

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE ARTES E DESIGN – IAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES, CULTURA E LINGUAGENS

Rebeca Tamar da Silva Fernandes Batista

A formação do artista no Brasil:
um estudo sobre a institucionalização

Juiz de Fora

2022

Rebeca Tamar da Silva Fernandes Batista

A formação do artista no Brasil:
um estudo sobre a institucionalização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes, Cultura e Linguagens. Área de concentração: Teoria e Processos Poéticos Interdisciplinares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raquel Quinet de Andrade Pifano

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fernandes Batista, Rebeca Tamar da Silva.

A formação do artista no Brasil: um estudo sobre a institucionalização. / Rebeca Tamar da Silva Fernandes Batista. -- 2022.

81 f.

Orientadora: Raquel Quinet de Andrade Pifano

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Artes e Design. Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, 2022.

1. Ensino acadêmico de Artes. 2. Formação do artista no Brasil. 3. Teoria e História da Arte. I. Quinet de Andrade Pifano, Raquel, orient. II. Título.

Rebeca Tamar da Silva Fernandes Batista

A formação do artista no Brasil:
um estudo sobre a institucionalização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes, Cultura e Linguagens. Área de concentração: Teoria e Processos Poéticos Interdisciplinares.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Raquel Quinet de Andrade Pifano – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a. Patricia Ferreira Moreno Christofolletti
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a. Angela Brandão
Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por me ajudar a todo tempo. Diante dos desafios, Ele me deu forças para continuar.

Agradeço ao meu esposo, Hanani, e à minha filha, Queila, meu maior incentivo para continuar nesta caminhada. Obrigada, porque sem o amor, cuidado e compreensão de vocês, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço aos meus pais, Cida e Dimas, pelo amor, incentivo, carinho e apoio durante toda minha formação profissional. Obrigada também pelas orações e por tudo que já fizeram e ainda fazem por mim. Dedico a vocês mais esta etapa da minha vida!

Aos meus irmãos, Samuel, Sarah e Ezequiel, agradeço por sempre dizerem palavras de ânimo em todo este processo. Aos meus sogros, Cida e Joaquim, pelo incentivo e apoio, toda a minha gratidão. Também à minha amiga Deise, meu muito obrigada pelo carinho e pela amizade.

Faço um agradecimento especial à professora Dr.^a Raquel Quinet de Andrade Pifano, pela orientação, por todo este período me ajudando, com paciência e dedicação, por acreditar em mim e sempre me encorajar a alçar voos mais altos, desde a graduação.

À professora Dr.^a Patricia Ferreira Moreno Christofolletti, por aceitar o convite para participar da minha banca examinadora, meu muito obrigada, de coração. Do mesmo modo, sou grata à professora Dr.^a Angela Brandão, pelo seu apoio e contribuição, desde a minha qualificação.

Aos professores do PPGACL/IAD-UFJF e às secretárias Lara Velloso e Flaviana Polisseni, meu agradecimento por toda atenção, apoio e parceria. Às professoras Dr.^{as} Regina Kopke e Vanda Arantes (*in memoriam*), que desde a graduação me inspiraram por meio do exemplo, minha gratidão.

À amiga querida e professora Ms. Renata Nogueira Gomes de Moraes, agradeço por ser uma referência de esforço e dedicação aos estudos. Aos colegas de mestrado, em especial Selma Terto e Caluã Elói, meu agradecimento pela amizade sincera, pelas trocas de conhecimentos e pelo incentivo a todo tempo.

RESUMO

Este trabalho pretende abordar o surgimento das academias de arte como iniciativa para fundamentar-se cientificamente a prática artística, diferenciando-a da atividade manual, à qual os artesãos estavam ligados. Partindo da transformação ocorrida no estatuto social da arte durante o período conhecido como Renascimento, os artistas reivindicaram para a pintura e escultura um lugar entre as artes liberais. A pesquisa busca, assim, investigar como os modelos acadêmicos italiano e francês influenciaram a criação do primeiro formato de instituição para o ensino de arte no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Acadêmico de Artes. Formação do Artista no Brasil. Teoria e História da Arte.

ABSTRACT

This work intends to approach the emergence of art academies as an initiative to scientifically base artistic practice, differentiating it from the manual activity to which artisans were linked. Starting from the transformation that took place in the social status of art during the period known as the Renaissance, artists claimed for painting and sculpture a place among the liberal arts. I seek to investigate how the Italian and French academic models influenced the creation of the first institution format for the teaching of Art in Brazil in the 19th century.

Keywords: Academic Arts Education. Artist training in Brazil. Theory and History of Art.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	O ARTISTA COMO INTELCTUAL.....	8
2.1	ENTRE AS OFICINAS E A CORTE.....	8
2.2	À PROCURA DE UM LUGAR ENTRE AS ARTES LIBERAIS	19
2.3	ORIGEM DAS ACADEMIAS	28
3	MODELOS DE ENSINO ARTÍSTICO NA EUROPA.....	43
3.1	<i>ACCADEMIA E COMPAGNIA DELL'ARTE DEL DISEGNO: O PRIMEIRO</i> <i>MODELO DE INSTITUIÇÃO</i>	<i>43</i>
3.2	<i>ACADEMIA DEL DISSEGNO DE PITTORI, SCULTORI, ET ARCHITETTI DI</i> <i>ROMA – A ACCADEMIA DIS. LUCA.....</i>	<i>51</i>
3.3	ACADEMIA DE ARTES EM PARIS.....	54
4	O MODELO ACADÊMICO FRANCÊS NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL.....	59
4.1	O MODELO ACADÊMICO FRANCÊS.....	59
4.2	SOBRE UMA METODOLOGIA DE ESTUDO PARA O MODELO ACADÊMICO BRASILEIRO: HISTORIOGRAFIA x REVISIONISMO	62
4.3	A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – CONTEXTO REMOTO E CONTEXTO IMEDIATO	63
4.4	A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES E A INFLUÊNCIA FRANCESA	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77

1 INTRODUÇÃO

Que entrelinhas nos são fornecidas no processo de formação do artista e, conseqüentemente, na mudança de seu estatuto social? É possível perceber nuances das transformações no *status* do artista entre os currículos das academias de arte, sobretudo nos modelos italiano e francês? Como estes modelos influenciaram o modelo acadêmico elaborado para o ensino de arte no Brasil do século XIX? Estas perguntas ajudaram a desenvolver a escrita desta dissertação, sempre que eu me questionava sobre o seu objetivo.

Ao iniciar a pesquisa bibliográfica para este trabalho, descobri, por meio de algumas leituras, que, embora os movimentos artísticos possam ser comumente apresentados segundo uma cronologia, podemos analisá-los sob outras perspectivas. E esta possibilidade também existe quando se trata da periodização na história da arte. Embora a organização linear do tempo seja importante para compreendermos alguns processos histórico-sociais, estes não estão enclausurados em datas e séculos. É fundamental, nesse sentido, observar as possibilidades de coexistência de eventos, de relações de cooperação, de sobreposição, entre outras análises.

Acredito que muitos estudantes de artes consigam reconhecer um determinado estilo artístico associando-o a características presentes nas obras de um determinado tempo. Isso ocorre, provavelmente, devido às referências acessadas, à organização dos modelos historiográficos em sequência. Daí a importância de contemplar também as interseções temporais no caminho da pesquisa, algo que me trouxe uma experiência profícua enquanto professora de artes na Educação Pública e pesquisadora.

A professora Sônia Gomes Pereira (2016) escreveu, em uma de suas obras, sobre um lugar de equilíbrio entre o historicismo e o revisionismo histórico para a melhor compreensão dos movimentos artísticos no Brasil. Embora essa referência seja especialmente analisada em um capítulo da presente dissertação, a percepção que a autora traz sobre as permanências e/ou discontinuidades dentro da arte me fez repensar toda a minha escrita. Então, busquei utilizar também essa noção de equilíbrio na produção deste trabalho. Desejo a você, leitor e leitora, um bom percurso!

2 O ARTISTA COMO INTELLECTUAL

Nesta seção, propomo-nos pensar, inicialmente, a condição social do artista, ou ainda a maneira de se formar um artista antes dos processos de oficialização nas academias de arte. Para isto, procuramos fazer como o hábil desenhista, que se distancia um pouco de sua obra, buscando, por meio de um novo ângulo, compreender melhor a totalidade da composição. Por isso, analisamos, neste momento, o contexto no qual surgiram essas instituições.

2.1 ENTRE AS OFICINAS E A CORTE

É importante reconhecermos, em primeiro lugar, que já existia arte no período que antecede o Renascimento, conquanto sua condição estivesse atrelada às atividades manuais, próprias de um saber específico, e que exigiam uma perícia técnica (JIMENEZ, 1999). Outra observação relevante: para haver alguma institucionalização, era necessário haver uma mudança de pensamento em relação ao tipo de trabalho desenvolvido pelo artista. Isto envolvia tanto o próprio *artifex*¹ como também a forma de olhar do público: como ele deveria compreender determinada atividade laboral e como deveria considerar o resultado desta atividade, passando comumente de uma encomenda ou produto até chegar ao *status* de obra de arte.

Nesse sentido, o sociólogo Howard Becker² apresenta uma conceituação interessante para pensarmos a perspectiva que os substantivos “artesão” e “artesanato” trazem consigo. Para ele, este último traduz “o conjunto dos conhecimentos e das competências que dão origem às atividades produtivas e objetos úteis” (BECKER, 2008, p. 230). Isso porque a utilidade e o virtuosismo eram os critérios que norteavam o trabalho do artesão. O virtuosismo, no caso, seria manifestado por meio da perícia técnica alcançada após anos praticando “a maestria manual e a disciplina mental” e também pela capacidade do artesão em dominar diversas técnicas (BECKER, 2008, p. 231). Ainda que o trabalho do artesão fosse para ele mesmo, o resultado daquilo que ele produzia estava sempre atrelado à palavra final e

¹ “É aquele que participa com os seus próprios meios numa empresa geral que visa, segundo o velho lema, o belo e o útil” (CHASTEL, 1991, p. 171).

² Howard Becker é um sociólogo norte-americano, nascido em 1928, que contribuiu com suas pesquisas para o campo da sociologia da arte, do desvio e da música. É considerado um dos mais influentes cientistas sociais da contemporaneidade.

às necessidades daquele que lhe encomendara a obra.

Com relação ao período considerado como clássico na arte grega, existem algumas evidências de um desejo, por parte dos artistas, de discutir problemas teóricos relacionados à sua práxis (WITTKOWER, 2004). No século VI a.C., foram encontradas assinaturas de artistas em estátuas e vasos, talvez uma demonstração de que suas obras eram únicas³. Mais tarde, durante os séculos V e IV a.C., desenvolveu-se grande produção literária por parte de artistas com temas ligados à própria arte. Provas disso são os registros de tratados escritos por pintores durante o referido período, mas que não possuem amostras. São obras como o *Canon*, da autoria de Policleto, falando sobre as proporções do corpo humano; tratados de Pánfilo sobre aritmética e geometria; além de elementos como simetria e cor, abordados por Eufanor; e a teoria de arte escrita por Apeles, pintor na corte de Alexandre Magno.

Por sua vez, Plínio (23-79 d.C.) escreveu uma obra chamada *Historia naturalis*, que serviu como fonte de diversas informações sobre os artistas da Grécia. Neste trabalho, o autor apresenta Pánfilo (h. 390-340 a.C.) como o primeiro pintor que buscou aprofundar-se no conhecimento da aritmética e da geometria, imprescindíveis, segundo ele, para o aperfeiçoamento na arte (PLÍNIO xxxiv apud WITTKOWER, 2004). Para Pánfilo, que era o mestre de Apeles, “[a pintura] era a primeira matéria que se ensinava às crianças nascidas livres, e esta arte foi aceita como um passo preliminar em direção à uma educação liberal” (PLÍNIO xxxiv apud WITTKOWER, 2004, p. 15).

Os pintores e escultores na Grécia exerciam um trabalho de caráter manual, tal como os escravos. No entanto, gozavam de uma posição um pouco melhor, devido ao fato de que eles “trabalhavam para ganhar dinheiro” (WITTKOWER, 2004, p.16). Eram, portanto, comparados aos demais tipos de artesãos, que também produziam sob a obediência às regras que normatizavam a atividade, assim como os barbeiros, cozinheiros e ferreiros. Os pintores, porém, sobrepujavam aos escultores, devido à menor força física por eles empenhada em sua atividade.

A influência do pensamento platônico, neste período, não oferecia subsídios para que a prática artística fosse recebida entre as artes liberais. Segundo a “doutrina platônica do entusiasmo”, somente poderia recair sobre poetas e músicos a inspiração dos deuses, ficando à margem desta inspiração os artistas. Estes, afinal, estavam condicionados à imitação das coisas do mundo físico, sensível, que eram sombras da realidade espiritual e divina, mundo

³ Mantenho aqui a palavra “artista”, utilizada originalmente por Wittkower (2004).

inteligível (CABRAL, 2019, p. 24).

Durante a Antiguidade, existiram algumas aberturas para que a arte assumisse um novo significado, talvez por influência da arte poética de Aristóteles ou quando o eixo cultural da Grécia se expandiu para Roma, no período helenístico. A arte e a crítica passaram a ser bem vistas, coleções de arte foram formadas e até mesmo o mercado de obras de arte obteve maior destaque (WITTKOWER, 2004). Contudo, mesmo com algumas figuras como os imperadores Nero e Marco Aurelio tendo experimentado a pintura e a escultura (JUCKER, 1950 apud WITTKOWER, 2004), o tratamento dado às artes visuais, em Roma, permaneceu distante das artes liberais – estas continuaram associadas à formação cristã durante toda a Idade Média. Quando Roma entrou em decadência, toda a vivência artística foi obliterada, retornando o artista à sua condição de “artífice” e “artesão” (WITTKOWER, 2004, p. 19).

Saltando alguns séculos, encontramos com o artista medieval, “contente em ser um membro anônimo de seu grêmio e dedicado ao seu trabalho somente para glorificar a Deus” (WITTKOWER, 2004, p. 19). Para a realidade em que este artesão vivia (assim o chamamos, neste momento, para facilitar a compreensão), ele precisava de condições que amparassem sua subsistência e, por isso, o seu trabalho relacionava-se intimamente com a classe social na qual ele estava inserido. Ou seja, existia a necessidade de que ele trabalhasse e a existência dessa necessidade reforçava a maneira como este artesão compreendia o seu próprio ofício.

Na educação cristã deste período, as artes liberais não incluíam as artes visuais, relegando o artista à classe dos artesãos. Portanto, a condição social do artista observada entre os séculos XIII e XV é a de artesão: seu trabalho pertencia às artes mecânicas, sendo exposto às diversas condições laborais próprias de suas afiliações⁴, em contraponto à atividade mental, intelectual, liberal, atribuída aos poetas, filósofos e eruditos que compunham a nobreza.

Esse agrupamento em guildas, conforme cada ocupação profissional, foi a maneira que os artesãos daquele período encontraram para se organizarem mediante o desenvolvimento das cidades, tanto nas do Norte quanto nas comunas italianas. Conhecidas como “Arti”, na Itália (WITTKOWER, 2004, p. 20), as primeiras guildas foram fundadas entre os anos de 1286 e 1355, com destaque para a de Veneza, de 1290, e Florença, de 1339. Muitas outras surgiram posteriormente, nos países ao Norte um pouco mais tarde, mas ainda no século XIV (WITTKOWER, 2004).

O envolvimento das guildas com a vida de seus membros era rígido, com aspectos de

⁴ Conhecidas também como guildas, grêmios ou corporações.

vigilância. Elas atentavam-se ao cumprimento das obrigações religiosas deles, conduziam a formação dos aprendizes, eram responsáveis pelos contratos e participavam do que era combinado com os clientes (WITTKOWER, 2004). Desse modo, as guildas tinham participação ativa durante todo o processo que ia desde a encomenda das obras aos contratos realizados entre seus membros e os clientes:

As formas jurídicas tinham grande importância; para a Itália do século XIII ao século XVII existe uma enorme quantidade de contratos de encomenda que foram assinalados, publicados e comentados [...]. O exame desses documentos põe sobretudo em destaque um formalismo prudente, esclarecimentos materiais e financeiros, fórmulas de salvaguarda em caso de atraso ou de má execução...; a atividade do pintor ou do escultor é apenas um caso particular do artesanato (CHASTEL, 1991, p. 173)

A presença de numerosas oficinas nas cidades de Veneza, Florença e Milão atestam a sua importância, sendo fundamentais na criação de um comércio local, onde se forneciam toda sorte de objetos (CHASTEL, 1991). A prática da pintura e da escultura integrava os “negócios familiares” neste cenário e, a partir desta vivência, muitos filhos de pintores e escultores caminhavam para a mesma prática (BURKE, 2015). Grande parte desses indivíduos tinha acesso à mesma formação, tal como os outros artesãos, por meio das oficinas. E essas oficinas, pertencendo às guildas, poderiam receber diversos tipos de artesãos (BURKE, 2015).

A formação adquirida nas oficinas contava com um longo período de aprendizado. O aprendiz iniciava ainda muito cedo, auxiliando o mestre, visto que o trabalho infantil era algo normatizado durante a Era Moderna, na Europa. Alguns artistas, inclusive, iniciaram em tenra idade: Andrea del Sarto, aos 7 anos, Paolo Uccello, aos 11 anos e Michelangelo, aos 13 anos, entre outros (BURKE, 2015).

Contudo, o “tornar-se artista” trazia algumas dificuldades, diferentes entre os nobres e os camponeses. Para o nobre, o problema era o fato da pintura e da escultura, enquanto atividades manuais, serem vistas como “indignas”. Já para o camponês, o maior empecilho era a falta de acesso ao apresto necessário, conforme sua posição social (BURKE, 2015).

A arte, neste contexto, era compreendida como uma técnica e, nesse sentido, o artista seria, tal como nas demais profissões do Medievo, um trabalhador especializado numa técnica, fosse ela a pintura ou escultura. Poderia ainda haver um histórico familiar ligado a esse ofício ou não, como no caso de Michelangelo.

O começo se daria da mesma forma, como aprendiz em alguma das corporações de

ofício, conforme a arte mecânica escolhida. O processo de aprendizagem resumia-se a uma formação técnica, resultante da prática diária nas oficinas, iniciada em torno dos doze anos ou menos, como em alguns casos. Ali o aprendiz realizava trabalhos auxiliares, pintando fundos ou preparando pigmentos (no caso, do pintor) e, já no século XVI, realizando desenhos, para educação do olho e da mão.

O treinamento deste aprendiz chegava a durar doze anos ao final do Trecento, porém, no século XVI, conforme registro de Vasari, um período de três anos foi observado no caso de Michelangelo. Depois dessa etapa, vinha a função de oficial, com duração de dois a três anos. Por fim, após submeter uma obra sua para ser examinada, o indivíduo tornava-se um mestre, obtendo autorização para abrir sua oficina.

Peter Burke⁵ também apresenta como média do tempo de aprendizado nas oficinas algo em torno de treze anos. Um exemplo da organização deste período consta nos estatutos da guilda de pintores de Veneza, em que a formação correspondia a cinco anos de aprendizagem, somando-se mais dois como oficial. Depois desse período, o indivíduo poderia apresentar uma obra mestra, tornando-se um mestre pintor, adquirindo o direito de abrir sua própria oficina (BURKE, 2015).

Os modelos para desenho vinham dos livros da oficina, da cópia de obras de mestres notáveis, de bustos, enquanto o desenho de modelo vivo restringia-se aos mestres e alunos mais avançados. Posteriormente, quando surgiram as academias de arte propriamente ditas, este se tornou, aliás, um dos pontos de tensão entre elas e as corporações, cada uma advogando para si o direito de oferecer aulas de modelo vivo.

A escolarização dos artistas, ainda na condição de artesãos, melhor dizendo, não ia tão além da aquisição da leitura e escrita – salvo algumas exceções, que puderam aprender sobre aritmética, como Brunelleschi e Leonardo da Vinci, por exemplo. Contudo, em se tratando de técnica, os pintores eram capazes de realizar múltiplas tarefas envolvendo diversos suportes, como tábua, gesso, tecidos, pergaminho, cristal, ferro, entre outros (BURKE, 2015).

Sobre isto, Wittkower⁶ também nos traz uma colaboração, informando que, durante a Idade Média, “os artistas leigos e outros artesãos eram recrutados nas camadas mais baixas da

⁵ Peter Burke é um historiador inglês especialista em Idade Moderna na Europa e estudos socioculturais.

⁶ Margot Wittkower (1902-1995) foi uma designer de interiores, e seu esposo, Rudolph (1901- 1971), um historiador de arte. Ambos judeus, fugiram da Alemanha nazista para Londres, pois Rudolph tinha cidadania britânica por nascimento. Eles escreveram, em coautoria, duas biografias artísticas: *Nascidos debaixo do signo de Saturno* e *O Divino Michelangelo*.

sociedade”. Naquela época, foram poucos os “cidadãos decorosos” que vieram de “famílias nobres” que escolheram seguir a carreira de artista, como foi o caso de Alberti, Brunelleschi e Leonardo da Vinci. Afinal, “a aristocracia, os banqueiros, os mercadores e a Igreja em uníssono desaprovaram a profissão” (WITTKOWER, 2004, p. 23).

Desse modo, compreendemos que a ausência de mobilidade social, nesse período, também era ratificada, primeiramente, pelo pensamento da época, forjado por uma cosmovisão católica cristã. Por meio da Igreja, a autoridade do rei era legitimada como uma determinação divina, garantindo à nobreza o acesso hereditário a títulos, posses e ao clero. Em alguns casos, a própria figura do rei era associada diretamente a Deus. De igual forma, aquele que houvesse nascido camponês ou nobre, assim o seria por desígnio divino. No entanto, aos burgueses, grupo do qual faziam parte os comerciantes e artesãos, seria possível ascender socialmente por meio do acúmulo de riquezas, embora sem a nobreza de nascimento.

Delimitando melhor a imagem mental do artesão entre os séculos XIV e XV, podemos pontuar que ele era, neste momento, um “produtor de objetos úteis” ligado à sua guilda. O seu ofício era regido pelos estatutos das corporações e ele não poderia abrir uma loja da forma que quisesse sem observar as regras para fazê-lo. Existia ainda o interesse pela clientela (ANTAL, 2003) e o fato de ele não trabalhar isolado. Assim, ele precisava passar por uma “oficina organizada”, primeiro como aprendiz, para depois de algumas etapas, alcançar o “grau de mestre”, afinal, estava inserido em uma “cadeia artesanal” (CHASTEL, 1991, p. 172). Aliás, o fato de a assinatura do aprendiz incluir o sobrenome de seu mestre nos mostra a importância desse modelo de aprendizado (BURKE, 2015).

Frederick Antal⁷ também destacou essa forma de organização do processo de aprendizagem do artesão. Segundo ele, o aluno deveria aprender o ofício “começando de baixo”, moendo pigmentos, preparando a superfície das telas, vivenciando as experiências comerciais ao longo dos anos, como aprendiz e diarista, “junto de um mestre qualificado da corporação, o qual tinha sobre ele plenos poderes disciplinares” (ANTAL, 2003, p. 105). Somente depois de todo este período adquirindo esses conhecimentos técnicos, poderia ele exercer a pintura, observando os regulamentos da corporação de pintores (ANTAL, 2003).

O trabalho na oficina era um trabalho também em equipe, dirigido por um mestre. Alguns honorários eram pagos em gêneros alimentícios, outros em espécie (liras ou florins)

⁷ Frederick Antal foi um historiador de arte judeu húngaro, particularmente conhecido por suas contribuições para a história social da arte.

(CHASTEL, 1991). Por vezes, os aprendizes pagavam ao mestre por fornecer-lhes alimento, instrução e moradia e, em outras ocasiões, o mestre quem pagava ao aprendiz, atribuindo-lhe melhores valores conforme o avanço na habilidade técnica (BURKE, 2015). Estes detalhes nos permitem perceber como vida e trabalho eram palavras que se ligavam naquele momento.

Complementar à questão do trabalho nas corporações de pintores, podemos compreender a existência de uma relação previsível no mercado das artes no século XV. Existia o sujeito pintor, que era o produtor de um quadro (ou seu supervisor), e o sujeito que encomendava uma determinada obra, ambos observando os parâmetros necessários para a época (como as convenções, por exemplo). O cliente, ou ainda o mecenas, era a parte que encomendava e provia os subsídios para a execução da obra (BAXANDALL, 1991).

