Formação do artista plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes da UFRJ *

Carlos Zilio
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

A questão central deste estudo situa-se basicamente em torno da formulação de uma análise crítica sobre o processo histórico do ensino de arte no Brasil desde a instalação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, até os nossos dias. O eixo principal desta análise é a Escola Nacional de Belas Artes da UFRJ, primeiro estabelecimento do gênero no Brasil e que, durante mais de um século, foi o modelo para as demais escolas de arte. A presente investigação desenvolveu-se através de análises do conjunto de regras acadêmicas, que se tornaram um paradigma para o ensino, definindo o estatuto oficial para a formação do artista brasileiro. Os primeiros sinais de ruptura do modelo imposto pela Escola Nacional de Belas Artes têm origem nos conflitos entre os acadêmicos e modernos no interior da Escola, após 1931. A partir de então, apresentou-se uma defasagem crescente entre a realidade da produção artística e o ensino de arte. As questões que a arte moderna trouxe para o ensino artístico modificaram o panorama institucional, criando um desajuste para o ensino da arte acadêmica, abrindo novos caminhos para a renovação do ensino artístico e exigindo um outro instrumental analítico capaz de assimilar as novas formulações didáticas. A Escola torna-se atuante quando colocada em sintonia com o restante do sistema de arte, buscando, na aproximação constante com estas outras fontes geradoras do saber, a sua própria dinâmica de renovação.

Introdução

A pesquisa sobre "A formação do artista plástico no Brasil" teve como motivação básica a constatação da decadência que sofreram as escolas de belas-artes em todo o Brasil. Pode-se, por vezes, localizar algumas experiências setoriais que tenham alcançado uma eficácia maior, mas, no entanto, são inexpressivas, na medida em que se revelam frutos da orientação particular de um professor – ou de um eventual diretor – que, ao ser sucedido, não teve continuadas suas propostas de ensino. Verifica-se, ainda, que entre os artistas brasileiros mais expressivos, após determinada época, apenas uma pequena parcela cursou escolas de belas-artes. Estas constatações levaram-nos à inda-

* Texto elaborado com base em Pesquisa realizada por Carlos Augusto da Silva Zilio, com participação de Wilson Nunes Coutinho, Piedade Epstein Grinberg, Vanda Mangia Klabin e Maria Lucia Muller, através de convênio firmado entre o Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura da PUC/RJ e o INEP, no ano de 1984.

gação das causas que nortearam as instituições formadoras do artista a terem uma existência formal, sem, contudo, cumprir o seu papel social.

Ao analisarmos a formação do artista plástico no Brasil, é necessário estabelecer amplos parâmetros, de modo a situar a questão tanto do ponto de vista histórico, como do seu procedimento presente. Esses dois momentos se articulam de uma maneira precisa, na medida em que tomamos como eixo de análise a Escola de Belas Artes da UFRJ, que possibilitou a gênese do ensino da arte no Brasil.

Estes motivos levaram-nos a limitar o universo da nossa pesquisa a esta Escola, não só porque qualquer estudo sobre a formação do artista plástico no Brasil necessariamente teria que partir da Escola de Belas Artes da UFRJ, como também seria impossível, dentro dos recursos da pesquisa, ambicionarmos um universo de análise mais abrangente.

Tendo sido o primeiro estabelecimento de ensino de arte em moldes universitários, criado num momento em que as bases das principais instituições do País eram lançadas, a Escola de Belas Artes, em seu percurso, permite um referencial exemplar para se pensar as relações entre arte, a formação do artista e a sociedade. Pode-se mesmo afirmar que, durante um longo período, a Escola foi o principal agente na elaboração de uma imagem que se constituiu o universo simbólico ambicionado pela sociedade brasileira.

Esta presença hegemônica da Escola durante 100 anos iria, em torno de 1930, sofrer um questionamento crescente, gerando uma crise interna que praticamente retirou dela o papel de núcleo formador dos principais artistas brasileiros. O problema que se coloca é o de procurar detectar as razões deste declínio, buscando assinalar suas causas e propondo, de maneira ampla, algumas possibilidades de reformulação do ensino de arte. Ao recorrer a uma análise histórica, teve-se sempre em mente que muitos dos problemas atuais da formação do artista possuíam causas presentes bem específicas, mas, por outro lado, constatou-se que outros estavam diretamente relacionados ao tipo de institucionalização que o ensino de arte sofreu desde o seu início.

Outro aspecto importante refere-se ao âmbito da pesquisa. Estabeleceu-se a definição de artista de uma maneira operacional, através do produto por ele elaborado e do tipo de circulação social que esta produção possui. Foi afastada a tentativa de formular uma definição de artista baseada em categorias mais especulativas. Nesse âmbito restrito, a definição de artista ganha nitidez quando se contrapõe àquele que produz arte com um objetivo utilitário, ou seja, do tipo que tradicionalmente denominamos artes aplicadas. Artista, no caso específico do nosso projeto, é aquele que está unicamente voltado para o exercício em torno do sensível. Em termos da circulação social destes dois tipos de produto, também existe uma clara distinção, uma vez que se destinam a circuitos sociais diferentes, tanto enquanto valor simbólico, quanto pelos seus canais de comercialização.

