

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

SÉRGIO AUGUSTO MALACRIDA

**O Sistema de Ensino Belas-Artes no Curso de Arquitetura da
École des Beaux-Arts de Paris em sua tradição e ruptura:
legado de saber e de poder**

São Carlos, março de 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

SÉRGIO AUGUSTO MALACRIDA

O Sistema de Ensino Belas-Artes no Curso de Arquitetura da *École des Beaux-Arts* de Paris em sua tradição e ruptura: legado de saber e de poder

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração em Fundamentos da Educação.

São Carlos, março de 2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M236se

Malacrida, Sérgio Augusto.

O Sistema de Ensino Belas-Artes no Curso de Arquitetura da École des Beaux-Arts de Paris em sua tradição e ruptura : legado de saber e de poder / Sérgio Augusto Malacrida. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
242 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Ensino superior. 2. Arquitetura grega. 3. Arquitetura romana. 4. Saber-poder. I. Título.

CDD: 378 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Profª Drª Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Profª Drª Rosana Batista Monteiro

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Prof. Dr. Marcos Freisleben Zorzal

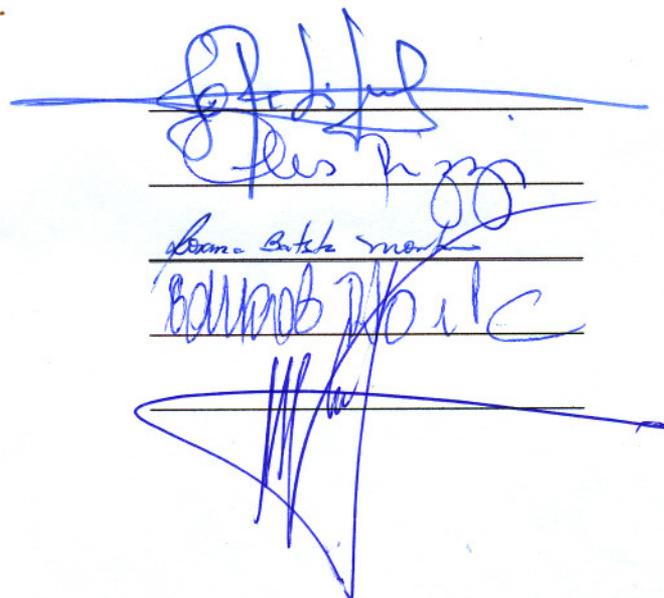




Figura 1 Imagem interna da cúpula do Panteão, templo de todos os deuses

A arquitetura é a primeira arte a se aproximar de Deus, por meio do espírito de quem a cria e quem a utiliza

Hegel

*Ao arquiteto do Universo, grande
criador, Deus Supremo de todos os
templos...*

*Em agradecimento pela missão do
resgate.*

Agradeço,

Ao meu orientador, Professor Doutor João dos Reis Silva Junior, pelo apoio e amizade;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade concedida do desenvolvimento desta pesquisa;

Aos estudiosos da arte clássica – dos tratadistas aos historiadores – que, na afinidade de idéias em várias línguas, permitiram as relações teóricas aqui compreendidas;

Aos professores de arquitetura com os quais aprendi a respeitar o legado clássico e a prezar a relação com a engenharia;

À professora Doutora Ana Mae Borbosa, como representante dos arte-educadores, conscientes de seu importante papel social;

Ao Centro Universitário Belas-Artes de São Paulo, pela oportunidade dos anos de dedicação à causa do ensino superior de arte e à inspiração do tema desta pesquisa;

A minha família com muito amor, apesar das circunstâncias e crises que deixaram marcas em nossas vidas;

À minha mãe Luzia Remondini Malacrida, com muito amor na pessoa da qual dedico meu profundo sentimento de gratidão e respeito a todas as mulheres.

Resumo

O Sistema de Ensino Belas-Artes, instituído pela *École des Beaux-Arts* de Paris no Curso de Arquitetura de 1671 a 1968, é compreendido como um capital simbólico e cultural valioso, no qual a tradicional escola, relacionado ao Estado capitalista francês, se expressou. A história da *École* – a mais famosa instituição de ensino da arte do mundo, que influenciou a criação de ramificações de seu modelo em vários países – revela um processo de crises que culminaram no abalo fatal de 1968, no qual aconteceu o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma. Essa história teve sempre como base as relações de poder, vinculado à nobreza, ao prestígio, ao *status*, ao prazer e ao saber, e serve para explicar os processos políticos e culturais que operaram a pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes. O poder intrínseco à arte, do saber na sua essência e originalidade, saber-poder, evidencia-se e explica-se na construção do conhecimento sistematizado do classicismo greco-romano, concebido no estilo neoclássico, operado justamente pela famosa escola francesa. Os “rígidos” cânones clássicos, ao serem sistematizados, tornaram-se poder-saber para servir primeiramente à aristocracia, os quais compunham o Estado monárquico, e depois aos interesses de um Estado autoritário. O fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma, ao confirmarem o fenômeno do poder na sua genealogia, expõem o caráter do problema da não flexibilização do Ensino no campo político e cultural, a fim de defender, sobretudo, o saber-poder da arte no modelo clássico das Belas-Artes. A industrialização e o crescimento das cidades, o surgimento de novas estruturas sociais e políticas, bem como suas utopias, são fatos que deslocaram o poder de construção de obras clássicas para o da tecnologia e da engenharia, dando assim origem a arquitetura moderna. Esses acontecimentos, não foram refletidos e relacionados aos princípios da cultura greco-romana, fundados no humanismo e implicados na poética da expressão do sensível e na emoção. Assim, a pesquisa aponta a defesa do processo educacional de uma escola interessada na arte e na arquitetura no sentido do potencial que elas tem de instaurar o saber, considerando que as escolas, de modo geral, tendem a ser interessadas no poder-saber, envolvidas, como são, pelo espírito da objetividade mercantilista. Todavia, o saber-poder no Sistema de Ensino Belas-Artes pode ser resgatado e deve ser prezado como base, em uma escola de um ensino desinteressado do poder que não seja saber, isto é, que não seja da arte intrinsecamente.

Palavras-chave: Sistema de Ensino Belas-Artes; *Ecole des Beaux-Arts* de Paris; Arquitetura Clássica; saber-poder; poder-saber.

ABSTRACT

The Fine-Arts Teaching System, founded by the *École des Beaux-Arts* of Paris in its Architecture Course, which lasted from 1671 to 1968, is considered to be a supreme asset of cultural and symbolic importance in which the traditional school, related to the French capitalist state, was expressed. Furthermore, it is also understood to be cultural capital which merits preservation. The history of the *École*, the world's most famous institution for the teaching of art and which has influenced the installation of ramifications of its model in various countries, reveals a series of crises which culminated with the final catastrophe in 1968, when the Architecture Course was closed and the competition for the Great Prize of Rome was discontinued. Throughout its history the *École* always maintained its base in relationships with powerful groups related to the nobility and influenced by prestige, status, pleasure and knowledge. These facts serve to explain the political and cultural processes which have preserved the important relevance of the Fine-Arts Teaching System. Power is an intrinsic factor of art and of the understanding of its essence, originality and knowledge-power, and this is evident and explicit in the formation of the systematised enlightenment of Graeco-Roman classicism conceived in the neoclassic style and practised rightly by the famous French school. The "rigid" classic rules, on being systematised, became power-knowledge to benefit primarily the aristocracy, the monarchical State and afterwards the interests of an authoritarian State regime. The closure of the Architecture Course and the extinction of the Great Prize of Rome Competition, while confirming the phenomenon of genealogical power, exposes the problem of non-flexibilisation of Education in the political and cultural areas in order to defend, above all, the knowledge-power of art in the classic model of Fine-Arts. The industrialisation and growth of the cities and the emergence of new social and political structures, together with their "utopias", are facts which have changed the positive power of classic works to that of technology and of engineering, thus giving origin to modern architecture. These developments were not considered in relation to the principles of Graeco-Roman culture, which were founded in humanism as represented in the poetry of expression of sensitivity and of emotion. In this respect research indicates defence of the educational principles of a school interested in art and architecture and focused on the potential it has for the communication of knowledge. In such connection, it should be remembered that schools in general, obsessed as they are by the spirit of commercial objectivity, tend to favour the power-knowledge attitude. Nevertheless, the knowledge-power of the Fine-Arts Teaching System can be saved and should be appreciated as the basic teaching value of a school disinterested in power without knowledge, which is to say power that is not intrinsically art.

Keywords: System of Education Fine Arts, *Ecole des Beaux-Arts* in Paris; Classical Architecture; knowledge-power, power-knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Imagem interna da cúpula do Panteão, templo de todos os deuses.....	3
Figura 2: Parthenon – representação da arquitetura grega da época áurea de Péricles	12
Figura 3 Cartaz do Atelier Popular da École des Beaux-Arts, então invadida em 1968.....	17
Figura 4 Desenho de uma coluna dórica	21
Figura 5 <i>École des Beaux-Arts, Paris</i>	25
Figura 6 Estudantes pintando na <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	50
Figura 7 Parthenon - maior e mais influente edifício de todos os tempos.	51
Figura 8 O tratado das três ordens de Vitrúvio.....	55
Figura 9 composição clássica das três ordens de Vitrúvio	56
Figura 10 As cinco ordens da arquitetura: toscana, dórica, jônica, coríntia e compósita.....	56
Figura 11 (gravura) Desembarque de Dom João VI.....	71
Figura 12 <i>Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro – Projeto de Montigny</i>	72
Figura 13 Atelier de Arquitetura da <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	74
Figura 14 (Lúcio Costa) “A cidade que inventei” Plano Piloto, 1957	75
Figura 15 O primeiro cartaz produzido pelo Atelier Popular.....	76
Figura 16 Atelier Populare, <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	76
Figura 17 Serigrafias no Atelier Popular	76
Figura 18 Atelier Popular, <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	76
Figura 19 ultimo cartaz confeccionado no Atelier Popular	76
Figura 20 Cartaz produzido no Atelier Popular	76
Figura 21 Roland Castro em sua candidatura para presidente em 2007.....	76
Figura 22 Daniel Cohn-Bendit	76
Figura 23 Cidade-jardim.....	76
Figura 24 Esquema da Casa Dominó (Le Corbusier).....	76
Figura 25 Plan Voisin, Le Corbusier, 1925	76
Figura 26 (Monet) Estrada de ferro. Estação de Paris. Século XIX.	76
Figura 27 Biblioteca de St. Geneviève, Paris	76
Figura 28 Interior da Biblioteca St. Geneviève	76
Figura 29 Edifício da Ópera de Paris. Projeto de Charles Garnier.....	76
Figura 30 Estrutura de uma catedral gótica	76
Figura 31 desenho do projeto do Forte da cidade de Carcassonne de E.E. Viollet-le-Duc.....	76
Figura 32 Jean-Louis Pascal, Hôtel à Paris pour riche banquier, plan. Grand Prix, 1866	76
Figura 33 Jean-Louis Pascal, Hotel à Paris, garden elevatione, longitudinal section	76
Figura 34 Julian-Azais Guadet - Albergue nos Alpes (Planta 1864)	76
Figura 35 Albergue nos Alpes (Perspectiva) Julien –Azais-Guadet	76
Figura 36 Gráfico: O modelo francês, por Garry Stevens.....	76
Figura 37 O homem vitruviano	76
Figura 38 Desenho estilizado - Elementos da arquitetura greco-romana.....	76
Figura 39 Teatro grego	76
Figura 40 Panteão (foto).....	76

SUMÁRIO

Introdução	10
CAPÍTULO 1	
As marcas do Sistema de Ensino Belas-Artes da <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	24
1.1 A referenciada <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris: elitismo e privilégio do século XVII ao XX	25
1.2 O Sistema de Ensino Belas-Artes no Curso de Arquitetura da Academia francesa.....	41
1.3 O Concurso O Grande Prêmio de Roma	62
1.3.1 O programa de arquitetura do concurso O Grande Prêmio de Roma	67
1.3.2 A estrutura de ensino do Curso de Arquitetura que comportou O concurso O Grande Prêmio de Roma.....	68
1.4 As marcas da tradição francesa da <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris na história do ensino da arquitetura no Brasil.....	73
CAPÍTULO 2	
A crise de Ensino na <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris e os novos caminhos da Arquitetura Moderna e Contemporânea	78
2.1 Os índices da crise: do século XVIII até meados do século XIX.	78
2.2 O desafio do modelo da arquitetura moderna para o Sistema Belas-Artes de Ensino, de meados século XIX até 1968.	98
CAPÍTULO 3	
A genealogia do poder no Sistema de Ensino Belas-Artes da <i>École des Beaux-Arts Paris</i>	116
3.1 O Estado capitalista na base das relações sociais da <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris.....	117
3.2 O Estado capitalista e a escola da arte interessada	135
3.3 O saber dominado na <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris e no Estado Capitalista.....	145
3.4 A prática do poder na construção do saber da <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris e no Estado Capitalista.....	153
CAPÍTULO 4	
Tradição e ruptura em 1968: o contexto político, histórico e cultural do fechamento do Curso de Arquitetura e da extinção do Grande Prêmio de Roma na <i>École des Beaux-Arts</i> de Paris	164
4.1 A ruptura na tradição: uma visão dialética da história	164
4.2 Os conceitos de crise e a revolução no contexto sociopolítico e cultural da <i>École des Beaux-Arts</i> em 1968.....	167
4.3. O espírito da revolução nos movimentos estudantis de 1968	167
4.4 O abalo fatal no Sistema de Ensino Belas-Artes da <i>École des Beaux-Arts</i> em 1968.....	169
CAPÍTULO 5	
A pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes para a atual formação do arquiteto	197
5.1 O Sistema de Ensino Belas-Artes: legado para uma escola desinteressada.....	213
Conclusão	224
Bibliografia	232
Anexo I	239
Anexo II	242

INTRODUÇÃO

A revisão da importância da difusão dos métodos da escola de Paris vem se limitando a estudos sobre alguns arquitetos “ilustres”; ora, da “grande” cultura Beaux-Arts, estudada no catálogo de Drexler e nas monografias dos anos 80, ao trabalho de alunos com escolaridade lacunar e praticamente desconhecidos, procedentes de vários países e mesmo do interior da própria França, os caminhos da pesquisa estão por percorrer (SALGUEIRO, 1998, p. 37).

O Sistema de Ensino Belas-Artes, desenvolvido na França durante trezentos e vinte anos, e no Curso de Arquitetura por duzentos e noventa e sete anos, mantêm-se como um importante referencial para a formação superior em artes visuais e arquitetura. Seu reconhecimento nos campos específicos, como da arquitetura, é marcado pela expressão que o envolve e revigora: “ensino clássico”.

A força da marca Belas-Artes até hoje em todo o mundo, principalmente nas artes visuais e na arquitetura, constitui um inegável capital simbólico. Dentro do quadro de influências, muitas escolas e espaços artísticos e culturais imprimem-na para evocarem uma tradição já há muito consagrada. No ensino superior, no âmbito da formação do artista e do arquiteto, de modo geral, ora se defende, ora se ataca, na teoria e na prática, o Sistema de Ensino Belas-Artes, sem muitas vezes compreendê-lo basicamente.

Por todos esses motivos, parte-se para uma investigação histórica que conduza à construção de um entendimento apurado, no campo político e cultural, desse Sistema no campo do Ensino da arquitetura, focalizando as problemáticas que fragilizaram e as forças que mantiveram a sua pertinência social. A partir da compreensão do Sistema como um todo, torna-se possível reconhecer e indicar o modelo e suas adaptações para que instituições e gestores de ensino da Arquitetura e das Artes Visuais possam considerá-lo em seus planos de ensino.

O desafio é maior devido ao contexto mercantilista em que o ensino superior da arte e toda educação formal se inserem e no qual se amalgamam. No seu enfrentamento, defende-se uma formação artística hegemônica, baseada na conquista da liberdade humana de criação e transformação da realidade. Nesse desafio, encontramos a interpretação de João dos Reis Silva Júnior (2005), sobre a educação mercantil, na qual a educação tem por objetivo, com base no modelo proposto pelas agências multilaterais, a sobrevivência do ser humano por meio da adaptação à realidade social. Ou seja, ela forma o indivíduo para o desenvolvimento de habilidades e percepções e não para o conhecimento dessa realidade e das transformações sociais e culturais. Os pontos de resistências são muitos, manifestos na prática social e política

da educação que marcam seu campo cultural. Porém, a pertinência histórica e pedagógica indica o enfrentamento.

No quadro da problematização, a educação superior no Brasil contemporâneo situa-se no cenário do capitalismo mundial, de um Estado neoliberal, ou melhor, ultraliberal econômico na visão de Silva Junior, que prega a privatização dos serviços assistenciais, como a educação, delegando a sua responsabilidade à sociedade civil. Nessa realidade, muitos interesses entram em jogo e moldam, na prática educacional, por exemplo, o ensino da arte e da arquitetura. Dentro disso, não dá para dizer que a educação e a formação profissional sejam desinteressadas, nem que a arte da arquitetura tenha sua autonomia nesse campo, como merece e reivindica historicamente.

A situação instiga a criação de propostas de emancipação desse ensino e da educação superior como um todo e o resgate de tendências emancipadoras. Isso, de forma que a livre de consistir em uma espécie de “porta de entrada” para o mercado de trabalho, formando “(...) o cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo (...)”, como enfatiza Silva Junior (2005, p. 13).

Passados 40 anos do marco de ruptura culminada em 1968 do Curso de Arquitetura na *École des Beaux-Arts* de Paris, é tempo suficiente para, na distância, conseguir formular uma visão sobre a coerência de um Sistema de Ensino das artes da importância do Sistema Belas-Artes e sua conseqüente evolução. É quando, torna-se possível localizar as pressões da ruptura e compreender o modelo clássico de processo ensino-aprendizagem na estrutura sociocultural. Aliás, o fato da ruptura, por si só, solicita investigação atenciosa, voltada às tendências de permanência e continuidade do próprio sistema e das relações com a tradição.

Como observa Eric Hobsbawm:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem¹. (...) Para os historiadores de minha geração e origem o passado é indestrutível (...). Eles (os acontecimentos) não são apenas marcos em nossas vidas privadas, mas aquilo que formou nossas vidas, tanto privadas como públicas (2008, pp. 13-14).

Para o ensino da arquitetura, o ideal clássico e os métodos das Belas-Artes praticados na França representam a base do *status* ambíguo da profissão. Alimentado por esse princípio,

¹ Em: *A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia das Letras, 2008, p. 13-14.

o tema especialmente motiva, entusiasma, nutre e desafia o pesquisador deste trabalho – que se graduou em engenharia e exerceu as funções de professor, chefe de departamento e coordenador do Curso de Arquitetura e ainda, acumulou a experiência de vice-diretor e pró-reitor acadêmico em uma instituição de ensino superior em São Paulo com a denominação de Belas Artes, conforme detalhado em anexo.

“Arquitetura Belas-Artes” é uma expressão que brilha. Nela existe o fascínio do prestígio secular da tradição clássica, cuja intensidade torna-se quase impossível avaliar. Trata-se de um fenômeno de saber, poder e prazer que desafia a compreensão.

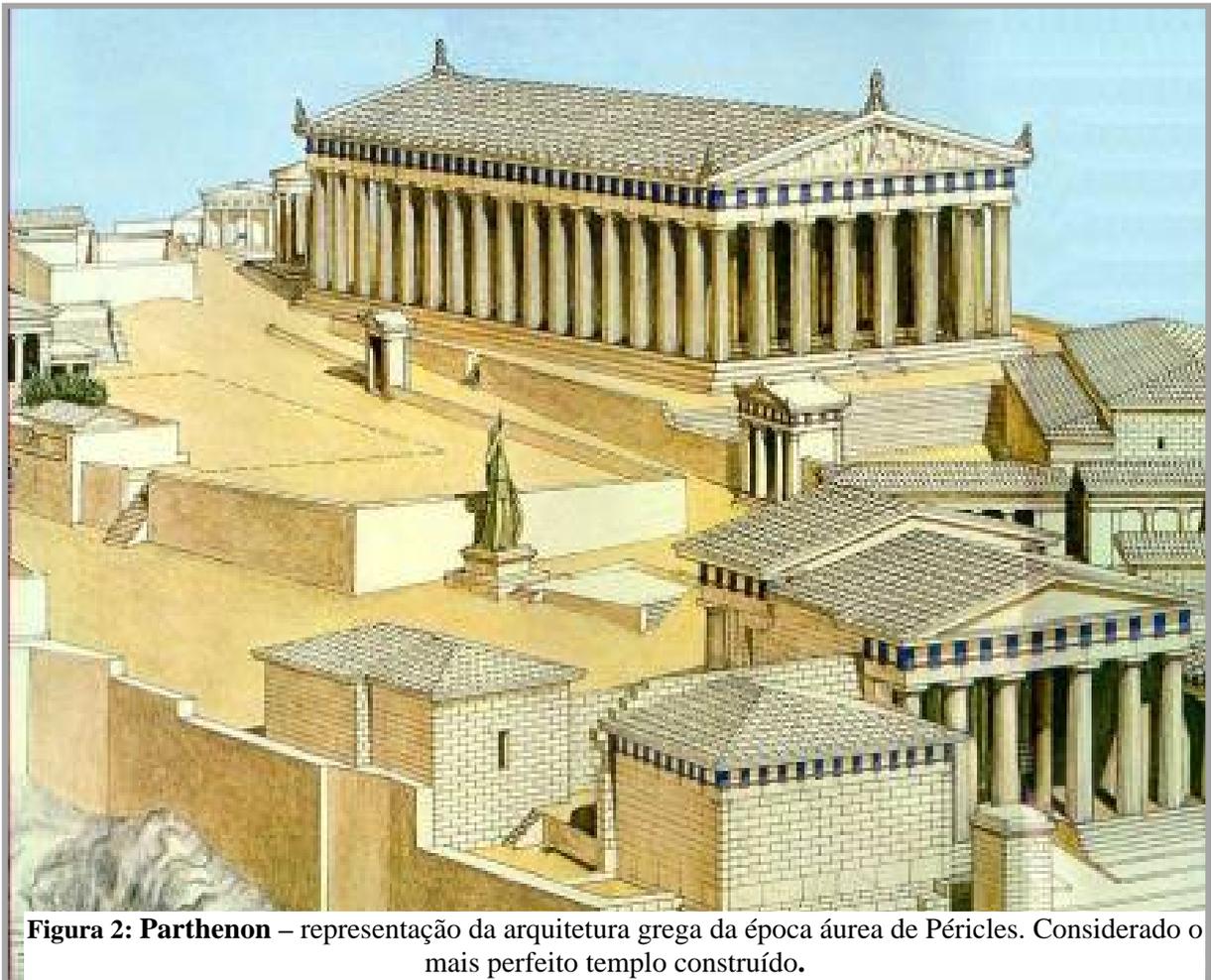
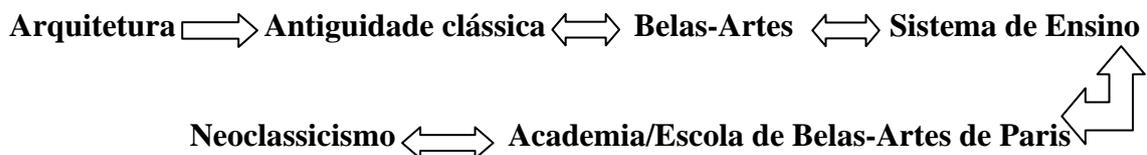


Figura 2: Parthenon – representação da arquitetura grega da época áurea de Péricles. Considerado o mais perfeito templo construído.

"Um edifício clássico é aquele cujos elementos decorativos derivam direta ou indiretamente do vocabulário arquitetônico do mundo antigo – o mundo clássico (SUMMERSON, 1994, p. 4)" da Grécia e de Roma. Para a consideração e análise da arquitetura clássica, cujo objetivo sempre foi alcançar uma harmonia inteligível entre as partes (SUMMERSON, 1994, p. 4), toma-se como base o processo histórico e cultural, no qual o binômio Belas-Artes – que atrai, seduz e inebria – caracteriza um estilo formulado

pelo Sistema de Ensino da Academia de Paris, depois denominada *École des Beaux-Arts*. O legado carece ser compreendido para a formação básica e clássica do artista e do arquiteto.

O Sistema de Ensino Belas-Artes nasceu da tradição clássica da Antiguidade greco-romana, que se refere a um longo período da História da Europa, estendido aproximadamente do século VIII a.C., com o surgimento da poesia grega de Homero, à queda do Império romano do ocidente no século V d.C., mais precisamente no ano 476. Tradição esta que foi prestigiada no campo da cultura mundial no Renascimento italiano dos séculos XV e XVI e veio a ser racionalizada pelo neoclassicismo francês e cercado de atenção e prestígio do Estado-patrão. Trata-se de um Sistema de Ensino que surgiu, portanto, a partir do estilo *Beaux-Arts*— considerando que a idéia de estilo está ligada a certas inter-relações de constantes formais no interior da obra de arte. Esse novo estilo veio como uma reação ao barroco que até então vigorava, na tendência defendida pela Igreja Católica e pelo Estado Nacional Absolutista consolidados, e ao rococó que é uma expressão destacadamente francesa. O estilo Belas Artes definiu a arte neoclassica, fomentada e amadurecida na França para toda a Europa nas últimas décadas do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX.



A utilização das três principais ordens de arquitetura da antiguidade, segundo a visão tratadística de Vitruvius, é uma constante no período neoclássico. O novo estilo foi assumido pela *Académie Royale des Beaux-Arts*, que o afirmou no entusiasmo racional de unir ciência e arte no campo político e cultural. Com o modelo, a escola representou-se hierarquia central no ensino da arte e da arquitetura mundial do século XVII ao XX, em uma tradição pedagógica valorizada como uma honrosa herança cultural.

Nesse encaminhamento justifica-se a presente pesquisa, na intenção de operar o encontro de alternativas voltadas ao desafio de uma formação de conduta humana menos identificada com os ganhos culturais de bens de mercado, vislumbrando a possibilidade do resgate do princípio humanístico da arquitetura na sua pertinência histórica e política.

Arte/Arquitetura \Leftrightarrow Humanismo

Toma-se aqui como objeto de pesquisa o Sistema de Ensino Belas-Artes, que relaciona significativamente a arte e a educação no ensino institucionalizado, prezando sua definição, caracterização e operação realizados no âmbito do ensino superior, no contexto sociocultural institucionalizado, mais precisamente no da formação profissional do arquiteto. Nesse sentido, volta-se à escola que o implantou: a famosa *Ecole des Beaux-Arts* de Paris, criada em 1648 como *Academie Royale des Beaux-Arts*, que veio a comportar um Curso de Arquitetura em 1671, definido para a *Academie Royale D' Architecture* e à cultura fundante de sua história: a da tradição clássica greco-romana. Com seu Sistema de Ensino, de 1671 a 1968, a *École des Beaux-Arts* de Paris contabiliza muitas glórias, mas, cuja tônica não é o humanismo da educação clássica greco-romana e sim o poder instalado no conhecimento técnico sistematizado para atender às necessidades do Estado-patrão francês. Nesse sentido, mais especificamente no campo político e social do Curso de Arquitetura é que o Sistema de Ensino Belas-Artes constitui, na sua história, a genealogia do poder, e completa o objeto de investigação.

No sistema capitalista, de forma contundente, a educação em geral e a superior em particular tornam-se utilitaristas e instrumentais, produzindo um conhecimento, um saber, para justificar e ampliar o poder institucional, nos âmbitos micro e macrosocial. É quando o conhecimento passa a ter um valor de uso como produto utilitarista, fragmentado e pouco valorizado e não pautado nos valores humanos. Assim, o Sistema de Ensino da famosa escola francesa apresentou-se na determinação do poder político, como autoridade e na autorização do exercício da arte. Aconteceu o monopólio da verdade, o domínio do saber a partir de práticas políticas disciplinares, na produção artística desde o século XVII. A *École* centralizou o poder da arte na ação política, na educação e na cultura. O saber científico, como o saber único e verdadeiro, que veio junto com a idéia de Academia, mais a relação com a corte no poder do Estado patrão, fizeram dela palco da elite dominante. É justamente nesse sentido que os binômios poder-saber e saber-poder são aplicados e refletidos.

A arquitetura é um campo cultural interdisciplinar, que implica questões das ciências exatas, das ciências sociais e plástico-formais, relacionando objetividade com subjetividade, e o qual é atravessado pela tradição clássica greco-romana. Na realidade sociopolítica, onde se materializa, revela-se tema complexo e pertinente, que indica a necessidade da revisão crítica do papel das instituições que se servem do capital simbólico que está na base de sua representação.

Por tratar-se de um estudo pouco explorado no Brasil, solicita a utilização de grande volume de bibliografia estrangeira, traduzida pelo pesquisador. Destaca-se a contribuição de

Donald Drew Egbert no livro *The Beaux-Arts tradition in French architecture*, Richard Chaffe no capítulo *The teaching of Architecture at the École de Beaux Arts*, da obra *The Architecture of the École de Beaux-Arts*, organizado por Arthur Drexler e Robin Middleton em *The beaux-arts: and nineteenth-century French architecture*.

A *École des Beaux-Arts* de Paris e o Curso de Arquitetura, como toda e qualquer escola e curso, configuram um micro-poder institucional e se inserem no cenário do macropoder do ambiente social e político. Uma instância mostra-se relacionada à outra na sua realidade social. Particularmente, a escola francesa reflete as implicações dessa relação estreitada no âmbito das ações políticas, no princípio rígido da mercantilização da cultura da sociedade na sua lógica capitalista para a formação em arte e arquitetura.

Dentro dessa visão, parte-se da premissa de que o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma constituem um fenômeno político, expresso na ruptura social com o Sistema de Ensino Belas-Artes em 1968. Ou seja, é revelador das condições de relação política e cultural da escola com a sociedade e do nível do poder institucional na sua ligação com o Estado capitalista Francês.

Apesar da história de glórias e consagração de artistas na *École des Beaux-Arts* de Paris, o conhecido movimento dos estudantes franceses de maio de 1968, contra o imperialismo, o capitalismo e o gaullismo (as políticas públicas e internacionais do governo De Gaulle), talvez o mais importante movimento social e político francês do século XX, marca o estopim de uma crise educacional e institucional de grandes proporções.

A tradicional escola francesa de mais três séculos, com seu prestigiado Sistema de Ensino Belas-Artes, fechou em 1968 e depois reabriu sem dois importantes pilares: o Curso de Arquitetura e o concurso O Grande Prêmio de Roma, mantendo seus demais cursos de artes plásticas – hoje artes visuais, no campo ampliado da multimídia. Em suma, ela fechou suas portas e as reabriu enfraquecida e mutilada. Nesse quadro, procura-se aqui responder a questão de como a *École* rumou para esse abalo na significação do Sistema Belas-Artes, uma vez que ele parecia e queria ser inabalável.

O abalo em uma tradição pode ser lido como ruptura, quebra, irrupção, revolução etc., porém na prática mostra-se desgaste, perda de sentido e pertinência, descaracterização e superação, questões estas que no fundo não combinam com o mote da tradição. O tradicional perdura, é *continuum*, apesar de fechado em si. O problema a ser refletido nessa história é o de como o tradicional Sistema Belas-Artes, com seus métodos com capacidades atemporais, para a produção de obras de arte e para a formação de artistas, desgastou-se em um dado

Sistema de Ensino. Ou ainda: como esse Sistema de Ensino fracassou na realidade política e social que o sustentava.

Sistema de Ensino Belas-Artes \longleftrightarrow **Tradição** \Leftrightarrow **Ruptura**

O impasse centra a reflexão no âmbito do poder e do saber relacionados no campo da arte e da educação, que se materializam em uma realidade social e política exigente de coerência cultural. Mais detalhadamente, a crise na *École*, que acarretou a quebra da tradição *Beaux-Arts*, acompanhou a crise na produção arquitetônica. Pode-se considerar como sendo uma crise estética no campo da cultura por razões políticas. Ela foi se desenhando no choque da tradição clássica com as novas demandas sociais e no advento da arte moderna, especialmente da arquitetura moderna e do urbanismo integrado, e no enfraquecimento das relações de poder com o Estado capitalista francês, as quais se mostraram desgastadas. O processo da crise revela os embates que causaram a ruptura e também as oportunidades que o Sistema de Ensino teve de permanecer, de modelar-se à realidade, justamente quando o papel da arquitetura e do arquiteto é questionado. Inevitavelmente, o aporte das novas descobertas técnicas favoreceu o aparecimento de uma arquitetura com caráter científico e tecnológico.

Em suma, o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma na *École* indicam o esgotamento do Sistema de Ensino Belas-Artes na escola francesa, que ficou definitivamente marcada por não suportar as pressões internas e externas que exigiam modificações em sua estrutura de ensino, ou seja, no modo de pensar a formação do arquiteto. Isso, uma vez que o mesmo mostrava-se ultrapassado, fechado e desarticulado da realidade, estando a serviço dos interesses da elite dominante não flexível às mudanças culturais.

Observa-se que a *École*, com seu Sistema de Ensino Belas Artes – em uma sociedade capitalista com uma administração pública de Estado liberal-burguês – não superou os conflitos do campo social e político; o Sistema se misturou à elitização das estruturas de poder que o envolveram. Daí busca-se a confirmação da hipótese de que ele pode não ter deixado de ser pertinente e fundamental ao ensino da arte e da arquitetura, como algo datado ou determinado por um passado. Supõe-se que seu poder capitalizado, seu valioso capital simbólico, tenha ficado sujeito à opressão e ao autoritarismo do Estado e de seus gestores, o que pode ter impedido a liberdade de expressão e a incorporação do novo em sua estrutura, de modo a torná-lo um corpo dinâmico, vivo e orgânico na sociedade da qual participava.



No caso, o sujeito inserido no sistema, aluno ou professor, não podia participar ativamente de seu processo, reconhecer-se na realidade social do curso e da escola como elemento transformador. O fato da inflexibilidade política e cultural permitiu o Sistema tornar-se vilão, e ser tachado de instrumento da dominação da época na França. Mas, na realidade, ele sempre esteve ligado ao poder do Estado, servindo ao Rei ou ao Governo durante toda a sua história. Nesse sentido, o pensamento que se constrói aqui é o de que o ensino da arquitetura não rompeu com o Sistema Belas-Artes; foi a sociedade que rompeu com a elitização da escola e da formação do artista e, em particular do arquiteto, desarticulado das questões contemporâneas das engenharias e do urbanismo, no campo cultural.

Contudo, segue-se a premissa da necessidade da legitimação do poder da arte como transformadora da realidade social, no campo político e cultural do processo histórico de busca de aperfeiçoamento humano e desenvolvimento de tecnologias. Essa possibilidade pode ser refletida na experiência do Atelier Popular de confecção de cartazes, organizado na *École*, quando da sua invasão no maio de 1968, principalmente por estudantes de arquitetura que apoiaram a greve dos operários. Os cartazes, como verdadeiras obras de arte, longe do estilo clássico das Belas-Artes, manifestaram a pertinência da capacidade humana de síntese, ordem e beleza no tempo e no espaço contemporâneo.



Figura 3 Cartaz do Atelier Popular da *École des Beaux-Arts*, então invadida em 1968

A nova realidade se fez independente das resistências e permanências praticadas por uns agentes, em encontro com as práticas revolucionárias de outros. O fenômeno do maio de 1968 é chamado de espírito de rebelião, o qual possui significados universais, marcados por grupos minoritários em busca de identidade cultural. A hipótese central da rebelião apresenta-se, no caso, como resultado do desgaste do Sistema de Ensino da *École* que não conseguiu, de forma isolada, se impor às mudanças tecnológicas e culturais. Pinta-se aí um cenário de crise cultural.

Ondas Revolucionárias de 1968 ⇨ Reivindicações pela arte e pela liberdade

Se a história da tradicional escola francesa é uma história de poder, o estopim da crise mostra-se decadência desse poder, uma ruptura no seio de seu sistema de ensino, com as relações de dominação vigentes. Assim, a análise da crise exige encarar as manifestações de poder, as causas sociais relacionadas ao micro e ao macro poder. A crise não foi apenas institucional, situou-se no nível macro social, do Estado resvalando para o âmbito Internacional. Ela aparece implicada na sociedade global, costurada em sua totalidade, onde desequilíbrios de várias ordens se cruzam. Portanto, a primeira reflexão que surge é que a ruptura é um fenômeno histórico, que deu vida aos acontecimentos políticos.

Vejamos: Em 1968, a *École* que sempre foi interessada em determinar o campo cultural e fortalecer o Estado capitalista francês sentiu “na carne” a necessidade do deslocamento ou a mudança dos interesses da instituição para que esses atingissem a legitimidade cultural e a pertinência social. Trata-se do momento em que se colocaram em jogo todos os elementos do poder (GARCIA, 1999, p. 37). Mas a ordem já estava abalada. A crise estava instalada na tradicional escola francesa, como na sociedade, refletindo as contradições na relação de poder com o Estado capitalista francês então alvejado.

Na época, a *École*, dentro do sistema universitário francês, representava o regime político, que era autoritário e extremamente reacionário, tendo sua personificação no General e presidente Charles De Gaulle² (1890-1970), que atuou no centro da economia francesa de 1958 a 1969 e instaurou a Quinta República (1958-hoje) em substituição à Quarta República (1946-1958). O então Governo era uma potência econômica, o chamado Estado-padrão, com imenso poder ideológico “ao controlar a informação quando não a detém, ao orientar a pesquisa científica e a Universidade (LEFEBVRE, 1968, p. 96)³”. O Estado capitalista francês era econômica e administrativamente monopolístico, fato que por si só gera conflito:

² Criado nos preceitos católicos e com profunda convicção da grandeza da França, o jovem patriota ingressou nas fileiras do Exército em 1909 e serviu como soldado da infantaria na Primeira Grande Guerra Mundial, quando é feito prisioneiro pelos alemães. Na 2ª Guerra, tem sucesso na defesa da França contra a invasão alemã. Em 1940, vai à Inglaterra em missão oficial e recusa-se a voltar quando o governo do marechal Henri Philippe Pétain assina o armistício com a Alemanha. É julgado à revelia e condenado à morte. De Londres, organiza e dirige a resistência francesa. Assume o governo provisório ao voltar à França, em 1944. Entra em conflito com a oposição e deixa a Presidência em 1946. No ano seguinte, organiza o movimento Reunião do Povo Francês (RPF). A dissolução do partido, em 1952, leva-o a deixar a política. Em 1958, após a rebelião de militares franceses na Argélia, é chamado a formar um novo governo. Elege-se presidente e inicia a 5ª República. Concede independência à Argélia em 1962 e reelege-se em 1965.

³ Em: *A irrupção: a revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos*. São Paulo: documento, 1968, p. 96.

(...) entre o “coletivo” e o “social” de um lado, e do outro entre o “individual” e o “privado” estende-se a setores muito importantes da vida social francesa: medicina, educação, urbanismo etc. (...) (LEFEBVRE, 1968, p. 97).

A manifestação do poder da arte interessa à compreensão mais profunda do legado *Beaux-Arts* e também ao resgate, no mundo contemporâneo, do Sistema de Ensino que o processa, em especial ao ensino da arquitetura. Assim, a hipótese orientadora desta investigação parte da premissa de que o Sistema Belas-Artes de Ensino, se compreendido como um sistema político articulador do “saber-poder” da arte (binômio utilizado por Michael Foucault), no legado clássico, pode corroborar à formação mais adequada do arquiteto contemporâneo. A compreensão solicita a reflexão da base clássica dos conhecimentos para uma formação profissional técnica e humanística do arquiteto e o trato com as questões sociopolíticas e culturais do campo, que demandam uma arquitetura e um urbanismo de solução de problemas, antecipando-os no tempo.

Poder-Saber → Sistema de Ensino Belas-Artes → Saber-Poder

Nessa linha, para estudar o tema do poder na construção dos saberes no Sistema de Ensino Belas-Artes, opta-se aqui por uma base teórica marxista – (Karl Marx 1818-1883). No caso da *École des Beaux-Arts* de Paris, Marx pode contribuir para a reflexão da soberania do Estado sobre o saber praticado. Inevitavelmente, corroboram seus seguidores, como o filósofo francês Hebert Marcuse (1898-1979) e o filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Soma-se o pensamento contemporâneo do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) para fornecer a linha-mestra, do poder-saber e do saber-poder, ao aprofundamento do sociólogo francês, Pierre Bourdieu (1930-2002).

Sobre as crises de poder nas instituições, o filósofo francês Michel Foucault, na concepção de uma Nova História, indica um *a priori* histórico, o qual considere e analise as mudanças que trouxeram novas reflexões. Nessa perspectiva é que o conceito de genealogia se faz fundamental, como de uma investigação histórica que parta do presente.

O ano de 1968 aponta a reflexão da revolução tecnológica, da alienação do sujeito, do desencanto com as ideologias e da explosão das fronteiras mundiais, entre outras. Na análise do contexto preza-se o desenvolvimento da criação de novos valores, ou seja, novos paradigmas sociais, e a idéia do desocultamento de verdades, da capacidade crescente de compreensão da complexa realidade sociopolítica e cultural. Trata-se de uma análise que

acontece no “campo de manobras sociais”, as quais afetam todos nele envolvidos, e delinear o desgaste ou a ineficiência do poder-saber estabelecido. Eis que, no campo cultural de batalha – espaço de luta – os agentes: estudantes, professores, artistas, podem ser reconhecidos desempenhando papéis, ações políticas interessadas, quando a arte e a escola de arte exigem autonomia.

A problemática da crise e da ruptura na *École* leva à reflexão da necessidade de uma pedagogia, se não desinteressada, conforme defende o cientista político italiano Antonio Gramsci, ao menos com seus interesses definidos por ações mediadoras em sua prática social global, na tessitura das relações. O pressuposto leva à pedagogia histórica-crítica, sinônimo de pedagogia dialética, como uma concepção que articula educação e sociedade, a qual admite que a educação não seja somente determinada pela sociedade, mas, também, interfira sobre ela, podendo contribuir para a sua própria transformação, o que a torna histórica (SAVIANI, 1991). Essa pedagogia procura fornecer a criação de alternativas para solucionar os problemas e não apenas apontá-los e criticá-los: “procura reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista (1991, p. 75)”.

Considerando também a teoria de outro teórico francês contemporâneo, Pierre Bourdieu, a análise enfatiza as relações sociais no dado campo cultural. Segundo sua visão, costuma ser a interiorização do arbitrário cultural, expressa principalmente pela educação escolar costumeiramente interessada em reproduzir a cultura de elite, que define o campo cultural da produção artística. Nesse sentido, o sociólogo alerta para uma crise do gosto condicionado e ditado pelas elites, que culminou em uma espécie de saturação, em uma grande insatisfação social, geradora da crise.

Contudo, busca-se compreender as relações de forças funcionando nos seus movimentos históricos e, mais particularmente, a geração do fenômeno da ruptura de 1968. Ele vem compro

var a necessidade de adequação do Sistema Belas-Artes de Ensino a uma nova realidade. Nela, desaparece o monumental e entra em cena o prosaico, o cotidiano de pessoas comuns, sem feitos heróicos e sem atitudes impregnadas de valores nobres e grandiosos. O artista-gênio dá lugar ao sujeito-artista. Destaca-se o riso, o macabro, a etiqueta, o traçado urbano, as festas populares, a moda etc., onde é possível reconhecer a falência moral apontada pelo filósofo francês Sartre, o que vem com a perda dos princípios de toda ordem.

Para o desenvolvimento das discussões e reflexões, o texto desta pesquisa está organizado em cinco capítulos. O primeiro trata da representação da *École des Beaux-Arts* de

Paris e de seu Sistema Belas-Artes de Ensino no contexto histórico, político e cultural, enfatizando as relações com o Estado capitalista francês que o criou, no qual destaca-se o concurso O Grande Prêmio de Roma. Conseqüentemente ressalta a estética da arquitetura neoclássica, que o Sistema de Ensino atualiza e valida para o mundo a tradição clássica, detendo a autoridade e o respeito que a fez predominar. O exemplo brasileiro, das marcas do legado da *École* de Paris no ensino da arquitetura é basicamente considerado.

O terceiro capítulo aborda o contexto da crise social de 1968, o espírito da denominada revolução cultural que levou ao fechamento do Curso de Arquitetura e à extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma, fatos que abalaram fatalmente o Sistema de Ensino Belas-Artes da *École*.

No terceiro capítulo analisa-se a genealogia do poder da escola ligada ao Estado capitalista, no campo social e cultural da França até 1968, com a contribuição de várias teorias sociais relacionadas à base de Karl Marx.

O quarto capítulo foca a problematização da crise que se abateu sobre a escola, o processo histórico do enfraquecimento de seu Sistema de Ensino, com seus personagens e fatos relacionados ao desgaste político e social. O espírito revolucionário, no seio do ensino da arquitetura da *École des Beaux-Arts* de Paris, é refletido no processo histórico.

Finalmente no quinto capítulo apresenta-se, de forma conclusiva, a compreensão da pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes para a atual formação do artista e do arquiteto em particular, a partir de uma determinada visão de escola na dimensão política das relações sociais que comportam sua adequada materialização.

Como aborda Egbert (1980), uma historiografia recente tem enfatizado a importância na formação do arquiteto do Sistema de Ensino Belas-Artes e a repercussão desse método de trabalho na formulação da teoria modernista, colocando em evidência o fato de toda a primeira grande geração de arquitetos modernos ter sido por ele formada. E, para além dessa historiografia, uma nova pedagogia apresenta-se na luta pelo “princípio” – na acepção metafísica aristotélica de ponto de partida do ser – da humanização do indivíduo, em ações que objetivam a transformação das relações sociais, as quais caracterizam a produção e a reprodução da existência no contexto do desenvolvimento capitalista.

Em suma, o que caracteriza a abordagem desta pesquisa é a consideração e o resgate do Sistema de Ensino Belas-Artes; a compreensão da necessidade de resgatar o princípio desse Sistema e

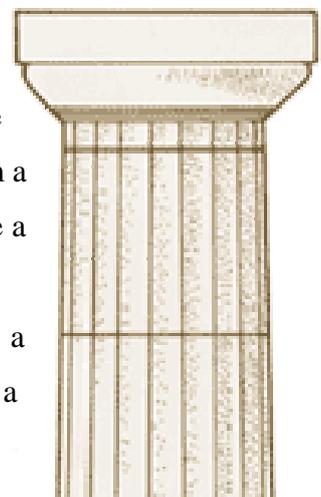


Figura 4 – Desenho de uma coluna dórica

defendê-lo como base da formação do artista e do arquiteto. Recuperar a originalidade da arte clássica para o ensino da arte e da arquitetura, neutralizando a fragmentação das ações políticas no campo sociocultural, mostra-se uma nobre, ou melhor, uma justa causa.

Considerando e honrando as palavras da professora Ana Mae Barbosa, sobre a história do ensino da arte:

(...) um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger, "necessariamente tem que ser histórica", porque a análise histórica atravessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional.



École des Beaux-Arts

Capítulo 1

Capítulo 1

Capítulo 1

1. CAPÍTULO

As marcas do Sistema de Ensino Belas-Artes da *École des Beaux-Arts de Paris*

(...) beleza é necessidade primeira de toda a vida civilizada⁴.
Walter Gropius, 1939

Uma historiografia recente da arquitetura tem enfatizado a importância do Sistema *Beaux-Arts* na formação do arquiteto⁵ – *arquitecto* na grafia europeia – e a repercussão desse método de trabalho na formulação da teoria modernista, sendo que a primeira grande geração de arquitetos modernos foi por ele formada (EGBERT, 1980).

“Os projetos produzidos pelos alunos na *École des Beaux-Arts*, no século XIX são extraordinariamente belos”, define Neil Levine no livro *The architecture of the Ecole des Beaux-Arts* (DREXLER, p. 1977, p. 325). A sentença, que inicia um capítulo, é marcante em termos de afirmação e prerrogativa. A beleza que caracterizou os projetos de arquitetura da escola francesa representou, inicialmente, a conquista da organização lógica da Academia para o neoclássico, mas, no decorrer do tempo passou a significar a estagnação do Sistema Belas-Artes no processo de ensino. Conforme descreve Levine, a beleza se realizava com base na simetria, na exatidão e nas encomendas do Estado, para quais requisitos os programas do concurso O Grande Prêmio de Roma eram preparados, já que ele servia como avaliação final de habilidade e símbolo dos ideais da famosa instituição.

A beleza significava a pertinência do Sistema Belas-Artes adotado no ensino. Mas, a situação de sua afirmação, como expressão do verdadeiro valor da arte na *École* e para os projetos de arquitetura, mostra-se um paradoxo. O valor da produção clássica dos projetos desenvolvidos caracterizava-se em um objeto voltado a si mesmo, fechado em suas definições formais. Na prática da arquitetura, a idéia de beleza afirmava o gosto clássico no estilo Belas-Artes e se estabelecia nas relações políticas e sociais, conquistando prestígio e convencendo-se elitista na exclusão social. O paradoxo é o da *epistémé* clássica, segundo Foucault (1990), totalmente integrada a uma análise discursiva abrangendo todos os aspectos da cultura através de uma dada formatação. Ou seja, volta-se à representação clássica, não tem existência real na cultura, e por isso desloca-se dela, é discurso; discurso sobre a beleza na sua representação.

⁴ GROPIUS, W. 2002. *Bauhaus: nova arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, p. 82.

⁵ Profissional responsável pelo projeto, supervisão e execução de obras de arquitetura.

1.1 A referenciada *École des Beaux-Arts* de Paris: elitismo e privilégio do século XVII ao XX

Dos arquitetos eminentes franceses do século XIX listados na MEA⁶, cerca de 41% estudaram na *École* e 13% em outros lugares. Em comparação, apenas 20% dos arquitetos eminentes ingleses tiveram algum tipo de treinamento institucional (STEVENS, 2003, p. 207).

“Poderosa instituição”, eis uma adequada expressão para a Escola de Belas-Artes de Paris que, colada ao Estado capitalista francês, exerceu destacada e determinante influência no desenvolvimento da arte mundial até 1968. “A instituição goza de grande prestígio, é



Figura 5 *École des Beaux-Arts, Paris*

guardiã da tradição clássica francesa e do *grand gout* (BENÉVOLO, 1976, p. 38)”. O modelo de ensino da *École des Beaux-Arts*, da tradição sistematizada na França, possui os métodos de ensino que influenciaram marcadamente a formação dos arquitetos ocidentais do século XVII ao XX,

sendo ainda hoje orientador da arte de construir.

A *École* começou como academia: *Academie Royale des Beaux-Arts* (Academia Real de Belas Artes), criada em 1648 na França, com a Real Academia de Pintura e Escultura, pelo Cardeal Jules Mazarin (1602-1661) – primeiro ministro – sob o controle do governo absolutista de Luis XIV (1638-1715), rei no período de 1643 a 1715, seu patrono e financiador. Na história, “nenhuma outra jamais alcançou o nível de poder e influência da *Academie Royale de Peinture et de Sculpture*” (PEVSNER, 2005, p. 162). É caso distinto: “nunca existiu, e não existe hoje, uma instituição com tal volume de capital simbólico (STEVENS, 2003, p. 208)”. Foi a primeira de tipo moderno a surgir, “cumprindo uma função educacional e conferindo status (PEVSNER, 2002, p. 329)”. Rapidamente ascendeu: “Na

⁶ Macmillan Encyclopedia of Architects (MEA) é uma enciclopédia de quatro maciços volumes com a compilação mais completa da biografia de arquitetos, publicada New York : The Free Press, 1982. Woodward, W. McKenzie. ...

década de 1660 (...) já se havia firmado sua reputação como a instituição mais importante do gênero em toda a Europa” (PEVSNER, 2005, p. 157).