O cliente poderia especificar os detalhes na encomenda, firmando, em certos casos, um acordo legal, que poderia ser um contrato redigido por um notário ou um documento menos formal. Este dois tipos de contratos também eram conhecidos como “*ricordi*” (recordações). A pintura, nesse caso, era a materialização de um produto a ser comercializado. A forma de pagamento com que os clientes podiam realizar a transação também variava, pois os custos da fabricação podiam estar atrelados ao material e à mão de obra (BAXANDALL, 1991).

Esses elementos constituíam uma relação comercial bem consolidada. Agrupados nas corporações, os artistas eram os detentores dos meios de produção, dentro de uma certa liberdade e criando objetos socialmente úteis (JIMENEZ, 1999). Por conseguinte, uma transformação na organização do trabalho artístico seria igualmente um reflexo do desenvolvimento de novas relações comerciais, revelando um sintoma de queda no controle que as corporações exerciam sobre estas relações (JIMENEZ, 1999).

Em um sentido mais amplo do que aquele outrora empregado no contexto grego, a assinatura trouxe a evidência da autenticidade, atestando também a origem de determinada obra, tendo em vista aquelas que eram exportadas⁸. Ela poderia representar ainda a totalidade de uma obra realizada por diversos participantes (CHASTEL, 1991) ou, também indicar que ela tinha a mesma qualidade das demais que saíam da oficina (TIETZE, 1939 apud BURKE,

⁸ Este cenário é diferente do que temos na contemporaneidade, com obras de arte que podem representar experiências e não necessariamente são feitas para o consumo enquanto produto. Existe, inclusive, material bibliográfico por meio do qual as relações de consumo de “produtos artísticos”, associadas aos diferentes estratos sociais, podem ser estudadas com profundidade, como é o caso de trabalhos de Frederick Antal (2003) e Bourdieu (2007).

2015). Outra forma de pensar essa assinatura, sob um ponto de vista mais contemporâneo, seria considerando a potencialidade dessa obra se tornar um objeto de arte:

[...] a assinatura anda de mãos dadas com a adesão de uma atividade à categoria de arte, e de um produtor à categoria de artista ou autor. Temos, portanto, o direito de considerá-lo como um indicador importante de artificação (HEINICH, 2008, p. 106).

Com o fortalecimento da monarquia na Europa ocidental por meio de centros de poder, alguns pintores itinerantes assumiram as demandas artísticas dos palácios, como a realização de retratos, a decoração de interiores, entre outras funções. Aos poucos, esse artista passou a circular no ambiente das cortes europeias e, em meados do século XIII, adquiriu certos privilégios, como o de não se submeter às normas estabelecidas pela corporação de ofício à qual estaria, de outra forma, ligado.

Assim, esse pintor da corte, considerando todos os benefícios que poderia receber, como pagamento fixo, presentes e mesmo títulos, teve, aos poucos, seu ofício reconhecido. Este afastava-se da ordem do artesanal, mostrando-se então como virtude: tratava-se de um talento dado por Deus, não mais do fruto do trabalho de um homem livre nas oficinas.

O acolhimento de alguns artistas dessa ambiência veio suprir uma necessidade constante de obras que eram disponibilizadas pelas oficinas dos mosteiros. Devido ao desenvolvimento das cidades e, conseqüentemente, da consolidação das monarquias na Europa ocidental, a partir do século XIII, o aumento da demanda pictórica fez com que as relações entre a corte e os artistas se estreitassem (WARNKE, 2001). Assim, em uma relação com vantagens para ambos os lados, as cortes dos príncipes usufruíam do artista, ao passo que ofereciam a eles postos e honras que interferiam em seu reconhecimento na cidade. Esses artistas que tinham a oportunidade de estar na corte realizavam seu trabalho em função da “representação do soberano” (WARNKE, 2001, p. 17).

Surge, nesse contexto, o conceito do gênio, uma vez que a atenção dada à habilidade do artista sobrepõe-se aos preços praticados na execução das obras (JIMENEZ, 1999). Isso porque a retomada do platonismo, no Renascimento, incluiu os artistas entre os criadores inspirados e alimentou a ideia do artista divino. Seu talento poderia, desse modo, estar associado “à loucura inspirada a qual os profetas e poetas eram possuídos” (WITTKOWER, 2004, p. 100).

Na realidade das cortes, o artista não se encontrava subserviente às condições impostas pelas corporações, estando livre para desempenhar o “ofício da virtude”. O sentido desta nova

concepção distingue-se do caráter artesanal imbuído no trabalho do artista ligado à oficina (WARNKE, 2001). Nesse sentido, um dos múltiplos exemplos de artistas que trabalharam remuneradamente para um príncipe foi Mantegna, que trabalhou para Lodovico Gonzaga, o marquês de Mântua, de 1460 até 1506 (BAXANDALL, 1991).

Assim, a prática artística encontrou uma forma de existir fora das limitações impostas pelas corporações. À semelhança de um duplo mecanismo, ao mesmo tempo em que as corporações serviram como “instrumentos de uma nova cultura artística profana, elas colaboraram para que se desenvolvesse primeiro a autoconsciência da burguesia nas cidades” (WARNKE, 2001, p.15). Desta autoconsciência⁹, surgiu o “sujeito-econômico burguês”, do qual se desmembraria o “sujeito-artista”, a fim de desenvolver plenamente o gênio burguês. Trata-se, portanto, da busca do “sujeito-artista” pelo exercício de sua atividade, sem que esta estivesse ligada ao controle regulamentar das corporações (WARNKE, 2001).

A primeira menção sobre o posto de “*pictor regis*” (pintor do rei) data de 1257 e diz respeito a um “*magister*” (mestre), Petro de Ispannia, que recebeu uma roupa especial para seu encargo permanente, ao sair da Espanha e dirigir-se para a corte inglesa. Outras menções foram registradas, como em 1267, quando Walter de Durham foi denominado “*the King’s Painter*” (pintor do rei) e, em 1307, quando seu filho assumiu seu posto e passou a ser o responsável pelos pintores do palácio de Westminster, tornando-se um “*King’s Chief Painter*” (chefe dos pintores do rei) (WARNKE, 2001).

Já na França, além de Guilherme de St. Pathus que, em 1254, apareceu ocupando um cargo importante como supervisor da construção de catedrais, durante o reinado de Luís IX, tem-se o registro do “*magister pictor*” (pintor mestre) Etienne d’Auxerre. Enviado em 1298 por Filipe, o Belo, até Roma, juntamente ao papa Bonifácio VIII, ele parece ter cumprido sua missão com êxito, visto que, em 1301, seu posto tornou-se mais próximo do círculo de pessoas em torno do rei, recebendo o título de “*valet de chambre*” (WARNKE, 2001, p. 25).

Esse título, que significa “camareiro”¹⁰, representava uma promoção ao pintor, que, já instalado no palácio e envolvido nos serviços prestados ao rei, alcançava um patamar melhor na hierarquia da corte. Ele passou, dessa maneira, de integrante da categoria de serviços que

⁹ “A autoconsciência dos artistas é então decididamente afirmada; insistem sobre a missão didático-religiosa e especialmente popularizante da arte, tão frequentemente mencionada pelos escritores eclesiásticos, pois, ao agirem assim, são capazes de aumentar a própria importância” (ANTAL, 2003, p. 103).

¹⁰ Não foi encontrada nenhuma tradução disponível em dicionários de francês online. A tradução presente no texto foi obtida pelo próprio autor.

envolviam o deleite do rei para um lugar de acesso contínuo ao soberano, devendo a ele um juramento de lealdade. Não era um título compulsório ao “*peintre du roy*” (pintor do rei).

Oportunidades diferenciadas do modo de trabalho habitual nas corporações eram oferecidas aos artistas admitidos nas cortes. Um exemplo disso é o fato do nome de Evrard d’Orleans, pintor do rei na França, não aparecer na lista de artesãos que deveriam pagar seus tributos em Paris, em 1292. Isso nos mostra, de fato, a isenção dada a esses pintores e também a não obrigatoriedade de participarem de uma corporação (WARNKE, 2001).

Na corte francesa, à semelhança de um trabalhador assalariado, o artista recebia uma renda constante, que poderia ser mensal, anual e até mesmo ampliada, caso ele se tornasse “*valet de chambre*”. Essa possibilidade de ganho permanente era uma realidade desconhecida daquele artista da cidade, que recebia conforme o que produzia, não tendo um ganho fixo (WARNKE, 2001).

Outro título importante nesta dinâmica da corte é o de “*familiaris*” (amigo, pessoa da intimidade). Embora tenha sido utilizado antes de 1267 por imperadores, papas e alguns nobres, foi a partir desta data que ele passou a representar uma nova distinção dentro da alta burguesia. Não somente os nobres poderiam recebê-lo, como também banqueiros, médicos, comerciantes, juristas e demais pessoas que tivessem um vínculo muito próximo com o rei, obtendo, inclusive, privilégios também. Quem tornou usual este título foi Carlos de Anjou, em Nápoles (WARNKE, 2001).

Uma evidência de que existiam possibilidades de ascensão dentro da própria corte é o caso de Giotto, o qual dirigiu um grupo de artistas na corte de Nápoles durante quatro anos, a partir de 1329. Sob os títulos de “*prothopictor*” (precursor) e “*protomagister operis*” (mestre do trabalho), ele atuou no palácio real e produziu afrescos segundo orientações de Francesco Petrarca. Devido ao reconhecimento de sua habilidade, além de um pagamento anual de doze onças, moradia e despesas asseguradas no palácio, ele recebeu, em 1330, o título de “*familiaris et fidelis*” (amigo, familiar e fiel) do rei Roberto (DAVIDSOHN, 1925 apud WARNKE, 2001).

Essa concessão dada à Giotto representa o reconhecimento de seu trabalho como pintor dentre as mesmas virtudes almeçadas pelo rei em sua corte. Este reconhecimento, na cosmovisão do pintor florentino do século XIV, demonstra o caráter sublime que uma obra poderia refletir: era como se ela falasse sobre o caráter de seu criador. Se relacionarmos autonomia com liberdade, podemos considerar que esse deslocamento do “sujeito-artista” para a corte expressou também a busca pela diferenciação em sua forma de trabalho.

Por isso, em 1334, quando Giotto retorna à Florença, ele obtém alguns privilégios na retomada de suas atividades na corporação de pintores à qual ele havia servido como aprendiz. Além das honras e benefícios materiais que havia recebido, agora ele seria admitido na “*Signoria*”¹¹ florentina como construtor da cidade e da catedral, ou ainda como “*expertus et famosus*” (perito e famoso, célebre). Por isso, no documento de 12 de abril de 1334, está claro que ele deveria ser recebido e mantido na cidade, ocupando o posto vitalício de “*magister et gubernator*” (mestre e governador): uma espécie de engenheiro, aquele que construiria a cidade, mas que cuidaria também das relações externas com a corte (WARNKE, 2001).

Era interesse das cortes italianas deste período manter “entre seus muros” aqueles artistas mais conhecidos, de forma que, em algum momento, eles pudessem voltar para seus espaços. Ademais, a oferta de oportunidades para estes artistas contribuía como estímulo saudável para as cidades. Contudo, devido à epidemia da peste e à consequente baixa populacional, cidades e cortes passaram a competir pela força de trabalho de artistas e artesãos. A força política das corporações foi, então, posta em contraste com a oferta de altos postos na corte, o que deu início também a um distanciamento, do ponto de vista do artista, dos interesses da cidade, representados pelas corporações, em relação aos interesses da corte (WARNKE, 2001).

Enquanto a ocupação nas oficinas era sinalizada como algo inferior, por demandar força física, exaurindo fisicamente o artesão, na ambiência da corte, o “protoartista”¹² poderia exercer a liberalidade de seu trabalho, não se expondo às condições do tempo nem se subordinando às regras impostas pelas guildas, mas se submetendo apenas ao nobre. Contudo, para que o artesão rompesse paulatinamente com a estabilidade e a rigidez do sistema monárquico e religioso, seria necessário que o objeto produzido por ele também passasse por uma liberalização. E conforme a obra ia deixando de estar atrelada somente ao seu caráter narrativo, surgiram condições de ampliar seu campo de possibilidades rumo à “autonomia da arte” (JIMENEZ, 1999, p. 32 e 33).

A próxima subseção nos ajuda a compreender as ideias que, juntamente com a mudanças nas relações entre o artesão e sua prática, favoreceram o reconhecimento social do artista e colaboraram para o desenvolvimento de espaços para o ensino formal e superior de arte, especificamente as academias.

¹¹ Tratava-se de um modelo de governo.

¹² A expressão entre aspas foi utilizada para fazer referência a esse estágio que antecedia o do artista como conhecemos a partir do Renascimento e também é um gracejo, haja vista tantos termos em latim citados anteriormente.

2.2 À PROCURA DE UM LUGAR ENTRE AS ARTES LIBERAIS

A maneira de pensar sobre a arte na era pré-burguesa evidenciava seu funcionamento apenas como instrumento para o ensino dos leigos na fé e que, necessariamente, estava associada ao aspecto religioso, não cabendo a ela nenhum outro sentido fora da esfera eclesiástica (ANTAL, 2003). Este fato, endossado pela tradição católica romana, vem de uma “concepção agostiniano-neoplatônica” (ANTAL, 2003, p. 101). Prevalencia na discussão filosófica deste período a tese da indignidade do homem, para a qual a vida humana possuía um caráter transitório, sendo a verdadeira vida aquela a ser vivida na eternidade. A Terra, ou ainda o mundo sensível, era para o homem deste tempo um lugar de punição (MATSUURA, 2019).

Segundo Platão, somente por meio do delírio, ou seja, saindo de si, o homem conseguiria contemplar o mundo das ideias, sem estar preso às coisas materiais. Portanto, esse mundo pôde ser comparado ao paraíso, do qual Adão e Eva foram expulsos. A Terra seria o local onde eles iriam purgar o pecado. E esse afastamento “da verdade, do belo e do bem” (CAUQUELIN, 2005, p. 33) remete a essa arte, considerada um “pálido reflexo da beleza transcendental de Deus” (ANTAL, 2003, p. 101), demonstrado por meio da representação da beleza física e da natureza. O homem, ou seja, a criatura, não teria a capacidade de criar, sendo esta uma exclusividade de Deus (JIMENEZ, 1999).

A partir do século XIV, no período de transição entre a Idade Média e o Renascimento, houve uma transformação na forma de se compreender o homem (BURKE, 2015). Este passou a ser valorizado, assim como o mundo visível por ele habitado. Feito à imagem e semelhança de Deus, ele também passou a ser encarado como possuidor da capacidade criadora divina. Portanto, deveria ser olhado como tal, com um corpo finito, mas que carrega dentro de si uma alma com dimensão eterna (MATSUURA, 2019).

“O homem é a medida de todas as coisas”. Este enunciado do século V a.C. é de autoria de um filósofo grego chamado Protágoras (491 - 481 a.C). Considerado iniciador do movimento sofístico, ele sofreu a crítica de Platão devido ao seu relativismo quanto à existência de uma verdade absoluta, dentre outras divergências filosóficas (SARDI, 2017). No entanto, Platão, em “*As Leis*” (IV – 716-c), reconstruiu o uso desse enunciado, substituindo o homem pelo divino, como fonte da verdade e da perfeição (SARDI, 2017).

É possível encontrarmos um sentido para essa expressão, dentro do Renascimento, a partir do Humanismo. Embora o contexto histórico seja diferente, devemos considerar o

benefício que o resgate das fontes clássicas trouxe para a reabilitação do homem enquanto criatura divina. Desta forma, depreender o homem como medida não significava atestar seu afastamento da fé, mas sim sinalizar o nascimento de uma “filosofia do homem” dentro da Igreja Católica (KRISTELLER, 1995, p. 129). As primeiras formulações sobre uma teoria a respeito do belo também nasceram no contexto teológico, alcançando sua potencialidade a partir do Renascimento (ANTAL, 2003).

Na origem das cidades medievais, em meio à expansão urbana e ao desenvolvimento da produção e comércio de bens, surgiu a figura do intelectual. Uma vez que cada classe social possuía suas atribuições, os clérigos eram aqueles que se ocupavam das obrigações religiosas, mas que acumulavam outras funções. Era esse o caso dos monges, que podiam exercer o “trabalho do espírito”, conciliando a vocação monástica com o desempenho de atividades como “professores, eruditos e escritores” (LE GOFF, 2006, p. 29). Neste contexto histórico, os intelectuais eruditos eram servos fieis à disposição da Igreja e do Estado (LE GOFF, 2006).

O estudo dos “valores humanos” apareceu, primeiramente, no século XII. Em meio à relação comercial promovida pelas importações de produtos raros do Oriente para o Ocidente, vieram também os manuscritos da cultura “greco-árabe” (LE GOFF, 2006, p. 37). Itália e Espanha foram duas regiões importantes que receberam estes manuscritos. A partir de então, os tradutores cristãos do Ocidente fizeram a versão latina para textos em árabe e em grego, uma vez que o latim era a língua considerada científica naquele momento (BURKE, 2015). Este trabalho poderia ser solitário, mas era comumente realizado em equipes, por meio da contratação de assistentes, pertencentes, inclusive, a outros segmentos religiosos, como no caso de judeus e mulçumanos (LE GOFF, 2006).

Neste mesmo século, o “estudo da poesia e literatura latina clássica” adentrou o espaço escolar francês e, posteriormente, o italiano. Neste último, mesclou-se à preocupação com a fala e a escrita, por meio dos estudos sobre retórica. Logo, o estudo e a imitação dos autores clássicos seria também uma premissa para a boa eloquência.

Assim, é possível considerar que a contribuição daqueles manuscritos provavelmente perdurou na Itália, a ponto de, no século XIV, o interesse pelo estudo da literatura grega do período clássico ter levado os eruditos, em uma ação consciente, a buscarem o resgate da tradição clássica da Antiguidade (BURKE, 2015). Este movimento de retomada, sobre o qual Petrarca é considerado precursor, conhecemos por Humanismo.

Esses eruditos, melhor dizendo, “humanistas do Renascimento”, possuíam diversas

ocupações. Eles atuavam em diferentes áreas profissionais, podendo ser professores universitários e em escolas secundárias e possuir cargos políticos, como, por exemplo, secretários de príncipes. Poderiam ser também nobres que se interessavam em conciliar suas atribuições com os estudos intelectuais. Assim, tendo como ponto de partida o trabalho de tradução de obras de autores gregos e latinos, os humanistas abordaram uma diversidade de assuntos em seus estudos, de acordo com seus interesses. Sua abrangência envolveu aspectos culturais, literários e pedagógicos, concentrando-se nas áreas da “gramática, a retórica, a poesia, a história e a filosofia moral” (KRISTELLER, 1995, p. 130).

É preciso reconhecer que este processo de tradução de um texto para outro idioma trouxe uma ampla contribuição para o estudo da língua, pois os humanistas produziram material de análise do latim e do grego. Afinal, esses escritos sobre gramática e filologia, além de outros tipos de composições, como poesias e discursos, foram muito importantes para as primeiras academias, como veremos mais à frente. Isso porque foi justamente nessas reuniões de intelectuais interessados nas “*studia humanitatis*” (humanidades) que essa literatura traduzida mais agregou culturalmente, em termos de erudição, para o homem (KRISTELLER, 1995).

Outros movimentos filosóficos integraram o “ideal humanista forjado no Renascimento”, participando também no desenvolvimento de uma teoria da arte como atividade ligada ao intelecto (JIMENEZ, 1999, p. 48). O platonismo aparece como um destes movimentos, recuperado, nesse período, por Marsilio Ficino e, de igual forma, por Giovanni Pico della Mirandola, com quem tinha proximidade por ser seu aluno. Ambos haviam recebido uma formação humanística, sendo portanto compreensível observar Ficino se aprofundando em um conhecimento clássico, desejando traduzir, organizar e expor as obras de Platão (KRISTELLER, 1995).

Além disso, eles também tiveram contato com a escolástica, durante a Idade Média: Ficino, no período em que frequentou o Studio Fiorentino, e Pico della Mirandola quando esteve nas universidades de Pádua e Paris. Esse contato proporcionou que eles se aproximassem do conhecimento de Aristóteles e de outros pensadores medievais, considerados por eles fontes filosóficas importantes para a construção de uma argumentação filosófica metódica e crível (KRISTELLER, 1995).

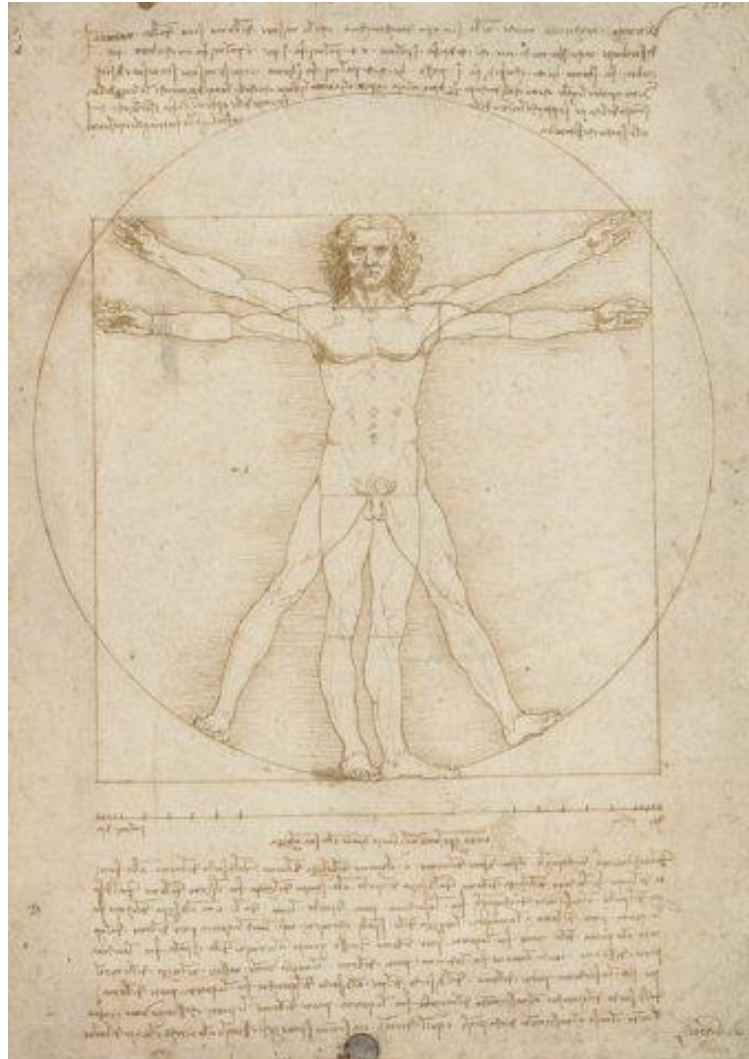
As obras de Ficino e Pico della Mirandola enaltecem o caráter de superioridade e centralidade que o homem adquire quando comparado aos demais seres. O primeiro filósofo, por exemplo, em sua *Theologia platônica*, apresenta o homem como a única criatura dotada

de pensamento e desejo e a alma humana como capaz de realizar a intermediação entre o mundo inteligível (Deus) e o mundo físico (corpo).

A questão da imortalidade da alma, aliás, é também um aspecto fundamental na filosofia de Ficino, pois ressalta sua concepção sobre o objetivo principal da existência humana: a contemplação, o distanciamento da mente das coisas terrenas para a verdadeira revelação de Deus. Ele se identificava com o cristianismo e também considerava a naturalidade da crença religiosa no homem como fator que, inclusive, o diferenciava dos animais.

Expandindo essa reflexão sobre a presença da crença religiosa na natureza humana, Pico della Mirandola realizou uma vasta pesquisa sobre as percepções da verdade formuladas pelos filósofos, ainda que com posicionamentos distintos, e pelos teólogos cristãos, hebraicos e pagãos. Ao agrupar, em suas teses, todas essas formulações, sua intenção era mostrar a universalidade da verdade, acentuando o caráter sincrético que as ideias religiosas e filosóficas poderiam ter. Tanto suas proposições quanto as dos demais platônicos inseridos no Renascimento apontavam para a dignidade do homem e sua responsabilidade moral e intelectual para com seus pares. Isto é, para a “solidariedade dos homens” (KRISTELLER, 1995, p. 140).