De modo geral, poderíamos dividir a história da Escola de Belas Artes em dois grandes períodos: o primeiro, abrangendo desde sua inauguração até 1930, e o outro, que vai desta data até nossos dias. A divisão adotada pressupõe um momento dominado pelo academismo e um outro em que o moderno surge sem conseguir provocar uma ruptura, porém desestabiliza o estatuto anterior, gerando uma época de permanente conflito entre acadêmicos e modernos. Em cada um destes dois momentos, entretanto, há uma série de crises institucionais que possibilitam a constituição de uma história, a partir do conflito permanente entre a preservação da ordem acadêmica e a luta pela sua superação.

O primeiro período

A história da arte brasileira, até meados do século XIX, é fortemente marcada pela atuação da Academia Imperial de Belas Artes – instituída após a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816 – que determinou não só a sistematização do ensino artístico, como também criou uma referência estética e cultural através deste modelo, estabelecendo um novo tipo de olhar que perdura até nossos dias.

A Missão Artística Francesa introduziu no Brasil um novo estatuto para a arte: ela inaugura as belas-artes, trazendo impressa uma visão cronológica retilínea da cultura, encarada não como um processo de ruptura da constante relação com o novo, mas como um acúmulo de conhecimentos baseados num cânone, reduzindo a esfera da produção artística a um código único, assimilado como verdadeiro.

Esta visão corresponde ao que havia ocorrido na França no século XVIII, onde as funções de reprodução e legitimação dos produtos culturais estavam concentradas em uma única instituição, no caso a Academia Real de Pintura, segundo afirma L. Vitet no seu texto **L'Academie Royale de Peinture et de Sculpture; étude historique**: "... acumulando ao mesmo tempo o monopólio da consagração dos criadores, da transmissão das obras e das tradições consagradas, e também da produção e do controle da produção, a Academia detinha uma supremacia soberana e universal no âmbito da arte... tudo se limitava a dois pontos: proibição de ensinar em qualquer outro lugar que não fosse a Academia; proibição de praticar sem pertencer à Academia. Destarte esta companhia soberana manteve durante um quarto de século o privilégio exclusivo de fazer todos os trabalhos de pintura e de escultura encomendados pelo Estado, além de dirigir sozinha, em todo o Reino, o ensino de desenho: em Paris, em suas próprias escolas e, fora de Paris, nas escolas subordinadas, sucursais fundadas pela própria Academia, dirigidas e submetidas a seu controle."

A trajetória da Academia de Belas Artes no Brasil torna-se importante devido ao fato de que ela vai formular rigorosamente sua disciplina dirigida para o registro visual, dentro de uma determinada ordem estética: serão as diretrizes neoclássicas que vão nutrir, por um longo período, o cenário artístico brasileiro.

A Academia Imperial de Belas Artes do Brasil vai frutificar sob a proteção do Imperador e pela convivência direta com o poder, impondo o seu programa de forma autoritária e impedindo qualquer tentativa de renovação, seja no âmbito pedagógico, estético ou cultural. Sua função, no campo da cultura, é de ser transmissora de um corpo de conhecimentos e de um saber artístico, visando à consagração de uma estética – a neoclássica – como parte representativa, legítima e dominante do mundo cultivado.

Imerso num universo cultural restrito, o saber artístico oriundo da Academia vai surgir desvinculado do restante da sociedade brasileira. Como instituição norteadora do ensino, a Academia vai fornecer os fundamentos de uma prática cultural, cujo produto – por ela consagrado e legitimado como obra de arte – deveria apresentar as características do aprendizado escolar baseado no repertório acadêmico. O ensino artístico ali veiculado tenderá a afirmar um modo de representação legítima, redutor de inovações e fortalecedor de uma estética dominante.

Este culto ao neoclássico, adquirido na escola, vai produzir para o artista um estatuto social, pois encontra um forte respaldo para a sua legitimação como suporte e representante de uma cultura tida e consagrada como legítima e afeita à estética e ao gosto oficial da Corte.

Assiste-se ao favorecimento de uma linguagem artística, essencialmente voltada para temas considerados de grande importância, ou seja, as composições históricas, segundo

um processo de recuperação dos padrões estéticos da Grécia antiga ou de Roma ou, ainda, à preferência pela representação de temas mitológicos, incluindo-se também a preocupapão em retratar os personagens reais e a feitura de obras correspondentes à documentação de ocorrências festivas, como as realizadas por Debret, entre outros, o "Desembarque da Princesa Leopoldina" e a "Aclamação de Pedro I". Assim, cria-se o imaginário da Corte e da sociedade brasileira no século XIX.

