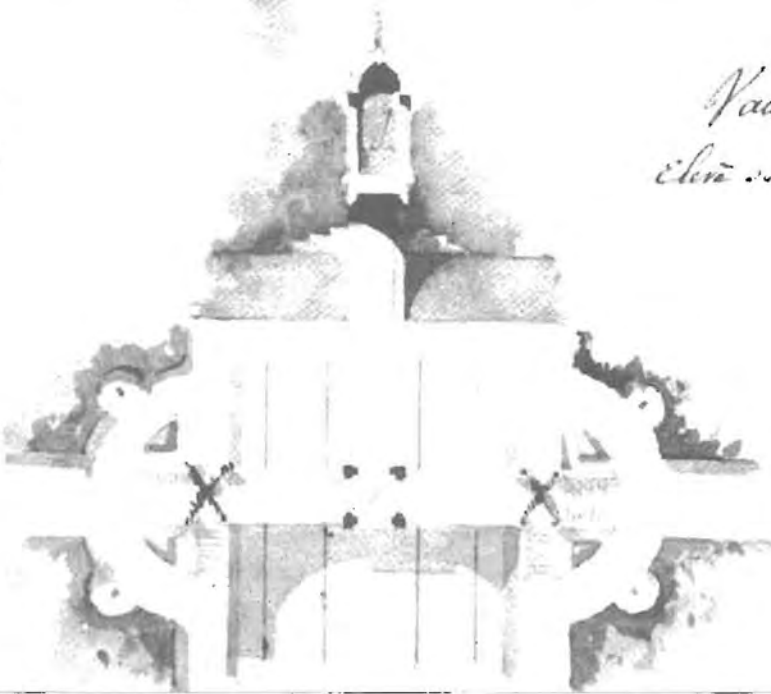


Pont sur un
chemin de fer

Vaudreux
Élevé par M. Alou



Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro: revisão historiográfica e estado da questão

Sônia Gomes Pereira

Este artigo analisa a recente revisão historiográfica sobre a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro e delinea o estado da questão nas principais instâncias em que a Academia se oferece para estudo: como estrutura de ensino, como instituição normalizadora do campo artístico e participante do projeto político de construção do imaginário nacional.

Academia; estrutura de ensino; imaginário nacional.

É notório o interesse que vem despertando o estudo do século 19 nas duas últimas décadas, tanto no plano internacional quanto no nacional. Não cabe aqui estender-se muito sobre as razões dessa retomada: basta para o momento colocá-la na perspectiva da compreensão de que a historiografia de boa parte do século 20 interpretou o século anterior a partir do modernismo, valorizando aquilo que servia como marcos de origem e evolução das futuras vanguardas e relegando todo o resto a um "pacotê" comodamente etiquetado como acadêmico. Escapar a esse enclausuramento e analisar sua produção de um ponto de vista diferenciado – esse tem sido o interesse crítico de vários historiadores recentes. Predomina nessa nova posição o entendimento de que o século 19 enfrentou a urgência da modernização, sem fazer *tabula rasa* da tradição. Assim, seus embates são ainda atuais para nossos problemas em plena pós-modernidade.

No caso da arte brasileira – com exceção dos estudos urbanos e da atual paixão editorial pela iconografia da cidade oitocentista – esses estudos têm tido ainda pouca visibilidade. Aqueceram-se recentemente com a realização de grandes exposições e seus respectivos catálogos – iniciativas importantes, que certamente trarão dividendos, no sentido de despertar

o interesse de pesquisadores, curadores, editores e público para o assunto.¹ Acredito, no entanto, que um avanço mais palpável nessa questão deverá resultar de uma abordagem voltada para monografias explorando estudos de caso, sem a pretensão, por enquanto, de generalizações. Há muito a ser pesquisado e a ser retirado daquele "limbo" homogeneizador do passado.

Um dos assuntos privilegiados nessa recente reavaliação crítica da arte brasileira do século 19 tem sido o interesse de reestudar a academia – no caso do Rio de Janeiro, a Academia Imperial de Belas Artes – nas várias instâncias em que ela se oferece a estudo: como estrutura de ensino propriamente dita; como instituição normalizadora do campo artístico, pela organização das exposições gerais e pela concessão de prêmios; e como instituição participante de um projeto político mais amplo de construção da nação – por meio de uma produção induzida temática e formalmente.

Aqui mesmo, na pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFRJ, temos desenvolvido esses estudos, que se concretizaram em algumas frentes de trabalho: um projeto envolvendo o Museu D. João VI, o seminário EBA 180, a publicação de seus *Anais*² – além da rotina natural de dissertações e teses de nossos alunos e de pesquisas de alguns professores.³

O que tem sido dito nesses trabalhos? Qual tem sido a tônica de abordagem? Quais os pontos novos que podem ser incorporados a essa nova historiografia? Que pontos ainda permanecem na sombra? Neste artigo, farei o esforço de tentar responder a essas perguntas – ou pelo menos discutir alguns dos temas que considero mais importantes –, separando essas reavaliações da Academia em basicamente três grupos: a análise de sua produção artística, seu papel como instituição cultural e seu desempenho pedagógico.

Do ponto de vista da produção vinculada à Academia,⁴ a pintura tem merecido mais atenção – sobretudo a pintura histórica e, numa escala bem menor, o retrato –, em geral relacionando-a ao projeto de construção da nação durante o Império. Nesse contexto, tem sido enfatizada a articulação entre nacionalismo e romantismo, o que significa um grande avanço em relação à atitude típica da historiografia anterior, que lamentavelmente identificava academicismo apenas ao neoclassicismo, desconhecendo o processo de academização de todos os demais estilos do século 19.⁵ Na pintura de paisagem e de natureza-morta, até recentemente as atenções ficavam concentradas em torno de dois focos básicos de interesse: o Grupo Grimm, tomado como ruptura pela prática da pintura ao ar livre, e a produção paralela dos viajantes. Nestes últimos anos, esse campo começa a ser ampliado, explorando outros artistas – como Agostinho José da Mota, Estêvão da Silva, José dos Reis Carvalho, Zeferino da Costa –, evidenciando a preocupação com a prática fora do ateliê, antes mesmo da interferência do Grimm, a relação entre representação artística e registro científico e a própria construção do conceito de paisagem no século 19.⁶ Comparada à pintura, a produção sobre escultura é bem menor, em geral destacando seu caráter ideológico.⁷

