

de dois dias de apresentações no auditório da escola para cada laboratório, com dois projetos sendo apresentados em cada um. Ao compartilhar os resultados a que os alunos chegaram com os demais em um evento institucionalizado, a escola parece *reconhecer a identificação* do artista proponente com a identidade do trabalho que apresentou, confirmando-o como produtor deste.

Após uma breve introdução da coordenação do laboratório de Artes visuais, o primeiro dia de apresentação começou com a exposição do primeiro projeto. Inicia-se com a tutora afirmando que aquela equipe “não é de artistas de estúdio, é de artistas de projeto”, uma vez que o processo daquela formação contou com numerosas atividades com relativa independência entre elas. Menciona ainda o caráter político da abordagem feita pelo trabalho formativo executado nos últimos meses, que teve por ênfase a prática e o processo criativo. Um dos membros da equipe faz a leitura de um texto com intenso viés político e com críticas acerca de seus próprios privilégios, após o que se seguiu discussões sobre as atividades executadas e as conclusões obtidas a partir delas. A apresentação dos demais projetos seguiu o mesmo modelo.

6.6 ENTREVISTA DE CÉLULA

A seguir, tem-se a análise de uma entrevista em que estiveram presentes os três membros de uma determinada célula: a artista colaboradora, a artista proponente e a tutora. A entrevista realça aspectos centrais defendidos ao longo deste texto, evidenciando os mecanismos de *identificação* e de *reconhecimento* operados no contexto do processo identitário ao qual a artista proponente é submetida durante a sua formação na escola, além de elucidar questões muito importantes sobre o processo formativo oferecido pelo Porto Iracema das Artes. Ficará especialmente evidenciada a relação entre um tutor e um artista proponente e, em uma fala, a relação entre artista proponente e artista colaborador.

Para a tutora, o seu trabalho é visto como uma interlocução, e ela acha muito agressivo utilizar a palavra tutor para se referir a essa função, uma vez que uma pessoa aí não é detentora da tutela de ninguém. Ela enxerga como seu modo de trabalho a busca pela “plena autonomia”, “de conversa, de plena interlocução”. Reconhece que, em se tratando de uma relação, o comportamento das partes envolvidas nela depende da construção que cada pessoa vai fazer para a sua

posição, mas que é necessário encontrar uma forma de trabalho que não seja agressora para nenhuma das partes, ressaltando que a posição de artista é a mais vulnerável e tendo como consequência uma necessidade de atenção extra de sua parte em relação à construção da autoridade.

Afirma que tenta ser suave quanto a cobranças, mas, com o avanço do projeto, ela necessita fazer uso de “conversas mais enfáticas sobre o processo, sobre escolhas, sobre apostas feitas”. Enxerga como tendo sido positivo que o Porto Iracema tenha recebido esse projeto no momento em que a artista proponente já tinha podido criar um “corpo de trabalho”.

Ela afirma que a artista, que tem como uma característica a reclusão, encontrava-se reclusa, quando “alguma coisa aconteceu no trabalho” que a fez começar a percorrer o circuito de arte. Analisa que, naquele momento, a artista tinha duas opções: a de seguir pelo caminho que já havia trilhado e continuar trabalhando nos mesmos moldes, “em continuidade plena”, aprofundando-se no que já fazia; ou a de criar uma tensão em relação ao seu método de trabalho e investir nesta tensão, produzindo maneiras novas de criar. Conclui avaliando que a artista seguiu pelo segundo caminho, o que foi considerado pela tutora como um fato positivo.

Ao fazer uma análise sobre um trecho do percurso da artista, *reconhece* duas características importantes que compõem a identidade dela, a reclusão e a sua relação com o trabalho, ratificando-as. A artista pode apropriar-se ainda mais delas, podendo construir eventualmente novas formas de se relacionar com essas características, a partir do contato com outra situação em contexto distinto que as *reconheça*.