Inicialmente, mostra-se caso extraordinário: uma academia francesa quando, até então, Academia de arte era uma instituição puramente italiana⁷. Seu modelo, consagrado às artes, fundamenta-se em uma instrução artística inspirada na educação e na cultura da Antiguidade greco-romana e sua evolução política, cujas bases são os ideais de virtude e glória.

Mas, na vocação francesa do centralismo, a Academia sai da base da cultura grego-romana baseada no desenvolvimento do humanismo e volta-se à definição de um sistema de regras bem definidas, das técnicas que representam o estilo Belas-Artes. Interessou mais ao Estado francês a cultura aristocrática romana herdada dos gregos, o pensamento engajado e direcionado aos interesses da cidade romana e atrelado aos interesses da “pátria romana” (MARROU, 1966). A academia como instituição do Estado, instância política de representação do poder dos príncipes, foi o mote. Assim, temas como a ética e a moral, centrais na cultura greco-romana, perderam o foco e deram o lugar aos interesses de uma verdadeira *Cosmópolis*- cidade universal (do grego "Kosmo" = universo, "polis" = cidade); ao invés do bom cidadão, a boa cidade.

Decididamente, as idéias desenvolvidas sobre a cidade de Roma foram sistematizadas em Paris. A Academia francesa é o maior exemplo da mediação, ela “passa da incorporação à personificação: a instituição tem a sua existência jurídica reconhecida” (BASTIDE, 1979, p. 158), dando-lhe estatuto e regulamento. Isto porque a academia inscreve-se como escola de uma instrução artística controlada pelo Estado, ou seja, estatal e depois também oficial. O que faz seu Sistema de Ensino vincular, de maneira direta, a arte ao Estado, que impôs padrões, gêneros e gostos.

As *Académies Royales des Beaux-Arts* de Paris, com suas especialidades, nasceram para representar o poder oficial e cumprir bem o seu papel, responsabilizando-se por construções imponentes, retratos reais, registros de batalhas, monumentos, decorações comemorativas, condecorações, medalhas e símbolos nacionais. Aparece como a escola de Luis XIV; pela motivação e a seu serviço. Logo, relaciona o artista ao rei, que, por capricho incentiva sua criação e o seu desenvolvimento: “Nunca, antes ou depois – salvo talvez nos tempos de Péricles – um governo estimulou, alimentou ou dominou tanto as artes quanto o de Luis XIV. *Artes virumque cano*” (DURANT, 1963, p. 76).

⁷ – As academias surgiram na Itália já por volta do ano de 1.400 e nos demais países europeus um século depois.

Luis XIV se tornou, já na sua coroação, o senhor absoluto da França e o soberano mais poderoso da Europa; imprimindo-se na história como o maior patrono das artes (DURANT, 1963, p. 77). Consta que o rei mobilizava seus ministros, artistas e intelectuais para anunciar ao mundo seu poder, impresso nas extravagâncias de sua corte.

De fato, sob o regime de Luis XIV as academias proliferaram, definindo-se em um Sistema de Ensino a serviço da corte. Além da Academia Real de Pintura e de Escultura em 1648, outras foram implantadas em várias manifestações: Dança (1661), Literatura (1663), Ciências (1666), Música (1669) e Arquitetura (1671). O crítico e historiador da arte Nikolaus Pevsner (1902-1983), explica que a Academia de Belas-Artes francesa, como a maioria das academias de arte do século XVIII, com seus ambiciosos programas de ensino, que tinha por base a doutrina do estilo neoclássico (2005, p. 201) “modificou tão profundamente, primeiro a arquitetura e, depois, a escultura e a pintura européias na segunda metade do século”.

As *Academies Royales des Beaux-Arts* nasceram já no Estado Moderno francês, definido na segunda metade do século XV, a partir do desenvolvimento do capitalismo mercantil iniciado também na Inglaterra e na Espanha. O Estado se fortalecia na teoria e na prática econômica do mercantilismo, que teve a sua máxima expressão na França. A instauração da era moderna se dá mesmo tendo como base essa “prática política que consiste em controlar os fluxos monetários entre as nações, os fluxos de mercadorias correlatos e a atividade produtora da população” (FOUCAULT, 1988, p. 82). O mercantilismo foi desencadeado pela expansão do comércio que origina uma poderosa classe burguesa também promotora da avidez consumista da nobreza. Estas classes passam a se orientar por uma nova ética, individualista e instrumental, que justifica a busca do interesse privado pelo indivíduo sem se importar com os interesses da coletividade. O calvinismo e as idéias dos pensadores modernos irão fundamentar esta nova ética.

Na época, as forças ativas da população começaram a ser calculadas. Na França, se estabelecem estatísticas de nascimento e mortalidade (FOUCAULT, 1988, p. 82). É quando haviam três ordens ou estados constituintes dos agrupamentos legalmente definidos que formavam a sociedade francesa: 1º) o clero (igreja católica, isenta de impostos), 2º) nobreza (que ocupava os mais altos postos da igreja, do exército e do governo e estavam isentos da maior parte dos impostos) e 3º) burguesia (trabalhadores urbanos – manufactureiros, comerciantes, comerciantes atacadistas, banqueiros, mestres-artesãos, médicos, advogados, intelectuais, funcionários governamentais dos escalões inferiores, o campesinado e outros que eram pagos pelas pessoas a quem serviam, e pagavam altas taxas de impostos) (PERRY, 1999, pp. 319-323).

Nesse quadro, é que o século XVII é identificado como a fase das revoluções burguesas, momento no qual – segundo a visão marxista – as bases para a sociedade capitalista são assentadas (SALINAS, 1988). A sociedade francesa do antigo regime, nos séculos XVII e XVIII, sobrecarregava a burguesia no absolutismo, que é a primeira forma de Estado moderno e que consiste em um sistema político-administrativo que vigorou nos países europeus, cuja política interna objetivava uma incessante busca de receitas para o seu fortalecimento.

O Estado absolutista é formado com o apoio burguês e acabou por centralizar todas as decisões políticas. Sua força se estendeu por vastos territórios, antes controlados pelos senhores feudais. O monarca assumiu a administração econômica (mercantilismo), a justiça e o poder militar. Aliás, a formação dos Estados está ligada à aliança entre a burguesia comercial e o rei, estabelecida durante o final da baixa idade média. Assim, “o absolutismo representava, portanto, a forma apropriada de governo para os partidários da política nacional” (PEVSNER, 2002, p. 329).

Na realidade, a fundação da Academia Real condiz com a idade do ouro do absolutismo (PEVSNER, 2005, p.150) – seu pecado seu original – sendo que Luis XIV, seu patrono, representa a encarnação mais concreta do Estado Absolutista. Ele foi preparado para o cargo de rei desde criança, e herdou um Estado com cofres enriquecidos após a guerra dos trinta anos (1618-1648) contra a dinastia dos Habsburgo, comandada pelo ministro Richelieu. Luis XIV consolidou o regime absolutista na França, que tinha na pessoa do rei “o único símbolo tangível da força do Estado (PEVSNER, 2002, p. 329)”. A centralização política se deu de forma gradual, sendo iniciada no século X, com o início da dinastia de Bourbon sob a liderança do monarca Henrique IV.

Nada girava fora da sua esfera de ação. No sistema heliocêntrico constituído pelo rei – O Absolutismo é copernicano – coisa nenhuma se deslocava sem o seu consentimento ou atenção. A corte de Luis XIV era a representação viva do Cosmo feita por Copérnico e Newton, algo que se movia por leis naturais e racionais (SCHILLING, 2007)

Enquanto o absolutismo triunfa, o privilégio e o elitismo consagram a arte e o artista, tornando este último, cada vez mais, uma necessidade da classe dominante:

Na França de Luis XIV e Luís XV, o artista era uma necessidade social para a classe dominante, tão indispensável quanto o tecelão nos ateliês de tapeçaria do rei ou o marceneiro na *Manufacture des Meubles de La Couronne*, nem mais nem menos necessário do que Idade Média (PEVSNER, 2005, p.185).

O rei delegou as implantações das academias a intelectuais, principalmente para o estadista Jean-Baptiste Colbert (1619-1683) – o grande intelectual a serviço do rei, seu conselheiro-chefe, ministro das finanças e do comércio. E investiu em sua ambição em relacionar arte e ciência, em cuja criação das academias parecia ter a solução promissora (PEVSNER, 2005, p. 145). Os serviços, prestados com tenacidade por Colbert são utilizados para aumentar os recursos do Estado francês. Luis XIV o considerou um administrador brilhante, que melhorou os métodos de coleta de impostos, promoveu novas indústrias e estimulou o comércio internacional (PERRY, 1999, p. 260).

Colbert dedicou-se a sua tarefa de governo todas as horas do dia por 54 anos, sem que nenhum detalhe escapasse a sua atenção, desde a etiqueta e o cerimonial na corte, a diplomacia e o movimento das tropas, até as disputas teológicas sobre seus poderes em rivalidade com os do Papa (COBRA, 1997). Nesse regime, seu governo fez com que o mercantilismo ficasse conhecido como Colbertismo. A prática econômica do mercantilismo dava-se por meio da posse de metais preciosos, do controle governamental da economia, da expansão comercial e da exploração das colônias e visava, segundo a lógica da teoria de Colbert, “o progresso das artes para a prosperidade das indústrias nacionais” (PEVSNER, 2005, p. 146):

Colbert não criou o sistema econômico do mercantilismo, mas dedicou toda a sua extraordinária energia e imensa capacidade de trabalho a operá-lo, seu grande papel no desenvolvimento da *Academie Royale de Peinture et de Sculpture* não foi o de fundador, mas o de um aperfeiçoador do sistema que iria servir de base à atividade da academia durante os séculos vindouros (PEVSNER, 2005, p. 145).

Se, por um lado, o mercantilismo foi o instrumento que assegurou as condições econômicas e financeiras necessárias para garantir a expansão dos estados absolutistas europeus, as medidas implementadas por Colbert assentavam essencialmente na criação e desenvolvimento de manufaturas, quer do Estado, quer de particulares, e na criação de medidas protecionistas dos interesses econômicos nacionais através da cobrança de elevadas taxas alfandegárias e da atribuição de diversos privilégios às manufaturas. Graças à política cultural de Colbert, a subvenção às academias só aumentava. Apesar do período das guerras frequentes, as instituições tradicionais fortaleceram-se no sentido de maior centralização.

È compreensível que os objetivos da academia planejados por Colbert fossem basicamente mercantis, da arte utilitária. Sempre “as considerações comerciais acompanhavam as motivações artísticas” (PEVSNER, 2005, p. 205). A academia é pensada e

se faz útil ao Estado e às finanças do rei. O mercantilismo criou as relações culturais. Como afirma Pevsner:

É claro que, no caso da pintura e da escultura, separar os ‘artistas do rei’ e os ‘artistas da cidade’ e concentrar os primeiros numa única instituição foi conseqüência lógica da teoria de Colbert do absolutismo e do mercantilismo. Era se esperar, portanto, que o projeto da academia contivesse alguma referência à importância do progresso das artes para a prosperidade das industriais nacionais – um argumento muito utilizado pelos mercantilistas do século XVIII (...) (2005, p. 146).

De fato, a academia estreitava as relações do rei com os círculos artísticos da época. O favorecimento das artes e das ciências mediante a fundação da Academia Real representou um apogeu cultural; modernizou o país, transformando-o em um grande canteiro de obras. A França tornou-se centro das artes e das ciências, caracterizado por um marcante crescimento da economia, modernização das cidades e pelo florescimento da cultura. Surgiram também os *salons*, ambientes estimulantes e menos conservadores, onde escritores, pensadores, filósofos e artistas podiam exercitar a inteligência na troca de idéias. Na corte de Luís XIV, arte e riqueza confundiam-se, constituindo-se espetáculo, e é dentro dele que valem a pena (RIBEIRO, 2002, p. 16).

As academias francesas fizeram com que Luis XIV ficasse conhecido como o rei amante da arte e da beleza clássica. O novo ideal de atingir o apogeu da perfeição era à moda dos gregos, tendo a Antiguidade como o único e exclusivo exemplo a seguir (PEVSNER, 2005, p. 196):

À moda dos gregos – eis o novo ideal. O rococó (...) havia posto em questão a infalibilidade da arte clássica, e agora, mais do que nunca, a Antiguidade voltava a ser considerada o único e exclusivo exemplo a seguir (PEVSNER, 2005, p. 196).

Com a ajuda de Colbert, Paris torna-se um grande museu de arquitetura, escultura e arte decorativa (PEVSNER, 2005). O rei não poupava recursos financeiros para prestigiar e elevar os artistas consideravelmente, desde que sua produção fosse clássica:

Luis (XIV) não era sovina; comprava, segundo cálculo de Voltaire, por ano, um valor de até 800 mil libras francesas de produtos de arte, doando a cidades, instituições e amigos; objetivava, com isso, ao mesmo tempo, proteger os artistas e disseminar o senso da beleza e do sentimento em favor da arte. O rei tinha bom gosto – o que beneficiou imensamente a arte francesa – mas limitava-se aos clássicos. Quando lhe mostravam algumas pinturas

feitas pelo jovem Teniers, ordenou: “Enlevez-moi ces grotesques” (Levai daqui esses quadros grotescos) (DURANT, 1963, p. 77).

Até hoje os franceses designam a época de Luis XIV como a da “França clássica”. A produção artística francesa da época estabeleceu um dirigismo estético e converteu-se em estilo Belas-Artes, a respeito do prestígio da arte oficialmente ensinada na Academia que abrangeu a arte romântica e depois a arte realista.

O neoclassicismo francês parece ter se definido a partir da tendência de absorção de toda a tradição greco-romana para finalidades artísticas e também comerciais, seguindo a arte ao estilo do rei e da corte, que começou com a tendência barroco-classicista já na segunda metade do século XVII. A arte clássica tem Paris como um importante centro, e torna-se expressão de determinada sensibilidade e atitude de vida. O estilo neoclássico fundamenta-se nos contatos com a Itália, pela vinculação dos artistas franceses com a Academia de Roma (MIRABENT, 1991, p. 5).

Para reforçar o vínculo, como extensão das *Academies Royales* de Paris, foi criada a Academia Francesa em Roma (*Académie de France à Rome*), em 1666 por Colbert e Charles Le Brun, com o objetivo bem definido de garantir, mediante o intercâmbio cultural de conhecimentos, os princípios da arte clássica greco-romana; para “reforçar a inclinação para o clássico (DURANT, 1963, p. 77)”, com estudos avançados em arte.

Não se tratava de sujeição da arte francesa à Roma, como alguns se queixavam; era a sujeição da arte romana a Luís XIV. Almejava-se o estilo clássico, mais de acordo com a majestade dos Estados e dos reis. Colbert derramou dinheiro francês pela Itália, na compra de obras de arte clássicas e da renascença. Fez-se de tudo para transportar, para o rei e para a Capital da França, a glória dos imperadores romanos. O resultado assombrou o mundo (DURANT, 1963, p. 77).

A Academia Francesa em Roma realizou a nacionalização da arte, garantindo o estreitamento dos laços entre a Itália e a França e, acima de tudo, uma maior relação desta com a tradição clássica. Existiam muitas teses: “(...) considerava-se que Roma era mais fundamental para a criação de uma obra perfeita que a natureza” (PEVSNER, 2005, p. 152).

Contudo, na Roma sistematizada em Paris, a França passa a ser considerada o modelo a ser imitado por todos os países da Europa. A importância da academia de Belas-Artes em Paris com a fusão da Academia francesa de Roma é a de tornar-se símbolo de uma “nova

supremacia indiscutível da França sobre a Itália em matéria de Arte” (PEVSNER, 2005, p. 157)⁸.

Estudantes que conquistassem o Prêmio de Roma nas academias de Paris eram enviados à Itália e ali eram mantidos durante cinco anos às expensas do governo francês. Exigia-se que se levantassem às cinco horas da manhã e que se recolhessem às dez da noite; eram treinados em copiar e imitar os modelos clássicos e da renascença; esperava-se deles que produzissem uma “obra de arte” (no sentido da corporação) a cada três meses; quando regressavam à França, o Estado tinha preferência sobre seus serviços (DURANT, 1963, p. 77).

O neoclassicismo, a denominação Belas-Artes (ou artes finas) e o sistema das academias redundam no sentido do privilégio na produção artística, representando-o fortemente na sociedade aristocrática. Belas-Artes significa uma tradição. Baseou-se na educação artística grega, que assumia grande importância na educação tradicional, visando formar um indivíduo de alta cultura. Nela, as Belas-Artes eram em primeiro lugar a música, que incluía a dança, depois as artes plásticas, na qual se incluía a arquitetura, com destaque para o desenho, e por fim, na cultura helenística, a literatura (MARROU, 1974). Na realidade, trata-se de uma classificação que serviu ao legado definido na França, que faz referência a um modelo, patrimônio da *Academie* e depois da *École des Beaux-Arts*. O termo, ou mais precisamente o binômio Belas-Artes, remete-se à tradição das artes plásticas fixadas pelos salões franceses, da corte dos luises. Nasceu com Luis XIV, relacionado ao sistema das academias, e se consolidou quando o sentido de Belas-Artes ligava-se à vida cotidiana; onde a noção de belo estético não separava a idéia do belo e a do bem unidas por Sócrates e Platão. Remonta à admiração e à importância filosófica e cultural que os séculos XVII, XVIII e XIX conferem à antiguidade clássica greco-romana, quando ao seu lado estavam as demais artes manufatureiras e as técnicas de vários tipos (como a arte da navegação, por exemplo).

Esse legado, segundo a teoria de Pierre Bordieu, pode representar uma produção simbólica: valiosa e consagrada, geradora de um sucesso possivelmente econômico e certamente intelectual e estético (STEVENS, 2003, p. 99). Assim, Belas-Artes pode ser compreendido como “capital simbólico”, na denominação de Bourdieu, sendo o seu valor capitalizado da tradição greco-romana. O Dicionário Houaiss⁹ explica que tradição é primeiramente “ato ou efeito de transmitir ou entregar; transferência, ato de conferir”. Tradição, do latim *traditione*, vem do verbo latino *tradere*, que quer dizer entrega;

⁸ As conseqüências não foram primeira e necessariamente práticas e sim simbólicas.

⁹ HOUAISS, António. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro: Objectiva, 2001.

transmissão de valores de geração em geração. O termo é composto de *dare*, dar ou transmitir, e do prefixo *trans*, passar completamente, de um lado para outro. Derivou *traditio*, que significa ao mesmo tempo uma ação de entregar, uma tradição ou a transmissão narrativa de acontecimentos e histórias passadas. *Traditio* é tanto o mestre que ensina ou transmite um ensinamento como o traidor que entrega (algo ou alguém) ao inimigo. A tradição assim parece guardar uma contradição: de ser ao mesmo tempo dadivosa e surrupiadora, no fornecimento de algo que não é próprio de quem recebe, mas que o torna privilegiado.

No sentido do ensino, a tradição é entendida como fonte dinâmica e renovável de conhecimentos. Nela, o Sistema organizado e adotado pela Academia francesa mostra-se eficiente no atendimento às demandas da sociedade aristocrática da época. E o binômio Belas-Artes revela indícios de um imaginário estético-cultural fortemente impregnado pelo gosto aristocrático do velho regime imperial. É racionalização moderna, da emancipação da técnica, em que as obras de arte significam conquistas do aperfeiçoamento humano no domínio da matéria, consolidada principalmente nos salões de pintura e escultura. Tendo sobrevivido, exige, além disso, o reconhecimento de sua complexidade. Todavia, a noção é carregada do sentido de privilégio, ligada à beleza clássica e ao respeito da obra de arte consagrada.

O privilégio, como marca da monarquia do Antigo Regime (RIBEIRO, 2002, p. 14) é instalado na fundação da escola. O espírito do neoclassicismo o caracteriza. Os conceitos utilizados derivaram extensamente da renascença italiana e pós-renascença, transplantados da antiguidade clássica grega e romana. É o estilo do classicismo francês, um revival, uma retomada da cultura clássica por parte da Europa Ocidental, que nasce para se impor como conquista e desenvolvimento de um ideal estético da Antiguidade, então revigorado e sublimado; em reação ao estilo barroco e o rococó, que é associado ao excesso, à desmedida e aos detalhes ornamentais. O estilo neoclássico é considerado modelo de equilíbrio, clareza e proporção, de grande expressão na escultura, pintura e arquitetura, no qual a *Academie des Beaux Arts* configurou o desenvolvimento do Sistema de Ensino Belas-Artes de acesso ao modelo que pretendia, sobretudo, manter a linha geral e assegurar a tradição clássica dotada de muitos privilégios. Seria, então, o privilégio dos privilégios.

Basicamente, o estilo neoclássico das academias francesas honra e venera o artista como aquele digno de reconhecimento universal; aquele que alimenta o “bom gosto e o estilo dos antigos” (PEVSNER, 2005, p. 115), afirmando o “gosto refinado” da corte. Sendo a riqueza o alvo, o revival reafirma o elitismo, aparece como reconhecimento de um precioso legado, um alto valor, tornado “jóias reais”, para o deleite, a ostentação e o luxo.

Nas academias era possível atingir um nível elevado de prestígio e reconhecimento social, apropriando-se de bens artísticos e culturais consagrados e estabelecendo uma “assinatura” consagradora. As academias apresentam-se intrinsecamente como *locus* da formação da nobreza investida no artista, para quem era pretendido um reconhecimento universal. Elas tornaram o conhecimento artístico, e também os objetos artísticos – sua posse e apreciação – privilégio das elites; é a elite que ao mesmo tempo cria e consome essa arte acadêmica. Os segmentos de elite de certas ocupações são licenciados e definidos pelo Estado. (BOURDIEU apud STEVENS, 2003). A mistificação da atividade criadora e apreciadora da arte fornecia aos iniciados acesso à genialidade, que por sua vez fornecia uma notabilidade, um *status*, que atraíam arquitetos, pintores e escultores elevando esses homens na hierarquia da sociedade de um nível de artesão ao de filósofo (CHAFEE, 1977, p. 62).

Nas academias francesas a arte é sagrada e o artista é consagrado. O termo sacralização refere-se ao processo, à ação de converter ao, de tornar sagrado, de consagrar. O que caracterizou esse processo foi justamente a garantia da supremacia da imposição da idéia de gênio intocável, difundida e sedimentada na renascença. As academias francesas, assim aliadas ao elitismo, estabeleceram a noção de gênio criador, capaz de aptidões e conhecimentos excepcionais, conferindo-lhe admiração e respeito profundos.

A concepção de academia relaciona-se intrinsecamente à formação do artista: é a partir da cultura grega e romana que “entra em cena um tipo de homem até então desconhecido: o artista como personalidade marcadamente individual” (HAUSER, 1998, p. 73). As condições do processo de sacralização da arte e consagração do artista-gênio, na definição do ensino praticado, vêm da própria palavra academia, que remete ao grande filósofo da Antiguidade, Platão, e à aprendizagem humanista. A origem da palavra “academia” está primeiramente relacionada à escola de filosofia criada por ele em 385 a.C. e fechada por Justiniano em 529 d.C., “cujo objetivo genuíno era a transmissão de uma formação espiritual abrangente com vistas a preparar a juventude para servir ao Estado (ideal)” (EGBERT, 1980, p.16). Na Grécia antiga, a Academia:

(...) tem uma sólida estrutura institucional: ela não se apresenta como empresa comercial, mas na forma de uma confraria, de uma seita, cujos membros se acham estreitamente unidos pela amizade (sempre este vínculo afetivo, senão passional, entre mestre e alunos) (MARROU, 1975, p. 112).

O termo academia remonta, ainda, ao jardim dos Médici, na Florença do século XV – um local onde se guardava a coleção de antiguidades dos Médici e que servia de ponto de encontro da elite intelectual da Itália:

O termo “academia” continua a pretender ser o herdeiro mais legítimo do sentido de liberdade e de expressão elevada que tinha tido a originalmente, nada menos que no ensino de Platão nos jardins de Academos, portanto, de diferenciar-se com respeito à escola e ainda mais à “oficina”, as quais davam, ao contrário, o sentido de pendantismo e de obsessiva metodicidade. (RUGIU, 1988, p.113.)

Os princípios das academias francesas mostram grande influência das academias de Florença e Roma (PEVSNER, 2005, p. 142). As academias do renascimento italiano foram estabelecidas para fomentar a produção da literatura e de outras artes; já as academias que propiciaram o neoclassicismo vieram aperfeiçoar a produção dessas artes já consagradas.

A noção de obra de arte como obra prima eterna e o mito do gênio relacionam-se no cerne do Sistema de Ensino da Academia de Belas-Artes, fazendo com que a situação da produção fosse de grande expectativa no desenvolvimento de um talento a ser coroado de honrarias. O Sistema enfatiza e destaca o sentido de artista-gênio, capaz da produção de uma verdadeira obra de arte. Daí o aparecimento dos famosos concursos de notáveis, com seus ambicionados prêmios de viagem, como O Grande Prêmio de Roma que consolidaram o ensino Belas Artes. E daí, também, a relação do artista ao rei, como expressões máximas de poder e consagração. A eles toda glória e admiração!

Pode-se afirmar que o neoclassicismo de Luís XIV fez com que o Estado feudal se tornasse um Estado-espetáculo, sinônimo de consagração da corte. Estilo de um rei-divino, tido como um semideus. Aliás, Luis XIV adotou o emblema do Sol: autodenominando-se “Rei Sol”. No absolutismo francês, impôs: *L'État c'est moi* (O Estado sou eu) e "Eu sou a grandiosidade encarnada". Com sua necessidade de promoção, Luís XIV foi mesmo comparado a deuses e heróis da mitologia clássica, como Apolo e Hércules, ícones inspiradores do seu domínio sobre a nação.

O rei dava-se a ver. A brilhante novidade de Luís XIV, ao tomar o poder, por volta de 1660, foi oferecer-se em espetáculo a quem o rodeasse (...) Há monarquias em que não pode olhar o rei, ou seja, na África, seja no mais antigo czarismo, ela é sagrado, porque oculto. Luís adotou a estratégia oposta: o Rei seria sedutor, seria sol. Perto dele todos os astros empalideceriam. (RIBEIRO, 2002, p. 15).

Além de ser responsável pela construção das academias, o rei propiciou o luxuoso Palácio de Versalhes, para o qual, em 1682, mudou a corte real. O Palácio possui 2.000

janelas, 700 quartos, 1.250 lareiras e 700 hectares¹⁰ de parque. Internamente é muito luxuoso, com obras de arte, detalhes em ouro no teto e paredes, lustres de cristal e pisos de mármore. “Por volta de 1685, havia 36 mil operários e seis mil cavalos trabalhando no empreendimento, às vezes em turnos diurno e noturno (DURANT, 1963, p. 81)”. Era uma autentica cidade, que movimentava uma multidão de mais de quatro mil fidalgos e seus servidores, que chegava a um total de dez mil pessoas, servia Luis XIV: composta por príncipes, duques, condes, marqueses, barões, cardeais, bispos, seguidos por séquitos de serventes e lacaios, abrangendo os mestres de equitação e cavalaria, que somente se desativavam quando se recolhia ao leito às 23h (SCHILLING, 2007).

Durante seu reinado ele conseguiu um maior grau de poder monárquico obtido no início da idade moderna. Na verdade, nenhum monarca absoluto na Europa ocidental, antes e na época dele, teve tanta autoridade pessoal ou comandou uma máquina militar e administrativa tão grande e eficiente. O reinado de Luís XIV representa a culminação do processo de crescente autoridade monárquica que vinha se desenvolvendo à séculos. Inteligente, astuto e com uma compreensão excepcional das exigências de seu cargo, Luis XIV dedicava muitas horas ao ofício de rei e jamais iniciou um empreendimento sem ter em vista sua grandeza pessoal. O suntuoso palácio de Versalhes foi construído com esse objetivo; da mesma forma, a etiqueta e o estilo foram cultivados ali em escala jamais vista em qualquer corte européia. (PERRY, 1999, p. 259)

O rei era um elo de gravitação. Tudo o que girava ao seu redor servia para o controle dos privilégios no sentido de sua projeção social. Sendo Luis XIV o maior patrocinador das artes, fica evidente que o sistema funcionasse sempre no sentido de glorificá-lo. Em outras palavras, a glorificação do soberano seria o mecanismo que movia todo o funcionamento do sistema artístico, cultural e educacional (BURKE, 1989).

Dentro dessa realidade, a academia servia, de fato, ao prestígio do rei e seguia as opiniões da corte, visando aumentar a sua glória. Originalmente, a formação pretendida de um artista era a de atender às necessidades e demandas “reais”. Os seus cursos relacionavam beleza e nobreza, visando, sobretudo, educar os alunos mais talentosos nas Belas-Artes: desenho, pintura, escultura, gravura, e arquitetura, fortemente valorizadas, e formar um seleto grupo de artistas, uma casta de excelência. Cada um dos integrantes das academias servia como um tambor ou uma trompa estridente a anunciar ao mundo as excelências do seu soberano Luis (SCHILLING, 2007).

A organização dessa realidade, ou seja, da academia, baseou-se na constituição reformada por Colbert – decreto real de 24/12/1663 e aprovada pelo Parlamento em

¹⁰ Um hectare equivale a dez mil metros quadrados e corresponde a uma medida de área.

14/05/1664. Era assim formada: *Académistes* ou *académiciens*, (acadêmico ou acadêmicos) *agrés* e *elevés* (alunos especiais e alunos matriculados). Tinha ainda o conjunto dos acadêmicos, isto é, todos os membros com direito a voto, que formavam uma hierarquia de muitas graduações. Também fazia parte o protetor que acumulava as funções de *directeur-général des bâtiments* (diretor geral dos prédios ou unidades) que ocupava o posto mais alto na academia. Abaixo dele vinha o vice-protetor e o diretor. Posteriormente acrescentaram dois reitores: *adjoints aux recteurs* e oito *adjoints aux professeurs* (vice-reitores e oito professores assistentes) para auxiliá-los.

As academias romperam a unidade medieval entre prática e aprendizagem, deslocando a esfera das oficinas para os institutos (WICK, 1989, p.65). Desde o século XIV, burguesia, clero e nobreza formavam um círculo de interesses pelo produto artístico, quando artesãos, pintores e gravadores começaram a se organizar em corporações chamadas guildas, corporações medievais. (WICK, 1989, p. 64). O sistema das corporações, exposto pelo teólogo e cristão da Idade Média Ugo San Victor (1097-1141)¹¹, revela divisão entre teoria e prática, ou idealização e execução e influência na educação profissionalizante da época, vista por ele como de mudanças na condição social, quando o mundo deixa de ser somente rural e passa a ser também citadino. A sua filosofia medieval discute sobre as artes mecânicas e faz uma leitura das artes liberais e de todos os trabalhos, esclarecendo sobre o ambiente da moldagem das corporações de ofícios.

Na teoria, as academias ofereciam os meios de atacar as corporações medievais que não estavam sob o controle direto do rei (CHAFEE, 1977, p. 62). Porém, na prática, as academias francesas, transplantadas como raízes das academias italianas, prosperaram, mas, não substituíram inteiramente essas corporações, as oficinas, pois, continuaram a ter os aprendizes a quem era ensinada a sua arte. Ainda havia muita semelhança com a tradicional formação artesão, da relação mestre-discípulo do “aprender fazendo”. Nas academias, existiam fortes vínculos com as corporações, cuja rotina era tida como de obsessiva opressão (RUGIU, 1998, p. 106).

O que aconteceu é que “naturalmente, a atividade das academias era mais similar aos cursos universitários do que a rotina das oficinas” (RUGIU, 1988:106), característica de prestígio e elevação social dos seus mestres e discípulos. A relação das academias com as universidades mostra-se muitas vezes estreita. (RUGIU, 1998, p. 108). Desse modo, apesar das características igualmente conservadoras ou repetitivas, as academias se constituíam

¹¹ Na obra “Da arte de ler”: resumo conhecido do sagrado profano s. XII, no qual revela métodos e lições a serem seguidos.

alternativa à formação nas oficinas. A aprendizagem nas corporações acontecia na prática, orientada de acordo com a tarefa executada:

(...) as regras das corporações restringiam severamente a liberdade de movimento dos mestres, e o pensamento tradicionalista deixava pouco espaço para inovações estéticas, pois o conceito de ‘personalidade artística’ ainda não tinha qualquer validade (WICK, 1989, pp. 64-65)¹².

As oficinas se excediam no “praticismo” enquanto que as academias foi o lugar principal do avanço da ciência. As atividades da academia eram assimiladas como capazes de diferenciar, ampliar e atualizar a formação dada nas oficinas:

Ao mesmo tempo, ofereciam aos artesãos-artistas a oportunidade de sair do estreito jardim do ofício local, e de olharem para além dos muros da cidade ou das fronteiras da região, de confrontarem-se com outros valores e com outras orientações metodológicas. Assim, eles alcançaram ou desejaram alcançar o duplo objetivo de uma promoção sócio-cultural e de uma ulterior emancipação dos vínculos das Corporações que, mesmo diminuindo em relação ao passado, tinham vivido, enfim, como igualmente opressivos, se não mais. (RUGIU, 1988, p.106)

A organização das academias se deu no renascimento. Os ofícios não eram mais ensinados no local da construção – no canteiro de obras – as oficinas se tornaram um estúdio, um atelier, sendo que também para a arquitetura desenhar e projetar eram as primeiras habilidades a serem aprendidas pelos estudantes. A prancheta de desenho era no atelier e não na escola da academia, na qual as lições compunham-se, sobretudo, de palestras e aulas expositivas, em forma de conferências. (CHAFEE, 1977, p. 62).

Para consolidar seu Sistema de Ensino, a *École des Beaux-Arts* de Paris tornou-se conhecida como uma escola exigente, que fixava os padrões mais elevados de educação. O reconhecido sucesso da escola veio principalmente com os níveis de exames estabelecidos, considerados difíceis, decididamente voltados à aceitação dos melhores candidatos. Aliás, a escola não cobrava taxas e era aberta a qualquer candidato francês ou estrangeiro, entre 15 e 30 anos que passem nos exames de admissão. Assim, conseguir denominar-se “aluno da Belas-Artes” (CHAFEE, 1977, p. 82) já era um prestígio social. Apesar das aulas serem públicas, ou seja, abertas aos interessados em geral, na realidade, a condição de aluno era reservada para um pequeno número de estudantes (CHAFEE, 1977, p. 60). Por tudo isto,

¹² WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 64-65. (Coleção A).

atraiu estudantes de vários países e passou a ser, em termos mundiais, a principal escola de artes.

É preciso observar que o ambiente social da fundação das academias é o do franco desenvolvimento de um capitalismo industrial que gerou as transformações econômicas que precipitaram as revoluções na Europa. E o exemplar domínio político e cultural da França sobre a Europa ocidental – que tornou o Estado mais forte – deveu-se, também, a uma “população de 20 milhões de habitantes em 1660, ao passo que a Espanha e a Inglaterra possuíam cinco milhões cada uma, a Itália seis milhões, a república holandesa dois milhões (DURANT, 1963, p. 3)”.

Mas, nem tudo se manteve sob controle. A divisão social da época, que privilegiava a nobreza fez vir à tona a reivindicação de direitos de liberdade e igualdade, as quais pavimentaram o caminho para a revolução francesa em 1789 e para o fim do regime monárquico. Luis XIV teve habilidade para atuar dentro desse quadro, porém, aos poucos, foi diminuindo o prestígio e a influência política dos nobres. Ele tentou impedir a ascensão política da classe burguesa, com a revogação do Edito de Nantes¹³ – medida que possibilitava o rei persegui-la no momento em que ela contrariasse os interesses da monarquia. Mas o declínio do poder monárquico foi inevitável e relacionou-se às tensões entre o Estado e à burguesia, compreendida pela crise das representações promovida pela revolução intelectual da segunda metade do século XVII, na qual os soberanos passam a perder parte do seu capital simbólico (BURKE, 1989).

Havia uma força social que despontava e que estava convulsionando a Europa: o indivíduo autônomo que luta apenas pelos seus interesses materiais particulares encarnado na burguesia nascente cada vez mais poderosa (HOBBS, 1979).

No final do século XVIII, o clero era o Primeiro Estado, a nobreza, o Segundo, e os cerca de 95% restantes da população, que incluía desde ricos comerciantes até camponeses, formavam o Terceiro Estado. É este último que, estimulado pelos ideais iluministas de liberdade e igualdade, se revolta contra os privilégios da minoria. Dentro desse quadro, no lugar da Academia Real, foi instalado em 1795 o *Institut de France* com as suas “Academias”. Em 1863 Napoleão III concedeu à escola independência do governo e mudou o nome para *École des Beaux-Arts*.

¹³O Edito de Nantes, promulgado pelo rei francês Henrique IV em 13 de abril de 1598, concedeu, ainda que de maneira limitada, direitos religiosos, civis e políticos aos protestantes da França, os huguenotes, que vinham sendo duramente reprimidos pelas autoridades seculares e eclesiásticas daquele país.

Foi revogado em 1685 por Luís XIV, o que ocasionou um grande êxodo de huguenotes (cerca de 300.000) para outros países da Europa e para os Estados Unidos.

A Revolução Francesa fechou todas as academias existentes, por considerá-las instituições privilegiadas e antidemocráticas. No entanto, por razões profundamente ligadas ao caráter nacional dos franceses, até o governo de Robespierre parece ter sentido a necessidade de um sistema acadêmico, e o Institut National, aparentemente de espírito tão republicano, não passou de uma restauração de *facto* das velhas academias sob nova denominação (PERVNER, 2005, p. 83).

Apesar das tensões políticas desse período, a escola permaneceu com seu Sistema de Ensino inabalável até 1968. Houve, sim, alguma flexibilidade em relação ao projeto de Colbert, no que tange à admissão de membros na academia, sobretudo na segunda metade do século XVIII, quando sua composição não se restringiu a quarenta imortais, e muitos artistas pouco ortodoxos, como é o caso dos pintores Watteau, Fragonard e Chardin, “espíritos céticos da época do rococó” (PEVSNER, 2005, p. 162), puderam participar. A posição da Academia de Paris fez com que sobrevivesse “sem renunciar às suas características essenciais” (PEVSNER, 2005, p. 163). Mas, de lá para 1968 as poucas concessões não foram suficientes para brevar as pressões que a colocaram como palco das manifestações contra o conservadorismo educacional e cultural, na necessidade de ruptura com a tradição aristocrática francesa baseada nos ideais greco-romanos.

Sucumbindo às pressões, após as greves estudantis de maio de 1968, o departamento de arquitetura e o Grande Prêmio de Roma foram extintos da *École des Beaux-Arts*. Até o seu nome foi alterado, passou a ser denominada de *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts*. Assim permanece até hoje na escola de Paris, situada na Rua Bonaparte, 14, próxima ao Museu do Louvre, onde ocupa um conjunto de prédios dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Trata-se da mais tradicional instituição de ensino artístico, conhecida principalmente pelo acervo dos grandes mestres do desenho – uma extensa coleção de arte clássica – e pelas exposições. A partir da *École* de Paris, muitas escolas de Belas-Artes espalharam-se pela França e apareceram em todo mundo, mas nenhuma superou o seu prestígio ou enfraqueceu sua referência.

1.2 O Sistema de Ensino Belas-Artes no Curso de Arquitetura da Academia francesa

(...) que as mais exatas e corretas regras de arquitetura sejam publicamente ensinadas para dar aos jovens arquitetos mais coragem e mais paixão por essa arte¹⁴.

Nicolas-François Blondel

A arte, como idéia, é fundamentalmente clássica. O conceito, ligado à perfeição, foi dado pelos gregos, considerando que a manifestação artística, no mundo real, deve representar a busca do ideal, pela beleza e pela lógica da Natureza, evidentemente universal. A perfeição é a beleza para o qual o conhecimento humano se volta e classicamente define o belo artístico como superior à natureza. Nesse sentido, a imitação das formas da natureza ensina o que é o belo, fazendo com que o artista encontre "a soma do que está disperso em toda a natureza e produza a mais bela natureza, elevando-a acima de si própria, destemida e sabiamente (WINCKELMANN, 2006)".

A teoria do filósofo francês Pierre Bourdieu explica que a arte sistematiza, ou seja, que ela implica em uma estruturação de experiências. Segundo escreve, o "campo da arte" pode ser definido como um "sistema" ou "espaço" estruturado de posições, que possui regras instituídas que regem o acesso e o êxito no campo e que determinam a posição ocupada por seus agentes, que lutam pela apropriação do "capital cultural" (2001b). A arte, por si só, indica uma sistematização no campo sociopolítico e cultural onde se materializa, a fim de ser apreendida, realizada, concebida, compreendida e aperfeiçoada como fenômeno objetivo e subjetivo que serve à capacitação humana de expressão e resolução de problemas.

A visão da arte clássica expressa pelos tratadistas já se apresenta sistematização ou em vias de ser, indicando um espaço social que o processe e assumindo a responsabilidade da eficiência que o garanta concretamente. O Sistema de Arte para o Ensino das *Academies Royales* de Paris teve como base a "beleza ideal" da arte clássica herdada dos gregos e dos romanos, as *Beaux-Arts*.

Para o Curso de Arquitetura, o Sistema de Ensino Belas-Artes fez com que o novo clássico manifestasse, na arte aliada à técnica de construir, o clima do enriquecimento artístico das metrópoles que vinham se caracterizando. Tanto o legado dos romanos foi glorificado e incorporado pela França que monumentos como o Arco do Triunfo e a coluna imitando a de Trajano tornaram-se exemplos dessa aclamação, os quais serviram de instrumento pedagógico, referenciais para o trabalho dos estudantes, dos futuros arquitetos.

¹⁴ Em 1671, no discurso inaugural como diretor da recém-criada *Academie Royale d'Architecture* Em: EGBERT, D. D. *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture*. New Jersey: Princeton University, 1980, p. 23.

A *Aesthesis* – a estética – como uma dimensão humana, tem despertado, desde a Grécia antiga, interesse por aquilo que efetivamente agrada e aperfeiçoa a humanidade. Para os gregos, o belo artístico nasce da consideração e contemplação da natureza e toma forma na arte. Junto da arte eles desenvolveram a filosofia, a matemática e as ciências em geral. Na realidade, “os gregos eram geniais em desenvolver sistemas” (STRICKLAND, 2003, p. 12).

O momento da criação das Academias francesas era o de considerar, organizar e empreender o legado da cultura grega alcançada, conservada e ampliada em alguns aspectos pelos romanos. Era também a época em que o ser humano novamente desejava e precisava se pensar fora ou além da igreja, das experiências místicas religiosas, e festejar as ciências na realidade materialista. Na corte, como elite detentora do poder, vivia-se o luxo e os méritos da arte em uma cultura aristocrática. Todos esses fatos possibilitaram a definição do Sistema de Ensino Belas-Artes.

O sucesso do sistema acadêmico francês parecia impressionante e exemplar. Estudantes de arquitetura estrangeiros foram atraídos para a escola em grande número e regressavam as suas origens para criar variações do currículo Belas-Artes. Aí se formou lentamente a idéia de que existia um único sistema abrangendo as Belas-Artes. (ZANTEM, 1977, p. 110).

O poeta, filósofo e historiador alemão, Friedrich Schiller (1759-1805), dentro de sua visão clássica e romântica nascida justamente na época da expansão das academias européias e do estilo *Beaux-Arts* a partir da França, indica compreender (2002), com base na teoria do juízo do também filósofo alemão contemporâneo Immanuel Kant (1724-1804), o esforço da sistematização da Academia francesa. Kant vê na experiência do belo (e mais ainda do sublime) a realização das capacidades mais elevadas do ser humano. A partir disso, Schiller defende que arte é justamente aquilo que é feito a partir de regras, ou com o uso de determinadas formas ou procedimentos. Concordando com Platão – na obra “O Banquete” (1991) – para quem o belo é o bem, a verdade, a perfeição, que existe em si mesma, apartada do mundo sensível, Schiller explica que beleza é aquilo que é por si mesmo, mediante algumas regras; belo é aquilo que é de acordo com suas próprias regras.

Arte ↔ Beleza ↔ Regras

Foi assim que para a organização das regras e a garantia da produção da beleza inteiramente baseada nos princípios da Antigüidade Clássica, as *Academies Royales* e a *École*

des Beaux-Arts, em Paris, desenvolveram uma metodologia acadêmica extremamente forte, a qual deu origem ao estilo Belas-Artes.



A idéia de estilo, de soberania do gosto no neoclássico, já indica a sistematização. O conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade: “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 1980, p. 80), resultante da atividade ou ação sistematizada, planejada. Tratou-se, na época, de um revival clássico, que definiu-se neoclássico no processo educacional, desenvolvido a partir do modelo importado de Roma, Itália, e estabelecido pelos gregos, das velhas tradições estéticas. É importante observar que na época de sua implantação, sua legitimação cultural se deu pelo fascínio que o estilo clássico greco-romano exercia na França. À consagração das obras antigas somou-se à valorização da redescoberta das soluções arquitetônicas para todas as épocas. O processo de encantamento pelo estilo, segundo Pevsner (2002, p. 294), foi se dando aos poucos. O primeiro artista francês a ir à Itália, influenciado pelo gosto renascentista, foi o pintor Jean Fouquet, por volta de 1450. Depois há registros da influência direta nas obras do escultor Luciano Laurana, que trabalhou para o rei René d'Ánjou em Aix, entre 1475 e 1481. E principalmente o pintor Dürer absorveu o estilo da renascença veneziana no início do século XVI, período em que as construções começaram a também expressá-lo. No entanto, a adoção do novo estilo na França se deu rapidamente e com grande entusiasmo, muito mais do que na Inglaterra e em outros países europeus. Isto, na visão de Pevsner, se explica inclusive pelo fato ter um menor contraste racial (2002, p. 297). Cada vez mais, os franceses se deslocavam para a Itália (PEVSNER, 2002, p. 298), sempre motivados por razões de Estado, pelas ambições do rei (PEVSNER, 2002, p. 329).

Dessa forma admite-se, “no espírito das luzes”, para o estreitamento das relações entre arte e política, a forma de arte estrangeira – certo estrangeirismo como política cultural. Escreve Arnold Hauser (1951, p. 16):

Na França, onde toda a vida da corte era dirigida por modelos estrangeiros, a propaganda do monarca e o cerimonial da corte são expressos em formas de arte estrangeiras, especialmente italianas. Essas formas tornaram-se tão intimamente ligadas com as idéias de corte e realza que adquiriram

tenacidade institucional, e permaneceram válidas enquanto a corte permaneceu o centro da vida artística¹⁵.

Foi de forma determinada, mediante as instituições ligadas ao Estado que a França escreveu a história do academicismo mundial da Arquitetura do século XVII ao XX. O ensino clássico, adotado durante mais de três séculos, voltava-se à divulgação e à valorização de dois mil e quinhentos anos de tradição nas artes plásticas, compreendida na arquitetura. O Sistema de Ensino Belas-Artes, como um modo de apropriação das artes plásticas relacionadas, consolidado na segunda metade do século XIX e reconhecido como exemplar para o ensino das artes (ZANTEN, 1977, p. 110) representou, na sua instituição, a organização de um conjunto de procedimentos políticos relacionados às escolas da tradição clássicas: a Grega, a Romana e a Renascentista, em órgãos educacionais administrativos, normativos e de apoio técnico: as instituições acadêmicas *Institut de France*, *École des Beaux-Arts* e *Académie de France em Roma* (ZANTEN, 1977, p. 110) ligados ao Estado. Trata-se de elementos distintos, mas, interdependentes, que interagem entre si com unidade e coerência, a partir de um conjunto de normas comuns, visando o desenvolvimento do processo educativo.



O projeto clássico propunha-se a tratar das questões operacionais sem perder de vista o padrão estético. Era preciso conhecer e dominar o método da análise racional clássica, ou melhor, reconhecê-lo, estudá-lo e processá-lo em uma sistematização competente, à altura do desenvolvimento acadêmico e científico que a França capitalizava na época.

Não é nenhuma surpresa, portanto, que a França tenha inventado o ensino academizado de arquitetura com a *École des Beaux-Arts*. É aqui que podemos observar pela primeira vez o efeito no campo arquitetônico de um sistema de ensino institucional (STEVENS, 2003, p. 206).

¹⁵ Em: The social history of art. (London: Routledge and Kegan-Paul, 1951), v. 3, p. 16. Apud. SOUZA, Maria Beatriz de Mello. In: Três monumentos, três artistas, três reinos, um rei: as obras da aclamação real de Dom João VI (Rio de Janeiro, 1818). Em: *180 anos de escola de Belas Artes: Anais do seminário EBA 180*. 2ª, Ed., Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, p. 56.

Para o ensino, o estilo Belas-Artes envolve-se de poder e é sistematizado ao fixar padrões na certeza cartesiana do conhecimento justificado por sua própria existência, relacionada à aceitação da clareza e da distinção – conceitos ambos subjetivos, que foram trabalhados para tornarem-se objetivos. Nesse sentido do subjetivismo do gosto são adotados critérios pelo bom senso, capazes de resultar na prática da beleza então discernida. No imperativo do gosto – no dizer de Kant – tendo o belo como objeto, a base e a condução escolhidas foram as gregas; dessa cultura surgiu o princípio dos princípios, a sistematização. Na visão de Aristóteles – de sua “Arte Poética (n/d)” – a beleza de uma obra de arte é atribuída por critérios tais como *proposição, simetria e ordenação*, tudo em sua justa medida. Assim, ela pode ser materializada e tornar-se objeto do conhecimento, na teoria e na prática.

A sistematização neoclássica das Belas-Artes representou, no tempo e no espaço das academias francesas, um esforço da racionalização da subjetividade da beleza, do que seja belo. Mas, como nos lembra outro filósofo contemporâneo, da mesma base platônica, G. W. Hegel (1770-1831), sobre a arte e a arquitetura, essas são manifestações humanas subjetivas, as quais podem ser alcançadas, mas não inteiramente compreendidas e dominadas:

A arquitetura mais não faz do que rasgar o caminho para a realidade adequada de Deus e cumpre a sua missão trabalhando a natureza objetiva e procurando arrancá-la aos matagais exteriores, para que eles deixem de ser exteriores, para que o mostrem, fiquem aptos a exprimi-lo, capazes e dignos de o receber. Arranja o lugar para as reuniões íntimas constrói um abrigo para os membros destas reuniões, uma proteção contra a tempestade que ameaça, contra a chuva e as intempéries, contra as feras. Exterioriza, dando-lhe uma forma concreta e visível, o comum querer-ser. Esse é o seu destino, esse é o conteúdo que lhe cumpre realizar. (HEGEL, 1988).

O que escapa é o humanismo. A cultura greco-romana é humanista, voltada a uma prática social do alcance da perfeição no sentido coletivo, a partir da consideração das estruturas da natureza. Para os gregos a humanidade é o ápice da criação, segundo Sófocles em *Antígona* (2005): “São muitas maravilhas na terra, mas nenhuma é mais maravilhosa do que o homem (...). Não há nada além de seu poder (...). A habilidade inventiva que ele tem está cima de todos os sonhos”. Mas o ensino, na prática nas Academias, elegeu e implantou a soberania das técnicas de representações.

Especificamente, Sistema de Ensino significa uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados ao público a que se destina. A intencionalidade e a coerência de um Sistema de Ensino envolvem-se em uma organização sob normas próprias, ou seja, no estabelecimento de um plano. O Ensino

sistematizado pela Academia Real de Arquitetura cunhou-se nas técnicas de representações miméticas que o definiu na operacionalização do poder de instituir uma “arquitetura ideal”, de uma “cidade ideal”, onde as “ordens” definiram as proporções ideais. O discurso e o ensino ministrado por meio de conferências e aulas de desenho – que resultavam em um título de acadêmico – nasceram assim com grande valor representativo (PEVSNER, 2005, p.145).