Na perspectiva da instituição, há uma compreensão mais clara do papel da Academia na construção do imaginário nacional – abordagem recorrente na última

década, que muito enriqueceu a leitura do funcionamento da Academia.⁸ O papel dos diretores Félix-Émile Taunay e Manuel de Araújo Porto-Alegre na formulação dessa política tem sido destacado. Apesar de antagonicos, os dois expressaram desejos quase similares em relação à Academia: consolidar seu prestígio como instância consultiva e decisória para as questões artísticas, alçar o artista ao *status* de intelectual e construir uma arte brasileira de padrão internacional. Onde estaria, então, a raiz de suas divergências? Alfredo Galvão já procurava entender esse conflito:

Não é fácil descobrir-se a causa inicial da antipatia entre Porto-Alegre e Félix-Émile Taunay. É provável, todavia, que tenha sido a amizade e a proteção que deram os imperadores D. Pedro I e D. Pedro II ao primeiro. Talvez Taunay tivesse algum candidato para a cadeira de Pintura Histórica(...) Certamente, as idéias inovadoras que Porto-Alegre trouxe da Europa teriam sido uma das causas da campanha promovida pelos colegas conservadores e acomodadas a uma vida estática na Academia(...) Porto-Alegre, pelos seus atos, por suas palavras e atitudes, foi um homem de grande elevação moral e extrema austeridade(...) Seus inimigos em geral, principalmente os mestres franceses da Missão de 1816, eram também da maior dignidade e sober, de modo que só uma sincera e completa divergência de pontos de vista os levaria aos extremos a que chegaram.⁹

Mais do que luta pelo poder, diferenciação de geração ou divergência quanto aos métodos de ensino, a "sincera e completa divergência" parece ser de ordem ideológica não só em relação à interpretação da nacionalidade, mas também nas concepções estéticas – aspecto que merece ser mais desenvolvido por um aprofundamento no universo intelectual de cada um deles, mapeando não apenas suas posições ideológicas mais gerais, mas também e sobretudo questões estéticas específicas.¹⁰

Outro ponto ainda sombreado na história da instituição diz respeito aos diretores que se seguiram a Porto-Alegre: Tomás Gomes dos Santos e Antônio Nicolau Tolentino, não faziam parte do corpo docente da



Academia, e Ernesto Gomes Moreira Maia, apesar de ter sido professor de desenho, era engenheiro de formação. Por que a direção da Academia, depois dos anos 50, passou a ser entregue a não-artistas? Uma explicação nos é dada por Gonzaga Duque:

*Há muitos anos (...) a malquerença, a intriga(...) apareceram nas coisas da Academia. De então para diante aqueles males não mais cessaram de influir na vida administrativa do instituto. E em 1857, o governo imperial (...) resolveu cortar o mal pela raiz afastando da sua direção os profissionais(...).*¹²

Apesar de ser uma explicação possível, não deixa de ser sintomática do esvaziamento político da instituição. Se dos anos 30 aos 50 os artistas podiam interferir na política cultural – por intermédio de figuras do prestígio de Félix Taunay e Porto-Alegre –, a partir dos anos 60 os artistas de maior renome parecem confinados a seu próprio trabalho, como Victor Meirelles, ou constantemente voltados para a carreira no exterior, como Pedro Américo, e os fazedores de opinião, então, são preferencialmente os médicos e os engenheiros.¹³

Em relação ao ensino, o estudo da Academia esteve sempre mergulhado na radicalização da historiografia anterior, em

que se alternam avaliações laudatórias e depreciativas. Pesquisas mais recentes têm-se concentrado na análise nos regimentos e em dados paralelos – como o número de alunos matriculados em cada um dos cursos; a concessão de medalhas e sobretudo prêmios de viagem; a participação nas exposições gerais. Grosso modo evidenciam a deficiência do ensino, mesmo depois da Reforma Pedreira, de 1855, e atribuem sua causa à sucessão de crises que a Academia enfrentou ao longo de todo o século 19: dificuldades de recursos para contratação de professores, para aquisição do material de apoio às aulas, para a manutenção da regularidade dos prêmios de viagem e das exposições gerais; dificuldades de espaço, dada a exigüidade do prédio da Academia; e dificuldades com o nível dos alunos, a maioria pobre e com pouca instrução.¹⁴

Realmente a história da Academia foi sempre atropelada por toda sorte de obstáculos, tanto externos quanto internos, que minaram grande parte dos esforços de reforma surgidos em seu interior. As críticas negativas contemporâneas partem não apenas dos estranhos a ela, como a acima citada de Gonzaga Duque, como também de seus próprios alunos e professores. É o mesmo Gonzaga Duque que nos fala do descontentamento dos alunos:

*Em fins de 1887 o descontentamento lavrara pela maioria dos estudantes da Imperial Academia. Mas este descontentamento provinha mais diretamente da organização obsoleta do que, propriamente, das suas nugas e quizílias, a que estavam acostumados todos os artistas daquele tempo.*¹⁵

Vários professores da Academia criticavam a instituição ou seus métodos de ensino. Bethencourt da Silva, professor de arquitetura de 1858 a 1888, demonstra plena consciência das limitações da Academia para atender a um projeto modernizador de integração entre arte e indústria, quando decide fundar o Liceu de Artes e Ofícios, em 1858.¹⁶ Também Zeferino da Costa, professor honorário, que dirigiu interinamente várias disciplinas –

pintura histórica, pintura da paisagem, desenho figurado e desenho de modelo vivo – critica duramente o despreparo dos alunos, o método ultrapassado no ensino de desenho, a falta de acessórios para modelos e cenários, a péssima iluminação e o tamanho reduzido da sala.¹⁷

Assim, as críticas contemporâneas e as pesquisas mais recentes evidenciam as dificuldades da Academia – financeiras, administrativas e pedagógicas. Gostaria, no entanto, de discutir essas dificuldades num contexto mais amplo, abordando mais detalhadamente três pontos que me parecem importantes.

Em primeiro lugar, não se pode de forma nenhuma esperar da Academia os objetivos de uma escola democrática, pensada nos termos atuais. A Academia, do ponto de vista do ensino, representava uma escola de ensino especial. Não era de ensino médio – como o Colégio Pedro II –, nem de ensino superior – como as faculdades que começavam a surgir nesse período, em meio às quais a de Medicina do Rio de Janeiro, criada em 1832. Apesar de ter hesitado bastante entre o formato belas artes e o artes/ofícios, acaba predominando o modelo da Académie e da École des Beaux-Arts de Paris.¹⁸ Voltava-se, sobretudo, para a identificação de talentos e para seu aprimoramento, sob uma visão elitista – no sentido de uma concepção de que apenas alguns teriam talento para prosseguir até os últimos degraus de um ensino escalonado em dificuldades crescentes.