A tutora segue afirmando que o processo de orientação não visa a adequar um trabalho a uma poética, não se objetivando, portanto, a enquadramentos de nenhuma ordem. Para ela, a escola seria um lugar de “processo de criação, de investigação”. Ela afirma ser muito bom que não haja exigência de uma exposição como apresentação final, pois esse dado contribuiria para não enquadrar o processo criativo, deixando-o livre para fluir em qualquer que seja o caminho que seguir.

Propõe que um artista não pense em se enquadrar em uma poética, mas em eventualmente experimentar outros métodos de produção criativa. Em seguida, ela afirma que “esse é o assunto perfeito” para a artista com quem trabalha e atribui uma dada característica do trabalho dela como sendo uma leitura da proposta que

acabara de fazer. Nesse momento, a tutora opera o mecanismo de *reconhecimento* dessa característica, contribuindo para ratificar a identidade de artista que a produz na aluna.

Faz uma interessante reflexão sobre o processo criativo. Ela afirma:

Entendo o processo como o que as coisas são, enquanto elas estão sendo, ou seja, enquanto elas não se fixam. E isso é fundamental porque é nesse processo que uma identidade [de um trabalho] vai se constituir, é nesse processo que se vai fazer uma escolha [técnica]. O processo é essa instância de definição em que você tem tempo pra reencaminhar o rumo das coisas. Quando você vai fazer uma crítica do processo tem a ver com questionar as identidades [de um trabalho] já estabelecidas, tanto pegar o pra trás quanto pegar o que ela [a artista proponente] está fazendo agora e se perguntar como essas coisas vão ser encaminhadas. [...] É nesse processo que [a artista proponente] vai decidir se ela apresenta a matriz ou se ela reproduz essa matriz ampliada três vezes mais, enfim... o processo é essa instância de definição em que você tem tempo e teoricamente você tem abertura pra reencaminhar o rumo das coisas. (TUTORA)

Sua colocação se destina a compreender o que é, em sua visão, a formação no Porto Iracema das Artes, ao afirmar que esta estaria relacionada com esse momento da produção de uma obra, ou seja, a formação na escola, para ela, explora o momento do processo criativo. Continua:

Quando você vai fazer uma formação em processo, uma crítica do processo, chamar alguém pra fazer isso, no meu ponto de vista isso é necessariamente trabalhar com isso, o anterior à identidade das coisas. Tem a ver com questionar as identidades já estabelecidas, porque que as coisas tão finalizadas desse jeito e tal, tanto pegar o pra trás quanto pegar o que ele tá fazendo agora e se perguntar como essas coisas vão ser encaminhadas. Porque certas decisões, porque uma decisão técnica... Só que isso nunca tem fim. (TUTORA)

Ela considera muito positiva a possibilidade de trabalhar dessa forma, e afirma:

Isso aqui não é um processo de orientação de artista no sentido de vamos inserir o seu trabalho no circuito de adequação de uma poética, de um campo. Não é isso. Eu entendo o Porto como um processo de criação, de investigação, e o fato de não ter exposição é maravilhoso pra isso, porque, assim, se tivesse exposição, ela já ia tá tensa tendo que fechar trabalho. [...] Na verdade, é agora que chega no momento de poder abrir ainda mais, de aprofundar mais... Então... É muito bom [...] se dedicar eventualmente a pensar e experimentar outros métodos de produção. Por métodos, se entende outras concepções do que é isso que se está falando, outras formas de fazer e tal. Esse é o assunto perfeito assim pra [artista

proponente], que é a rainha da imagem, da apropriação de imagem, tudo o que ela fez, são vários anos que é isso. (TUTORA)

Além da reflexão em relação ao que é para ela uma formação nesta escola, a tutora operou naquele momento o dispositivo de *reconhecimento* da *identificação* com a característica “apropriação de imagem” da artista proponente. Ela a valida, justificando-a e dando-lhe um contexto.