Figura 1 – Reprodução de desenho feito por Leonardo da Vinci (Vinci 1452 - Amboise 1519),
O Homem Vitruviano



Fonte: Acervo digital da Gallerie Accademia, Veneza.

A imagem acima (Figura 1) é uma reprodução de um desenho feito por Leonardo da Vinci, entre 1484 à 1500, em seu primeiro caderno de anotações (ZIBETTI; OLIVEIRA, 2009). Ele se fundamentou nos estudos realizados pelo arquiteto romano Marcos Vitruvius Polião, com destaque particular para o terceiro, de uma série de dez livros que compõem um tratado – *De Architectura*, de 27 a.C. Este exemplar, em específico, apresenta as proporções do corpo humano (ZIBETTI; OLIVEIRA, 2009).

Conhecida como “Homem Vitruviano”, esta imagem nos serve como ilustração de um novo olhar sobre o homem, por ocasião do Renascimento. Nesse trabalho, podemos observar a aplicação do conhecimento matemático, anatômico e das proporções na representação do corpo humano, alguns dos pressupostos fundamentais a todos aqueles artistas que almejassem

a diferenciação de seu trabalho e o reconhecimento de seu ofício como atividade liberal.

O que seria este caráter liberal para as artes? Neste aspecto, Warnke apresenta uma precisa explicação sobre como as artes liberais deveriam se diferenciar das artes mecânicas:

Chamava-se “livre” (*liberalis*) a “arte” (*ars*) que fosse digna de um homem livre, portanto, a que não fosse exercida por meio do trabalho físico nem em vista de uma remuneração; a que fosse exercida por prazer desinteressado. Pois essa *ars* origina-se de uma “virtude”, de uma *virtus*, que se exprime num “dom” inconfundível, no *ingenium*. Essa virtude é um presente de Deus ou da natureza. O exercício da virtude é a *inventio*, a “invenção”, que é orientada pelo “julgamento”, o *iudicium*. Na aplicação da virtude o julgamento serve-se de regras e técnicas específicas e que constituem a *scientia*, a “ciência” de uma *ars*. Quem, em resultado de sua atividade intelectual, é responsável pela criação da “obra”, o *opus*, na mente, pode deixar sua realização para os artesãos, que dominam as técnicas da *scientia* (WARNKE, 2001, p. 65, grifos do autor).

O currículo das universidades medievais, mantido também durante o Renascimento, era composto pelas disciplinas do *Trivium* (gramática, lógica e retórica) e do *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Depois, passava-se às formações superiores: Teologia, Direito ou Medicina. Poderiam haver algumas modificações, mas essa era a descrição do currículo tradicional (BURKE, 2015). Contudo, a escrita de obras sobre o caráter intelectual acedido pela arte, durante o Humanismo, expandiu o domínio dessas disciplinas, agora não mais restritas aos teóricos das universidades (CHASTEL, 2003).

Este movimento de “*renovatio*” observado através das lentes do Humanismo comportou um “paralelismo natural” entre o estudo das letras e das artes, com destaque significativo para aquele ocorrido na cosmopolita Florença. Por ter uma orientação mais voltada à produção artesanal, essa cidade italiana foi favorável ao surgimento dos artistas (CHASTEL, 2003). Uma prova disso foi o já mencionado apogeu alcançado pelas corporações de ofício florentinas durante o século XIV e a primeira metade do XV (WITTKOWER, 2004).

Os humanistas das cortes italianas, ou ainda a figura do “poeta-filólogo”, trouxeram ainda uma contribuição para o novo ideal do artista (BURCKHARDT, 2009, p. 123). Por intermédio de “analogias e transposições teóricas”, eles escreveram textos elogiando os artistas da Corte. Petrarca, inclusive, figurou entre esses formadores de opinião (WARNKE, 2001, p. 66).

Em Florença, a forma de pensar da Igreja era adaptada ao modo de vida burguês, superando uma concepção eclesíástica, comum nos demais países setentrionais, que

considerava a arte como algo inferior (ANTAL, 2003). A formação de uma autoconsciência dos artistas também pôde ser desenvolvida, em certo sentido, por meio do contato com a corte. Ademais, passaram a ser escritos tratados sobre a arte, a partir da secularização desta, crescente no período burguês, o que agregou valor à identidade que estava se formando para o artista (ANTAL, 2003).

Mais tarde, em 1400, Cennino Cennini escreveu um livro chamado *Il libro dell'arte* (O livro da arte), uma espécie de “manual do artesão”, que continha instruções práticas acerca dos procedimentos adotados pelos pintores em seus ateliês – com ênfase para aqueles que se inspiravam em Giotto, nos séculos XIV e XV (BURKE, 2015, p. 33). Seus capítulos versam sobre a maneira como as cores (ou pigmentos) poderiam ser obtidas, o custo para acessá-las, além de diferentes técnicas de pintura, como, por exemplo, a aguada, a têmpera, o afresco. Tudo muito detalhado, com comentários, inclusive, sobre a quantidade de matérias-primas a serem utilizadas e as jornadas necessárias para completar um trabalho (LICHTENSTEIN, 2006b). O conhecimento artístico estava sendo sistematizado.

Cennini também reafirmou, em seu tratado, a doutrina do “*ut pictura poesis*”, frase originalmente de autoria do poeta latino Horácio, do século I a.C. Segundo essa ideia, a pintura, tal como a poesia, teria a capacidade de criar, representar e descrever imagens (inclusive imaginárias) (JIMENEZ, 1999). Essa analogia suscita a transposição que houve das noções da eloquência para a arte e da estrutura matemática nas expressões do desenho como formas de se conferir à arte sua “dignidade retórica” (CHASTEL, 2003, p. 383).

Em 1455, Lorenzo Ghiberti também escreveu um tratado de arte e artistas, no qual incluiu sua autobiografia, algo inédito até este momento. Assim, Ghiberti, que trabalhou como pintor, escultor e arquiteto, ao escrever *Commentari* (Comentários), um compêndio de crônica universal de arte formado por três livros, demonstrava ter conhecimento de que, por meio da literatura, poderia adquirir renome (CHASTEL, 2003; 1991).

Cabe pontuar, contudo, que Filippo Villani foi o primeiro a escrever uma obra que destacava a vida de artistas, fazendo-o em torno de 1400. Em sua *Le vite d'uomini illustri Fiorentini* (A vida de ilustres homens florentinos) ele menciona os pintores Cimabue e Giotto entre os *uomini famosi* (homens famosos) daquela cidade na época (CHASTEL, 2003). Foi a biografia de Cimabue (1240-1302), aliás, que introduziu o livro tido como “a pedra angular da literatura sobre a História da Arte”, depois de outras monografias e biografias coletivas de artistas serem produzidas (WITTKOWER, 2004, p. 24).

O livro *Vidas dos mais insignes Arquitetos, Pintores e Escultores de Cimabue aos*

nossos dias, escrito por Giorgio Vasari (1511-1574), foi publicado primeiramente em 1550 e depois de novo em 1568, em uma versão expandida. A escolha feita por Vasari para começar seu livro demonstra que, tal como na política e na literatura, nas artes visuais a manifestação do Renascimento ocorreu ainda no século XIII (MARQUES, 2010). A história do aprendiz, que era camponês antes de se tornar artista, foi mais ou menos parecida tanto para Giotto quanto para Leonardo da Vinci (BURKE, 2015). Além disso, ambos também superaram seus mestres (LICHTENSTEIN, 2006a).

Mais conhecido como historiador do que como pintor, Vasari selecionou e organizou as biografias daqueles artistas e de suas obras, na arte italiana do século XIII até sua época (BURKE, 2015). O critério utilizado foi a apresentação daqueles exemplares que manifestavam uma “recuperação progressiva das formas da natureza e da arte antiga” (e, por isso, *Rinascita*) (BYINGTON, 2011, p. 9). Assim, a escrita deste livro, por Vasari, reflete as “correntes intelectuais da época”, visto que o período era de proximidade entre os discursos teóricos nas artes (pintura e arquitetura) e na poesia (BYINGTON, 2011, p. 22).

Consideramos que a criação de uma obra de arte é um processo abstrato e também concreto. Abstrato, na medida em que se utiliza de “mecanismos psíquicos e mentais” na elaboração da invenção, e concreto porque envolve um objetivo a ser alcançado (JIMENEZ, 1999, p. 36). Em seu livro, Vasari compartilha exatamente essa concepção sobre o desenho, ao afirmá-lo como algo que não era fruto do acaso (LICHTENSTEIN, 2006a).

Para ele, o desenho era originado pelo intelecto e abarcava a arquitetura, escultura e pintura. Assim, a constante prática do desenho, ao longo de anos, a partir da cópia de elementos da natureza, independente do material utilizado, seria a premissa necessária para que o artista fosse capaz de tornar visíveis aqueles “conceitos depurados e com juízo” contidos no intelecto (LICHTENSTEIN, 2006a, p. 20). Já no caso dos escultores, a maneira com a qual aqueles que tinham dificuldades no desenho poderiam trabalhar esses conceitos seria a modelagem em argila ou cera (LICHTENSTEIN, 2006a).

Os tipos de traçados no desenho poderiam servir aos pintores, escultores e arquitetos de muitas formas. Para cada finalidade, um manejo adequado às linhas: esboços, perfis, lineamento e contornos de figuras. Para o exímio exercício de cada uma dessas artes, seria necessária a prática cuidadosa da cópia, a fim de se obter, depois de muito tempo, uma proficiência no desenho e pintura, podendo realizar desenhos de memória (BLUNT, 2001).

Dois conceitos tradicionais da filosofia grega perpassam os teóricos da arte referidos neste texto: a noção aristotélica de imitação e a noção platônica de inspiração (*furor animi*)

(CHASTEL, 2003). Abrimos aqui parênteses para mencionar um pouco sobre Leon Battista Alberti (1404-1472). Considerando que Alberti transpôs para a pintura elementos retóricos da poética de Aristóteles, vemos, novamente, o aparecimento “da pintura como a poesia” (CHASTEL, 2003, p. 383). Pintor, escultor, músico e arquiteto, ele escreveu o tratado *De Pictura*, em 1436, além de outros dois livros sobre escultura e arquitetura (JIMENEZ, 1999; WITTKOWER, 2004). Seu trabalho sobre a pintura influenciou Leonardo da Vinci em muitos aspectos (BARROS, 2008). Além disso, a associação entre o desenho e o conhecimento matemático também seria capaz de “eivar a pintura”, sendo algo necessário a todo aquele que quisesse dedicar-se a ela e à escultura (JIMENEZ, 1999, p. 37).

A matemática participou do embate sobre a formação do pintor e do escultor do Renascimento. Instrumentalizada pela perspectiva linear, ela representou um dos argumentos científicos de relevância para o estudo da natureza, e seu apelo se deu como uma ciência erudita. Isso porque ela compunha o sistema das “Sete Artes Liberais”: se os pintores pudessem demonstrar seu conhecimento, tal argumento reforçaria a concepção de sua arte como liberal.

Embora Alberti e Ghiberti tenham elaborado sobre as formas da matemática a serem dominadas pelo pintor, quem irá relacioná-la didaticamente com as artes liberais será Leonardo da Vinci. Ele propôs um programa de ensino completamente inovador para a época: o estudo da perspectiva seria a primeira matéria, seguida pela teoria e prática da proporção e do exercício de cópias de desenhos dos mestres. A seguir eram realizados desenhos a partir de relevos, desenho de modelo vivo e, por fim, a prática de sua arte (LICHTENSTEIN, 2006b). Conforme o primeiro conselho dado aos principiantes, “estude primeiro a ciência e depois a prática nascida dessa ciência”, temos seu sistema de ensino em consonância com o sistema teórico geral desenvolvido por Da Vinci. A prescrição para se distinguir arte e artesanato era resultado da necessidade de se ensinar ao pintor mais o conhecimento da arte do que habilidade (ciência no lugar da técnica).

A posição social do artista, no século XV, era melhor do que a anterior, tendo, por exemplo, Ghiberti e Brunelleschi exercendo cargos administrativos importantes em Florença. No entanto, mesmo com o adjetivo “divino” sendo atribuído a Michelangelo no século XVI, ainda assim, havia a resistência para que pintura e escultura fossem incluídas entre as artes liberais (BURKE, 2015). Nesse sentido, podemos dizer que a posição social e a reputação de Michelangelo, associadas à teoria desenvolvida por Leonardo da Vinci, foram muito importantes para a construção do conceito de liberalidade das artes.

Michelangelo começou como aprendiz no ateliê de Guirlandajo, encontrando resistência em sua família, que não considerava a profissão de pintor à altura de sua tradição (BURKE, 2015). Com o tempo, ele conseguiu seguir sua vocação e logo despertou a atenção de Lourenço, o Magnífico. Este pertencia a uma família conhecida pela grande participação no mecenato das artes, desde seu avô, Cosimo de Médici, que o convidou para estar em seu palácio, permitindo que a formação de Michelangelo se desenvolvesse fora do sistema corporativo da Idade Média. Mais tarde, o artista também esteve em outras cortes (BERBARA, 2010).

A estrutura hierárquica das corporações considerava a pintura como acima da escultura, devido ao menor esforço empreendido na execução de uma obra. Essa disputa também ocorria quando pintores e escultores lutavam no campo teórico pela igualdade em relação aos poetas. Apesar disso, a escultura também contou com exemplos de seu exercício liberal, a ponto de o papa Paulo III, em 1540, ter solicitado a isenção “para sempre” da “jurisdição dos escultores ou artífices do mármore” (PEVSNER, 2005, p. 96). Sua justificativa para tal eram as “qualidades singulares de espírito e o evidente talento de nosso filho bem-amado Michelangelo”, ocupando para ele o primeiro lugar dentre todos os estatuários do mundo (STEINMANN, 1905 apud PEVSNER, 2005).

Muito embora a teoria da arte não se limite aos nomes acima descritos, os relatos apresentados nos servem como testemunho de que a atividade artística, entendida como atividade intelectual, não se atrelava mais apenas à habilidade do artesão ao pintar e esculpir. Seria necessário o uso de múltiplos conhecimentos para que o artista superasse o *status* de artesão, adquirindo a imagem humanista (JIMENEZ, 1999).

2.3 ORIGEM DAS ACADEMIAS

De uma maneira mais simples, e nem por isso menos importante, um dos significados encontrados no Dicionário Caldas Aulete versão digital para o verbete atualizado “academia” apresenta-o dessa maneira:

[A academia original (*akadémeia*) foi o jardim no qual Platão fundou sua escola de filosofia, mas o termo passou a designar toda instituição de ensino superior, ou que congrega luminares da ciência, das artes, da filosofia etc. [...]] (AULETE, [2022?], recurso online).

Na Grécia Antiga, “*Academus*” ou “*Hecademus*” (em homenagem ao herói grego

homônimo) era o nome de um bairro a noroeste de Atenas (GUTHRIE, 2003 apud CECOM, 2021). Nele, havia templos, um “*gymnasium*” (ginásio) e um parque, onde Platão reunia-se com seus alunos para o ensino da filosofia. Esse agrupamento de seguidores passou a ser chamado de “academia” pelos habitantes locais. Paulatinamente, tal termo passou a referir a Escola de Platão, de maneira geral. Conforme o desenvolvimento do platonismo, a historiografia grega organizou uma subdivisão para a academia como antiga, média e nova (PEVSNER, 2005).

No ano de 1439, como continuação de uma tentativa já iniciada na Basileia e em Ferrara, o papa Eugênio IV convocou, em Florença, um Concílio, na intenção de unificar as duas igrejas católicas, a Ortodoxa e a do Ocidente. Neste contexto, Cosimo de Médici teve a oportunidade de conhecer sobre o platonismo, ouvindo os debates proferidos pelo filósofo grego Jorge Gemisto Pletão. Estes ensinamentos impactaram-no a tal ponto que Marsílio Ficino registra, no preâmbulo de uma tradução de Plotino, o entusiasmo de Cosimo em elaborar uma “academia de alto nível” (PEVSNER, 2005, p. 70).

Embora ele não tenha concluído seu intento de imediato, alguns registros apontam a repercussão gerada por esses intelectuais gregos na Itália. Essa retomada do platonismo entre os humanistas italianos foi percebida alguns anos depois, quando alguns pequenos círculos de filósofos adotaram o termo ao se nomearem “academia”. Foi o que ocorreu com o “*Chorus Achademiae Florentinae*”, em 1450, um círculo liderado por Alamanno Rinuccini e depois por Giovanni Argyropulos, com a “Academia Romana”, de Pompônio Leto, e a “Academia de Bessarion”, formada pelo Cardeal Bessarion e seu grupo de amigos, mencionada em uma carta escrita em um período anterior a 1471.

Entretanto, esses pequenos agrupamentos privados não tiveram a mesma relevância que o grupo formado por Marsílio Ficino, aproximadamente na década de 1470. A “*Accademia Platonica*”, denominada assim pelos historiadores desde o século XVII, era uma sociedade sob o patrocínio de Lourenço, o Magnífico, que se reunia em uma casa de campo, uma “*villa*” próxima à Careggi. Ela foi doada por Cosimo de Médici, avô de Lourenço, a Ficino. Os amigos de Marsílio Ficino ficaram conhecidos como os “*academici*” e ele como um príncipe acadêmico (PEVSNER, 2005). Juntos, eles buscavam “a ideia de uma exata revivescência dos personagens platônicos: o que explica o Banquete de Careggi inspirado no Simpósio de Platão” (CHASTEL, 2003, p. 381).

Logo, podemos depreender que é neste sentido que o platonismo irá se relacionar com o termo “academia”: possibilitando aos grupos de humanistas do Alto Renascimento se

reunirem para estudar e discutir filosofia, inaugurando um modo informal de estudo e debate. A mesma situação será possível entre os artistas que desejavam estudar a cultura e a doutrina sem a intensa formalidade das universidades e conventos (CHASTEL, 2003). Ademais, é importante termos em mente que essa academia serviu de modelo para as academias europeias criadas posteriormente (WITTKOWER, 2004).

Desta forma, a “Academia de Ficino”, ou ainda a “Academia chareggiana”, expressão que diz respeito à mesma “Accademia Platonica”, contribuiu para a transformação de algumas ideias entre os primeiros humanistas. A principal delas foi a valorização do homem, compreendendo-o como superior, e estando a sua alma entre o mundo inteligível, Deus, e o mundo físico, corpo (KRISTELLER, 1995). A contribuição de Ficino enquanto importante teórico na Renascença pode ser bem entendida por meio do trecho a seguir:

Autor de uma Teologia platônica e de um Comentário sobre o Banquete de Platão, Ficino, humanista italiano, tradutor das obras de Platão e Plotino, esforçou-se por conciliar o platonismo e a teologia cristã. Deve ele sua reputação de teórico eminente da Renascença às relações que estabeleceu entre Deus, criador de todas as coisas, o homem, criatura perfeita, e o amor, ciência divina, que permite aspirar ao infinito, ao Absoluto (JIMENEZ, 1999, p. 56).

A partir do momento que a palavra “academia” passou a designar, indiferentemente, toda reunião de doutos, diversos grupos passam a adotá-la (CHASTEL, 2003). Duas menções para o termo “academia” foram encontradas em Cícero, que, segundo Plínio, já considerava sua “*villa*” próxima a Puteoli como academia, e também em Poggio Bracciolini, em 1427, que utilizou o termo para referir-se à sua casa de campo. Ambos os fatos mostram como esse vocábulo era comum ao repertório dos humanistas italianos no Quatrocentos.

Outros círculos adotaram tal denominação. São exemplos uma academia em Nápoles, criada pelo Rei Alfonso e por Panormita (e, a partir de 1471, dirigida por Giovanni Pontano) e os círculos de amigos eruditos de Alberto Pio da Carpi, em Murano. Havia também uma sociedade fundada por Aldo Manucio, denominada “Nova Academia”, cujos membros tinham por objetivo a leitura de autores gregos, bem como a conversação e a correção de edições em grego, as quais Manucio imprimia em seguida. Ele tentou conseguir uma carta pontifical ou imperial para sua sociedade, considerando o prestígio dado à sociedade de Pompônio Leto por Frederico III, e atingir um possível desdobramento, que poderia ser, inclusive, a concessão de diplomas para sua “Nova Academia”, porém não obteve o resultado esperado (PEVSNER, 2005).

Semelhante ao que ocorreu na Itália, onde o referido termo tornou-se habitual entre eruditos e amadores, no Norte da Europa, temos o caso do humanista alemão Segismundo Gossembrot, que se referiu à sua moradia como “*habitatio academica*”. Houve também um grupo pequeno de leitores em Hagenau, na Alsácia, que, por referência à sociedade de Aldo Menucio, adotou para si o vocábulo.

Apesar disso, somente na passagem dos século XV para o XVI é que surgiram as primeiras academias alemãs aos moldes das italianas. Foram a “*Sodalitas Literaria Rhenana*” e a “*Sodalitas Literaria Danubiana*” as quais, contudo, não possuíam “academia” em sua denominação (PEVSNER, 2005). Ainda ao Norte da Europa, os filósofos humanistas, durante a Idade Média, reestruturaram os “*Studia Generalia*” ou “*Universitates Studiorum*”, que eram os “lugares frequentados por estudantes de várias partes” (PEVSNER, 2005, p.72). Estes espaços precisavam de uma licença do papa, do imperador ou do rei para desenvolverem o ensino e também outorgar graus.

Algumas dessas grandes escolas alcançaram uma notoriedade no fim do século XII que superou até mesmo seus limites locais. Estudantes, professores e clérigos contavam com alguns privilégios e imunidades, como, por exemplo, o deslocamento entre jurisdições diferentes, tendo assegurado o direito à moradia com segurança. Alguns “*Studia Generalia*” obtiveram maior destaque, como os de Paris, Bolonha, Nápoles e Oxford (VERGER, 1999 apud OLIVEIRA, 1992).

Essa remodelação nos “*Studia Generalia*” aproximou seu significado ao do termo “*universitas*”. Este último, usado até então para denominar as sociedades corporativas escolásticas, passou, durante o século XIV, a caracterizar uma comunidade de alunos e professores que pudesse ser reconhecida por autoridade civil ou eclesiástica (VERGER, 1992). Essa identificação de sentido fez com que “academia” e “universidade” fossem termos usados como sinônimos no Norte da Europa, sendo o primeiro a tradução, ou ainda a “versão latina”, do segundo (PEVSNER, 2005).

Enquanto isso, na realidade italiana do segundo terço do século XVI, houve um crescimento expressivo no número de academias. Caracterizadas pela informalidade, interesse pela Antiguidade e liberdade de espírito característicos do período, essas instituições localizavam-se, majoritariamente, em grandes centros urbanos, mas também em cidades de menor porte. Segundo M. Maylender (1926), em seu livro *Storia delle Accademie d'Italiae*, composto por cinco volumes, havia cerca de 2.200 academias entre os séculos XVI e XIX. Associações e sociedades com diversos desígnios adotavam, em seu nome, o título de

“academia” e mantinham certo caráter de “reunião informal de humanistas” (MAYLENDER, 1926 apud PEVSNER, 2005, p. 73). No entanto, esse critério não perdurou nas demais academias surgidas na continuidade dos séculos XVI e XVII (MAYLENDER, 1926 apud PEVSNER, 2005).

Múltiplos interesses permeavam as sociedades que descendiam das academias renascentistas. Os círculos para o cultivo das “*amene lettere*” (cartas amigáveis), por exemplo, indicavam a aspiração pela boa escrita, e loquência e reflexão filosófica para a vida. Tornava-se, para isso, imprescindível o contato com a poesia, com a composição, redação e leitura de temas da ética e retórica. Em alguns casos, eram incluídos os estudos de literatura antiga italiana, como os *Sonetos*, de Petrarca, ou trechos da *Divina Comédia*, de Dante (PEVSNER, 2005).