Esse tipo de ensino era democrático na origem: qualquer um podia almejar. No Rio, era relativamente fácil entrar na Academia – bastava saber ler, escrever e contar.¹⁹ É verdade que num país de escravos e analfabetos, isso eliminava uma grande parte da população. Mas por outro lado é notório que no Brasil a opção pela Academia foi sempre uma escolha das classes mais pobres, constituindo mesmo uma possibilidade de ascensão social. Raramente no Brasil os filhos das classes abastadas interessaram-se pela Academia, pressionados pelo bacharelismo, num país em que o

trabalho manual sofria todo tipo de descrédito social. Bethencourt da Silva, em discurso na Sociedade Propagadora de Belas Artes, menciona claramente esse preconceito:

No exercício de nossa vida social (...) há apenas 4 carreiras a seguir: a das armas, a da magistratura, a da medicina e a dos empregos públicos (...) a mocidade que não conseguia entrar em uma dessas quatro classes pereceria a inanição, que lhe preparava uma pobreza pouco digna, a exercer um ofício ou uma arte (...) praticados unicamente pelos escravos.²⁰

Em geral, a entrada na Academia dava-se a partir da identificação do talento para desenho, como fica evidente nas inúmeras biografias tradicionais dos artistas – Victor Meirelles e Pedro Américo, por exemplo – justificando até o deslocamento de províncias distantes para a corte.

Uma vez matriculado na Academia, iniciava-se um percurso de dificuldades crescentes, que são organizadas sob a forma de concursos a que os alunos deviam apresentar-se e cuja avaliação era concretizada pela concessão de medalhas e menções. É uma prática muito competitiva, em que os alunos se encontravam sempre defrontados uns com outros. O objetivo evidente é definir o mais talentoso, aquele que vai obter maior número de medalhas e provavelmente ganhar o prêmio de viagem ao estrangeiro.

O ensino em Paris – que foi o modelo adotado internacionalmente no século 19 – também tinha essa estrutura, com algumas ressalvas. Não era tão fácil entrar na École, pois havia um exame de seleção bastante difícil, mas era relativamente fácil ser admitido como aspirante – bastava ser aceito num ateliê particular para iniciar a preparação para as provas. Logicamente a vida estudantil era muito mais competitiva – com tantos alunos, franceses e estrangeiros do mundo todo, incluindo o Brasil. Também em Paris a estrutura de ensino era piramidal, excluindo candidatos sucessivamente até chegar ao degrau máximo – o Prêmio de Roma, concurso anual, de onde saía apenas um, o primeiro colocado.²¹

Portanto, no Rio, como em Paris, o objetivo da Academia era formar uma elite de artistas treinados segundo valores considerados os melhores para uma produção oficial. Esta relação academia/Estado é fundamental tanto na França como no Brasil, enquanto em outros países, como a Inglaterra, o vínculo com o Estado existe em termos de patrocínio, mas não de controle de uma produção oficial.²²

O diploma foi introduzido no Brasil em 1831 e na França em 1867, mas deve ser relativizada a significação da anterioridade do diploma no Brasil, pois na verdade não teve por muito tempo nenhuma importância. Mesmo na França, o diploma só foi valorizado quando equiparado, em 1887, ao Grande Prêmio de Roma, evidenciando o prestígio maior do sistema tradicional de concursos – o que valia mesmo era o percurso do aluno.²³

Em segundo lugar, quando se diz que o ensino na Academia era fraco, tomando como referência o modelo francês, é preciso ter em mente as diferenças entre os dois sistemas, de Paris e do Rio.

Em Paris, sabemos que o ensino se estruturava apoiado em duas partes autônomas, mas complementares. A *École* oferecia apenas as disciplinas teóricas e administrava os concursos de todas as disciplinas. A parte prática era toda desenvolvida em ateliês privados, escolhidos pelos alunos e por eles administrados, e entregues cada um a um mestre – em geral artista de renome, antigo ganhador do Grande Prêmio de Roma. Era ali que o aluno aprendia a desenhar, pintar, modelar, projetar. Ali desenvolvia os projetos a serem apresentados nos concursos mensais e nos grandes concursos anuais. A importância desses ateliês independentes não diminuiu, nem mesmo quando foram introduzidos alguns ateliês oficiais, dentro da *École*, com a Reforma de 1863. No sistema acadêmico, esta relação aluno/ateliê é fundamental – tanto que o aluno foi sempre identificado dentro da *École* como aluno de um determinado mestre. A vivência do ateliê, com o professor e os alunos mais ou menos adiantados – num espírito “saudavelmente

corporativista” –, é como realmente se passava o aprendizado. A assistência às disciplinas teóricas na *École* não era obrigatória e parece ter sido sistematicamente negligenciada pelos alunos, pelo menos na seção de arquitetura. A *École* propriamente dita ficava, assim, como o lugar da realização e julgamento dos concursos. Com exceção de um breve tempo, após a Reforma de 1863, em que esse sistema foi alterado, foi assim que funcionou durante praticamente todo o século 19 e boa parte do 20 o ensino artístico francês – só abolido com a reforma da universidade francesa, após as manifestações de maio de 1968.²⁴

A Academia no Rio logicamente nunca pôde contar com esse sistema paralelo de ateliês independentes. Num campo artístico tão reduzido, é ela que vai fornecer também o ateliê. Sabemos que mesmo os artistas consagrados – como Victor Meirelles e Pedro Américo – tinham dificuldades em manter um ateliê nos moldes europeus. Ao receber encomendas de maior vulto, como as pinturas de grandes cenas históricas, por exemplo, dirigiam-se à Europa – não apenas para estudar quadros com tipologias semelhantes, mas também para viabilizar facilidades de modelos, indumentária entre outros. Assim, a Academia não pode gozar, como em Paris, da diversidade de ateliês, muitas vezes rivais. A Academia no Rio era tudo: ministrava o ensino teórico e prático, organizava e julgava os concursos – tudo concentrado num corpo docente reduzido. Não é, assim, surpresa sua auto-referência recorrente. Nem o ambiente de intrigas. Também a *Académie* e a *École* em Paris eram palco de polêmicas acirradas – questionamento de resultados de concursos, acusações de protecionismo, entre outros. Mas havia vida artística fora desse circuito e havia ateliês dissidentes.²⁵

Além disso, é preciso verificar que a Academia no Rio congregava nela mesma as funções que em Paris estavam divididas em três instâncias distintas e complementares. Pois lá, além de a *École* e os ateliês independentes terem espaços de atuação claramente definidos, também a *École* e a