A artista proponente, então, posiciona-se em relação a estar em uma “uma formação em processo”, ou seja, em participar da formação do Porto Iracema nos moldes propostos pela sua tutora, que considera como foco o processo criativo, e não uma obra:

E o começo é isso, né? É tipo o acerto e erro, acerto e erro. Aí com o tempo você vai percebendo onde é que você vai falhando, onde é que você vai tendo um *deficit*. É importante você ir mostrar pra alguém sim, tal hora você fica meio assim... Tal hora o artista quer muita autonomia, mas tal hora se ele não abrir o que ele faz, não acontece a história (ARTISTA PROPONENTE)

Nessa fala, ela elucida a necessidade da construção coletiva de sentidos que nasce com a partilha da produção com os outros, ou seja, do *reconhecimento* que eles são responsáveis por conferir a uma obra. “Acerto e erro” são como uma produção dialética da relação entre *reconhecimento* e *identificação*, pois cada acerto é reconhecido como tendo um sentido e cada erro como tendo outro, que servirão para posterior construção da identidade daquele trabalho.

Se não abrir, não potencializa, sabe? Se não deslocar, não potencializa. Se não se permitir, se não errar várias vezes também, eu acho que... aí parece assim que a gente tá sempre buscando um acerto, né? Tipo... acho que o trabalho vai se encaminhando pra onde que seria tá o erro. Talvez um trabalho não precise ser vendido. Ele se sustenta ele sendo do artista. (ARTISTA PROPONENTE)

A tutora imediatamente interrompeu a artista para afirmar um sintético “exatamente” e a deixa continuar. Ela valida a visão da artista, que decide não reconhecer a venda da obra como finalidade da sua produção. “O erro” apontado seria ter como objetivo final a construção da obra final, representada pela venda, ao invés de reconhecer os aspectos que envolvem o processo de produção criativa como sendo esse o objetivo principal, o que já anteriormente fora mencionado pela

tutora. A artista se *identifica* com essas características e é *reconhecida* pela tutora, que as valida, ratificando seu sentido.

A tutora seguiu, afirmando:

[A artista proponente] fez uma lista de exercícios. Ela inventou 12? 14! 14 exercícios que ela tá se colocando numa perspectiva de método de experimentar outras formas de fazer, outras perspectivas e tal. E já começou a fazer e já começou a fazer outros também... Mas nada disso tem que acabar com uma obra fechada, nada tem que dar certo. Não é o discurso do vencedor, mas é o discurso do processo, da experimentação. O que tá regendo o dia a dia dela é uma lista de exercícios, não é uma lista de tarefas. (TUTORA)

A aparente incoerência de papéis que existe em ser a própria aluna a responsável pela elaboração dos exercícios que fará, e não a sua tutora, encontra eco neste modelo de formação. A busca pela autonomia com a qual a artista se *identifica* é validada pela tutora, ou seja, é *reconhecida*, quando esta atribui-lhe sentido, mencionando-a.

Após a artista discorrer sobre o porquê de utilizar uma lista de exercícios para trabalhar, afirmando guardar nessa prática as memórias que traz da escola infantojuvenil, eu falei sobre a dificuldade que parece existir em uma instituição que esteja nessa categoria em se desvencilhar do modelo de escola formal. A tutora, então, afirmou:

Isso que você coloca como um desafio é um desafio de todos nós. Porque também tem uma coisa assim: [...] Uma hora oficialmente o processo encerra. E a gente não tem que produzir obra, tipo exposição. A gente não tem que produzir. Aí o que a gente tem que medir é até que ponto a gente vai internalizar essa regra na gente e a gente vai tipo... resultar daí não um texto sobre o processo, mas um texto sobre obras novas da [artista proponente], entendeu? Isso é muito fácil de acontecer. Tipo assim... são 90% das chances é que isso vai acontecer. E todos os artistas todos que verem a gente, os instrutores, todo mundo, vai produzir no fim 'ah esse processo é sobre tais obras e textos e entrevistas sobre essas obras'. Acho que tem tipo 95% de chance. Acho que tem 5% de chance de a gente tirar da nossa formação genética a escola e escrever sobre o processo. E falar do processo. E como as coisas foram sendo construídas e desconstruídas, sem internalizar essa obrigatoriedade de conclusão. É muito difícil. Porque é isso, a gente é [...] totalmente bitolado nesse negócio. Mas se a gente não se apropria de espaços como esse pra fazer isso, porque em teoria esse espaço é possível fazer isso... Como é que vai ser né? Então, tipo, é a gente se cobrar de conseguir instaurar essa atenção ao método, ao processo, e fincar nela. É um desafio muito complicado. (TUTORA)