Nesse sentido, a arquitetura neoclássica se caracterizou no monumentalismo, capaz de atender as demandas e os anseios do Estado capitalista francês. A formação de um arquiteto voltou-se à construção e manutenção dos edifícios do rei e do Estado, capaz de perpetuar os valores da tradição clássica greco-romana, considerada bela e harmoniosa, obedecendo aos seus valores absolutos. Inicialmente a Academia Real buscou a excelência do projeto, mais precisamente do desenho, – como coisa mental – seu planejamento na relação da teoria com a prática. Na supremacia conferida à pintura, escultura e arquitetura, há a idéia de que as Belas-Artes são superiores às chamadas "artes práticas", no sentido acadêmico de realizarem-se também intelectualmente, além das oficinas, considerando com propriedade os tratados da tradição clássica, que combinam a arte da Grécia e Roma com as idéias do Renascimento. Mas, na prática, o desenvolvimento do Sistema de Ensino Belas-Artes revela a tônica e os limites da técnica que explicam a margem do humanismo e dos processos mentais e da poética.

Na época da implantação do Sistema de Ensino Belas-Artes havia a referência do progresso científico, no qual a França já se mostrava na vanguarda. Nessa expressão, a *Academie Royal des Beaux-Arts* nas habilitações específicas que eram criadas como escolas agregadas, campos de estudos destacados no leque das artes predominantemente plásticas, mostrava-se também na vanguarda: “aberta às novas experiências e ao progresso técnico, a Academia discute as teorias racionalistas e participa com vivacidade na vida cultural de seu tempo” (BENEVOLO, 1976, p. 38). Apoiado em um clima cultural otimista e florescente, sua realização se deu na relação da valorização das tradições humanistas com as descobertas científicas, no sentido, mesmo, de superação humana, no profundo espírito acadêmico ressurgido do tendente resgate do Renascimento. Portanto, o Sistema de Ensino Belas-Artes afirmou-se científico ratificado pelo contexto das transformações sociais de seu tempo.

O problema que incide em várias contradições ao longo do tempo é o fato de que, mesmo com a ênfase na técnica e o vigor do progresso científico francês relacionado ao Sistema de Ensino nascente, o Curso de Arquitetura não assumiu todas ou a maioria das implicações técnicas da arte de construir nem se implicou no desenvolvimento tecnológico.

Isso significa que ela não se sustentou na vanguarda científica e, como é possível verificar em sua história, ao contrário, se fechou.

A sistematização do novo clássico com os paradoxos da técnica começou a se realizar quando, como já dito, em 1671 foi fundada a Academia Real de Arquitetura por Colbert e pelo pintor e teórico da arte Charles Lebrun (1619-1690), como a primeira escola voltada especificamente à formação de arquitetos. Seu Curso de Arquitetura foi o primeiro ensino formal na área que se tem conhecimento na história. Antes da *Academie Royale d'Architecture*, tal ensino se desenvolvia na França e em outros países sem qualquer ligação com a universidade; ele se dava exclusivamente nas corporações de ofício.

A criação da Academia Real de Arquitetura, em 1671, visava principalmente elaborar uma doutrina global da arquitetura que permitisse explicar a eclosão da arquitetura francesa sob Luis XIV e, sobretudo manter a sua linha geral e tradição (BIERMANN, 2003, p. 248).

Sob a administração do Estado francês, organiza-se uma escola para os artistas encarregados da direção de obras públicas, na qual os arquitetos somavam brilho na ocupação com importantes temas da arte de construir. Enquanto que os temas secundários, deixados de lado em princípio, depois foram tratados “pelos prosaicas escolas de pontes e estradas (BENÉVOLO, 1976, p. 38)” que se prestaram à instrução de técnicos puros, tarefa também assumida pelo Estado francês, em 1716 na *Corps des Ponts et Chaussées* e em 1747 na fundação da *École des Ponts et Chaussées*, Nesse momento, “estabelece-se, pela primeira vez, o dualismo entre ‘engenheiros’ e ‘arquitetos’ (BENEVOLO, 1976, p. 38)”

Ao visar se desprender e se diferenciar das corporações de ofício e das escolas técnicas na referência da arte acadêmica relacionada ao desenvolvimento científico e mental, mediante as orientações nos ateliês e nos tratados de arquitetura, a escola francesa abriu brechas para uma divisão do campo profissional fatal nos próximos séculos para o abalo do poder institucional e para a pertinência histórica e social da arquitetura, tal qual representava na época da definição do Sistema de Ensino Belas-Artes.

A preocupação na França dos Luises era com o exato conhecimento das questões da construção, ou seja, da organização dos elementos na composição formal, mas, principalmente com a garantia da beleza clássica, que demandava, à de Arquitetura em particular, a formação de um profissional engenhoso, um gênio, capaz de não somente construir, mas também projetar uma cidade ideal no grande estilo a ser renovado e internacionalizado. O Sistema de Ensino Belas-Artes nasceu nessa incumbência ou missão –

nada modesta – política e social, comandada pelo estadista Colbert que, com a mesma ambição e determinação, promoveu, na França da época, a indústria nacional aumentando as tarifas alfandegárias e favorecendo as exportações, fomentou a instalação de novas indústrias, atraindo operários estrangeiros especializados, criou fábricas protegidas e subvencionadas pelo Estado e ditou diversos regulamentos concernentes à produção e à organização administrativa dessas fábricas.

Nessa linha, o Ensino seguiu a demanda e a aspiração da construção monumental para a representação do país em nível internacional, atuando na sociedade de forma a atender e representar os interesses da coroa. Tudo isso no sentido político de formar artistas “eleitos”, nobres, e não simplesmente um pessoal técnico especializado. Essa opção pela nobreza da arte clássica iria caracterizá-lo definitivamente, correndo para o ideal neoclássico de formação de profissionais artistas com aprimoramento científico para servir à corte. Ou seja, foi dentro disso que o Sistema atendeu, na elitização da formação, às exigências do Estado aristocrático e transformou-se em legado cultural.

Financiadas pelo rei, as Academias francesas tinham como a característica principal de seu Ensino o estreitamento das relações entre arte e poder político na cultura mercantilista que imperava na França. Assim, o maior mérito de Colbert foi a organização da expressão da competência técnica como valor extremo da arte, cunhada na subordinação formal à autoridade estética da Academia. A arte clássica, que já era autoridade, fez, mediante o trabalho de Colbert, com que o Sistema de Ensino Belas-Artes também se tornasse autoridade. Aliás, a implantação e a definição do Sistema de Ensino da *Academie Royale d'Architecture* seguiu as orientações que o estadista deu à Nicolas-François Blondel (1618-1686), frente a sua administração, o primeiro e único professor – um platonista assumido que procedia de uma família de funcionários da corte e recebeu uma formação de matemático, engenheiro militar e arquiteto (CHAFEE, 1977, pp. 60-63, EGBERT, 1980, p. 20-23). Sua nomeação se deveu ao fato de que era um homem de confiança de tendência conservadora, com muitos serviços prestados à Coroa Francesa:

Sua missão consistia em elaborar uma teoria arquitetônica que devia, por um lado, formular normas apoiadas em autoridade, e por outro demonstrar as razões da hegemonia francesa, neste caso no domínio da arquitetura (BIERMANN, 2003, p. 258).

O propósito do ensino da Academia Real de Arquitetura, como de todas as outras, era o estudo baseado em cursos preparados pelos professores, tidos como mestres:

(...) mestres, no sentido medieval da palavra, aqueles que trabalhavam em ateliês próprios para compradores particulares e para autoridades eclesiásticas ou laicas (PEVSNER, 2005, p. 190).

Sob a orientação de Blondel, o currículo da Academia Real de Belas-Artes foi dividido para as duas academias: para a de Pintura e Escultura e para a de Arquitetura, mas ambos os programas centravam-se igualmente nas artes clássicas da antiga cultura e propunham o estudo e a imitação dos grandes mestres (CHAFEE, 1977). A teoria da arquitetura era ministrada por Blondel, que também ensinava aritmética, geometria, mecânica, arquitetura militar, fortificações, perspectiva e trabalhos em pedras. Ele foi o primeiro a formular, sistemática e didaticamente, princípios de arquitetura. O seu método foi exemplificado na publicação de um tratado: os “Cours D’ architecture”, onde fez a defesa dos clássicos, que ficou para a posterioridade (CHAFEE, 1977, pp. 60-63).

Exigindo rigor e precisão, Blondel buscou justificar as orientações da antiguidade que, segundo ele, deveriam ser ainda aperfeiçoadas e não somente copiadas, na busca de uma crescente perfeição. No seu discurso feito na primeira reunião – esta solicitada por Colbert – Blondel falou sobre a organização da escola, responsabilizando-se por defini-la conforme a visão do rei, segundo os princípios acadêmicos:

Nesta academia, sua majestade desejou que as regras, as mais exatas e as mais corretas da arquitetura, sejam ensinadas a cada dois dias da semana, de modo que pudessem ser dadas em forma de um seminário para jovens arquitetos (HANNO, 1990, p. 167).

Eram oferecidas palestras públicas, inicialmente, duas vezes por semana em teoria da arquitetura por Blondel. A partir de 1717 as palestras haviam se transformados em cursos, que duravam dois ou três anos, com seções de novembro a setembro: “pela primeira vez um único professor dava aulas de prática geométrica duas horas por semana”. (CHAFEE, 1977, p. 60). O desenvolvimento das doutrinas arquitetônicas se davam a partir das conferências na Academia, nos ateliers fora dela, quando da execução de projetos. Os alunos se juntavam em um atelier ou estúdio geralmente independente da Academia e executavam os projetos, orientados por líderes da comunidade arquitetônica. O chefe do atelier era chamado de *patron* ou “patrono”, vagamente significando professor ou mestre. O patrono se cercava dos alunos e ficava com vários em seu atelier, formando uma espécie de “família” (WARE, 1996).

Acima de todos os outros, o método de composição acadêmico ou *Beaux-Arts* era o instrumento incontornável de qualquer arquiteto, cidade ou país que se pretendesse civilizado (KRIER, 1996, p. 31).

O Sistema de Ensino da Arquitetura da Academia Real, como das demais artes, definiu-se na defesa da supremacia da técnica e da necessidade do projeto ou desenho, buscando o modelo exemplar de referência e de superação. O desenho de Arquitetura é o principal elemento através do qual a arquitetura é ensinada, sendo necessário seu entendimento para o aprimoramento de toda a atividade didática. Para tanto, o tratamento sistematizado cuidou da visão clássica de que quase toda a atividade projetiva realizava-se por intermédio de representações gráficas e essas elaborações gráficas deveriam permitir a compreensão do ideário da obra e possibilitarem a sua execução. Trata-se de um desenho projetual que obedece ao estilo.



Figura 6 Estudantes pintando na *École des Beaux-Arts* de Paris

Os métodos de ensino do desenho caracterizaram-se nos pressupostos racionalistas que tem como ponto de partida a imitação das formas da natureza, seguida da invenção e da expressão, que orientavam a busca da beleza ideal, as regras e a disciplina gradualmente intensificadas. A inspiração das formas da natureza é mesmo seu ideal de perfeição: natureza no sentido de criação máxima de Deus. Nela, a imitação é o procedimento fundamental – a *mimese* classicista. Imita-se a natureza para se chegar à forma tipológica da estrutura perfeita. Nessa visão básica é que a Academia francesa instituiu os princípios tradicionais de

modelo vivo em suas poses preferencialmente cotidianas, notadamente o uso do modelo nu masculino; o modelo feminino somente foi instituído no final do século XIX. Ao lado do modelo vivo, a cópia da estatuária antiga, modelo perfeito para a representação do corpo humano, foi igualmente defendida pelos acadêmicos franceses (OLIVEIRA, 2002).

No campo da arquitetura especificamente, o desenho do estilo Belas-Artes é caracterizado pela ordem, simetria, concepção formal, grandiosidade, ornamentação elaborada e grandiosidade das construções, comumente voltado aos edifícios públicos e governamentais. Assim associado, o Sistema de Ensino celebrou na arquitetura, primeiramente, a monumentalidade, que aparece como “objeto de maior admiração e esmero (JACQUES, 1984, p. 65)”. “A antiga arquitetura definia a si própria como o projeto de edifícios públicos que, para o bem comum, naturalmente deviam ser grandiosos (DREXLER, 1977, p. 7)”. A monumentalidade tinha um caráter cívico, expressava a estrutura hierárquica de poder e também representava os diversos Estados democráticos liberais que a adotaram como exaltação da esfera pública.

Os arquitetos buscaram, na imitação de protótipos ideais, a transposição de suas excelências e virtudes, e encontraram na Antiguidade greco-romana uma ampla gama de edificações para serem usadas como modelos nos novos projetos que aspiravam a magnitude e a excelência na edificação. No século V a. C., na Grécia, surgiu um sistema de proporções ideais, representado no Parthenon que veio servir de base para a concepção da arte de construir clássica, tornando-se símbolo máximo do refinamento arquitetônico. Trata-se de um templo dedicado à Atena – para abrigar sua estátua *Parthénos* – deusa grega da sabedoria e guardiã da cidade-estado de Atenas, construído por Péricles.

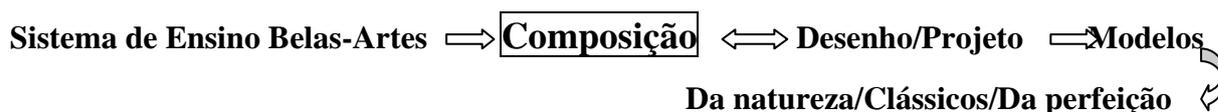


Figura 7 Parthenon - maior e mais influente edifício de todos os tempos – hoje está em ruínas.

É importante explicar que a arquitetura clássica grega influenciou toda a arquitetura ocidental através dos séculos, pelo seu valor intrínseco e pela disseminação feita pelos romanos, seus grandes discípulos, em todas as províncias de seu império. Os edifícios gregos eram normalmente construídos em blocos de pedra, perfeitamente talhados e encaixados, sem qualquer tipo de argamassa, estabilizando-se estruturalmente através da perfeita distribuição de seus pesos. Eventualmente, os blocos eram ligados por cavilhas metálicas chamadas gatos. As colunas normalmente eram compostas por seguimentos, chamados tambores, mas eventualmente podiam ser monolíticas. As coberturas dos templos eram sempre em duas águas, com estrutura de madeira e telhamento de barro.

O resgate e a consideração que o Sistema de Ensino Belas-Artes implica compõem a arquitetura do historicismo, a qual reflete a influência do conhecimento da história sobre os arquitetos, ou seja, trata-se de uma época em que os exemplares catalogados para a arquitetura são utilizados como repertório de projeto. Fundamental na tradição academicista da *Beaux-Arts* à definição do Sistema de Ensino da *École* no Curso de Arquitetura e ao desenho é a expressão do caráter do edifício como um todo, construção e composição. O princípio da composição e suas leis destacam-se: “(...) ordem, clareza geométrica, simetria, hierarquia e monumentalidade (MONTANER, 2002)”. A composição – *compositio* – é central, “no sentido de ordenação dos elementos arquitetônicos num todo (VITRÚVIO, 2007, p. 168)”. É imprescindível ter noção da composição de arquitetura na feitura de um projeto, a composição é uma noção de ordem “(...) até poderia acreditar em Deus por acreditar numa ordem universal (MOHR, 2003)” confessa o arquiteto uruguaio Julio Vilamajó, professor de arquitetura clássica da Universidade Nacional Belas-Artes.

A grandiosidade da estrutura clássica ficava dependente de uma lógica construtiva, de um arranjo estrutural das suas partes. O fazer da obra de arte é a realização da poética da ordem; para a tradição, trata-se da harmonia acadêmica. Uma coisa composta, que é uma, tem partes distintas, partes diferentes e contrastadas, mas é uma coisa de que não se pode tirar um pedaço sem notar, é o princípio da unidade, da terminação, esta era a tese renascentista do tratado de Alberti (MOHR, 2003). Ao compor, o artista demonstra a habilidade em reunir os diversos elementos constitutivos da obra, atendendo às regras de proporção e harmonia. E demonstra o conhecimento de toda uma tradição, compreendida, sobretudo, pelos modelos da Antiguidade greco-romana e do Renascimento. Em sua organização simétrica e geometricamente rigorosa (KAHN, 2003), cada obra concentra a força de uma tradição histórica (PEREIRA, 2005, pp.128-141), na ordem, das conexões entre as formas, e na mimese, como constituição da representação, do projeto clássico.



A ciência do arquiteto voltada ao projeto clássico, que nasceu da prática e da teoria, tem, na visão do arquiteto e engenheiro romano Vitruvius (I a.C.)¹⁶, a autoridade suprema. Blondel, ao refletir uma tendência de pensamento contemporâneo a sua época, conjugou o pensamento progressista com a estética normativa que visava a consideração vitruviana. Os tratados possibilitam a experiência com a arquitetura da Antiguidade e o de Vitruvius é antecessor de todas as teorias da área, sendo que, consta em sua obra, o agradecimento aos que lhe antecederam e em cuja sabedoria pode fundamentar seus próprios escritos.

A contribuição de Vitruvius foi possível com a recuperação, em 1414, do célebre *De Architectura*, um documento do sec. I AC. Na obra, afirma que a tarefa do arquiteto é a da nobre arte e ciência, que deve ser exercida com uma grande cultura, que abarca como em um círculo todas as ciências, exigindo inclusive e de forma não menos nobre, noções práticas de alvenaria. Contra a deterioração profissional e para assegurar o elevado nível acadêmico, indica rígidos critérios nos concursos de arquitetura (VITRÚVIO, 2007).

No tratado vitruviano, o desenho como ciência é nominado pela primeira vez, constituindo o elemento estruturador do que virá a ser reconhecido como projeto arquitetônico. Até então, não se tinha conhecimento de nenhuma fonte escrita que pudesse servir de referência para o estabelecimento de um sistema teórico-prático para a arquitetura. A partir dele é que uma vasta produção de escritos vai, ao longo dos séculos seguintes, desenhar e definir a arquitetura como disciplina e profissão. Os tratados apresentavam textos concisos e objetivos, com temas articulados em uma sequência didaticamente encadeada, ou seja, a operação arquitetônica do princípio ao fim.

As idéias de cânone e ordem foram difundidas pela sistematização tratadística de Vitruvius, que exaltou a experiência de vida adquirida na própria Natureza. Na base de sua visão, o todo e as partes da arquitetura são definidos em função dos critérios de solidez, comodidade e beleza ou *'firmitas'*, *'utilitas'* e *'venustas'*. Todo edifício deve ser simultaneamente sólido, útil e belo:

(...) o princípio da solidez estará presente quando for feita a escavação dos fundamentos (alicerce) até o chão firme e se escolherem diligentemente e sem

¹⁶ Nome completo e pouco conhecido: Marcos Vitruvius Polião.

avareza as necessárias quantidades de materiais. O da funcionalidade, por sua vez, será conseguido se for bem realizada e sem qualquer impedimento a adequação do uso dos solos, assim como uma repartição apropriada e adaptada ao tipo de exposição solar de cada um dos gêneros. Finalmente, o princípio da beleza será atingido quando o aspecto da obra for agradável e elegante e as medidas das partes corresponderem a uma equilibrada lógica de comensurabilidade (*symmetria*, simetria) (VITRÚVIO, 2007, p. 82).

Vitrúvio destaca que a composição assenta-se na simetria que, por sua vez, nasce da proporção, ou seja, relação modular – tem como referência o módulo, a *rata pars*. A palavra proporção vem de *proportio*, que tem na sua gênese a idéia de uma parte e a sua relação com o todo. Para ele, sem dúvida, nenhum templo, sem conveniente equilíbrio e proporção e uma rigorosa disposição, como os membros de um homem bem configurado, poderá ser definido no sistema das comensurabilidades ou simetrias:

(...) nunca um edifício poderá estar bem regrado se não tiver esta Proporção e esta Relação, e se todas as partes não estiverem relacionadas umas com as outras da mesma maneira que estão as partes do corpo dum homem bem formado, quando comparadas em conjunto (VITRÚVIO, 2007, p. 168).

A medida, o número perfeito¹⁷, é o corpo humano. Essa noção racional clássica, da analogia do mundo com o corpo humano, baseia-se na idéia de organismo. O significado do corpo é o de um sistema, uma estrutura organizada, um todo composto por partes interdependentes com distintas funções. O tipo de simetria do edifício perfeito é também relacionado a do corpo humano, que apresenta harmonia: entre o braço, o pé, o dedo, a mão e outras partes pequenas. No caso de templos, Vitrúvio explica que a simetria se encontra no diâmetro de uma coluna, nos tríglifos, na modulação ou em outras partes variadas que estão relacionadas umas com outras.

Considerando que arquitetura é ordenação, relação entre as medidas dos membros do edifício, proporção do conjunto, simetria, o arquiteto romano reconheceu a existência de três ordens: a jônica, a dórica e a coríntia, e também faz menção a uma outra, chamada de toscana. A finalidade da ordem é produzir um objeto que não seja contraditório.

¹⁷ Vitrúvio refere-se a *Telion*, uma palavra de origem grega que simboliza o número perfeito, o número dez.

“No coração da arquitetura grega estavam as ‘ordens’ clássicas – os tipos e estilos das colunas e das formas de estrutura e decoração que decorriam delas (GLANCEY, 2000, p. 28)”. Uma ordem arquitetônica, dentro do contexto da arquitetura clássica, é um sistema arquitetônico que define o projeto de um edifício, caracterizando-o e associando-o a uma determinada linguagem e a um determinado estilo histórico. Compreende o conjunto de elementos previamente definidos e padronizados que, relacionando-se entre si e com o todo de um modo coerente, conferem harmonia, unidade e proporção a um

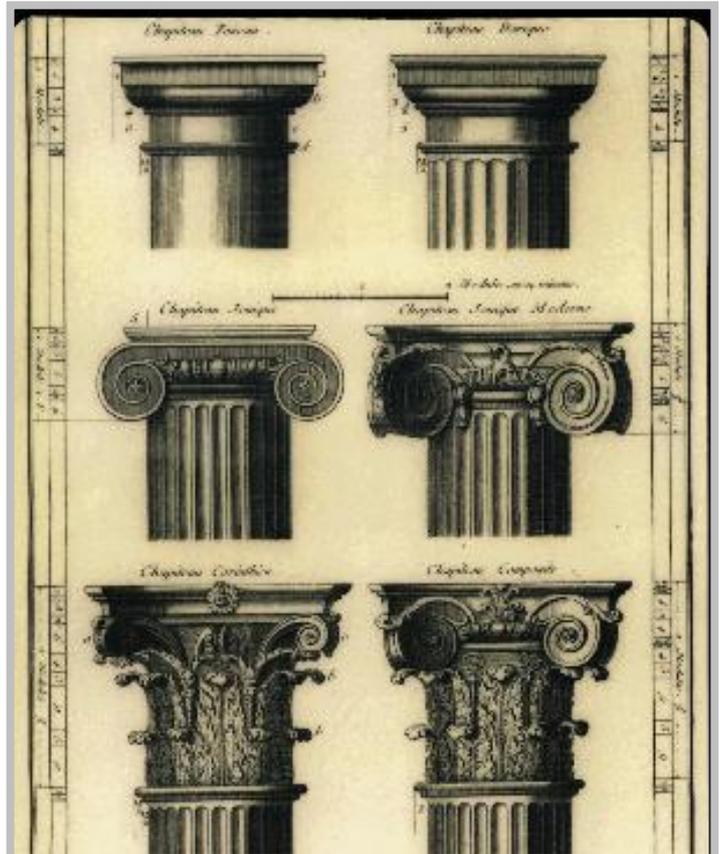


Figura 8 O tratado das três ordens de Vitruvius

edifício segundo os preceitos clássicos de beleza. As diferentes ordens arquitetônicas foram criadas na Antiguidade Clássica e sofreram alterações quando de sua reinterpretação no Renascimento e no Neoclassicismo.

Vitruvius ao definir as três ordens clássicas, fez uma explicação detalhada sobre elas, demonstrando em que lugar do planeta cada uma foi criada, e a que deus ou deusa elas se referem (SUMMERSON, 1994). Começando pelo primeiro gênero de coluna identificado por Vitruvius – no livro IV capítulo I (vitruvius, 2007) – a dórica, ela teve a sua origem num templo dedicado a Juno, na antiga cidade de Argos, mandado construir por Doro, Rei da Acádia e de todo o Peloponeso. Atribui a este modelo a proporção, a força e a beleza do corpo do homem; assim, em analogia à medida do pé do homem, correspondente aproximadamente à sexta parte da sua altura, idealizaram que a altura da coluna, contando com o capitel, seria seis vezes a medida do seu diâmetro.

Por sua vez, a ordem jônica inspira-se na delicadeza do corpo de uma mulher e foi

primeiramente aplicada num templo dedicado a Diana, na região Jônica. Pretendendo-se que esta coluna fosse mais elegante, o diâmetro corresponde a um oitavo da sua altura. Os elementos decorativos inspiram-se também nos das mulheres: assim, as cordas utilizadas nas bases das colunas são inspiradas no sapato; e as volutas do capitel, nos cabelos.

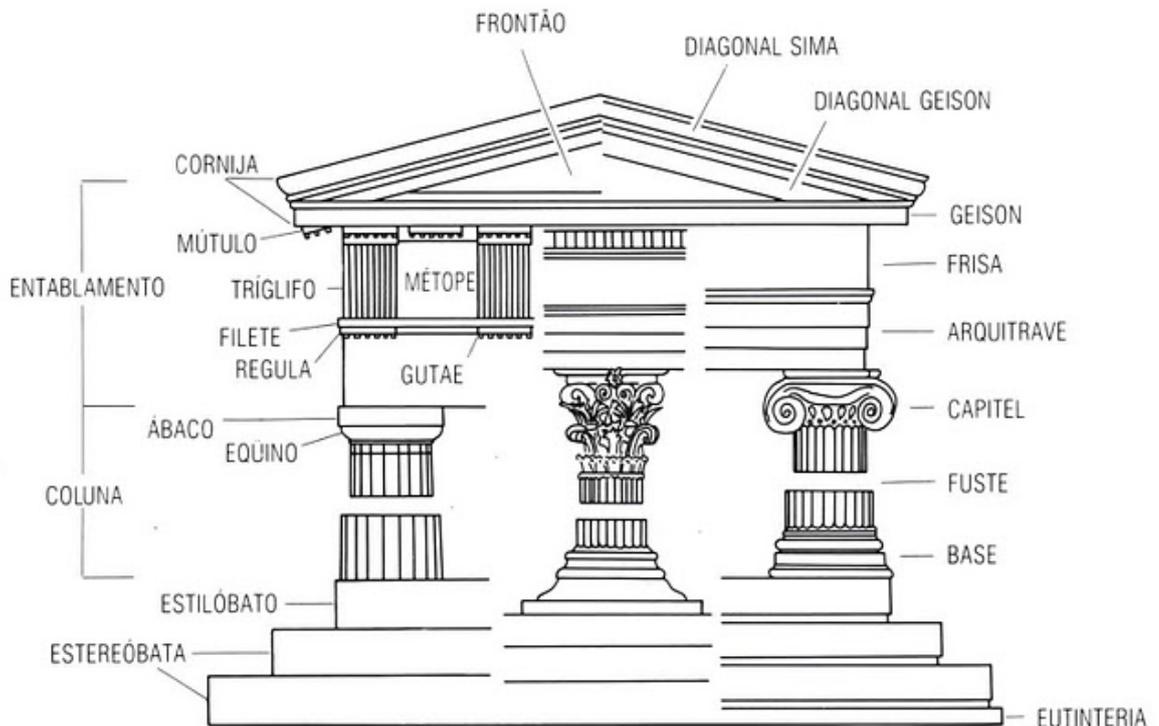


Figura 9 composição clássica das três ordens de Vitruvius

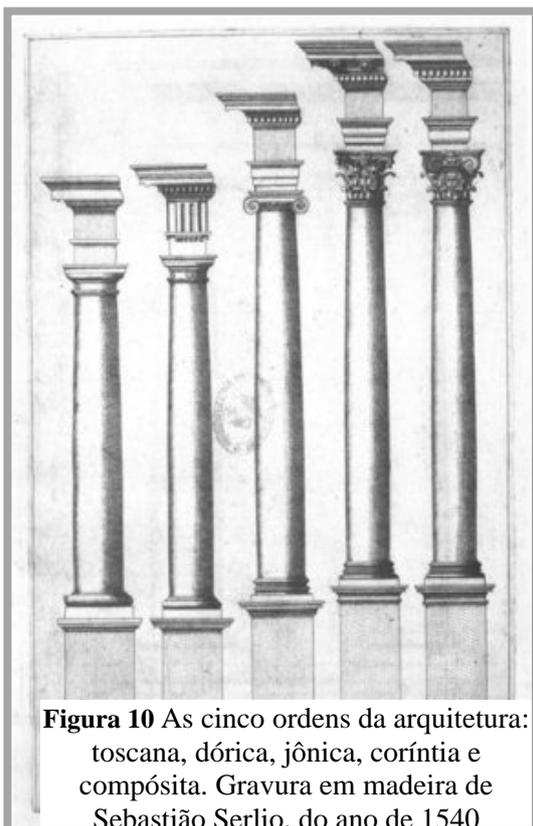


Figura 10 As cinco ordens da arquitetura: toscana, dórica, jônica, coríntia e compósita. Gravura em madeira de Sebastião Serlio, do ano de 1540

A terceira, coríntia, representa a graciosidade e a delicadeza de uma donzela, estabelecida e regrada pelo escultor Calímaco, que se inspirou, de acordo com a lenda, num túmulo de uma jovem mulher de Coríntia. O escultor criou um capitel ornado com folhas de acanto, qualificado de “virginal” na sua época.

Nessa lógica, Vitruvius ainda não apresenta as ordens como um conjunto de fórmulas canônicas, que resumiriam em si toda a virtude arquitetônica. Isso somente acontecerá com outros tratados da Renascença (SUMMERSON, 1994, p. 6). Ao lado dos textos clássicos da literatura arquitetônica de Vitruvius, da permanência da sua

obra, aparece a contribuição de Leon Battista Alberti (1404-1472). A teoria tratadista de Alberti mostra-se mais complexa, detalhada e abrangente do que de Vitruvius. Porém, ambos sistematizaram o processo de criação na arquitetura, com o objetivo claro de otimizá-lo, para que pudesse responder adequadamente à responsabilidade social de sua prática, a qual lhe eram tocante. No entanto, para esse fim ético, as investigações se voltaram às questões operacionais da arquitetura, no limite do processo e não do produto da concepção.

Ambos os tratados estabeleceram métodos para o projeto, os fundamentos da disciplina da arquitetura, o sequenciamento claro e um relacionamento orgânico entre as partes temáticas, que são: 1) os princípios, a natureza e a composição; para chegarem à seqüência hierárquica da escala, considerando: 2) da cidade para o edifício, e à cronológica quanto ao processo projetual: 3) partir da região para o ornamento. Essas são, segundo Vitruvius e Alberti, as questões inerentes à operação arquitetônica (OLIVEIRA, 2002, p. 14).

O conhecido tratado de Alberti *De re aedificatoria*, os dez livros, enfatiza a arquitetura virtuosa, na qual o domínio do artista é parte da base da formulação política clássica – que tem a cidade como local de convivência e de germinação política. Na obra, ele afirma que o “arquiteto é o braço do Príncipe”. A visão de nobreza da arte de construir, que amplia o sentido clássico da arquitetura, estabelece uma justificativa para sua relação política com o Estado. Aliás, Alberti apóia a nobreza da arquitetura, ou seja, seu planejamento, na pintura, que por sua vez se apóia nas leis matemáticas de um espaço geométrico “na matemática, ou seja, na perspectiva, que foi no séc. XV, a ciência que permitiu a ordenação e a colocação exata das coisas no mundo (OLIVEIRA, 2002, p. 26)”. Nessa ótica ele define o projeto – bem no sentido renascentista – como coisa mental.

Especificamente para a arquitetura, Alberti vê, como principal elemento, a coluna e sua respectiva ordem. Ele definiu ordem como um conjunto de formas cônicas que resumiriam em si toda a virtude arquitetônica (SUMMERSON, 1994). Suas teorias rigorosas das ordens clássicas garantem-nas sempre ligadas à arquitetura virtuosa. Alberti acrescentou às quatro ordens mais uma, a compósita, que é uma combinação dos elementos das ordens coríntia e jônica (Figura 10). Após quase um século surge o tratado do arquiteto e cenógrafo Sebastiano Serlio (1474-1571), o qual reuniu em um conjunto de livros (ilustrados e em escala) todas as informações sobre as ordens. Seus livros tornaram-se a bíblia da arquitetura.

Serlio foi o primeiro a mostrar as cinco ordens como uma série fechada, à qual nenhum acréscimo seria admissível, apresentando-as com ar de grande autoridade, dando as dimensões de cada elemento, como que para estabelecer definitivamente as proporções e perfis adequados (ZANTEN, 1977). Por outro lado, a versão de Giacomo Bardzzi de Vignola

– arquiteto italiano do século XVI – a primeira a ser gravada em cobre, que apareceu em 1563, foi a versão mais estudada para a compreensão do progresso das cinco ordens.

Blondel defendia que as proporções de um edifício são tão fixas como as de um corpo humano, conforme afirmava Vitrúvio ao interpretar as ordens arquitetônicas das colunas e seus capitéis. No verdadeiro projeto clássico, a seleção da ordem é uma questão vital – é a escolha do tom. O que é feito com a ordem, quais as proporções dadas às diferentes partes que ornatos são escolhidos ou não, tudo modifica e define o tom.

Até a primeira metade do século XVIII, os estudantes da Academia continuaram a discutir as cinco ordens, procurando definir as proporções ideais de cada uma, não chegando a uma conclusão basicamente pelo desentendimento ou discordância se a beleza era ou não absoluta. Nessa época, o planejamento interessava pouco, menos ainda a construção (CHAFEE, 1977, p. 64). Portanto, até esse momento, o ensino de arquitetura oferecido baseava-se exclusivamente nas teorias da arquitetura propagadas, frutos de discussões de dentro da academia.

O ensino de arquitetura praticado por François Blondel, voltado à discussão das cinco ordens, era marcado pelo seu racionalismo sistemático e pela sua crença na validade dos modelos clássicos. O seu conhecido trabalho, um arco do triunfo, o Portal Saint-Denis de 1671 em Paris, reflete esta visão. Tinha como referência de ensino dos projetos a doutrina de Vitrúvio: “a discussão doutrinária girava em torno do texto de Vitrúvio, “Dez livros sobre Arquitetura” (BIERMANN, 2003, p. 248).

Os tratados dos séculos XV e XVI significaram o esforço de elaborar teoricamente os princípios da racionalidade arquitetônica grega. Tanto Vitrúvio como, mais tarde, Alberti, escreveram para recuperar, à arquitetura e ao cidadão, os princípios racionais conquistados pela civilização grega. Apesar da ênfase na técnica, trata-se de um esforço civilizatório (OLIVEIRA, 2002).

Até meados do século XVIII, os edifícios são descritos no quadro de uma teoria da arquitetura essencialmente centrada no projeto do arquiteto, onde a racionalidade projetual apóia-se nos princípios clássicos de composição. A arquitetura clássica é ordenação, relação entre as medidas das bases do edifício, proporção do conjunto, simetria, eleição de unidades modulares que unem os elementos, e o efeito harmonioso do conjunto resultante dessas relações (ARGAN, 2000). Nessa arquitetura os subsistemas não são independentes, eles convergem e se confundem com a estrutura formal. “Os diversos subsistemas convergem univocamente na direção do tipo e este, ao ser fixado, determina e constrange por sua vez a configuração daqueles, subordinando-os à diretriz estabelecida pelo tipo (ARÍS, 1983)”.

Desse modo, chega-se a uma consistência formal, em um processo artístico de correção estilística. Trata-se de um sistema de relações complexas, no qual o estilo responde a uma matriz mimética (ARÍS, 1983). Por isso o conceito de composição é tão próprio à atitude de ordenação clássica. A composição é a grande lição da arquitetura clássica e a Academia de Belas-Artes acatou e difundiu os tipos e elementos compositivos, a fim de produzir uma linguagem universal.

O estilo neoclássico afirmado pelo Sistema de Ensino Belas-Artes na arquitetura caracteriza-se pelo uso de materiais nobres (pedra, mármore, granito, madeiras), pelos processos técnicos avançados, sistemas construtivos simples, esquemas mais complexos, a par das linhas ortogonais, formas regulares, geométricas e simétricas, volumes corpóreos, maciços, bem definidos por planos murais lisos, uso de abóbada de berço ou de aresta, uso de cúpulas, espaços interiores organizados segundo critérios geométricos e formais de grande racionalidade, pórticos colunados, entablamentos direitos, frontões triangulares, decoração com elementos estruturais com formas clássicas e monumentalidade.

As teorias foram se propagando e se reformulando na Academia de Arquitetura até o final do século dezoito, nas aulas dadas nas escolas e nos ateliers, de Jacques Francois Blondel, Leroy Davi e Étienne-Louis Boullée. Princípios de composição eram refinados nos prêmios anuais de competição, administrados pela academia, o que viria a ser o Concurso do *Grand Prix de Rome* (ZANTEN, 1977, p. 110).

Para o desenvolvimento do estilo, na expectativa do Estado francês, a grandiosidade das obras solicitava artistas empenhados, gênios, que pudessem desenvolver uma arquitetura magnânima. Nessa defesa e para a difusão do Sistema Belas-Artes de Ensino, o concurso O Grande Prêmio de Roma foi implantado, seguindo indicações clássicas, para a instituição de disputas como etapas de desenvolvimento que culminassem em uma grande exigência profissional. Os estudantes-artistas deveriam se capacitar, esforçarem-se, para ganhar o concurso O Grande Prêmio de Roma, conquistando uma alta e valorosa produção, para os quais caberiam honrarias quando da superação dos modelos nos projetos avaliados.

Consta na história da Academia (EGBERT, 1980) que no início, para dar aos jovens mais coragem e paixão na arte da arquitetura, sua majestade, o rei Luis XIV, ordenou que de tempo em tempo fossem propostos prêmios para aqueles de melhor êxito, os quais seriam enviados à Roma para estudar a Antiguidade, com as despesas custeadas pela coroa. Nesse sentido, o Sistema de Ensino Belas-Artes baseou-se objetivamente nos concursos e competições mensais e anuais administrados pela academia, embriões do concurso O Grande

Prêmio de Roma. As competições caracterizavam o Sistema de Ensino Belas-Artes e o dia-a-dia da escola. Nos chamados *Concours d'Emulation*, os projetos eram práticos e relevantes, e o concurso O Grande Prêmio de Roma, que previam projetos impossíveis e megalomaniacos (ZANTEN, 1977, p. 232). O primeiro programa era elaborado pelo professor de teoria de arquitetura da escola e o segundo pela Academia francesa.

Este que era o grande final do curso, cuja participação do aluno, e mais que isso, o afincado de ganhar, coroava e avaliava a preparação profissional (MALACRIDA, 2005). Esperava-se do aluno concorrente, em sua etapa final do Curso de Arquitetura, que apresentasse, conforme indicou Alberti, habilidade nas técnicas e suficiente engenho para pensar muralhas intransponíveis, torres inalcançáveis e máquinas de guerra invencíveis (OLIVEIRA, 2002, p. 30), por exemplo, ou ainda em museus incríveis ou em palácios inimagináveis.

Fazia parte da tradição acadêmica francesa a prática de concursos e exames, tanto assim que para ingressar na Escola de Belas-Artes os candidatos submetiam-se a rigorosas provas orais e escritas. A maioria dos franceses aspirantes ao ingresso necessitava em média de dois anos de preparação; podiam participar cidadãos entre quinze e trinta anos (CHAFEE, 1977, p. 82) – limite que correspondia a baixa expectativa de vida da população em geral.

O Grande Prêmio de Roma mostrou-se peça fundamental para o Sistema de Ensino devido a noção de privilégio que sempre acompanhou a escola francesa. Na realidade, o Curso de Arquitetura da Academia e o concurso se implicam e se completam na busca e na afirmação da grandiosidade e da suntuosidade. Seguindo o princípio da monumentalidade, os projetos para o Grande Prêmio deveriam servir à cidade ou a alguma empresa estatal.

Assim, o ensino da *École* ratificava o concurso e, segundo Bourdieu, ratificava a fidelidade às elites (STEVENS, 2003). A *École des Beaux-Arts* de Paris fornecia o valor sociocultural requerido e ditado no Grande Prêmio de Roma – que concedia uma bolsa integral, pago pelo estado, para estudar em Roma – para o qual os alunos concorriam e projetavam-se, junto com o ensino praticado, de modo a ratificá-lo.

Como instrumento pedagógico, O Grande Prêmio é revelador da distinção de grau que acompanhava o processo de formação do artista-gênio: aquela em que o arquiteto deve fazer no dia-a-dia, e a arquitetura melhor, dos monumentos. É nessa última que o prestigiado concurso final se justifica, ou seja, na mais rara e por isso mesmo mais importante arquitetura para o Sistema de Ensino Belas-Artes. Ambas – a boa e a melhor – decorrem dos mesmos princípios de construção e composição e por isso se harmonizam no conjunto da cidade clássica, que por elas se distinguiu na cultura para a história.

O Sistema de Ensino Belas-Artes, na tradição da composição arquitetônica, prosseguiu basicamente inalterado até o século XX. Nele, “os projetos produzidos para o *Grand Prix* deviam continuar a ser o mais respeitado e, a mais conservadora, manifestação do Academicismo francês (ZANTEN, 1977, p. 110)”.

1.3 O Concurso O Grande Prêmio de Roma

O concurso (O Grande Prêmio de Roma) permite que as elites relembrem o campo que, ao cabo, ele está a serviço. Reciprocamente, o concurso arquitetônico permite que a profissão faça uma demonstração ritual de fidelidade às elites, mostrando como os arquitetos são servidores leais e responsáveis dos poderosos (STEVENS, 2003, p. 116).

A maior expressão do Sistema de Ensino Belas-Artes é o igualmente famoso e mais lembrado concurso O Grande Prêmio de Roma. Os melhores alunos da Academia, e depois Escola de Belas-Artes, obtinham o prêmio de estudar *in loco* a arte do legado greco-romana, indo à Roma. Assim, pertencer à instituição os habilitava a concorrer e a vencer o concurso de viagem à Academia de França em Roma e se vincular estreitamente ao mundo clássico. O significado dessa possibilidade é o de se “chegar ao topo”. E somente chega lá o melhor, o eleito, o que supera os concorrentes, pela dedicação na produção. Esse é reconhecido “gênio”. O termo gênio se aplica classicamente aos artistas, pelo poder da criação, mas ele é admitido relacionado aos grandes guerreiros, aos reis e aos heróis da ciência, segundo Hegel (1989, p. 274).

Para a conquista do gênio e de seu talento, o concurso O Grande Prêmio de Roma veio na segunda metade do século XIX, sendo que no século XVIII ele era geralmente chamado de *Prix* e na primeira metade do século XIX a referência era *Grand Prix*.

Os concursos ou competições que culminam no O Grande Prêmio de Roma, da educação francesa de arquitetura, só podem ser entendidos à luz da tradição acadêmica (EGBERT, 1980, p. 11). Trata-se do mais respeitado e a mais conservadora manifestação do academicismo francês (ZANTEN, 1977, p. 111). A tradição permaneceu inalterada graças ao ensino de arquitetura, organizado com base nos projetos produzidos em toda a existência da Academia e da Escola francesa para a projeção da cultura clássica nos concursos. O Grande Prêmio de Roma sistematizou, regulamentou e glorificou o que outros similares concedidos pela Academie Royale de Peinture e de Sculpture de 1664 já haviam instituído para o ensino proposto, mesmo antes que a academia em Roma fosse fundada em 1666. Os prêmios funcionavam como incentivo à perpetuação dos valores e dos princípios clássicos greco-

romanos, constituindo-se instrumentos acadêmicos importantes a serviço do ensino e da aprendizagem das artes clássicas.

O Grande Prêmio de Roma afirma a universalidade do classicismo, colocando em foco, enaltecendo e celebrando, a estética Greco-romana. O famoso concurso prestigiou e consagrou os valores e o capital dos poderosos, da elite – fração dominante – que rotulou os cânones clássicos como valiosos. No seu investimento, o ensino acadêmico da *École de Beaux-Arts* de Paris se realiza dentro de um contexto social privilegiado – de acesso aos pressupostos artísticos clássicos – “na medida em que o classicismo era considerado como patrimônio cultural próprio e exclusivo das classes dirigentes (ARGAN, 1998, p. 157)”.

A Academia em Roma foi criada com a finalidade indicada de cultivar o gosto e a maneira do passado, das Belas-Artes, refletindo a grande influência que o classicismo italiano vinha exercendo no academismo francês. Esse movimento de cultivo das artes clássicas era inerente ao pensamento da monarquia francesa vigente, especialmente sob o reinado de Luis XIV. Cumprindo esse processo, para perpetuar a tradição clássica greco-romana, a Academia em Roma começou a receber, a partir do início do século XVIII, os vencedores do Premio de Arquitetura, oriundos das Academias que compunham a Belas-Artes de Paris.

De volta à França, o arquiteto vencedor era designado arquiteto do governo. A partir daí seria um empregado do Estado e também responsável por um edifício público, tal como: uma biblioteca ou um palácio nacional. O vencedor do Grande Prêmio de Roma, seria o responsável pela manutenção e, se necessário, pela alteração ou ampliação desse edifício. Ele poderia ensinar como um professor da Escola de Belas-Artes e ainda ser *patron* de um atelier. E, além disso, poderia também ser um candidato natural a ocupar uma das oito vagas da academia, que era a mais alta honraria que poderia receber.

Ainda sobre as suas características, é notório que os projetos dos concursos preparatórios para o Grande Prêmio, os *d'Emulation*, referenciassem práticas relevantes da arquitetura, quando, os Projetos do Grande Prêmio de Roma propriamente eram vistos como impossíveis e megalomânicos – exercícios de imaginação. Eles não tinham a intenção de ser construídos: eram simplesmente exercícios de estudo, para os quais não havia preocupações econômicas nem técnicas. Esses projetos privilegiavam os aspectos da forma, as considerações que desafiam a prática atual da arquitetura. Como resultado, os projetos refletiam idéias acadêmicas em uma forma pura e exagerada. É isso que faz deles um documento tão importante de estudo.

Mesmo sem a intenção de serem construídos, muito influenciaram construções, particularmente fora da França. Uma grande proporção dos vencedores do concurso em certos casos alcançaram um lugar entre os arquitetos mais famosos, tanto assim que muitos projetos são também historicamente importantes como primeiras obras por proeminentes arquitetos franceses. Além disso, como muitos vencedores do concurso foram personalidades de excepcional talento, alguns dos arquitetos premiados possuíam considerável valor artístico, assim como significado histórico. Fato que fez o concurso famoso e influenciar a formação profissional superior em quase todos os países do mundo.

Os projetos dos arquitetos participantes dos concursos mostram, basicamente, que os mais abstratos e formais padrões estabelecidos pela Real Acadêmica de Arquitetura de Luis XIV foram, em grande parte, mantidos pela *École des Beaux-Arts*. Tais padrões continuaram ao longo dos anos, mesmo afetados por idéias menos tradicionais em relação à natureza, ao indivíduo e à história.

O fato é que os projetos de arquitetura do O Grande Prêmio de Roma se consagraram depois do século XVIII. Os grandes prêmios oferecem um excelente meio para a análise das influencias que tiveram sucesso em modificar e finalmente destruir o Sistema de Ensino Belas-Artes desenvolvido na relação com o Estado francês. A tradicional Academia desenvolveu a concepção do programa formal de arquitetura do concurso e a indicação do tema da competição muito além do que tinha sido propagado inicialmente (EGBERT, 1980).

Socioculturalmente, O Grande Prêmio de Roma representa o Sistema de Ensino acadêmico das Belas-Artes como instrumento de consolidação das bases clássicas da concepção artística adotada pela elite francesa. O foco nos cânones clássicos e nas regras do no fazer “bem-feito” também se mostra “aliado dos poderosos” no dizer de Bourdieu. Para o sociólogo, concursos como o Grande Prêmio de Roma, no campo da arquitetura e das artes em geral, são verdadeiros símbolos da dominação arbitrária das elites (STEVENS, 2003, p. 115-116). Nesta visão, ele é explicado como o “capital simbólico” mais valioso do Sistema Educacional. E, por isso mesmo, é interpretado, inclusive, como uma espécie de “pacto” com os poderosos. Para a realização na superação dos modelos a participação “é feita com altos custos e muita dedicação, e o sacrifício exigido torna esses ritos de devoção ainda mais pungentes (STEVENS, 2003, p. 116)”.

O concurso veio reforçar um ensino extremamente rígido e estruturado, com procedimentos metodológicos precisos, definidos segundo modelos claros pré-estabelecidos. Os critérios de premiação referenciavam as características do paradigma clássico, cuja base era a cópia de modelos consagrados. O ensino artístico das academias, bem como os

concursos para O Grande Premio, nasceram sem a preocupação sociológica ou tecnológica, sob as orientações especialmente do reinado de Luis XIV.

Em relação ao Curso de Arquitetura, o famoso concurso significou toda a formação de arquitetos proposta pela Academia francesa, efetivando-se na prática dos projetos arquitetônicos. Para a formação do arquiteto, participar e ganhar esse importante prêmio representava as condições de relacionar as habilidades técnicas, baseadas nas regras clássicas do “bom gosto” das Belas-Artes, cuja competência era avaliada na comprovação da realização de um projeto bem realizado inspirado no padrão clássico.

O Grande Prêmio de Roma constituía-se em uma competição anual instituída pela Escola de Belas-Artes de Paris para os seus alunos matriculados em diversas áreas. Era um prêmio de final de ano que premiava, com medalhas e honras, os melhores trabalhos nas áreas de Pintura (a mais célebre), Escultura, Arquitetura, Estamparia e Composições Musicais, sendo que a maior honra, reservado para o primeiro colocado em cada categoria, era a de participar de um intercâmbio, que poderia durar de dois a quatro anos, na Escola de Belas Artes de Roma.

Em 1725, ainda que o primeiro estudante de arquitetura da Academia tenha sido enviado à Roma, que era o ganhador do quinto prêmio anual, o prêmio não possuía a denominação de O Grande Prêmio de Roma; ele era conhecido como *Grand Prix* (CHAFEE, 1977, p. 65). Cabe explicar que, durante o Antigo Regime, o prêmio de arquitetura nunca tinha dado o direito de ir à Academia de Roma: após 1760, Marigny, assumindo o posto de ministro, em desacordo com a academia, recusou-se a enviar à Roma os vencedores do prêmio, mas ao invés disso, enviou arquitetos de sua própria escolha; e mais tarde em 1781, o sucessor de Marigny estabelece que a bolsa concedida aos estudantes ganhadores do Grande Prêmio para estudar em Roma não era um direito do primeiro-vencedor, mas era um favor concedido pelo rei (CHAFEE, 1977, pp. 64-65).

Os concursos ou competições para o Grande Prêmio de Roma, presentes no ensino acadêmico francês de arquitetura das Belas-Artes, podem ser entendidos somente à luz da tradição acadêmica da arquitetura. O primeiro Prêmio de Roma para a arquitetura, envolvendo a efetiva bolsa de estudos em Roma, e possuindo esta denominação, aparece após a Revolução Francesa, seguindo até 1968, quando se dá o fechamento do departamento de arquitetura da Escola de Belas-Artes da França. Porém, em 1701-1702, já é registrada a primeira experiência de competição em arquitetura, retomada somente em 1720 – com interrupções 1794-1796, 1915-1918, 1940-1941 – como um evento anual da Escola da Academia Real. Contudo, mesmo sem ter enviado qualquer estudante de arquitetura à Roma,

como principal benefício, tais experiências valeram para implantar o esforço do Grande Prêmio.