Académie tinham funções distintas e hierarquizadas. Se à École cabia a organização e o julgamento dos concursos mensais, cabia à Académie a organização e o julgamento do concurso mais importante do calendário acadêmico – o Grande Prêmio de Roma –, além da nomeação dos professores. Cabia, portanto, à Académie o controle das duas instâncias máximas dessa estrutura: o concurso final e a indicação dos professores responsáveis pelos concursos mensais. Na França, esse papel da Académie foi sempre rigidamente seguido. Tanto é assim, que a Reforma de 1863, na verdade, se voltava muito mais a fazer a separação entre a École e a Académie – possibilitando o aparecimento de outras opções estéticas, que não o idealismo classicista – do que propriamente uma mudança no método pedagógico.²⁶

No Rio, a Academia, além de ter de fazer o papel da École e dos ateliês independentes, ainda acumulava as funções da Académie. Deveria, assim, fazer a discussão das questões doutrinárias, definindo as normas estéticas norteadoras da produção da época e de seu julgamento. Quando se lêem os documentos de Félix Taunay e Porto-Alegre, evidencia-se que a grande luta dos dois é no sentido de que a Academia funcione como uma verdadeira academia. Que exponha sua opinião sobre os assuntos da vida nacional, que lhe dizem respeito – como as propostas para monumentos públicos; que reflita sobre os assuntos de ponta em sua época e divulgue suas conclusões – esse é, por exemplo, o esforço de Porto-Alegre com seus temas para reflexão.²⁷ Mas esse talvez seja o objetivo mais difícil a ser alcançado. Porto-Alegre luta com uma congregação refratária a mudanças, encolhida em seus nichos particulares, entregue a uma rotina que parece inalterável dentro de uma prática auto-centrada. Porto-Alegre quer o padrão internacional, isto é, quer trazer as discussões internacionais e tratá-las segundo a problemática brasileira – ele quer um nacionalismo que acompanhe o avanço internacional. Mas a congregação mantém-

se apática nessas questões, enquanto reage virulentamente quanto aos problemas técnicos de seus afazeres.

Se, porém, a Academia tinha dificuldade de assumir e desenvolver esse lado teórico inerente ao sistema acadêmico desde sua origem, ela exerceu na prática o papel de balizadora de normas de produção e avaliação das obras de arte. Isso é claramente visível na concessão dos prêmios nos concursos de viagem ao estrangeiro e nas exposições gerais. É a instância de consagração de artistas. É também a instância de valorização de estilos e gêneros. Mas esse papel normativo da Academia é muito mais nitidamente percebido no campo da pintura/escultura do que no da arquitetura. A indução de temas preferenciais, no bojo de um projeto romântico de construção da nação, foi plenamente bem-sucedido. Correspondendo à pintura *pompier* e em menos escala à estatuamania, que se generalizam na França na segunda metade do século 19 – e no caso da escultura sobretudo após os anos 70 com a Terceira República –, adquiriu aqui um colorido local, apoiado por literatura e música análogas. Pensada nessa perspectiva, a atuação da Academia é admirável. Na contramão de uma instituição espremida entre funções amplas e ambiciosas demais



para sua estrutura raquítica; na contramão de um país de escravos, em que o trabalho manual continuava sendo visto como inferior; na contramão de uma persistência da tradição colonial de simples afazeres técnicos; na contramão de uma elite que valoriza a poesia e a música, mas admira e consome menos as artes visuais, a Academia consegue concretizar essa atuação induzida – mais um dos inúmeros projetos de atualização e modernização, entre os inúmeros que temos conhecido até hoje.²⁸

Já em relação à arquitetura, a situação tornava-se muito mais complexa. Apesar de algumas obras de vulto, essas iniciativas são isoladas e não parecem apontar para um programa articulado de intervenção na cidade. Assim, são muitos os projetos arquitetônicos e urbanísticos que não saem do papel.²⁹ À ausência de um verdadeiro projeto nacional para a arquitetura, podem ser somadas a confusão de territórios entre a Academia, a Escola Politécnica e o Liceu de Artes e Ofícios, no que diz respeito ao ensino, e a falta de legislação norteadora da prática profissional, que permite aqui no Brasil, como na França, que qualquer pessoa se responsabilize pela atividade de construção. Além daquela com os mestres-de-obras, mão-de-obra obviamente mais barata, aparece também na segunda metade do século 19 a competição com arquitetos e engenheiros emigrantes. É um campo de trabalho muito mais conturbado do que o da pintura/escultura. Acredito que seria importante aprofundar a análise da atuação e sobretudo da prática de ensino dos professores de arquitetura após Montigny para conhecer mais de perto esses impasses.³⁰

E finalmente, em terceiro lugar, existe outro aspecto que merece atenção e que não é específico da Academia no Rio, mas do ensino acadêmico como um todo. Sempre se fala a respeito da importância do desenho, entendido como desenho propriamente dito, aquele em oposição à cor, como na querela entre poussinistas e rubenistas e, depois, entre neoclássicos e românticos na França. É claro que se trata também desse desenho, mas me parece que se refere sobretudo ao desenho no sentido

da palavra *disegno*, como conceituado pelos artistas renascentistas: a idéia que precede a obra.³¹ É nesse sentido que Leonardo da Vinci afirmava que a pintura é uma coisa mental. Ela existe como idéia, antes da concretização na tela e tem tudo a ver com a concepção clássica de arte, em sua raiz platônica. O ensino e o método de trabalho acadêmicos repousam sobre essa noção básica. O treinamento é sempre feito no sentido de primeiro vir à tona esse *disegno*. Daí o método dos *croquis* (*esquisses*).

A título de exemplo, gostaria de examinar com mais atenção o caso dos concursos de arquitetura na École. Vamos pegar os mais simples: os concursos mensais de emulação. O aluno apresentava-se para o concurso, recebia o programa e ficava, em geral, 12 horas numa cela (*loge*), em que desenvolvia a *esquisse*, isto é, o esboço com o partido que apresentava como solução ao programa proposto. Entregava esse esboço, tendo o cuidado de fazer uma cópia para si. E, então, no ateliê, desenvolvia o projeto, podendo contar com o aconselhamento do mestre e dos colegas, mas sem poder se afastar da solução adotada no esboço inicial. Ao final de em geral quatro meses, entregava os desenhos – planta, corte e fachada – para julgamento.