Ela fala ratifica a dificuldade em sair do modelo formal de educação, o qual prevê um final para um período escolar. Assim, considera ser difícil, mesmo para os partícipes do mundo da arte, reconhecer o trabalho feito por elas como fundamentado no processo criativo. Para a tutora, dada a origem na escola formal da maioria das pessoas que assistirão a finalização deste projeto considerará que o trabalho que será apresentado teve como produto uma obra, já que uma apresentação final no modelo formal de educação significaria uma avaliação. A tutora afirma o modo como enxerga o final desse processo – como sendo fundamentado no método de desenvolvimento de uma prática, ao invés de basear-se na prática ela mesma – e pauta o processo formativo da artista que a acompanha nessa maneira de ver.

Constata-se o modo como ela imprime na artista proponente a sua concepção de formação. Acredita que há “95% de chance” de a apresentação final ser considerada pelos demais artistas e tutores como sendo “sobre tais obras, textos e entrevistas sobre essas obras”, quando, em verdade, para ela, que entrou nos 5% restantes, seria “a gente tirar da nossa formação genética a escola e escrever sobre o processo. E falar do processo. E como as coisas foram sendo construídas e desconstruídas”.

A artista proponente expressa o modo como recebe esse olhar, ao fazer uma reflexão sobre possíveis questionamentos levantados quando, eventualmente, ela não for aprovada em editais de financiamento público, e se pergunta, atribuindo a resposta à ausência de metodologia com que trabalhara:

Por que o trabalho não avança? Mas, sabe, às vezes, na escola de arte, na universidade, você não é levado a pensar, por exemplo, a questão do método, sabe, você é muito... A imagem prende muito. E existem vários tipos de artistas, né, e às vezes um deles tá ali dentro da academia também com essa preocupação e ali dentro já rola às vezes entre eles uma disputa... Não discute o método, [...] fica numa discussão de imagens. De coisas que são “Oh!”, de uma coisa tipo “Caralho! Passou quanto tempo pra fazer isso?” (ARTISTA PROPONENTE)

Dessa maneira, ao não se ocupar com o modo de fazer as coisas, mas apenas com as coisas já feitas, a discussão “na escola de arte, na universidade” prioriza a obra, e não as formas de fazer a obra. Essa parece ser uma referência à internalização do discurso metodológico da tutora, para quem é no processo criativo que se deve concentrar uma produção, e não no produto finalizado. A tutora, então,

reforça a sua maneira de ver, justificando-a ao declarar logo após a fala anterior da artista:

É mas é difícil mesmo porque também a gente não é ensinado a pensar assim, né? Você olha [...] história da arte como uma coleção de imagens e não como um desdobramento de um conflito eterno entre métodos. É muito difícil chegar também a essa compreensão. E tem a ver com a formação em história da arte [...]. No fundo no fundo, é tipo isso sabe? (TUTORA)

O trabalho feito por essa artista é baseado em colagens. Após o final da discussão anterior, eu perguntei sobre as demais atividades que são oferecidas pela escola e peço para que ela me descreva alguma que tenha feito. Ela escolhe a oficina de três dias que se chamou “Ética entre arte, artistas e instituições”:

Ela [a instrutora] trouxe vários exemplos de pessoas que trabalhavam com apropriação de imagens [...]. Ela trouxe essa discussão e essa discussão foi importante pra mim porque meu trabalho tá nisso né? Eu trabalho com imagens de fotografos [...]. Eu trabalho com o conteúdo de outras pessoas [...], eu não gerei a matéria-prima, né? Eu não transformei. [...] Foram três dias de encontro, ela mostrando vários exemplos de fotografias, de colagens, de sacanear as instituições, de não sacanear as instituições, coisas assim, que envolvem essa temática. E quem quisesse podia ter levado o trabalho, eu levei porque coincidiu da história de eu ter ganho [uma importante premiação em artes visuais] e depois rolou um comentário que fizeram uma comparação de uma das colagens que compõem a série [que eu apresentei]. Compararam com outra colagem de um outro artista porque teria a mesma identidade e o mesmo objeto [...]. E eu levantei isso pra discutir mesmo. (ARTISTA PROPONENTE)

A atividade descrita *reconhece* a identidade criativa da produção dessa artista, já que a confirma ao apresentar discussões sobre a temática presente no método com o qual ela trabalha. A oficina valida a forma de trabalhar construída a partir da apropriação de imagens, *reconhecendo* essa identificação da artista proponente. A artista adiciona à sua declaração a acusação de plágio que sofreu e leva para a oficina a discussão sobre o tema. Assim, ela pôde encontrar nos outros o *reconhecimento* de que necessita para continuar se *identificando* com esse tipo de produção. Pergunto, então, como ela recebeu a acusação, que está diretamente relacionada a não ter sido capaz de produzir uma obra, ou seja, em ter falhado em ser reconhecida como artista. Ela afirmou:

Rolou que dentro da minha cabeça que é outra história, que é outro trabalho, que é temporalmente várias questões envolvidas, pra ser uma

coisa diferente. E pode ser comparada, sim, e que bom! De repente até atua junto [o trabalho dela e o trabalho com que dialogou], até mesmo por conta do que é a temática apresentada ali no trabalho. E isso ficou muito evidente assim na minha cabeça, [...] Foi um comentário muito precipitado [...]. Foi muito precipitado assim você ver e remeter a imagem à outra imagem, e não a um discurso, a um trabalho e tal, a um método, a um contexto [...]. A [instrutora da oficina] pegou e falou assim: ‘ai que foda-se, daqui a pouco vão fazer uma exposição só com a galera que trabalha com índios na rede’.”.

(ARTISTA PROPONENTE)

A importante validação que ela recebe a partir da declaração da instrutora da oficina pôde dar voz à sua maneira de produzir. A técnica da colagem, ou seja, a *identificação* com esse modo de trabalho foi, então, *reconhecida* pela professora, confirmando-a. A discussão seguiu, e, em dado momento, pergunto à artista colaboradora qual era a sua visão sobre o projeto do qual fazia parte, ao que ela responde:

Então, eu já acompanhava o processo da [artista proponente], mas não de forma presencial, digamos assim, acompanhava bem de fora mesmo. E, quando ela me chamou, foi meio surpresa. Eu encarei como uma surpresa ela ter me chamado e é outra visão [sobre o trabalho da artista proponente]. Conheci outra [artista proponente] que eu não conhecia e pude entender mais ou menos como era o processo mesmo, de como é que ela ia fazendo tudo [...]. Porque antes eu não tinha contato com [artista proponente] diretamente, era mais aquela questão de virtual mesmo, de dar pitaco, sem conhecer o processo dela, de dia a dia, de como é que ela agia pra fazer o trabalho dela, na formação dela, e nesse período que eu tô com ela, aí sim você entende como é a questão dela diariamente, né? Aí eu posso analisar melhor, saber se eu posso tá aqui presente ou se é melhor me recolher [...].