Com o crescimento do número de estudantes de arquitetura, mais competições e mais prêmios eram concedidos. O dia-a-dia da escola era refletido fielmente pelas competições mensais – os *Concours Mensuels d' Emulation*. Aliás, eram as competições mensais que mais representavam o ensino de milhares de arquitetos franceses e estrangeiros estudantes da Escola de Belas Artes, constituíam-se etapas para o Grande Premio. No período de 1819 a 1914 ao todo 6.500 alunos foram admitidos na escola, porém, somente 100 foram os ganhadores do Grande Prêmio.

Entre os arquitetos ganhadores do concurso final, destaca-se Henri Labrouste, arquiteto da *Bibliothèque Sainte-Geneviève*, e Charles Garnier, arquiteto da Ópera de Paris.

A importância dos projetos de desenho feitos para o concurso O Grande Prêmio de Roma na história da arte e da arquitetura e seu ensino é indiscutível: uma admirável fonte de compreensão da matéria, da arte de projetar. Sobre essa pertinência observa Egbert (1980, p. 90), referindo-se aos projetos publicados na França, em toda a Europa e nos Estados Unidos:

(...) (os projetos) têm refletido com especial clareza os pontos fortes e pontos fracos da tradição francesa acadêmica em arquitetura e educação arquitetônica (...) Independentemente das limitações da tradição, nunca se deve esquecer que ela representava notavelmente uma aplicação precoce do sistema de "caso" da educação profissional, permitindo assim o exercício arquitetônico para se tornar verdadeiramente profissional como nunca antes na história.

Com essa visão, Egbert também afirma a competência dos programas do concurso que, contudo, propiciavam aos alunos o exercício para a futura atuação profissional ou seja, preparava-os para o exercício da profissão de arquiteto.

1.3.1 O programa de arquitetura do concurso O Grande Prêmio de Roma

Um programa de arquitetura constitui uma lista de exigências ou de especificações às quais se espera a adesão do arquiteto. Tais exigências, embora enfatizadas ordinariamente pelas necessidades práticas, terminam também por implicar uma expressão apropriada para o edifício em particular. Naturalmente, em períodos diferentes, os tipos das soluções consideradas apropriadas e a vontade adequada variam extremamente; não somente as

necessidades práticas e o tipo da expressão desejada mudam de idade a idade, mas de estilo a estilo, de região a região, de cliente a cliente, e de arquiteto a arquiteto.

Entretanto, devido ao conservadorismo da tradição oficial, as mudanças nos programas do O Grande Prêmio de Roma foram relativamente limitadas. Como um instrumento de avaliação da qualidade “extraordinária” almejada e da consagração metodológica de seus gênios colaboradores da corte, forneceu importante luz sobre a história e sobre a educação da arquitetura na França relacionadas.

A prática, propriamente dita, acontecia nas oficinas ou ateliers dos seus mestres, sendo que esta era uma das condições do curso para a obtenção do título de aluno da Academia de Belas-Artes. Porém, somente a partir da segunda metade do século XVIII, gradualmente, a academia começa a perder o interesse por questões teóricas, ou seja, estar voltada à teoria da arquitetura e se volta à construção, em um tempo em que crescem os conhecimentos de física e química. Assim, no final do século XVIII, esse ensino resultava, também, das aulas dadas nos ateliers e em escolas dos mestres renomados, como as de Jacques-François Blondel, David Leroy e Etienne-Louis Boulée. É quando começou a crescente consideração das qualidades da construção e as capacidades técnicas e teóricas, ligadas ao estilo gótico – o neogótico – que envolviam as formas de construir, engenharia de madeira e arcos de pedras e tijolos, o comportamento de materiais, como cimento, pedras e ferro, canalizações e iluminação. Essas considerações fazem parte do tratado de Jean-Baptiste Rondelet (1743-1829) que foi nomeado professor da Escola de Belas-Artes em 1799 e escreveu o *Traité Theorique et Pratique de l'art de Bâtir* (Tratado Teórico e Prático da arte de Construir). A arquitetura, escreveu ele, tem por missão contribuir para o progresso da humanidade. Ela solicita responder às diversas exigências, a da estabilidade, bem entendida, mas também a da “conveniência” e de “beleza”; assim poderão ser construídos edifícios simultaneamente seguros, confortáveis e grandiosos que farão a glória das cidades (BIERMANN, 2003, p. 336).

1.3.2 A estrutura de ensino do Curso de Arquitetura que comportou o Grande Prêmio de Roma

Apesar de ser uma competição aberta ao público – a todo cidadão francês entre quinze e trinta anos – eram os estudantes conectados à *Ecole des Beaux-Arts* de Paris, da primeira classe, que sempre venciam o Grande Prêmio de Roma. Na história, houve uma única exceção, em 1919, de um aluno (Jacques Carlu) pertencente à segunda classe da Escola de

Belas-Artes que veio a se tornar professor do Massachusetts Institute of Technology (CHAFEE, 1977, p. 86). Desse modo, a competição do Grande Prêmio de Roma de arquitetura destinava-se tradicionalmente a estudantes avançados de primeira classe da *Ecole des Beaux-Arts* de cidadania francesa, que se mostravam aptos a desenvolver grandes projetos de arquitetura – costumeiramente para algum tipo de edifício monumental com conotações reais, estatais ou civis.

Segundo o pesquisador Richard Chafee (1977) a estrutura do ensino que envolvia e consolidava O Grande Prêmio de Roma de Arquitetura era semelhante a estrutura de uma pirâmide de degraus, em cujo topo somente chegava um vencedor. Um vencedor significava o “grande eleito” o “gênio” descoberto ou criado, o “Artista” com A maiúsculo na concepção clássica. Abaixo dele havia quatro degraus, sendo que cada estudante a escalava de acordo com a sua velocidade tão alto como ele podia. Primeiro o jovem (ou a partir do fim do século XIX a jovem), encontrava um mestre, o patrono de um atelier. Os estudantes ingressavam no atelier escolhido e lá aprendiam arquitetura.

O degrau mais baixo, o primeiro, era o dos aspirantes. Eles poderiam prestar o exame quantas vezes desejassem, até completarem 30 anos de idade. A maioria dos aspirantes precisava de no mínimo dois anos para ser aprovados na escola. Tratava-se da preparação para a admissão que consistia em provas orais e escritas, nas quais os alunos, da terceira classe, deveriam demonstrar conhecimentos em matemática, geometria descritiva, história, construção e perspectiva até 1864 e ainda desenho após 1867, além de geralmente um molde de ornamento e, o mais importante, um desenho de arquitetura. O aspirante podia preparar-se para a prova de matemática contratando um tutor e para a prova de arquitetura participando dos programas da escola. A escola dava aos aspirantes o privilégio de utilizar a biblioteca, fazer rascunhos das obras de suas coleções e ouvir todas as palestras. A partir de 1820, havia palestras sobre teoria da arquitetura, história da arquitetura, construção, perspectiva e matemática. Por volta de 1900 incluiu-se física e química, legislação de edifícios, história geral e arquitetura francesa.

Sobre este degrau tinha a segunda classe, o segundo degrau, na qual os estudantes eram os aprovados à conquista do título de arquiteto; agora podiam, de fato, cursarem a escola. Uma vez aprovado, o estudante denominava-se “aluno da escola de Belas-Artes”. O currículo para a segunda classe consistia em concursos e palestras que os aspirantes da terceira classe eram autorizados a participar. Nenhuma das palestras era obrigatória em qualquer fase do currículo. Porém, aquelas sobre tema científico eram seguidas de provas, e o

aluno poderia se preparar para a prova sem ter assistido as palestras. As palestras sobre construção parece ter sido devidamente frequentadas (p. 83) como obrigatórias.

Os concursos d'*Emulations* (competições), realizados mensalmente, mostraram-se o método pelo qual os projetos de arquitetura dos estudantes eram julgados. Para permanecer na escola, o aluno deveria participar de pelo menos um ou dois concursos por ano. Caso não fizesse nenhum, perderia condição de aluno e para se readmitir deveria refazer os concursos de ingresso.

Os programas dos concursos eram elaborados pelo professor de teoria da arquitetura, cuja cadeira era a mais importante da seção de arquitetura. A maioria desses concursos era em composição arquitetônica e envolviam esboços (croquis) e projetos acabados (rendus). Os concursos para esboços tinham a duração de doze horas contínuas e os de projetos maiores requeriam dois meses. Os alunos trabalhavam em pequenos cubículos para elaboração dos esboços, que eram registrados em um livro para concursos; havia um protocolo para o recebimento dos mesmos. Ele levava uma cópia de seus esboços para o atelier de seu mestre, onde recebia as críticas ou sugestões para o desenvolvimento de sua idéia. Após a elaboração do projeto, os desenhos eram levados para julgamento na escola em data marcada. O júri comparava o esboço preliminar de cada aluno com o seu projeto final. Os dois deveriam refletir a mesma idéia, caso contrário o júri considerava o trabalho fora da competição e o aluno não levaria crédito. A intenção dessa complicação era a de que aos alunos pensassem por si próprios e que não tivessem seu trabalho realizado por outra pessoa.

Os programas de esboços mais utilizados na segunda classe eram muitas vezes de parte de um edifício: tal como de uma fachada, de um pequeno edifício público, uma pequena casa ou uma fonte de uma vila. Para os projetos acabados, os programas eram de uma pequena escola, uma assembléia municipal, uma estação ferroviária.

A partir de 1876, estudantes desta segunda classe, começaram um terceiro tipo de concurso, de elementos analíticos, para o qual dois exemplos eram requeridos: dórico, jônico ou coríntio. Um único desenho era solicitado para cada um desses concursos, que tinha o propósito de introduzir o aluno na arquitetura clássica, cujas partes eram consideradas fonte da proporção da arquitetura e dos motivos decorativos; tão importantes também eram os aspectos relativos à construção. Por isso, havia quatro concursos sobre construção: para pedra, madeira e aço, além das construções em geral, cada um deles tinha quatro meses de duração. Para ser promovido à primeira classe, o aspirante deveria ter crédito em cada um desses quatro concursos e também em um concurso em matemática, um em perspectiva e vários em composição arquitetônica. Os regulamentos de dezembro de 1867 colocaram a

construção em um único concurso, com duração de três meses, incluindo conhecimentos de matemática, geometria descritiva e os pré-requisitos em estereotomia (construção em pedra).

Nesta segunda fase, cada estudante poderia progredir em sua própria velocidade, registrando cada curso que desejou incorporar. Alguns concursos menores transformaram-se em obrigações adicionais. O desenho foi adicionado ao currículo entre 1855 e 1859. Os desenhos extras solicitados aos estudantes eram de ornamentos clássicos e da figura humana. Ao cumprir as etapas da segunda classe, em forma de créditos obtidos nos concursos e exames, o estudante alcançava a classe seguinte – o terceiro degrau. Além disso, os melhores projetos eram premiados com medalhas e menções honrosas.

A maior dificuldade dessa segunda classe era a construção, que deveria mostrar, em detalhes construtivos, como um edifício seria projetado. O concurso de construção exigia por volta de doze desenhos mostrando como uma construção projetada seria feita, com atenção aos detalhes de pedra, ferro e madeira e com os cálculos matemáticos provando que a mesma permaneceria de pé. Passar nos requisitos da construção era a tarefa mais difícil da segunda classe.

Os alunos da segunda classe, geralmente necessitavam de pelo menos um ano para concluir seus estudos científicos. Porém, a maioria necessitava de dois a quatro anos para cumpri-lo. Alguns não conseguiam sair dessa classe. Eles saíam da escola para trabalharem e ganharem a vida em período integral, mas levavam consigo o mérito do prestígio de ser sido aluno da *École*.

Os alunos promovidos na segunda classe ingressavam na primeira classe. Nessa classe os programas eram mais complicados do que na segunda, consistiam em seis esboços e seis projetos anuais, que eram os concursos arquitetônicos. O seu programa era mais complicado do que na segunda classe. Os programas típicos da primeira classe eram: escolas, museus, hotéis, teatros e grandes casas e palácios; os esboços poderiam ser partes de um edifício maior ou edifícios pequenos com uma finalidade determinada. Os estudantes da primeira classe participavam de grandes concursos anuais da *École*, o mais antigo desses, o *Concours Rougevin* começou em 1857 e era para ornamento no contexto arquitetônico, como por exemplo uma tumba. Em 1871 inicia-se outro grande concurso, o *Godedoeuf*, que era para um trabalho arquitetônico de natureza especial como, por exemplo, uma cabine de elevador. Os alunos da primeira classe deveriam participar de pelo menos um ou dois concursos maiores e menores por ano. Nesses concursos, os alunos concorriam à medalhas e valores em dinheiro.

No topo da pirâmide, no quarto degrau, ficava o concurso para o Grande Prêmio de Roma, que era o maior objetivo dos melhores alunos, por isso era a competição mais importante do ano. O julgamento era publicado pela imprensa de arquitetura, os projetos eram expostos na sala *Melpomène* (galeria de exposição da *École*) e atraíam o público. Além disso, a publicação das reproduções dos projetos dos vencedores projetavam os escolhidos e davam-lhes fama, principalmente ao primeiro colocado, tido como gênio.

Um estudante poderia se submeter aos concursos do Grande Prêmio tantas vezes quanto quisesse, até a idade de trinta anos. Se fosse um daqueles alunos que tentaram e não conseguiram o prêmio, ele simplesmente poderia deixar a escola quando se sentisse pronto para ir embora. Por outro lado, “a culminação do curso era para somente um único homem”. (CHAFEE, 1977, p. 86). A média dos estudantes da *École des beaux-arts* de Paris que estavam na primeira classe, logo percebia se tinha ou não qualquer possibilidade de, ou talento para, ganhar o prêmio superior.

Até novembro de 1867 este prêmio era somente para a conclusão do currículo, excetuado o limite de idade, ou seja, não dava direito a um diploma, como os cursos de graduação conferem hoje. Ainda, a partir desta data, apesar da instituição do diploma, a mudança, por vinte anos, não teve nenhum efeito. Nesse período, nenhum estudante graduou-se, no sentido em que a palavra está compreendida comumente hoje.

Portanto, a competição do Grande Prêmio de Roma, que não diplomava, mas, notabilizava o formando, tido como gênio, ocupava quase a metade do ano do curso de arquitetura, compondo-se de três fases, que eram três concursos. No início de março abria a primeira fase, com doze horas contínuas para a realização de um esboço. Desta, somente trinta participantes eram mantidos. Na segunda fase era solicitado um novo esboço, também para doze horas contínuas, durante as quais era exigido resolver um problema complicado de planejamento como, por exemplo, um edifício para abrigar uma universidade em uma cidade. Desta fase restavam apenas oito competidores, de 1864 em diante o número sobe para dez competidores restantes.

Na terceira e última fase, que durava até o final de julho, os programas costumeiramente propunham o projeto de um edifício público monumental, de um tipo que somente o estado poderia construir, como museus, universidades, academia naval, escolas de medicina ou de artes e ofícios, catedrais ou palácios do governo nas colônias francesas. Este estágio final do concurso para o Grande Prêmio de Roma era tal quais os concursos de arquitetura conduzidos pela Escola de Belas-Artes de Paris. Ou seja: cada competidor estava obrigado a fazer um estudo preliminar e não se distanciar dele. O júri comparava o projeto

final com o estudo preliminar e, caso não estivessem de acordo, o participante era declarado fora do concurso.

Durante os quatro meses da competição, cada um dos competidores chamava a atenção de seus *patrons*, não somente porque todos queriam ganhar o Grande Prêmio, mas, também, pelo fato de que, fazer estes projetos era a possibilidade de uma especulação arquitetônica. Era dessa forma que o Instituto da França, como o representante do estado, incentivava jovens talentos.

O julgamento final era complexo. Primeiro, os oito arquitetos membros da Academia de Belas Artes decidiam quais projetos mereciam o primeiro, o segundo e o terceiro lugares, então suas decisões eram passadas para o interior da academia, que submetendo à apreciação de pintores, escultores, músicos e gravadores, decidiam quem seria o vencedor e novo membro da Acadêmia. Toda a academia votava. O vencedor era tido como o mais promissor arquiteto do ano e enviado para a Academia francesa em Roma, por quatro ou cinco anos, à custa do governo. Lá em Roma, o vencedor contava com uma sala já com a placa de seu nome e um pequeno salário, tendo o dever de estudar as lições da antiguidade.

Em cada um dos primeiros três anos ele deveria submeter-se a um estudo analítico de um monumento antigo. No quarto ano lhe era solicitado submeter a uma completa reconstrução de um importante trabalho clássico. E no quinto ano deveria desenvolver um trabalho autoral (DREXLER, 1977, pp. 8-9).

1.4 As marcas da tradição francesa da *École des Beaux-Arts* de Paris na história do Ensino da Arquitetura no Brasil



Figura 11 (gravura) Desembarque de Dom João VI no Brasil

Conforme escreveu Paulo Venâncio Filho no texto "Lugar nenhum: o meio de arte no Brasil" (DUARTE, 1980. pp.23-25), a determinação história do ensino da arte e dos níveis diversos de apropriações pelo meio social da real capacidade de promover a dimensão cultural de qualquer

trabalho no Brasil vem da “mamãe Belas-Artes”, do Sistema de Ensino Belas-Artes. Ele explica que no país houve uma “entronização” das diretrizes estéticas e técnicas da academia francesa na primeira metade do século XIX, às custas do abandono de todo o legado da arte colonial consolidada na estética singular e na técnica originalíssima do barroco, como enfatiza. E, a partir desse pensamento, defende a tese de que a trajetória da arte tem sido um eterno recomeço. Compreende a onda modernista como um embate contra a herança acadêmica pela transformação das linguagens numa despropositada luta por uma arte realmente brasileira, condenando o patrimônio neoclassicista já consolidado. Assim também vê a vanguarda concretista dos anos 50 e os movimentos ou saltos da história da arte dos anos 60 para cá repetindo ou afrontando as idéias clássicas. Sendo que a repetição, segundo Venâncio Filho, alinham-se ideologicamente com a política de “direita”, conservadora e o afrontamento com a de “esquerda”, na resistência política à ditadura militar e toda forma de ditadura imposta ao país. A visão condena o passado de uma artificialidade cultural, mas admite a força da tradição francesa na base da cultura e afirma sua atual legalidade.

De um modo geral pode-se dizer que o ensino da arte no Brasil baseia-se em uma visão clássica da Arte, mas que esta visão recai sobre o convencional do desenho e do projeto e não sobre seus princípios que rebatem no campo sociopolítico e cultural. Nele, a erudição e a elitização caracterizam a história. Trata-se de um modelo que “mantém o mito da educação e da erudição como condições básicas para a ascensão social, ocultando as questões de poder aí submersas (CONTIER, PENTEADO & ATTÍE, 2002, p. 25)”.



Figura 12 Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro – Projeto de Montigny

No Brasil, a experiência da EBA – Escola de Belas Artes, nascida como Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, criada em 1816 pela Missão Artística Francesa, forneceu elementos de compreensão do Sistema Belas-Artes de ensino e marcou a história brasileira nesse campo cultural. No momento da fundação da escola brasileira, a *École des Beaux-Arts* de Paris iniciava a sua segunda fase com o retorno dos Bourbons e o reinado de Luis XVIII ao poder, após a queda de Napoleão Bonaparte. Nesse momento, os integrantes da Missão francesa, que

eram bonapartistas, não se sentiam seguros na França e resolveram ariscar-se vindo ao Brasil.

O primeiro professor oficial de arquitetura no Brasil, nomeado pelo decreto de 12 de agosto de 1816, Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), é representante da tradição francesa da arquitetura clássica. Arquiteto francês, ex-aluno da escola de Belas-Artes da França, Montigny foi o ganhador do Prêmio de Roma em 1799 (EGBERT, 1968, pp.160-200), cujo título do programa foi *Elysée* ou *cimetière* publique. Tratando-se de um bonapartista apaixonado, aceitou o convite para fazer parte do grupo de artistas que se destinava ao Brasil, devido à queda de Napoleão e a ascensão de Luis XVIII. Ao chegar ao país, se empolgou pela natureza tropical e nunca mais a abandonou. Foi responsável por muitas obras na cidade do Rio de Janeiro e ocupou o cargo de diretor da escola Imperial de Belas-Artes, inclusive sua primeira incumbência foi o projeto dessa escola.

A medida que os alunos da Academia Imperial de Belas Artes, discípulos de Grandjean, foram se formando e exercendo a profissão, visível nos prédios públicos e nos palacetes, iniciou a disseminação do estilo, como o seu abasileiramento. Telhas esmaltadas, cantaria em granito carioca, azulejos e até as palmeiras entre outros, foram elementos que se adicionaram ao rigor do estilo europeu, simplificando-o e adocicando-o, formando então uma característica própria (MALTA, 1998, p. 216)

O modelo da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro foi recomendado pelo secretário perpétuo do Instituto de França e pelo Diretor da Secção de Belas-Artes do Ministério do Interior da França Joachim de Lebreton, com a indicação de que fosse um ensino de arquitetura nitidamente voltado à perpetuação dos ensinamentos clássicos, a partir dos modelos consagrados pelos gregos e pelos romanos com base nos tratadistas. Nessa realidade, o grupo da missão francesa, em uma transição abrupta, substituiu o tendente emocionalismo barroco pela frieza intelectual do neoclássico (CAVALCANTE, 1969).

Do ideal difundido pela Academia do Rio de Janeiro, prevalecia o modelo da arquitetura monumental, de onde prevalecia o público sobre o privado e justificavam os projetos recaírem sobre as escolas, manicômios, alfândegas, praças e hospitais (MALTA, 1998, p. 217). Era, pois, a relação entre arte e poder que se impunha na prática social. Até porque “argumenta-se que a Academia Imperial de Belas Artes foi precariamente mantida pelo governo na maior parte de sua existência, apesar de toda a aura de mecenas construída em torno de Pedro II, e que a crítica especializada até hoje não parece disposta a contestar (DURANT, 1989, P. 6)”. Também a escola de Belas Artes do Rio de Janeiro era subsidiada pelo Estado-patrão.

Nesse compasso do espírito neoclássico, o ensino acadêmico e informal da arquitetura “foi assumindo um *status* perante a população” no Brasil (MALTA, 1998, p. 217). Ele foi impregnado pelas crenças nos concursos e premiações, como incentivos à produção acadêmica consagrada (CAMPOFIOROTO, 1965). A Academia marcou a formação dos arquitetos brasileiros no caráter elitista herdado da escola francesa, sendo que, para o apoio ao ensino, ela reuniu várias coleções encomendadas à Europa: lotes de peças compradas em diferentes ocasiões dos museus da Itália e da França.



Figura 13 Atelier de Arquitetura da *École des Beaux-Arts* de Paris

O ensino das Belas-Artes baseava-se no desenho, nas cópias realizadas pelos alunos em Prêmio de Viagem à França ou à Itália, obras geralmente indicadas pela Academia, escolhidas dentre as realizações mais significativas dos maiores artistas europeus. Essas peças, chamadas “envios”, eram incorporadas ao acervo e expostas na Academia com a finalidade primeira de orientar os alunos das diversas áreas e formar, sobretudo, uma grande pinacoteca.

O avanço propiciado pela revolução industrial e a necessidade de atender às demandas de construção do país indicaram a formação de quadros de operários especializados. Criam-se, assim, as Escolas de engenharias e os Liceus de Arte e Ofícios que proliferaram no Brasil. A Escola Politécnica do Rio de Janeiro foi criada no ano de 1874, como a primeira faculdade de engenharia do Brasil, sucedida pela Escola de Minas de Ouro Preto (1876) e a Escola Politécnica de São Paulo (1894). Aliás foi a Escola Politécnica de São Paulo foi a primeira a formar engenheiros-arquitetos em um curso especial iniciado em 1896/97 (MALACRIDA, 2005, p. 65) .

Com o legado clássico francês, o Brasil é internacionalmente conhecido como aquele que teve a ousadia de projetar e edificar a sua capital, Brasília, paradigma moderno admirável, parte do acervo dos bens considerados Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, desde 1987.

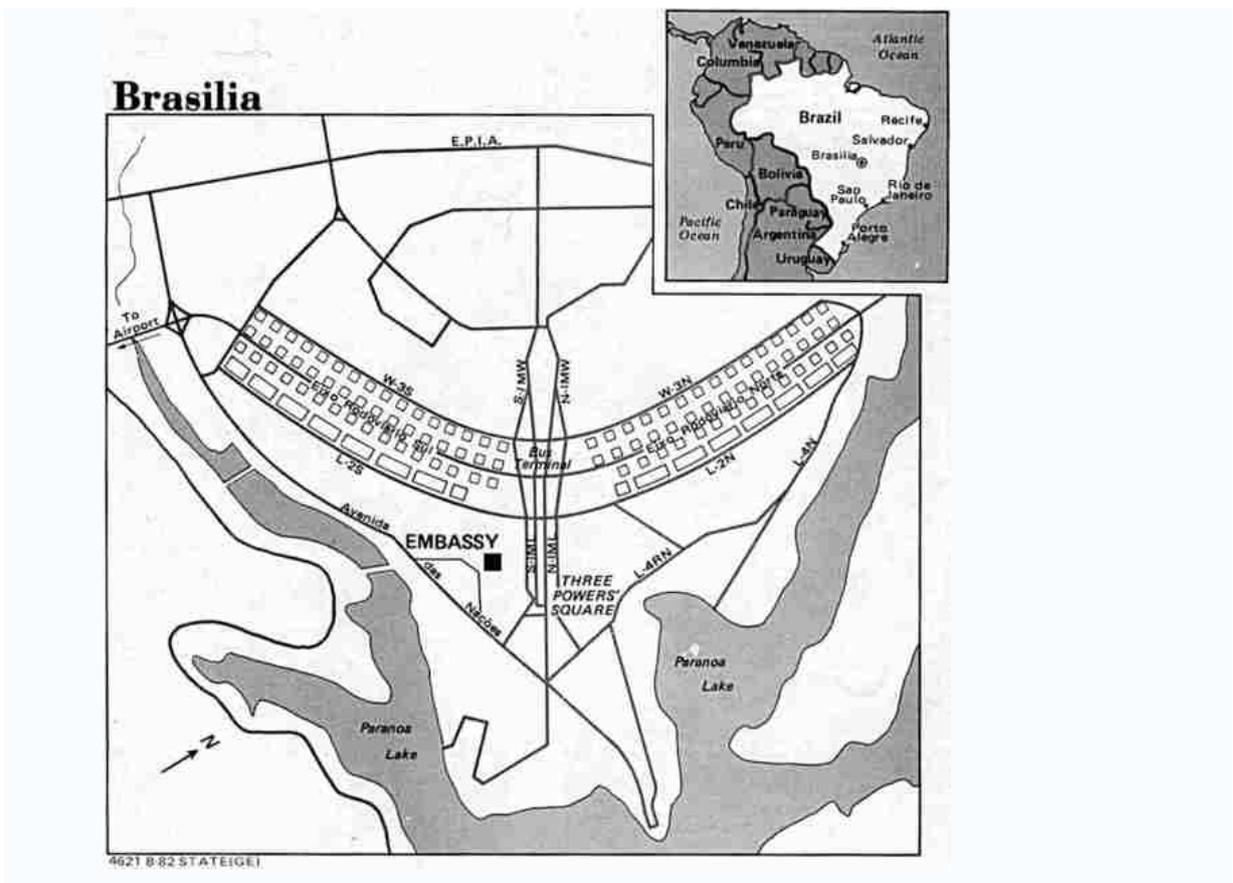


Figura14 (Lúcio Costa) “A cidade que inventei” Plano Piloto, 1957

O projeto do Plano Piloto e a construção dos edifícios que compõe o eixo monumental de Brasília foram criados por dois grandes gênios da arquitetura brasileira: Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, ambos formados pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro (ENBA) no início do século XX, dentro dos padrões clássicos herdados da *École de Paris*. Esse projeto considera arquitetura e urbanismo de forma integrada. São eles os grandes precursores da arquitetura moderna no Brasil. Lúcio Costa foi diretor da ENBA de 1930-1931 e o responsável pela grande reforma de modernização do ensino desta escola. Na sua avaliação, a escola de Belas Artes era retrógrada, principalmente em relação ao curso de arquitetura e, por isso, necessitava de uma mudança radical. Nesse sentido, faz referência em especial à tendência modernista que deveria ser incorporada ao Ensino. Para tanto, Costa agiu de forma radical, transformando os valores conservadores da época e extinguindo cânones europeus, como os concursos à semelhança dos existiam na França. Por sua postura revolucionária, apesar de ter de fato transformado o Sistema de Ensino da escola, Lúcio Costa, permaneceu por pouco tempo a frente da direção da ENBA, sendo exonerado do cargo.

Oscar Niemeyer por sua vez tornou-se um dos maiores talentos da arquitetura brasileira e mundial, afirmando-se como um dos ícones da arquitetura moderna. Seus projetos arrojados,

com traços de formas curvas e o uso do concreto armado são destacados pela história da arquitetura. Movido pela paixão à vida e à arquitetura, Niemeyer com mais de cem anos de idade continua ainda a produzir intensamente, trabalhando diariamente em seu atelier no bairro de Copacabana no Rio de Janeiro. É dele o famoso poema que declara amor à arquitetura moderna:

Não é o ângulo reto que me atrai, nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual, a curva que encontro nas montanhas do meu país, no curso sinuoso dos seus rios, nas ondas do mar, no corpo da mulher preferida. De curvas é feito todo o universo, o universo curvo de Einstein¹⁸.

¹⁸ Em: <http://www.niemeyer.org.br/home.html>.



Violet Le Duc - Basilique Saint Nazaire

Capítulo 2
Capítulo 2
Capítulo 2

2. CAPÍTULO

A crise de Ensino na *École des Beaux-Arts* de Paris e os novos caminhos da Arquitetura Moderna e Contemporânea

Havia necessidade de renovação no Ensino para sustentar o Sistema Belas-Artes na escola francesa. Os movimentos estudantis declaram o fato e, mais ainda, o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma em 1968. Todavia, foi o processo do ensino que instalou a crise no Curso, atingindo “em cheio” o concurso. A ruptura da formação do artista e do arquiteto com o Sistema de Ensino da *École* em 1968 é reveladora de um processo de crise na pedagogia da arte daquela escola e da tendência da imposição internacional do modernismo.

Na fase do progresso da ciência, o arquiteto brasileiro Lúcio Costa reconhece:

As transformações se processam tão profundas e radicais que a própria aventura humanística do Renascimento, sem embargo do seu extraordinário alcance, talvez venha a aparecer à posteridade, diante delas, um simples jogo de intelectuais requintados (1997, p. 108).

2.1 Os índices da crise: do século XVIII até meados do século XIX.

Com base na distinção do professor David Van Zanten no livro *The Architecture of the École des Beaux-Arts* (1977), das três distintas fases da arquitetura acadêmica francesa, compreende-se que a crise na *École* se estabeleceu na terceira fase, de 1860 até 1968. Essa fase definiu-se como a da paradoxal fama dos princípios doutrinários da academia, quando o Sistema de Ensino Belas-Artes, apesar de possuir valores arraigados e atrair a atenção do mundo inteiro já não se sustentava intocável, no contexto sociopolítico.

A primeira fase foi um período de formação, quando começaram os concursos administrados pela Academia, culminando no Grande Prêmio de Roma. Segundo Zanten, ela se estendeu aproximadamente da fundação da Academia Real de Arquitetura em 1671 até a Revolução Francesa em 1789, no qual as instituições constitutivas do sistema acadêmico – O *Institut de France*, a *École de Beaux-Arts* e a *Academie de France em Roma* – não tinham ainda sido criadas ou não eram suficientemente organizadas (1977, p. 110).

Até a Revolução Francesa, a Academia Real de Arquitetura cresceu, porém, não modificou sua estrutura. Originariamente, na sua fundação em 1671, haviam oito membros. Em 1699 um novo regulamento dividiu os membros em duas classes de sete arquitetos cada,

mais o professor e o secretário – ao todo dezesseis. Em 1728 o rei aumentou o número para trinta e dois membros e, em 1756, dividi-os em duas classes. Os membros indicados eram sempre os ganhadores do concurso O Grande Prêmio de Roma, que se tornavam vitalícios e para a sua substituição, em caso de falecimento, indicava-se uma lista tríplice e cabia ao rei a escolha de um nome.

A Revolução Francesa levou à supressão as academias reais no país, quando todas foram substituídas por um Instituto nacional, na condição de protetor de um conceito e arte conservativo-classicista, como instituto tradicional rígido e adverso ao progresso (WICK, 1989). O abalo marcou o processo de crises. Tratou-se de uma intervenção do governo central na esfera da arquitetura pública, na formação de seus profissionais e nas concepções arquitetônicas, que agora se estendem a um número crescente de edifícios de tamanho modesto ou essencialmente utilitaristas.

Assim, entra-se na segunda fase da arquitetura acadêmica francesa que, segundo Zantem (1977), se estendeu do estabelecimento das instituições acadêmicas, na virada do século XVIII, até a tumultuada e frutífera década de 1860, período no qual todas as facções da profissão arquitetônica francesa procuraram um lugar no sistema. As relações eram tensas, mas todos procuravam trabalhar na estrutura existente.

Trata-se do período em que Paris se afirmou como centro cultural da Europa, capital da arte e do lazer. A fase que comporta o período que corresponde, nos livros de História da Arte, ao neoclassicismo e, nos de economia, à Revolução Industrial: de 1760 a 1830 (BENEVOLO, 1976, p. 62). É quando se evidencia o choque do novo com o antigo. “Para ambos os caminhos que se tome, os títulos de legitimidade do antigo repertório são colocados em discussão; a persistência das formas clássicas, da ordem etc. (...) (BENEVOLO, 1976, p. 62)”.

Dentro dessa fase, inicialmente por causa de sua associação com a desacreditada monarquia, a Academia vive os conflitos inerentes às relações de poder estabelecidas nos âmbitos das micro e macro ações políticas, os quais se instalaram no ensino da arquitetura e no cotidiano da escola francesa, de maneira que a estrutura existente foi deixando pouco a pouco ver suas fragilidades políticas e acadêmicas.

No início, a *Académie des Beaux-Arts*, regida por princípios republicanos, passa a compor o grupo das cinco academias do *Institut de France*¹⁹, sob a tutela da administração estatal, do *Conseil des Bâtiments Civils* (Conselho de Construções Cívicas), composto por

¹⁹ O Instituto de França é uma instituição acadêmica francesa fundada em Paris a 25 de Outubro de 1795, agrupando as cinco grandes academias nacionais francesas, entre as quais a prestigiosa Académie des Sciences.

membros destacados do mundo da arquitetura francesa, que se reuniam várias vezes por semana para deliberar sobre os projetos submetidos a sua consideração, de 1793 a 1795. Esse conselho organizava uma escola própria ‘para os artistas encarregados da direção das obras públicas’ (BENEVOLO, 1976, p. 38)”.

Isso aconteceu porque o Estado capitalista necessitou garantir o aperfeiçoamento das artes e da ciência, nos termos do artigo 298.º da Constituição francesa de 1795. Para um melhor entendimento do quadro histórico da supressão da Academia des Beaux-Arts, ela passa para o Comitê de Instrução Pública da Convenção, de 1793 a 1795, depois passa para o Departamento de Interior de 1795-1852, daí para o Departamento de Estado de 1853-1863, então para o Ministério da Casa do Imperador de 1863-1870, depois para o Ministério da Educação de 1870 a 1959, então fica sob a tutela do Ministério da Cultura a partir de 1959²⁰. Portanto, apesar de a Academia de Belas-Artes ter sido fechada durante a Revolução Francesa, a escola foi levada adiante e a tradição foi logo revivificada em 1795, para depois, em 1819 com o decreto real de 4 de agosto, ser oficializada a *École des Beaux-Arts*.

A intervenção do governo na esfera da arquitetura pública justifica o fato de que, no mesmo ano de 1795, surge a primeira Escola Politécnica, que também ensinava arquitetura, considerada o berço da moderna engenharia. Esse abalo explica uma realidade não totalmente considerada anteriormente: a fundação da *École des Ponts et Chaussées* para preparar o pessoal do *Corps des Ponts ET Chaussées*, fundado em 1716 e a *École des Ingénieurs de Mezières* em 1748. A formação dos técnicos da construção encaminhou a constituição das escolas politécnicas de oficiais do Gênio. O fato define uma realidade:

A Academia percebe que as polêmicas sobre o papel da razão e do sentimento na arte não são apenas discursos teóricos, mas sim signos de uma irresistível reviravolta cultural e de organização, e fecha-se pouco a pouco em uma defesa intransigente da “arte” contra a “ciência” (BENEVOLO, 1976, p. 38).

A partir do momento em que uma escola superior de engenharia também passou a ensinar arquitetura e a formar profissionais para atuarem nos projetos de construção da cidade, a formação acadêmica do arquiteto da escola francesa passa a competir de frente com a formação acadêmica dos engenheiros. As escolas de engenharias “vão formar, de agora em diante, a maior parte dos projetistas (BENEVOLO, 1976, p. 64)”.

Com a supressão da Academia, outro fato corrobora com essa tendência:

²⁰ In: *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts*. Em www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/pdf/sm/AJ52_2007.pdf

(...) o título de arquiteto perde todo o valor de diferenciação; mediante o pagamento de uma taxa, quem quiser dedicar-se à Arquitetura pode ser chamado de arquiteto independente dos estudos feitos. Essas providências enfraquecem o prestígio já escasso dos arquitetos; ao mesmo tempo a posição dos engenheiros é reforçada, reunindo todos os ensinamentos especializados em uma organização unitária (BENÉVOLO, 1976, p. 38).

Enquanto isso, no Sistema de Ensino Belas-Artes do Curso de Arquitetura, são poucas as alterações observadas. O desenho ainda é o foco de atenção, agora, porém, destoa ainda mais nos objetivos de campo: belas artes e artes industriais. Também considerando os progressos da geometria descritiva que permitem dar melhor forma aos projetos. A fase é mesmo a do aumento do conflito entre engenheiros e arquitetos, e mostra o enfraquecimento do prestígio dos segundos em função do aumento dos primeiros.

Nessa época, pela primeira vez, um arquiteto separa com clareza o processo de execução prática, ou seja, a resolução dos problemas construtivos, funcionais e técnicos, da arquitetura, de uma imagem pré-existente à execução do projeto. Conforme orienta o arquiteto neoclássico francês Étienne-Louis Boullée (1728–1799), professor da *École Nationale des Ponts et Chaussées*, entre 1778 e 1788: “antes de conceber o projeto arquitetônico, o arquiteto tem que ter uma imagem do projeto”, cuja metodologia é a de realizar, de início, um grande levantamento, ou seja, conhecer inteiramente a realidade, para depois começar a propor soluções. Boullée previa a solução de problemas de ordem técnica e atingia, a partir de uma visão clássica de conjunto, de relações entre as partes e o todo, a arquitetura em relação ao território (KAUFMANN, 1955).

Nesse momento, os temas da engenharia já não parecem secundários, ao contrário, destacam-se no novo campo cultural. Também as questões do urbanismo despontam, justamente quando o Estado preocupa-se com “a construção de novas e eficientes vias de comunicação: estradas e canais (...) na França, a Monarquia dedica grandes cuidados ao sistema viário (BENEVOLO, 1976, p. 39)”. No espírito do progresso, o poder-saber desloca-se para os novos conhecimentos científicos, que permitem o uso e o desenvolvimento adequado de novos materiais empregados nas novas técnicas de construção.

Inegavelmente, o ensino da engenharia chegou fazendo frente ao ensino da arquitetura no novo contexto das construções. Com a criação da Escola Politécnica na França, uma cadeira de arquitetura foi introduzida nesta escola, e seu era professor, Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834), formado pela Academia Real de Arquitetura da Escola de Belas-Artes e segundo colocado no concurso O Grande Prêmio de Roma nos anos de 1779 e 1780. Durand

desenvolve uma teoria que rompe com a tradição vitruviana da imitação da natureza. De forma contundente, critica a noção de ordem. Em sua radical concepção, projetar era combinar elementos previamente determinados, de acordo com certos procedimentos que podiam ser explicitados. Assim, criou um sistema de estruturas modulares e regras distributivas e tipológicas, cujas formas clássicas podiam ser adequadas a programas sem precedentes históricos, constituindo o fundamento da metodologia profissional por muito tempo. Em seu método, ele seleciona as formas tradicionais, dando preferências às mais simples e esquemáticas. Dessa forma segundo Benevolo, é que Durand prenuncia o funcionalismo moderno:

O objetivo da Arquitetura, exorta ele, é “a utilidade pública e particular, a conservação, o bem-estar dos indivíduos, das famílias e da sociedade”. Os meios que a arquitetura deve empregar são a conveniência e a economia. A conveniência impõe que o edifício seja sólido, salubre e cômodo; a economia, que seja de forma tão simples quanto possível, regular e simétrica (1976, p. 66).

No processo das transformações, seguindo o exemplo francês, as *Écoles Polytechniques* se disseminaram pelo mundo ocidental no mesmo fluxo das Academias de Belas-Artes e assumiram as pesquisas das novas técnicas de construção que incorporavam os avanços tecnológicos de materiais. Elas divergiam principalmente porque privilegiavam a natureza utilitária da arquitetura e atuavam na esfera de ampliação da responsabilidade do arquiteto, no campo científico para uma nova organização social. Enquanto que na *École des Beaux-Arts* os arquitetos lutavam pela permanência do projeto; ele devia permanecer fiel ao que estava estabelecido. Ou seja, à arquitetura fundada nos valores do classicismo, os engenheiros procuravam adequar o projeto às formas de produção.

O fato é que, aos poucos, a tradição clássica das Academias começa a sofrer desgastes, na medida em que novas tendências surgem na arte, de um modo geral. O desenvolvimento técnico e a emergência de uma sociedade industrial, tendo a burguesia por classe dominante, forma o contexto básico das mudanças ocorridas nesse período. A *École*, conformada com os princípios da conveniência, procurava sobrepor a visão já ultrapassada de uma arquitetura modelada na pirâmide social e nos valores absolutos da arte às conquistas da ciência e da técnica.

Todavia, no período compreendido pela segunda fase, muitos paradigmas da arquitetura foram quebrados, denotando mudanças efetivas na arte de construir, a começar pelo princípio da arquitetura clássica do sistema *Beaux-Arts* que é a composição. A ele veio

se contrapor a universalidade, infinitude e abstração espacial da arquitetura moderna (MONTANER, 2002).

A arquitetura clássica tinha como características a rigidez das formas, a simetria e ortogonalidade obrigatórias, o decorativismo e os elementos simbólicos. Perante a arquitetura moderna, os edifícios clássicos passam a revelar um aspecto corpulento, pesado, estático e, no modo de construir, a rusticidade dos materiais de construção, tais como o tijolo e o concreto aparente, e a utilização de espessuras maiores do que as convencionais nos fechamentos e aberturas, por exemplo, contrastavam fortemente com a leveza do aço e do vidro (KAHN, 2003) que tornavam as construções dinâmicas, representadas pelas novas sensações modernas: os veículos e as máquinas.

Havia na nova arquitetura a necessidade premente de dar uma resposta eficaz às solicitações de simplificação, rapidez de execução e redução de custos ditadas pelo novo mundo industrial. Enquanto que, muito vinculada às artes plásticas, notadamente à escultura, a arquitetura neoclássica das *Beaux-Arts* tinha um processo de produção distanciado do dinamismo e das necessidades da nascente sociedade industrial. Ela era avaliada como não capaz de atender às demandas do crescimento das cidades, estando voltada à execução de palácios, edifícios administrativos e comerciais ou moradias para a burguesia, quase sempre de caráter monumental.

Os novos paradigmas se referem, em geral, à standardização ou a esquematização do projeto arquitetônico para a utilidade social, os princípios de convivência e economia, entre outros. Com eles, havia a necessidade de uma nova conciliação da arte com a técnica, presente especialmente na arquitetura moderna que aparecia como novos e inevitáveis rumos. A expressão ‘ensino técnico-artístico’ pode indicar os conflitos para a ruptura com os termos ‘academismo ou academicismo’.

Por isso, no período da segunda fase, inevitavelmente, uma reforma na formação artística geral começou a se processar. Ela se deu a partir das Escolas de Artes e Ofícios. Aliás, convém observar que a França continuava na vanguarda do processo científico e foi a pioneira no desenvolvimento das ciências das construções, da maneira como é entendida hoje (BENÉVOLO, 1998, p. 36). Daí abrigar a primeira escola Politécnica.

A industrialização, concentrando trabalhadores em fábricas, mostrou-se opor-se a arte, mas a consciência da necessidade de saltar o abismo surgiu com a mecanização, que desqualificava o trabalho e a capacidade humana de criar e interferir no processo de produção mecanizado. E, para não ficar estabelecida a oposição Artes *versus* Ofícios, instituiu-se a relação Artes e Ofícios em novas escolas francesas. Nesse encaminhamento, a arte é

compreendia como uma via fundamental para o aprimoramento das cidades e o artista o seu realizador. Isso, apesar do conservadorismo da elite francesa, ligada aos valores *Beaux-Arts*, o qual fez com que as escolas de Artes e Ofícios e as Politécnicas se desenvolvessem na Europa além da França, especialmente na Alemanha e na Inglaterra, como no exemplo do movimento estético Arts & Crafts.

Considerando que arte e política não se ignoram (VÁZQUEZ, 1968), na resistência do conservadorismo do gosto, o Estado francês da tradição clássica se manteve mais fiel ao sistema capitalista que buscava gozar da autonomia especializada do progresso.

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, a França passou por um período de grandes transformações políticas e sociais que culminaram em revoluções por toda a Europa e que eclodiram em função de regimes governamentais autocráticos, de crises econômicas, de falta de representação política das classes médias e do nacionalismo despertado nas minorias da Europa central e oriental. Essas, abalaram as monarquias da Europa, onde tinham fracassado as tentativas de reformas políticas e econômicas.

Napoleão Bonaparte, seu comandante – a partir de 1799 – promoveu uma nova constituição, reestruturou o aparelho burocrático, criou o Ensino Público, separou o Estado da religião, garantiu liberdade individual, igualdade perante à lei, o direito à propriedade privada, o divórcio e a adoção do primeiro código comercial. Assim, o Estado e a nobreza reinante foram se preparando para o progresso tecnológico e a tendência dos movimentos políticos iniciados na Inglaterra da Revolução Industrial.

Era tempo de um novo perfil profissional que conjugasse na sua formação acadêmica as questões tecnológicas, artesanais e sociológicas, buscava-se equilibrar a situação da evidente substituição do artesão pelo operário de fábrica, que “não tinha nenhuma necessidade de instrução adestradora preliminar e de formação ideológica e racional (RUGIU, 1998, p. 131)” e abrir caminho para a construção baseada em elementos pré-fabricados. Na prática, essa reforma se deu pelos interesses mercantis dos produtores. A tão desejada educação estética tinha no seu centro uma motivação mercantil que, segundo Marx, continuava, no âmbito da criação artística mais popular e de massa, como “expropriação da arte (VAZQUEZ, 1968)”.

Em tudo isso, fica evidente que o desenvolvimento do mercado das artes contribuiu para o declínio das Academias de Belas-Artes como instâncias de consagração e reprodução (BORDIEU, 1987) que não aceitavam o novo; o Curso de Arquitetura não absorveu ou relacionou, de fato, as engenharias ou as tecnologias no seu processo de Ensino, legitimando-os como demanda social.

Acontece que agora aparece uma contradição fatal: a força e o poder estavam ainda no sistema capitalista, mas que agora festejava a arte de massa e não o princípio do objeto verdadeiramente estético. Nota-se que o que sempre interessou ao Estado, de fato, não foi a verdade da arte, sua capacidade de fazer surgir o novo, o original, a magnânime obra definidamente essencial ou bela, mas seu consumo, seus resultados econômicos. Como postula Marx, o ponto de vista econômico impera no sistema capitalista (VÁZQUEZ, 1968 pp. 285-291).

A contradição aparece na prática com a tradição Belas-Artes, que ao servir ao sistema capitalista do Estado Francês agora, na sociedade burguesa, se voltava contra seus interesses mais profundos. O Sistema Belas -Artes de Ensino se estranhou com o sistema capitalista do Estado francês que passou a se interessar pelos valores arquitetônicos dos novos processos da construção e do utilitarismo que acabaram por desprezar a idéia de obra de arte, síntese e perfeição, unidade e totalidade.

A questão agora era prática. A época parecia exigir uma cultura técnica e os engenheiros da construção faziam progredir as cidades que refletiam o movimento moderno, enquanto o neoclassicismo começa a ser visto como convenção, apresentando-se motivação da arte, persistência das formas clássicas, perspectiva ideológica.

Enquanto a sociedade se empenha em satisfazer as instâncias de organização emergidas da Revolução Industrial, e os engenheiros participam deste trabalho na primeira fileira, oferecendo aos higienistas e aos políticos os instrumentos necessários (...) os arquitetos destacam-se dessa realidade, refugiam-se nas discussões sobre as tendências e no mundo da cultura pura (BENEVOLO, 1976, p. 88).

Nesse período revolucionário, apesar da industrialização na França ser mais lenta do que em outros países da Europa (BENEVOLO, 1976, p. 80), pelo fato de ter sido o centro do feudalismo na Idade Média e um país clássico desde o Renascimento, da monarquia hereditária (LEFEVBRE, 1968, p. 133) o Estado francês processa o curso das mudanças econômicas e sociais e chega a uma constituição mais liberal no poder político concedido à burguesia; as ações políticas no sistema administrativo adaptam-se à composição modificada da sociedade. Assim, após emergir da Revolução e abolir a monarquia absolutista destruindo a ordem feudal, a França estabeleceu o predomínio da sociedade burguesa e, segundo Hegel – no prefácio à terceira edição alemã do 18 Brumário de Luís Bonaparte – a França deu ao domínio da burguesia um caráter de pureza clássica (LEFEBVRE, 1968, p. 133).

Localiza-se aí a preocupação é com o desenvolvimento e a transformação das cidades, principalmente com as dificuldades de higiene dos novos aglomerados urbanos que levam à perspectiva da organização da urbanização.

Os locais de concentração das indústrias tornaram-se centros de novos aglomerados humanos em rápido desenvolvimento, ou mesmo, surgindo ao lado das cidades existentes, provocam um aumento desmesurado da sua população (BENEVOLO, 1976, p. 69).

Questões como a insalubridade, o congestionamento, a feiúra, o fornecimento de água pelas fontes públicas, o tratamento dos detritos, são alguns exemplos da necessidade de uma disciplina unitária do espaço em que se move a sociedade industrial. A situação era tão alarmante e precária com a industrialização que a cidade apresenta-se como "o mais degradado ambiente urbano que o mundo jamais vira; até mesmo os bairros das classes dominantes eram imundos e congestionados (MUMFORD, 1991, p. 484)

Também a criação de ferrovias e a formação das primeiras leis sanitárias impulsionam os métodos da urbanística, amadurecendo a exigência de uma coordenação das iniciativas de construções na cidade industrial, ou seja, de uma política urbanística. Aos arquitetos pesou a tarefa do desenvolvimento de estratégias para não somente facilitar os deslocamentos intra-urbanos, mas também higienizar o ambiente construído.

Nesse encaminhamento histórico, na França a partir de 1845, a situação política foi profundamente agravada pela eclosão de uma crise do capitalismo. Essa crise acabaria se estendendo por todo o continente e estaria na origem das revoluções liberais que abalaram a Europa Centro-ocidental no ano de 1848, com a também famosa revolução que, sob o comando da burguesia, instala a segunda república com Luis Napoleão Bonaparte, sobrinho de Napoleão Bonaparte. É quando é adotado oficialmente o lema *Liberté, Égalité, Fraternité* (liberdade, igualdade, fraternidade).