Esse método obrigava os alunos a várias atitudes em relação ao trabalho: concentrar-se no principal, na idéia geral – devendo ser capaz de chegar a essa solução rapidamente –, e deixando o detalhamento para depois. Representava uma maneira eficiente de desenvolver nos alunos a imaginação espacial da composição.³² Como já referi, a Reforma de 1863, da qual Viollet-le-Duc foi o principal instigador, não se insurgia contra esse método de ensino e trabalho – tanto, que eles se mantiveram –, mas sim contra os valores formais clássicos que predominavam na Académie.

É interessante verificar que toda a primeira grande geração de arquitetos modernos se insurgiu contra os valores revivalistas do século 19, mas quase todos foram formados naquela metodologia, em que o *disegno* se destaca *a priori*, definindo uma atitude

específica em relação ao projeto e à composição.³³ Acredito que seria também interessante analisar essa relação entre esse método de ensino e de trabalho centrado no *disegno* e o desenvolvimento da pintura e escultura do início da modernidade.

Todas essas considerações, apesar de circunscritas a questões trazidas pela revisão historiográfica da instituição academia e do método acadêmico de ensino, não deixam de ser instigantes para as discussões atuais sobre a formação do artista e do arquiteto.

Sonia Gomes Pereira é professora titular da Escola de Belas Artes / UFRJ. Fez o mestrado em História da Arte na Universidade de Pennsylvania em Philadelphia, o doutorado em Comunicação e Cultura na UFRJ e pós-doutorado no Laboratoire de Recherche sur le Patrimoine / CNRS em Paris.

Notas

- ¹ Os catálogos das exposições são: *O Brasil redescoberto*, Rio de Janeiro: Paço Imperial, 1999; *Mostra do redescobrimento – arte do século XIX*, São Paulo: Associação Brasil 500 anos artes visuais, 2000.
- ² O projeto integrado 180 anos da Escola de Belas Artes, apoiado pelo CNPq, desenvolveu-se no Museu D. João VI/EBA/UFRJ, de agosto/1995 a julho/1999, e realizou o inventário dos acervos museológico e arquivístico (referentes às antigas Academia Imperial de Belas Artes e Escola Nacional de Belas Artes) – parte desse inventário foi publicada em: *Museu D. João VI – Catálogo da acervo de artes visuais*, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1996. O seminário 180 anos da Escola de Belas Artes, apoiado pelo CNPq e pela Capes, realizou-se em novembro/1996 – as conferências e comunicações foram publicadas em: *Pereira, Sonia Gomes, coord. Anais do seminário EBA 180*, Rio de Janeiro: Pós-Graduação da Escola de Belas Artes, 1997.
- ³ Com relação ao ensino acadêmico, ver: Uzeda, Helena Cunha de *O ensino de arquitetura no contexto da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro: 1816-1889*, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2000 (dissertação de mestrado); Fernandes, Cybele Vidal Neto. *Os caminhos da arte. O ensino artístico na Academia Imperial das Belas Artes – 1850 / 1890*, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2001 (tese de doutorado).
- ⁴ Ao longo deste artigo tratarei a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro simplesmente de Academia.
- ⁵ Sobre a pintura histórica e o romantismo acadêmico – não apenas na temática, mas também formalmente – ver: Sá, Ivan Coelho. *A academização da pintura romântica no Brasil e sua ligação com o pompiérismo francês: o caso de Pedro Américo*, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1995 (dissertação de mestrado). Para a relação entre pintura histórica e o projeto de construção do imaginário nacional, ver: Bittencourt, José Neves. *Espelho da "nossa" história: imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro*. In *Tempo Brasileiro 87 – Memória e História*, Rio de Janeiro, out/dez, 1986: 58-78. Para a pintura de retratos, ver: Cadorní, Mônica de Almeida. *A pintura de retratos de Victor Meirelles*, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1998 (dissertação de mestrado).
- ⁶ Sobre a paisagem no século 19, ver a coletânea: Salgueiro, Heliana Angotti, coord. *Paisagem e arte – a invenção da natureza, a evolução do olhar*. São Paulo: Comitê Brasileiro de História da Arte, 2000 (conferências e comunicações do I Colóquio Internacional de História da Arte, setembro/1999); e o catálogo: *Paisagem carioca*. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 2000. Quanto aos métodos de ensino para a pintura de paisagem, o Estatuto de 1831 já recomendava o trabalho direto da natureza. Seria necessário aprofundar como esse ensino se dava na prática. Segundo Alfredo Galvão, os professores da disciplina pintura de paisagem, flores e animais na Academia foram: Nicholas-Antoine Taunay (de 1816 a 1821), Félix-Émile Taunay (de 1824 a 1851), Augusto Müller (de 1851 a 1860), Agostinho José da Motta (de 1860 a 1878: durante sua doença, em 1878, foi interino Victor Meirelles). João Zeferino da Costa (interino de 1878 a julho/1881), Leoncio da Costa Vieira (de julho a setembro/1881), Zeferino da Costa (interino de setembro/1881 a 1882), George Grimm (de 1882 a 1884), Victor Meirelles (interino em 1884), Zeferino da Costa (interino em 1885), Rodolfo Amoedo (de 1889 a 1890), Antônio Parreiras (em 1890). Ver Galvão, Alfredo. *Subsídios para a história da Academia Imperial*, Rio de Janeiro: ENBA/UB, 1954: 47-51. Cybele Fernandes detalha o período 1887-1888 de Zeferino da Costa, em que esse reclama das péssimas condições de trabalho: entre outras coisas, da iluminação inconveniente da sala de aula e da falta de recursos para o deslocamento dos alunos para a pintura ao natural (Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 183-187 e 193-195).
- ⁷ Sobre a relação entre ideologia e escultura, ver: Weisz, Suely de Godoy. *Estatuária e ideologia: monumentos comemorativos de Rodolpho Bernardelli*, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1996 (dissertação de mestrado). Também Fernandes, C.V.N., *op. cit.*, especialmente a parte referente a *Estátua equestre de D. Pedro I*, projeto de João Maximiliano Mafra e execução de Louis Rochet, e a *Alegoria ao Império Brasileiro*, de Francisco Chaves Pinheiro: 218-220 e 308-312.
- ⁸ Sobre o projeto de história nacional do Império ver: Guimarães, Manoel Luís Salgado. *Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional*. In *Estudos históricos: caminhos da historiografia*. São Paulo: Vértice, 1988; Santos, Afonso Carlos Marques dos. *A Academia Imperial de Belas Artes e o projeto civilizatório do Império*. In Pereira, S.G. (coord.), *op. cit.*: 127-146.
- ⁹ Galvão, Alfredo. *Manuel de Araújo Porto-Alegre: sua influência na Academia Imperial das Belas Artes e*

no meio artístico do Rio de Janeiro. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 14, 1959: 116.