A paisagem, considerada um gênero menor, não era tida como uma atividade de grande importância ou como uma disciplina autônoma dentro do regimento escolar, tonando-se um elemento tributário dos temas principais da representação pictórica. Tanto que Nicolas Taunay retorna à França sem haver efetivamente ministrado aulas na cadeira de Pintura de Paisagem, embora recebesse pensões anuais como professor de Paisagem de acordo com o Decreto de 12 de agosto de 1816.

Estas representações temáticas, formando um conjunto de preferências estéticas, adquirem a sua definição dentro do mundo cultivado, gerando uma espécie de disciplina rigorosa e uma quase insaciável obsessão pela obediência a certas regras, técnicas e formulários artísticos que encaminhariam o artista para a meta consagrada.

Estabeleceu-se, desta forma, um sistema de valores particulares para o artista, que passa a governar-se por princípios determinados por uma ânsia de conformidade cultural. O aluno-artista não está efetivamente produzindo conhecimento, mas acumulando uma espécie de saber consagrado pela instituição, cujos mecanismos asseguravam o seu estatuto de dominação de um saber artístico.

O artista deparava-se com uma situação já estruturada, cujos padrões estéticos eram fixados *a priori*. A sua eficácia, enquanto artista, dependeria da seqüência dada à sua atuação dentro desse campo culturalmente predeterminado. O seu embate seria travado não dentro do pólo de contestação destes rígidos padrões, mas em torno de sua adequação à legitimidade preexistente de um produto consagrado, no caso, o neoclassicismo, que orienta e determina a preferência estética.

A Academia estabelece então um sistema de filtragem, através do qual se elegem aqueles alunos que devem ascender ou não na hierarquia cultural. Esta estratégia pressupõe a existência de certos dispositivos consagradores, destinados a reforçar os seus mecanismos institucionais, como as medalhas e prêmios, pois a distribuição dos produtos pedagógicos e artísticos ritualizados seria destinada àqueles que tivessem se aperfeiçoado melhor no receituário acadêmico. A instituição dos "prêmios de viagem ao estrangeiro" confirmou plenamente esta disciplina imposta pela Academia, ao mesmo tempo que propiciava ao artista premiado contato direto com as matrizes neoclássicas.

A preocupação do bolsista no exterior de ser obediente e, portanto, eficaz no atingir as metas impostas pela Academia, teria sua recompensa ao retornar ao Brasil. A trajetória, via de regra, era a garantia de uma vaga como professor, seja titular ou substituto, a possível contratação para realização de obras públicas e a consagração oficial perante o público em geral.

Tal conjunto de regras e imposições tornava o artista impossibilitado de entrar em sintonia com os diversos movimentos estéticos renovadores que estavam em ebulição desde meados do século XIX, nos grandes centros europeus, funcionando como um elemento de integração do sistema cultural institucional e dissolvendo as possíveis contradições que pudessem alterar as condições do controle artístico em vigência.

As "Reformas"

Entre as diversas tentativas de mudança que irromperam dentro da Escola nesta primeira fase, a chamada "Reforma Pedreira", em 1855, e a disputa entre "modernos" e

"positivistas", que se estende de 1883 a 1890, significam pequenos questionamentos que não visavam o essencial da doutrina estabelecida. No geral, as questões capazes de provocar sérias divergências internas são, na sua maioria, disputas em torno de concepções que discordavam apenas em sutilezas na interpretação do academismo. Por outro lado, estas "mudanças", revelam, sob o pretexto de reformas, lutas de interesses de grupos em torno do controle e da direção da Escola.

O episódio mais significativo de todo este período foi, sem dúvida, o travado em torno de Georg Grimm, quanto o terreno viciado das pequenas disputas se transfere para o questionamento — ainda que limitado — das concepções formais e pedagógicas da Escola.

As disputas que se sucedem entre Grimm e a Academia tornam claro que, para esta, a formação de um olhar social coerente com a ideologia dominante era considerada uma atividade de sua exclusiva competência como a única detentora do saber para a constituição deste olhar. A partir da exposição do Liceu de Arte e Ofícios em 1882, organizada pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, começava a tomar corpo a contestação à Academia, na medida em que se realizava a primeira grande exposição pública fora dela. No entanto, se o monopólio da circulação de arte havia sido rompido, o mais expressivo era que aqueles quadros de Grimm colocavam a sociedade do Rio diante de uma outra possibilidade de arte.

Na verdade, a obra de Grimm estava longe de qualquer transgressão, nos moldes dos movimentos que, como o impressionismo nesta época, transformaram a arte européia. Mas seu trabalho trazia uma abordagem diferente dos preceitos neoclássicos que desde a Missão Francesa, vinham realimentando a arte brasileira. Paisagista, gênero desconsiderado pelos neoclássicos, Grimm pratica a ida à natureza, demonstrando desprezo pelas regras da Academia que prescindiam da saída do atelier.