Os movimentos de 1848 e suas consequências, nos mais importantes países europeus, conduzem ao poder uma direita conservadora de novo tipo: Napoleão III na França, Bismarck na Alemanha, os novos tories dirigidos por Disraeli na Inglaterra.

Essa nova direita, autoritária e popular, considera ser necessário um controle direto do Estado sobre muitos setores da vida econômica e social (...)

A Urbanística desempenha um papel importante nesse novo ciclo de reformas e transforma-se em um dos mais eficazes instrumentos de poder, especialmente na França (BENEVOLO, 1976, p. 92).

A era napoleônica começa com o Estado francês abraçada pela burguesia revolucionária, cuja participação política era ainda incipiente, apesar de crescente, com expressiva participação econômica, visto que representava aproximadamente 95% da população. Logicamente, havia a demanda por profissionais da construção voltados à engenharia e ao urbanismo e o Estado francês ocupa-se dessa demanda. A cidade de Paris é a primeira a se organizar dentro de uma lei urbanística avançada como a republicana de Napoleão III. Foi o exemplo das grandes obras promovidas sob a supervisão do prestigiado Barão Georges Eugène Haussmann²¹, administrador do Sena de 1853 a 1869, e também o alto nível técnico dos engenheiros formados pela Escola Politécnica que possibilitaram, pela primeira vez, um conjunto de determinações técnicas e administrativas que viabilizaram a transformação de Paris.

Ao seu redor (Haussmann) Luis Napoleão constrói seus poderes sobre temores suscitados pela revolução socialista de 1848 e apóia-se na força do exercito e no prestígio popular, contra a burguesia intelectual e a minoria operária. Ele, assim, tem o interesse direto na execução das grandes obras em Paris, descuradas pelos governos precedentes, a fim de reforçar sua popularidade por meio de testemunhos tangíveis e a fim de tornar mais difíceis as futuras revoluções, demolindo as antigas ruas medievais e substituindo-as por artérias espaçosas e retilíneas propícias aos movimentos de tropas (BENEVOLO, 1976, p. 96).

Todavia, com essas questões a escola francesa não se ocupou. Em suma, a *École* não se inclinou a continuar defendendo os interesses do Estado capitalista francês; não foi solidária aos governantes para manter sua soberania na arte. Isso se deu não por uma decisão política direta, mas por uma tendência conservadora do Ensino, que não se dobrou às novas demandas sociais e, portanto, a uma arte e arquitetura utilitárias. A fidelidade da escola francesa foi à tradição clássica. Ela continuou com a classe culturalmente dominante e não com a economicamente dominante, na luta pela manutenção do *status quo*. Assim, não compactuou com os interesses vinculados às transformações econômicas e sociais que demandavam uma nova organização do espaço das cidades e ao consumo estético em massa. Para seus eruditos, tais preocupações soavam como funcionalismo “barato”, que já não privilegiava a produção do artista-gênio, apesar de o país tê-lo como referência cultural.

²¹ Nomeado prefeito de Paris por Napoleão III tinha do título de Barão e foi o grande remodelador de Paris, cuidando do planejamento da cidade, durante 17 anos, com a colaboração de arquitetos e engenheiros renomados de Paris na época.

Considerando os critérios de projetar, as realizações de Haussmann parecem ser proceguimentos, em escala maior, dos ordenamentos barrocos, baseados em conceitos análogos de regularidade, simetria, culte de l'axe. Os seus trabalhos, pore, assemelham-se aos de Mansart e de Gabriel, do mesmo modo como os edificios neoclássicos assemelham-se aos da tradição clássica (BENEVOLO, 1976, p. 98).

De todo modo, a *École* começou a diminuir seu poder político de relacionar a arte com a ciência em um poder-saber soberano na realidade dinâmica, em função de manter um poder simbólico e cultural da tradição do passado, que agora chegava a se mostrar arrogante, desnecessário e supérfluo. Como explicou Marx, o “fetiche da mercadoria” é estabelecido conforme as decisões políticas de uma época (VÁZQUEZ, 1968), portando a *École* poderia escolher um caminho de valorização da arte clássica, de seus princípios, sem desconsiderar, no seu Sistema de Ensino, as necessidades sociais no campo político e cultural da arquitetura e do urbanismo e sem perder o “bom gosto”, na universalidade do padrão estético *Beaux-Arts*. Todavia, as modificações econômicas da sociedade francesa exigiam uma postura política, de defesa de seus ideais clássicos e acadêmicos, frente à ignorância da burguesia dominante que ansiava em participar de seu projeto, em fazer parte da instituição, ser aceita, e adquirir o poder cultural da arte, do saber-poder, que enfim poderia ser validado nessa nova perspectiva, para o bem comum das cidades e dos cidadãos, conforme era defendido na educação da Antiguidade clássica.

O momento era de olhar para o presente e para o futuro, em função das mudanças que exigiam ações políticas de resolução de problemas. A beleza necessária era mesmo das cidades como um todo, voltada às questões do urbanismo. A conduta assumida fez com que a *École des Beaux-Arts* de Paris não atuasse para criar um público consumidor, nem fomentasse a arte de massa, funcionalista, ou a verdadeira arte, da arquitetura “de qualidade” essencial na contemporaneidade. Para as duas vias, a escola deveria refletir a prática social. O que tendia a estar entre as duas possibilidades de atuações coerentes seriam as reivindicadas ciências sociais na base do Sistema de Ensino, mas não houve esse enfoque.

Na realidade, a preservação da cultura clássica significava, às relações econômico-sociais conservadoras na França, a manutenção de seu capital simbólico no dinâmico campo cultural. O que requeria ações políticas que refletissem socialmente tal consciência, ou seja, que lidasse com a pertinência da arte clássica na prática social de uma educação preocupada com a sociedade e com a expressão de valores humanos subjetivos e objetivos refletidos na cidadania. Mas, a defesa da tradição pela *École* não implicou, fundamentalmente, na defesa da elevação e do enriquecimento humano a favor da arte, na criação contra a alienação.

No campo arquitetônico, a *École des Beaux-Arts* de Paris, ao defender a tradição e as obras primas, não refletiu a disposição e o interesse na socialização da arte de construir, que requeria ser prezada pela formação artística na realidade em grande transformação. Na época a escola se destacava no conservadorismo do ensino da arte e, principalmente, no conservadorismo do estilo.

É, portanto, possível dizer que a tradição das Belas-Artes tanto construiu como fez ruir as bases do poder. A defesa da arte clássica poderia não se reduzir ao estilo clássico, poderia ser em defesa da arte, de seu caráter universal e eterno, em obras ou objetos artísticos não vulgares. Independente dos processos criativos e usos de novos materiais poderia ocorrer a defesa da base da arte que a tradição clássica tanto prezou e organizou. No caso da arquitetura, poderia se prezar a arte de construir fundada na educação estética clássica de uma ciência social – que se definia realmente nobre, de alto nível – voltada à coletividade, ao desenvolvimento cultural de cidadãos livres, virtuosos, preocupados com a justiça social.

O desenvolvimento do pensamento arquitetônico no início do século XIX, identificado com os novos valores do Iluminismo e do Romantismo, por si só, trás a idéia de resgate e renovação da cultura para a formação acadêmica na arte da arquitetura. Ele vem refletir a necessidade premente de reconhecimento do paradoxo da limitação e da coerência de um estilo que se impõe socialmente a partir de disposições individuais.

O termo *romântico*, referindo-se ao movimento estético ou, num sentido mais lato, à tendência idealista ou poética da falta de sentido objetivo, já explica a tendência e fornece as pistas para esse resgate. Bem, se a técnica tinha sido radicalizada pelas escolas de engenharia, caberia a *École*, em seu Sistema de Ensino Belas-Artes fazer o contrário, ou seja, elas deveriam radicalizar na poética, na emoção, na “alma da beleza”, na essência do neoplatonismo e do humanismo. Esse impulso poderia trazer à tona a atemporalidade dos valores clássicos na ideologia, até certo ponto utópica, de aplicá-los na realidade social.

Como exemplo vem a linguagem neogótica, fruto de um medievalismo. A convicção da *mimese*, na cópia dos modelos clássicos, é substituída pela idealização do passado e da natureza. O “revival” estava relacionado à atitude de impregnar as eleições estilísticas com motivações ideológicas. O momento indicava as experimentações e uma atitude em relação à história, ou seja, a dialética entre ciência e história, bem como entre arte e progresso. A produção arquitetônica romântica refletiu as referências históricas sem preconceitos, tal qual os arquitetos no uso dos recursos dos novos materiais e na exploração das potencialidades das tecnologias para solucionar os novos tipos de edificação.

Agora que os estilos são tantos, a adesão a um ou a outro deles torna-se mais incerta e duvidosa; começa-se a considerar o estilo como um revestimento decorativo a ser aplicado de acordo com a oportunidade a um esquema de construção indiferente, e podem-se ver inclusive edifícios aparentemente destituídos de todo revestimento estilístico (...) (BENEVOLO, 1976, p. 88).

A estrutura do projeto no romantismo é aberta e interativa, apesar de os elementos serem exibidos fora de todo o controle da composição. O determinante na época é a noção de estilo, a tendência à compreensão e à emancipação dos cânones de arte, visto que um determinado estilo, como o clássico ou o gótico, possui autoridade e prestígio quando sua força e poder “esmaga e tritura toda configuração com que se depara” ou seja, o que o caracteriza, seu valor, está na impenetrabilidade das influências externas (BERENSON, 1972, pp. 146-147). Os românticos descobriram os valores das diferentes arquiteturas dos séculos passados.

A base clássica funcionava como uma mãe receptora, de braços abertos, para acolher, prezar e envolver os diferentes. Pela causa da diversidade e da expressividade, considerava-se o passado em uma noção criativa. A livre associação de elementos independentes, no espírito do ecletismo, passou a predominar na composição dos projetos. Tais procedimentos são reconhecidos nas teorias de Durand, que inspirou uma prática característica do Ecletismo.

O início do Ecletismo é marcado pela Revolução de 1830 na França e corresponde à emergência de uma nova maneira de pensar a arquitetura. Parte do movimento romântico via com desconfiança uma possível “salvação” pelo progresso, refletindo a necessidade de conceber os avanços e mudanças no desenvolvimento econômico e social. Assim, gera-se uma arquitetura nova e moderna a partir dos valores do passado, sem que a arte, em seus princípios, se perdesse, mas que, ao contrário, fosse considerada na sua essencialidade de adequação às características do projeto, de maneira que suscitasse intensas emoções e que estas significassem a verdade, a autenticidade. Contudo, houve, no tempo, a defesa da liberdade do arquiteto para enfrentar o que era novo ou adverso.

O ecletismo se apresenta, no mal-estar e na insatisfação, como um liberalismo artístico, que põe em crise, de forma explícita, seus fundamentos ideológicos. Como lembra Camilo Boito citado por Benevolo: “(...) da tirania aritmeticamente clássica não podia deixar de nascer a presente balbúrdia. Quem sabe: desta anarquia sairá a verdadeira arte, que é a liberdade de fantasia com regras da razão” (1976, p. 269).

Contra a frieza e o determinismo da razão, os românticos destacavam o papel individual e importavam-se com os sentimentos e com as emoções, idéias opostas ao classicismo acadêmico e ao intelectualismo do século XVIII. Por isso, no pensamento arquitetônico alguns românticos, contrários à monarquia, sonhavam com a comunidade medieval, motivados pelo empirismo inglês de concepções ideais que levaram ao historicismo gótico. Na inovação de esquemas compositivos, a ornamentação passou a ser secundária. Uma posição política revolucionária foi adotada por muitos, que começaram a criticar o capitalismo

e nele a miséria e as condições de trabalho dos operários das classes populares. Na perspectiva romântica, centrada na preocupação social, está o romance “Os Miseráveis”, famosa obra do festejado escritor francês Victor Hugo (1802-1885): “(...) Domar a matéria eis o primeiro passo; refletir o ideal eis o segundo. Reflitam sobre o que o progresso faz (...). As realidades da alma, por não serem visíveis e palpáveis, nem por isso deixam de ser também realidade (...) (1996)”

O mais importante a ser considerado para a história da *École* é que, apesar de divergente, o pensamento do Romantismo ainda se realizava sob o paradigma clássico, dando ênfase à reconstrução do passado como realidade viva, no reconhecimento e destaque de certas virtudes. Sua divergência é prática, no sentido da aplicação, ou seja, refletia-se nas limitações que o velho “fechado” impunha, não como método, mas como idéia. A arquitetura romântica decretou a liberdade das convenções acadêmicas em favor da livre expressão. O método interessava aos românticos que, no entanto, não souberam ainda incorporá-lo devidamente nos projetos arquitetônicos, uma vez que o ecletismo pecou na variedade.

No seu centro havia o sentimento da ruptura, como vida e morte, plena dialética dramatizada na tendência do inevitável ciclo das transformações. A tradição, para continuar a ser respeitada, exigia agora a experiência, os sentidos da emoção, das virtudes clássicas, e não somente o modelo da cultura e do pensamento no estilo conservador empregado como lógica racionalista. Eis a observação e a advertência do romantismo, que convocou ao resgate do princípio, da origem, do devir da arte e da cultura, à verdade de sua manifestação como realização do humano, sem preconceitos na composição simbólica baseada em uma visão de virtudes clássicas. A crise estética é decorrente do progresso que distanciava mais o ser humano da natureza e da idéia do “natural”, inevitavelmente quando as possibilidades industriais se apresentavam. Havia, simultaneamente, a nostalgia por um passado perdido e a ansiedade por um futuro inatingível (HARVEY, 1993).

Na época, um grande choque para a arquitetura clássica que solicitou reações do Sistema de Ensino da *École* vem da invenção do concreto armado pelo francês Joseph Monnier, em 1848. Também novos eram os preços dos terrenos que subiram e a alta concentração urbana que levou à demanda dos “arranha céus”. Nesse efervescente contexto de mudanças, do romantismo caminha-se para a estética do *art nouveau* – movimento surgido na cidade de Paris, considerado o último estilo do Século XIX e o primeiro do século XX - que propõe, essencialmente para o design e a arquitetura, a pesquisa formal aplicada na exploração dos novos materiais.

O progresso era motivo de orgulho para a sociedade moderna e aos arquitetos são exigidos esforços para adequar as construções. É quando se verifica que a profissionalização desses não se enquadra mais em somente elaborar e resolver questões formais e espaciais do projeto, ela deveria também compreender a urbanização. Ou seja, a formação do arquiteto deveria abarcar logicamente a do urbanista, na consciência das inúmeras e complexas possibilidades de seu fazer profissional.

Em torno disso, pelas novas demandas sociais relativas ao controle do espaço urbano que deveriam ser respondidas pelo Estado, já em meados de século XIX, a profissão do arquiteto, como é entendida hoje, começa a se organizar. Em 1843 na França é criada a *Société Centrale des Architects*, e inicia-se a discussão sobre a necessidade de um diploma, por uma educação formal, para o exercício profissional. Até então a França e o mundo reconheciam e valorizavam a formação do arquiteto da *École des Beaux-Arts* de Paris, que nela legitimavam-se. Nesse momento, no período pós-industrial do final do século XIX, nos países industrializados marcados pela expansão urbana e pelo crescimento econômico, havia a necessidade de se considerar mais o profissional frente às demandas sociais do que o artista em relação a sua obra. É quando a Cidade-Jardim já era evidente sob a ótica do desenvolvimento sustentável. Trata-se de uma proposta urbanística, movimento das Cidades-Jardins, que buscava um equilíbrio entre o crescimento econômico e os problemas sociais integrados ao desenho da paisagem, como os ideais Ebenezer Howard para na Inglaterra, figura 23. (FISHMAN, 1998)

Considerado ora como ciência ora como técnica, e tendo na cidade o seu principal objeto de estudo e intervenção, o urbanismo mostra-se demanda política e social. Ele já estava prenunciado como germe desde os primeiros tempos da vida humana, nas práticas sociais da reunião e do encontro que caracterizam a forma urbana (LEFEBVRE, 1972, p. 129). Porém, como campo de conhecimento, surge no final do século XIX na Europa, período pós-revolução industrial, em busca de soluções e equilíbrio à realidade das cidades que, principalmente pela presença crescente de transportes motorizados, precisavam ser planejadas. Justamente quando, para os arquitetos, a

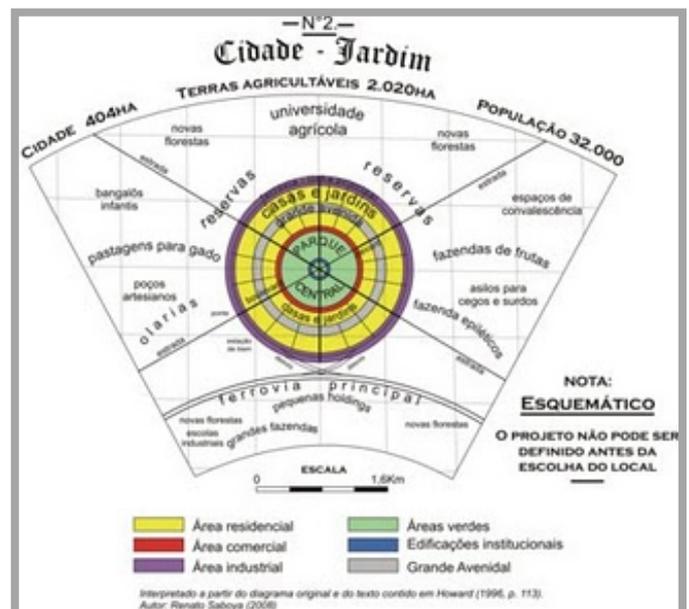


Figura 15 (Diagrama de Howard) Cidade-jardim

antiga ordem parecia superada, solicitando uma total redefinição do conceito de cidade, ou seja, transformações profundas, capazes de elevar o estágio de civilidade: “(...) havia chegado o momento para os programas totalizantes, e para um inteiro repensar dos princípios do planejamento urbano (FISHMAN, 1998, p. 20)”. Seria preciso reconhecer que ao invés de melhorias graduais, fazia-se urgente uma reestruturação radical, uma revolução urbana, que solucionasse a crise da urbanidade e suas distorções socioeconômicas. Somente um planejamento urbano poderia tornar a cidade saudável, equilibrada e bela. Nesse reconhecimeto, o arquiteto brasileiro Lúcio Costa define: “A cidade é a expansão palpável da humana necessidade de contato, comunicação, organização e troca, - numa determinada circunstância politicasocial e num contexto histórico (1977, p. 277)”. Uma simetria compositiva poderia trabalhar no sentido de uma harmonia social, caso justamente da “cidade-jardim”, que buscou conciliar valores sociais e políticos com o tradicional gosto inglês pela natureza²² (FISHMAN, 1998, p. 22).

Porém, na *École des Beaux-Arts* de Paris o urbanismo não conseguiu se incorporar. Ele não foi relacionado à arquitetura nem em função de imperativos políticos. O Sistema de Ensino Belas- Artes mostrou-se realmente inflexível. Nem houve a influência do revivalismo clássico, europeu e americano da época, que poderia ter atingido os acadêmicos, a ponto de transformarem a característica monumentalidade em grandiosos projetos urbanos, frutos de uma arquitetura e de um urbanismo classicizantes.

No Curso de Arquitetura, o todo da cidade não era ainda considerado realmente, apenas o todo da obra fazia da composição uma perfeição formal e funcional, ligada aos propósitos da *École*. Ela não considerou as cidades como uma estrutura constituída de elementos ou partes relacionados, “formantes” de uma trama cultural e histórica, com seus fluxos e sua dinâmica em permanente ação, interação, transformação e reconstrução, cuja totalidade pode resultar em uma harmonia monumental. Pelo princípio clássico, poderia haver o reconhecimento de que o objeto arquitetônico mudou de escala; mas não houve.

A rigidez de um poder-saber estratificado deu o tom na postura de a escola francesa manter-se soberana, elitista e excludente, além das transformações científicas e sociais. Nesse sentido, o Sistema de Ensino da *École* acabou por desafiar a política do Estado, estabelecendo, no campo político e social, um discreto enfretamento institucional. Mas mesmo assim, com

²² O modelo sintetizava as vantagens e eliminava as desvantagens da cidade e do campo através da criação de núcleos contendo todas as funções urbanas, destinados à implantação de comunidades cooperativas auto-sustentáveis. O campo urbanizado, a cidade-jardim, seria uma alternativa promissora para o congestionado centro londrino e suas miseráveis periferias.

todas as contradições e conflitos, até o final do século XIX os arquitetos franceses formados pela famosa instituição de ensino tinham o prestígio da tradição e comandavam no mundo a arte de construir.

Já no início do século XX esse quadro mudou. Foi nessa época que aconteceu a grande quebra de paradigma: a arquitetura passou de uma categoria do Sistema de Belas-Artes a uma posição nova. A ruptura com o passado se efetivou na prática social e a arquitetura moderna se impôs na história. A verdadeira concepção de uma arquitetura moderna implicou na rejeição do estilo clássico definido na imitação de formas do passado. A padronização foi substituída pela diversidade de elementos que resultavam na variedade da composição arquitetônica.

Na concepção funcionalista, a arquitetura moderna implementou as técnicas de engenharia comercial e industrial em todos os âmbitos da construção, desde igrejas até moradias coletivas. Todas as formas deveriam expressar, doravante, o uso para o qual foram criadas. Assim, a vanguarda da arquitetura moderna ganhou espaço no campo da cultura. A transformação resultou basicamente de uma pressão social e econômica e dos critérios do planejamento territorial e urbano. Localiza-se aí a problemática da resistência da arte tradicional em relação à modernização na *École*. Definitivamente, não era possível continuar com seu Sistema de Ensino Belas-Artes intocável.

De modo geral, a elite de arquitetos acadêmicos da escola francesa não acompanhou as mudanças na área da arquitetura, enquanto que uma vanguarda artística, de uma via paralela à dos da vertente *Beaux-Arts*, e independente desta, refletiam as transformações mundiais e se impunham na França (MONNIER, 1985, p. 72). Entre os inovadores (e seus aliados) destaca-se o arquiteto suíço/francês Charles-Edouard Jeanneret, conhecido internacionalmente por Le Corbusier (1887-1965). Ele foi um dos primeiros arquitetos a se preocupar com o planejamento urbano. Na sua concepção, o projeto de construção de um edifício é obra plástica individual: “individual mais coletivo”, portanto apresenta-se como um “todo-uno”.

Le Corbusier baseou-se em uma visão clássica da arquitetura para definir e praticar a arquitetura moderna. Mas, assim mesmo, e despontando para o mundo na França, a *École* demorou a reconhecer sua participação e contribuição na história, bem como aceitar a nova situação social e industrial da arquitetura.

O grande objetivo de Le Corbusier era construir habitações populares em larga escala. Porém, sendo a política de poderes públicos na França ligada à *Ecole des Beaux-Arts*, restou ao arquiteto revolucionário dedicar-se à clientela privada de franceses e às conferências e

projetos para os países da Europa, África do Norte e América Latina, incluindo o Brasil²³. Sobre essa questão, Benevolo observa que a tradição francesa pode se assegurar nas boas condições econômicas e culturais do país no início do século XX: “ela (a França) não apresentava os graves problemas quantitativos relacionados com o aumento da população, e também os problemas internos da agricultura para a indústria, do campo para a cidade, são menos prementes do que em outros lugares (1976, p. 426)”. Assim, coube a Le Corbusier assumir a tarefa de enfrentar as tradições de seu país, sem perder de vista as relações com o movimento internacional

O rompimento com a história fez parte do discurso do famoso arquiteto que lançou as bases do movimento moderno de características funcionalistas. Ele defendeu uma arquitetura prática, liberta de individualismos e sentimentalismos fantasistas, preocupada com a economia de meios e de gastos e socialmente comprometida. O objetivo principal de Le Corbusier era encontrar normas padronizadas para desenhar e projetar habitações econômicas, acessíveis à maioria, mas onde a vida pudesse decorrer de acordo com os altos padrões de conforto, higiene, e funcionalidade dos tempos modernos. Para isso, era necessário definir o “*mínimo vital*” e otimizar meios e recursos na sua construção. Essas concepções, de grande racionalidade e pragmatismo, também relacionavam a plasticidade, não deixando que a função ficasse desprovida da emoção, e levaram-no a definir as habitações como “*máquinas para se viver*”. Prezando a funcionalidade e desprezando os adornos e enfeites, procurou projetar e construir edifícios bonitos e agradáveis.

A visão funcionalista não o tornou um arquiteto frio e calculista. Foi ao contrário, sua arquitetura, reconhecida como orgânica, buscava o bem-estar do ser humano e prezava a emoção. Le Corbusier observou em 1923 que a arquitetura constitui a expressão dos sentimentos

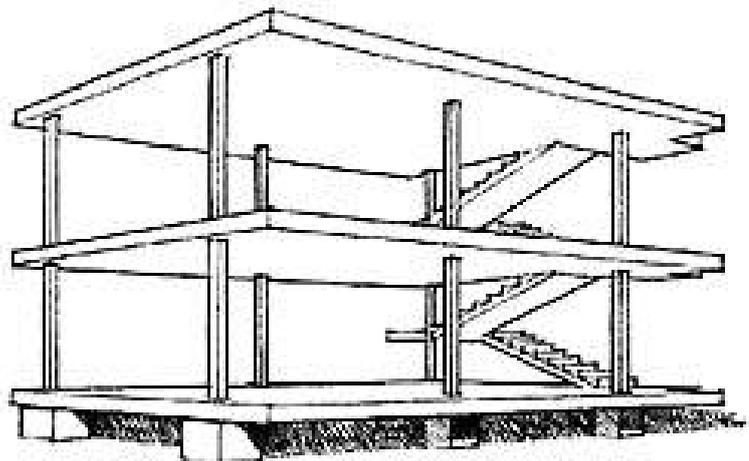


Figura 16 Esquema da Casa Dominó (Le Corbusier)

sinceros e naturais, capazes de provocar em seu usuário emoções autênticas que elevam a sua

²³ Le Corbusier visitou pela primeira vez o Brasil em 1929.

alma, a qual pode ser alcançada pelos engenheiros, já que, no princípio da arquitetura, esses novos profissionais lidam com o conceito de harmonia:

(...) a beleza (...) é de criação puramente humana; ela é o supérfluo necessário somente àqueles que têm uma alma elevada (...) o engenheiro que procede por conhecimento mostra o caminho e tem a verdade (...) é que a arquitetura, que é coisa de emoção plástica, deve, no seu domínio, começar pelo começo também e empregar os elementos suscetíveis de atingir nossos sentidos, de satisfazer nossos desejos virtuais (...) (CORBUSIER, 1981, p. 7).

Para ele, a arte da arquitetura constituía um fenômeno de emoção, além das questões de construção. Escreveu que: “arquitetura é para emocionar” (1981, p. 10). Bem diferente, o Sistema Belas-Artes de Ensino não focava a emoção – era tido como frio e excessivamente racional – tanto que desconsiderou as questões latentes da construção na modernidade. Ao praticamente ignorar as novas tendências de uma formação renovada a uma nova ótica, de uma nova vida social, não modificou a noção de artista-gênio, de arquiteto-gênio, para o perfil profissional objetivado. Isso se agrava no pós-guerra, quando o sujeito mostra-se mais sensível às questões psicológicas e sociais, do indivíduo e do coletivo. Portanto, é quando se faz mais necessária a profissionalização conter e relacionar a emoção, as ciências sociais e a tecnologia aplicada, as quais garantiriam uma formação fundamentada nas humanidades.

Le Corbusier é o maior exemplo, na própria França, de um novo paradigma de arquiteto e gênio do fazer específico, em um novo perfil profissional. Benevolente atribui ao mestre do modernismo um talento excepcional:

Se existe algo semelhante ao gênio artístico em sentido estrito, que se atribui aos grandes criadores do passado, isto é, a capacidade de dominar o manejo das formas, Le Corbusier possui este dom numa medida que não tem comparação em nossos dias, e que também no passado tem poucos confrontos possíveis. (...) O grande mérito de Le Corbusier foi o de empenhar seu incomparável talento no campo da razão e da comunicação geral. Ele nunca se contentou com o fato de que suas invenções fossem interessantes e sugestivas, mas sim úteis e aplicáveis universalmente, e não pretendeu impor, mas sim demonstrar suas teses (1976, p. 428).

Portanto, foi um grande exemplo de artista no seu tempo e para a formação de arquitetos: um verdadeiro artista-gênio autodidata, que agregou a engenharia e o urbanismo à arquitetura. Apesar de sua arte conflitar com a tradição francesa, ele parte de seus princípios e volta-se a eles, por isso deveria ser reconhecido e valorizado na *École*.

Do alto de sua genialidade, com a nova arquitetura, Le Corbusier se empenhou em superar o contraste entre o progresso técnico e a involução artística, entre resultados

quantitativos e qualitativos, porém, tudo se baseando nas leis do universo, nas relações com a natureza e em soluções poéticas. Desse seu jeito, o enfrentamento da tradição francesa significou o empenho para que as qualidades da arquitetura clássica servissem ao reordenamento das grandes metrópoles, agora de milhões de habitantes, de forma a torná-las cidades ideais, com moradias também ideais. Sua verdadeira luta era pela sistematização amorosa da cidade na arte de construir, sistematização esta que naturalmente misturava os problemas da arquitetura com os da engenharia para obter soluções.

Seus ousados estudos e experimentos modernistas são peças importantes para a história da arquitetura e o desenvolvimento da profissão de arquiteto. Le Corbusier costumava defender a idéia de que a arquitetura moderna era uma arma contra a revolução, uma vez que seria capaz de solucionar os graves problemas de habitação e miséria na qual se encontrava grande parte da sociedade francesa e mundial. Tinha um lema: “Arquitetura ou Revolução”.

Um exemplo é o plano de urbanização que elaborou para o centro de Paris, em 1925, o chamado *Plan Voisin* – um estudo de Le Corbusier patrocinado por um famoso construtor de automóveis, em 1925. Nele propõe arrasar a parte norte do centro de Paris e

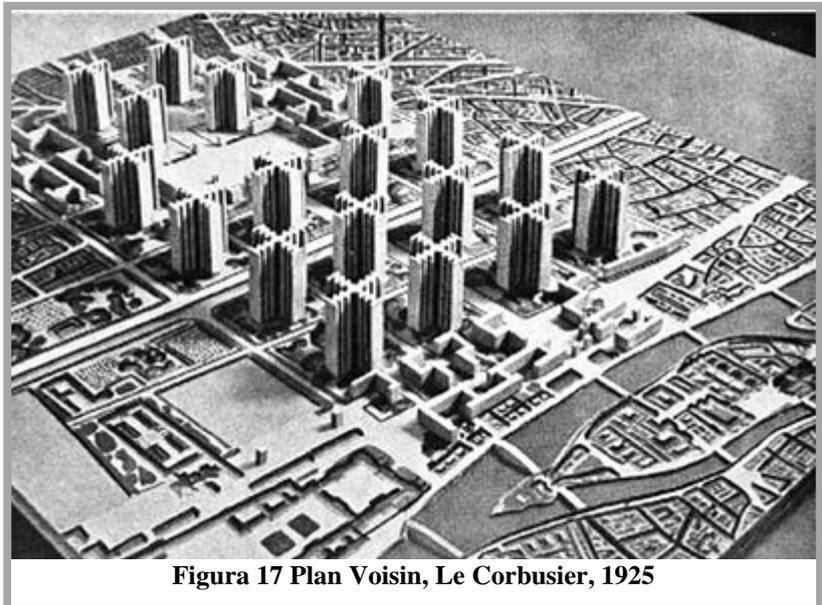


Figura 17 Plan Voisin, Le Corbusier, 1925

construir no lugar uma nova cidade, com sessenta torres cruciformes, colocadas em uma grade de ruas ortogonais e parque como espaço verde, dentro do conceito de arquitetura moderna. O plano foi apresentado na exposição Internacional das Artes Decorativas de Paris no Pavilhão, *L'Éspirit Nouveau*. Além de não ter sido implantado, recebeu muitas críticas. No entanto, ele provocou discussões sobre como lidar com o espaço urbano no enfrentamento das adversidades da modernidade. Le Corbusier, no entanto, reconhece, trinta anos depois, seu radicalismo moderno, a não adequação do plano: “Paris é o centro de uma rota, e o centro de uma rota não pode ser deslocado (BENEVOLO, 1976, p. 431)”. Nesse sentido, o mestre demonstra não colocar a visão moderna no centro das discussões e sim o respeito pelo espaço urbano, que na época carecia de mudanças profundas, com as quais os conservadores da *École* não se ocuparam.

A vanguarda modernista, com Le Corbusier, lançou-se nas pesquisas exaustivas de aplicação de novos materiais e no desenvolvimento de métodos de trabalho. Como já dito, os novos materiais e os novos processos de fabricação estabeleceram uma nova concepção de arquitetura, para a qual o Sistema Belas-Artes de Ensino deveria se adaptar para sustentar e mostrar sua pertinência histórica e social, com o potencial de manter-se em todos os tempos.

Os novos materiais, o ferro e, depois de 1860, o aço, (sua aplicação) tornaram possíveis construções mais altas, a construção de vãos muito mais amplos do que até então e o desenvolvimento de plantas, baixas mais flexíveis. O vidro, em combinação com o ferro e o aço, permitiu aos engenheiros construir tetos e paredes inteiramente transparentes. O concreto armado, introduzido no final do século, combinou a resistência à tração do ferro com a resistência à compressão da pedra. Os arquitetos pouco sabiam sobre essas coisas, e relegaram-nas aos engenheiros (PEVSNER, 2002, p. 403).

Conforme aborda Egbert (1980, p. 61), a utilização do ferro, que implicava uma união da arte e da indústria, não significava rejeição do classicismo. Por isso, na *École* e para a história do ensino da arquitetura, ao invés de ruptura, a modernização poderia significar continuidade na tradição, com o mesmo mote clássico do “belo, verdadeiro e útil”. Os novos materiais sugeriam o ecletismo, a mistura de estilos, mas poderiam ser trabalhados dentro do conceito clássico de harmonia e do ideal do belo, obtido pela imitação da natureza.

Mas, como continuou resistindo às mudanças, a Escola de Belas-Artes francesa foi ficando no passado, “perdendo o bonde da história”.

2.2 O desafio do modelo da arquitetura moderna para o Sistema Belas-Artes de Ensino, de meados século XIX até 1968.

A arquitetura é a vontade de
uma época transladada para o espaço
Mies van der Rohe

A arquitetura moderna conquistava e ocupava cada vez mais espaço. Como pondera Leonardo Benévolo (1976, pp. 204-205) o debate cultural da segunda metade do século XIX e dos primeiros decênios do XX evidenciam o choque com



Figura 18 (Monet) Estrada de ferro. Estação de Paris. Século XIX.

a tradição passada, o equilíbrio entre esfera pública e privada e, finalmente, a continuidade do papel aristotélico da cidade como instrumento para conseguir a perfeição da existência humana no mundo industrializado.

O final da segunda fase do ensino da *Ecole des Beaux-Art*, na visão de Zanten (1977), marca o surgimento, em 1865, de uma nova escola de arquitetura que veio se contrapor ao seu ensino: a Escola Especial de Arquitetura; estabelecendo-se não em seu lugar, mas, como um sistema divergente – mais ligado às Politécnicas – que fez frente aos valores absolutos praticados pela academia.

A terceira fase, segundo Zanten (1977), começou nos anos após 1870, como resultado dos eventos da década anterior. O sucesso do sistema acadêmico francês fazia efeito e tornava-se exemplar. Estudantes estrangeiros de arquitetura eram atraídos para a escola em grande número e retornavam para casa para criar variedades locais do currículo da *École*. Em seus países de origem lentamente criou-se a idéia de que existia um único e contido Sistema de Ensino Belas-Artes. Ao mesmo tempo, entretanto, isso parece ter marcado o começo de um declínio da Escola na França, pois ela se tornou realmente, como escreveu Zanten (1977), exclusiva e mumificada. Pois, principalmente, já não se sustentavam diante dos novos desafios, inclusive da influência das Escolas Politécnicas.

Na ascensão do modernismo, de modo geral, o Sistema de Ensino Belas Artes da arquitetura tradicional não se mostrava adequado para vencer os desafios da cisão entre a arte e a ciência e sua técnica, legados dos séculos XVIII e XIX ao século XX. E, a *École des Belas-Arts* de Paris tão pouco parecia preocupar-se com isso. A escola continuava recusando a tendência da arquitetura moderna.

A vanguarda do modernismo ditava o novo e o valor normativo dos modelos da arquitetura antiga era questionado, enquanto que, por outro lado, as regras tradicionais eram consideradas referências para todo o mundo. A teoria do movimento, da dialética de Hegel, explica a afirmação de um paradigma quando o mesmo encontra-se prestes a ser rompido, ou seja, quando sua antítese é apresentada. Essa que somente aparece como tal quando há resistências ou não acomodação das divergências.

Nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, na época do desenvolvimento do modernismo, houve a predominância das arquiteturas tradicionais. Os primeiros anos do século XX são reconhecidos como auge da arquitetura Beaux-Arts. Acima de todos os outros, esse método de composição acadêmico, voltado aos edifícios monumentais, à arquitetura cívica ou religiosa, em geral, era o instrumento incontornável de qualquer arquiteto, cidade ou país que se pretendesse civilizado.

Por isso, segundo Zanten (1977), a terceira fase da *École*, que se iniciou em 1860, foi de consolidação dos princípios doutrinários da academia, ao mesmo tempo em que de enfrentamento do modelo da arquitetura moderna e do ensino das escolas politécnicas, que marcaram a fase anterior e exigiam reações. Egbert (1980) reconhece que as tradições seculares arraigadas na perspectiva acadêmica chegaram ao século XX mitigadas pela influência polêmica, mas salutar, de certa espécie de “racionalismo construtivo”.

O sucesso do sistema acadêmico francês parecia impressionante e exemplar. (...) Em 1920 o sistema (exigia, porém) não podia acomodar as idéias do Le Corbusie (ZANTEN, 1977, p. 110).

De forma paradoxal, o termo ‘acadêmico’, paulatinamente, passou a qualificar o artista oriundo das academias como sendo sinônimo de antiquado e passadista (PEVSNER, 2005) e o capital cultural representado pelo conhecimento dos cânones da escola francesa tornou-se muito mais valorizado pelos arquitetos e seus benfeitores. Ou seja, a quantidade do capital simbólico Belas-Artes aumentou ao mesmo tempo em que se tornou alvo da vanguarda do movimento moderno que operou, no campo da cultura, a sua desvalorização (GARRY, 2003, pp. 91-92).

A escola e seu Sistema de Ensino viveram os ataques à tradição clássica, mas se mantiveram na elite da formação acadêmica da arquitetura, procurando proteger e defender o “capital” acumulado. Assim, usufruíam de credibilidade, do poder-saber ratificado e do prestígio social utilizados, de um modo geral, para fazer frente às tendências de descentralização do poder da Academia – e depois da Escola de Belas-Artes – no processo de industrialização e modernização das cidades.

Na crise, o Curso de Arquitetura da *École des Beaux-Arts* em Paris, esteticamente dominado pelo neoclassicismo, permanecia na distância e no desprezo pela vanguarda européia e por uma nova estética internacional desenvolvida entre os anos 1917 e 1933 – período que Alison e Peter Smithson: os mais radicais arquitetos britânicos modernos descreveriam como “o período heróico da arquitetura moderna”. Nesse período surgiam as propostas dos neo-plasticistas holandeses, a escola e a pedagogia da Bauhaus, os construtivistas russos, entre outros. Cada movimento emergia com assombrosa radicalidade, envolto na racionalização dos processos criativos de um anti-historicismo. Caracterizavam sistemas estéticos com avançadas abstração e geometrização, integrando seus princípios artísticos de composição, equilíbrio e expressão à lógica construtiva industrial e à projeção racionalista. Neles, muito importante era a unificação da composição das formas: o todo de

um edifício deveria ser compreendido de maneira única, mesmo que composto por vários volumes. Nesse sentido, Mies van der Rohe, um dos seus expoentes europeus do funcionalismo, defendia: "a forma é a função", visão que rompia com a tendência clássica no sentido dos vários elementos que formavam o conjunto, mas que na essência a ratificava, tomando o todo, a obra, como o princípio estético formal.

Acontece que o anti-historicismo social veio romper com as relações de poder consolidadas pelas classes dominantes: com o domínio teocrático, com as propriedades da terra e dos meios de produção, na defesa da autoconsciência, do criticismo e da racionalização dos processos criativos. Ele justifica-se no período compreendido entre 1920 a 1955, quando a função do historiador na didática arquitetônica foi basicamente a de prestar uma homenagem a uma continuidade cultural – agora desprovida da relação com o que a arquitetura considerava sua autêntica missão:

Esta missão tinha proclamado os mestres da arquitetura moderna nos anos 20, consistia em recomeçar tudo do início. A musa de Gropius, Mies van der Rohe, Le Corbusier, Alto, Oud e dezenas de outros não admitia amores ilícitos com a história (TAFURI, 1988, p. 32).

A estética internacional é decretada e estabelecida como estilo definitivo, determinando um “partido de projeto” no lugar do redesenho tipológico do ecletismo. A diferença está na materialização das diretrizes projetuais, tectônicas, funcionais, estéticas ou topológicas. No partido de projeto há consequência formal ou formalização e conceituação lógica, autônoma e universalmente inteligível, enquanto que no redesenho acontece uma estilização “a moda de”, longe de uma racionalidade construtiva. Assim, o anti-historicismo social mostra-se uma alternativa coletivista e ideal-racional ao individualismo eclético que se impunha desde o final do século XIX; também distanciado do classicismo que precede tal clima romântico.

A questão é que na história da arquitetura o passado é referência para o estudo do projeto, mas já não serve necessariamente como modelo. Apesar da dificuldade das propostas serem colocadas em práticas devido às guerras, o espírito moderno contagiou a Europa. O crítico italiano Giulio Carlo Argan, no livro “Arte Moderna (1992)”, situou expressões artísticas e arquitetônicas do século XX como concludentes do projeto de modernidade anunciado no renascimento, efetivado no iluminismo e esgotado na sua noção de arte válida no modernismo. Para Argan, é clara a necessidade de renovação social manifesta pela arte

em geral e pela arquitetura em particular na segunda metade do século XX, às quais cabiam o “movimento de renovação” que as identificavam.

O fato de a *École des Beaux-Arts* de Paris resistir às mudanças consolidadas na arte moderna e o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O grande Prêmio de Roma refletirem as pressões e as resistências é abordado por Donald Drew Egbert no capítulo *From the Mid-Nineteenth Century to 1968* do livro *The Beaux-Arts tradition in French architecture*²⁴, onde inicialmente o autor enfatiza o fato de o tema da descentralização do poder da *École* francesa ser o ponto de discórdia até 1968, tendo O Grande Prêmio de Roma como estopim da crise.

O autor observa que em 1862 o ex-aluno brilhante e atual professor, que fazia parte de um grupo progressivo, Emile-Jacques Gilbert (1793-1874) – ganhador do O Grande Prêmio de Roma em 1822 – propôs para a Academia:

(...) um novo conjunto de regulamentos para o Grande Prêmio, o qual foi aprovado. Segundo este, os alunos de qualquer escola estadual de arquitetura poderiam ser admitidos na primeira fase do concurso para o Grande Prêmio desde que cumprissem os requisitos em matemática, geometria descritiva, construção, perspectiva, e "arquitetura propriamente dita". No entanto, os membros da Academia evidentemente tiveram um segundo pensamento porque, seis meses mais tarde, o mais conservador: Hector Lefuel (1810-1880) obrigou, em nome da seção de arquitetura, que os concursos para o Grande Prêmio fossem restritos aos alunos da Escola de Paris, e esta proposta foi aprovada pelo ministro no cargo. A tentativa de Gilbert de descentralizar a educação francesa de arquitetura tinha falhado, mas o tema da descentralização foi o ponto de discórdia até 1968 (EGBERT, 1980, p. 58-59).

Egbert também explica a resistência que o Curso de Arquitetura da *École* sempre teve ao tema do urbanismo, no que se refere ao funcionalismo do espaço urbano. O tema se apresentou como um problema crítico na composição tradicional, quando o mesmo já fazia parte das concepções arquitetônicas modernas. As obras dos edifícios eram ainda pensadas na Escola de Belas-Artes de Paris como de objetos isolados, próprios, mas dissociados do entorno, enquanto que na nova arquitetura o projeto se definia como um todo, no ambiente construído, como uma “arquitetura total” no dizer do expressivo arquiteto alemão Walter Gropius – considerado por muitos prenunciador do modernismo – “que via a grandiosidade apenas como instrumento de opressão (DREXLER, 1977, p. 7)”.

²⁴ Tradução realizada pelo pesquisador.

A postura de resistência da *École* com o tema do urbanismo e a continuada ênfase na arquitetura monumental gerou críticas severas que foram abalando o respeito e o poder vigentes no campo político e cultural:

Em 1948, o secretário-geral da Société Française des Urbanistes, escreveu em uma edição especial da revista arquitetônica, publicada pela Société des diplômés Architectes par le Gouvernement, um tema dedicado ao tricentenário da *École des Beaux-Arts*, lamentando o fato que existiam arquitetos que ainda repudiavam o urbanismo e, portanto, recusavam-se a conceber as suas obras, como parte de grandes conjuntos (EGBERT, 1980, p. 83).

De fato torna-se inconcebível a idéia de que em um período pós-guerra – quando as cidades européias estavam destruídas pelos violentos combates da II guerra mundial e necessitavam urgentemente serem reconstruídas, em toda sua infra-estrutura urbana – ignorar a importância do urbanismo nos planos de reconstrução e no ensino da arquitetura.

Os Estados Unidos, como um país vencedor da guerra e no pós-guerra, emergiram como a mais forte economia do mundo, vivendo um rápido crescimento industrial e uma forte acumulação de capital. O país não havia sofrido as destruições da Segunda Guerra Mundial e tinha construído uma indústria manufatureira poderosa e enriquecera, vendendo armas e emprestando dinheiro aos outros combatentes. Em comparação, a Europa e o Japão estavam dizimados militar e economicamente.

Foi nesse processo de enriquecimento econômico e de fortalecimento político que os Estados Unidos tornaram-se o novo centro cultural do mundo, deslocando o antigo polo da Europa, na França, para a América do Norte. Assim ficaram, inclusive, na vanguarda da arquitetura moderna com os arquitetos modernistas Mies Van der Rohe, que em 1937 deixou a Alemanha para depois se naturalizar norte-americano, e Franklin Lloyd Wright

Nesse novo cenário político e cultural, sofrendo a pressão das mudanças no campo arquitetônico, a flexibilização para absorver as idéias de *Le Corbusier* que tardou na *École*, segundo Egbert, somente aparece em 1965:

Vamos também ver que, em 1965, quando o tema para o Concurso Grande Prêmio era uma "Fundação para o Estudo da Arquitetura Contemporânea", o programa pela primeira e única vez especificamente reconhece o "moderno" em circulação, referindo-se às novas concepções arquitetônicas de vários grandes líderes desse movimento - na verdade, o programa ainda afirmou que o tema foi inspirado pela "a morte de um dos maiores arquitetos desta época, Charles Le Corbusier (...)" (EGBERT, 1980, p. 84).

O processo inevitável, porém lento, de aproximação com as tendências da arquitetura moderna no uso de novos materiais, compreende para além do objetivo da beleza, a funcionalidade e outras qualidades da construção. A arquitetura moderna caracteriza-se pela utilização de formas simples, geométricas, e desprovida de ornamentação, na qual há valorização e



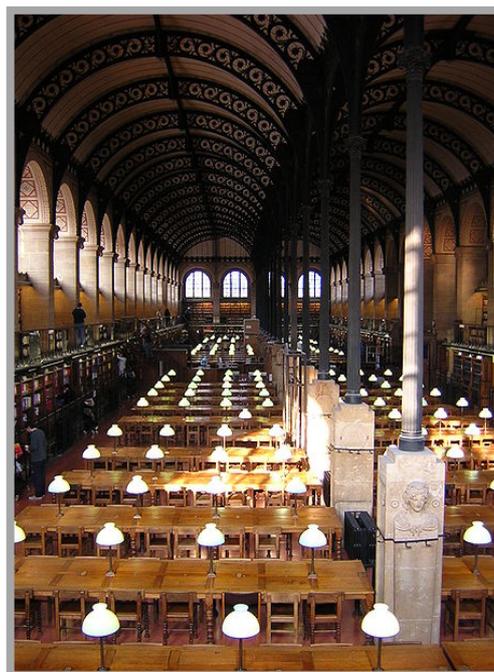
**Figura 20 Biblioteca de St. Geneviève, Paris
Projeto de Henri Labrouste**

emprego dos materiais em sua essência como o concreto aparente, em detrimento do reboco e da pintura. Essas tendências começaram a se impor ao programa na *École des Beaux-Arts de Paris* a partir

de meados do século XIX (EGBERT, 1980, p. 59), influenciando principalmente os formandos do Curso de Arquitetura concluintes no O Grande Prêmio de Roma.

Pode-se começar por destacar o ateliê do arquiteto Henri Labrouste (1801-1875), ganhador do O Grande Prêmio de Roma de 1824, para quem a arquitetura clássica, única, deveria seguir o caráter funcional, ou seja, adaptar-se à finalidade. Sua interpretação se identificava já com o Romantismo. Foi o mais ilustre chefe do atelier da *École des Beaux-Arts*, apesar de seus alunos jamais vencerem o Grande Prêmio (EGBERT, 1980, p. 58). O ateliê de Labrouste era considerado um dos mais radicais da época:

(...) sua visão se confrontava com o idealismo clássico da Academia. (...) Suas idéias pouco ortodoxas foram primeiramente apresentadas em seu exercício de quarto ano como pensionnaire (bolsista) da Academia Francesa em Roma, em 1830. Tratava-se da restauração de três templos gregos em Paestum, na Itália. Dentre os habituais exercícios de restauração de monumentos clássicos italianos requeridos pela Academia, este era o primeiro caso de um edifício não romano. No texto explicativo de suas pranchas, Labrouste externa sua



**Figura 19 Interior da Biblioteca St. Geneviève
Projeto de Henri Labrouste**

recusa em considerar a arquitetura grega como mero estágio primário do classicismo mais maduro dos romanos. Segundo sua interpretação, as formas dos edifícios gregos eram devidas a circunstâncias culturais e materiais diferentes, fatos estes que a tornavam outro tipo de arquitetura. Labrouste também desafia a suposta primazia das ordens na expressão de caráter e significado, colocando ao lado destas aspectos como a disposição em planta, o uso das cores, os efeitos de luz e sombra e a decoração. Tais conclusões representavam um questionamento do idealismo clássico sustentado pela Academia, segundo o qual a história registrava uma contínua evolução das formas originadas na natureza e desenvolvidas linearmente desde os primórdios da civilização, passando por Vitruvius e chegando até o Renascimento (PEREIRA, 2005, P. 84).

Tendo adquirido fama pelo projeto e construção da Biblioteca de St. Geneviève em Paris (1843-50), Labrouste conjugava a prática de projeto com o ensino aos alunos da *École des Beaux-Arts*. Contudo, marcou a história com a abordagem e o estudo de obras de arte ecléticas, na busca da modernidade.