¹⁰ Sobre as administrações de Félix Taunay e Porto-Alegre, ver Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 68-117, que enfatiza as divergências entre Félix Taunay e Porto-Alegre e evidencia a semelhança de seus projetos para a Academia. Ver também Uzeda, H.C., *op. cit.*: 94-105, que destaca sobretudo a ligação de Porto-Alegre com o romantismo, a partir da experiência na revista *Niterói*, com o poeta Gonçalves de Magalhães. Sobre o pensamento de Porto-Alegre em relação à paisagem e os impasses de sua interpretação de nacionalismo, ver: Squeff, Leticia Coelho. Fundando a paisagem nacional: o urbano e o selvagem no pensamento de Araújo Porto-Alegre. In Salgueiro, H.A., *op. cit.*: 273-279. Nos inúmeros conflitos da Academia, é comum o entrecruzamento de disputas pessoais e discordâncias estéticas, dificultando sua leitura. No episódio famoso da suspensão do pensionato do escultor Almeida Reis – a partir da recusa pela Academia de seus envios em 1867 e 1868 – a questão doutrinária mistura-se com a competição e a briga pelos espaços profissionais. Almeida Reis indisputou-se com seu antigo professor Francisco Chaves Pinheiro, titular da disciplina escultura de 1850 a 1884.

¹¹ Até então, os diretores da Academia tinham sido artistas: o pintor Henrique José da Silva, de 1820 a 1834; o pintor Félix-Émile Taunay, de 1834 a 1851; o arquiteto Job Justino de Alcântara Barros, intendo de 1851 a 1854; o pintor e arquiteto Manuel de Araújo Porto-Alegre, de 1854 a 1857. Depois de 1857 até a reforma com a República, os diretores são: Tomás Gomes dos Santos, de 1857 a 1874; Antônio Nicolau Tolentino, de 1874 a 1888; e Ernesto Gomes Moreira Maia, de 1888 a 1889. De Tomás Gomes dos Santos sabe-se que era professor de clínica e higiene na Faculdade de Medicina, deputado provincial e geral, vice-presidente em exercício da Província do Rio de Janeiro, diretor da Instrução Primária da Corte, conselheiro do Império; recebeu várias condecorações e considerado homem de prestígio (Morales de los Rios Filho, Adolpho. O ensino artístico. subsídio para a sua história – um capítulo 1816-1889. In: *Anais do Terceiro Congresso de História Nacional*. Rio de Janeiro: IHGB, 1942: 160; Galvão, A., *op. cit.*: 15). O conselheiro Antônio Nicolau Tolentino é descrito por Gonzaga Duque: "...gênio bondoso, conciliador e o trato delicadíssimo..." (Gonzaga Duque Estrada, Luiz. *Contemporâneos: pintores e escultores*. Rio de Janeiro: Benedito de Souza, 1929: 216). Existe uma biografia escrita por seu bisneto, Antônio Cândido de Mello e Souza, que deverá ser publicada pela editora Ouro sobre Azul, com o título *Um funcionário da monarquia – estudo sobre o segundo escalão*. Homem de origem modesta, galgou sozinho a pirâmide social no Império: "um burocrata imperial que saiu do nada e chegou a posições elevadas, capitalizando o esforço para conquistar apoios e praticamente reivindicando o mérito" (O tesouro familiar de Antônio Cândido, *Jornal do Brasil/Caderno B*, 20/5/2001: 1). O engenheiro Ernesto Gomes Moreira Maia, apesar de não-artista, tinha uma longa ligação com a Academia: foi

professor de desenho geométrico e industrial de 1854 a 1888 e ocupou a direção Interina da Academia entre 1871 e 1874, durante o período de doença de Tomás Gomes dos Santos. É também relevante destacar a importância do cargo de secretário, que tem – da mesma forma como acontecia na França – funções importantes na Academia: preferencialmente é um professor; assessoria o diretor em todos os assuntos de interesse acadêmico, cuida da biblioteca, da pinacoteca e das exposições (Ver Estatuto de 1855; artigos 100, 101 e 102). A partir de 1854, na vaga do arquiteto Antônio Batista da Rocha, esse cargo foi ocupado por João Maximiano Mafrá – que tinha sido aluno da Academia e se tornou professor substituto de pintura história em 1851, passando a professor de desenho ornatos de 1856 a 1890. Muito ligado a Porto-Alegre, Mafrá desempenhou papel importante, incluindo a administração dos conflitos internos, como revela Duque Estrada: "A índole pacífica e afetiva do Sr. Maximiano Mafrá, prestimoso e por vários serviços benemérito secretário da Academia encarregava-se de remediar os danos causados pelas intrigas, despeitos e invejas, que ali reinavam" (Gonzaga Duque Estrada, L., *op. cit.*: 217).

¹² Gonzaga Duque Estrada, L., *op. cit.*: 216.

¹³ Sobre a hegemonia intelectual dos engenheiros e médicos na segunda metade do século 19, ver: Pereira, Sonia Gomes. *A reforma urbana de Pereira Passos e a construção da identidade carioca*. Rio de Janeiro: Pós-graduação da EBA/UFRJ, 1998, 2ª ed.: 107-129 e 139-143. Para alguns professores da Academia, o cargo era apenas um emprego que, apesar de mal remunerado, deveria ser útil, dada sua estabilidade. É bastante possível que o total descompromisso de Pedro Américo em relação à Academia – quase não dá aulas, devido às inúmeras e longas licenças para viagens ou por doença – se enquadre nesse caso. Veja-se seu pedido de transferência da disciplina de desenho para a de história, estética e antiguidades em maio/1869: "O ensino de Desenho, tal como oferece a Academia das Belas Artes, exige que o professor leccione durante três a cinco horas por dia, a moços tão pouco instruídos, que ignoram até os termos vulgares com que se designam as diversas partes elementares de uma figura humana. Nestas circunstâncias o trabalho de ensinar é sobretudo fastidioso e pesado, poucas horas bastam para cansar o espírito e torná-lo incapaz de encetar composições que requerem meditação e sossego: quanto mais três horas de lição, e às vezes cinco por dia (...) A Academia das Belas Artes tem por fim formar artistas, e não paralisar-lhes a inspiração e absorver-lhes o tempo em que poderiam executar trabalhos artísticos para ilustrar o país. Mas além de não poder exercer o pincel, o professor de Desenho é mais mal pago do que qualquer operário hábil, porque, trabalhando todos os dias da semana de três a cinco horas, apenas ganha 126\$000 réis mensais, o que traz-lhe de continuo presente a idéia de miséria, a mais assustadora de quantas afligem o artista no Brasil. Em semelhantes circunstâncias a falta de tempo acarreta dificuldades insuperáveis, e priva o país de ter obras de arte de algum valor; e o

profissional de produzir tanto quanto poderia fazer em melhores conjunturas. Prevendo uma vida infrutuosa e estéril, o suplicante requer que lhe seja concedida a cadeira de História, estética e Antiguidades (...)" (Arquivo Nacional, Série Educação – Cultura e Belas Artes. Códice IE7 92, Sessão DAS: doc.284 e 286; citado por Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 203-204). Também Rodolfo Amoedo, tendo assumido a cadeira de pintura de paisagem em outubro/1889, pede dispensa em maio/1890, declarando que "o cargo não lhe convinha mais" (Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 187).