Nesse aspecto, o Teatro Olímpico, construído por Palladio, demonstrava, por meio de encenações de peças antigas ou recém-criadas, a existência de uma academia voltada a esse tema. A música também era adotada como um dos assuntos ou o principal objetivo em algumas academias, além das “*arti cavalleresche*” (artes cavaleirescas), que abrigavam esgrima, equitação e dança. O tipo de educação particular atribuída aos jovens da nobreza também poderia receber o nome de academia (PEVSNER, 2005).

Existiram ainda outras academias com atividades distintas daquelas desenvolvidas até o primeiro terço do século XVI, ou seja, com objetivos divergentes daqueles buscados pelas academias do Alto Renascimento. Elas se ocupavam da organização de desfiles relacionados às damas da cidade, banquetes regrados à etiqueta, jogos de cartas e exercícios de tiro. Outras preparavam conferências que poderiam originar sociedades científicas. Havia ainda aquelas que se debruçavam sobre a filologia do italiano, latim e grego, ou mesmo voltadas para problemas na teologia dogmática e história, arqueologia, direito, medicina e história natural (PEVSNER, 2005).

Com o tempo, o tipo de atuação dessas sociedades, que ofereciam aos seus membros e ouvintes debates e encontros com professores distintos em torno de um assunto específico, aproximou-se da estrutura das universidades. Isso permitiu que as academias italianas, tal como aconteceu no Norte da Europa, fizessem parte de uma universidade ou se expandissem, transformando-se elas próprias neste tipo de instituição, podendo emitir diplomas e, em alguns casos, assumindo o lugar das universidades anteriores. Um exemplo desse fato ocorreu em 1541, quando o cônsul da “*Accademia Fiorentina*” recebeu os privilégios e atributos do reitor da antiga universidade de Florença (PEVSNER, 2005).

O decorrer do século XVI foi marcado pela Contrarreforma e pelo fortalecimento do credo católico, em resposta ao protestantismo. Por isso, muitas obras datadas desse período retratam indiretamente a inquietude gerada pelas guerras religiosas, especialmente os trabalhos relacionados à representação humana. Já outros temas distanciaram-se do eixo principal da arte europeia, como, por exemplo, a pintura de paisagem e as naturezas-mortas.

O reflexo dessa conjuntura também se mostra na estrutura das academias. Ao contrário do modelo informal de outrora, regras e esquemas rígidos passam a compor os regulamentos desses espaços. As primeiras normas, datadas de 1531, são da academia dos “*Rozzi di Siena*” e, em seguida, as da “*academia dos Floridi*” (1537), em Bolonha, “*dos Umidi*” (1540), em Florença, e “*dos Sdegnati*” (1541), em Roma, datas essas coincidentes com o início da pintura maneirista (PEVSNER, 2005).

A eleição dos dirigentes (presidente, censores e, algumas vezes, bedel), a delimitação das reuniões (formato, frequência e duração) e até mesmo o “comportamento decente das pessoas dentro da academia” eram prescritos por meio de regras e normas (PEVSNER, 2005). A identificação elaborada para a academia, desde a insígnia até a divisa, e os cognomes acadêmicos também eram orientados pelo regulamento.

As designações majestosas às quais as instituições e membros denominavam-se, aliás, só caem em desuso no início do século XVIII, quando foram substituídas por títulos relacionados aos objetivos das academias. Estes serviriam, posteriormente, para distingui-las em uma das linhas principais no histórico das academias científicas, ligadas ou às ciências (estudo de física, química, história natural, entre outras) ou à linguagem e filologia (PEVSNER, 2005).

Um exemplo disso é a “*Academia degli Umidi*”, fundada em Florença, em 1540, formada por um “grupo de jovens letrados para discutir as novas correntes literárias e valorizar a literatura em vernáculo florentino, depurando-a de elementos de outras regiões” (BYINGTON, 2011, p. 51). Percebendo o benefício que as atividades desenvolvidas por este grupo poderiam trazer para a unidade do ducado da Toscana, Cosimo de Médici aproveitou a iniciativa do grupo dos “Umidi”, transformando-a na “Academia Florentina” (BYINGTON, 2011).

Posteriormente, a partir de um aperfeiçoamento dos estatutos, em 1542, realizado por Francesco Campana, o duque Cosimo de Médici assumiu o protagonismo na tutela e proteção da “Academia Florentina”. Utilizando habilmente as iniciativas culturais dentro da academia como forma de atrair intelectuais, letrados e artistas, o duque formou uma associação com os

melhores, potencializando o consenso entre eles e, conseqüentemente, trazendo mais notoriedade ao seu ducado (BYINGTON, 2011).

A “Academia Florentina” possui grande relevância por representar uma forma de organização que serviria de modelo para as demais academias que viriam a existir. Ou seja, ela se tornou um exemplo a ser observado, o que irá impactar a futura criação das academias de arte:

O cultivo e a difusão da língua vernácula - em particular o exercício de interpretação de Petrarca e de Dante -, assim como a escrita da história florentina, das origens ao presente, eram consideradas missões específicas dos acadêmicos. A Academia não reunia apenas os letrados, mas também os principais artistas, ainda que estes não ocupassem cargos específicos na Instituição (BYINGTON, 2011, p. 52).

Outras academias surgiram naquele período, influenciadas pelo programa da “*Accademia Fiorentina*”. É o caso da “*Accademia degli Alterati*” e da “*Accademia della Crusca*”, a qual se destacou pela publicação, em 1612, do *Diccionario della Crusca*. Já em 1617, em Weimar, o príncipe Ludwig de Anhalt, membro da “*Accademia della Crusca*” desde 1600, fundou a “*Fruchtbringende Gesellschaft*” para a promoção da língua alemã (PEVSNER, 2005).

Conforme a França desbancava a liderança da Itália sobre o território europeu, desmobilizava também a supremacia que ela mantinha sobre arquitetura, pintura e literatura. O programa da “*Accademia Fiorentina*” tomou impulso no território francês nesse contexto, sendo Richelieu o responsável por convencer o governo a transformar um círculo literário particular em um centro de pesquisa e estudo da língua francesa. Este se tornou então o objetivo central da Academia Francesa, declarado no decreto de sua fundação, em 1635, de forma que ela pudesse contribuir no desenvolvimento das artes e ciências. Alguns frutos foram gerados dessa iniciativa, como a publicação de um dicionário com várias edições, desde 1694, e uma gramática, em 1932 (PEVSNER, 2005).

Neste mesmo espírito, ainda na França, Colbert participou na criação de academias em várias áreas do conhecimento. Foram elas a “*Académie de Danse*”, inaugurada em 1661, por Luís XIV, em que se almejava a promoção do aperfeiçoamento na dança, a “*Académie de Musique*”, em 1669, orientada como companhia real de ópera, e outras duas academias relevantes em sua organização: a “*Académie des Inscriptions e Belles Lettres*”, de 1663, e a “*Académie des Sciences*”, de 1666 (PEVSNER, 2005, p. 80) .

A “*Académie des Inscriptions e Belles Lettres*”, em específico, funcionava

inicialmente como um braço da Academia Francesa que se dedicava ao estudo de emblemas, medalhas e objetivos semelhantes. Contudo, no registro de seu primeiro regulamento, em 1701, tem-se a inclusão do estudo de monumentos e antiguidades da França, tornando-a uma referência no estudo da história e filologia para as demais academias reais ou nacionais daquele período (PEVSNER, 2005).

Já nas origens do estudo da matemática e física nas demais instituições modernas, está a “*Académie des Sciences*”. Ela foi precedida por grupos particulares na Itália, em cerca de 1640, que depois foram assumidos pelo Estado. Tratava-se de um espaço no qual se podia estudar, por exemplo, astronomia e ciência. De caráter secreto, porém, essas reuniões foram banidas no período da Contrarreforma. Entre seus membros estavam Descartes, Pascal e Gassendi (PEVSNER, 2005).

Colbert compreendeu a potência da pesquisa acadêmica para seu ideário mercantilista e tratou de obter recursos materiais para munir os experimentos dessa sociedade e a remuneração de seus membros. Em 1699, ela foi alocada no Louvre, tendo um regulamento estabelecido. Todavia, com o evento da Revolução Francesa, suas atividades, como das demais academias da época, foram interrompidas (PEVSNER, 2005).

Nessa mesma temática, porém com um trajeto maior, a “*Accademia dei Lincei*”, criada em 1603, em Roma, contando com quatro jovens “*virtuosi*” (virtuosos) e um presidente, o Marquês Cesi, desenvolveu também seus encontros secretos, banidos pela oposição. Apesar disso, entre 1609 e 1611, essa sociedade começou a reorganizar-se, ganhando a adesão de dois membros importantes, como Giovanni Battista Porta, da tradição da ciência experimental, e Galileu (PEVSNER, 2005).

Considerando a produção destes e as palestras que Cesi vinha ministrando no “*Collegio Romano*”, pode-se inferir que houve certa projeção dessa sociedade. Este destaque durou até o momento em que a Igreja passou a combater as ideias de Galileu, o qual, juntamente com os *Lincei*, foi perseguido e silenciado, tal como os demais que se envolvessem nesses estudos. O registro de reabertura da instituição consta somente em 1745, em Rimini, e, posteriormente, em Roma, em 1801 (PEVSNER, 2005, p. 82).

Em decorrência da retomada da ciência experimental, na passagem do século XVII para o XVIII, surgem, na Itália, duas outras academias: em 1650, a “*Accademia degli Investiganti*”, em Nápoles, e, em 1657, a “*Accademia del Cimento*”, em Florença. A última, em especial, foi fundada pelo cardeal Leopoldo de Médici e seu irmão Ferdinando II, grão-duque da Toscana, e não contou com regras e denominações aos membros. Ela se orientou em

torno da astronomia e física experimental e publicou seus primeiros estudos em 1666, porém, devido a desentendimentos internos e ao afastamento principalmente do príncipe Leopoldo, ela durou somente dez anos. Demais instituições surgidas nesse contexto tiveram sua importância restrita às cidades (PEVSNER, 2005).

Enquanto isso, no mesmo período, a oeste do continente europeu, surgiu, em 1662, na Inglaterra, uma sociedade que oficializou um grupo de eruditos e artistas amadores que, desde 1645, encontrava-se em Oxford e Londres. Essa “*Royal Society*” (Sociedade Real), fundada por Carlos II, tinha por objetivo o estudo filosófico com comprovação experimental. O rei e representantes da nobreza faziam parte desse grupo, além de outros membros de destaque, como Newton e Halley. Portanto, serviram de grande influência na Europa a “*Royal Society*”, na Inglaterra, e sua contemporânea, a “*Académie des Sciences*”, na França (PEVSNER, 2005).

Apesar da dissolução das academias, no período da Revolução Francesa, mais tarde, em 25 de outubro de 1795, durante o governo de Robespierre, concebeu-se um Instituto Nacional para reunir aquelas antigas instituições. Assim, o Institut de France, como foi proposto, era formado por 144 membros, divididos em três classes: Ciências físicas e matemáticas, Ciências morais e políticas e Literatura e artes plásticas (INSTITUT DE FRANCE, [2022?]a). Entre seus objetivos, estavam:

[...] aperfeiçoar as ciências e as artes através de pesquisas ininterruptas, pela publicação de descobertas, por correspondência com sociedades eruditas e estrangeiras; seguir as obras científicas e literárias tendo por objeto a utilidade geral. Também foi planejado que o Instituto Nacional de Ciência e Artes distribuiria anualmente prêmios "para invenções e descobertas úteis, para distintas realizações nas artes, para belos feitos e para a prática de virtudes domésticas e sociais" (INSTITUT DE FRANCE, [2022?]b, recurso online).

Essas classes agruparam as academias que existiam anteriormente: a “*Académie Française*”, fundada em 1635; a “*Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*”, de 1663; e também a “*Académie des Sciences*”, de 1666. Em 1816, por meio de um decreto de Luís XVIII, em 21 de março, ocorreu a restauração do nome das academias para essas classes juntamente com a fundação da “*Académie des Beaux-Arts*”, que passou a reunir as academias de pintura e escultura, de 1648, de música, fundada em 1669, e de arquitetura, de 1671. Em 1832, também foi reestabelecida a “*Académie des Sciences Morales et politiques*”, fundada em 1795, mas que havia sido suspensa em 1803 (INSTITUT DE FRANCE, [2022?]a).

Ao mesmo tempo em que na França e na Inglaterra houve uma espécie de efervescência no surgimento de academias, a Alemanha também vivenciou um momento

favorável. As academias de ciência que se desenvolveram neste país, contudo, diferenciavam-se em relação às demais pelo fato de terem nascido em diversos centros que partilhavam a mesma área de estudo.

Dessa forma, temos importantes sociedades privadas, como a “*Societas Ereunetica*”, que funcionou entre 1622-1625, fundada por Julius e seus amigos, a “*Academia Naturae Curiosorum*”, surgida em 1652, mas somente oficializada por carta de concessão imperial em 1672 e autorizada a conceder diplomas quinze anos depois. Esta última sociedade, em específico, passou, posteriormente, a ser denominada “*Leopoldinisch-Karolinische Akademie*” (PEVSNER, 2005).

Cabe ainda ressaltar que, no último terço do século XVII, Leibniz, um proeminente filósofo alemão do barroco, foi responsável por um projeto mais amplo para a academia na Alemanha. Ele chegou a elaborar um panfleto, no qual escrevia sobre a necessidade de se fundar uma sociedade alemã em que se pudessem desenvolver as artes e ciências, alinhar negócios e comércio à ciência e ascender a medicina, a cirurgia e a química. Produzindo diversas publicações nesse sentido, ele conseguiu a atenção de Sophie Charlotte e seu marido, Frederico I, da Prússia.

Assim, em 1700, a “*Academia Scientiarum*”, em Berlim, inaugurou suas atividades, adequando ao país os parâmetros oriundos das academias francesas. Tratavam-se, em suma: da conservação da língua alemã, da consideração (contemplação) das obras de Deus na natureza, da observação e experimentação de invenções, obras de arte, doutrinas e história, laica e eclesiástica, sobretudo do país. Essa instituição foi depois transformada em “*Académie Royale des Sciences et Belles Letres*” e, mais tarde, na “*Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften*”, com sua denominação passando do francês para o alemão (PEVSNER, 2005).

Desde que a Academia de Berlim foi fundada, de mais instituições surgiram pelo país, aos moldes de Paris. Isso porque o Iluminismo encontrou espaço para propagar o sistema acadêmico para as demais regiões, ancorado pelo absolutismo e pelo mercantilismo francês. Um novo interesse passou, então, a também se disseminar pelo mundo material, pelas formas de se conhecer a natureza das coisas, do homem, e o domínio desses temas, fato que não encontra correspondente no pensamento medieval.

Nesse ínterim, alguns nomes, como Copérnico e Leonardo da Vinci, passaram a representar essa busca por uma nova forma de enxergar o mundo. Se o humanismo inseria a liberdade para se refletir sobre a aceitação ou recusa de uma autoridade, o protestantismo

apresentava uma nova concepção de família, trabalho e atividade mercantil. Podemos identificar que houve, de certa forma, uma preparação para que a pesquisa experimental pudesse ser executada livremente. Homens como Kepler, Galileu e Descartes alcançam uma verdade que não se liga mais ao dogma, mas ao conhecimento adquirido na observação e prática na natureza.

Temos, então, o nome de algumas cidades onde floresceram importantes academias durante o Iluminismo: Madri, em 1713; Lisboa, em 1720; São Petersburgo, em 1726; Estocolmo, 1739; Filadélfia, 1744; Göttingen, em 1752; Haarlem, em 1752; Munique, 1759; Leiden, 1766; Bruxelas, em 1772 e outras mais. As orientações de estudo poderiam alternar-se ou unificar-se entre estudo da filologia e pesquisa histórica, matemática e física (PEVSNER, 2005).

O mais importante em toda a trajetória descrita até aqui está em observarmos como a etimologia da palavra “academia” evoluiu no decorrer dos séculos, sendo legítimo usá-la para nos referirmos às academias de arte. Partindo desta compreensão, podemos elaborar um escopo para estas, verificando sua existência por meio de algumas fontes bibliográficas. Com o tempo, passou a haver o entendimento de que a pintura, como fruto da virtude e, por isso, sem remuneração, poderia ser estudada como ciência da arte, afastando-se de seu caráter de manual. Daí, o momento oportuno em que surgem as academias de arte:

É claro que ser um excelente artesão não era mais suficiente. O novo artista tinha que ser um "uomo buono et docto in buone lettere", um homem de bom caráter e grande conhecimento. O artista renascentista havia entrado no cenário europeu. Chegara a hora de admitir a pintura, a escultura e a arquitetura no círculo das artes liberais (WITTKOWER, 2004, p. 26).

Existem algumas evidências que sugerem a existência de uma instituição de nome “Academia Leonardi Vinci”. Sobre ela, eruditos discorrem a partir de pistas em depoimentos de Francesco Melzi (1492-1570), tido como aluno preferido de Da Vinci, e algumas gravuras contendo a inscrição ou abreviação dessa academia, realizadas aproximadamente em 1507 (PEVSNER, 2005). Contudo, como não há consenso entre os historiadores sobre a existência ou não dessa academia, admite-se maior importância à colaboração deixada por Leonardo da Vinci em sua teoria, reunida em seu *Libro della Pittura*. Neste trabalho, ele argumenta sobre a importância de sagrar a pintura à categoria de ciência, como um processo intelectual, científico, e não fadado à categoria de atividade manual. Assim, Da Vinci contraria “os conceitos e a prática da pintura que até então predominavam da mesma forma que as novas ideias acadêmicas dos humanistas se opunham às teses dominantes das velhas universidades

escolásticas” (PEVSNER, 2005, p. 93).

O referido tratado de Leonardo da Vinci, feito a partir de uma compilação de escritos e desenhos seus sobre a pintura, foi organizado por “seu aluno e herdeiro” Francesco Melzi. Este apresenta ainda, na obra, informações sobre o que Da Vinci considerava como importante no estudo da natureza e pintura, abordando a participação da óptica básica e da geometria na pintura e utilizando princípios da matemática atrelada à filosofia natural. Desse modo, ao introduzir conceitos como corpo, superfície, linha e ponto, ele estava tratando de uma questão que era acadêmica, pois integrava as discussões dos eruditos e das universidades do Renascimento (BERBARA, 2010).

Além disso, ao utilizar-se da comparação entre pintura, poesia, escultura e música, ele se empenha em advogar uma “revisão da classificação tradicional das artes” (BERBARA, 2010, p. 98). Esse gênero comparativo, por meio do qual se busca elucidar a natureza mental que compreende a atividade do pintor, integra outros tratados artísticos, sendo conhecido como “*paragone*”, que significa comparação (BERBARA, 2010).

Assim, poetas e compositores são considerados intelectuais, uma vez que a escrita da poesia e a composição de música estavam ligadas às artes liberais: a primeira pertencendo ao *Trivium* e a teoria musical ao *Quadrivium*. Já os pintores e escultores usufruíam de um *status* inferior, pois suas atividades estavam ligadas às artes mecânicas, não sendo o pensamento o principal eixo de seu trabalho, e sim as mãos (BERBARA, 2010). Frederick Antal (2003) informa-nos, inclusive, que, na realidade do século XIII, a pintura e a escultura nem mesmo eram incluídas entre as artes “*mechanicae*”, sendo consideradas pela Igreja simplesmente um artesanato.

A argumentação em favor da inclusão da pintura no *Quadrivium* era de que ela fosse compreendida enquanto ciência, tal como o era a teoria musical, apoiada em regras matemáticas, de harmonia e proporção. No entanto, com relação à poesia, Da Vinci não demonstrava aproximação, pois, segundo ele, “um pintor pode mostrar em imagens reais” aquilo que o poeta quer expressar por meio das palavras (BERBARA, 2010, p. 99). Notamos, assim, uma espécie de crítica ao “*ut pictura poesis*”, enunciado na obra *Ars Poetica*, escrita por Quintus Horatius Flaccus (65-8 a.C.) (BERBARA, 2010).

Para Leonardo da Vinci, a escultura era inferior à pintura. Sua justificativa partia do princípio de que aquele ofício demandaria grande esforço físico, fazendo com que o escultor parecesse um “padeiro exausto” (BARONE, 2010, p. 101). Além disso, para ele, o escultor não precisaria dominar as habilidades e o “conhecimento das leis naturais” necessários ao

pintor para utilizar com maestria, num quadro, os efeitos de relevo e de luz e sombra, além da perspectiva, o esboço e a noção de profundidade. Afinal, por meio destes elementos, o pintor seria capaz de recriar a natureza numa representação visual (BARONE, 2010).

Ainda nesse compilado de textos que compõe o seu “Tratado”, Leonardo da Vinci ressalta a existência de três tipos de perspectiva: a linear, a da cor e a do desvanecimento. Para cada uma delas, ele atribui uma funcionalidade na organização do plano pictórico. Em suas anotações sobre os tipos de perspectiva, aparece também um estudo sobre aproximação e distanciamento de objetos, tamanho dos corpos luminosos e perspectiva aérea – esta última tratando da mudança de cores conforme as distâncias nos edifícios, além da tonalidade azul, que é definida por ele como a cor da atmosfera (LICHTENSTEIN, 2006a).

Uma iniciativa importante em se tratando de oferecer o ensino artístico fora das convenções das corporações foi uma pequena escola iniciada por Lourenço, o Magnífico. Essa instituição informal, segundo Vasari, recebeu Bertoldo, nomeado por Lourenço, para atuar no jardim da Piazza San Marco, realizando um trabalho de diretor e mestre, supervisionando a escola que ofereceria “educação de notáveis pintores e escultores” (PEVSNER, 2005, p. 99).

Outro exemplo está registrado em duas gravuras com datas diferentes uma da outra (1531 e 1550), nas quais são representadas cenas com personagens realizando o desenho de observação de bustos e estátuas. Ambas as imagens são relacionadas à “academia” de Baccio Bandinelli (PEVSNER, 2005). Em 1530, ele estabeleceu uma escola em sua oficina, em Roma, e anos mais tarde, novamente, em Florença, iniciativas por ele chamadas de “*accademia*”. Desse modo, Bandinelli transportou o termo corrente entre os círculos de humanistas para o campo do artista, considerando sua “aura de erudição, de liberdade e amplitude de ensinamento, de contato filosófico e vocação cavalheiresca” (WITTKOWER, 2004, p. 220).

Uma nova concepção para o artista na sociedade exigia uma nova concepção para o ensino da arte, e esse questionamento também se fez presente na postura de Michelangelo. Segundo Vasari, o pai de Michelangelo, Lodovico, matriculou-o, na infância, na escola de gramática de Francesco da Urbino, na tentativa de dissuadi-lo quanto à sua vocação para a arte. No entanto, permanecendo este o interesse do filho, Lodovico seguiu o conselho de alguns amigos e confiou Michelangelo a Domenico Ghirlandaio, para que este pudesse capacitá-lo. E, assim, ele iniciou como aprendiz naquele ateliê, aos quatorze, permanecendo ali por um período de três anos (BERBARA, 2010). Com o tempo, prosseguindo em sua

vocação, Michelangelo despertou a atenção da família de mecenas de Lourenço, o Magnífico, e também de outras cortes, conforme já mencionamos. Assim, o artista adquiriu reconhecimento e “consciência do próprio valor” (PEVSNER, 2005, p. 95).

Também como vimos anteriormente, na organização tradicional das guildas, os trabalhadores eram conhecidos por suas profissões, ou ainda seus ofícios. Inclusive, alguns sobrenomes eram derivados das antigas profissões, passadas de pai para filho. Observando este fato comum na Europa Ocidental, Michelangelo assinou, entre 1497 e 1543, diversas correspondências como “Michelangelo, escultor”. No entanto, em 1543, em uma carta enviada a Leonardo da Vinci, seu sobrinho, ele pede para que suas próximas correspondências fossem endereçadas a “Michelangelo Buonarroti”, que era como ele era conhecido em Roma (BERBARA, 2010). Se este pedido reflete algo pontual ou a forma como ele enxergava o exercício de sua arte, não sabemos, mas o fato é que a ideia do artista com uma vocação distinta do exercício do artesão estava se consolidando na Itália do século XVI.