A pintura "ao ar livre" e a conseqüente quebra da temática alegórica clássica indicavam a possibilidade de uma relação com outa luz — outras cores — e a apreensão de novas relações formais.

A reação favorável da crítica e do público diante das obras de Grimm demonstra que a preservação exercida pela Academia de um estilo que fosse um suporte para a ideologia dominante estava, na verdade, servindo a um mecanismo limitado do exercício do poder institucional, capaz de garantir a alguns artistas a consagração pública e a manutenção dos seus cargos na Academia — o que era uma condição quase essencial para o exercício profissional da arte no Brasil.

Se a repercussão do sucesso de Grimm praticamente obrigou a Academia a aceitá-lo em seu corpo docente, esta aquiescência se deu de maneira problemática. A atividade de Grimm como professor passou a representar uma alternativa dentro do próprio sistema de ensino, o que era um dado novo.

A Academia Imperial tolera Grimm numa clara manobra tática, mas nunca o aceita. Ele permanece como professor até o momento em que, no regulamento da instituição, foi encontrada uma fórmula capaz de o excluir. A atividade de Grimm perturbou a harmonia acadêmica, não só pelos seus pontos de vista sobre arte, mas, igualmente, pela sua postura didática que estabelecia um vínculo um tanto romântico entre o aluno, sua formação e a sua vida profissional.

As justificativas burocráticas para a não-renovação do contrato de Grimm revelam como os instrumentos reguladores da instituição estavam constituídos para a manutenção de sua estrutura interna de poder.

O afastamento de Grimm e dos seus alunos estabelece na História da Arte no Brasil e, particularmente, no que se refere à formação do artista, o momento inicial de uma

crise que se prolongou até 1930. Esse episódio marca a opção definitiva da Academia pelos seus mecanismos de preservação institucional, em detrimento de qualquer compromisso com a renovação.

A repercussão do Grupo Grimm se daria de maneira limitada, principalmente através das obras de Parreiras e Castagnetto. No entanto, por mais que o trabalho desses artistas se destaque no conjunto acanhado da produção do século XIX e início do XX, ele não teve uma influência capaz de gerar um processo amplo que desse margem a uma renovação da arte brasileira.

A partir deste momento, as possibilidades de renovação do ensino de arte no Brasil ficaram adiadas por algumas décadas. As pequenas questões tomam um enorme espaço enquanto que um questionamento mais a fundo da Escola não tem espaço. De certa maneira, o artista-produzido era o suficiente para dar à sociedade brasileira a satisfação de também produzir arte. No ritual monótono da Academia, a Corte e, mais tarde, o Governo Republicano tinha sua história ilustrada e a sociedade os seus retratos executados, o que era suficiente para formar o imaginário visual brasileiro. Cumprindo aquilo que dele se esperava, o artista oriundo da Escola Nacional de Belas Artes já podia encontrar, nas primeiras décadas do século XX, um estatuto que lhe permitia, através das encomendas do Estado, do magistério e da confecção de retratos, um estilo de vida estabelecido segundo os moldes dos profissionais liberais. A renovação da Escola ocorrera através da única forma que uma instituição tão atrelada ao poder público podia conhecer, ou seja, a revolução de 30 e as mudanças oriundas no aparelho governamental.

O segundo período – a gestão Lúcio Costa

Em 1930, como reflexo das mudanças administrativas trazidas pela Revolução vitoriosa, o jovem arquiteto Lúcio Costa assume a direção da Escola Nacional de Belas Artes. Seus planos demonstravam que estava perfeitamente sintonizado com o movimento de atualização que a cultura brasileira vinha sofrendo após 1922.

Em entrevista concedida ao jornal **O Globo**, em 29 de dezembro de 1930, Lúcio Costa afirmava: "Fazemos cenografia, estilo, arqueologia... casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo, menos arquitetura"... "Acho indispensável que os nossos arquitetos deixem a Escola conhecendo perfeitamente a nossa arquitetura da época colonial, não com o intuito de transposição ridícula de seus motivos, ou de mandar fazer falsos móveis de jacarandá – os verdadeiros são lindos – mas de aprender as lições que ela nos dá de simplicidade perfeita, adaptação ao meio e à função e conseqüente beleza." Ao mesmo tempo, Lúcio Costa investia contra o Salão, mostrando sua defasagem diante das novas expressões pictóricas.

A sua entrevista demonstra que a preocupação básica do modernismo encontrava total ressonância: atualização cultural e brasilidade. Ao rever a arquitetura colonial brasileira através da ótica moderna, eliminando a cópia estilizada do neocolonial, indo buscar no passado o processo construtivo, a utilização de materiais locais e a adequação à mão-de-obra e ao clima, ele viabilizava uma unidade entre a tradição e a arquitetura funcional moderna. Ao atacar o Salão, vendo a importância de sua reformulação, ele investia contra o cerne do sistema de belas-artes, naquilo que tinha de mais significativo como consagração do ensino e da estética acadêmica.