¹⁴ Segundo Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 118-247, os alunos não têm base; a maioria é pobre, poucos concluem e menos ainda chegam ao prêmio de viagem; os pensionistas, mal preparados, têm dificuldades de adaptar-se ao ensino na Itália e na França, tendo, portanto, pouco aproveitamento; o retorno do investimento do prêmio de viagem é discreto, pois poucos se tornam professores ou se destacam na vida artística; o prédio era deficiente, mesmo depois das obras de acréscimo; dentro deste quadro geral, o curso de pintura apresenta melhores resultados: mais alunos, mais professores, mais prêmios de viagem e maior participação nas exposições gerais; nos cursos de escultura e arquitetura, estes resultados são bem mais modestos e os seus professores não eram, como vários de pintura, aperfeiçoados na Europa". Ver também Uzeda, H.C., *op. cit.*: 52-254; "trabalhando apenas com a seção de arquitetura, também enfatiza a deficiência do ensino, mas contrapõe a qualidade da obra de vários arquitetos saídos da Academia, atribuindo-a à implantação do ensino sistematizado de maneira geral, e ao sistema acadêmico em particular, especialmente ao seu método compositivo, que irá, inclusive, influenciar a primeira geração de arquitetos modernos.

¹⁵ Gonzaga Duque Estrada, L., *op. cit.*: 217.

¹⁶ Para a biografia de Bethencourt da Silva e sua preocupação com a educação, especialmente propiciando o desenvolvimento da indústria, ver: Baltar, Francisca Maria Teresa dos Reis. As escolas construídas pelo arquiteto Bethencourt da Silva. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 1998 (dissertação de mestrado).

¹⁷ Ver Galvão, Alfredo. *João Zeferino da Costa*. Rio de Janeiro, s/ed. 1993: 93, 94 e 97; Fernandes, C.V.N., *op. cit.*: 183-187 e 193-195.

¹⁸ Ao longo deste artigo vou-me referir a essas duas instituições francesas como Académie e École, para marcar a diferença com a instituição carioca.

¹⁹ O Estatuto de 1831 recomendava no seu capítulo III, artigo 1º: "A Academia estará aberta a todos os jovens de 12 a 18 anos de idade, que se quiserem nella matricular(...)"; o Estatuto de 1855 criou a obrigatoriedade das ciências acessórias, entre as quais matemática aplicada, que devia ser cursada no primeiro ano; no seu artigo 39, afirmava que: "Para qualquer alumno poder ser admitido na aula de Mathematicas applicadas he indispensavel que saiba ler, escrever e contar as quatro especies de numeros inteiros. Para verificar-se esta circumstancia serão

todos os annos nomeados dois examinadores pelo Director da Academia, que os presiderá, e com elles votará".

²⁰ Bethencourt da Silva, Francisco. *O Brazil Artístico*, tomo I, nov./1856: 38 – seção de obras raras da Biblioteca Nacional – PR-SOR2794(1)1857-58; citado por Uzeda, H.C., *op. cit.*: 207.

²¹ Para o sistema de ensino na École em Paris, ver: Egbert, Donald Drew. *The Beaux-Arts tradition in French architecture*. New Jersey: Princeton University Press, 1980; Chafee, Richard. *The teaching of architecture at the École des Beaux-Arts*. In Drexler, Arthur (ed.). *The architecture of the École des Beaux-Arts*. New York: Museum of Modern Art, 1977; Laurent, Jeanne. *À propos de l'École des Beaux-Arts*. Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 1987; Segré, Monique. *L'École des Beaux-Arts. XIXe-XXe. siècles*. Paris: Harmattan, 1998. Em quase toda o século 19, para ser registrado como aspirante na École, a única exigência era a apresentação de dois documentos: uma carta de recomendação de um artista, geralmente mestre em um ateliê particular, e a comprovação de idade, pois tinha-se de ter entre 15 e 30 anos. A título de comparação, o exame de admissão na seção de Arquitetura na École constava de provas escritas e orais de matemática, geometria descritiva, história (depois de 1864), desenho (depois de 1867) e projeto arquitetônico (Chafee, R., *op. cit.*: 82).

²² Apesar de a English Royal Academy, fundada em 1768, seguir o sistema francês em termos doutrinários, diferencia-se muito em termos de relacionamento com o Estado (Egbert, D., *op. cit.*: 52).

²³ Em Paris, o diploma, introduzido em 1867, envolvia a aprovação em um concurso anual específico (Egbert, D., *op. cit.*: 66; Chafee, R., *op. cit.*: 88 e 105). No Rio, o Estatuto de 1831, no artigo 6, afirmava: "(...) os alumnos (...) das diferentes applicações, serão obrigados a apresentar no fim do 5º anno, para conseguirem seus respectivos diplomas, certidão de haverem frequentado as lições de optica na aula de physica da Academia Militar(...)". O próprio Porto-Alegre refere-se à inutilidade do diploma, afirmando que o aluno da Academia terminava o curso "(...) desenganado, quando no fim de sete ou mais anos e com um diploma que nada significa além do tempo material que aqui passou (...)". (Porto-Alegre, M.A. *In Livro de Atas das Sessões da Congregação da Academia Imperial de Belas Artes: 1841-1856*, p. 562 – Livro 6.678 / Museu D. João VII/EBA/UFRJ; citado por Uzeda, H. C., *op. cit.*: 142).

²⁴ Apesar de a fundação das academias francesas no século 17 ter a ver com a política real de restrição às corporações de ofícios, elas não substituíam totalmente as guildas, uma vez que só ofereciam ensino teórico, por meio das conferências; o treinamento prático do aluno continuou sendo feito no sistema tradicional dos ofícios, como aprendiz, ou nos ateliês de artistas (Chafee, R., *op. cit.*: 62 e 75). Assim, desde o século 17, o ensino artístico francês estruturou-se sobre estes dois elementos: a teoria na Academia e a prática em ateliê privado. Sobre o funcionamento dos ateliês independentes de arquitetura, ver: Chafee, R., *op. cit.*: 88-97.