(ARTISTA COLABORADORA)

A partir dessa declaração, foi possível observar o caráter externo da artista colaboradora ao processo de produção criativa ele mesmo. Ela parece ocupar o lugar daquela que é responsável por ver o que é feito, por validar aquilo que vê. Ao não participar do processo produtivo, ela deixa para a artista proponente a função de produzir, ratificando essa posição nela. Ainda, prosseguiu ao discorrer sobre a reclusão da artista proponente:

Pra mim, a parte central é o galpão [que funcionou de ateliê], não o Porto, e a partir daí tirar [a artista proponente] do quarto dela e deslocar ela daquele ambiente dela fechado e ir pra uma realidade mesmo. Quando eu sugeri – na verdade foi o [funcionário da escola] que falou numa reunião, e eu peguei aquilo dali, guardei e depois passei pra ela [...] – ela analisou, mas pra ela foi uma coisa muito ainda ‘não sei se é isso que eu quero’, mas pra mim foi sair da caverna, ‘vim conhecer outros lugares’, porque pra ela ia ser só

naquele acervo ali, tipo, 'o meu projeto é ali, trabalhar com o acervo das revistas' [...]. (ARTISTA COLABORADORA)

A artista colaboradora *reconhece a identificação* com o trabalho que a artista proponente executa. Isso porque ela valida a característica “reclusão”, ao se posicionar como a responsável por contorná-la na relação da artista proponente com o mundo. A artista colaboradora incentiva a artista proponente a sair “do quarto dela”, ou seja, no seu escopo de funções está a responsabilidade de tirar “da caverna” a artista proponente, que ela só poderia ter se esta fosse uma pessoa reclusa e produzisse de forma isolada. Na sua concepção, a “parte central é o galpão [onde funciona o ateliê], não o Porto”, já que esse deslocamento é reflexo da boa execução de seu trabalho.

A artista proponente, por sua vez, também *reconhece a identificação* com a posição legitimadora atribuída à artista colaboradora nesta interação:

É muito interessante porque assim, no começo, quando eu escrevi o projeto, essa coisa do abrir, né, a rede, mesmo sendo uma artista de caverna, mas tal hora você tem que abrir a coisa, né? Porque eu ia fazer só o projeto, né, aí por questões estratégicas eu fiquei tipo ‘ah massa!’. Eu pensei em algumas pessoas, aí no final eu pesei várias coisas, aí escolhi a [artista colaboradora]. Mas é interessante isso porque ela sempre faz umas colocações com coisas que ela enxerga que tá, mas que eu, por tá tão impregnada na coisa, não consigo mais ver. O distanciamento é imprescindível” (ARTISTA PROPONENTE)

Ela se posiciona explicitamente em relação à artista colaboradora. Afirma que, após uma análise das possíveis opções que tinha para indicar nessa função, fez a sua escolha. Ela estava na posição daquela que seleciona, ou seja, do empregador. Em seguida, ao dizer que o “distanciamento é imprescindível” para encontrar elementos em seu trabalho, a artista proponente confere legitimação à posição de observação da artista colaboradora, *reconhecendo* a sua *identificação* com esse modo de trabalhar acessório ao seu próprio, esse mesmo modo que parece ser responsável por atribuir sentidos à sua produção.

Como última análise da entrevista, selecionei um trecho em que a artista proponente objetiva o seu modo de ser artista, a sua *identificação* com essa identidade:

A gente tá falando de dois modelos de artistas. A gente pode dizer que um tipo, talvez o que a gente tá tratando aqui, se a gente for fechar no meu tipo de artista, esse pega essas coisas que também são arte, mas ele fica o

tempo inteiro manipulando... Não manipulando, mas ele fica o tempo inteiro gerando sentido com aquilo, nessa coisa meio [...] de se apropriar de uma coisa. Não se apropriar, essa palavrinha assim, né... Mas viver uma situação e tipo... Tá, como foi incrível, foi uma experiência estética, foi uma experiência que transcende, enfim... Mas ele não pega aquilo e transforma, esse artista que a gente tá tratando ele faz isso, né?, ele transforma, o tempo inteiro. (ARTISTA PROPONENTE)

A tutora interrompe-a e segue, em consonância com a artista proponente:

Mas às vezes também, claro, é transformar em linguagem, em linguagem capaz de ser coletivizada né? Não ficar só na instância do privado, do individual. (TUTORA)