Este mesmo sentido de atualização, Lúcio Costa tentou imprimir ao programa de ensino da Escola. Seu projeto buscava situar os diversos momentos históricos da arte – sobretudo o classicismo greco-romano – não como padrões absolutos a serem copia-

dos, mas como expressões a serem vistas sob um prisma crítico. Mas, para situar estes elementos nos seus registros apropriados, tornava-se necessário buscar professores capazes de imprimir esta nova visão. Assim, para compor o corpo docente, são chamados Gregori Warchavchik, para a cadeira de Composição de Arquitetura, Celso Antônio, para a de Escultura, e Leo Putz, para a de Pintura.

Em 1931, a gestão de Lúcio Costa tem o seu momento mais radical na reformulação do Salão. Os nomes indicados para a Comissão Organizadora já demonstravam o intuito renovador: Manoel Bandeira, Anita Malfatti, Celso Antônio, Cândido Portinari e Lúcio Costa. Fugindo totalmente da institucionalização que regia o Salão com o seu ritual que implicava a aceitação dos valores acadêmicos, a Comissão propõe um Salão sem júri e sem prêmios. Esta orientação, por si só, indica a alternativa de quebra de uma estrutura rigidamente hierarquizada que precisava ser alterada.

Por maiores que tenham sido as medidas conciliatórias de Lúcio Costa, no sentido de estabelecer um meio de convivência com os acadêmicos, elas se mostravam ineficientes, pois estes perceberam — com razão — que, nos princípios encaminhados pelo jovem arquiteto, estava estabelecida uma séria ameaça à sua sobrevivência como expressão cultural.

O conflito pouco a pouco sofreu proporções maiores. As críticas avolumam-se e tansbordam os limites da Escola, atingindo os gabinetes ministeriais e a imprensa. O Salão, por exemplo, mesmo admitindo os acadêmicos (embora apenas Carlos Oswald e Henrique Bernardelli tenham sido os únicos "grandes" que compareceram), é violentamente atacado, fazendo com que a demissão de Lúcio Costa acabasse se tornando inevitável...

A saída de Lúcio Costa da direção da Escola Nacional de Belas Artes é um marco fundamental, pois representa o início de seu fim como instituição capaz de ter uma eficácia na formação de artistas. Foi o momento histórico preciso para que a Escola se adequasse às transformações mais gerais pelas quais vinha passando a cultura brasileira. A sua demissão significou a permanência dos valores mais retrógrados que sobreviveram de uma estética acadêmica, já, então, inteiramente decadente.

Os acadêmicos que foram capazes de criar pressão e provocar conseqüentemente a saída de Lúcio Costa não estavam sozinhos. Tinham a seu lado a parte mais ponderável do poder político que ainda via a arte moderna com extrema desconfiança. Talvez os próprios modernos tenham considerado a luta interna na Escola como algo secundário dentro da sua estratégia político-cultural. O próprio Lúcio Costa afirma que, mais importante que sua estadia na direção da Escola, foi o prédio do MEC que concretizou o moderno entre nós.

É verdade que, depois de Lúcio Costa, a Escola nunca mais foi a mesma, e que, de alguma maneira, houve a permanência de uma resistência moderna. Mas, como o próprio Lúcio Costa afirmou, em recente entrevista, "a Escola, depois de sua passagem, não ficou nem moderna nem acadêmica", quer dizer, perdeu totalmente uma diretriz.

Isto, no entanto, não invalida a gestão de Lúcio Costa como o primeiro e mais significativo momento de embate contra a Academia em nível nacional. Nem o que representou como experiência política para os modernos e até mesmo no que resultou como formadora de alunos, sobretudo do grupo de arquitetos que seriam responsáveis pela formação da arquitetura moderna brasileira.

O arrefecimento do conflito entre modernos e acadêmicos seria uma questão de tempo na vida institucionalizada da Escola de Belas Artes. A aposentadoria acabava sendo uma forma, mesmo que tímida, de renovação. Além disso, as pressões externas continuavam e o País via surgir o novo prédio do MEC, a divisão moderna no Salão, a

Bienal de São Paulo, o MAM do Rio de Janeiro e até mesmo Brasília. O espaço para os modernos aumentava na Escola, mas a presença dos acadêmicos e a tradição institucional conseguia sempre sobreviver, mantendo a desfiguração de uma escola acadêmica-modernizada ou moderna-academizada.

Sem uma filosofia de ensino capaz de globalizar sua atividade, a Escola chega ao fim da década de sessenta totalmente desgastada. É certo que os modernos haviam conseguido imprimir um vago respeito pela liberdade de criação, mas era algo difuso demais para ter qualquer implicação mais efetiva. Os jovens artistas procuravam outros meios de formação, algumas vezes associando-se a grupos autodidatas, outros buscando ateliês de artistas consagrados ou, até mesmo, freqüentando independentemente esta ou aquela aula da Escola.