No caso de Michelangelo, além do reconhecimento de sua vocação, ele passou a ser conhecido, desde 1530, pelo codinome “divino”. No entanto para ele, seu “dom divino” estava ligado à “nobreza das suas origens” e não ao seu talento (BERBARA, 2010, p. 126 e 127). Além disso, ele não possuía intenções de estar à frente de um ateliê comercial, algo visto para ele como algo “desonroso” (BERBARA, 2010, p. 128). E mesmo contando com alguns assistentes na realização de algumas obras, Michelangelo não se adaptava à “natureza corporativa e comercial” dos ateliês tradicionais, estando sua preferência no trabalho solo (BERBARA, 2010, p. 128)¹³.

Um novo modelo, baseado na crença de artistas e teóricos de que o sistema artístico-intelectual pudesse ser ensinado nas instituições, começa a popularizar-se na segunda metade do século XVI. Nesse aspecto, embora Berbara (2010) afirme que Michelangelo não se adaptava a esse modelo, poderemos ver, posteriormente, sua participação como “*Capi*” (líder, diretor) entre os integrantes da academia de arte criada por Vasari, em 1563 (PEVSNER, 2005). Michelangelo afirmava que o artista merecia um estatuto de intelectual e, ainda que faltem mais informações sobre as relações de Michelangelo com a Academia de Desenho, sua forma de depreender a práxis artística colaborou efetivamente para a emancipação da figura do artista (CHASTEL, 1991).

¹³ “Sempre evitei fazê-lo pela honra de meu pai e meus irmãos, ainda que tenha servido a três papas, o que foi preciso” (CARTEGGIO, IV, 1979 apud BERBARA, 2010, p. 128).

Assim, o meio, ou seja, o sistema das academias de arte, construiu-se sem grandes pretensões de lançar artistas, oferecendo aos seus membros a disciplina do talento por meio do conhecimento humanístico e técnico e garantindo ao artista certa estabilidade social (DE DUVE, 2003).

3 MODELOS DE ENSINO ARTÍSTICO NA EUROPA

Uma linha de ação que costura todos os objetivos elencados nesta produção seria a possibilidade de alcançar os elementos participantes na elaboração do ensino artístico brasileiro do século XIX. Considerando que se trata de um percurso extremamente grandioso para ser abordado em uma dissertação, fizemos a escolha das principais influências formativas em arte. Para isso, observamos como critério aquelas organizações em que o ensino artístico fosse estruturado e oferecido em instituições dedicadas a esta finalidade, concentradas na Itália e França.

3.1 ACCADEMIA E COMPAGNIA DELL'ARTE DEL DISEGNO: O PRIMEIRO MODELO DE INSTITUIÇÃO

Em 1562, a “*Accademia e Compagnia dell'Arte del Disegno*” foi fundada na cidade italiana de Florença, por Cosimo de Médici, sob o cuidado de Giorgio Vasari. Ela encontra-se na origem do desenvolvimento das modernas academias de arte, por ser a primeira academia de desenho e pintura no Ocidente (PEVSNER, 2005). Apesar de alguns círculos para o estudo do desenho reunirem-se sob o nome de “academia” (como foi o caso da Academia de Bandinelli e da Academia Leonardi Vinci, por exemplo), algo característico também do início das academias literárias, a “Academia do Desenho” inaugurou uma espécie de modelo que serviu como referência para as demais academias de arte que a sucederiam.

Durante a Idade Média, pintores e escultores eram filiados às guildas ou *compagnias*, associações que reuniam os artesãos atuantes sob o mesmo ofício¹⁴. Dessa forma, os escultores pertenciam à guilda “*Arte dei Fabbricanti*” (Arte dos Fabricantes), devido aos trabalhos em pedra, enquanto os pintores filiavam-se à guilda “*Arte dei Medici, Speziali e Merciai*” (Arte dos Médicos, Boticários e Mercadores), por trabalharem com pigmentos

¹⁴ “O progresso das cidades e o uso do dinheiro deram aos artesãos uma oportunidade de abandonar a agricultura e viver de seu ofício. Não era necessário muito capital. Uma sala da casa em que morava servia ao artesão como oficina de trabalho [...]. A unidade industrial típica da Idade Média era essa pequena oficina, tendo um mestre como empregador em pequena escala, trabalhando lado a lado com seus ajudantes. [...] Todos os trabalhadores dedicados ao mesmo ofício numa determinada cidade formavam uma associação chamada corporação artesanal. [...] Todos os que se ocupavam de um determinado trabalho – aprendizes, jornaleiros, mestres artesãos – pertenciam à mesma corporação” (HUBERMAN, 1981, p. 62-64).

(PEVSNER, 2005). No entanto, o fato de estarem inscritos nesta grande guilda não representava algo positivo, uma vez que eles não tinham participação ativa nela, sendo considerados apenas “*sottoposti dell’Arte*” (dependentes da corporação). E, apesar de, em 1360, ter ocorrido, dentro desta guilda, um desmembramento especial para os pintores, com um conselho próprio, sua autonomia tanto administrativa quanto judiciária ainda era bem limitada (PEVSNER, 2005).

Ainda em Florença, naquele mesmo período, existiu a Companhia de São Lucas. Ela era um exemplar de uma associação religiosa muito comum no último quarto da Idade Média e trazia o nome do santo considerado, pela tradição católica, como o padroeiro dos médicos e pintores. Essas associações, ou confrarias, tinham, entre seus atributos, a prática de ações de caridade e, enquanto organizações de “natureza ético-religiosa”, elas possibilitavam “à pequena e média burguesia a oportunidade de desenvolver atividades ‘públicas’ sob o controle oficial da Igreja” (ANTAL, 2003, p. 104).

Embora a Companhia de São Lucas abrigasse pintores, escultores e demais artesãos de áreas semelhantes, como o pintor de iluminuras, não há, em seus estatutos de 1386, menção alguma à técnica da pintura, propriamente dita, senão registros que tratam das obrigações religiosas de seus membros¹⁵. Até mesmo porque “os deveres profissionais dos pintores estavam incluídos nos estatutos da corporação dos médicos e boticários (1316, 1349)” (ANTAL, 2003, p. 104).

Quando o prestígio da Companhia de São Lucas começou a declinar, no final do século XV, a guilda dos pintores, visando salvar a Companhia, decretou que todos os seus membros deveriam também se associar a ela, o que garantiu sua perpetuação. Talvez devido a isso, inclusive, alguns dos artistas florentinos mais reconhecidos estivessem entre seus membros na metade do século XVI, como Granacci, Bugiardini, Sogliani, Puligo e Bacchiaca, Pontormo, Bronzino e Conte, Salviati e Vasari (PEVSNER, 2005). Assistimos, assim, a uma espécie de fusão entre a guilda dos pintores e a Companhia de São Lucas.

A Companhia de São Lucas, enquanto associação voluntária, contribuiu para a adesão de artistas pertencentes às diferentes guildas, às quais já eram obrigados a filiar-se. Daí resulta a variedade de ofícios na composição de seus membros: vemos, lado a lado, artífices da batidura de ouro, pintores de iluminuras, gravadores, fabricantes de caixas ou cofres e

¹⁵ Nikolaus Pevsner exemplifica, em sua obra *Academias de Arte – Passado e presente*, as ocupações descritas nos estatutos da confraria para os seus membros, como rezar todos os dias cinco pai-nossos e cinco ave-marias, confessar-se, assistir às cerimônias e afins.

profissionais afins que pertenciam à “*Arte dei Medici e Speziali*”. A lista ainda incluía nomes de escultores como Triboldo, Ammanati, Montorsoli e Rossi (PEVSNER, 2005).

O padre Montorsoli, no caso, ainda doou, em 1562, uma cripta para receber o sepultamento dos mais importantes pintores, escultores e arquitetos. Nesta situação, Vasari enxergou uma oportunidade de retomar o ajuntamento dos artistas que já havia perdido sua importância tanto na guilda quanto na confraria. Aproveitando o ensejo de um local para as exéquias dos artistas, independente da corporação à qual pertencessem, ele reuniu-se com os pintores Bronzino e Michele Guirlandajo, os escultores Ammanati e Rossi e o arquiteto Francesco de Sangallo e sugeriu uma forma de organização que possibilitasse aos artistas a emancipação das imposições das guildas. Assim, seria possível, inclusive, ascenderem a uma melhor posição social.

Desse modo, por ocasião dos funerais de Pontorno, em que muitos artistas renomados estavam presentes, Vasari expôs sua proposta aos demais: selecionar os melhores artistas para formar uma academia. Esta deveria estar acima do “*Corpo della Compagnia*”, demonstrando a busca pela superação da própria estrutura que correspondia à confraria, com os artistas e artesãos que dela faziam parte (PEVSNER, 2005). Para endossar esse projeto de uma academia na Toscana, Vasari buscou ainda o reconhecimento oficial do grão-duque Cosimo de Médici, o mesmo que havia, anteriormente, concedido essa distinção à Academia Florentina:

A transformação da Compagnia di San Luca em Academia del Disegno não era apenas um ato formal e mecânico de absorção de uma pela outra, mas significava a extinção da antiga associação profissional e a abertura de um processo de seleção para a escolha dos membros que passariam a constituir a Academia (BYINGTON, 2001, p. 182).

Tão logo o grão-duque aceitou a posição de protetor e presidente da academia, com a ajuda de alguns conselheiros em arte, um regulamento com 47 artigos foi elaborado e, posteriormente, apresentado ao duque, em 13 de janeiro de 1563. Após sua aprovação, realizou-se uma assembleia de fundação, na qual Cosimo de Médici e Michelangelo foram nomeados “*Capi*” (líderes) da instituição. Nesse aspecto, Pevsner (2005) chama atenção para o fato de um príncipe e um artista estarem lado a lado, o que conferiria prestígio e ascensão social ao último. O pesquisador também salienta a singularidade desse regulamento, encontrado atualmente na Biblioteca Nacional, por ter sido o primeiro do gênero a ser escrito.

Ainda sobre a estrutura da academia, Vincenzo Borghini, descrito por Pevsner (2005, p. 107) como “*connaisseur* (conhecedor), escritor e amigo de Vasari”, recebeu a nomeação de

“*luogotenente*” (tenente), presidente “de fato” desta organização. Borghini elaborou uma lista contendo os nomes escolhidos em votação secreta e outra indicando os nomes mais mencionados, submetendo-as a Cosimo de Médici, o responsável pela seleção dos membros que fariam parte da academia. Considerando que, dentre 36 artistas escolhidos, 32 residiam em Florença, tal método de seleção foi questionado, haja vista o número discrepante de residentes privilegiados. Por isso, ocorreu uma primeira modificação nos estatutos da instituição, em julho do mesmo ano de sua fundação.

Cabe lembrar que o objetivo principal da Academia do Desenho era reunir os mais importantes artistas florentinos sob a proteção do grão-duque e, para isso, a associação deveria romper com a guilda e relegar a Companhia de São Lucas a um propósito com finalidades gerais. A princípio, seus integrantes poderiam pertencer a diferentes guildas, porque todos, independentemente do tipo de material com que trabalhavam, dedicar-se-iam ao “*disegno*, expressão e manifestação da ideia que está no espírito” (PEVSNER, 2005, p. 107). Mais tarde, surgiria o problema das taxas que os artesãos deixaram de pagar às suas corporações de ofício, visto que, conforme alcançavam o *status* de uma ocupação liberal, adquiriam a isenção do pagamento destes impostos.

Em uma carta destinada a Michelangelo, datada de 17 de março de 1563, Vasari informou que o grão-duque Cosimo de Médici havia reunido os artistas de Florença para iniciar uma Escola para os jovens, em que pudessem ser ensinados “*per fare una Sapienza per i giovani e allo insegnar loro*” (para fazer uma universidade para os jovens) (PEVSNER, 2005, p. 108). O termo “*sapienza*” significava, naquele época, universidade, dando a entender a ideia de uma universidade de arte. Na mesma correspondência, Vasari expressa outro objetivo principal da academia: oferecer aprendizado a quem não o tivesse e incentivo a quem quisesse se aperfeiçoar. Anterior a isso, houve também uma carta de Borghini, datada de 3 de fevereiro de 1563, dividindo os membros da academia fundada entre líderes e jovens (VASARI-MILANESI, 2010 apud PEVSNER, 2005, p. 108).

O regulamento de janeiro de 1563 esclarece melhor o funcionamento dessa escola. Segundo ele, todos os anos, três mestres seriam eleitos visitantes, com a missão de ensinar a arte do desenho a um determinado número de jovens selecionados. Essa orientação deveria ser dada na própria academia ou em seus ateliês particulares. Eles deveriam visitar os ateliês em que jovens trabalhavam, alertando-os sobre possíveis erros, corrigindo-os antes da autorização para comercializarem suas obras, fossem elas pinturas ou esculturas. Se algum jovem apresentasse progresso, poderia receber uma indicação para integrar a academia,

cabendo aos seus membros decidir, por meio do voto, a admissão do aluno, a partir da apresentação de um desenho seu (PEVSNER, 2005).

Dessa forma, percebemos que a academia, naquele momento, oferecia a oportunidade aos jovens artistas de aprenderem com os mais experientes, mas não configurando, neste caso, um sistema regular de ensino. Embora houvesse uma preocupação com a aprendizagem, a forma como a transmissão de conhecimento ocorria era por visitas realizadas pelos mestres, as quais, apesar do caráter obrigatório, aconteciam sob a forma de “consultas amigáveis” (PEVSNER, 2005, p. 108). Estas são citadas em ambos os estatutos, tanto no primeiro, datado em janeiro de 1563, como em sua reformulação, em julho do mesmo ano. Sua menção ajuda-nos a compreender que a formação acadêmica não visava substituir o aprendizado vivenciado na oficina, afinal, os únicos cursos existentes, de fato, na academia, correspondiam a matérias auxiliares.

Os estatutos e decretos estabeleciam aquilo que deveria ser ensinado e também delimitavam a forma de atuação da academia. Como exemplo, temos os estatutos supracitados, que prescrevem a realização de conferências sobre geometria e anatomia. Além disso, um decreto de 1571 recomenda aos escultores a preparação de um modelo de argila duas vezes por semana para o estudo do drapeado. Esta medida, no entanto, não entrou em vigor (PEVSNER, 2005).

Muitos artigos dos primeiros estatutos da academia mencionam a ocorrência de cerimônias religiosas, funerais, obras de caridade e afins, sugerindo certa aproximação entre algumas práticas da instituição e da antiga Companhia. Contudo, essa aproximação também pode ser percebida na relação entre a Academia do Desenho e as academias literárias contemporâneas a ela. A transformação da Companhia em Academia implicou, portanto, na modificação da funcionalidade de uma instituição destinada ao encontro para uma vinculada à atividade de ensino. Essa ideia influenciou a criação de outras academias de arte no século XVI, como a “*Accademia del Disegno*”, de Perugia (1572), a “*Accademia di San Luca*”, em Roma (1593), e a “*Compagnia de Pittori*”, de Bolonha (1598-1602) (BYINGTON, 2011).

É também o caso dos artistas amadores (*dilettanti*) que tiveram a oportunidade de ingressar como membros na academia por meio de uma “peça de admissão” (PEVSNER, 2005, p.110). Tratavam-se de pinturas e esculturas produzidas pelos jovens artistas, anualmente, nas homenagens a S. Lucas e à Santíssima Trindade, e de obras destinadas a funerais pomposos. Além de administrar a corporação, a Academia do Desenho figurou, durante seu primeiro ano de existência, como referência superior no trato de assuntos

envolvendo arte. Constituem provas disso as consultas feitas pelo grão-duque Cosimo de Médici, em 1536, sobre as estátuas dos apóstolos a serem instaladas na cúpula da catedral, e em 1567, pelo rei Felipe II da Espanha, quando este planejava o Escorial. Outra ocasião que agregou notoriedade à academia foi o funeral de Michelangelo, em 1564, um evento pomposo e de grandes proporções, que serviu de referência para a instituição e permitiu que artistas fora de Florença tomassem conhecimento de sua existência e importância (PEVSNER, 2005).

No dia 18 de fevereiro de 1564, Michelangelo foi enterrado pela primeira vez, na Igreja dos Santos Apóstolos, localizada em Roma. Alguns dias depois, seu sobrinho Leonardo da Vinci, chegou à cidade e conseguiu transladar secretamente o corpo, no período da noite, para Florença, concluindo o trajeto em 11 de março (DI BUSSOLO, 2019). Na necessidade de realizar-se um funeral proeminente, o Cosimo de Médici conferiu à Academia do Desenho a incumbência dos arranjos e da organização das exéquias, com toda pompa devida à ocasião.

Tão grande foi o número de artistas que se dispuseram a participar da construção do catafalco e da decoração da Igreja de Santa Croce que um comitê foi designado para tomada de decisões. Este grupo foi formado por quatro artistas de renome que foram amigos de Michelangelo, a saber, os escultores Benvenuto Cellini e Bartolommeo Ammannati e os pintores Angelo Bronzino e Giorgio Vasari. O diretor da Academia (ou tenente), Don Vincenzo Borghini, foi quem geriu as negociações com o grão-duque:

Como resultado dos preparativos mais elaborados, a igreja de Santa Croce foi transformada em um Salão de Artes: escultura, pintura, arquitetura e as artes menores do desenho contribuíram para um evento glorioso que só poderia ocorrer entre as glórias agonizantes da Renascença Italiana (PARSONS, 1951, p. 18).

Embora no dia 12 de março de 1564 tenha acontecido um funeral, a missa papal solene ocorreu somente em 14 de julho daquele ano, juntamente às demais cerimônias, que contaram com o discurso fúnebre proferido por Benedetto Varchi (PARSONS, 1951). A confiança depositada pelo duque Cosimo de Médici na Academia do Desenho e a presença de um corpo de artistas envolvidos na organização e ornamentação desse cortejo leva-nos a refletir sobre o prestígio que a instituição usufruiu naquele momento para além de Florença. Uma indicação disso é que, em 20 de outubro de 1566, Ticiano e Tintoretto, Palladio, Giuseppe Salviati, Danese Cattaneo e Zelotti, provenientes de Veneza, fizeram seus pedidos de admissão à Academia, por meio de carta. Estes foram aceitos, assim como os demais artistas que fizeram a mesma solicitação logo no início da Academia do Desenho (PEVSNER, 2005).

Cabe ainda ressaltar a influência de Benedetto Varchi para a ideia de fundação de uma

academia voltada ao desenho. Ele realizou uma pesquisa inédita nos anos de 1547 e 1548, na qual, por meio de uma enquete, convidou os artistas a responderem sobre “a primazia entre as artes” (BYINGTON, 2011, p.56). Considerando que o resultado deste trabalho foi publicado em 1550, juntamente com as *Due Lezioni* (BYINGTON, 2011), percebemos que isso antecedeu a proposta de Vasari, o que indica que já havia, naquela época, um pensamento sobre como “colocar com segurança as artes visuais na hierarquia das artes”¹⁶. Assim, é possível concluir que Benedetto Varchi contribuiu para a “mudança de *status* das artes visuais” ao diferenciá-las e adaptá-las a uma estrutura filosófica (L. MENDELSON, 1982 apud BYINGTON, 2011, p. 103).

Como fator determinante a respeito do que a Academia representou para os artistas de Florença em termos de emancipação, podemos indicar o decreto de 1571, emitido pelo duque Cosimo de Médici, que isentou pintores e escultores das obrigações para com suas respectivas guildas (“*Arte dei Medici*” e “*Speziali e Arte dei Fabbricanti*”) (WITTKOWER, 2004, p. 220). Posteriormente, estes grupos formariam a “*Arte et Università*” autônoma, representada pela Academia e submetida apenas à autoridade da “*Mercanzia*”, entidade responsável pelas atividades comerciais (PEVSNER, 2005).

Quando Vasari elaborou seu projeto de academia, uma questão principal era o fato de que ele não almejava torná-la uma “guilda para artistas”, mas sim liberá-los das exigências destas. Essa ideia refletia, portanto, sua forma de pensar o artista e o seu trabalho¹⁷. Apesar disso, o que foi iniciado com grande expectativa revelou-se, posteriormente, uma decepção. Vasari afastou-se da Academia, perdendo seu interesse na instituição ao observar como ela havia se distanciado de seu objetivo primeiro. Por isso, as correspondências escritas por ele

¹⁶ “A forma do chamado *paragone* (na verdade, a *disputatio artium*) como a encontramos em Varchi tem uma longa história nos debates renascentistas sobre a educação como preparação para a vida em uma sociedade civil, debates genericamente chamados de *disputa delle arti*. Eles têm suas origens nos escritos de Petrarca e em seu profundo interesse tanto pelo *De oratore* retórico de Cícero quanto por sua *Academica* filosófica, com ênfase, respectivamente, na retórica como persuasão e instrução, e na argumentação *in utramque partem* com seu objetivo de descobrir o provável” (DEMPSEY, 2009, p. 51, grifos do autor).

¹⁷ Para Vasari, o “momento criativo” consistia na chamada invenção do artista, mas, para se tornar uma “obra de arte”, mesmo essa invenção teria que passar por um processo. Neste, o esboço inicial seria transformado em modelo plástico e, depois, em um desenho finalizado completo, com luz e sombra para, finalmente, tornar-se uma pintura ou escultura. A contradição entre a faísca original da “*ispirazione creativa*” e o “*lavoro materiale*” necessário para construir a imagem pode ser superada se percebermos que o desenho era tudo, menos mecânico e repetitivo. Assim, foi, antes, um processo construtivo, no qual a criatividade foi expressa através de testes constantes de possibilidades de composição (ROCCASECCA, 2009).

em seus últimos anos não se referem à Academia, exceto para pontuar um possível descontentamento com a “patuscada e estupidez dos acadêmicos” (PEVSNER, 2005, p. 111). Destacamos ainda que, nas atas da Academia, o termo “arte” aparece em algumas citações, mas, como já vimos, ele significava “guilda” ou também “corporação de ofício”. Portanto, seria necessário que o caráter acadêmico da instituição fosse reestabelecido frente a esse equívoco.

O objetivo central idealizado por Vasari era elevar a posição social do artista enquanto intelectual, desassociando-o da figura dependente representada pelo artesão. Diante desse afastamento do projeto inicial da Academia durante seu funcionamento, em cerca de uma década, algumas iniciativas no sentido de reorganizá-la foram tomadas. A primeira encontrada registrada nos arquivos da Academia de 18 de abril de 1574 e propôs a separação entre as questões relacionadas à administração, “*Magistrato*”, e atividades necessárias à instituição, o ensino. Alguns de seus artistas membros também formularam propostas com este mesmo objetivo.

Em uma carta escrita por Federigo Zuccari, membro da Academia do Desenho, ele descreve um projeto “para colocar os estudos de nossa academia de volta em seus pés” (ZUCCARI, [entre 1575 e 1578] apud PEVSNER, 2005, p. 112, tradução nossa). Em sua proposta de reforma educacional para a instituição, ele também reivindicou a separação entre ensino e administração, de forma que a Academia pudesse ocupar-se apenas com as atividades relacionadas ao ensino (PEVSNER, 2005). Outros itens de seu programa, inéditos se comparados ao projeto de Vasari, foram a prescrição de uma sala própria para as aulas de desenho ao vivo e a entrega de prêmios aos alunos de destaque. Em sua proposta, dois escultores instruíam os alunos por meio de consultas por quatro meses, sendo substituídos por outros dois ao final deste período. Já os conteúdos teóricos deveriam ser oferecidos como cursos regulares, abordando os temas pintura, escultura, arquitetura, matemática e física.

O escultor florentino Ammanati também apresentou uma carta, em 22 de agosto de 1582, com suas propostas para a Academia do Desenho. Além de manifestar seu constrangimento por ter esculpido nus, ele reclamou sobre a necessidade de se criarem cursos regulares, tal como indicara Zuccari, sugerindo apenas outros temas, como composição, perspectiva e modelagem do mármore.

Embora ambas as propostas não tenham sido colocadas em prática na Academia do Desenho, pode-se afirmar que elas representaram um esforço para a retomada do projeto inicial da instituição (PEVSNER, 2005). Afinal, elas propuseram uma reformulação sobre o

fator organizacional, ao solicitarem a separação entre ensino e administração, e sobre a fundamentação teórica, ao sugerirem a criação de cursos regulares com os assuntos de interesse de seus membros.