- ²⁵ Como exemplo de um dos ateliês dissidentes mais famosos, podemos citar o de Henri Labrouste, ganhador do Grande Prêmio e pensionista na Academia de França em Roma, Labrouste tem seu envio sobre a reconstrução de Pestum em 1829 criticado pelo secretário da Academia, Quatremère de Quincy. De volta a Paris, dirigiu de 1830 a 1856 um dos mais influentes ateliês – em que a tônica era a crítica à Académie. Sua marginalização foi evidente: quase não teve acesso às encomendas oficiais, nenhum aluno seu alcançou o prêmio máximo e só foi indicado para membro da Académie em 1867, com 66 anos. Ver Egbert, D., *op. cit.*: 51-52, 58; Chafee, R., *op. cit.*: 97-99).
- ²⁶ Do ponto de vista estritamente pedagógico, a Reforma de 1863 introduziu algumas novas disciplinas, incluindo história da arte e estética, diminuiu o limite de idade máxima para admissão e concursos de 30 para 25 anos e criou alguns ateliês internos, sem extinguir os externos. O sistema de ensino, no entanto, continua basicamente o mesmo: estrutura escalonada com concursos mensais e anuais, em que o aluno progredia individualmente; não houve também mudança na forma dos concursos e nos tipos de premiação. A mudança mais profunda da Reforma de 1863 foi a separação da École da Académie: um Conselho de Ensino passava a dirigir os concursos do Prêmio de Roma e a indicar os professores. Motivo de enorme reação em todas as instâncias – em meio a membros da Académie, professores e alunos da École –, quase todas as suas medidas acabaram revogadas, após a renúncia de seu idealizador, Viollet-le-Duc: ele ocupou a cadeira de história da arte e estética de novembro/1863 a março/1864, sendo substituído por Hippolyte Taine, que lecionou até 1883. Ver Egbert, D., *op. cit.*: 63-67; Chafee, R., *op. cit.*: 97-105.
- ²⁷ São os 30 temas que Porto-Alegre propõe à Congregação da Academia para debate na sessão de 27/9/1855 – paradigmáticos de suas concepções estéticas e preocupações nacionais, e cujo estudo merece ser aprofundado. Ver Galvão, A. (1959), *op. cit.*: 56-61.
- ²⁸ Tem sido recorrente no Brasil ao longo dos séculos 19 e 20 a metodologia de lançar mão de projetos de atualização, que arranquem o país de suas estruturas arcaicas e o alcem à tão sonhada modernização. Embora eles em geral não consigam atingir plenamente esse objetivo maior, acabam introduzindo mudanças significativas nesse contexto. Um exemplo perfeito é a reforma Pereira Passos (ver Pereira, S.G., *op. cit.*: 205-226). Esse método de “empurrar o país ladeira acima” tem criado uma situação que parece surrealista: o Brasil muda, mas não muda – situação percebida de forma cada vez mais dolorosa nesta passagem do século 20 para o 21.
- ²⁹ Em relação à cidade, o Segundo Reinado tentou sempre a via liberal, fazendo concessões à iniciativa privada. Ver Pereira, S.G., *op. cit.*: 84-143. É verdade que o imperador troca uma estátua sua por escolas públicas (ver Baltar, F.M.T.R., *op. cit.*: 113-120): são exemplos notáveis, mas ainda constituem, na minha opinião, casos de investimentos pontuais.
- ³⁰ Fica evidente não ser possível trabalhar com todos os cursos da Academia em conjunto. A arquitetura deve ser analisada separadamente da pintura/escultura. Como já visto, o curso de pintura tem muito mais alunos e mesmo professores, até atendendo aos diversos gêneros, como pintura histórica, pintura de paisagem; houve muito mais prêmios de viagem; a participação nas exposições gerais é crescentemente expressiva. Já o curso de arquitetura parece muito mais fraco: tem muito menos alunos e muito menos professores, devendo o aluno em alguns períodos procurar disciplinas na Academia Militar; houve muito menos prêmios de viagem; e a participação nas exposições gerais é reduzidíssima. Os professores de arquitetura foram: Grandjean de Montigny (1816-1850); Job Justino de Alcântara (1850-1858); Francisco Bethencourt da Silva (1858-1888). Sobre tudo no caso de Bethencourt, é no mínimo estranho que ele critique a Academia – tanto que decide fundar o Liceu – e, no entanto, é ele o professor de arquitetura por 30 anos!
- ³¹ Ao longo deste artigo usarei a palavra *disegno* para designar desenho nesse sentido específico.
- ³² Egbert destaca muito a positividade desse método das esboços, e eu concordo inteiramente com ele (Egbert, D., *op. cit.*: 17). Van Zanten e Drexler destacam o método compositivo – montado sobre eixos perpendiculares, que tornavam os espaços internos muito mais flexíveis às necessidades funcionais do século 19 (Drexler, Arthur. *Engineer's architecture: truth and its consequences*. In Drexler, A. (ed.), *op. cit.*: 13-60; Van Zanten, David. *Architectural composition at the École des Beaux-Arts from Charles Percier to Charles Garnier*. In Drexler, A. (ed.), *op. cit.*: 111-324).
- ³³ A importância da Escola de Belas Artes francesa na produção arquitetônica do século XIX dispensa comentários. Sua influência sobre a gênese da arquitetura moderna é reconhecida já há bastante tempo (Banham, Rowe, Colquhoun) (Comas, Carlos Eduardo. *Teoria acadêmica, arquitetura moderna e corolário brasileiro*. In revista *Góvea* n. 11, abril/1994, PUC/RJ: 181-193). Drexler, remetendo a Émile Kauffmann (Von Ledoux bis Le Corbusier, 1933), identifica o sistema de composição desenvolvido pela escola francesa como sendo esse elemento comum essencial, no qual formas geométricas se encaixam como blocos, que, superpostos, criam espaços simétricos e comunicantes com zonas de circulação: uma solução capaz de adaptar-se às mais variadas possibilidades de demandas arquitetônicas (Drexler, A., *op. cit.*: 27-28). Além da composição, acredito que deva ser destacado o fato de que em ambas existe *a priori* um *disegno*, antenado a um conjunto de valores formais considerados superiores – que são os valores da beleza clássica de um lado e a “boa forma” de outro.