Outro exemplo é o de Charles Garnier (1825-1898), Grande Prêmio de 1848, que concebeu o edifício da Ópera de Paris 1862-1874, de estilo neo-barroco, o qual utilizou ferro na construção (EGBERT, 1980, p. 61). Também Jacques-Félix Duban (1797-1870) não hesitou em misturar livremente informações clássicas com elementos inspirados por outros estilos. Tais características foram aparecer na obra vitoriosa realizada para o Grande Premio de 1865: *Une vaste Hôtellerie pour des voyageurs*, de Louis Noguet. Em 1858 ocorreu outro fato que comprova a resistência dos acadêmicos frente às novas tendências no século XIX e a conseqüente e lenta flexibilização. É que Jacques-Ignace Hittorff (1792-1867), então presidente da Academia e Jacques-Felix Duban foram nomeados membros de uma comissão para apresentar um relatório em 1858 sobre o trabalho do arqueólogo Léon de Laborde Comte (1807-1869), que tratava da união da arte com os produtos industriais. De Laborde defendeu que a arte deveria deixar de ser mais aristocrática do que praticamente útil. Antes de ler as dezessete páginas do relatório, a Academia em 24 de abril de 1858 rejeitou Laborde na divulgação de sua doutrina, classificando-a como nostalgia de *guildas* medievais. A comissão declarou que a própria Academia buscava a aliança entre arte e indústria, mas uma livre aliança, afirmando que a *École des Beaux-Arts* não deveria tornar seu ensino meramente prático, como alguns professores de pintura e escultura desejavam, mas deveria continuar a enfatizar “os estudos da antiguidade” como “as humanidades de arte” (EGBERT, 1980, p. 61).

Voltando ao menos resistente Duban, ele também fez muito uso de cores em sua arquitetura de forma quase romântica, envolvido pelo revivalismo gótico de Eugene-Emmanuel Viollet-le-Duc (1814-1879), um arquiteto declaradamente anti-acadêmico (EGBERT, 1980, p. 62). Aliás, este historiador de arquitetura e restaurador é conhecido como aquele que denunciou e enfrentou o caráter arquitetônico fechado no ensino da *École des Beaux-Arts* de Paris. Viollet le-Duc chegou a estudar arquitetura na Escola de Belas-Artes de Paris, mas interrompeu os estudos devido ao sistema conservador encontrado. Consta que



Figura 21 Edifício da Ópera de Paris. Projeto de Charles Garnier

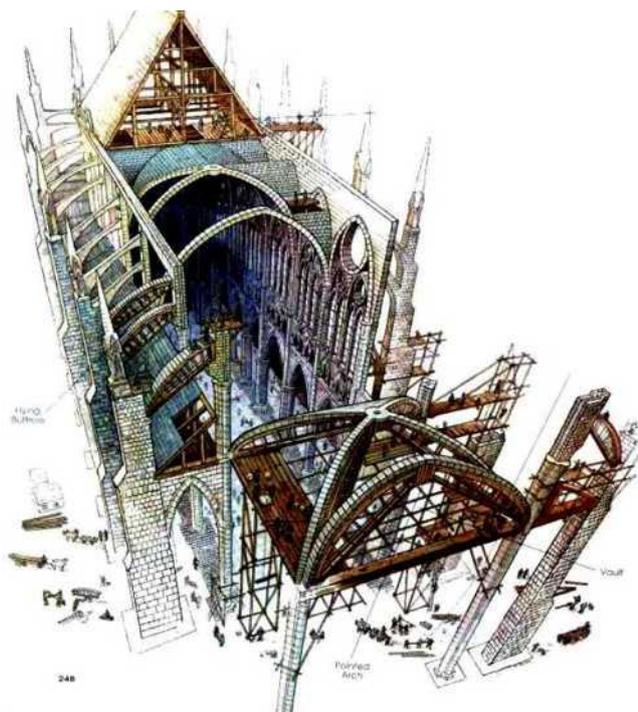


Figura 22 Estrutura de uma catedral gótica

desenvolveu uma importante doutrina racionalista, destacou-se na defesa e uso de novos materiais, tanto para a arquitetura como para o restauro, preocupando-se em encontrar as formas ideais para materiais específicos, utilizando essas formas para criar edificações. Admirava o modo de construção grego e gótico para uma produção, no entanto, laica, baseada em recursos sistêmicos, da razão e da lógica, adotados com liberdade para o progresso. O meramente acadêmico ou decorativo e a arte da arquitetura sem a técnica da engenharia não lhe interessavam.

Assim, influenciou uma nova geração com sua concepção moderna – de uma nova e expressiva teoria da arquitetura – mas também se destacou na oposição ao sistema de ensino aparentemente intocável fundamentado em uma estética clássica mais intocável ainda, as Belas-Artes. Inclusive, Viollet-le-Duc rejeitou a educação formal da arquitetura na *École* já em 1830, quando fez sua opção profissional e preferiu estudar com diversos arquitetos e realizar viagens pela França e Itália (FREIGANG/KREMEIER, 2003, p. 344). Assim, determinou-se na busca por novas técnicas para os projetos.

Nessa relação, Egbert (1980, pp. 63-64), explica que Viollet foi um importante personagem que figurou na história da *École*. Começou por causar grande impacto em 1862 quando publicou uma nova série de ataques contra a *École* na *Gazette des Beaux-Arts*, acompanhado pelo influente arte-historiador Paul Mantz, que estava particularmente indignado com o concurso O Grande Prêmio de Roma de 1862, cujo programa previa o projeto de um "Palácio para o governador da Argélia". O programa especificava um estilo clássico e o vencedor tinha devidamente seguido-o e desbancado duas concepções em um Estilo islâmico, considerado por Mantz como de um caráter muito mais adequado.

Com a obra publicada, Viollet-le-Duc conseguiu persuadir Napoleão III da necessidade de reforma da *École des Beaux-Arts*. Um relatório do Maréchal Vaillant (1790-1872), Ministro de *la Maison de l'Empereur et des Beaux-Arts*, formou a base para um decreto

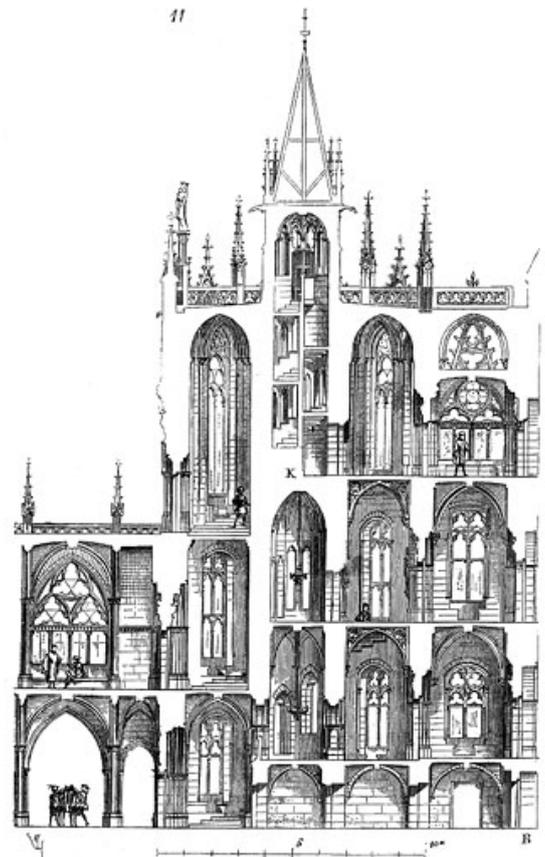


Figura 23 desenho do projeto do Forte da cidade de Carcassonne de E.E. Viollet-le-Duc

imperial em 13 de novembro de 1863, que visava fundamentalmente reorganizar a escola. Foram estabelecidos pontos de controle para a reforma.

Dos doze artigos do decreto, o primeiro previa o diretor da *École* ser nomeado por decreto imperial, em vez de eleição pelos professores, como antes. O segundo artigo apelou a uma reforma no sistema de nomeação de professores: para que ficasse a cargo do Ministro do Império, e não mais da Academia. O terceiro artigo estabeleceu novas cátedras e também novos ateliers a serem estabelecido na própria escola – dentro dela – sob a orientação de professores escolhidos pela administração.

O quinto artigo especifica que um novo *Conseil Supérieur d'Enseignement* (Conselho Superior de Ensino) seria criado para orientar a escola. O último artigo tira o controle do Grande Prêmio de Roma e de seus programas e acordos da Academia. Ele indica que a seleção dos programas e os nove membros do júri seja realizado por sorteio, a partir de uma lista estabelecida pela Administração *des Beaux-Arts*, supervisionados pelo Conselho Superior de Ensino.

Com isso, a Escola foi totalmente removida da *Académie des Beaux-Arts* e assumida pelo governo imperial, apesar da extenuante oposição da Academia por mais de dois anos

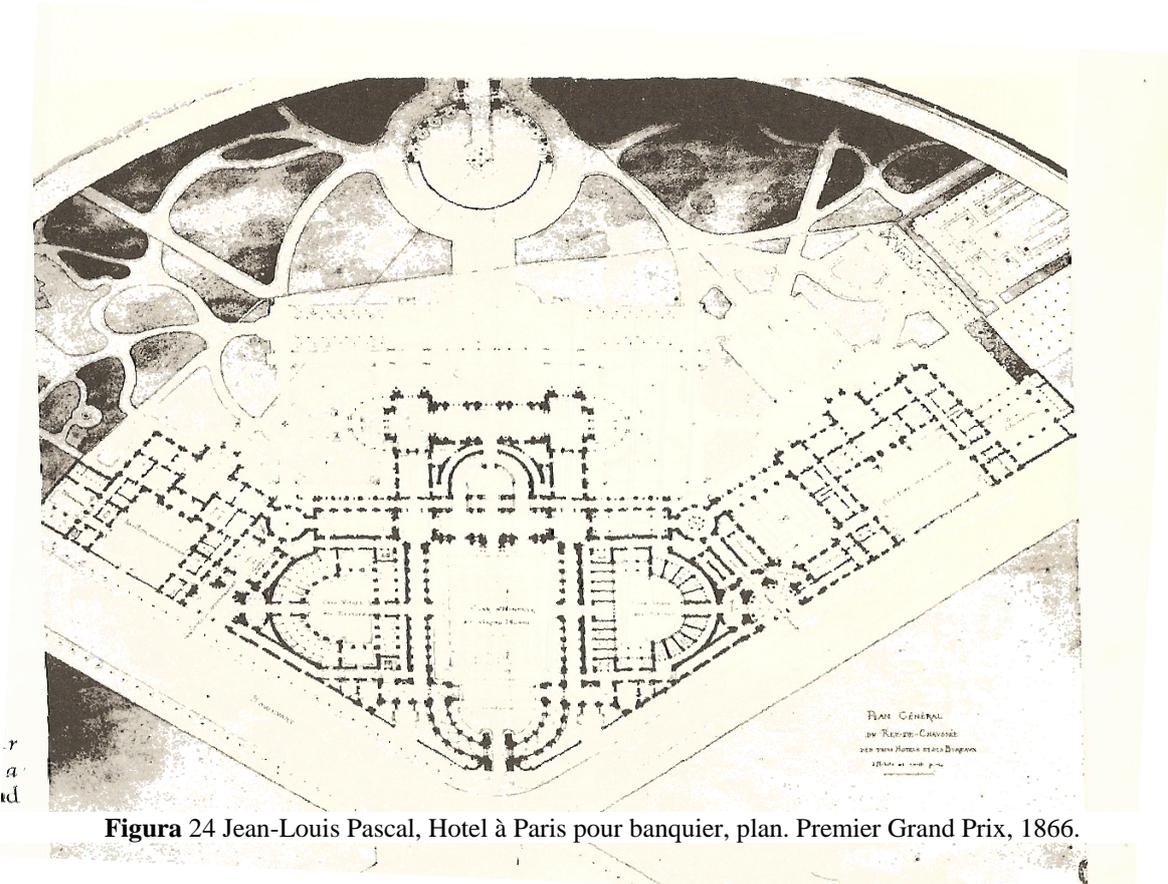
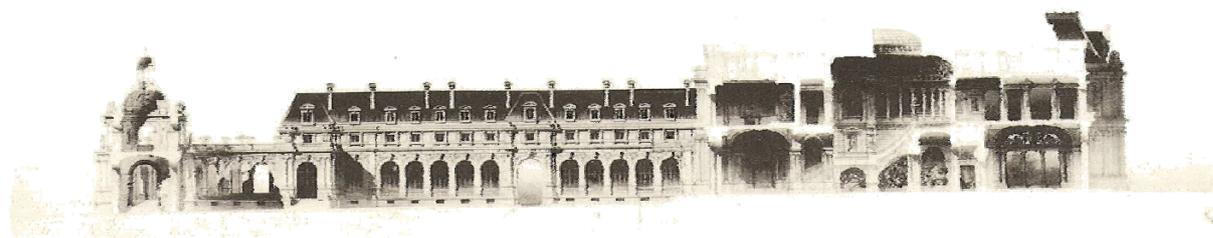


Figura 24 Jean-Louis Pascal, Hotel à Paris pour banquier, plan. Premier Grand Prix, 1866.

O relatório sobre o qual o decreto foi baseado concluiu com a afirmação de que "o ensino da arte finalmente avançava, antes de tudo, no desenvolvimento das individualidades". Assim, o espírito romântico era visto triunfar sobre a tradição acadêmica. Egbert observa ainda (1980, p. 64) que Viollet le-Duc e o pintor Ingres estavam entre aqueles ressentidos que participaram do tumulto e das ações panfletárias que se seguiu ao decreto. E, como parte da reforma da *École des Beaux-Arts*, Viollet-le Duc, no mesmo ano de 1863, foi nomeado professor de história da arte e da estética, uma das quatro novas cadeiras (sendo os outros: história e arqueologia, história da arquitetura, e a teoria da arquitetura). Contudo, a quase totalidade dos cerca de quinhentos alunos que frequentavam a *École* foram violentamente contrários a Viollet-le-Duc e a exigência de seus cursos. Isso porque o seu estilo era o gótico medieval, absolutamente estranho à escola e aos acadêmicos. Viollet-le-Duc e seu grupo eram prestigiados por Napoleão III e, especialmente, pela Imperatriz Eugénie. Mas, devido às mudanças causadas na *École*, houve um grande movimento contra o revolucionário arquiteto. Uma revolta foi organizada por um dos mais velhos estudantes de arquitetura, Julien Guadet (1834-1908), que teve o apoio tácito dos professores, principalmente dos membros da Academia, os quais não se atreveram a opor-se abertamente a Napoleão III. Assim, articulou-se ativamente uma conspiração contra Viollet-le-Duc que, além de ser criticado pelas reformas na escola, o era também pelas mudanças provocadas nos critérios dos programas e julgamento do O Grande Prêmio de Roma:



Figura 25 Jean-Louis Pascal, Hôtel à Paris pour riche banquier, garden elevation, longitudinal section



(...) por ter reduzido o limite de idade para os candidatos para o Grande Prêmio, de trinta (um limite estabelecido em 1805) para vinte e cinco anos de idade e Guadet estava, então, com vinte e nove (EGBERT, 1980, p. 66).

Em oposição a Viollet-le-Duc e contra a reforma, foi preparada uma petição por Guadet com a ajuda de um amigo estudante, Jean-Louis Pascal (1837-1920), assinada pela esmagadora maioria dos estudantes. Mas essa foi tornada sem efeito, apesar de apenas nove alunos assinaram uma carta de felicitação para Viollet-le-Duc. Na sua primeira conferência, embora o *Surintendant des Beaux-Arts* estivesse presente, apoiada por numerosos policiais, os estudantes provocaram tal tumulto que ele não pode ser ouvido e somente continuou à custa da proteção policial. As divergências e os conflitos foram tantos que não demorou muito para que ele se demitisse em 1864, alguns meses somente depois de sua posse. A partir desta data, seus escritos foram dirigidos diretamente para o público (ZANTEN, 1977, p. 111). Ele foi sucedido pelo historiador Hippolyte Taine (1828-1893), que ocupou o cargo até 1883.

Em 1863 (Viollet-le-Duc) foi nomeado professor da *École des Beaux-Arts* mas teve de se retirar um ano mais tarde devido à oposição violenta que suscitou o seu projeto de reforma da formação dos arquitetos. E foi precisamente deste projeto de ensino que nasceram os *Entretiens sur l'architecture*, publicados entre 1863 e 1872. Viollet-le-Duc expõe aqui o seu sistema didático por épocas e por temas arquitetônicos de base (FREIGANG/KREMEIER, 2003, p. 344).

Após a saída de Viollet-le-Duc, o limite de idade para o Grande Prêmio volta a ser de trinta anos (e permaneceu assim exceto 1925-1932, quando foi reduzido para vinte e sete anos). No entanto, a nova diretoria da Escola, os diretores e professores continuaram a ser nomeados pelo Ministro Imperial, além de o concurso O Grande Prêmio permanecer sob o controle do *Conseil d'Enseignement* em vez da Academia. Em 1864, então com trinta anos, no limite de idade, Guadet ganhou o Grande Prêmio, com uma obra de estilo medieval: um projeto abordando o tema daquele ano que era uma hospedaria religiosa para viajantes nos Alpes. E Jean-Louis Pascal venceu em 1866, com o tema Hotel em Paris para um rico banqueiro. “Aos trinta e sete anos Guadet tornou-se chefe de um *atelier intérieur*”. Em 1894 “foi nomeado professor (EGBERT, 1980, p. 65)”, após retornar da viagem de estudos à Roma. Guadet permaneceu lecionando na escola francesa de

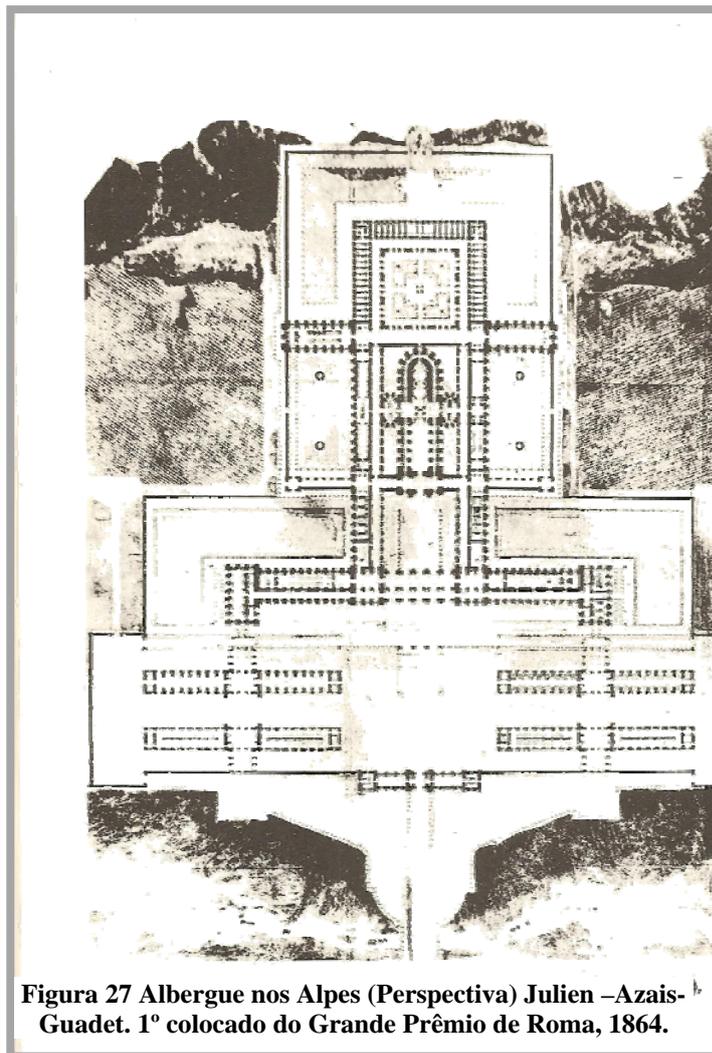
1894 até o final de sua vida, em 1908. Apesar da saída de Viollet e das conquistas de espaços de Guadet, seu opositor, a *École* viveu digerindo o legado de Viollet-le Duc:

Guadet do ataque contra Viollet-le-Duc não tinha sido contra o estilo medieval, mas sim contra o que ele considerava como a insistência de Viollet sobre o seu uso exclusivo (EGBERT, 1980, p. 66).

Os cursos de Guadet sobre a teoria da arquitetura foram profundamente influentes. Publicados em quatro volumes sob o título *Eléments et théorie de l'architecture* no início de 1901, tornaram-se “uma espécie de Bíblia na *École* e da grande maioria das escolas estrangeiras de arquitetura que adotavam seus métodos (EGBERT, 1980, p. 66)”. No livro Guadet mostrou que, apesar da sua oposição a Viollet-le-Duc, ele tinha sintetizado valores estéticos acadêmicos tradicionais em grande parte do funcionalismo estrutural de Viollet-le Duc.



Figura 26 Julian-Azais Guadet - Albergue nos Alpes (Planta 1864)



**Figura 27 Albergue nos Alpes (Perspectiva) Julien –Azais-
Guadet. 1º colocado do Grande Prêmio de Roma, 1864.**

Na realidade, sua teoria combina as vertentes da arquitetura tradicional e moderna num sistema teórico unificado. E, como o principal sistematizador e divulgador do ensino teórico na *École*, e representante de sua fase mais madura, Julien Guadet, estabelece as regras que seriam seguidas na última fase do Sistema de Ensino Belas-Artes. Em consequência, apresenta em seu manual de elementos e teoria posições que remetem alternadamente, por vezes até simultaneamente, à tradição acadêmica e ao racionalismo oitocentista.

Em 1885 Guadet palestrou na Sociedade de Engenheiros Civis de Paris na qual, ao tratar de arquitetura moderna, admitiu que os novos programas exigiam a participação de colaboradores, ou seja, que somente a formação do arquiteto tal qual se dava não mais podia suprir as demandas sociais. Ele declarou: “O arquiteto não é um homem universal, e o será cada vez menos, à medida que os programas se tornem mais variados e complexos (PEREIRA, 2005, p. 88)”. Reconhece e reflete a participação do engenheiro, apesar de observar a importância do arquiteto e afirmar que somente a ele cabe a unidade e a

coordenação de tudo o que é feito no edifício. Aliás, Guadet defendia que a unidade é necessária à grande arquitetura, a pequena pede variedade (1905, p. 283) ”.

No entanto, os cursos de Viollet-le-Duc impedidos de serem realizadas na *Ecole* foram no final destinados a ser ainda mais influentes do que os de Guadet, embora através de um público muito diferente:

Publicado em dois volumes sob o título *Entretiens sur l'architecture* em 1863 e 1872, respectivamente, eles - e, sobretudo, o segundo volume no qual o autor dedicou especial atenção ao ferro como um material estrutural, estimulou a quase totalidade dos principais fundadores da "moderna arquitetura". (EGBERT, 1978, p. 67).

Zanten (1977, p. 112) observa que Guadet contribuiu para que o Sistema de Ensino Belas-Artes não conseguisse acomodar as novas idéias de projetos de arquitetura. Principalmente as idéias de Le Corbusier que chegaram na década de 20:

(...) em 1901 Julien Guadet, professor de teoria na *Ecole*, escreveu: “A originalidade da nossa escola pode ser definido em uma palavra: é a mais liberal existente no mundo”. Foi quando passou a dizer que ele iria ensinar apenas o que era incontestável. Infelizmente, o que Guadet considerava incontestável era tão somente a partir do seu ponto de vista (ZANTEN, 1977, p. 112).

Em 1881, na França, foi constituída a primeira associação extra oficial de arquitetos diplomados, a SADG – *Société des Architectes Diplômés par le Gouvernement* – cuja presidência Guadet assume em 1907. Torna-se relator do Congresso de 1895 que adotou um código de ética que vincula o seu nome: o código Guadet, impondo uma prática profissional liberal e não comercial.

Com alguma freqüência, as vanguardas arquitetônicas modernistas legaram à tradição acadêmica francesa o papel de símbolo da decadência e da oposição à modernidade. Guadet foi personagem importante nesta caracterização, já que seu tratado se manteve como a palavra oficial da *École des Beaux-Arts* de Paris por mais de trinta anos após sua publicação.

Juntamente com o concurso O Grande Prêmio de Roma de arquitetura, o Sistema de Ensino Belas-Artes na *Ecole des Beaux-Arts* insistia em tornar-se fixo e rígido na sua organização. Egbert explica (1980, p. 67) que somente no programa para o último concurso, em 1967, é que o estilo moderno – estilo internacional – foi exigido, envolvendo mais diretamente o urbanismo moderno do que qualquer programa anterior.

Quando a autoritária *École* se parece se render à arquitetura moderna e ao urbanismo integrado e o Sistema de Ensino Belas-Artes mostra alguma flexibilização, o clima político reivindicatório e revolucionário sentencia sua morte. É como se a instituição, em seu quadro terminal, não resistisse, mesmo recebendo a dose do remédio que precisava quando diagnosticada sua enfermidade. O fato é que, no final, não houve mais tempo para salvar a tradição da arte clássica sistematizada em um ensino tão resistente ao novo.

Vale resaltar que, no processo histórico, os ataques e as tentativas de modernização do Sistema de Ensino, apesar de terem soado como agressão à tradição clássica, podem ser interpretados, em uma leitura dialética, como ações políticas em defesa da mesma. Na resistência, a postura fechada da *École* acabou por agredir as associações profissionais, que por sua vez acabaram, ai sim, defendendo-se no ataque voraz.

Em 1928 um trecho das declarações do Ciam (Congresso Internacional de Arquitetura Moderna) denunciava a “consequente²⁵” decadência. Aliás, eles exigiam o fechamento de escolas como a *École* que fornecia o modelo e a lógica do afronto:

Os arquitetos modernos, tendo a firme intenção de trabalhar de acordo com os nossos princípios, não podem deixar de considerar as academias oficiais (...) como instituições que obstruem o caminho do progresso.
Essas academias, por definição e por função, são as guardiãs do passado (...)
As academias corrompem a vocação do arquiteto em sua própria origem. Seu ponto de vista é incorreto e suas conseqüências incorretas.
Portanto, para garantir a prosperidade do país, o Estado deve arrancar o ensino da arquitetura das mãos das academias (STEVENS, 2003, p. 123).

Por fim, o Sistema de Ensino Belas-Artes naufragou e a tradição agonizou no momento da experiência artística e estética da confecção de cartazes no Atelier Popular do Maio de 1968. A famosa escola francesa fechou as suas portas, sem mais poder atualizar a história da arquitetura e o concurso O Grande Prêmio de Roma.

²⁵ Grifo nosso.



Capítulo 3
Capítulo 3
Capítulo 3

3. CAPÍTULO

A genealogia do poder no Sistema de Ensino Belas Artes da *École des Beaux-Arts* de Paris

O Sistema de Ensino Belas-Artes que moldou, validou e representou o Curso de Arquitetura, de 1671 a 1968, foi criado, desenvolveu-se e ruiu na relação com o sistema capitalista do Estado francês. Nessa história, o legado mostra-se comprometido com a gênese da relação arte/saber e poder/saber no campo político e cultural. A arte clássica sistematizada pela *École*, que valorizou o estilo e no seu processo de ensino não se mostrou flexível às transformações científicas e sociais, foi perdendo sua capacidade intrínseca de saber-poder. Na realidade, ela perdeu poder pelo fato de ter perdido a sua sapiência, sua essência epistemológica, ficando subordinada a um poder-saber, que no caso foi o institucional – da relação da escola com o Estado.



O problema é que o Sistema de Ensino Belas-Artes tornou-se um instrumento de poder pelo poder e não pelo saber.

No sistema capitalista, de forma contundente, a educação em geral e a superior em particular tornam-se utilitaristas e instrumentais, produzindo um conhecimento, um saber, para fabricar mercadorias e alimentar o processo de consumo enquanto valor de mercado.

Todo conhecimento que não puder satisfazer o mercado é considerado como categoria residual, não podendo, portanto, ser comercializado e correndo, assim, o risco de desaparecer, por não impulsionar o seu *status* social, que consiste em ser utilizado e rentabilizado na sociedade de consumo (FILIPPE, 2004, p. 18).

No contexto dessa lógica mercantilista, as instituições educativas, nas suas diversas modalidades, exercem o papel de formar o indivíduo para construir o seu engajamento identitário no sentido de fortalecer as suas relações sociais com os outros e com a sociedade em geral, pela lógica da competitividade e do individualismo, que inclui não somente os bens materiais, mas também o prestígio e o poder. Portanto, o conhecimento passa a ter um valor de uso como produto utilitarista, fragmentado e pouco valorizado e não pautado nos valores humanos, tão necessários à sociedade, para orientar o cidadão e a justiça social. A famosa

escola francesa de Belas-Artes deixa ver esse seu mecanismo, na sistematização do conhecimento, quando analisada sua genealogia do poder.

Á medida que evolui ao longo do século XIX, o sistema de ensino superior permaneceu, e ainda permanece, com uma forte estratificação vertical. Na França, as ocupações que tradicionalmente dependem de diplomados pelas grandes *écoles*, os quais estão destinados para os serviços públicos (tais como educação, engenharia e administração pública), gozam de status muito mais elevado do que as demais, cujos diplomados são treinados em universidades ou outras instituições (STEVENS, 2003, p. 206).

A *École des Beaux-Arts*, que sempre gozou de grande prestígio na formação de arquitetos, não só na França como em todo mundo, manteve-se firme no propósito de fornecer elevação social, tanto pela produção elitista como pela formação que a implicava. Principalmente considerando que ela sempre forneceu profissionais para compor o quadro de funcionários do Estado francês.

3.1 O Estado capitalista na base das relações sociais da *École des Beaux-Arts* de Paris

Do poder político da classe dominante, na evolução das forças produtivas do determinismo capitalista, a *École des Beaux-Arts* de Paris não nasceu e afirmou-se livre e descomprometida. A escola se construiu sobre o Estado e vice-versa.

Basicamente, segundo Marx, a forma Estado é o princípio organizador da sociedade, sendo que o Estado burguês é uma expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo (IANNI, 1992). Para Marx, as relações sociais de produção trata-se de um grande definidor das condições reais vividas por indivíduos reais dentro da história. Essas condições acabam por determinar a realidade e as idéias sobre ela, sendo que é do confronto com a realidade que nascem as idéias. Assim, o Estado mostra-se, em cada época, “o estado” das idéias dominantes, ou mais fielmente, das forças materiais dominantes, de onde brotam as idéias (MARX, 2004). Na ampliação dessa visão, pode-se considerar que é também nesse processo que brota a legitimidade, e a ilegitimidade, cultural.

No caso da escola francesa de Belas-Artes de Paris, na visão de Marx, a gênese do poder institucional baseia-se no determinismo do Estado, mas, para a dominação, como princípio, esse é o Estado Nacional, segundo a teoria de Hobbes: aquele que constitui o governo soberano, com a aglutinação de forças, a centralização do poder político, que se impõe repressor no pacto do respeito mútuo. Assim, o Estado retrata as experiências históricas totalitárias (1979).

Foi o Estado francês que criou e legitimou a escola, e foi ela que o fez ser uma potência admirada e cultuada. A história do percurso da *École* até 1968 é a do desdobramento dessa relação de poder. Nela, se alimentaram, se mantiveram e se suportaram mutuamente sem efetiva flexibilização e mudanças em sua tendência conservadora.

Ainda Hobbes, em sua teoria sobre a natureza humana, aponta o fenômeno desse poder, quando chama a atenção para o contexto da revolução científica que se espalhou rapidamente na Europa depois de 1600, que trouxe o impacto de seus paradigmas - racionalismo, empirismo e mecanicismo: “(...) a vida não é mais do que um movimento dos membros (...). E a arte vai mais longe ainda, imitando aquela criatura racional, a mais excelente obra da natureza, o *Homem* (...) porque pela arte é criado aquele grande *Leviatã* a que se chama Estado (1979, p. 5). Em sua pessimista visão, Hobbes define que o Estado é obra, produto da arte, do artifício humano que soube unir, reduzir a uma só pessoa uma multidão de indivíduos, em sua representação de proteção. Trata-se de um homem artificial, de maior estatura e força do que o homem natural, que tem a autoridade de um soberano. É o Estado instrumentalizado pela arte, o de um ser humano capaz de corromper sua natureza, seguindo o princípio de criação de Deus. Por essa teoria, é possível reconhecer a representação do Estado da época, como uma grande expressão das ações do gênero humano, é a *exaltação*²⁶ do poder e da grandeza (1979, p. 39) a serviço do soberano.

Diferente de Marx, Hobbes, no seu tempo, sacraliza o Estado francês que se serve da arte – paradigma de sacralização – para a representação de seu poder, por sua vez, e a arte se serve do Estado para a sua representação concreta na criação, em 1648, da *Academie Royale des Beux-Arts*, que já veio embalada pelo reinado absolutista altamente centralizador de Luís XIV. A situação praticamente não se alterou quando de seu declínio e transformação, em 1968, estando na época sob o governo autoritário de Charles de Gaulle – um sistema político baseado em monopólio. Subsidiada pelo Estado capitalista, e sempre a serviço dos interesses das forças dos governantes, na educação praticada, confundiram-se formação e dominação do artista.

Trabalhando para a afirmação do Estado francês, a marca educacional da escola nesse processo histórico é a relação oficial entre arte e poder, enraizada na sua constituição, justamente na ligação com a corte, que criou relações de domínio ou de poder institucionalizado. A escola nasceu para ser respeitada, para dar o exemplo a seguir, para ser

²⁶ Para Hobbes, exaltação é a forma de linguagem em que os homens exprimem o poder e a grandeza de alguma coisa (1979, p. 39).

senhora – bem no sentido de dominação, teorizado por Max Weber²⁷. O teórico alemão compreende o Estado não como o reino da razão, mas sim de força e atribui a ele a monopolização desta força, que considera condição indispensável à sua existência (BOBBIO, 2000).

Weber concebe que a dominação implica, basicamente, em dominantes (a presença efetiva de alguém mandando) e dominados (vinculado à existência de um quadro administrativo ou de uma associação, onde os seus membros estão submetidos a relações de dominação). Nesse sentido, o conceito de poder encontra-se relacionado à probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo encontrando resistências.

O fenômeno da reputação do poder da *École* se dá já em sua fundação como Academia, quando o constitui como sucesso, nobreza, prestígio e beleza, exercendo, assim, o poder político. Ela mais do que se impõe, exerce um poder magnânimo: poder como fonte de poder. Mostra-se altamente eficiente na instrumentalização do poder. Explica Hobbes que “*o poder de um homem* (universalmente considerado) consiste nos meios de que presentemente dispõe para obter qualquer visível bem futuro. Pode ser *original* ou *instrumental* (1979, p. 53). No caso, a *École* significou vantagem para todos os que a ela se aliaram: acadêmicos, artistas, estudantes, professores, políticos etc. A instituição constituiu um indiscutível poder instrumental na arte sistematizada em seu ensino, que veio a representar o sucesso, a nobreza, o prestígio, e a beleza, como moeda de troca.

Noberto Bobbio (1995, p. 954), afirma que “a política inexoravelmente está ligada à concepção de poder”. O poder é a imposição de um sobre o outro, é a imposição de uma vontade sobre outra vontade. Já o poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Segundo sua visão, a relação do poder político pode ser percebida de inúmeras maneiras: o poder paterno, o poder despótico e o poder político.

Foi o Sistema de Ensino Belas Artes da academia francesa, aperfeiçoado por Colbert, que definiu o seu poder político, ou seja, processou a sua constituição. Ele atendeu os desejos e as intenções do rei na perspectiva de fazer deslanchar o mercantilismo, de exercer o domínio artístico e cultural para o progresso das indústrias nacionais. Na verdade, ele conseguiu processar os desejos, como faltas sentidas pelo rei (HOBBS, 1979), e as competências dos indivíduos franceses em atendê-los com seu trabalho na Academia. Nessa base o sistema se efetivou:

²⁷ O intelectual alemão Max Weber (1864-1920), em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”. São Paulo: Pioneira, 1967.

Para fazer deslanchar o mercantilismo, Colbert teve de desmontar todos os poderes locais e provinciais; era preciso substituir tudo o que havia restado do particularismo francês por uma autoridade central – e todos os seus atos se voltaram para esse fim. (...) O objetivo fundamental de Colbert era instituir na França, mediante essa seqüência de decretos da Coroa, “la máxima de l’ordre”. Ele não pensava em deixar de fora de seus planos a ciência e a arte; nesse caso, a criação de academias parecia ser a solução mais promissora (PEVSNER, 2005, p. 145).

Contudo, a instrumentalização do poder da então Academia do Estado francês se deu no espírito do tempo da revolução científica, pela sistematização do Ensino das Belas-Artes, que instalou as relações de poder e configurou o sucesso da escola comandada por Colbert, que tinha como grande competência justamente sua organização e sistematização a serviço do absolutismo:

O absolutismo representava, portanto, a forma apropriada de governo para os partidários da política nacional. Assim, Richalieu preparou o caminho para o absolutismo. Mazarin seguiu seus passos, e Colbert, esse burguês infatigável, competente e tenaz, fez disso um sistema. (...) A arte e a arquitetura eram parte integrante do sistema (PEVSNER, 2002, p. 329).

Portanto, o Sistema de Ensino da Academia apresentou-se na determinação do poder político, como autoridade e na autorização do exercício da arte. Ele se deu na organização e no estabelecimento de regras claras e de um regime rigoroso de trabalho bem definido (PEVSNER, 2005, p. 150), ao invés das práticas informais das guildas, ou corporações medievais. O sistema cumpriu a formalização do ensino, compreendida na competência do Estado francês forte, padrão determinado e firme nos seus mandos, que não dá lugar à flexibilização e institui a rigidez centrada em acertos e glórias. A academia conquistou rapidamente a respeitabilidade junto aos artistas amadores e aos eruditos e também junto à sociedade como um todo, mediante a “ditadura” do projeto de Colbert, (PEVSNER, 2005, p. 163) de seu sistema de ensino rígido e intolerante que visava a conquista de belas obras de arte no padrão da antiguidade. Assim, a sistematização educacional da arte aconteceu sobre a teoria econômica da época, o que acarretou a beleza ser transformada em mercadoria preciosa, para a garantia do poder do Estado, de acordo com a visão de Marx; para quem a riqueza das sociedades em que domina o modo-de-produção capitalista apresenta-se como uma “imensa acumulação de mercadorias” (2003, p. 35). É nesse sentido, de conquista de alto “valor” simbólico, que o ensino atendeu as expectativas e constituiu a dominação.

A formação era muito valorizada. O poder político da Academia, no Sistema de Ensino Belas-Artes, estabeleceu a respeitabilidade institucional que possibilitava sua extensão na titulação acadêmica altamente apreciada, a qual possuía grande valor representativo. A escola capitalizou o valor da arte formal e do artista, em detrimento do artesanato e do artesão, ao oferecer os títulos que satisfaziam as ambições dos artistas, fornecendo honra, respeito e dignidade.

Uma abordagem de Hobbes denomina como “valor público” de um indivíduo “o conjunto de cargos de direção, funções judiciais e empregos públicos (...) ou nomes e títulos introduzidos para a distinção de tal valor (1979, p. 57-58)”. Esse é o caso do poder instrumental.

A *Academie Royale des Beux-Arts*, ao atacar as guildas e propor o desenvolvimento científico, garantia aos artistas elevação na hierarquia social, tirando-os do nível de artesão – do vínculo com as corporações no aprender-fazendo dos velhos mestres – para dar-lhes a ascensão de filósofo – do artista dos cursos regulares da pedagogia formal. Esse sentido de promoção sociocultural, do parentesco das Academias com as Universidades (RUGIU, 1998, p. 106), entusiasmava os artistas que, também ao poderem participar do prestígio legado por Platão, ao mesmo tempo, contavam com o subsídio do Estado para a produção das obras de arte e para a continuidade dos projetos que levavam suas assinaturas. Aliás, a influência do Estado francês sobre os artistas, que procuravam inclusive reduzir o “tirocínio produtivo” criou uma forte dependência ou, como explica Rugiu, um “tirocínio prático” (1998, p. 110):

(...) e embora a corte pontifícia pudesse fazer tantas encomendas aos arquitetos, escultores e pintores quanto as cortes de Luís XIV e de Luís XV, os artistas italianos nunca foram tão exclusivamente dependentes delas quanto os franceses (PEVSNER, 2005, p. 167).

(...) os artistas tornavam-se escultores ou arquitetos reais, aproximando-se gradativamente da corte; recebiam honorarias e remunerações condizentes, mas tornavam-se cada vez mais dependentes da vontade de Luís e Colbert. (PEVSNER, 2002, p. 329).

Mediante a titulação, os vínculos institucionais e o conceito do Sistema de Ensino fornecido aos artistas, o Estado capitalista consegue os meios para legitimar o poder da Academia de Belas-Artes de Paris na sociedade, constituindo-o politicamente, e se impõe, fazendo da instituição uma majestade.

Essa dominação do Estado capitalista francês organizada por Colbert e apoiada por Luiz XIV teve como base a visão do "direito divino dos reis"²⁸. A afirmação do rei soberano já havia sido defendida por Maquiavel (1469-1527), para quem o Estado tem um fim em si mesmo, no qual os soberanos podem utilizar-se de todos os meios - considerados lícitos ou não - para garantirem a conquista e a continuidade do seu poder. Sendo que as ações do Estado são regidas pela racionalidade e não pela moral. Na sua visão, o exercício do poder do rei exigia, para que fosse reconhecido, admirado e amado, alcançar grandes realizações: "O que mais contribui para que um príncipe seja estimado é a realização de grandes empreendimentos e a prática de atos edificantes (2006. p. 101)". Como exemplo deste tipo de conduta, Luiz XIV criou o Palácio de Versalhes e a *Academie Royale des Beux-Arts*.

E, nessa perspectiva de conquista de dignidade e majestade, indica Maquiavel, que cabe a um príncipe julgar as boas obras e elogiar, exaltar, evidenciar e, principalmente, premiar, com grande ostentação, os bons e extraordinários exemplos em uma arte qualquer, que possam corroborar aos negócios do Estado:

(...) quando alguém praticar algum ato extraordinário, bom ou mau, na vida civil, deve o príncipe premiá-lo ou puni-lo, mas sempre com grande ostentação. (...) Deve, isto, sim, oferecer prêmios para os que se dediquem a essas atividades e que, de qualquer modo, procurem engrandecer a cidade e o Estado (2005, pp. 102, 103).

Assim, explica-se a criação do Grande Premio de Roma como incentivo à produção magnânima, em cujos programas há indicação de projetos megalomaníacos. O concurso atesta a autoridade na legitimidade que a escola ganhou com a implantação e o desenvolvimento de seu Sistema de Ensino Belas-Artes que o abarcava. Politicamente, a Academia foi assumindo a realização do ideal de beleza e de perfeição venerado pela elite dominante. A arte clássica adotada, desenvolvida e incentivada inspirou e efetivou a riqueza, a nobreza e o prestígio na França para o mundo. Foi nesse estilo, no Renascimento italiano, que o Estado sobrepunhou a igreja na arte da arquitetura (DURANT, 1963, p. 79) e que o Estado francês praticou a idéia de evolucionismo artístico e consolidou o estilo nacional, no neoclassicismo (GOMES, 2007).

O estilo clássico francês aperfeiçoou e em certos aspectos até superou os modelos greco-romanos, implicado num *a priori* que deu sentido à arte e à cultura como um todo,

²⁸ Expressão utilizada por Jacques Bossuet (1627-1704), bispo e teólogo francês. Defensor do absolutismo, foi o autor de "A Política tirada da Sagrada Escritura", publicada postumamente em 1701, na qual apresenta a idéia da origem divina do poder real: Deus delegava o poder político aos monarcas conferindo-lhes autoridade ilimitada e incontestável. O caso mais exemplar de governante que se serviu das idéias de Bossuet foi justamente Luis XIV.

submetido a um determinismo inexorável (GOMBRICH, 1968). Não havia liberdade ou flexibilidade na maneira de projetar: “(...) não podia haver liberdade; o estilo teve de conformar-se aos padrões determinados pelo príncipe e seu ministro (PEVSNER, 2002, p. 329)”.

A produção de sentido do neoclassicismo realizou-se sob as expectativas e vislumbramento da expansão do limite do clássico consagrado. Com ele, o Sistema de Ensino Belas-Artes impôs a ordem, fazendo com que a Academia cumprisse as exigências inscritas na instituição para a representação da elite. Isso explica o fato de que o estilo francês, desenvolvido pela Academia tenha exercido o domínio político e cultural da Europa pelo Estado na base do ideal de perfeição.

A história do Sistema de Ensino da *Academie Royale des Beux-Arts* de Paris, ligado ao Estado centralizador, remonta à história da Grécia antiga, a sua tradição pedagógica, que originariamente “foi privilégio de uma aristocracia de guerreiros (MARROU, 1975, p. 20)” e que, ao longo de seu processo, orientou-se para servir os grandes latifundiários e os homens políticos, preparando-os para suas atividades, em uma vida nobre e cheias de ócios (MARROU, 1975, p. 77). O Estado grego principalmente voltou-se a “civilizada”²⁹ educação ateniense de fidalgos, cujas práticas e gostos caracterizam o meio “chique”³⁰ (MARROU, 1975, p. 69). Essa educação aristocrática, de “toda a vida cultivada (MARROU, 1975, p. 74)” se estendeu e se tornou a educação-tipo de toda Grécia.

Em suma, a inspiração cultural, infiltrada na realidade política, é a do Estado grego clássico no espírito da disciplina e da educação, como um “notável organismo”, “uma força educadora”, um “educador supremo” (JAEGER, 2001), conforme pensamento de Platão e Plutarco e na concepção de Péricles que considerou a educação como um ponto culminante na história interna do Estado. Na época, o Estado grego se comportava como uma grande organização educacional: “o Estado que educa os homens exclusivamente para si” (JAEGER, 2001, p. 374). “A educação estendia-se aos adultos. Ninguém era livre e podia viver a seu bel-prazer” (JAEGER, 2001 , p. 113). O Estado grego expressava-se objetivamente pela lei e tinha no educador a expectativa de um legislador. Nele, “a criação da lei era obra de uma personalidade superior” (JAEGER, 2001, p. 143). Por isso, a lei do Estado era a norma suprema da vida humana, e estava em consonância com a ordenação divina da existência, de tal forma que o indivíduo e o cidadão eram a mesma coisa. (JAEGER, 2001, p. 379).

²⁹ Grifo do autor.

³⁰ Grifo do autor.

Na grécia antiga, “o mais alto fim do Estado era a *paidéia*, quer dizer, a estruturação da vida individual, baseada em princípios e sistematizada de acordo com normas absolutas”. (JAEGER, 2001, P. 114). A *paidéia* era o processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana. (JAEGER, 2001). Então, para o Estado grego, a educação significava educar para a justiça, segundo a visão dos sofistas, do *pathos* moral, que sustenta o ideal de justiça do Estado (JAEGER, 2001, p. 374). Segundo Platão, a virtude (*dikaioσύνη*) é uma harmonia: “todo o ouro da terra e debaixo da terra não alcança o valor da virtude (Leis. VII, 728a)”.

Assim, a justiça emanava do Estado e servia a manutenção de sua ordem. Consistia, em suma, em “não transgredir as leis do Estado de que somos cidadãos (JAEGER, 2001, p. 381)”. Péricles sustentou que o mais rígido respeito pela lei não é incompatível com o fato de cada um gozar a sua própria vida sem prejudicar os outros. Seria um equilíbrio perfeito entre a severidade na esfera pública e a tolerância na vida privada (JAEGER, 2001, p. 383). A obediência à lei fora um elemento de liberdade e de grandeza. Assim, para a ordem vigente, todos os esforços educacionais visavam a autoridade do Estado democrático³¹.

Hobbes (1979) fundamenta a idéia da democracia com o poder político legítimo; aquele que se institui a partir do consenso, do consentimento de todos, visando realizar o interesse comum de toda a sociedade. O Estado grego democrático, dos indivíduos livres e éticos, referia-se ao ser humano verdadeiramente sábio e justo:

Para os gregos do período clássico ou mesmo para os de todo o período da cultura da *pólis* era, ao contrário, quase uma tautologia a convicção de que o Estado era a única fonte das normas morais; e era impossível conceber a existência de outra ética que não era a ética do Estado, isto é, as leis da comunidade em que o Homem vive. Uma moral privada diferente dela era idéia inconcebível para os Gregos (JAEGER, 2001, p. 379).

A *pólis*, como modelo de cidadania, é o marco social da história da formação grega. A *polis* dos atenienses oferecia muito, em contrapartida podia exigir o máximo. O valor do indivíduo e da sua conduta era medida exclusivamente pelo bem ou pelo mal que acarretavam à cidade. Contudo, os cidadãos tinham orgulho de serem membros da *polis* (JAEGER, 2001, p. 141). É aí que “a lei convertia-se em rei” (JAEGER, 2001, p. 142); como “uma audaciosa expressão do cosmos estatal no Universo” (JAEGER, 2001, p. 143).

³¹ Considerando que para os gregos "democracia" representava o governo dos *demos*, que eram um tipo de distrito territorial composto por homens livres capazes de tomar as decisões da "cidade" (*polis*) isto é, uma forma direta de exercer a ação política, sem as formas representativas das democracias modernas.

Esse é o Estado educador supremo, da *paidéia*, que visava educar o ser humano verdadeiramente como ser humano, fazendo-o alcançar a harmonia do corpo, da mente e da alma, ou seja, a excelência (MARROU, 1975). Nele, situa-se a arte: onde o espírito da *pólis* encontrou sua expressão (JAEGER, 2001, p. 107). Para Platão, a arte era política por excelência e atuava no sentido de tornar a sociedade mais humana ou humanizada (VÁZQUEZ, 1968). Refere-se ao ideal de educação grega que visava a formação do ser humano integral, a construção do ser humano como um todo, ou seja, como *polís*. Essa condição de totalidade e plenitude, em um mundo mais humano e justo, a arte é capaz de propiciar. O filósofo grego explica:

A boa educação se revela na capacidade de proporcionar ao corpo – *sómata* – e à alma – *psikhás* – toda a beleza – *kállista* – e excelências – *aretê* – possíveis. Eis um princípio que se afigura muito bem fundamentado (PLATÃO. Leis. VII, 788 c-d).

O historiador da arte e professor inglês Herbert Read (1893-1968) defende firmemente as ideias educacionais de Platão, a ponto de indicá-los, em muitas de suas obras, como base para todo o sistema educacional de sua época:

(...) o que Platão propôs, embora muito simples e explícito, foi algo muito mais fundamental. Ele afirmou, como os modernos psicólogos, que toda a graça do movimento e a harmonia da vida – a própria disposição moral da alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia (2001, p. 67).

Ernst Fischer justifica a função da arte para esse fim: “(...) o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo” (1983, p. 13). A arte eleva o ser humano e o dignifica. O desenvolvimento do humanismo modela a vida, podendo torná-la uma obra de arte. A “a finalidade última da obra de arte é ampliar e enriquecer o território humano (VÁZQUEZ, 1968, p. 124)”, o que a torna essencial em um mundo alienado, no qual o ser humano se vê ameaçado pela desumanização:

Através da arte, o homem, como ser particular, histórico, se universaliza; mas não no plano de uma universalidade abstrata, impessoal e desumanizada; ao contrário, graças à arte, o homem enriquece seu universo humano, salva e faz perdurar o que tem de ser concreto e resiste a toda desumanização (VÁZQUEZ, 1968, p. 124).

O pensamento clássico da arte é o de que o artista reage ante o desequilíbrio e o caos que não seja afirmação da condição humana da harmonia, da beleza e do repouso na justiça. A harmonia que a arte constitui permeia tudo, “sendo o conceito de coerência do universo (READ, 2002, p. 70)”, que solicita a experiência vital. Nesse sentido, “arte e sociedade não podem se ignorar, um está implicado no outro (VÁZQUEZ, 1968)”.