Uma hipótese para o interesse na oferta de cursos seria o de manter assegurado ao artista o *status* de intelectual, visto que, em meados do século XVI, um salto de qualidade entre a academia e as guildas estava sendo construído. Posto que os contextos fossem diferentes, eles se tocavam no aspecto de que, aos mais jovens, era oferecido o aprendizado com os mais experientes, fosse com o mestre da guilda ou por meio de consultas na academia. Ademais, uma observação que deve ser reiterada aqui é que a formação oferecida pelo sistema acadêmico não visava acabar ou mesmo substituir o funcionamento das guildas.

Pode-se afirmar que a trajetória de alguns artistas contribuiu para que Vasari, ao elaborar seu projeto de academia, pensasse um sistema no qual o artesão tivesse condições de tornar-se um profissional liberal. A atenção dispensada ao desenho, compreendido como “*segno di Dio*” e como princípio da consanguinidade dos meios, manifestava-se no *mainstream* proposto pela Academia do Desenho.¹⁸ Assim, os estudos de desenho de observação, a prática das cópias, o desenho de modelo vivo e a utilização da matemática (geometria euclidiana) e da perspectiva na organização espacial das obras fizeram parte do cabedal teórico (também dizendo, humanista) da instituição, com vistas a conferir ao artista o *status* de intelectual.

3.2 ACADEMIA DEL DISSEGNO DE PITTORI, SCULTORI, ET ARCHITETTI DI ROMA – A ACCADEMIA DI S. LUCA

Tão importante quanto a instituição da Academia de Desenho, em Florença, para a pesquisa sobre a formação do artista é a contribuição da Academia de São Lucas, em Roma. À semelhança do que ocorria na primeira, em Roma, os artesãos também podiam associar-se a muitas guildas (PEVSNER, 2005).

Em 1543, foi fundado um círculo de artistas, que recebeu o nome de sociedade dos *Virtuosi*, ou ainda *Congregazione di S. Giuseppe di Terra Santa Alla Rotonda*, oficialmente. À semelhança da Companhia de São Lucas, em Florença, essa congregação tinha seu funcionamento aos moldes de uma confraria da Idade Média, possuindo capela própria no

¹⁸ Cabe pontuar que, para Vasari, o desenho representava a essência da pintura, escultura e arquitetura (LICHTENSTEIN, 2006a).

Panteão, realizando ofícios, e inclusive funerais, para seus nobres membros. Além disso, era comum o exercício de obras de caridade, com auxílio no dote das filhas dos membros mais pobres e a intercessão por prisioneiros (PEVSNER, 2005). Sua organização contava com um “*capitoli*”¹⁹, um protetor, um regente e dois “*aggiunti*” (adjuntos) e assemelhava-se muito às academias literárias da época – não havendo, porém, nenhuma tentativa de torná-la uma academia de fato ou mesmo ofertar algum ensino.

Grande parte dos artistas atuantes em Roma em meio ao século XVI participou da Congregação, sendo alguns deles os pintores Pierino del Vaga, Daniele de Volterra, Venusti, Salviati, Conte, Muziano, Zuccari, Sabbatini, Cesari e Pulzone, e os arquitetos Sangallo, Ligorio, Vignola e O. Longhi. No entanto, não surgiram iniciativas para reconhecer oficialmente essa “academia”, nem mesmo uma preocupação em se normatizar suas atividades de ensino (PEVSNER, 2005).

Alguns anos mais tarde, o papa Gregório XIII escreveu um breve, por volta de 1577, expondo o decaimento da pintura, escultura e arquitetura em Roma, atribuído, por ele, a uma “falta de conhecimento e caridade cristã” (PEVSNER, 2005, p. 116). Em sua perspectiva, os artesãos jovens, necessitados economicamente, envolviam-se na produção de grandes empreitadas sem possuir preparo suficiente.

Nesse caso, a solução proposta pelo papa para resolver o problema era estabelecer, na cidade, uma academia, em que os artistas mais experientes pudessem conduzir os mais jovens nas artes supracitadas, fazendo com que se exercitassem na prática, de acordo com sua capacidade individual (PEVSNER, 2005). Além disso, pretendia-se que os alunos tivessem também ensinamentos sobre a doutrina cristã, a piedade e a boa moral, tônica educacional que trazia consigo os valores referentes à Contrarreforma, já que Roma era considerada a capital do catolicismo. No entanto, existem poucas informações sobre o funcionamento dessa academia (PEVSNER, 2005).

Existiu um projeto do pintor Muziano que pode ter influenciado o papa Gregório XIII quando escreveu seu breve. Ele falava sobre a fundação de uma congregação, com a proteção de São Lucas, em uma das igrejas da cidade, e que contaria com uma hospedaria, para atender aos artesãos estrangeiros que estivessem de passagem por Roma. Apesar da tradição do aprendizado com os mestres nas guildas, Roma era um destino recorrente para muitos pintores e escultores na metade do século XVI, provavelmente devido à riqueza de exemplares da

¹⁹ Não foi encontrada tradução exata do termo.

Antiguidade e da Alta Renascença. Segundo o projeto, estes mesmos exemplares deveriam servir de referência também nos estudos da congregação (PEVSNER, 2005).

O papa Sisto V escreveu, em 1588, outro breve, para reafirmar os princípios do primeiro, uma vez que nenhum dos objetivos propostos havia sido concretizado. Assim, ele reiterou a necessidade de criação de uma confraria, observando-se as obrigações religiosas que ela deveria ter, e concedeu a Igreja de Santa Martina para servir como local de reuniões para a academia. Seu projeto, contudo, veio a desenvolver-se apenas quatro anos depois, quando tomam a iniciativa o cardeal Federigo Borromeo e o pintor Federigo Zuccari, que havia participado da Academia de Desenho, tentando, inclusive, reformá-la quinze anos antes deste projeto em Roma.

Em 14 de novembro de 1593, uma missa solene foi realizada na Igreja de Santa Martina, inaugurando a *Accademia di S. Luca*. A primeira assembleia geral da instituição elegeu Zuccari para presidente, dando a ele a autonomia para que escolhesse os coadjutores e conselheiros. Os princípios da “virtude, piedade e caridade” permearam seu discurso de abertura e também apareceram na elaboração dos estatutos da Academia de São Lucas, pois seus membros deveriam observar sua frequência aos ofícios religiosos da instituição (PEVSNER, 2005, p. 118)²⁰.

Sua criação partiu da iniciativa dos pintores de Roma, e não destes em conjunto com os escultores e arquitetos. A instituição foi concebida para funcionar sob a forma de duas entidades diferentes: a “*Accademia*” e o “*Studio*”: enquanto a primeira dizia respeito à instituição complexa, com várias funções, o segundo constituía a parte responsável pela educação dos jovens pintores, escultores e arquitetos (ROCCASECCA, 2009).

Neste aspecto, o livro *Origine, et progresso dell’Accademia del Disegno, de pittori, scultori, et architetti di Roma* serve como fonte de informação detalhada sobre o funcionamento da *Accademia di S. Luca*. Quanto à forma de ingresso, os jovens estudantes eram admitidos em diferentes níveis no *Studio*. O processo começava com a apresentação de um desenho com base em uma obra de arte conhecida, à escolha do príncipe. Ao passar nesta etapa, o jovem seria considerado um “*accademico desideroso*” (aspirante a acadêmico) (ROCCASECCA, 2009, p. 124).

Ele poderia alcançar um nível mais avançado submetendo um desenho feito a partir da

²⁰ “Para Zuccari, a Academia era o corpo legítimo que atestava a elevada missão do artista e de sua profissão” (WITTKOWER, 2004, p. 221).

sua imaginação (*di fantasia*). Seu trabalho passaria então pela avaliação da congregação secreta e, caso fosse aprovado, o estudante seria admitido como um “*accademico studioso*” (acadêmico estudioso), sendo o seu nome inserido no livro para registro (ROCCASECCA, 2009, p. 124). Se este aluno fosse habilidoso com as palavras, poderia ainda ser reconhecido como “*accademico utile e honorato*” (acadêmico útil e respeitado) e envolver-se ativamente na vida acadêmica, sendo possível, inclusive, por meio de sorteio, lecionar no *Studio*.

As discussões sobre teoria da arte tiveram papel importante na configuração da Academia de São Lucas, com especial ênfase às discussões teóricas sobre arte, sob a forma de debates e cursos²¹. Já quanto às suas propostas, apesar de não terem sido acolhidas em Florença, elas encontraram em Roma o seu espaço. Fundada a partir do projeto escrito por Zuccari, a academia contou com a experiência vivida por seu fundador ainda na Academia de Desenho em Florença (PEVSNER, 2005).

Cabe pontuar, contudo, que seu projeto ganhou mais detalhes quanto à organização técnica e esquematização dos cursos oferecidos, se comparado ao modelo vasariano. Zuccari conseguiu implementar alguns cursos, como o de perspectiva e geometria, porém não obteve o mesmo êxito quanto às palestras nas áreas de pintura, escultura e arquitetura. Isso porque alguns dos palestrantes não compareciam, fazendo com que o próprio tivesse de substituí-los na última hora (PEVSNER, 2005).

3.3 ACADEMIA DE ARTES EM PARIS

Na capital da França, à semelhança do que ocorria nas cidades italianas, os artistas tinham sua regulação profissional vinculada às guildas. Como exemplo destas, podemos citar a “*paintres et tailleors*”, com regras estabelecidas desde 1260, mas que se mantiveram preservadas entre os séculos XIV e XVII. Muito próximo ao período de organização das guildas, houve a concessão de títulos de nobreza aos artistas na corte francesa. Foi o que ocorreu em 1352, com o pintor da corte Girard d’Orleans, que alcançou, sob o reinado de João II, o posto de “*peintre du roy*” e, em seguida, a titulação de “*valet de chambre*” (WARNKE, 2001). Ao receber da nobreza a concessão desses títulos, os artistas da corte conseguiam

²¹ Pevsner citou um trecho do discurso inaugural de Zuccari onde ele afirmava a importância da “conversação virtuosa” como a “mãe dos estudos e fonte verdadeira de toda ciência” (PEVSNER, 2005, p. 118).

distinguir-se dos artistas da cidade:

Fora dos círculos de artistas, o costume, comum nas cortes, de elevar pintores, escultores e mestres-construtores à nobreza devia chamar muita atenção, assim como o costume de conceber o serviço de familiaris ou valet de chambre como uma espécie de serviço de escudeiro que precedia a concessão do título de cavaleiro. A utilização do antigo argumento de que, não somente o sangue e o nascimento, mas também o espírito e a virtude constituíam a nobreza se tornaram uma meta de ascensão social (WARNKE, 2001, p. 226).

A possibilidade de o artista ascender socialmente, tornando-se um nobre, leva-nos à duas constatações: primeiramente, observamos uma mudança quanto à percepção de sua própria atividade, não mais associada ao caráter artesanal, e sim fruto da virtude. Em segundo lugar, podemos considerar a existência de um contexto político favorável à concessão de títulos de nobreza na França, de onde saíram as três concessões a artistas mais antigas conhecidas até então. Havia a excepcionalidade do artista por detrás de um título, mas havia também o interesse político em abarcar regiões da cidade (WARNKE, 2001).

Tabela 1 – Títulos de nobreza e a ocupação dos artistas que participaram da organização da Academia de Pintura na França do século XVII

«Anciens» et «fondateurs» de l'Académie de peinture*

	statut	âge en 1648	lieu de naissance	père	divers
Charles Beaubrun	peintre d'histoire peintre du roi	44	Amboise	valet et peintre du roi	séjour en Italie
<i>Henri Beaubrun</i>	peintre d'histoire peintre du roi	45	Paris	(oncle peintre)	Italie
<i>Samuel Bernard</i>	portraitiste-miniaturiste	33	Paris	peintre	
Louis Boullogne	peintre d'histoire	39	Paris	?	
<i>Sébastien Bourdon</i>	peintre d'histoire	32	Montpellier	peintre-verrier	Italie
<i>Michel Corneille</i>	peintre d'histoire	46	Orléans	?	
<i>Juste d'Egmont</i>	peintre d'histoire peintre du roi	47	Leyde	?	Italie
Louis-F. Elle	portraitiste	36	Paris	peintre	protestant
<i>Charles Errard</i>	peintre d'histoire peintre du roi	42	Nantes	peintre	Italie
Gérard Gosvin	peintre de fleurs professeur du roi	?	Liège	?	Italie
Louis du Guernier	miniaturiste	34	Paris	peintre	
<i>Simon Guillain</i>	sculpteur	67	Paris	sculpteur	Italie
<i>Laurent de La Hyre</i>	peintre d'histoire peintre du roi	42	Paris	peintre et juré	liens avec petite noblesse
<i>Charles Le Brun</i>	peintre d'histoire premier peintre du roi	29	Paris	sculpteur	Italie reçu Maître
<i>Eustache Le Sueur</i>	peintre d'histoire	31	Paris	sculpteur	
<i>François Perrier</i>	peintre d'histoire	58	Mâcon	orfèvre	Italie
Thomas Pinagier	paysagiste	32	Paris	?	
Mathieu de Platte-Montagne	portraitiste et paysagiste	40	Anvers	?	Italie
<i>Jacques Sarrazin</i>	sculpteur du roi	56	Noyon	?	Italie
Henri Testelin	portraitiste	32	Paris	peintre	protestant
Louis Testelin	peintre d'histoire	33	Paris	peintre	
Hans Van Der Bruggen	portraitiste-miniaturiste	33	Paris	?	
Pierre Van Mol	peintre de la reine peintre d'histoire	49	Anvers	?	
<i>Gérard Van Opstal</i>	sculpteur	54	Anvers	peintre	

* Les noms en caractères italiques sont ceux des «anciens», c'est-à-dire des tout premiers académiciens.

Fonte: HEINICH (1987, p. 48).

O primeiro monarca francês a sinalizar a diferença entre a atividade exercida pelos artistas livres e aquela praticada nas guildas foi o rei Henrique IV (1553-1610). Em 1608, ele rejeitou uma petição para que uma nova guilda fosse criada para os pintores de iluminuras, demonstrando uma compreensão de que a rigidez apresentada por essas corporações, em sua forma de organizar as demandas de seus membros, trazia prejuízo para a inserção de técnicas diferenciadas e até mesmo impedia a contribuição de novos artistas à ornamentação de Paris (PEVSNER, 2005).

Todavia, os mestres das guildas conseguiram a aprovação, por parte do Parlamento de Paris, em 1639, das regras que haviam sido confirmadas desde 1622. Observando-se esse intervalo temporal, podemos pensar que, embora fossem regras provavelmente já em uso, levou-se um tempo considerável até que elas ganhassem caráter oficial, o que indica um possível embate até essa legitimação. Dentre essas regras, estava a reafirmação do período obrigatório reservado ao aprendiz antes de exercer a profissão e aquelas que faziam jus à importação de obras de arte e à autorização aos membros das guildas que desejassem possuir

loja comercial (PEVSNER, 2005).

Em 1646, como segundo assalto, os mestres das guildas solicitaram ao Parlamento uma redução na quantidade de “*brevetaires*” (patentes) que o rei e a rainha poderiam ter, sendo aceito o limite de seis para cada um, considerando ainda que os escolhidos não poderiam receber encomendas de pinturas particulares ou eclesiásticas. Em resposta a este enfrentamento, houve a mobilização de alguns artistas da corte, como o escultor Jacques Sarazin, os pintores Joost van Egmont e Charles Le Brun. Este agrupamento também contou com a cooperação do conselheiro de Charmois, responsável por dirigir uma petição ao rei em 20 de janeiro de 1648 (PEVSNER, 2005).

As preocupações contidas nesse documento convergem, basicamente, em direção ao mesmo objetivo almejado um século antes, na Itália, quando Vasari fundou a Academia de Desenho. A proposta era a criação de uma Academia como forma de propiciar uma distinção social para os artistas fora do sistema das corporações, diferenciando as artes nobres das artes mecânicas (VITET, 1861). É interessante notar que, embora o monarca estivesse com apenas dez anos de idade à época, Charmois apresentou uma linguagem rebuscada e argumentativa em sua forma de expor as necessidades dos artistas da corte (PEVSNER, 2005).

Na petição, havia a solicitação, em território francês, dos mesmos “dias de glória” do tempo de Alexandre, na Academia de Atenas, na qual “todos sabiam que ocupavam o primeiro lugar entre as outras artes liberais” (VITET, 1861, p. 197). É importante discernirmos que essa “Academia de Atenas” é mais comumente conhecida como “Academia de Platão”, abordada na seção anterior. Nesse sentido, o fato de Charmois “dar um passo para trás” antes de se projetar “para frente”, ao falar sobre o problema com o qual estava lidando, mostra-nos certo nível de erudição, pois denota que ele conhecia a origem das academias – o que era fundamental para o conceito de academia de arte que estava sendo proposto.

Em contrapartida, duas solicitações importantes foram feitas contra a ofensiva das guildas. Primeiramente, houve uma crítica quanto à proibição da entrada de obras e artistas de fora. Sem a intervenção do rei, esta era uma situação insustentável, haja vista que muitos artistas de renome, tais como Leonardo da Vinci, Primaticcio, Poussin e outros puderam exercer sua arte sob a condição liberal nos palácios dos reis franceses e, por isso, isentos da regulamentação corporativa. Dessa forma, a isenção aos artistas da corte deveria andar *pari passu* ao impedimento à produção de quaisquer pinturas, relevos ou esculturas que fossem feitas pelos mestres das guildas para clientes particulares e para a Igreja (PEVSNER, 2005).

O pedido principal foi atendido, de forma que se realizou a assembleia para fundação

da academia em 1º de fevereiro de 1648, sendo seus estatutos publicados em 9 de março daquele mesmo ano. Assim, o decreto criado por Le Brun e anexado ao final da petição serviu como modelo de projeto para a primeira academia de artes da França, com ênfase em conteúdos presentes no *Trivium* e *Quadrivium*, como arquitetura, geometria, perspectiva, aritmética, anatomia, astronomia e história (HEINICH, 1987).

4 O MODELO ACADÊMICO FRANCÊS NA PRIMEIRA INSTITUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

A primeira vez que ouvi de forma mais tangível sobre a importância da consciência histórica para a elucidação de fatos no tempo presente, e até mesmo sobre como surgiu o lugar-comum acerca do “ser brasileiro”, foi em um programa da televisão aberta chamado “Café Filosófico”. Fruto de uma parceria entre o Instituto CPFL e a TV Cultura, o programa transmite uma série de palestras, ministradas por diversos convidados, falando de assuntos da contemporaneidade, com o objetivo de compartilhar conhecimentos com os mais variados estratos sociais.²²

Por que falar sobre consciência histórica, se meu objetivo é abordar o início de um ensino acadêmico e artístico no Brasil? Talvez porque falta-nos memória suficiente ou conhecimento sobre nossa própria história. Afinal, compreender o passado é também pensar o presente e quais as escolhas queremos fazer, enquanto sujeitos históricos, para o futuro. Portanto, quando escolho examinar as formulações feitas no passado sobre a criação de um modelo acadêmico nas artes, estou utilizando este passado como gerador de hipóteses. Hipóteses estas que podem ser úteis na análise sobre o funcionamento das instituições de ensino superior em artes no Brasil no tempo presente.

4.1 O MODELO ACADÊMICO FRANCÊS

Em continuidade à expansão do modelo acadêmico lançado na Itália, diversas academias surgiram em vários países. Entre eles, está a França, onde as academias foram criadas no século XVII, no contexto político da monarquia absolutista do rei Luís XIV. Este fato informa-nos a existência de uma ligação entre o Estado e essas instituições, tornando-as participantes de um projeto de fortalecimento daquele sistema político (PEREIRA, 2016). Serão três instituições fundamentais criadas no período: a Academia Real de Pintura e Escultura, em 1648, a Academia de França em Roma, em 1666, e a Academia Real de Arquitetura, em 1671.

O fato de existir uma dessas academias em Roma demonstra uma escolha oficial pela

²² A palestra a que eu me refiro aqui está disponível na plataforma de vídeos Youtube e tem como título “Independência do Brasil e seus legados” (INDEPENDÊNCIA..., 2020). Ela foi ministrada pelo Professor Doutor João Paulo Garrido Pimenta, que é, atualmente, professor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP).

tradição clássica na instituição. Logo, seu projeto pedagógico foi elaborado para fomentar uma produção artística que estivesse alinhada com a estética da Antiguidade e do Renascimento, ou seja, com o referencial da arte greco-romana e da italiana. Isso nos mostra o interesse francês em estar na continuidade desta tradição (PEREIRA, 2016).

Semelhantes ao modelo acadêmico italiano, as academias francesas contavam com aulas de desenho, disciplinas teóricas complementares e conferências, reservadas para as discussões doutrinárias. O aprendizado técnico específico, associado à pintura, escultura ou arquitetura, ficava ao encargo das oficinas. Duas outras características serviram para sublinhar este modelo de academia: a realização de concursos periódicos, com recompensas para os ganhadores, sendo a maior delas o Grande Prêmio de Roma, e a organização de exposições que, posteriormente, sob o nome de “salões”, contariam inclusive com artistas de fora da instituição (PEREIRA, 2016).

Em 1793, no contexto da Revolução Francesa – movimento que, perseguindo princípios revolucionários, ambicionava o fim de todos os privilégios –, as corporações de ofício e as academias foram extintas. Assim, somente dois anos depois é que houve uma retomada da atividade intelectual, com a criação do Instituto da França. A organização deste, por sua vez, deu-se em diversas seções, sendo uma delas a de Belas Artes (PEREIRA, 2016).

Mais tarde, já em 1816, no período conhecido como Restauração, embora a estrutura do Instituto da França tenha sido preservada, as seções passam a ser denominadas novamente como academias. Houve ainda uma mudança muito significativa no formato do ensino artístico. O Decreto Real de 1819 cria a Escola Real e Especial de Belas Artes, com duas divisões: a de Arquitetura e a de Pintura e Escultura (PEREIRA, 2016). Esse documento oficial também serviu para regulamentar o funcionamento, a hierarquia da Escola, em relação à Academia de Belas Artes, também instalada no Instituto.

Portanto, a partir desse decreto, passaram a existir, concomitantemente, duas estruturas. Uma foi a Escola de Belas Artes, responsável pelas aulas teóricas, de desenho, e realização dos concursos regulares para os alunos. E a outra estrutura foi a Academia, incumbida de escolher e nomear os professores da Escola e organizar o concurso do Prêmio de Roma e os Salões (PEREIRA, 2016).

Houve ainda uma reforma na instituição, em 1863, sob a liderança do arquiteto Viollet-le-Duc, que retirou da Academia a gerência sobre o Prêmio de Roma, bem como sua função de nomear diretor e professores para a Escola. No entanto, esse processo não incidiu de forma significativa na prática pedagógica da Escola: a novidade fora apenas a criação dos

ateliês oficiais e a abertura a outros estilos, como o medieval, na arquitetura, e um mais contemporâneo, o realismo. Sendo assim, não houve, até o século XX, uma ruptura brusca entre a Academia no Antigo Regime e as atividades da Escola. Afinal, ambas ofereciam aulas de desenho e disciplinas teóricas (sendo a presença nestas últimas facultativa) e organizavam concursos segundo as disciplinas (PEREIRA, 2016).

Outro elemento que servia como complemento na atuação da Academia e da Escola eram os ateliês particulares, conhecidos como “livres”, que eram externos. E mesmo com a criação dos ateliês internos, na reforma de 1863, os externos mantiveram a sua importância. Surgiu ainda outra modalidade de ateliê neste contexto do século XIX: os didáticos, cujo funcionamento divergia dos anteriores (PEREIRA, 2016).

Nos ateliês associados ao Antigo Regime, o aluno possuía um contato muito maior com o mestre, devido à frequência com que precisava comparecer àquele espaço para participar dos trabalhos ali desenvolvidos. Já no ateliê didático, houve certo distanciamento no contato aluno e mestre, uma vez que a ida deste último ao ateliê acontecia apenas algumas vezes na semana, a fim de elaborar exercícios e corrigir os alunos (PEREIRA, 2016).

Os ateliês, em suas diferentes formas, participaram efetivamente da construção do ambiente artístico francês. Eles funcionavam como um espaço de formação e convivência entre novatos e alunos mais experientes. E, assim como no Antigo Regime, agregavam uma identidade aos alunos, uma vez que, quando participavam de algum concurso, eles eram conhecidos na Escola por seu nome e pelo de seu mestre (PEREIRA, 2016).