Incapaz de solucionar seu impasse interno, em 1968 a luta entre modernos e acadêmicos sofre um lance definitivo, quando os acadêmicos conseguem que seja aplicado o AI-5 a vários professores modernos, o que traz, como conseqüência, a sua expulsão da Escola. A partir deste ponto, se a formação do artista na Escola de Belas Artes já havia perdido qualquer orientação, acaba como um resíduo indefinido de vários anos de luta. O ato de força praticado pelo AI-5 adiou apenas o impasse que vinha se prolongando no ensino, uma vez que o conflito independia da presença dos professores demitidos. De fato, a questão estava na resistência que uma forma inteiramente arcaica de ensino poderia ter até o final da década de setenta. Talvez a causa desta permanência devesse ser buscada não nos limites da Escola, mas na inadequação crescente que foi se estabelecendo entre o artista moderno e a sociedade brasileira.

O momento atual e outras possibilidades

A Reforma Universitária tirou a Escola Nacional de Belas Artes do seu âmbito de faculdade isolada, com uma tradição e problemas próprios, e a diluiu na uniformidade da nova regulamentação. Por outro lado, no âmbito interno foi buscada uma alternativa no sentido de modernizar a Escola. Não foi considerada a antiga e desgastada disputa entre modernos e acadêmicos. A saída encontrada anulava esta contradição, ignorando-a. A área específica da formação do artista foi mantida sem alterações. O que se buscou foi renovar o lado até então minoritário da Escola, que se comprimia na cadeira de Artes Decorativas. Era preciso situar a Escola de uma maneira mais precisa e mais "atuante" no contexto desenvolvimentista do milagre brasileiro, dando a seus cursos um maior pragmatismo. Daí a criação de cursos próprios para Cenografia, Desenho Industrial, Comunicação Visual e Paisagismo, entre outros. Sem querer retirar a importância destes novos cursos, o descaso dado à formação do artista não pode ser considerado sem uma avaliação mais rigorosa, uma vez que não se tratou de um lance de mera omissão. Na verdade, por trás da luta entre modernos e acadêmicos e da conseqüente indefinição em relação à formação do artista, que se prolonga com a Reforma Universitária, o que se colocava em questão era o próprio lugar da arte na sociedade.

A sociedade moderna ergue-se sobre o mito da Razão. O Renascimento lançou suas bases e a Revolução Francesa, como não poderia deixar de ser, instaurou a racionalização como mito definitivo, já que ela a vive sob a forma da força. É, no seu início, esta comédia com o Divino: a Razão entrando nos Templos. E, depois do Terror, o apagamento do Mito da Razão pela sua aparição instrumental, obra de Napoleão. O que sobra da razão iluminista é uma técnica operatória, da qual o ensino público torna-se a sua ordenação mais evidente. O estilo neoclássico permeia o mito racionalizante de retorno a uma clarividência através da ordenação técnica. A arte torna-se, pois, algo codi-

ficável em termos restritos, padrões transmissíveis em escolas e traduzíveis para o público.

O descompasso da Escola de Belas Artes a partir de pelo menos 1930, com as exigências mais estruturais da sociedade, deve-se a uma antinomia entre o próprio ensino de arte e a experiência estética moderna, aquela que era realizada na livre pesquisa dos ateliês, sem qualquer vínculo com a escola ou qualquer outro saber estabelecido. Neste sentido, o padrão tradicional universiário não poderia mais servir como paradigma para o ensino de arte. Não é mais na universidade – ao contrário das outras áreas – onde ocorrem as pesquisas inovadoras; pelo contrário, as pesquisas mais radicais da arte, ao se colocarem no âmbito escolar, passam a ser uma mera mecânica destas pesquisas, ou seja, uma academia moderna.

Esta antinomia permeia toda a questão atual da formação do artista, levando a reflexão sobre o ensino de arte a ter obrigatoriamente que reconhecer este conflito, sob pena de, como no caso da Escola de Belas Artes da UFRJ, apelar para uma falsa solução da contradição.

Uma das características do mito da Razão é a própria racionalização da cultura. A administração da cultura é levada a procurar adaptar-se às instâncias que buscam o seu controle e instrumentalização. Não foi outra a solução que a Reforma Universitária propôs no âmbito da Escola de Belas Artes. No entanto, não é impossível, com alguma competência, contrapor-se a esta lógica aparentemente inapelável.

O papel, a função da arte na sociedade moderna, onde a ciência e a ideologia se impõem de forma absoluta como novas religiões, é o de abrir outras possibilidades onde a ambigüidade, o polissêmico, enfim, o excesso de significado abra outras possibilidades de relação com o real. É importante, portanto, manter sua autonomia, sua especificidade, preservar o seu discurso aparentemente sem sentido, resguardando o lugar da arte como aquela capaz de impedir o reducionismo racionalista.