O Estado grego antigo era voltado ao desenvolvimento harmônico, concebido pelos sofistas, focado na formação estética e intelectual do ser humano íntegro e total. Portanto, a arte deveria irradiá-la, significando virtudes, na prática da justiça. O conceito grego de justiça residia na forma de *arete*. Ou seja: a *arete* executava a justiça. A palavra grega *arete* expressa a idéia de excelência, de adaptação perfeita, virtude e liga-se à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina. *Arete* relaciona-se a uma virtude que todos aspiram e a uma superioridade:

A raiz da palavra é a mesma de *aristos*, que originou aristocracia, que significa habilidade ou superioridade, e era constantemente usada para denotar nobreza. O termo era aplicado para qualquer coisa, desde a descrição da boa fatura de um objeto utilitário até para indicar o cidadão exemplar e o herói (www.wikipedia.org/wiki/Arete).

A *arete* “engloba e satisfaz todas as exigências do perfeito cidadão (JAEGER, 2001, p. 139)” e volta-se à idéia de obra de arte. O fato de a educação grega se ocupar tanto da arte demonstra sua enorme importância na constituição política do Estado, atuando justamente como instrumento político, no espírito da *Aretê* na *paidéia* grega, no conceito de educação integral para a formação de um cidadão virtuoso e capaz de desempenhar qualquer função na sociedade, em equilíbrio com o todo. Apesar dessa educação antiga orientar-se para a vida nobre e seus ócios, o aspecto moral foi essencial. O ideal era a ordem ética: “o fato de ser um homem belo e bom (MARROU, 1975, p. 77)”

A consideração da pedagogia da arte na cultura do forte Estado grego antigo foi de fato a inspiração francesa para a criação das Academias. Mas, na transposição, a intenção maior da monarquia era a de ampliar e organizar o poder do Estado, capitalizando-o em sua produção. O ideal de beleza, o belo clássico, não procurou evocar justamente o aspecto moral e o sentido do humanismo para a formação do gênio francês. A moralidade, a justiça e as virtudes não foram as inspirações políticas para a educação. Esta se ateve à erudição e à técnica. Visto que o valor político não se refletiu na democracia e sim no domínio do Estado.

A França continuou concebendo o indivíduo existindo em função do Estado. E no ideal grego de democracia, ao contrário, é o Estado que deveria existir em função do

indivíduo. E mais que isso, o Estado e a Sociedade deveriam ser fundados e ordenados a partir da vontade livre de indivíduos que, pela educação e pelos princípios morais, saberiam viver em harmonia, conduzidos por regras comuns (HOBBS, 1979). O Estado grego buscava o valor no indivíduo, enquanto que o Estado francês centralizador impunha-se como valor supremo.

Portanto, a criação e o desenvolvimento da *Academie Royale des Beux-Arts* de Paris, o que mais interessou do legado grego não foi a educação, mas a técnica, a produção materializada das obras de arte no ideal de beleza. A cultura e a educação plasmadas poderiam aludir à forma típica da escola de filosofia grega, da Academia de Platão, mas, foi a busca do estilo clássico que se impôs na difusão do ensino. Para sua organização, a Academia francesa voltou-se ao espírito da *tekné* – equivalente à palavra "técnica" nas línguas neo-latinas – o "saber fazer" do que para a *poiesis*, a poética, que tem o sentido amplo de criação.

Platão aborda *tekné* como arte mimética e *poiesis* como poesia, compreendendo, na cultura grega, a primeira voltada às artes visuais e a segunda às artes verbais e à música. Mas, o filósofo grego, considerou, na sua teoria das artes fundada de forma inaugural na filosofia do belo, que o conceito de *tekné* tem como princípio a medida, que está para todas as artes e as uni no ideal do que é verdadeiro e imutável. "O harmônico aparece como perfeito por ser fruto da confluência da proporção e da medida (QUINTÁS, 1993, p. 23)" e se estabelece "abraçando os princípios do bem e da beleza. Saber fazer pressupõe o conhecimento dos fins almejados e dos melhores meios para atingi-los (SANTAELLA, 1994, p. 27)". Para Platão, é a força do intelecto que conduz o ser humano "para a ascense ao mundo das verdades ideais (SANTAELLA, 1994, p. 26)", à busca inspirada do belo, da harmonia divina. É a submissão consentida que "entranha uma ascense, o esforço de renunciar à oclusão individualista e promover generosamente as reformas mais altas de unidade (QUINTÁS, 1993, p. 23)".

Nesse sentido, de relação da técnica com a poética, é que Platão observou a arte compreender a disposição moral da alma. A técnica, que está para o alcance da medida ideal que produz a harmonia, também fica dependente do intelecto, apesar deste poder resumir-se à imitação da imitação, como também observou e condenou o filósofo grego em algumas de suas obras.

Da unidade harmônica partem todos os caminhos para a beleza artística e moral. Os gregos perceberam isto bem cedo ao acentuar a vinculação da harmonia com a simetria, a repetição, a unidade na variedade, a integridade de partes, o contraste, a luminosidade... (QUINTÁS, 1993, p. 23)

Mas, as Academias francesas incorporaram e assimilaram o ideal clássico greco-romano, principalmente nas artes visuais, e na arquitetura em particular, com base na técnica e não no intelecto. Eis a questão principal a ser refletida nesta pesquisa: fundou-se o neoclassicismo a partir dos modelos de representação da cultura clássica, pelo poder social que seus elementos instauram, quando esses são frutos de um processo histórico intelectual e, portanto sociocultural, de inspirações e conquistas. A transplantação da cultura clássica significou – mais na França do que na Itália que recebeu a influência grega em Roma em um processo indiscutivelmente mais legítimo – uma transplantação de valores e gostos, sem que estes fossem cultivados, desenvolvidos, requeridos, conquistados, de dentro para fora. Houve o contrário: tudo aconteceu de fora para dentro, pela imposição dos governantes franceses, guiados por desejos e necessidades de ampliação de poder.

A incorporação do passado foi uma imposição de legitimidade cultural, fato explicado pela teoria de Bourdieu, que considera os interesses políticos no campo cultural. Na visão do sociólogo francês, há um capital simbólico em jogo.

O ideal clássico inspira e instaura poder na realidade, e, dessa forma constitui-se capital simbólico num mundo sócio-econômico. Mas, de fato, na história, o ideal clássico foi constituído pelas buscas intelectuais, que resultaram em experiências estéticas. Ele surgiu alimentado pelos ideais de justiça, bem comum, virtude, democracia etc. Assim, a “medida certa”, para a cultura clássica ideal do Estado francês, mais do que as cópias das obras de artes dos grandes mestres, seria a do Estado grego e sua concepção de realidade ideal. A arte produzia saber, desenvolvimento intelectual, no Estado grego, e veio a produzir no Estado italiano, quando o desenvolvimento científico tornou-se seu aliado, mas no Estado francês ela não foi destacada socialmente para cumprir esse fluxo e resolver-se. Houve um interesse que “reinou” sobre a arte concebida como “aparência ideal”. O Estado francês compôs uma cultura imitadora das idéias verdadeiras, mas parece ter falhado no conhecimento da realidade última, quando não se importou com ela, com a legitimidade das formas, das manifestações, que davam as medidas necessárias ao equilíbrio social criado no seu subtexto.

A poética da técnica grega copiada e desenvolvida, como paradigma de beleza e de poder na Academia de Belas-Artes Francesa, não foi necessariamente considerada e tendeu a se perder, impedindo que a harmonia imperasse e que a coerência da própria arte fosse estabelecida e sustentasse o seu discurso. Aliás, foi Foucault quem afirmou que a História não é mais do que um discurso e que caberia ao historiador construir a trama correspondente ao acontecimento (RAGO, 1995).

Na teoria, a arte e a cultura greco-romana haviam sido transplantadas, mas, na prática, somente a aparência, a estética das obras, o ideal de beleza, expressavam essa realidade, formando, na verdade, um discurso eficiente para a dominação almejada. Basicamente, as artes visuais, e a arquitetura, serviam para mostrar e criar mais poder, no exercício da dominação, sendo que poderia servir para estabelecer um poder de fato, comum aos interesses da sociedade da época, como um bem estar comum, que relacionasse o Estado à sociedade a civil.

Na educação artística, mais técnica e menos poética significa ênfase na informação em detrimento da comunicação da arte, que se fundamenta no todo do conhecimento, unindo as duas dimensões na produção.

As Academias francesas seguiram mais o modelo das Academias italianas. No espírito grego, a Academia de Platão “era, pois, ao mesmo tempo, uma Escola de altos Estudos e um instituto de educação (MARROU, 1975, p. 112)”, enquanto que as Academias italianas buscavam exaltar as artes específicas, como a da pintura, por exemplo, revelando o princípio da ciência dessa habilidade e conferindo-lhe status. Apesar de essas Academias buscarem o princípio da ciência, ainda não conseguiam desenvolver o método de investigação, tal qual Platão indicava. O salto em relação às corporações foi mais bem representado pelas aspirações de Leonardo da Vinci, de elevar a pintura ao status de ciência, que até então era concebida como habilidade manual, revelando sua preciosidade como arte do “disegno³²”. Ele defendia o lugar das artes liberais para a pintura, ao invés de classificá-la como arte mecânica, como ofício manual, considerado labuta desprezível, a fim de promover o artista e dar-lhe prestígio e reconhecimento social (PEVSNER, 2005, p. 93). É nesse sentido que as Academias francesas menos diferem das corporações medievais, não totalmente por elas suplantadas.

O fato de o Estado capitalista francês menosprezar a capacidade humanizadora da educação acadêmica para a formação do cidadão e do Estado democrático, no legado grego que fornecia a base do Sistema de Ensino, explica-se no objetivo original da Academia de Paris: de constituir uma casta de artistas, um grupo forte e sólido, capaz de corroborar ao poder centralizador do Estado, fornecendo aos mesmos uma educação formal baseada na instrução artística aristocrática. Tratava-se de atualizar e tornar eficiente um método pedagógico consagrado para determinado fim sócio-cultural. Com a obsessão de Luis XIV e a tenacidade de Colbert, no glorioso tempo da constituição definitiva da instituição, o objetivo

³² Grifo de PEVSNER, 2005.

realizou-se e ela, de fato, distinguiu-se das academias italianas, impondo-se como modelo acadêmico na realização da “cultura da nobreza”, preocupada, acima de tudo, em garantir as condições para a produção de uma obra perfeita baseada nos modelos e padrões incontestáveis da Antiguidade. Assim, a *Academie Royale des Beux-Arts* de Paris afirmou-se como local de formação de privilegiados, de uma elite capitalizadora do poder governante. E conseguiu simbolizar, para orgulho de todos os seus agentes, “a nova supremacia indiscutível da França sobre a Itália em matéria de arte (PEVSNER, 2005, p. 157)”.

Nesse sentido específico, ingressar nela já significava fazer parte da elite do Estado, ou seja, ascender socialmente. O indivíduo que permanecia capitalizava o seu poder: “seu prestígio aumentava a medida que passava de ano para ano (...) (STEVENS, 2003, p. 208)” e atingir a consagração ganhando o Grande Prêmio de Roma justificava pertencer à casta de nobres e eleitos. De fato, a sua importância e influência alcançada na cultura e na sociedade já a qualificava como uma escola de elite – ainda considerando que o seu modelo visava a aristocracia, com um Sistema de Ensino voltado à consagração do artista e do Estado, financiador de gênios e de obras de arte, onde seu poder simbólico aumentava ainda mais.

O Sistema Belas-Artes ao mostrar-se um eficiente instrumento político e de poder, capaz de potencializar o Estado, impondo a sua vontade à sociedade, afirma e amplia a tendência de a cultura de elite ser tão próxima da cultura escolar, consolidando o que é entendida como a verdadeira cultura. Com ele, o ensino mostrou-se cúmplice e fortalecedor dos valores herdados e cultivados pela classe privilegiada: estilo, bom-gosto e talento, determinantes no fortalecimento do Estado francês e na formação de seus herdeiros. O Sistema de Ensino Belas-Artes transmite e exige “uma cultura aristocrática, de elite, e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura” (NOGUEIRA e CATANI, 2001, p. 55).

Contudo, fica patente que a *École des Beaux-Arts* tinha o Estado capitalista como o seu padrão; servia a sua necessidade de dominação e, para tanto, distribuía vantagens. A atuação externa do Estado recaiu enfaticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem que já era por ele mantido e sancionado. Portanto, o desenvolvimento da escola no processo histórico baseou-se em relações sócio-econômicas e políticas. O Estado capitalista francês é o exemplo do que Engels define como, via de regra, a classe mais poderosa economicamente. Para ele, o Estado é apenas o biombo da classe dominante (1974). Emergindo das relações de produção, das forças produtivas materiais, o Estado é visto como um instrumento essencial de dominação das classes no desenvolvimento da sociedade capitalista moderna.

Dá a tese de Marx: “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 1999, p. 28), que constroem determinadas formas da consciência social. A base da sociedade é a produção econômica (MARX, 2004), a estrutura de qualquer sociedade é formada por dois níveis: infra-estrutura e superestrutura. A infra-estrutura compõe-se da base econômica de uma sociedade, ou seja, pela unidade das forças produtivas e das relações de produção. Já a superestrutura seria formada por dois níveis: o nível jurídico – do direito e do Estado – e o nível ideológico – das diferentes ideologias religiosas, morais, jurídicas, políticas etc. Assim, a infra-estrutura seria a base que determina toda a estrutura social, suportando e constituindo a superestrutura.

Na visão de Marx, o Estado baseia-se nas condições materiais da vida, cujo conjunto foi identificado por Hegel sob o nome de “sociedade civil”, que tem sua anatomia reconhecida na economia política (MARX, 2003, pp. 3-8). O materialismo histórico formulado por Marx transformou o fator econômico no elemento determinante de todas as estruturas sociais e culturais. E o Estado aparece basicamente como aparelho repressivo da classe econômica dominante que se torna a classe política dominante e poderosa. Engels explica:

Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio dos conflitos subsistentes entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para repressão e exploração da classe oprimida (1974, p. 183)

O Estado mostra-se uma maquinaria de guerra do capital contra o trabalho, dos opressores contra os oprimidos (MARX, 2005).

Para Marx, “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (2005, p. 40). Ele sustenta a gênese do Estado que reside na divisão da sociedade em classes, tendo sua principal função a de conservar e reproduzir esta divisão, garantindo os interesses da classe que domina as outras classes. Por isso, defende que o Estado não representa o bem-comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção; é a expressão política da dominação da classe capitalista. O Estado é exclusivamente a organização política da classe dominante. Ele emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas, de onde ele é reflexo econômico, aprendido como um resultado, produto e condição da luta de classes. Segundo Marx, o Estado não é nada mais do que a forma de

organização que os burgueses necessariamente adotam para garantir a sua propriedade e seus interesses. Mais precisamente: “O Estado é a forma pela qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns (...) deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a força política através dele” (MARX, ENGELS, 2007, p. 89).

A visão de Marx é centralizadora. Para ele, toda a sociedade se divide em exploradores e explorados: escravagistas e escravos, patrícios e plebeus, senhores e servos da gleba, burgueses e proletários e são os exploradores que detém o poder da educação e da criação de escolas. Os indivíduos participantes são os explorados que realizam as instituições que, por sua vez, servem ao(s) explorador (es). Dentro disso, a exploração do homem pelo homem apóia-se exclusivamente na coerção econômica. As duas bases institucionais por ele apontadas giram em torno das “coisas materiais”: a infra-estrutura, objetivamente material, que deu as condições básicas para sua existência e a superestrutura que propiciou seu crescimento, desenvolvimento e consolidação material. Elas formam o seu “corpo” existencial e são dadas e mantidas pelo Estado. Tais bases criaram a escola de acordo com os interesses vigentes, ligados à determinada instrução e determinado estilo artístico.

Dentro dessa visão, compreende-se que a lei da produção material dominou a cultura artística na Academia e na *École* tornando a arte mercadoria: “a produção já não está a serviço do homem, como na antiga Grécia, mas agora é o próprio homem que está a serviço da produção (VÁZQUEZ, 1968, p. 126)”. Despreendida do princípio de *areté* da cultura grega, a arte é utilizada contra a justiça social, para fazer imperar o absolutismo e depois o autoritarismo, em uma visão anti-democrática. “E, na medida em que o homem não é mais fim, e sim meio (transformação da força de trabalho em mercadoria), a produção se volta contra o homem (VÁZQUEZ, 1968, p. 126)”. Assim, o equilíbrio social e a harmonia vital que a arte pode proporcionar reduzem-se à cultura aristocrática, blindada pelo classicismo francês. Na produção capitalista, a instituição promoveu uma instrução artística ampliadora da elitização cultural, a qual fez os seus agentes, os explorados, trabalharem para a manutenção e até da ampliação da desigualdade e da desumanização, enquanto aplicavam-se na realização de grandiosas obras de arte.

Na base do privilégio, os agentes compuseram a tradicional escola do Estado capitalista francês, na pertinência de sua apresentação na história da educação e da produção artística. Ela tornou-se, na sua constituição e para sua permanência, durante tres séculos e meio, consagradora de talentos, fomentadora de gênios. Ser reconhecidamente talentoso, consagrado, pertencer à elite e ter prestígio social parece ter compensado, durante grande

parte do tempo e para muitos, a falta de autonomia e a alienação estabelecidas, que justificam as desigualdades culturais.

O fomento à consolidação de “cultura de elite” e ao “saber erudito” fundamenta a ordem social. ((NOGUEIRA e CATANI, 2001, p. 56). Em geral, com seu Sistema de Ensino Bela-Artes, a escola serviu à corte e ao governo, corroborando à alienação social, quando deveria humanizar. Eis a contradição!

Todavia, a *École* teve a sua vida subordinada aos interesses da classe dominante. Bem a exemplo da visão marxista, na qual a escola pode ser definida como instrumento de dominação do Estado. O que explica a influência deste sobre a organização de sua determinada produção. A escola francesa se legitimou na relação de troca com o Estado, no campo da política, justamente nas relações de poder, quando passou a ser reconhecida como instituição prestigiada e prestigiadora do Estado. Tornou-se autoridade cultural. Segundo Max Weber: para que um Estado exista, é necessário que um conjunto de pessoas (toda a sua população) obedeça à autoridade alegada pelos detentores do poder no referido Estado. Por outro lado, para que os dominados obedeçam é necessário que os detentores do poder possuam uma autoridade reconhecida como legítima (WEBER, 1997).

A *École* encontrou a legitimidade na autoridade exercida. Ou seja: ela alcançou a obediência pela adesão dos participantes que representam o regime validando-o. Para Weber, a legitimidade se torna na fonte do respeito e da obediência consentida (BOBBIO, 2000). Como ela era pública e elitizada, os agentes que lá atuavam agiam sob interesses do Estado que os financiavam, comprando suas forças de trabalho e dava-lhes, sobretudo, prestígio social. Os alunos selecionados, que podiam participar do processo de ensino, não pagavam os cursos diretamente, ou seja, não despendiam dinheiro, mas havia um custo indireto. Eles deviam seguir as regras estabelecidas e atuarem na legitimação das mesmas. Uma troca fora instalada no acesso à instituição. Cada um assumia a cumplicidade nos valores, correspondendo às expectativas de produção. Os professores e membros da academia também trocavam sua força de trabalho. Eles recebiam seus salários vindos dos cofres públicos porque a escola se mantinha como uma instituição próspera, capaz de corresponder às demandas criadas pelo Estado capitalista; primeiro pela monarquia absolutista e depois pelo governo autoritário. Na realidade, ela sustentava-se como um instrumento de legitimação dos interesses do Estado e manutenção da ordem política.

A arte clássica, que tanto produzia fascínio, era um instrumento mantido por um poder reforçador e multiplicador de seus efeitos, e funcionava na configuração da superestrutura do Estado, sistematizada pela *École*. Ou seja: o Estado apoderou-se das Belas-

Artes para refletir-se nela, fazendo-a cumprir-se na forma de certo desenvolvendo social, consonante com as idéias e aspirações de seus governantes. Essa arte tinha um grande poder instrumental de exercício de dominação cultural: o estilo francês, expressando-se materialmente como mercadoria valiosa.

No caso da arquitetura, Pevsner salienta que ela “foi útil ao gerar empregos e também por celebrar a grandeza do rei e do Estado. Mas não podia haver liberdade, o estilo teve de conformar-se aos padrões determinados pelo príncipe e seus ministros (2002, p. 329)”

O Sistema de Ensino Belas-Artes mais do que ajudou a manter a ordem política, ele criou uma nova ordem de poder e soberania do Estado, elevando este na sua condição de perpetuador das desigualdades. Daí a contradição: a arte fica a serviço do Estado francês capitalista. Nessa situação, o poder original da arte é corrompido. Como enfatiza Marx: há uma “relação direta entre economia e arte, uma relação, ademais, negativa, ou seja, a produção capitalista, por essência, por princípio, não favorece a arte (VÁZQUEZ, 1968, p. 176)”.

A arte é um meio indispensável para a integração, para “a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias” (FISCHER, 1972, p. 13). Por isso, constitui-se uma força, um poderoso instrumento de transformação da realidade. E aí reside um ponto delicado: o poder da arte pode ser direcionado, ou seja, servir a interesses diversos. A arte pode modelar uma dada realidade, conforme o princípio da sofística, da Antiguidade grega. Há na arte um poder original, imanente, que a forma como manifestação simbólica super e/ou supra-humana, a qual faz compreender a riqueza e a complexidade da realidade, seus diversos planos. Mas sua utilização também cria um poder extensivo, constituído como instrumental, por quem dela se apropria. O problema é que ele pode ser direcionado indevidamente, em direção contrária ao princípio de humanização da arte. O poder que da arte se utiliza pode tomá-la. A sua apropriação pode significar uma centralização do poder. “A experiência artística nos revela a possibilidade que o homem tem de estabelecer modo de unidade insuspeitadamente profundos com certas realidades (QUINTÁS, 1993, p. 19)”. O encontro com o “todo que circula as experiências e as idéias” pode ser reduzido à experiência com uma ideologia, com um modelo de realidade na ação política.

O Estado francês, desde a criação da Academia de Belas-Artes, fez grande uso da arte clássica, imposta em seu poder instrumental, sendo que a beleza, no estilo que a materializa, torna-se facilmente mercadoria valiosa. É preciso considerar que os interesses do Estado

francês refletiam a realidade capitalista da França dos séculos XVII ao XX, na qual a burguesia procurava ascensão social e a produção artística vivia um grande conflito entre a razão e a emoção, expondo a contradição entre moral e economia. O contexto era realmente favorável à exploração da arte, conforme aponta Marx: “Assim se pode explicar que a produção capitalista seja hostil a certas produções de tipo artístico, tais como a arte e a poesia (VÁZQUEZ, 1968, p. 171)”.

(...) ao mesmo tempo em que o capitalismo era basicamente hostil à arte, favorecia o seu desenvolvimento, ensejando a produção de grande quantidade de trabalhos multifacetados, expressivos e originais. (...) em todo mundo a arte também se tornou uma mercadoria e o artista foi transformado em um produtor de mercadorias (FISCHER, 1972, pp. 59, 61).

Na *École*, a arte afirmava valores culturais, quando poderia criá-los. Pois, a expectativa da produção artística era de atendimento às demandas do Estado, a partir do padrão herdado e exigido pela elite. Deveriam ser trabalhos extraordinários e originais somente na maneira de interpretar e incorporar os elementos clássicos, na conquista da superação dos modelos dos grandes mestres.

Mas, como defende Marx, justamente na sociedade capitalista, de um mundo alienado, na qual domina a lei da produção material, a arte torna-se mais necessária, exigindo as formas de produção como as da sociedade grega, pré-capitalista – com destaque para a cultura helênica – na qual a arte gozava de certa autonomia. “O capitalismo é essencialmente uma formação econômico-social alheia e oposta à arte (VÁZQUEZ, 1968, p. 176).” E esse fato produz o que Marx chama de “contradição essencial”, a de que a “arte, somente consegue florescer na medida em que logra evitá-la (VÁZQUEZ, 1968, p. 177)”.

3.2 O Estado capitalista e a escola da arte interessada

(...) pelo amor da arte e, sobretudo, pelo seu amor à juventude, permita-nos aniquilar essas calamitosas academias, que não poderiam existir sob um regime livre de governo

Jacques-Louis David³³

O caráter institucional comanda as esferas sociais. É no sentido de prática social que entram as instituições e suas contradições: a escola e o Estado se ocupam em empreender o

³³ Em: EGBERT, 1980, p. 23.

processo de produção, convertendo o saber objetivo em saber escolar. Trata-se de um saber formal, institucional, orientado e supervisionado pelas políticas públicas, independente de ser custeado pelo setor público ou privado.

Por ter esse caráter, a escola, na sociedade capitalista, molda-se em uma cultura pragmática mercantil, na qual assume a mercantilização da educação na evidente subordinação ao econômico. A lógica mercantilista submete a educação e os mecanismos do conhecimento à ordem de âmbito monetário, do valor econômico e, para ele, do valor simbólico. A cultura de mercado age sobre os valores sociais e individuais, nem sempre sendo compatível às necessidades e motivações humanas.

Os Sistemas de Ensino, sob o capitalismo agem, no contexto das relações sociais, qualificando os indivíduos de forma cada vez mais intensa, como seres impessoais, isolados, egoístas e indiferentes. Neles a consciência e a vida interior são conduzidas pelos atrativos dos bens exteriores artificiais, tornando-as cada vez mais distantes da condição de instrumentalizar o indivíduo para uma vivência crítica na coletividade.

Uma das principais características da obra de Marx é chamar a atenção para a construção da realidade. Ele concebeu a idéia de que a vida intelectual não pode ser entendida nela mesma, fora da realidade do ser humano como ser social e trabalhador. Assim, para a consciência humana, a noção de "verdade" surge como reflexo da realidade, da interação com o mundo material, como apropriação, sendo que a realidade e a verdade são noções que brotam da localização dos problemas sociais de seu tempo, que incluem a Revolução Industrial e as conseqüências decorrentes. E, de fato, a época, de quebra de paradigma social, representa revolução na consciência e na afirmação do mundo.

Tudo isso concorda com a idéia de que quando a *École des Beaux-Arts* de Paris chega ao século XX as idéias de Marx necessitam ser refletidas. Nessa época, a sociedade mais complexa exigia, no mínimo, ser compreendida de dentro. Instalava-se a tendência da ascensão social da burguesia, e não era possível prescindir da ampliação do campo da cidadania, ou seja, da incorporação no âmbito da política de setores excluídos. Além da atualização na reflexão da realidade que deve acompanhar qualquer processo educacional, o ensino da arte relaciona-se com a ação no presente, com a prática social, sendo que a arte manifesta sensivelmente a realidade.

A famosa escola de arte francesa deveria entrar no espírito da era das reivindicações dos novos valores do mundo industrial, a fim de não tornar-se contrária a ele e ficar na contramão da manifestação artística desse tempo. Ou os artistas refletiam a realidade ou a realidade inevitavelmente refletiria as contradições da instituição que os restringiam. Com a

recusa do movimento social as instituições capitalistas tendiam a desabar olhos vistos na sua completa vacuidade de sentido histórico. Nesse dilema, a mera instrução artística parecia não mais e efetivamente conseguir formar o gênio.

Em Marx, principalmente a tese da hostilidade do capitalismo à arte e da contradição de seu florescimento exigiam reconhecimento e atenção, na qual era preciso assumir que “o capitalismo transformou a educação e a arte em mercadoria e o artista em um produtor de mercadorias” (FISCHER, 1972, p. 59). A arte solicitava sua autonomia, na passagem do moderno ao contemporâneo. A época indicava não existirem mais limites rígidos entre gêneros artísticos, como também não mais distinções claras entre arte e vida e entre arte e filosofia, como se vê na arte conceitual ou no aspecto conceitual de quase toda arte contemporânea.

Para o Sistema de Ensino Belas Artes, fazia-se urgente a *École* considerar e procurar resolver o drama da “produção pela produção”, como se refere Marx na sua principal obra “O capital” (2006), que causava polêmica na época, ao descrever a necessidade do lucro a todo custo no ambiente capitalista de acumulação incessante, em práticas alienantes e desumanas. Enquanto o valor da obra de arte era cada vez mais estimado, o objeto artístico estimava cada vez mais o valor da arte. Dois valores diferentes expressavam a contradição da pertinência da arte posta em cheque no sistema capitalista.

Assim, chegou a época em que o capitalismo exige a libertação dos novos sentimentos e idéias que ele mesmo fez emergir. Contudo, era preciso que a arte manifestasse livremente as contradições internas do capitalismo. E que, para isso contudo, a escola fosse um lugar que cultivasse o espírito da liberdade e não ficasse subordinada “às leis imanentes da produção capitalista”, na visão de Marx (2006).

Fica evidente que a *École* deveria compreender o novo, lidar com a dimensão da emoção na arte e os avanços científicos e tecnológicos que o tempo impôs, como recursos para o equilíbrio do ser humano na sua relação com o todo. Mas, para tanto, ela teria que estar desligada da realidade da expansão do valor, não compactuando com a tendência capitalista de a escola tornar-se um lugar da completa alienação do ser humano e mais:

(...) (um lugar da) exteriorização e materialização de todas as relações humanas, com a divisão do trabalho, a fragmentação e a rígida especialização, com o obscurecimento das conexões sociais e com o crescente isolamento e a crescente negação do indivíduo (FISCHER, 1972, p. 62).

Mas, ao chegar no século XX, a escola francesa continuava muito pouco flexível às mudanças, mantendo seu Sistema de Ensino Belas-Artes inalterado no exercício do poder de formar o artista para atender as demandas de uma elite cultural conservadora. Como qualquer sistema, ele deveria necessariamente auto-renovar-se e, quem sabe daí, voltar-se ao poder imanente da arte e ajustar-se propriamente ao legado greco-romano. O fato é que nesse momento, quando até mesmo Marx necessitava ser revisto e ampliado, ele nem sequer era considerado.

Nessa conjuntura, o pensador italiano Antonio Gramsci³⁴ (1891-1936), mostra-se pertinente. Para ele o Estado é um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política e a sociedade civil. Trata-se de força e consenso. Em sua teoria da hegemonia do Estado, explica que apesar de estar a serviço de uma classe dominante, ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal; sua dominação é bem mais sutil e eficaz. Através de diversos meios e sistemas, como o Sistema de Ensino Belas Artes, e principalmente, através de entidades que aparentemente estão fora da estrutura estatal coercitiva, como as academias e escolas de formação superior, o Estado se mantém e se reproduz como instrumento de uma classe, também construindo o consenso no seio da sociedade.

Se, para Marx, o Estado centraliza a sociedade com base na economia, considerada sua estrutura, para Gramsci a centralização se dá pela cultura, pelo mundo das idéias, considerada a superestrutura do Estado. O novo paradigma teórico é o do Estado ampliado, aquele que domina porque exerce a coerção, sendo que a sociedade civil faz-se, então, determinante. A concepção de Estado que amplia a visão marxista é a de um ser que a tudo envolve, o qual é composto pela sociedade política e a sociedade civil. “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção (GRAMSCI, 2004)³⁵”. O poder da classe dominante define-se como de uma hegemonia ético-política. Assumindo a forma de classe dirigente, ela articula o poder em torno de si e compõe um bloco de alianças para obter pelo menos o consenso passivo das classes e camadas dirigidas. Para tanto, a primeira garante à segunda recursos materiais.

O conceito de hegemonia de Gramsci foi ampliado e enriquecido da concepção de Lênin. Basicamente, para ambos, hegemonia é a compreensão de que a sociedade é um todo orgânico e unitário, que se explica a partir da base econômica, mas que não pode ser reduzida

³⁴ Membro do partido socialista italiano, tornou-se, em 1921, fundador do partido comunista, na Itália. Foi eleito deputado em 1924. Em 1926, Mussolini o coloca no cárcere.

³⁵ Gramsci é tido como um intelectual orgânico. Apesar de preso, está atento aos acontecimentos políticos e transformações no processo de industrialização da Europa, principalmente na Itália.

inteiramente a ela, pois tal redução implicaria a negação da ação política e da própria hegemonia (GRAMSCI, 1978).

A noção ampliada de Estado relaciona-se com as mudanças tecnológicas do século XX, quando há uma intervenção estatal na esfera da produção. O fenômeno faz com que o Estado aumente seu espaço no âmbito político estendido na sociedade civil. Seria a “politização do social” e a “socialização da política” (NOGUEIRA, 1997). Neste ponto compreende-se a evolução histórica. De Hobbes até Marx, imperava o sentido unitário de Estado. Gramsci agrega. A sociedade civil vem, no século XX, assumir sua dimensão material com maior intensidade, com os partidos de massa, sindicatos de milhares de trabalhadores e outras formas complexas de organizações sociais. Ela atua através dos seus aparelhos privados de hegemonia.

Em uma das inúmeras cartas que escreveu no cárcere à família: a de dezembro de 1931, à sua cunhada Tatiana Schuch, Gramsci expõe especialmente, de forma resumida, seu novo conceito de Estado ampliado:

Eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento); e não como equilíbrio entre a sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercidas através de organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (...)

Assim o Estado se compõe de dois segmentos distintos, porém atuando com o mesmo objetivo, que é o de manter e reproduzir a dominação da classe hegemônica: A sociedade política (Estado em sentido restrito ou Estado - coerção) a qual é formada pelos mecanismos que garantam o monopólio da força pela classe dominante (burocracia executiva e policial-militar) e a sociedade civil, é formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, composta pelo sistema escolar, Igreja, sindicatos, partidos políticos, organizações profissionais, organizações culturais (revistas, jornais, meios de comunicação de massa, etc)³⁶.

Na visão de Marx, a estrutura determina a superestrutura e na de Gramsci o contrário é admitido e defendido. Questão que para muitos teóricos trata-se de uma atualização de Marx por parte de Gramsci. Enquanto Marx indicava a extinção do Estado, Gramsci alerta que o Estado-coerção pode ser substituído pelo Estado-ético, já que trata-se de “um ‘todo’

³⁶ COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

que não é homogêneo, mas sim, rico em contradições e é mantido por um certo "tecido hegemônico" que a cada momento histórico é criado e recriado em um processo constante de renovação dialética (REGO, 1991)". No pensamento de Gramsci, não existe uma natureza humana imutável, são as relações sociais historicamente determinadas que a inscreve como o conjunto dessas relações. Nesse sentido do movimento, o Estado é um organismo que se configura e desenvolve-se "(...) de um contínuo formar-se e superar-se de equilíbrios instáveis (no âmbito das leis) entre os interesses do grupo fundamental e àquele dos grupos subordinados, equilíbrios cujos interesses do grupo dominantes prevalecem até certo ponto" (GRAMSCI, 1975, p. 1584).

Para se distanciar de uma tendência de pensamento político, Gramsci mostra-se "antimaquiavélico", porém buscando, na reflexão de Maquiavel, tal qual este, o equilíbrio político, o esforço contínuo de ajustamento às eternas mutações da sorte, identificando-o como um pensador que foi capaz de refletir pontos de partida que até hoje atuam e dominam. Admirando-o principalmente pela apreensão da política de seu tempo, o pensador italiano chega a idealizar um "moderno-príncipe" que, como um organismo, se edificaria representando a vontade coletiva em um novo tipo de Estado: "(...) em linguagem moderna, a tradução de 'Príncipe' poderia ser partido político" (GRAMSCI, 1978b, pp. 11-12).

Distancia-se de Maquiavel ao reconhecer e buscar uma ética geral (GRAMSCI, 1978b, p. 102) e de Marx ao afirmar o poder em um Estado capaz de exercer a função hegemônica, equilibradora de interesses diversos. Para Gramsci, estrutura e superestrutura, economia, política e cultura são esferas unidas e ao mesmo tempo autônomas da realidade (LIGUORI, 2006). A mudança cultural também é uma mudança social. Aliás, ele reflete o quanto é necessário dotar Marx de uma dimensão que ele deixara de lado: a cultural (MAZZOTTI, 2001), a qual se relaciona à educação. Gramsci foca o estudo dos aspectos culturais da sociedade e destaca a escola, compreendendo sua enorme influência na formação das consciências.

Se para Marx o Estado capitalista absorveu a educação e a cultura, Gramsci evidenciou a necessidade de reivindicar que essas dimensões sejam "arrancadas do Estado burguês" (MAZZOTTI, 2001, p. 53) para que gozem da autonomia na legitimidade. Na sua visão, o poder é garantido fundamentalmente pela "hegemonia" cultural que as classes dominantes logram exercer sobre as dominadas, através do controle do Sistema Educacional das instituições religiosas e dos meios de comunicação. As classes dominantes "educam" os dominados para que estes vivam em submissão, como algo natural e conveniente, inibindo assim sua potencialidade revolucionária.

Nesse sentido, Gramsci afirma a necessidade de combater o economicismo na teoria e na prática política em uma luta que venha possibilitar o desenvolvimento do conceito de hegemonia. Suas concepções do conhecimento político dão maior ênfase à luta pela conquista da nova hegemonia e voltam-se à função educativa. Para Gramsci, a hegemonia de uma classe significa sua capacidade de subordinar intelectualmente as demais classes, através da persuasão e da educação, sendo esta entendida em seu sentido amplo (GRAMSCI, 1978a).

Tal como o teórico francês Henri Lefebvre (1968) aborda, o Estado para Gramsci é composto pelos âmbitos coletivo e social e individual e privado, perfazendo uma sociedade política e uma sociedade civil, no qual se integram setores influentes como a escola. Reconhece a educação como uma das formas de criar e reproduzir a hegemonia, elemento a partir do qual se poderia realizar uma ação política. O pensador italiano enfatiza que essas organizações elaboram e difundem ideologias de modo a poderem participar e transformar o próprio Estado. Assim, ele concebe e defende uma escola desinteressada, nascida de um Estado não mais centralizador, monopolista e castrador como o francês ainda o era em 1968.

Lefebvre, com base em Gramsci, reflete os motivos pela luta por uma liberdade social e civil que desembocou na França e atingiu em cheio as universidades. Gramsci entendia que a escola devia orientar a formação da liberdade, de maneira que "não hipotecasse o futuro dos alunos; nem obrigasse suas vontades, inteligências, consciências e informações a se moverem na bitola de um trem com estação marcada" (NOSELLA, 2004, p. 50). Gramsci anseava por um sistema educacional que pudesse ser definido dentro do âmbito da pedagogia crítica; um tipo de educação que permitisse o surgimento de intelectuais que partilhassem das paixões das massas de trabalhadores (GRAMSCI, 1989).

De modo geral, a teoria reflete, no século XX, o processo de instalação da crise de poder da *École* e de seu Sistema de Ensino relacionados ao Estado capitalista. Não seria mais possível a instituição continuar tão atrelada ao poder do Estado. Em Gramsci compreende-se que a escola deveria se modernizar, encontrando hegemonia no horizonte dos valores de uma nova civilização industrial. Sem que isso significasse a simples adoção do princípio pedagógico no industrialismo, como forma de reação da escola à tradição interessada (NOSELLA, 2004, p. 24). A escola deveria oportunamente renovar-se passando por uma reforma intelectual e moral e tornar-se, como escreve Gramsci, uma escola de uma educação realmente desinteressada: "uma escola unitária que cresce junto com uma sociedade unitária, que toma por base uma reforma industrial democrática (NOSELLA, 2004, P. 25)". Desinteressada é a escola não imediata, individualmente utilizável, mas que é útil a muitos, a toda coletividade, histórica e objetivamente a longo alcance (NOSELLA, 1989, p. 27). Trata-

s de uma escola não somente útil às elites dominantes, como no caso ocorrido na *École des beaux-arts*, que manteve uma forte estratificação vertical, com o Estado definindo as profissões na França, quando seus profissionais estavam destinados aos serviços públicos (STEVENS, 2003).

Em uma doutrina da “hegemonia”, Gramsci viu que a classe dominante não necessitava depender apenas do poder coercitivo do Estado ou mesmo de seu poder econômico direto para exercer o seu domínio, mas sim, através de sua hegemonia, expressa na sociedade civil e no Estado, os dominados podiam ser persuadidos a aceitar o sistema de crenças da classe dominante e compartilhar os seus valores sociais, culturais e morais (CARNOY, 1994, p. 116).

Gramsci considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção. A teoria defende uma “neutralidade ativa e operante³⁷”, para uma escola contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como contrária à cultura profissionalizante, imediatista e utilitária. Esta seria a escola desinteressada; não interessada: nem abstrata, nem profissionalizante, mas, capaz de unir trabalho e cultura, sem desqualificar a formação profissional e as condições de trabalho.

(...) uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (...) devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade (...) (STEVENS, 2003, p. 50).

Nessa ótica o pensador defende uma escola única para os menores – as escolas elementares e médias – conduzindo a um desenvolvimento harmônico e a uma educação unilateral, num sentido de humanismo pleno e moderno e não de uma pluriprofissionalidade em orientações profissionais falseadas e precocis (NOSELLA, 1989, p. 99). Para o ensino profissional, indica uma formação de indivíduos com função social orgânica, que estabeleça a relação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola mas em toda a vida social, em uma nova relação entre a vida e a cultura. Bem diferente das academias italianas que, para Gramsci, “faz a separação existente entre a alta cultura e a vida (NOSELLA, 1989, p. 73)”

Para tanto, a escola deve ser custeada pelo Estado, mas, dele independente, uma escola baseada na infraestrutura do poder dominante e capaz de gerar a superestrutura

³⁷ NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3.a Ed. São Paulo: Cortez, 2004

cultural para a sociedade como um todo. Seria uma escola não escrava das ideologias das elites e sim produtora de idéias e de modelos; produtora de uma cultura também desinteressada.

Para Gramsci, cultura desinteressada pode ser aquela que cumpre sua tarefa de ajudar a sociedade na liberdade de expressão e na reflexão desinteressada, a fim de definir seus próprios rumos e educar as gerações na perspectiva do crescimento humano livre. Dentro dessa linha teórica, pode-se conceber um ensino desinteressado, de uma produção artística também desinteressada. O autor escreveu nos cadernos do cárcere uma reflexão, dirigida a sua esposa Júlia, sobre a noção de cultura desinteressada. Quando Júlia demonstra preocupação com o termo “desinteressado” estar ligado ao significado de “neutro”, ele responde que o termo se contrapõe a oportunista, imediatista, utilitarista: “os cientistas, em sua atividade, são desinteressados:

Cara Iulca (...) eu sempre acreditei que tua personalidade desenvolvia-se prioritariamente no âmbito das atividades artísticas, mas que tenha sofrido quase uma amputação por causa de uma orientação meramente prática e de interesses imediatos que deste à tua vida. Diria que em tua vida houve um erro “metafísico”, que deixou seqüelas de desarmonia e desequilíbrio psicofísicos (GRAMSCI, 1965, p. 598)³⁸.

Gramsci indica e solicita o equilíbrio da música ao invés da doença psíquica de sua esposa no abandono do exercício e do desenvolvimento artístico³⁹. Em sua teoria, ele compreende que a escola não cria as potencialidades humanas, apenas pode acelerá-las, por isso é algo complementar (NOSELLA, 2004). Nesse mesmo sentido, a arte não é complementar; ela é, sim, fundamental. Ou seja: as atividades artísticas que desembocam em um trabalho artístico e criativo são fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura saudável, de um ser social integrado e consciente e de um indivíduo “não doente psicologicamente”.

A arte representa a vitória humana sobre os limites da natureza. Ela é superação do ser humano no enfrentamento dos problemas da realidade. Porém, o poder que a arte confere pode ser utilizado de forma interessada, fazendo com que, no campo cultural, ela sirva de forma determinada a certos interesses políticos. Com seu poder instrumental, a arte pode ser utilizada como uma arma do ser humano contra sua própria natureza criativa. Por princípio, a função do ensino artístico é o de despertar a sensibilidade e desenvolver a razão em união.

³⁸ GRAMSCI, Antonio. *Lettere del cárcere*. Torino, Einaudi. 1965, p. 598.

³⁹ Conforme reflete ORSO, Paulino J. (et al.). Em: Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007, Col. Educação Contemporânea, p. 36.

Ela torna todo o trabalho criativo, capacitando cada sujeito a fazer o melhor possível na prática de sua vida, de forma que a sua realidade seja muito mais significativa: bela, funcional, justa, equilibrada, saudável, feliz, digna, inspirada, prazerosa, sublime. Porém, o ensino da arte se dá em processos normalmente institucionalizados que acabam visando causas e ideologias que forjam e dificultam a arte na prática educacional e cultural.

A arte desinteressada deve ser conquistada em um ambiente, em um contexto, também desinteressado. Todavia, toda e qualquer escola sempre se mostrou um local impregnado de vícios e marcas políticas transformados em interesses de toda ordem que compõem o jogo do aprender e do ensinar no seu processo.

Mediante uma produção artística não alienada, baseada no seu próprio poder de reflexão e transformação, e não no poder político praxológico instituído, torna-se possível acompanhar os desenvolvimentos científicos e com eles avançar organicamente para o aperfeiçoamento das capacidades do ser humano integral. Nesse encaminhamento, é possível experimentar uma liberdade concreta, com base na moralidade, conforme indicação de Gramsci, e equilibrar o sentido de poder no campo político econômico e cultural das instituições, como no caso da *École*. Resultaria daí também a arte cumprir-se crítica, reflexível, criativa e flexível. Trata-se de uma tese cuja essência já é conhecida. A educação democrática grega buscava, assim, canalizar as energias. Portanto, pode-se vislumbrar que a proposta de uma escola desinteressada encontra o princípio do Sistema Belas- Artes de Ensino na modernidade.

Para defender e preservar a essência do ensino da *École*, a questão não era desejar a implantação na França de uma educação nos moldes da que foi definida na Grécia antiga para o estabelecimento de um Estado democrático. A saída seria o Estado pensar e efetivar uma educação desinteressada para uma escola do trabalho e não para uma escola do protecionismo e do emprego (NOSELLA, 2004). Seria uma escola livre e não um prolongamento do Estado, extensão do poder governamental, ou seja, uma escola interesseira, mesquinha, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista. O que não invalida para Gramsci, conforme explica Nosella, o rigor das técnicas e as competições do Trabalho que deve se impor na guerra de mercado:

Mas numa concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários a sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um (NOSELLA, 2004, p. 46).

Gramsci tinha como referência – era sua marca registrada segundo Nosella – o humanismo renascentista (2004, p. 50). Sua concepção de escola parece respeitar e prezar os ideais gregos, a sistematização acadêmica conquistada pela arte clássica e sua relação com a ciência. Na *École*, o Sistema de Ensino BelasArtes expressa competências. E também poderia possibilitar o que Gramsci mais requeria da educação: o exercício intelectual e a conquista de alguma cosmovisão, sob a qual o trabalhador basearia seu comportamento moral e definiria certa forma de pensar (BROCCOLI, 1977). A escola francesa, com seu Sistema de Ensino, poderia evidenciar o papel educativo da arte e manifestar um poder legitimado por uma cultura naturalmente desinteressada (profunda, universal e coletiva) de um saber desinteressado, não subjulgando a formação profissional na sua forte relação com a educação humanista.

Mas, essa escola moderna de Gramsci, desinteressada, defendida para superar os desequilíbrios históricos das contradições levantadas por Marx, exige a conquista de uma forte sociedade civil e política, do estabelecimento da hegemonia e de intelectuais orgânicos⁴⁰ capazes de um grande projeto nacional em oposição ao Estado.

3.3 O saber dominado na *École des Beaux-Arts* de Paris e no Estado Capitalista

A discussão do poder não é recente: remonta a Grécia de Platão e Aristóteles, nos seus estudos sobre a República e sobre formas de Governo, e ganha campo com o Príncipe de Maquiavel, fortalecendo-se com as teorias de Weber, Rousseau, Locke, Hobbes, Thomas More e Karl Marx. A inovação do século XX vem com os estudos culturais, as abordagens das ciências sociais do poder no cotidiano, onde se destaca o ponto de vista micro de Michel Foucault. De forma revolucionária, ele analisa o poder no contexto, considerando-o em uma realidade particular articulada com o todo. Nessa linha, é acompanhado pelo também francês Pierre Bourdieu.

Pode tratar-se da visão de uma Nova História, onde o poder é estudado na associação de novos elementos, que permitem um conhecimento menos parcial das manifestações humanas. É quando o poder é reconhecido como um poderoso fator de aglutinação social, gerador de conflitos de toda ordem e, portanto, motor da história. Sua função é de enriquecer a história tradicional e complementá-la, apoiando-se em novas ciências como a sociologia e a

⁴⁰ Gramsci define as duas categorias de intelectuais: o orgânico, proveniente da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador, como o professor e o artista, e o tradicional que acredita estar desvinculado das classes sociais, como por exemplo os clérigos. Em: *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

psicologia, que passam a enfatizar o mapeamento de signos e símbolos, em vocabulários, em gestos, em imagens.

No caso da *École*, como estudado, o pensamento de Gramsci já aponta a tendência dessa abordagem, quando apresenta uma diferenciação na concepção do poder instalado. Ao ajudar a localizá-lo inscrito em sua relação histórica com o Estado e solicitar uma forte oposição da instituição, o filósofo explica que o princípio desse poder se dá nas capacitações ou engenhos humanos, desenvolvidos na formação de artistas-gênios. Assim, reconhece duas formas básicas de poder constituídas em sua inscrição histórica: o do Estado e, além dele, o poder institucional determinante de suas ações políticas, o qual serve para refletir o Sistema de Ensino Belas-Artes. Por reconhecer esse poder intrínseco à instituição, o filósofo italiano reivindica sua independência, situação que entende deva ser de toda instituição escolar. Trata-se da libertação do macro-poder da superestrutura do Estado. Na realidade, para a *École*, o Estado capitalista francês garantiu a criação, a permanência e o desenvolvimento do o micro-poder do ensino da arte sistematizado, o qual pode ser visto e existir por ele mesmo, mantendo-se oxigenada pela “vida da escola” – expressão utilizada por Gramsci (NOSELLA, 2004).

Gramsci reclama que o ensino tradicional tende a se contrapor ao “o reino da liberdade (NOSELLA, 2004, p. 133)”, como escreve nos Caderno do Cárcere. Por isso, alega ser necessário um processo educacional que esteja em movimento constante, sintonizado com as virtudes dos indivíduos e voltado para a formação dilatada de intelectuais. Assim, os artistas-gênios deveriam ser efetivamente intelectuais que "encontram-se no quadro geral das relações sociais (1989)". Formados por uma escola que assumisse o papel pedagógico da definição da própria organicidade, pertinente à nova ordem e à nova cultura do século XX. Desse modo, indica que a eficiência do Sistema Belas-Artes de Ensino se adequasse às necessidades contextuais de vínculo com as ciências sociais, na forma e no conteúdo, ou seja, na pedagogia e nos tratados. Tudo isso para não perder o maior legado que é o do poder legítimo da constituição do saber.

Com sua teoria, Gramsci conclama o poder inerente à educação e à arte no seu devir, no seu desenvolvimento, e o exige para a pertinência da *École* de Paris. O aprofundamento da questão do fenômeno desse poder, da formação de artistas, pode ser obtido justamente no encontro com a teoria de Foucault. Deve-se aqui destacar que ele questiona o poder como sede da razão neutra. Para ele, todo poder realizado e exercitado pode ser compreendido como interessado.

Primeiramente, na visão do filósofo francês, o poder atua de forma integrada ou não ao Estado. Quer dizer: tal como o Estado constitui poder, utilizando-se de uma rede de forças, outras organizações ou instituições podem constituí-lo: “(...) mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera (FOUCAULT, 1997, p. 71)”. Entende-se que Foucault não ignora o poder totalizador do Estado, ele apenas destaca, evidencia, as formas de sujeição, o assujeitamento, como resultado das relações de dominação (FOUCAULT, 1995).