Podemos considerar que esse sistema de formação oferecido pelos ateliês funcionou como um rio com dois afluentes. De um lado, temos aqueles artistas que direcionaram sua vida profissional de forma independente e que, embora críticos do sistema oficial, também frequentavam os ateliês. Subsequentemente, com a própria crise do sistema oficial instalada, já no final do século XIX, vemos os artistas que, desinteressados pelo sistema oficial oferecido pela Escola, mantiveram seu vínculo com o espaço do ateliê (PEREIRA, 2016).

A Academia, a Escola, o Salão e os ateliês foram importantes para a formação do campo artístico francês e também serviram como um modelo de ensino que foi pulverizado no século XIX. Esse fato marca o interesse da França em manter a hegemonia cultural sobre os demais países, ou ainda, sobre as nações imperialistas. Nesse sentido, enquanto esse sistema acadêmico ofereceu, aos países da Europa, a afirmação de sua soberania, para os demais países, como no caso do Brasil, significou a inclusão no “mundo civilizado” (PEREIRA, 2016).

4.2 SOBRE UMA METODOLOGIA DE ESTUDO PARA O MODELO ACADÊMICO BRASILEIRO: HISTORIOGRAFIA x REVISIONISMO

Alguns questionamentos feitos pela crítica do pós-modernismo na década de 1960 favoreceram o surgimento de uma reavaliação crítica da arte do século XIX. Determinados temas foram pertinentes nessa discussão, como a associação entre a forma, sua funcionalidade e desejável potência transformadora para a sociedade. Houve ainda a percepção de que a metalinguagem do modernismo nas artes ignorava uma produção já existente, impondo uma ruptura radical entre tradição e vanguarda.

Entre as questões aventadas naquele período, está o uso do termo “acadêmico”, por parte de alguns historiadores, para descrever a pintura e a escultura características do século XIX. O primeiro problema dessa associação é o engessamento ao qual aquele termo submete as categorias, não possibilitando o estudo sobre as diferenças entre os próprios estilos e obras dos artistas. Outra questão seria o uso sinonímico entre o termo “acadêmico” e “neoclássico”, uma vez que, enquanto o primeiro refere-se a um “sistema de transmissão, ensino e produção de arte”, o segundo remete a um estilo artístico que tem predileção pelos cânones clássicos (PEREIRA, 2016, p. 14).

Então, no processo de ressonância dessa crítica, em meados dos anos 1970, surgiu um movimento de revisionismo histórico no Brasil, com o objetivo de fazer uma relativização de eventos antes tratados com rigidez por uma militância moderna (informação verbal).²³ Considerando que muitos artistas transitaram entre uma e outra proposição, conforme Pereira (2016) afirma, esta abordagem traz luz sobre o estudo das peculiaridades de nossa formação artística, identificando as continuidades, dentro de cada época, como fatores positivos, e não

²³ Trazemos aqui a transcrição de um trecho da palestra: “Os modelos historiográficos na teoria e prática da Academia Imperial de Belas Artes”, ministrada pela Professora Doutora Sonia Gomes Pereira (PPGAV/ EBA/ UFRJ), por ocasião do IX Seminário do Museu D. João VI. Descrição do vídeo disponibilizada no canal do Grupo de Pesquisa Entresséculos, na plataforma *Youtube*, na data de 17 de dezembro de 2021: “[...] a partir do material da própria academia, que eu já estava mexendo, eu estou pegando a parte da historiografia da Arte. [...] A minha premissa é a seguinte: nós atualmente vivemos, em história da arte (como vocês todos estão estudando ou já estudaram), nós estamos vivendo, assim, a crise do modelo da história da arte, que a gente chama da Escola de Viena, que, na verdade, quer dizer todos os historiadores de língua alemã: Panosfy e companhia ilimitada [...] Nós ainda trabalhamos muito nos nossos trabalhos pessoais dentro deste modelo da história dos estilos, porque é difícil de você largar um paradigma, né? Quando você vê, ah...ele já tá implantado! Mas então nós estamos vivendo isto. Nós ainda praticamos muito essa história da arte de matriz alemã, mas também vivemos a crise dela. Mas isso não é a história da arte que se praticava no século XIX”.

como excludentes ou depreciativos. Assim, é-nos permitido examinar o território de possibilidades que vai além das ditas rupturas (PEREIRA, 2016).

4.3 A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES – CONTEXTO REMOTO E CONTEXTO IMEDIATO

Esta subseção tem por objetivo familiarizar o leitor com o momento em que se pensou a criação de uma academia de artes no contexto brasileiro: que trajeto a ideia de uma instituição para a produção artística nacional realizou até chegar à sua primeira forma de funcionamento. O recorte realizado parte da publicação de um decreto em 1816 para a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofício, compreende sua estrutura física, criada em 1826, agora sob o nome de Academia Imperial de Belas Artes e abrange o seu funcionamento durante o século XIX. Outro objetivo que complementa esta proposta é o de elucidar que modelo foi utilizado na elaboração do ensino artístico no Brasil.

Embora alguns portugueses tenham participado no funcionamento dessa academia, as referências bibliográficas utilizadas como fontes da pesquisa apontam majoritariamente para a influência do modelo francês na ideia de formação de artista que se pretendia desenvolver no Brasil dentro daquele contexto. E essa influência é passível de reflexão tanto se observarmos a formação de alguns dos artistas vindos para o Brasil como também na estruturação da grade curricular que seria ensinada tão logo as aulas fossem iniciadas. Incide sobre isso ainda o fato de que a tradição acadêmica francesa na arte antecede a existência desse tipo de organização em Portugal, cuja primeira academia de artes foi fundada uma década após a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, já em 1836 (FERREIRA, 2009).

Em um breve panorama, nos séculos XVI e XVII, à semelhança das corporações de ofício na Europa da Idade Média, existiram, no período colonial brasileiro, associações para o ensino dos ofícios, partindo da observação do fazer manual de um mestre. A primeira instância a atuar na educação durante esse período e que se voltou para a capacitação de mão de obra especializada nos ofícios foi a Companhia de Jesus – uma ordem religiosa católico-romana fundada por Inácio de Loyola (1491-1556) e reconhecida pelo Papa Paulo II (1417-1471) em 1540. Suas ações educativas não se restringiram somente à catequese, como o interesse também era o estabelecimento das vilas nos locais em que se instalavam, contando com o apoio de profissionais de diversas áreas (LEITE, 1953 apud VIANA, 2015).

A metodologia da educação jesuítica, tanto na Europa quanto no Brasil, foi organizada

a partir de 1599, por meio do “*Ratio Studiorum*”, que era um plano de ensino para unificar o funcionamento e a tomada de decisões de todos os colégios jesuíticos em torno de “uma única diretriz filosófica” de base humanista (VIANA, 2015, p. 57). No Brasil, essa ordem vai acrescentar à sua metodologia o ensino de artes e ofícios mecânicos. Afinal, o sistema de manufaturas da colônia era deficitário por falta de mão de obra especializada em diversos serviços e também de oficiais portugueses e, por isso, muitos africanos escravizados, neste período, eram oficiais em diversos segmentos. Essa falta de oficiais seria assunto de muitas cartas enviadas pelos padres jesuítas aos seus superiores, relatando as dificuldades de um oficial que acabava fazendo o serviço de muitos (VIANA, 2015).

Essa demanda devia-se também à concepção de trabalho de origem metropolitana, em que as profissões liberais eram sempre mais valorizadas do que os ofícios mecânicos. Assim, grande parte dos portugueses investia em cargos administrativos, associados ao prestígio e à intelectualidade, ligados ao governo. Enquanto isso, os ofícios eram ocupados pela força de trabalho disponível em maior quantidade nas propriedades rurais, o que atendia, inclusive, às demandas regionais, sendo formada pelos brasileiros mestiços, índios e escravos africanos (VIANA, 2015).

Vale ressaltar que muitos sacerdotes jesuítas desempenharam múltiplas funções, atuando como professores das artes liberais (filosofia, latim, gramática etc.) e também dos ofícios mecânicos. Foi o caso do padre José de Anchieta (1534-1597), fabricante de alpercatas (calçados usados pelos jesuítas) e do padre Antonio Vieira (1608-1697), que atuou na construção de igrejas (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2012 apud VIANA, 2015).

A produção de manufaturas realizada nas fazendas pertencentes à Companhia de Jesus servia para subsidiar os colégios. Ela acontecia nas oficinas, que eram estruturas anexas aos colégios, e dentro da propriedade eclesiástica. Esse modelo de produção artesanal, que foi pouco a pouco especializando-se por áreas, utilizou mão de obra escrava para se estabelecer, diferentemente do modelo europeu das corporações de ofício, que contava com trabalhadores assalariados (VIANA, 2015). Somando-se a isso está a realidade de um sistema educacional reprodutor de desigualdades, uma vez que era nas escolas de ensino básico que se dava o ensino e aprendizado dos ofícios, cabendo as etapas escolares mais avançadas, como o ginásial e o secundário, apenas aos filhos dos portugueses (VIANA, 2015).

Arquitetos, pedreiros, ferreiros, construtores navais, estatuários, escultores, pintores, douradores, cantores, regentes de coro, alfaiates, sapateiros, tecelões, bibliotecários e muitos outros ofícios fazem parte de seis grupos catalogados pelo padre Serafim Leite, no livro *Artes*

e Ofícios dos jesuítas no Brasil – 1539-1790. Assim, podemos inferir que a intensa especialização dos ofícios demandou mão de obra apropriada a cada segmento. Conseqüentemente, os colégios de ofícios foram criados, com carreiras ligadas à impressão. Ainda assim, prevaleceu a associação dos trabalhos braçais aos escravos, e dos ofícios relacionados ao trabalho intelectual aos portugueses e seus descendentes, homens livres (VIANA, 2015).

Em 1614, a Companhia de Jesus deu um passo em direção à regulamentação do funcionamento das atividades mecânicas. Ela criou a “Confraria de Oficiais Mecânicos”, no intuito de organizar a mão de obra, o conjunto de profissionais que atuava em suas propriedades, compostas pelos colégios, oficinas e igrejas. Sua abrangência envolvia todos os ofícios existentes até aquele período, havendo, inclusive, representantes eleitos segundo cada ofício. Estes seriam responsáveis por assuntos, como a criação de regimento para seu ofício, a fixação de preços e a avaliação de novos candidatos ao grupo (FLEXOR, 1974 apud VIANA, 2015).

O desempenho dos jesuítas na organização das atividades mecânicas e dos artífices, juntamente ao seu avanço por meio de suas propriedades, provocaram um desgaste na relação entre Portugal e a Companhia de Jesus, enunciado com a proibição, em 1703, da ida de oficiais para a região aurífera de Minas Gerais. Desse modo, Portugal tentou restringir, naquele momento, a migração de pessoas para a região recém-descoberta pelos bandeirantes paulistas, por ter ciência da riqueza material contida ali. De modo ampliado, a vinda de portugueses ao Brasil também foi restrita, admitindo-se somente aqueles com cargos públicos. No caso dos religiosos, só tinham permissão para vir pra cá aqueles que já exerciam atividade no Brasil e precisassem retornar e, posteriormente, somente aqueles indivíduos que viessem com data para voltar para Portugal (HOLANDA, 1995 apud VIANA, 2015).

Em 1760, a Companhia de Jesus foi expulsa da colônia e suas atividades nos colégios e oficinas foram interrompidas, sem que outras instituições assumissem suas estruturas (DIAS, 2017). Apesar disso, mesmo sem o indício de perpetuação das práticas da Ordem então ausente, a mobilização do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste favoreceu a circulação de capital e, conseqüentemente, o estabelecimento de diversas oficinas no Rio de Janeiro. Entre elas, estavam os espaços voltados à produção de Artes e Ofícios.

A administração das oficinas passou a ser realizada por mestres independentes, que poderiam ser “oficiais brasileiros leigos, muitos mestiços, e alguns colonos formados em Portugal” (VIANA, 2015, p. 64). Ou seja, a coordenação dessas oficinas não estava mais

subordinada a uma organização religiosa e, de igual forma, a manutenção financeira dessas oficinas passou a associar-se às ofertas de membros de Irmandades e Ordens Terceiras. No caso dos mestres leigos, começa a existir uma relação entre o ambiente de trabalho e sua moradia. Por sua vez, as Câmaras de Juízes de Ofício e Irmandades tornam-se reguladoras do funcionamento dos ofícios permitidos, dentro da limitação que as Cartas Régias estabeleciam para algumas regiões.

Nesse sentido, o jovem que desejasse trabalhar como aprendiz nessas oficinas, como ocorria nas corporações da Idade Média, deveria estabelecer-se na loja de um mestre que dominasse o ofício pretendido. Seria, então, formalizado um contrato entre o responsável pelo jovem e o mestre, afim de que os custos fossem quitados, quer em espécie ou em serviços que o próprio aprendiz poderia realizar durante sua estadia ali (VIANA, 2015).

Diversas formas de oficinas existiram durante o século XVII. Os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha, assim como as demais instituições militares, naquele período, ofereciam o ensino dos ofícios mecânicos voltados às suas necessidades. Os oficiais eram, inclusive, organizados de acordo com seu nível de profissionalização. Existiam ainda as confrarias, que ofereciam ao serviço das igrejas profissionais como carpinteiros e marceneiros, por exemplo. Escravos e indígenas atuavam entre os ofícios, havendo o discernimento entre ofícios mecânicos e profissões liberais, estas últimos gozando de autonomia para gerirem seus negócios (VIANA, 2015).

Um movimento de especialização para o desenho pôde ser visto com mais nitidez a partir do século XVIII, tendo em vista o desenvolvimento de uma recepção para as manufaturas que eram produzidas. A partir de modelos artísticos vindos de Portugal, ressonâncias de movimentos, como o barroco e o rococó, chegaram à Colônia por meio de gravuras e ilustrações de temas bíblicos. O ensino do desenho no processo de aprendizagem das artes e dos ofícios representou, assim, um progresso que favoreceu tanto o desenvolvimento manufatureiro quanto uma maior especialização profissional dos oficiais no Brasil.

Com vistas a limitar a autonomia que a Colônia vinha desenvolvendo frente à Metrópole, várias medidas foram tomadas por Portugal no decorrer do século XVIII, talvez já prevendo o que seria inevitável. Várias tipografias e oficinas foram fechadas nesse período, principalmente aquelas em que os ourives atuavam. Por inferência, pensamos: impedir o acesso ao material impresso, naquele momento, era uma forma de evitar a chegada de informações “de fora” dos interesses da Metrópole. A circulação de pessoas e produtos passou

a ser controlada. Em 1785, foi tomada uma medida ainda mais drástica: a proibição portuguesa das manufaturas de ouro, prata, seda, algodão, linho e lã, com exceção apenas daquelas em que o algodão seria usado para fabricação de roupas de escravos e embrulhos. Por isso, movimentos como a Inconfidência Mineira e a Conjuração Baiana apontavam o descontentamento popular quanto à administração imperial.

A transferência da Corte para o Brasil, em 1808, com a chegada de Dom João VI e toda sua comitiva, significou a preservação da monarquia e do Império Português. Essa mudança ocorreu em um momento de crise na Europa, com a invasão das tropas napoleônicas em Portugal. O Brasil, até então colônia, passou a ser sede do Império, surgindo interesses divergentes devido à existência de grupos antagônicos aqui instalados. Em 1815, por fim, ocorreu a elevação do Brasil a reino – uma tentativa de colocar Brasil e Portugal na mesma posição política (PIMENTA, 2009).

Nossa primeira abertura à influência francesa no contexto da arte ocorreu a partir do convite feito por Dom João VI, representado pelo Marquês de Marialva, a Lebreton. Após algumas correspondências e a elaboração de um projeto para ser desenvolvido com vistas ao desenvolvimento brasileiro, Lebreton veio para o país, liderando a comitiva formada por Grandjean de Montigny, Charles Simon Pradier e suas respectivas famílias, François Ovide e Auguste-Marie Taunay (DIAS, 2006).

É interessante pontuar que este acontecimento só foi possível devido aos interesses diplomáticos do Marquês de Marialva e do Conde da Barca, os quais visavam o desenvolvimento da indústria e das artes, e da influência exercida pelo engenheiro e naturalista Alexander von Humboldt, em seu interesse pelos ofícios. Além disso, a empreitada contou com o pagamento da viagem realizado por Francisco José Maria de Brito, o cavaleiro de Brito, para Lebreton e toda a Missão Francesa (DIAS, 2006). O objetivo era tornar possível a existência de uma escola de artes e ofícios.

Portanto, dentre as instituições criadas por D. João para o desenvolvimento do reino, estava o projeto de uma Escola de Artes e Ofícios, em 1816. Existem alguns documentos que nos dão mais informações sobre sua origem. O primeiro deles é um manuscrito produzido por Joaquim Lebreton, na data de 12 de junho de 1816, e o segundo um decreto de 12 de agosto de 1816, publicado pelo Conde da Barca (PEREIRA, 2016).

Enquanto o decreto oferece registros mais específicos, de caráter organizacional, sobre contratos, professores, funcionários e vencimentos, o manuscrito elaborado por Joaquim Lebreton expõe os detalhes sobre o funcionamento da Escola. O desenho destaca-se no

projeto como elemento principal, participando no processo de ensino de todas as disciplinas específicas, ou seja, compondo a estrutura de cada curso oferecido. Como exemplo, temos a ênfase dada nas múltiplas práticas do desenho de observação, dentre elas o desenho de cópias produzido a partir dos desenhos dos professores, o desenho de moldes, de estampas e o desenho do modelo vivo (PEREIRA, 2016).

Outra informação apresentada no manuscrito trata da possibilidade de criação de duas escolas simultaneamente. O objetivo seria oferecer uma escola de desenho para artes e ofícios, de forma que os alunos que estivessem aptos a adquirir maior instrução fossem admitidos na segunda organização, que seria a Escola de Belas Artes (PEREIRA, 2016). Existe ainda uma colocação importante: talvez pelo fato de Lebreton pertencer à burguesia, ao propor a separação entre artes e ofícios, manter-se-ia a distinção social entre a pobreza e a classe média (CIPINIUK, 2006).

Essa forma de pensar uma organização hierárquica para os cursos e a escolha do desenho como elemento principal da prática pedagógica denotam uma identificação entre o projeto de Lebreton e a retomada de valores que tinham como referencial o cânone da Antiguidade Clássica (PEREIRA, 2016). No entanto, existe também outra maneira de pensar esse classicismo de Lebreton – não aquele que reporta ao Renascimento, mas o que faz referência ao neoclassicismo de Winckelmann (CIPINIUK, 2006).

Essa observação tem fundamento, uma vez que alguns escritos de Winckelmann coincidem com a significação do desenho no projeto de Lebreton. Relegando qualquer gênero de imitação da natureza às “artes menores”, a recomendação de maior compromisso de Winckelmann relacionava-se à representação da figura humana, por meio das cópias da estatuária grega. É o que vemos em algumas de suas prescrições específicas: “o desenho deve ter a primazia sobre a cor no espírito do artista, o desenho deve ocupar o primeiro, o segundo e o terceiro lugar numa obra de arte, procurem a nobre simplicidade dos contornos” (JUSTI, 1872 apud PEVSNER, 2005, p. 197).

Tão relevante quanto a análise da elaboração desse projeto é também observarmos quem foi Joachim Lebreton, qual o contexto histórico em que ele veio para o Brasil, para participar da criação de uma escola de artes, e que bagagens ele trouxe em sua vivência com a arte, que serviriam de aporte para futuros desdobramentos na história da Academia.

Joachim Lebreton atuou como “*marchand*” (comerciante de obras) e no Instituto de França, como responsável pela classe de Belas Artes, no contexto do século XVIII. Cabe notar que se trata da época da Revolução Francesa, iniciada em 1789, movimento que marcou

o fim de um período em que o modo de produção e a organização social eram estruturados na agricultura, também conhecido como Antigo Regime, e que deu início a uma série de crises nas instituições sociais, às quais a cultura estava atrelada (CIPINIUK, 2006).

Assim, as transformações ocorridas nesse processo de industrialização da sociedade alcançaram também as relações entre os artistas e o mercado. O término do Antigo Regime iniciou a decadência de um sistema antigo de patrocínio ao artista. Apesar das interferências às quais estavam sujeitos antes, ao menos eles conheciam aqueles que encomendavam suas obras e suas exigências. Já nesse novo cenário, surgiu um novo público, que deveria ser “convencido” pelos artistas, por intermédio de suas obras de arte (CIPINIUK, 2006). É como se a apreciação da obra, naquele contexto, sofresse um deslocamento: o espectador deixou de se fiar à expectativa do artista sobre a própria obra, legando o protagonismo de uma obra ao prazer subjetivo.

Estamos tratando aqui da existência de um novo viés para a atividade artística que, naquele momento, passou a funcionar segundo uma lógica mercadológica. Tal mudança colocou em risco a sobrevivência dos artistas, expondo-os à instabilidade econômica. E é nessa situação de busca por meios de sustento e legitimação que eles irão contar com a mediação de figuras importantes: os críticos de arte e os “*marchands*”. Estes dois operadores serão importantes para a subsistência dos artistas, uma vez que o patronato deixa de existir (CIPINIUK, 2006).

A atuação dos “*marchands*” também pode ser vista como uma espécie de elo entre a classe artística marginalizada e a sociedade industrial. Referimo-nos aqui a uma classe artística marginal no sentido econômico e social, como era o caso de artistas vindos de movimentos inovadores na arte e que encontraram uma reação por parte do sistema oficial de arte já estabelecido. Embora esse embate tenha ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, as tensões entre uma ideologia dominante e os movimentos de vanguarda terminou quando as novas linguagens foram incorporadas ao sistema de arte (ZILIO, 1997).

Apesar de não nos atermos ao século XIX neste momento, é preciso ressaltar que houve uma continuidade de instituições, galerias, coleções e críticos de arte surgidas após a fundação do Museu do Louvre, em 1793. Estes elementos favoreceram a formação de um novo estatuto para a arte, a partir do qual o bem simbólico passou a estar atrelado ao seu valor de mercadoria (ZILIO, 1997). Outra vinculação possível para o bem simbólico é o fato de que ele participa da dinâmica de construção do capital cultural (BOURDIEU, 2007). Talvez por isso exista o hábito das classes mais altas de cultivarem coleções particulares de arte.

O fato de Lebreton ter sido responsável pela classe de Belas Artes no Instituto de França, no século XVIII, e também ter atuado como “*marchand*” leva-nos a pensar que suas vivências moldaram sua concepção de arte (e até mesmo mercado de arte, visto que pertencia à burguesia). Dessa forma, sua “dupla inserção social” permitiu que ele fosse além do papel de representar a “nova ideologia comercial” ou mesmo de ser “intermediário entre artistas e compradores”. Sua atuação esteve envolta na “determinação dos saberes responsáveis pela delimitação do campo de atuação profissional dos artistas” (CIPINIUK, 2006, recurso online).

4.4 A ACADEMIA IMPERIAL DE BELAS ARTES E A INFLUÊNCIA FRANCESA

A concretização do projeto criado no bojo da Missão Francesa ocorreu com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), em 1826 (PEREIRA, 2016, p. 33). Seria a tratativa para a construção de um modelo oficial de formação artística que pudesse abrigar os primeiros cursos da instituição e seu funcionamento. Tudo começou, porém, uma década antes, em 12 de agosto de 1816, quando foi oficializada, por meio de um decreto, a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Sua descrição ateu-se às características administrativas da Escola, reservando ao projeto original, escrito por Lebreton em 12 de junho do mesmo ano, mais detalhes sobre seu funcionamento.

A importância dada ao desenho era o mote em torno do qual todas as disciplinas a serem oferecidas deveriam se orientar. O processo, antes utilizado no sistema acadêmico francês e agora aplicado no projeto supracitado, previa aquela prática obedecendo a uma ordem: primeiramente, a cópia de desenhos fornecidos pelos professores, depois as moldagens e, finalmente, o modelo vivo (PEREIRA, 2016).

Essa clara associação entre aprendizado artístico e desenho deixa entrever a opção pelo classicismo como a alternativa teórico-didática que se postulou naquele período da AIBA. Nesse aspecto, pode ser que Lebreton tenha expressado seu conhecimento sobre a Antiguidade Clássica ao entender essa referência como necessária no processo de formação do artista. Essa essência permaneceu em seu projeto original e naquele iniciado em 1826.