Mas como preservar a ambigüidade enquanto didática? Este é o desafio do ensino da arte que não pode ser confundido com uma vaga nomenclatura que busca, em torno de termos imprecisos como inventividade, criatividade e outros, reduzir a formação do artista a um exercício do lúdico, situando o ensino à margem da cultura.

A Escola de Arte só se torna eficaz na medida em que não propõe modelos, mas questiona modelos. O seu núcleo deve ser informal. Mesmo questões aparentemente permanentes como a da técnica são, na verdade, extremamente relativas; resta lembrar o exemplo de um Jackson Pollock, que utilizava uma técnica inexistente e tão extremamente pessoal que, se copiada, caracterizaria um plágio.

A Escola de Arte, para ser atuante, deve estar em sintonia com o restante do sistema de arte, buscando, através da aproximação com estas outras fontes geradoras, a sua própria dinâmica de renovação. Deve ainda acompanhar a vida dos ateliês, solicitando a presença de artistas atuantes na Escola, estar presente junto aos museus, criar uma relação constante entre seus programas e a criação artística, de modo a manter o ensino como algo em constante exercício experimental.

Uma possibilidade mais imediata seria tentar investir-se numa espécie de escola modelo, onde a inserção orgânica no sistema universitário fosse repensada, onde os limites regulamentares e as hierarquias, créditos e sistemas de avaliação fossem repensados; uma escola-laboratório que pudesse, na sua prática, servir como subsídio para o ensino de arte no Brasil, tendo uma dimensão extremamente atuante e, aproveitando-se da experiência internacional – que vem desde o início do século defrontando-se com a antinomia entre o ensino e a experiência estética –, procurando criar um centro que parta da constatação em que a formação do artista é vista como um exercício em

torno do conflito, já que a função da arte contemporânea não é mais – como na Academia – a de referendar, mas sim a de problematizar.

Bibliografia consultada

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. São Paulo, Liv. Martins Fontes, 1982.

ANDRADE, Mário de. **O movimento modernista em terra brasileira**. Rio de Janeiro, Casa do Estudante do Brasil, 1968.

ARGAN, Giulio Carlo. **El arte moderno**. Valencia, Espanha, Fernando Torres Ed., 1975.

BARATA, Frederico. **Eliseu Visconti e seu tempo**. Rio de Janeiro, Liv. Zelio Valverde, 1944.

BARATA, Mário. Indicação para estudo; do romantismo às últimas tendências do séc. XIX com Almeida Junior e início de Visconti. In: **Artes do Brasil no séc. XIX**. São Paulo, Dept.º de Artes e Ciências Humanas da Secretaria de Ciência e Tecnologia, 1977.

BARROS, Álvaro Paes de. **O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador**. Rio de Janeiro, IBGE, 1956.

BATISTA, Marta Roseti et alii. **Brasil, 1º tempo modernista: 1917-29**. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros, 1972.

BRAGA, Theodoro. **Artistas pintores no Brasil**. São Paulo, São Paulo Ed., 1942.

———. **Para a posteridade**; artistas pintores no Brasil. São Paulo, São Paulo Ed., 1942.

BREST, Jorge Romero. **La pintura brasileira contemporânea**. Buenos Aires, Poseidon, 1945.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro**; antecedentes da Semana de Arte Moderna. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1971.

CAMPOFIORITO, Quirino. **A história da pintura brasileira**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1983.

COSTA, Angyone. **A inquietação das abelhas**. Rio de Janeiro, Pimenta de Mello & Cia., 1927.

DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. **A arte brasileira**. Rio de Janeiro, H. Lambaertz & Cia., 1888.

———. **A arte brasileira**; pintura, escultura. Rio de Janeiro, H. Lambaertz & Cia., 1888.

———. **Os contemporâneos**. Rio de Janeiro, Tip. Benedito de Souza, 1828.

DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. **Graves e frívolos**. Lisboa, Liv. Clássica, 1910.

FRANCASTEL, Pierre. **Peinture et société**. Paris, Danoël Gonthier, 1977.

FREIRE, Laudelino de Oliveira. **A pintura no Brasil**; D. Pedro II e a arte no Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1917.

———. **Um seculo de pintura**; apontamentos para a história da pintura no Brasil; de 1816 a 1916. Rio de Janeiro, Tip. Röhe, 1916.

GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial de Belas Artes**. Rio de Janeiro, s.ed., 1954.

GUINSBURG, J. **O romantismo**. São Paulo, Perspectiva, 1975.

LAFETÁ, Luiz. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo, Duas Cidades, 1974.

LEVY, Carlos Maciel. **Antonio Parreiras**, pintor da paisagem e história. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1981.

———. **O Grupo Grimm**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1980.

MARIANO FILHO, José. A desnacionalização da Escola de Belas Artes. In: **Debates sobre estética e urbanismo**. Rio de Janeiro, s.ed., 1943.