A declaração da tutora parece representar a síntese da função de *reconhecimento* que ela opera em relação à *identificação* da artista proponente. Ela valida a maneira de se perceber desta e propõe produzir com esse método de trabalho, em “transformar em linguagem, em linguagem capaz de ser coletivizada”. Dessa maneira, a objetivação identitária realizada pela artista proponente encontra confirmação na ação e na fala da tutora, contribuindo para consolidá-la naquela configuração.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de partida deste trabalho, “como se forma um artista?”, conduziu a investigação à reflexão sobre o modo como uma escola de arte pode contribuir, por meio das atividades pedagógicas oferecidas, para consolidar a autopercepção de artista àqueles que a ela se vinculam nos laboratórios de criação. Assim, a partir da descrição dos processos e práticas voltados à formação na área, este trabalho buscou aprofundar a perspectiva sociológica sobre os dispositivos de *identificação* e de *reconhecimento* e os seus papéis na autoafirmação social de uma identidade de artista.

O mecanismo defendido apresenta um paradoxo, que se encontra na raiz mesma da aplicação do conceito de singularidade na construção de uma identidade. De um lado, tem-se a busca do artista por uma singularização em sua produção, pois este seria supostamente o elemento fundador da conformação identitária de um trabalho de arte no contexto da Arte Contemporânea. Do outro, tem-se o dispositivo do *reconhecimento* atuando como aprovação dos outros em relação à própria singularidade reivindicada por cada artista.

Desta forma, ele parece ser reconhecido como construtor de uma identidade singular apenas na medida em que consegue produzi-la como expressão coletiva, já que a sua produção necessita da validação social obtida a partir fluência nessa “língua” falada pelo artista médio no período em análise. O coletivo, portanto, é quem reconhece e ratifica o individual, e o produto obtido a partir dessa interação é uma forma de expressão simultaneamente singular e coletiva, produzida por um sujeito, individual, singular, em interação com outros em contexto institucional.

Adicionalmente, ao discutir a identidade como uma construção narrativa particular de um sujeito, foi preciso fazer uso da concepção de memória, no contexto da seleção dos eventos que uma pessoa necessita fazer para justificar para si mesma a sua própria história. Uma pesquisa diferente poderia ser executada se essa única variável tivesse sido alterada. Neste trabalho, a memória foi apreendida como um dispositivo que carrega lembranças, nas quais se fundem as forças evocativas de fatos e sentimentos, lembradas como se elas fossem fragmentos de acontecimentos passados, reais e concretos.

Se a memória, no entanto, tivesse sido tomada sob uma perspectiva psicologizante, segundo a qual as lembranças são construções subjetivas do presente sobre o passado, sem compromisso com a veracidade real do acontecimento lembrado, parte do raciocínio elaborado a partir disso adquiriria um resultado diferente. Em que medida a radicalização da experiência interna dos sujeitos analisados poderia alterar o conceito defendido de construção de identidades?

Ainda, esta pesquisa foi limitada à interação do artista com o seu segundo círculo de reconhecimento, o de seus pares, e, desta forma, não detalhou o papel que o público que frequenta eventuais apresentações artísticas dos alunos tem nesse processo de construção singular da identidade de artista. Embora esta escolha se justifique de vez que a problematização acerca da identidade de artista recai neste trabalho sobre processos formativos, é preciso considerar que, sendo a identificação um processo contínuo, construído pelo sujeito em conjunto com os demais, ele guarda a indagação: qual poderia ter sido a influência deste outro círculo de validação no mecanismo apresentado de *reconhecimento* acerca de uma *identificação*?

A análise feita no Porto Iracema das Artes utilizou a configuração da formação oferecida como chave para compreender o modo como uma escola de arte pode contribuir para “construir” singularidades individuais. A disposição pedagógica com que os laboratórios de criação trabalham funcionou como uma ilustração nítida dessa operação, fundamentada no estímulo ao pensamento autônomo dos alunos em relação à escola. Por meio da descrição de como se dá a construção de percursos formativos singulares que não almejam ser reproduzidos em dois projetos distintos, a escola possibilita a compreensão do impacto que uma instituição educacional tem na confirmação da autopercepção de uma pessoa que se assume como artista.