Como o classicismo manifestou-se no “projeto político-pedagógico” da AIBA? Por meio de objetivos buscados no modelo de ensino formal, envolvendo disciplinas teóricas e ateliês específicos. Este ensino foi pensado a partir do desenho de observação da natureza; da preferência por temas nobres e também da paisagem, quando na construção de uma imagem nacional; da pintura histórica; da utilização de materiais tidos como de uso tradicional nas

academias de arte na Europa, como a técnica da pintura a óleo; e na escolha do mármore e do bronze para a escultura. Existia ainda um direcionamento, por parte do Estado como patrocinador, do tipo de produção artística que seria iniciada ali, uma vez que não havia ainda recepção para este tipo de mercado (PEREIRA, 2016).

Para Lebreton, à semelhança de Vasari, o desenho era o ponto central na formação artística. Outro elemento que repetiu a tradição acadêmica francesa em seu projeto foi a junção “Artes e Ofícios”, por entender a necessidade de se oferecer mão de obra especializada que estivesse em acordo com a transformação industrial que o país vivia. Lebreton conhecia a distinção entre um e outro, porém, ainda não havia condições para que fossem desenvolvidos individualmente. Outra instituição que chegou a ser fundada em 1858 com este mesmo objetivo, mas que, de igual modo, enfrentou obstáculos, foi o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (PEREIRA, 2016).

Essa ideia de desenvolver as artes e também os ofícios estava em concordância com o processo de formação artística na França do século XVIII. Enquanto as academias dos séculos anteriores associavam os ofícios ao trabalho mecânico, em um sentido pejorativo, essa concepção foi superada na forma de instituições que também reconheciam a importância do aprendizado oferecido pelas oficinas (PEREIRA, 2016). Estas, afinal, tiveram uma importância singular para a organização do trabalho e do espaço social:

A oficina de artesanato teve prosseguimento na forma do estúdio do artista, cheio de assistentes e aprendizes, mas os mestres desses estúdios efetivamente atribuíam um novo valor à originalidade do trabalho ali efetuado; a originalidade não era um valor celebrado pelos rituais da guilda medieval. O contraste ainda hoje informa nossa visão: a palavra arte parece designar obras únicas ou pelo menos singulares, ao passo que artesanato remete a práticas mais anônimas, coletivas e contínuas. Mas é preciso desconfiar desse contraste. A originalidade também é um rótulo social, e os originais estabelecem laços especiais com as outras pessoas. [...] No passado como no presente, as oficinas estabelecem um movimento de coesão entre as pessoas através dos rituais do trabalho, seja um cafezinho tomado no corredor ou uma parada urbana; através do ensino e orientação, seja na formalizada paternidade de substituição da época (SENNETT, 2009, p. 80, 81 e 88).

Durante o século XIX, período marcado por uma abertura à cultura francesa, a AIBA vivenciou momentos de profundas transformações. Considerando que, no Rio de Janeiro, havia uma população de “cultura mediana”, familiarizada com a língua francesa, a manifestação de elementos da cultura europeia alcançou as artes, os costumes, a moda, a arquitetura e as ideias de “modernidade e civilização” (SANTIAGO, 2011, p. 6).

Um destes momentos deu-se a partir da vinda do pintor Félix-Émile Taunay (1795-1881) para o Brasil. Aqui chegando na companhia de seu pai, Nicolas-Antoine Taunay, e de seus quatro irmãos, em 1816, o pintor optou por permanecer no país, mesmo com o retorno de seu genitor, três anos depois, à França. Félix-Émile Taunay atuou como professor de pintura de paisagem entre os anos de 1824 e 1851, na AIBA, assumindo a função de diretor da instituição entre 1834 e 1851, com o falecimento de Henrique José da Silva. Ademais, esteve envolvido nas atividades da Academia, organizando as Exposições Gerais, em 1840, e o Prêmio de Viagem ao exterior, a partir de 1845. Também foi membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (PEREIRA, 2016).

A compreensão de Taunay sobre a história da arte entendia a arte grega como referência suprema, e que ocorreu dentro de um contexto histórico específico. Este pensamento alinha-se à doutrina de Winckelmann no resgate da Antiguidade. Além disso, em virtude da influência acadêmica francesa, ele compreendia a continuidade existente entre Grécia, Itália e França na tradição do estudo artístico.

Taunay também compartilhava da visão proposta no projeto inicial de Lebreton relacionada à abordagem das escolas geográficas. A prova documental desse fato são as coleções de obras pertencentes à antiga Academia, formadas por diversas escolas, como italiana, francesa, espanhola, entre outras. Elas serviam como referência para as cópias. Outra evidência é a produção escrita que ele desenvolveu a respeito dessas instituições, utilizando termos da pintura e da retórica para a descrição de suas características. Para ele, os exemplos de artistas (e escolas) alinhados a estes dois elementos eram Michelangelo, Rafael e Tiziano (PEREIRA, 2016).

A outra ocasião em que a Academia Imperial de Belas Artes passou por uma modificação ocorreu quando Manuel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), diretor entre os anos de 1854 a 1857, implementou uma reestruturação nas instituições de ensino reguladas pelo governo central – dentre elas, a AIBA. Esta tentativa de reorganização dos sistemas de instrução conhecemos por “Reforma Pedreira” (SQUEFF, 2000, p. 104).

Porto Alegre frequentou a AIBA e esteve entre os alunos de Debret, sendo a pintura histórica sua área de formação. Ao retornar para a corte, depois de estudar na Europa, ele exerceu o ensino de arte, a crítica de arte e esteve como diretor da Academia, atuando também em outras instituições, como o Colégio D. Pedro II e o Instituto Geográfico Brasileiro. Além disso, envolveu-se em atividades como poeta e jornalista, fundando, em 1836, uma revista chamada *Nitheroy: Revista Brasiliense de Ciências, Letras e Artes*, com Gonçalves de

Magalhães e Torres Homem. Esta publicação destacou sua participação no romantismo brasileiro, entre outros textos, como peças de teatro e poemas (SQUEFF, 2000).

Uma reforma nas instituições controladas pelo Império tornou-se uma necessidade urgente para D. Pedro II e os demais membros do governo. Isso porque a ausência de regulamentos para a atuação de professores, admissão de alunos e atenção aos currículos eram os fatores que careciam de modificação, a fim de se garantir o processo de aprendizagem. O ministro Luíz Pedreira do Couto Ferraz foi o responsável escolhido pelo gabinete da Conciliação (1853-1857) para direcionar esse programa, que tinha por objetivo central o “alinhamento do Império com as chamadas nações civilizadas” (MATTOS, 1987 apud SQUEFF, 2000, p. 106). Pretendia-se ainda a elaboração de um tipo de instrução que prevenisse insurreições contra o governo monárquico, assegurando a centralidade do Império e a noção de uma unidade no país.

Dentre tantas mudanças nessa regulamentação para o ensino estava a elaboração de currículos mínimos e o aumento no salário de professores, com concursos para admissão destes. O funcionamento do ensino primário e secundário também participou dessas modificações, mas o intuito aqui é chegarmos ao que de fato influenciou o funcionamento da Academia Imperial de Belas Artes.

Ao final de 1840, várias dificuldades financeiras quase levaram a AIBA a fechar suas portas. A delonga para a inauguração da Academia, somente dez anos depois de seu decreto de criação, levou a muitas baixas dentre aqueles que compunham a Missão Artística: alguns morreram e outros voltaram para a Europa. Além disso, a quantidade de alunos que havia ingressado em 1827 era próxima da quantidade existente anos depois – cerca de 38 alunos.

Porto Alegre assumiu a direção da AIBA em 1854. Contando com o respaldo de D. Pedro II e seu apoio financeiro (cinco contos de réis por ano), ele conduziu a Reforma Pedreira para reorganizar a instituição. Os estatutos foram alterados de forma a detalharem a função de todos que trabalhavam na Academia, o calendário letivo, os feriados e exposições, os prêmios e o pensionato na Europa. O Conservatório de Música foi adicionado à Academia, que passou a contar com uma biblioteca especializada e em prédio próprio. Ela também se tornou o órgão fiscalizador de todos os assuntos referentes à arte (SQUEFF, 2000). Os estatutos, inaugurados em 1855, também descreviam a contratação de professores e diretor e detalhavam cada disciplina. Além daquelas já oferecidas (arquitetura, escultura, pintura, gravura, desenho, paisagem e anatomia) foram acrescentadas aulas de desenho geométrico, desenho de ornatos, matemáticas aplicadas e história das belas artes.

Uma segunda intenção de Porto Alegre era oferecer, além do curso teórico de “História das Belas Artes, Estética e Arqueologia”, com duração de três anos, a instrução de artífices e operários do Império por meio da criação de um curso técnico. No entanto, muitos empecilhos impediram o alcance desses objetivos propostos nos estatutos (SQUEFF, 2000). Primeiramente, havia o fato de que as atividades manuais eram relacionadas diretamente à escravidão e, dessa forma, como desassociar este sentido, uma vez que os alunos da AIBA estavam em contato com essas atividades? Ademais, estes alunos vinham de camadas pobres da sociedade, então, como o público que frequentava a Academia durante este período teria o domínio de conhecimentos de anatomia e matemática se mesmo a sua capacidade de leitura era precária?

A falta de recepção por parte de um mercado de arte ou mesmo de uma elite que consumisse as produções artísticas também mobilizou, em certa medida, Porto Alegre. Ele também pensou em criar um curso técnico de forma que o conhecimento dos alunos artífices pudesse ser aproveitado na produção industrial. No entanto, outras instituições foram criadas com este objetivo e tiveram mais sucesso, se comparadas à realidade na qual ele estava inserido. São elas: o Liceu de Artes e Ofícios (criado em 1858), as escolas-oficinas do Imperador na Quinta da Boa Vista (1868) e a escola industrial da Sain (1871) (SQUEFF, 2000).

Em conclusão, mesmo com tantas agruras, Porto Alegre foi o responsável por realizar a primeira grande reforma no ensino artístico, desde o modelo elaborado por Lebreton. Para a Reforma Pedreira, os louros de uma definição artística. Ainda que a formação técnica objetivada por Porto Alegre não tenha sido alcançada, a reformulação curricular lançou luzes sobre as atribuições do artista e do artífice no contexto brasileiro do século XIX.

Portanto, se as fórmulas “Arte e Ofício” ou “História das Belas Artes e Artífices” não eram satisfatórias o bastante para a formação do artista na AIBA, poderiam representar um sintoma de que, provavelmente, o apreço pela imitação do modelo greco-romano – não desprezando a variedade de gêneros da pintura existentes no país naquela mesma na época – já não correspondia mais aos questionamentos de uma sociedade que começava a voltar seu olhar para sua própria existência, principalmente sob influência do romantismo. Acreditamos que este sintoma está presente entre os questionamentos trazidos pela arte moderna brasileira no século seguinte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de aprendizado por meio de cópias de padrões, primeiro em duas dimensões, como era o caso dos desenhos, como também em três dimensões, como ocorria com as esculturas, caminhou de mãos dadas tanto no sistema das corporações de ofício quanto nas primeiras academias de arte constituídas durante o Renascimento.

É mister que também nos lembremos da razão diretamente proporcional existente entre a maior especialização do artífice e a valorização de sua obra no mercado de arte. Essa valorização comercial, grosso modo, não era um sinal em si de uma autonomia para as artes, mas representava avanços no sentido de que um novo tipo de compreensão estava surgindo. Este novo entendimento da obra como produto recebeu a influência da mentalidade burguesa, nascida no desenvolvimento das cidades modernas.

A Arte como sinônimo de erudição e a arte para suprir as necessidades de uma família. A Arte como instrumento para o deleite e a fruição e a arte para atender as demandas de outrem, podendo também instruir, desde que a transação fosse remunerada. Ao utilizar a mesma palavra, trocando apenas as iniciais, busquei aqui ilustrar minha reflexão sobre as relações de formação do artista que aconteceram nas oficinas, nas cortes e nas Academias de arte. Em todas essas realidades, o fator econômico teve muito a dizer sobre a existência ou não do poder de escolha por parte dos artífices-artistas.

Essas realidades também, em muitos momentos, cruzaram-se, repeliram-se, sobrepuseram-se. A compreensão da atividade mecânica ou manual como atividade sem envolvimento do intelecto era a expressão social de uma crença no trabalho como forma de punição do homem. Por outro lado, aqueles que pertencessem à nobreza ou fossem por ela acolhidos teriam mais tempo para a contemplação, por não necessitarem vender sua força de trabalho como forma de sobrevivência.

Do embate sobre a isenção do pagamento de obrigações para com as guildas à luta pelo monopólio do desenho de modelo vivo, o único capaz de apaziguar os ânimos e adentrar todos os ambientes de produção artística, fossem eles do partido das mãos ou da mente (uma dupla que, por sua vez, funciona tão bem junta), foi o desenho. O desenho assentou-se na roda das concepções do belo e ouviu pacientemente a conversa. O desenho fez o molde do sapato, e também os esboços de um panejamento. O desenho atendeu a cunhagem de moedas, mas também levou notícias de viagem àqueles que não puderam atravessar o oceano.

O sentido depreciativo que a atividade manual possuía na realidade do “Brasil da

Independência” tinha um viés preconceituoso, haja vista o trabalho braçal ser comumente associado ao trabalho escravo. Portanto, o maior desafio seria uma mudança de mentalidade nessa sociedade que tão logo vivenciaria sua emancipação em relação à Metrópole. Essa mudança de mentalidade também seria importante para criar um público que recepcionasse as obras que seriam produzidas na academia.

Mais uma vez, a questão econômica se relaciona com a formação artística. A ausência de um mercado de arte e o fato de que a maioria dos alunos da AIBA pertencia às camadas mais baixas da sociedade (leia-se: com poucas condições econômicas, como já visto anteriormente) tornaram-se premissas para que o ensino artístico formal pudesse amadurecer. Dessa forma, mais do que a repetição de um modelo acadêmico europeu, as futuras gerações de artistas teriam a possibilidade de discutir readequações para o modelo de ensino artístico. Ainda assim, consideremos o balanço sobre as contribuições de nossa primeira escola dedicada ao ensino artístico formal - a Academia Imperial de Belas Artes como positivo:

Fundada como um projeto de futuro, ela se colocava na contramão de uma sociedade mais afeita à literatura e à música, marcada pela escravidão e pelo desprestígio do trabalho manual – precisando, ainda, construir para as artes plásticas a passagem de mecânica para liberal. Assim, apesar das enormes dificuldades e das críticas constantes, a atuação da Academia pode ser considerada um sucesso. Participou ativamente do projeto político de construção da nação após a independência. Iniciou a construção do campo artístico carioca através da realização das Exposições Gerais. Incentivou o colecionismo, empenhando-se na formação dos acervos da Academia. E, do ponto de vista da formação do artista, conseguiu apresentar resultados muito positivos relativamente pouco tempo depois de sua criação em 1816 e de sua abertura efetiva em 1826. Já a partir da década de 1850, é responsável pela formação de artistas como Vitor Meireles e Pedro Américo, que atingiram grau de qualidade compatível com os modelos europeus de sua mesma categoria. Um pouco mais tarde, na passagem do XIX para o XX, conseguiu formar uma geração notável de artistas, bastante heterogêneos - como Almeida Júnior, Visconti, Amoedo, Belmiro de Almeida entre outros -, que experimentaram diferentes vertentes da renovação da pintura europeia da época (PEREIRA, 2017, p. 300).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE Dicionário Digital. **Academia**. Brasil [2022?]. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/academia>. Acesso em: 03 mar. de 2022.

AMARO, Danielle Rodrigues. **Controvérsias acerca da institucionalização da história da arte no Brasil**: debates sobre a criação de cursos de graduação e perspectivas epistemológicas. 2017. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANTAL, Frederick. A condição dos pintores em Florença no Trecento. *In*: ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte Italiana**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. v. 2 (De Giotto a Leonardo).

BARONE, Juliana. Leonardo da Vinci sobre a pintura e a observação da natureza. *In*: BERBARA, Maria (org.). **Renascimento Italiano**. Ensaios e traduções. Rio de Janeiro: Trarepa, 2010.

BARROS, José D'Assunção. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Arte é Coisa Mental – Reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a Arte. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 8, n. 11, p.71-82, nov. 2008.

BAXANDALL, Michael. **O Olhar Renascente**. Pintura e experiência social na Itália da Renascença. Tradução Maria Cecília Preto R. Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BECKER, Howard. S. **Mundos da Arte**. Edição Comemorativa do 25º Aniversário. rev. aum. Tradução Luís San Payo. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

BERBARA, Maria. “Io non fu’ mai pignore né scultore come chi ne fa boctega.” Michelangelo e a tradição do ateliê italiano nos séculos XV e XVI. *In*: BERBARA, Maria (org.). **Renascimento Italiano**. Ensaios e traduções. Rio de Janeiro: Trarepa, 2010

BLUNT, Anthony. **Teoria artística na Itália 1450-1600**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BURCKHARDT, Jacob. **A Cultura do Renascimento na Itália**. Um ensaio. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BURKE, Peter. **El Renacimiento Italiano**. Traducción Antonio Feros y Sandra Chaparro. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2015.

BYINGTON, Elisa Lustosa. **Giorgio Vasari e a edição das "Vidas"**: entre a Academia Florentina e a Academia do Desenho. 2011. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CABRAL, João Francisco Pereira. **Platão, Poética e Hermenêutica**: Filosofia, técnica e

compreensão nos estudos platônicos. 2019. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. Tradução Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CECON, Kleber. Sobre a origem das academias científicas. **Revista Brasileira de história da ciência**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021.

CHASTEL, André. Arte e Humanismo. *In*: ARGAN, Giulio Carlo. **História da Arte Italiana**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. v. 2 (De Giotto a Leonardo).

CHASTEL, André. O Artista. *In*: GARIN, Eugenio (cood). **O homem renascentista**. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

CIPINIUK, Alberto. A pedagogia artística de Lebreton. **19&20**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, maio 2006. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/lebreton.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

DE DUVE, Thierry. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

DEMPSEY, Charles. Disegno and Logos, Paragone and Academy. *In*: LUKEHART, Peter M (ed.). **The Accademia seminars: the Accademia di San Luca in Rome, c.1590-1635**. Verona: Editoriale Bortolazzi-Stei, 2009.

DIAS, Elaine. Correspondências entre Joachim Le Breton e a corte portuguesa na Europa. O nascimento da Missão Artística de 1816. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 14. n. 2, p. 301-313, jul.- dez. 2006.

DIAS, Roberto Barros. **História da expulsão dos jesuítas da capitania de Pernambuco e anexas (Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte) em 1759**: A disputa política e os domínios da Educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

DI BUSSOLO, Alessandro. Michelangelo, em sua pintura tridimensional, o triunfo da espiritualidade. **Vatican News**, Cidade do Vaticano, 18 fev. 2019. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/mundo/news/2019-02/michelangelo-buonarroti-aniversario-morte-capela-sistina.html>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DIÓGENES, Fabiene Castelo Branco; CUNHA, Murilo Bastos da. Desenvolvimento das universidades e bibliotecas universitárias na Idade Média até à Modernidade. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 99-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8646007>. Acesso em: 9 mar. 2022

FERREIRA, Carlos Antero. **Academia Nacional de Belas-Artes**. Lisboa: Fundação Sousa Pedro, 2009. Disponível em: <https://academiabelasartes.pt/academia/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

HEINICH, Nathalie. Arts et sciences à l'âge classique. *In*: ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES. v. 66-67, p. 47-78, mar. 1987. Histoires d'art.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

INDEPENDÊNCIA do Brasil e seus legados – João Paulo Pimenta. São Paulo: Café Filosófico CPFL, 2020. 1 vídeo (49 min.). Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=-yWg_7d4bgw. Acesso em: 10 mar. 2021.

INSTITUT DE FRANCE. **Notre organisation**. Paris, [2022?]a. Disponível em:
<https://www.institutdefrance.fr/notre-organisation/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUT DE FRANCE. **Notre histoire**. Paris, [2022?]b. Disponível em:
<https://www.institutdefrance.fr/notre-histoire/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

KRISTELLER, Paul. **A filosofia do homem no Renascimento italiano**. Tradição clássica e pensamento do Renascimento. Lisboa: Edições 70, 1995.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. Tradução Marcos de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura: O desenho e a cor**. São Paulo: Editora 34, 2006a. v. 9.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura: O ateliê do pintor**. São Paulo: Editora 34, 2006b. v. 13.

LUKEHART, Peter M (editor). **The Accademia seminars: the Accademia di San Luca in Rome, c.1590-1635**. Verona: Editoriale Bortolazzi-Ste i, 2009.

MARQUES, Luiz. As Origens Mediterrâneas do Renascimento. *In*: BERBARA, Maria (org.). **Renascimento Italiano**. Ensaios e traduções. Rio de Janeiro: Trarepa, 2010.

MATSUURA, Oscar. **Timeu: A Cosmologia de Platão**. São Paulo: Edição do Autor, 2019.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.113-129, jan/jun. 2007.

PANOFSKY, Erwin. **Idea**. Tradução Maria Teresa Pumarega. 7. ed. Madrid: Cátedra, 1989.

PARSONS, E. At the Funeral of Michelangelo. **Renaissance News**, v. 4, n. 2, p. 17-19, 1951.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte, Ensino e Academia: Estudos e Ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2016.

- PEREIRA, Sonia Gomes. O ateliê como espaço de ensino e construção de práticas artísticas. *In: VALLE, A., DAZZI, C., PORTELLA, I. S., SILVA, R. D. J. (org.). Oitocentos*. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2017. II. t. IV (O Ateliê do Artista)
- PEVSNER, Nikolaus. **Academias de Arte** – Passado e Presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PIFANO, Raquel Quinet. O Ofício da Pintura em Portugal e o Projeto da Academia de Pintura. **Sæculum** - Revista de História, João Pessoa, n. 28, jan./jun. 2013.
- PIMENTA, João Paulo Garrido. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 3, set. 2009.
- ROCCASECCA, Pietro. Teaching in the Studio of the “Accademia del Disegno dei pittori, scultori e architetti di Roma” (1594-1636). *In: LUKEHART, Peter M (ed.). The Accademia seminars: the Accademia di San Luca in Rome, c.1590-1635*. Verona: Editoriale Bortolazzi-Stein, 2009.
- SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. As influências do Neoclassicismo na Arquitetura Brasileira a partir da Missão Francesa. *In: A EUROPA DAS NACIONALIDADES*, 2011, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.
- SARDI, Gabriel Chiarotti. O Conceito Homem Mensura. **Revista Contemplação**, Londrina, n. 16, p.111-122, 2017.
- SENNETT, Richard. **O Artífice**. Tradução Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- SQUEFF, Letícia Coelho. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano XX, n. 51, nov. 2000.
- VIANA, Marcele Linhares. **Arte Decorativa na Escola Nacional de Belas Artes: Inserção, conquista de espaço e ocupação (1930 – 1950)**. 2015. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
- VITET, Ludovic (1802-1873). **L'Académie royale de peinture et de sculpture: étude historique**. Paris: Michel Lévy frères, 1861.
- WANDERLEY, Monica Cauhi. História da Academia - diferentes nomes, propostas e decretos. **19&20**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 2, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artístico/academia_mcw.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.
- WARNKE, Martin. **O Artista da Corte: Os Antecedentes dos Artistas Modernos**. Tradução Maria Clara Cescato. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.
- WITTKOWER, Rudolph y Margot. **Nacidos bajo el signo de Saturno**. 7. ed. Madrid: Catedra Ediciones, 2004.

ZIBETTI, S.; OLIVEIRA, V. P. Z. T. de. O Homem Vitruviano e o Desenho da Figura Humana: As proporções do corpo e os ideais de beleza de Leonardo da Vinci no Desenho de Moda. *In: COLÓQUIO DE MODA*, 5., 2009, Recife. **Anais** [...]. Recife: Faculdade de Boa Viagem, set. 2009. p. 1-9.

ZILIO, Carlos. **A Quereia do Brasil**: a questão da identidade da arte brasileira - a obra de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari, 1922-1945. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.