MORAIS, Frederico. **Núcleo Bernardelli**. Rio de Janeiro, Pinakotheke, 1982.

PANOFSKY, Erwin. **Significado das artes visuais**. São Paulo, Perspectiva, 1982.

PEDROSA, Mário. **Estudos sobre o modernismo**. Curitiba, Edições Criar, 1982.

REIS JUNIOR, José Maria dos. **História da pintura brasileira**. São Paulo, Ed. Leia, 1944.

RUBENS, Carlos. **As artes plásticas no Brasil**. São Paulo, Melhoramentos, 1935.

———. **Pequena história das artes plásticas no Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional, 1941.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1977.

ZANINI, Walter. Arte comtemporânea. In: **História geral da arte no Brasil**. São Paulo, Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

Recebido em 24 de junho de 1985

Carlos Agusto da Silva Zilio, Doutor em Artes Plásticas pela Universidade de Paris VIII, é coordenador acadêmico do curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil e professor do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

The main point of this paper is the establishment of a critical analysis of the historical process of art teaching in Brazil since the settlement of the Academia Imperial

de Belas Artes in 1816 up to our days. The center line of this analysis is the Escola Nacional de Belas Artes of the Universidade Federal do Rio de Janeiro, the first school of the Kind in Brazil, and that, for over a century, was the model to be followed by the other schools of art. This research was carried out analysing the group of academic rules that became a teaching model thus defining the official regulation for the Brazilian artist education. The first indication of disruption of the pattern imposed by the Escola Nacional de Belas Artes comes from the disagreement between academic artists and modern artists, inside the School, after 1931. From then on there was an increasing discrepancy between the reality of the artistic production and the teaching of art. The problems modern art brought up to the teaching of art, changed the institutional panorama, thus creating an unsteadiness in the teaching of academic art, opening new paths to the renewing of art teaching and requiring different analytic instruments capable of assimilating new didatic formulations. The Escola becomes active when placed in tune with the rest of the systhem searching her own dynamics of renovation in constant closeness with these other generating sources of knowledge.

La question centrale de cette étude se place autour de la formulation d'une analyse critique sur le processus historique de l'enseignement de l'art au Brésil, depuis l'installation de l'Académie Impériale de Beaux-Arts, le 1816, jusqu'aujourd'hui. Pour cela, on a utilisé, comme axe principal de l'analyse, l'Ecole Nationale de Beaux-Arts de l'UFRJ, le premier établissement du genre au Brésil et que, pendant plus d'un siècle, a été le modèle pour les autres écoles d'art. Cette enquête s'est developpée à travers l'analyse de l'ensemble des règles académiques, qui se sont transformées dans un modèle pour l'enseignement décidant le statut officiel pour la formation de l'artiste brésilien. Les premiers signaux de rupture du modèle imposé par l'École de Beaux-Arts ont origine aux conflits entre la réalité de la production artistique et l'enseignement de l'art. Les questions que l'art moderne a porté à l'enseignement artistique ont modifié le panorama sous le point de vue institutionnel, provoquant un desaccord pour l'enseignement de l'art académique, ouvrant nouveaux chemins pour le renouvellement de l'enseignement artistique et exigeant un autre instrument analytique capable d'assimiler les nouvelles formulations didactiques. L'école devient présence lorsque placée en harmonie avec le reste du système d'art, cherchant, dans le rapprochement avec les autres sources du savoir, sa dynamique de renouvellement.

La cuestión central de este estudio se situa basicamente en torno a la formulación de un análisis crítico sobre el proceso histórico de la enseñanza del arte en Brasil, desde la instalación de la "Academia Imperial de Belas Artes", en 1816, hasta nuestros dias. El eje principal del análisis es la Escuela Nacional de Bellas Artes de la UFRJ, primer establecimiento en su género en Brasil y que, durante mas de um siglo fué un modelo para las demas escuelas en Brasil. La presente investigación se desarrolla através del análisis del conjunto de reglas académicas que se convirtieron en un paradigma para la enseñanza, definiendo el estatuto oficial para la formación del artista brasileño. Las primeras señales de ruptura del modelo impuesto por la Escuela Nacional de Bellas Artes tienen origen en los conflictos entre los académicos y modernos en el interior de la Escuela después de 1931. A partir de ese entonces se presentó un defasaje creciente entre la realidad de la producción artística y la enseñanza del arte. Las cuestiones que el arte moderna trajo para la enseñanza artística modificaron el panorama institucional creando un desajuste para la enseñanza del arte académico, abriendo nuevos caminos para la renovación de la enseñanza artística y exigiendo otro instrumental analítico capaz de

asimilar las nuevas formulaciones didácticas. La escuela se volvió actuante cuando estuvo en sintonia con el resto del sistema de arte, buscando, en la aproximación constante con estas fuentes generadoras del saber, su propia dinámica de renovación.