O mecanismo apresentado, no entanto, não é aplicável apenas neste modelo educacional inovador. As diferentes atividades pedagógicas de uma escola de arte, assim como as interações estabelecidas entre artistas mais experientes e menos experientes em contexto educacional, representam boas chaves conceituais para compreender a construção de uma identidade de artista em qualquer instituição que se proponha a uma educação desse público.

Ações como uma palestra sobre determinada técnica, uma exposição de obras realizadas ou uma aula prática, todas elas podem servir ao *reconhecimento* de uma identidade de artista, contribuindo para a consolidação desta autopercepção por parte das pessoas que participam do processo de *identificação* como alunos.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Manet: une Révolution Symbolique**. Paris:Raisons d'agir, 2013.

_____. **The Logic of Practice**. Cambridge: Polity Press,1990.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v.6, n. 61, p. 25-52, 2006.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p.44-48, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DABUL, L. **Um percurso da pintura**: a produção de identidades de artista. Niterói: EdUFF, 2001

FREUD, S. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Cronos**, Natal, v. 5, n.1, p.22-28, 2004.

GONDIM, L. M. P.; LIMA, J. C. **A pesquisa como artesanato intelectual, considerações sobre método e bom senso**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

HEINICH, N. As reconfigurações do estatuto de artista na época moderna e contemporânea. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 12, n.22, p.44-49, 2005.

_____. A arte em regime da singularidade: algumas características sociológicas da arte contemporânea. In: **Arte e vida social**: pesquisas recentes no Brasil e na França. Marseille: OpenEdition Press, 2016.

_____. **A Sociologia da Arte**. São Paulo: Edusc, 2008.

HONORATO, C.; **A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação?** Florianópolis: ANPAP, 2008.

JAEGER, W. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

JARDIM, M. A. **Mona Lisa e seu desejo recalçado**. Porto: EdUnFP, 2009

LAGROU, E. Arte ou artefato? agência e significado nas artes indígenas. **Revista Proa**, v.1, n. 2, p.33-38, 2010.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPLANTINE, F. **Je, nous et les autres**, Paris: Le Pommier, 1999.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologie de l'action publique**. Paris: Armand Colin, 2012.

LIMA, E. F. W.; CALDEIRA, S. P. O espaço Teatral, o Corpo e a Memória. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p.33-39, 2010.

MARQUES, K. Autonomização do campo artístico e singularização da experiência estética: a instituição do lugar social da arte e do artista em Fortaleza. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 38, n.1, p.30-52, 2007.

_____. **Barrica: o gesto que entrelaça história e vida**. São Paulo: Annablume, 2002

MORAIS, U. Q. **Campo, Habitus e Capital Simbólico: um método de análise para as políticas públicas para a música popular e a produção musical em Curitiba**. Curitiba:[s.n], 2007.

NORBERT, E. **Mozart: a sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.33-38, 2006.

RESENDE, J. **Formação do Artista no Brasil**. São Paulo: Malasartes, 1975.

RODRIGUES, K. M. **Barrica: o gesto que entrelaça história e vida**. São Paulo: Annablume, 2002.

SANTOS, H; OLIVEIRA, P; SUSIN, P. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira Revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.4-12, 2014.

SCHWARZ, A. **The complete works of Marcel Duchamp**. Nova Iorque: Delano Greenridge, 1997.

SCIOLLA L. **Memoria, identità e discorso pubblico**, Roma:[s.n], 2005.

SOUSA, M. R. **Música, Educação Artística e Interculturalidade:** a alma da arte na descoberta do outro. 2008. 212f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

TOTA, A. L. **A sociologia da arte, do museu tradicional à arte multimédia.** Lisboa: Estampa, 2000.

VASARI, G. **Vies des artistes:** viés des plus excellents peintres, sculpteurs et architectes. Paris: Bernard Grasset, 2012.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, Porto, v.10, n.16, p. 63-71, 2007.

WILDE, O. **O Retrato de Dorian Gray.** Lisboa:[s.n], 1971.

WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Centauro, 2002