Segundo Foucault, o Estado é objeto de conhecimento, “instrumento e lugar de formação de conhecimentos específicos (1988, p. 81)”; constitui poder em seu governo. E o que mais interessa ao filósofo são as formas de governo – governar no sentido amplo. O filósofo “retira” o caráter de essência do poder e propõe uma analítica das relações, ou seja, “(...) aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação.” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Nessa noção de produção de subjetividade, Foucault caracteriza o Estado moderno, com seus aparelhos, seus funcionários e seu saber estatal. Ele o vê, em suas redes de forças, como uma nova forma de governar. Agora o poder não é mais monárquico e sim disciplinar. As formas de se exercer o poder são ampliadas e reforçadas por instituições de bem-estar social, como as entidades de filantropia, por exemplo; a palavra salvação passa a ser entendida como saúde, bem-estar, segurança nos planos terrenos, ou seja, ocorre uma laicização do termo; ocorre o “duplo constrangimento” do poder moderno, ou seja, a individualização e a totalização. Desse modo explica que o foco volta-se, de um lado, para a população e, por outro, para o indivíduo (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Em sua teoria, a concepção de genealogia considera e localiza os poderes que se materializam e manifestam em níveis variados e nos mais diferentes e diversos pontos do corpo social. Por isso, afirma que o poder funciona em rede. O poder se dá nas organizações, como uma prática social constituída historicamente; um exercício social em níveis variados e em pontos diferentes da rede social (1988). Nessa lógica, reconhece o poder penetrando na vida cotidiana e, por isso, podendo ser caracterizado como micro-poder. Desse modo, ele constitui o poder como sendo microfísico. Mais do que um poder possuído – um objeto, uma coisa – trata-se de um poder exercido – uma relação. Assim, situa-se ao nível do próprio corpo social, e não acima dele. A contribuição inegável de Foucault indica caminhos possíveis para a libertação dos alienados e oprimidos.

O poder em Foucault é relação assimétrica que institui a autoridade e a obediência, e não um objeto preexistente em um soberano, que o usa para dominar seus súditos. A grande

questão não é o governo do Estado, mas o estado do governo, ou seja, como a vida de cada indivíduo é controlada ou governada pelos mecanismos de poder que os atingem. Assim, indica a consciência política na compreensão de toda forma de governamentalização⁴¹. Com ela, não haverá alienação.

Entre Marx e Foucault está o filósofo marxista francês Louis Althusser (1918-1990), que foi professor e grande fonte teórica de Foucault (SOUZA e GARCIA, 2006). A obra, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, na qual Althusser (1980) esboça as condições necessárias para a reprodução do sistema econômico, serviu de importante base teórica para a concepção de Foucault das microestruturas de poder.

Lembremos que na teoria marxista, o Aparelho de Estado (AE) compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão 'funciona pela violência' - pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). (...) Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (Althusser, 1980, pp. 42-43).

Althusser dedica-se a pesquisar a importância da ideologia em nossa sociedade, e coloca a concepção de que a superestrutura de qualquer sociedade é determinada e articulada por uma base específica formada pela infra-estrutura econômica. Para o filósofo, apenas provocar mudanças no econômico não causaria mudanças na superestrutura como crêem os marxistas tradicionais.

Nessa compreensão Foucault orienta a análise da *École* como uma instituição que constitui poder constituindo saber. A instituição escolar já é um instrumento de saber (1988) e, portanto, de poder. Mais especificamente, a *École* é uma poderosa instituição, com o seu famoso Sistema Belas-Artes de Ensino e seus valorizados cursos de formação de prestigiados profissionais. Ela possui formas de poder que se configuram nas relações sociais entre seus sujeitos, e se articulam ao Estado de diversas maneiras. Na história da escola francesa, tais formas de poder são indispensáveis para a sustentação e atuação eficaz do Estado até 1968, quando se dá a grande problematização das relações sociais.

A questão é que a escola tendeu e sempre a não produzir um saber autônomo, livre, de uma verdade constituída na sua realidade e sim assegurar o poder e as verdades constituídas *a priori* pelas ideologias dominantes. A escola para Foucault é extremamente

⁴¹ Para Foucault, a governamentalização é realmente o movimento relacionado à sujeição individual na realidade de uma prática social por mecanismos de poder que apelam para a verdade.

interessada. É uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar (1977). E sobre o ensino, observa que há a garantia do poder mediante o exame ininterrupto através da comparação de um com todos, a fim de medir e sancionar.

Na *École*, para a conquista da formação do artista-gênio, foi preciso sistematizar formas de poder, ensinar a produção de símbolos clássicos e a conquista individual de superação para a consagração de personalidades do Estado e da cultura francesa, tudo sempre de acordo com os ideais da elite detentora do poder. A formação não corria para o intelectual orgânico, como indicava Gramsci e sim para o artista acadêmico, voltado ao desenvolvimento técnico e científico para um gosto estabelecido, com o qual se produzia “de maneira a tornar acessível e palatável o significado e as qualidades formais da obra (PEVSNER, 2005, p. 184)”. Portanto, não havia consciência do poder-saber que mandava nem do saber-poder que obedecia.

Para Foucault, o pensamento se enraíza sempre no poder, embora procurando negar essas mesmas origens. Aliás, o filósofo explica tal construção como estratégica, reconhecendo-a dispositivo político que denominou de genealogia:

(...) não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

A genealogia de Foucault se apresenta como uma história das condições políticas de possibilidade do discurso e do saber, ou um método tático de se produzir uma verdade a um outro, e assim, obter poder sobre ele. Ele analisa como os saberes específicos tiveram sua gênese fomentada pelo dispositivo de poder; debruça-se sobre os jogos de regras. Preza a constituição de um saber gerado – no sentido de gênese – de uma matriz de poder disciplinar e de repressão.

A construção genealógica se dá em torno do binômio poder-saber, influenciada pela teoria de Nietzsche – pelo fato de Foucault se utilizar da genealogia nietzschiana – para demonstrar as marcas de um saber (poder). Trata-se de marcas de um saber disciplinar (no caso psiquiátrico, conforme aborda); um sistema diretivo que age nos corpos dos doentes. Nessa genealogia, a força do ser da loucura é atropelada pela força da microfísica disciplinar que compele sua manifestação e impede o seu próprio ser. O poder funciona de forma disciplinar, nos suplícios, punições e mutação histórica do poder de soberania (FOUCAULT, 1997/2004).

Em sua teoria, Foucault se volta para o “campo de batalha” da manifestação do poder nas práticas disciplinares, dos jogos de forças, onde há a emergência do indivíduo sujeitado.

Impera o jogo das vontades, contra as verdades originais. As regras instalam a violência, e a guerra se faz silenciosa, de combate em combate, de dominação em dominação. Nessa lógica afirma que não existe uma realidade objetiva, mas construções discursivas e históricas. Nela, o saber tende a ser dominado, pois, a realidade mostra-se na produção dos discursos que fazem a história. Então, na realidade, “o que conta” são os discursos globalizantes. Por exemplo, a Idade Moderna trouxe com ela o conceito de liberdade, também trouxe todo um arcabouço disciplinar que foi aperfeiçoado, mudando a subjetividade e constituindo novos sujeitos (RAGO, 1995). Na visão de Foucault, todas as relações sociais são entremeadas pelo poder que as caracterizam, sendo que umas o evidenciam mais que outras e a “verdade” está circularmente ligada à sistemas de poder. Nessa visão, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdades.

Para a educação escolar, Foucault concebe que a pedagogia se baseia em formas particulares de governo, que funcionam como “regimes de verdade” (GORE, 1994). Ele a explica como uma arena de luta: nem fonte de dominação, nem fonte de resistência. A pedagogia não está nem fora do poder e nem circunscrita por ele. Dentro disso, chega no valor positivo da escola, que é o de fazer refletir a “verdade” mediante os discursos. Ou seja: ela pode tanto analisar os discursos como fabricá-los. Mas, de modo geral, a escola costuma simplesmente reproduzir os discursos, ficando a mercê das forças dominantes.

Na sua tradição, a *École des beaux-arts* de Paris continuou a serviço do Estado. Alunos e professores submetiam-se ao poder dos governantes em uma reconhecida “sujeição” de um saber não livre. No caso, é o que Foucault denomina de “autodisciplinamento” a partir da auto-regulamentação dos estudantes nas relações de poder-saber no campo discursivo. Assim, ao reconhecer que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (1988, p. 142)” ele indica o caminho para a libertação da escola. O saber reconduz e reforça os efeitos de poder, os dois estão implicados (1993, p. 31). O saber é sempre “saber-poder”, considerando que poder e saber se relacionam, como dois lados do mesmo processo que se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto. Mediante as práticas sociais, o sujeito é sempre o fundador do conhecimento.

A produção da arte na sua autonomia pode constituir um poder legítimo, de um saber livre capaz de inaugurar uma realidade dominada pela verdade. A arte pode ser vista como um saber-poder constituído, ou seja, produção de saber e produção de poder instaurador de uma nova realidade. A teoria contextualista de Foucault explica que a arte resulta no sujeito presente em sua realidade. O sujeito é manifestação das estruturas de poder praticadas e

construídas. Para ele, a sua vida é, de fato, sua grande arte, é a sua obra. Para Foucault, a arte equilibra o sujeito, fazendo-o saber da realidade e integrar-se de forma harmônica à vida, quando se torna capaz de pensar sua atividade artística em tudo o que faz, de forma crítica e criativa com tudo o que movimenta: A existência é a matéria primeira, a mais frágil da arte humana, mas é também seu dado mais imediato (FOUCAULT, 1995).

Nessa visão, o sujeito é o artista que faz a sua vida ser obra de arte. Por isso, é preciso deslocar a arte – concebida como um conjunto aberto e variável de técnicas de construção e criação – do mero âmbito dos objetos para o âmbito da vida e colocar esse conjunto de técnicas nas mãos de cada indivíduo para que ele mesmo produza sua própria vida e gerencie sua própria liberdade. Para explicar melhor, o genealogista relaciona as condições epistemológicas com as demais práticas sociais, institucionais e técnicas, na visão de que não há saber que não produza poder. Nesta constatação, Foucault compreende que o saber, como algo verdadeiro e superior, não se faz neutro nem antídoto às relações de dominação (SIMIONI, 1999, p. 105). Para ele, a verdade não é da ordem daquilo que é, mas do que ocorre: é um acontecimento. Ela não é constatada, mas suscitada: é uma produção que se dá pela mediação de instrumentos e atraída por astúcias. É mais estratégia do que método. Por isso inscreve-se na ordem dos discursos.

E, olhando para a *École* de Paris, sua teoria indica os estudos acadêmicos das artes clássicas desencadearam o poder institucional, o que se constituiu na sistematização, ou seja, na ação política do Sistema Belas Artes de Ensino na consolidação da cultura aristocrática e no fortalecimento do Estado francês. Especialmente, compreende-se que esse Sistema organiza conceitos e idéias na prática educacional, imprimindo-se no seu tempo de adoção e aplicação como de um incisivo saber-poder. Ele engendra, principalmente, pelo concurso O Grande Prêmio de Roma, uma “vontade de poder” na visão de Foucault. Daí, se considerar certa genealogia do Sistema Belas-Artes na *École des beaux-arts* de Paris.

Na visão de Foucault, o poder institucional, em tal pedagogia, é um operador de adestramento. O Sistema de Ensino era um aparelho disciplinar perfeito, que impunha as regras rígidas das atividades dos indivíduos, consistindo-se em um sistema preciso de comando para sujeitá-los: “a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal (1987, p. 160)”. Se para o filósofo principalmente as instituições públicas do sistema capitalista tendem a vigiar e a punir, manipulando sempre um poder-saber, a *École* pode ser reconhecida como repressora do saber e da arte livre e de uma educação desinteressada, oriunda de um saber-poder. A técnica do treinamento que resultava na moral de obediência era baseada na premiação, no prestígio possível galgado.

Assim, as táticas empregadas: os concursos, as premiações, as regras, os modelos, as medidas etc., que resultaram na produção de obras magnânimas, formam a realidade histórica do conhecimento artístico castrador da liberdade de expressão e defensor da tradição clássica.

Aliás, Foucault chama a atenção para o fato de a era clássica ter feito nascer a grande estratégia política e militar, segundo a qual se defrontam forças (1993, p. 151). Realmente, não era como a educação do cidadão espartano do Estado grego, aristocrática e guerreira, do cavaleiro homérico, cujo “ideal subordina a pessoa humana à coletividade política (MARROU, 1975, p. 36)”, para formar uma cidade de heróis. Desde a época de sua criação, a *École* se utilizou de recursos de poder para subordinar os indivíduos às necessidades do Estado capitalista francês, de acordo com as demandas da manutenção do próprio poder vigente. Ela sistematizou o bom adestramento para as relações de poder. Disciplinar significa transformar os corpos em força útil economicamente e retirar sua força política: “a disciplina fabrica indivíduos (...) é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (...) (1993, p. 153)” ao formar indivíduos, fazendo deles objetos de saber, segundo Foucault.

Portanto, nessa escola, o legado greco-romano era eficiente na produção da arte clássica, no atendimento das expectativas do Estado para o desenvolvimento da cultura francesa, utilizado focado no sistema de técnicas para um bom desenho e para um projeto obra-prima, marcante do fazer de um artista-gênio. Mas em relação ao conhecimento, o saber construído, segundo a visão de Foucault, a instituição e seu Sistema de Ensino Belas-Artes não trabalhava a “produção da verdade”, ou seja, a *École*, na sua relação com o poder do Estado, não permitia que a arte existisse em “sua esfera absolutamente autônoma, que escapa a todo condicionamento (VÁZQUEZ, 1968, p. 121)” fazendo com que cumprisse a sua importância na relação com a sociedade em grande transformação. Fica óbvio que para Foucault foram as relações de poder, ou mais precisamente, a sujeição do saber na discursividade da escola francesa, que situaram a crise de 1968.

O modo de governo acarretou desequilíbrio institucional e refletiu o desequilíbrio do Estado francês como um todo. A *École* de 1968 continuava praticamente com a mesma postura de poder-saber instaurado no tempo de Luis XIV, enquanto que havia a disposição e a vontade de um saber-poder por parte dos estudantes. Para a compreensão da situação da crise que levou ao fechamento do Curso de Arquitetura, Foucault indica uma análise do funcionamento do poder institucional no campo cultural que articula os discursos ou saberes específicos, ou seja, o reconhecimento do local e da época da prática política nas relações sociais que determinam os instrumentos de poder utilizados (FOUCAULT, 1988). Para ele, é

preciso analisar a circulação de verdades que os discursos possibilitam. Na visão de Foucault, havia na época uma irrupção de novos saberes, uma produção intelectual autônoma não centrada nas instituições tradicionais, que exigia o fim do monopólio da verdade dos discursos globalizantes (1988, pp. 167-177).

Contudo, o filósofo, ao reclamar por uma verdade, passaporte para a realização do poder, afirma que saberes, verdades e poderes estão completamente interligados (FOUCAULT, 1983 pp. 164-172) e aponta que faltou à *École*, que chegou em 1968, a construção de um saber livre, de uma arte livre, de uma sociedade livre em uma escola desinteressada.

3.4 A prática do poder na construção do saber da *École des Beaux-Arts* de Paris e no Estado Capitalista

Na Nova História, a história política, longe de ser colocada em segundo plano, continua tendo inegável importância e passa a ser apoiada na cultura política, numa perspectiva múltipla, muito mais rica, onde o ser humano, seus símbolos e representações passam a ter um novo valor. A leitura do passado faz-se um processo que analisa não apenas os comportamentos coletivos, mas também os seus efeitos e tudo o que através da percepção e das sensibilidades, pode levar aos fenômenos de transmissão de crenças, normas e valores, ampliando o universo da episteme.

Até 1968 a *École des beaux-arts* de Paris, como praticamente todas as escolas, mostrava-se extremamente interessada, e não empenhada e voltada a um saber livre. Especialmente na *École*, a educação e a arte comprometeram-se com a cultura de elite e serviram à hierarquização e normatização da sociedade, ou seja, serviram para determinar a arte clássica como portadora da verdadeira estética. Tratava-se de uma instituição que se fez monopólio da verdade, domínio do saber a partir de práticas políticas disciplinares, na produção artística desde o século XVII. A *École* centralizou o poder da arte na ação política, na educação e na cultura. O saber científico, como o saber único e verdadeiro, que veio junto com a idéia de Academia, mais a relação com a corte no poder do Estado patrão, fizeram dela palco da elite dominante. Nesta realidade fica patente a necessidade de liberar o saber da escola no devir da arte no ensino sistematizando que ocorria cunhado na cultura da arte clássica.

As implicações e as complexidades do poder que impediram o restauro e a recuperação desse saber no contexto histórico e social são muitas. Na tentativa de compreendê-las e de

completar a visão de Foucault sobre uma nova concepção de poder, o seu fenômeno nas organizações ou instituições, a teoria sociológica contemporânea do filósofo francês Pierre Bourdieu é agora aprofundada. Para este, os saberes resultam em “competências” que significam o poder. Apesar de não se centrar nos efeitos, como Foucault, e sim no processo de explicitação do poder, Bourdieu preocupa-se igualmente com os saberes (discursos), destacando a importância de "compreender o compreender (1996a)". Atenta para os fenômenos de percepção social, produção simbólica e relações informais de poder; nos conceitos-chave que desenvolveu (noção de *habitus*, capital simbólico e campo). Tanto Foucault como Bourdieu abordam as gêneses das estruturas mentais, sociais e históricas, naquilo que denominam de genealogia (SIMIONI, 1999, p. 103).

Para ambos, o saber encontra-se dotado de poder; quando se tem saber se tem poder. Assim, corroboram à explicação do fenômeno do poder instituído na *École des beaux-arts de Paris*, na sua relação com a consagração do saber e com a crise de 1968. Foucault fornece as bases e Bourdieu aprofunda a questão, localizando o poder institucional inscrito no mundo econômico e social dos agentes, das relações e mediações culturais, a partir da França da segunda metade do século XX, sociedade esta, vista como espaço privilegiado de dominação de classes na sociedade capitalista.

Num processo democrático moderno, Bourdieu compreende que aqueles que tem maior capital se organizam em partidos e impõem sua doutrina e programa de ação sobre os mandantes, que acabam por acreditar que seus interesses são comuns, enquanto aqueles que dominam os partidos e tem interesses próprios, acabam impondo-os aos demais como se fossem universais. Assim, para ele, trata-se de um campo social de poder, composto por um conjunto de relações históricas e objetivas, relacionadas a certas formas de poder (tipos de capital). Bourdieu concebe capital diferentemente da visão economicista de Marx, é visto como a quantidade de energia (política, econômica e cultural) que pode ser utilizada pelas pessoas no campo de forças da política. Quem os tem em maior quantidade, são chamados profissionais do poder. Aqueles que não possuem esse capital se submetem aos que o tem, pois o campo de forças limita sua entrada. Daí sua teoria explicitar as relações de poder e as formas de dominação inscritas na realidade social, ou em um campo social.

Segundo Bourdieu, não existem indivíduos, nem sociedade, mas campos com estruturas hierarquizadas, onde se revezam lutas e revoluções parciais. A noção de campo social (BOURDIEU, 1996b), representa um campo de forças imposto aos agentes que nele se encontram e um campo de lutas, no qual esses agentes lutam com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura desse campo. O campo consiste, portanto, numa estrutura

de relações sociais, num espaço socialmente estruturado, cujos limites só podem ser determinados em cada situação.

Para o filósofo (BOURDIEU, 1996b) o conhecimento implica sempre em conflitos de poder; a estruturação das mentalidades, ou seu processo de construção, implica aceitar a presença de luta nos campos de poder. Assim, a compreensão, o saber ou o conhecimento é construído nas relações sociais, no exercício da dominação de seus agentes, como produções simbólicas, resultado de um poder simbólico.

O poder simbólico é a capacidade de fazer com que as pessoas façam aquilo que se deseja delas, é uma forma de desposseamento e só tem validade quando e enquanto é reconhecido e aceito pelo outro. Mas é um tipo de dominação que ocorre com eficácia muito maior quando permanece desconhecida pelo dominado.

O próprio saber atua como instrumento de dominação mediante o estabelecimento e legitimação de distinções (hierarquias). Bourdieu (2001) defende a tese do poder invisível ou simbólico, mediante o qual, as classes dominantes (ou campos dominantes) são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilita exercer o poder. A classe dominante não domina completamente e não força seus dominados a se conformarem com a dominação: “[n]esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, pp. 7-8). O poder acontece com o consentimento que advém do desconhecimento.

Bourdieu tem os símbolos como instrumentos por excelência da integração social, que tornam possível se obter o consenso acerca do sentido do mundo social o qual contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social dominante:

(...) a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2001, p. 11).

Por isso, uma das mais importantes questões de sua obra se centraliza na análise de como os agentes incorporam a estrutura social, ao mesmo tempo em que a produzem, legitimam e a reproduzem de forma dialética, objetiva e subjetivamente. Sua visão está apoiada na idéia de que nem o indivíduo nem a estrutura social se tomados isoladamente são suficientes para explicar a sociedade e os fenômenos que nela ocorrem. Para Bourdieu, o poder se realiza nas relações sociais. O poder não é algo que se possui, não é um objeto, mas sim um elemento que se exerce nas e pelas relações sociais; que se utiliza dos agentes e, no

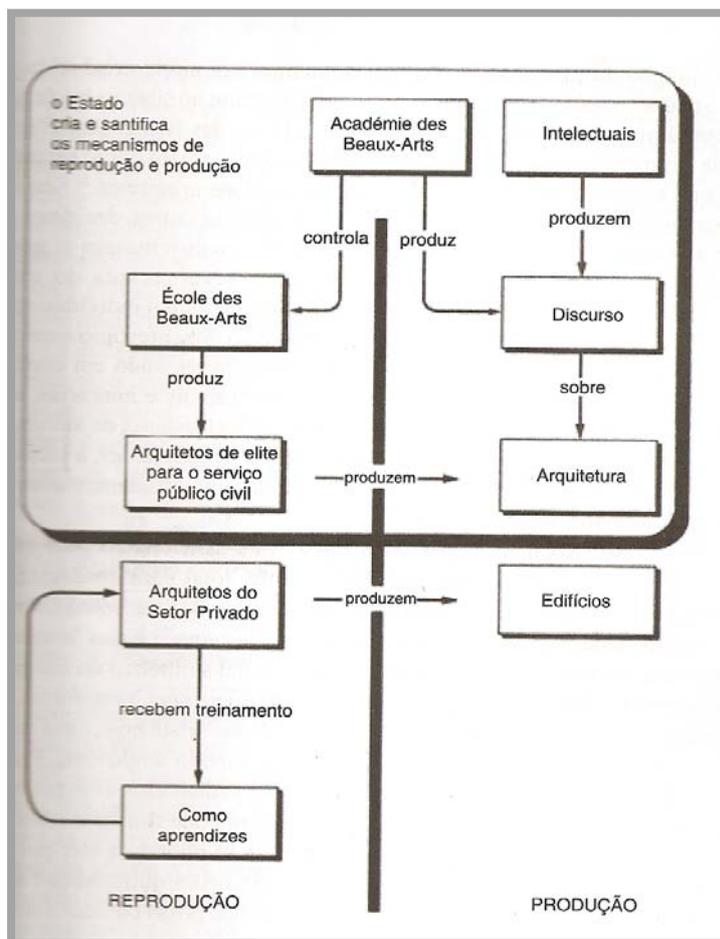
caso do legado Marxista, o Estado se utiliza das lutas de classe. Nessa lógica, além do capital social, político e econômico que é necessário para que as pessoas se agreguem para exercer o poder e criar o *habitus*.

A noção de relações sociais determinantes do campo social em Bourdieu encontra-se com a noção de rede de Foucault. Bourdieu concebe que existem duas formas de relações sociais: 1) “as instituições que podem revestir a forma de coisas físicas, monumentos, livros, instrumentos, etc”; 2) “as disposições adquiridas, as maneiras duráveis de ser ou de fazer que se encarnam nos corpos (e que eu chamo de ‘habitus’) (BOURDIEU, 1983, p. 24).” Por isso, atribui grande importância à escola. Aliás, ao focar o contexto das relações sociais e atentar para uma nova configuração cultural, Bourdieu destaca a educação e a escola. Na sua visão, a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo são instâncias socializadoras que coexistem na dinâmica da realidade, de forma interdependente (ELIAS, 1996). São novas práticas de poder e meios de dominação, muito além das ações políticas e econômicas, porém atreladas e compartilhadas a essas. Nelas, os estudos teóricos de Bourdieu objetivam compreender os passos da dominação econômica sobre os aspectos socioculturais, a partir da relevância e do significado dos conceitos surgidos na época da produção dos trabalhos realizados, dentro do próprio meio que os constituíram.

É importante observar que na abordagem de Bourdieu do poder como atributo das relações sociais, ele não é somente repressivo, mas constitui também positividade: saberes, práticas, corpos dóceis, verdades etc. Assim, ratifica e amplia a concepção de Foucault de saber-poder nas novas práticas de mediação e dominação cultural que constituem a realidade, alertando para o lugar da arte e da educação no novo contexto das tecnologias. A sociedade busca o poder no saber, mas é o saber que de fato constitui poder.

O filósofo reconhece especialmente a escola como campo cultural fértil, com sua forte capacidade de acúmulo de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) que é utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais). A escola é uma instituição do poder porque em primeiro lugar é uma instituição do saber e, portanto, da dominação e da sujeição. Ela propicia o estabelecimento de novas relações sociais e a criação de *habitus*, lei social incorporada, que é o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação. Trata-se de um saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquiridos pela socialização praticada em um determinado campo, ou espaço social global (BOURDIEU, 2001).

Nessa linha teórica a *École* se destaca. Bourdieu (1996b) afirma ser necessária a presença de universos nos quais as estruturas objetivas sejam capazes de se reproduzir nas estruturas mentais. Entre as instituições que contribuem para essa reprodução, o filósofo assinala os ritos de instituição que criam separação entre os “iniciados” e os “não-iniciados”. A *École* pode ser compreendida como que acirrando a luta simbólica de classes, na imposição da definição do mundo social em conformidade com seus interesses, formando um campo das posições sociais (BOURDIEU, 2001). Tradicionalmente ela perpetuou, transmitiu e protegeu os cânones clássicos, em cujo Sistema Educacional, em particular, sempre atendeu



às elites. Ela diplomava fornecendo um *status* muito elevado e já os alunos que ingressavam tornavam-se membros da elite. Garry Stevens, arquiteto francês, com base em Bourdieu, destaca a *École des Beaux-Arts* (fig. 36) no quadro político e social das instituições de ensino superior de elite do século XIX, com sua participação na formação de arquitetos. Nesse quadro, ela opera o privilégio da atuação profissional em sua relação com o Estado capitalista francês. Para o autor, o Estado é o definidor das profissões, e estende seu poder a seus “eleitos

participes” diplomados que podem executar os serviços públicos. Trata-se de um Sistema de Ensino superior com forte estratificação vertical.

Figura 28 O modelo francês (STEVENS, 2003, p. 207). Os segmentos de elite de certas ocupações são licenciados e definidos pelo Estado. Outras pessoas que fazem trabalho semelhante não são licenciadas

Na teoria de Bourdieu, a *École* é compreendida como reprodutora do poder do Estado e constituidora de *habitus*, na subjetividade da inculcação de valores e comportamentos mediante a seleção, a formação e a diplomação dos artistas e gênios e na concreta criação de destacados objetos culturais, os bens simbólicos, que são as obras de arte tão apreciadas. De

fato, a escola francesa constituía as estruturas objetivas presentes nos campos sociais e as estruturas incorporadas (*habitus*) dos sujeitos (BOURDIEU 2001). E, sobretudo, atuava sobre os indivíduos já eleitos, sobre seus hábitos, discursos, gestos etc.

À medida que o prestígio da escola crescia, a posse do diploma se tornava cada vez mais valiosa também para os muitos estudantes estrangeiros que vinham para o estudo (mas que nunca foram elegíveis para concorrer ao Grande Prêmio). Este, por sua vez, contribuía para a dominância da *École* internacional como o principal centro de educação arquitetônica do mundo (EGBERT, 1980, p. 66).

A escola de Belas-Artes francesa indica um capital simbólico valioso. Stevens observa:

O poder de produzir tais rótulos e fazer com que sejam aceitos como detonando uma diferença é um dos maiores poderes que o campo pode conferir a um indivíduo ou a uma instituição (2003, p. 120).

O arquiteto salienta o poder do Estado sobre instituições como a *École* que “possuíam o poder total para consagrar, para definir alguns arquitetos como grandes e outros não: os de fora, como Labrouste ou Viollet-le-Duc, mesmo como ex-alunos, não conseguiram penetrar no sistema (CHAFEE, 1977, p. 208)”. Nessa direção, Bourdieu chama a atenção para os dominantes das instituições de consagração no campo, uma vez que atuam por trás da dinâmica interna do campo da cultura, e observa ser por meio deles que se realiza a produção cultural. Nomeia uns de “sacerdotes”; aqueles que agem com a autoridade a ser ratificada pelos seus subordinados, de forma a lhes garantir um lugar na ordem e a manutenção das riquezas. E nomeia outros de “profetas”; os que têm uma visão de subversão da ordem e da ortodoxia existente pondo-se a atacá-las (STEVENS, 2003).

Segundo a teoria sociológica de Bourdieu, a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos indivíduos. O filósofo argumenta que os conteúdos escolares são organizados no currículo de modo a serem identificados com o capital cultural comum às classes dominantes. Isso, culturalmente falando, pois com o conceito de campo entende-se que um indivíduo pode possuir posições diferentes no campo econômico e no campo cultural, e aí nem sempre quem possui mais posses é dominante culturalmente. Um campo se constitui quando ele ganha autonomia em relação a outros campos, ditando suas próprias regras e padrões. É um espaço sempre dinâmico e com uma

dinâmica que obedece a leis próprias, animada sempre pelas disputas ocorridas em seu interior. O campo artístico definiu-se em oposição ao campo econômico, ao religioso e ao político. Na realidade, o artista obtém autonomia ao se libertar de seus patronos burgueses, a Igreja, as cortes e o Estado.

O filósofo explica o mundo social contemporâneo, ressaltando a figuração e as ideologias por meio de símbolos e representações sobre a realidade. Sendo que esses configuram o discurso que Foucault compreende como de um poder-saber que instaura a realidade social como produto de um meio, já que o ser humano tem como característica historizar sua produção. Nesse sentido, Bourdieu (1966a) explora a questão e explica a produção artística e a criação do artista como uma exceção dentro do mundo humano. Na sua visão, a arte é a-histórica, atemporal ou eterna. A obra de arte não é nada mais que a maneira propriamente artística de ver o mundo e o artista é o “criador”.

Para Bourdieu, é no campo das relações, campo de apropriação do bem simbólico, que a arte pode acontecer de forma a libertar ao invés de corroborar à alienação. Sobre a arte, o sociólogo observa o mecanismo “seletivo” e “excludente” que envolve a sua apropriação, ou seja, o estabelecimento de distinções sociais radicais na dimensão do gosto; mecanismo este apontado por ele destacadamente na *École*.

Nessa sua visão, a arte e o artista não devem ser manipulados, amanobrados e historicizados. O artista é o profeta de um tempo sempre novo no seu desenvolvimento. Mas, observa que a produção artística a partir do século XIX mostra-se na contra-mão desse pensamento. Ao contrário do que dizem os artistas, a arte desenvolvida por eles não é uma forma universal de conhecimento que transcende à história, mas sim fruto de um contexto social ao qual o próprio artista se constitui como "ator social (BOURDIEU, 1996a, p. 325)". Pela história da arte constata-se o fato do engajamento do artista no contexto social. No processo da industrialização e envolvido por diferentes estilos, em um movimento cada vez mais acelerado de mudanças, o artista apresenta-se na disposição de lutar por uma arte distanciada dos valores burgueses regentes, buscando a separação ou a transposição desta sociedade. Contudo, não percebem que ao fazerem isto estão na verdade seguindo a característica fundamental deste contexto: a individualidade (BOURDIEU, 1996a).

De toda maneira, Bourdieu afirma que o mundo humano formado pela cultura e todos os seus símbolos e valores constituem uma barreira à contemplação da Verdade Imutável (1996a), e que a arte é produção dessa Verdade Imutável, por ser universal, a-histórica e inspiração quase divina, seguindo a base platônica da reflexão sobre as condições humanas de superação.

A Verdade Imutável para Bourdieu é a verdade original para Foucault. E a defesa de um processo de autonomização da produção intelectual e artística de Bourdieu se aproxima de Gramsci, quando este afirma a necessidade de intelectuais orgânicos, relacionados à realidade no seu dinamismo dialético, profissionais capazes de compreender e refletir a realidade multifacetada, motivados pela organicidade da vida e da experiência humana. E confessa-se afastando de Foucault, quando este, segundo Bourdieu, continuava abstrato e idealista em relação à dimensão simbólica (1996a, pp. 225-6). A questão é que defende que a arte e os artistas devem desafiar as convenções. Há o reconhecimento do campo da produção dos discursos e dos saberes e dos produtos dos agentes. Trata-se do reconhecimento de que os artistas são propensos a liberar sua produção e seus produtos de toda e qualquer dependência social (BOURDIEU, 2004). É preciso incentivá-los a questionar qual o interesse em se fazer o que se está fazendo dentro de um campo: qual é a função e o significado político dos discursos?

Novamente vem à tona a questão da autonomia da arte para todo Sistema de Ensino e todo processo ensino-aprendizagem em uma escola não comprometida com interesses da classe dominante. Essa escola deve fornecer as condições sociopolíticas da produção da Verdade Imutável, sem que haja a sujeição dos indivíduos a uma cultura e a um modo de produção dados, definidos e valorizados.

De modo geral, para Bourdieu, a técnica artística ensinada nas escolas não passa de um aguçamento dos sentidos que permite a captura pelo artista de uma realidade humana mutável e precível (1996a). E, assim, toda a escola tende a ser interessada, gerar alienação e funcionar selecionando e excluindo, seja com relação a seus agentes ou a sua produção de conhecimentos. O filósofo considera que toda instituição escolar, existindo dentro do mundo cultural, volta-se às coisas humanas, aos Eus, e à produção na dependência social.

Então, sobre o ensino da arte, por um lado, Bourdieu observa a tendência do abuso da técnica que tende a banalizar a arte e por outro, concorda ser realmente difícil a produção do saber e da arte desinteressada na sociedade capitalista. A *École* reflete um paradoxo nesse campo cultural. Ela nasceu interessada, com seu Sistema de Ensino da arte voltado a uma dada cultura, ou seja, ao estilo greco-romano da elite francesa. Nesse modo, realizou a sacralização e a inculcação do arbitrário da cultura clássica, que fez a arte fugir da vida cotidiana (BOURDIEU/DARBEL, 2003).

Ao mesmo tempo em que a formação do artista não dava a liberdade do engajamento, requerida cada vez mais pelos artistas na sociedade industrializada a partir do século XIX, ela possibilitava, na base da arte clássica, a relação com os fundamentos da imutabilidade,

divindade, eternidade, atemporalidade e universalidade da arte a-histórica, na beleza da medida da perfeição. A escola propunha o mundo sagrado da arte e não o profano dos objetos. A base da arte clássica fornece o envolvimento com a cultura do saber-poder da arte que faz o ser humano se superar na estética do belo e alcançar um conhecimento quase divino e revolucionário. Os fundamentos da arte clássica possibilitam refletir a construção do conhecimento ao invés de somente ratificar modelos e defender pré-conceitos. Apesar da não liberdade na disciplina das regras do Sistema de Ensino que na arte clássica visava o artista-gênio, a genialidade mistificada, o alcance do gênio criador na estética do belo podia fornecer a experiência com a atemporalidade no momento a-histórico dessa produção e contemplação. Ou seja, há reservado na estética clássica um potencial de encontro com a totalidade na arte que necessita ser experimentado na prática da arte de uma escola desinteressada.

Assim, o Sistema de Ensino Belas-Artes deveria relacionar esses fundamentos com atividades artísticas que propiciassem o desprendimento, a flexibilidade e a criatividade, investindo no caráter sagrado da obra de arte na cotidianidade, sem deixar perdê-lo no mundo dos objetos e bens culturais do século XX. Os artistas-gênios deveriam estar cada vez mais inclinados a considerar e a romper com as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual e artística herdada de seus predecessores (BOURDIEU, 2004), e que lhes fornece um ponto de partida para a liberdade da perfeição da Verdade Imutável da realidade e não da história.

Seria preciso exercitar a *poiésis* e a *tekné* mescladas na produção do belo necessário, do belo movido pelas forças do saber-poder na superação do conhecimento da época, do contexto e da história. Para que, de fato, a arte pudesse inaugurar um novo tempo em uma nova compreensão da realidade da vida, apontando a ambigüidade, a imensurabilidade e a imprevisibilidade das capacidades humanas organizadas na arte. Seria o caso da arte contar da totalidade do ser humano em comunhão com os outros seres e coisas na experiência de poder-saber no saber-poder na produção de sua obra. A arte possibilita a tomada de consciência, explicitando o poder onde ele menos aparece e também fornece a reação dos dominados àquilo que os sujeita.

A ruptura ocorrida na *École*, em 1968, pode ser tomada como uma situação de ruptura com a produção simbólica, onde sacerdotes e profetas – como reconhece Bourdieu – enfrentaram-se, colidiram-se e marcaram para sempre o campo (STEVENS, 2003). A instituição, como símbolo da tradição francesa, carregada de inflexibilidade e rigidez, tornou-se importante alvo, na defesa de seus sacerdotes, quando deveria defender seus profetas.

A época do fechamento do Curso de Arquitetura e da extinção do O Grande Prêmio de Roma faz parte do processo de independência do poder estatal, que dá fim ao Antigo Regime. No entanto com o Sistema de Ensino Belas-Artes a necessidade de amparo estatal só aumentava: “a conservação da tradição é demasiado onerosa para dispensar o gasto público, dispensado pelas políticas de preservação do patrimônio (DURAND, 1991)”.

O arquiteto italiano Leonardo Benevolo define o período:

O debate cultural da segunda metade do século XIX e dos primeiros decênios do século XX segue centrado nos temas que se puseram em evidência no confronto internacional: o choque com a tradição passada, o equilíbrio entre esfera pública e privada e, finalmente a continuidade do papel aristotélico da cidade como instrumento para conseguir a perfeição da existência humana no mundo industrializado (1993, p. 205).

As inovações tecnológicas encaminharam e exigiram a transformação do espaço físico e da sociedade. Em um cenário de grandes e rápidas transformações, as instituições se obrigaram a movimentar objetivamente. O Estado capitalista francês se pôs a operar uma mudança no próprio país, enquanto que a École, ainda nos espíritos das Academias transplantadas da Itália, não prontamente se sintonizou com a realidade e se dispôs a uma reorganização administrativa e pedagógica. Por isso, de modo geral, se viu em crise, sendo obrigada a ceder por decreto, sobrevivência e cansaço. Foi quando os profetas mostraram suas vestimentas sacerdotais, ou seja, o saber-poder, da criação e produção dos cartazes, tomou o poder-saber conservador da relação com o Estado, e também se institucionalizou no interesse das ações políticas.



Estudantes no Maio de 1968

Capítulo 4
Capítulo 4
Capítulo 4

4. CAPITULO

Tradição e ruptura em 1968: o contexto político, histórico e cultural do fechamento do Curso de Arquitetura e da extinção do Grande Prêmio de Roma na *École des Beaux-Arts* de Paris.

Em 1968, com o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do concurso O Grande Prêmio de Roma, a *École des Beaux-Arts* de Paris sofre um abalo fatal. O ocorrido fez com que o Sistema de Ensino Belas-Artes arcasse com o estigma da ruptura com a tradição clássica. Mas, na realidade, a visão do fato não pode ser simplista. Ele é resposta de uma crise, resultante de um processo de desgastes, embates e conflitos mal resolvidos ou não assumidos no seio da famosa instituição, com seus tradicionais métodos de ensino de arte e arquitetura. A *École* refletiu, porém não se conscientizou e superou as incoerências sociais e políticas no seu interior, no seio de suas práticas artísticas e educacionais, sempre transformadoras das relações que formam a realidade.

Contra o governo de De Gaulle, e contra todo o sistema capitalista e todo e qualquer sistema, é que irromperam as greves estudantis constituintes de uma luta política geral, principalmente incitada contra a tradição e a coação. Lutando contra uma dupla estrutura da universidade e contra seu caráter classista – de uma parte o sistema humanista clássico e as ideologias liberais, e de outra parte o sistema tecnocrata que se instala com o seu ensino visando adaptar a formação e a pesquisa às necessidades da indústria e formar os quadros da produção capitalista, os estudantes franceses colocaram uma questão global da cultura, do seu conteúdo e de sua transmissão social e pedagógica. Glucksmann⁴² acrescenta: “a relação pedagógica foi vivida, no começo da luta numa relação direta de classe. O professor era assimilado ao patrão e ao Estado (relação de autoridade) da mesma forma como no começo da luta de classes, do século XIX, o proletariado apegava-se às máquinas e à hierarquia dos contra-mestres. (LEFEBVRE, 1968, p. 57)”.

4.1 A ruptura na tradição: uma visão dialética da história

A situação de crise até a ruptura social com o Sistema de Ensino Belas-Artes da *École des Beaux-Arts* de Paris ocorreu devido ao não enfrentamento parcial e total dos problemas

⁴² Christiane Glucksmann, intelectual que fez parte da 2ª reunião, da mesa redonda, realizada no dia 11 de junho de 1968, para analisar a significação e as causas profundas do movimento estudantil na França e no mundo. Conforme informa Lefebvre em obra citada.

que impediam a sua garantia, eficiência e equidade. Tudo poderia ser diferente se a crise tivesse sido refletida, assimilada, compreendida e ultrapassada. Ela até poderia ser superada, se os seus dirigentes tivessem sido sensíveis às mudanças contextuais e compreendido as necessidades de emprego das novas tecnologias, das novas teorias sociais – que na arquitetura voltavam-se à funcionalidade – essas tendências poderiam fazer parte do próprio sistema, sendo por ele acampadas.

Admite-se que a história implica em continuidade, mas que também tende a conter e inspirar rupturas. Toda ruptura indica uma descontinuidade, uma mudança súbita de orientação no curso previsível dos acontecimentos, um corte com relação a um conjunto de valores e expectativas estabelecidos numa determinada época, acompanhado de um salto em direção a uma nova conjuntura, a ser instituída a partir da superação da conjuntura precedente. Fala-se em ruptura ou crise, mas há o sentido de transição do pensamento ou de uma cultura relacionado ao tempo e ao espaço dos fatos e dos sentimentos que criam um novo ambiente. História indica evolução e transformações, onde aparecem sinais de crise. Acima da vontade da permanência do *status quo*, há a incessante busca humana por novas e melhores situações sociais, que podem ser traduzidas em inquietações, as quais promovem mudanças definitivas, de rumo. O espírito da rebelião, nesse sentido, pode ser compreendido na arte, que – poeticamente considerando – não se “conforma” e cria novas formas para contar sobre os princípios da forma na sua condição ahistórica.

(...) O espírito que produziu as melhores formas é o mesmo que produz as formas de hoje; somente as formas da vida mudam, porque as condições de vida mudam (...) Nós não podemos repetir sempre as formas antigas por qualquer processo que seja. Assim sendo, o resultado é a rebelião (IROGOYEN, 2002, pp. 27-28).

Dentro da perspectiva dialética, o tempo é um progresso linear de caminhos plurais, onde justamente a idéia de evolução encontra-se com a idéia de revolução e de ruptura (PAZ, 1984). Todo processo histórico é repleto de rupturas, avanços, recuos e permanências. Continuar não significa ficar inalterada, e sim apenas renovar-se frente aos desafios. Isso acontece de duas formas: acompanhando-se as mudanças ou moldando-se na dinâmica dos acontecimentos, no devir da realidade, ou seja, assimilando-as ou recriando-as na lógica da permanência viva e não estagnada e obsoleta. Permanecer mais pela pertinência do que pela resistência é uma questão de legitimidade: o que não apresenta fluxo, não pulsa e não se relaciona com o tempo, tende a morrer. Toda ruptura é morte, implicada em uma renovação que constitui outra vida, outro ser, outra história. Na ruptura, o passado e o presente se

dividem de forma estanque: as referências de um não servem ao outro. Alguns historiadores interpretam a ruptura como a velocidade da mudança: uma aceleração da continuidade das mudanças que provocam a erosão do presente. É como se faltasse tempo para assimilar algo que faz parte do processo e que de repente se mostra e acontece. Nessa visão, a forma inesperada é manifestação da incompreensão dos processos que acarretam a nova situação, criada conseqüentemente no rumo dos acontecimentos. O novo ambiente social, de um novo momento histórico, se forma a partir de novas práticas que o detonam. Esta é uma noção básica de história conjuntural, que compreende fatos como não isolados.

É importante reconhecer o estranhamento na apreensão da realidade que a ruptura embute, ou seja, ela trás a surpresa do desconhecido. Outra realidade possível é inaugurada, revelada, mostrada, apresentada. A ruptura acontecida em 1968 na *École* trouxe a manifestação do “ambiente moderno”, de uma arte irrompida pelas novas tecnologias e mídias, e pelos novos pensamentos baseados nas ciências sociais. O novo não era o espírito da revolução e sim as reivindicações. Afinal, a França tinha tradição revolucionária. No país se deram os históricos conflitos que conduziram a tomada da Bastilha em 14 de julho de 1789, as revoluções de 1830, de 1848, e a Comuna de Paris em 1871.

O que prevaleceu foi o espírito da resistência. Na realidade, houve a resistência ao novo ao mesmo tempo em que houve o esgarçamento do atual sistema visto como “antigo”, “velho” e “ultrapassado”. É o interno versus o externo, as esquerdas estudantis versus a gestão conservadora, lições tradicionais versus novas possibilidades de ensinar e aprender, estética clássica versus estética moderna etc.

Sobretudo, há que se considerar que a *École*, como qualquer escola, é uma instituição social, uma superestrutura política instalada em um contexto dinâmico. E a crise se fez sentir agindo principalmente contra forças de resistência na Paris de 1968, caso do Curso de Arquitetura e do O Grande Prêmio de Roma, exemplos da tradição da Academia transformada em *École des Beaux-Arts*. Existiu a força da confluência dos sentidos de revolução e ruptura que agiu sobremaneira e sacudiram esses símbolos da tradição do Sistema de Ensino Belas-Artes, que não resistiram às pressões e não sobreviveram com suas forças. Poderiam ter sobrevivido e saído transformados e revigorados, mas o conservadorismo do Sistema de Ensino com a tradição parece não ter permitido essa dinâmica, ou seja, a ação dos novos tempos, a modernidade. A tradição ruiu para não se descumprir. Ela não foi flexível. Parece não ter comportado o novo como uma base realmente forte, suporte para as transformações de toda ordem, como um sistema atemporal,

de uma verdade imutável, capaz de conter e equilibrar as várias forças desafiadoras de sua permanência.

Essa possibilidade é refletida pelo poeta Octávio Paz (1984), quando escreve que a idéia de ruptura pode, na modernidade, completar a idéia de tradição, da relação do novo com o antigo, fazendo com que o moderno não rompa definitivamente com o passado, que ele não se imponha como ruptura da tradição. Mas que também a tradição possa se renovar, aceitando, reconhecendo, pluralidades, heterogeneidades. Seria uma tradição da ruptura na sua linearidade, em uma releitura ou nova significação da tradição. Ou seja, a sua linearidade ficaria para a ruptura, enquanto esta se mostra cíclica. A história apresenta a continuidade do desejo de ruptura, que se repete. Se na tradição o modelo clássico é imitado e perpetuado, a modernidade quer romper. Por isso, sacode e abala esse modelo, na provocação de sua resistência. A história disso tudo é a relação, a unidade, entre as origens e o presente, ou o futuro. Contudo, em sua visão dialética e poética, Paz (1984) compreende que o presente assimila todas as contradições em um plano infinitamente sincrônico: o do presente eterno. Esse seria, na sua visão, o verdadeiro *continuum*.

Assim pensando, a modernidade poderia ser assimilada pela pedagogia da *École*, pelo Sistema de Ensino Belas-Artes, como aceleração ou dinamismo das rupturas do novo, dos vários aspectos, que convivem com a tradição das origens da arte. Seria uma modernidade que não abre mão da tradição nem da ruptura, no seu movimento de ser, no ritmo humano de produção artística.

4.2 Os conceitos de crise e a revolução no contexto sociopolítico e cultural da *École des Beaux-Arts* em 1968

O ocorrido no famoso Maio de 1968 na França detonou a revelação de uma profunda crise, a qual se aproximou de uma revolução política real, fato compreendido muito além dos rótulos de “evento” ou “movimento”. Apesar de o historiador Eric Hobsbawm advertir que a crise representada pelos protestos dos estudantes e a mobilização da classe operária não pode ser chamada de revolução, uma vez que não houve tomada de poder:

O motivo pelo qual 1968 não foi a revolução, e jamais pareceu que seria ou poderia ser, era que apenas os estudantes, por mais numerosos e mobilizáveis que fossem, não podiam fazê-la sozinhos (HOBSBAWN, 1998, p. 293).

Mas, como reflete o jornalista e escritor francês Gilles Lapouge (1923), em 1968, o termo “revolução” ecoava, manifesto pelo espírito da época:

Estava em todas as bocas. E cada grupo desse ‘conjunto em fusão’, como disse Sartre, produzia o próprio modelo de revolução. Cada um tentava trazer novamente à tona uma antiga revolução fracassada ou subvertida⁴³.

Sim, é o espírito da revolução que dá o tom das ações reivindicatórias e transformadoras as quais alguns chamam de “onda revolucionária”. Na realidade, tudo o que aconteceu não fez mudar a ordem do poder na França, mas abalou definitivamente as relações de poder. Sobretudo, inspirou mudanças sociais em todo o mundo.

Na visão de Marx, uma revolução significa mudança histórica, inversão completa de todos os pontos fundamentais que sustentam o *statu quo* de uma sociedade, incluindo: as relações de trabalho, a hierarquia social, as práticas econômicas ou hábitos cotidianos. Quando não, exclui-se a possibilidade de uma revolução. Segundo Marx, as transformações que a História viveu e viverá foram e serão determinadas pelo fator econômico e pelas condições de vida material dominantes na sociedade a que estejam ligadas. Para ele, as rupturas, todas as mudanças sociais e revoluções políticas são fruto da vida material da sociedade, no encaminhamento da produção e das trocas. Explica ainda mais:

Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido (MARX, 1859).

Seguidor das idéias de Marx, o filósofo alemão Hebert Marcuse (1898-1979), atribui a 1968:

A originalidade de ter produzido uma nova definição de revolução colocando-a em relação com novas possibilidades de liberdade, novas potencialidades do desenvolvimento socialista, ao mesmo tempo produzidas e bloqueadas pelo capitalismo avançado⁴⁴.

Para Jacques Berque (LEFEVBRE, 1968, p. 13) “A revolução vem sempre de onde não se espera. E, entretanto, ela responde a uma lógica subterrânea a encadeamentos

⁴³ In: Jornal “O Estado de São Paulo”: *Maio de 68: um ano que continua a resistir a qualquer teoria ou interpretação*. Em: [/blogdofavre.ig.com.br/2008/05/maio-68-um-ano-que-continua-a-resistir-a-qualquer-teoria-ou-interpretacao](http://blogdofavre.ig.com.br/2008/05/maio-68-um-ano-que-continua-a-resistir-a-qualquer-teoria-ou-interpretacao).

⁴⁴ Teorias de Marcuse inspiram movimentos. In: Agência Senado, 25/08/2008. Em: www.direito2.com.br/asen/2008/ago/25/teorias-de-marcuse-inspiram-movimentos

subjetivos (...)”. Nesse sentido ele reflete que, no caso do Maio de 1968, os estudantes são a *intelligentsia* do mundo da juventude, ou a juventude no mundo dos intelectuais” que reagiram em relação à história, revoltando-se “contra os encolhedores de cabeças”.

Marcuse reconhece que as lutas da época eram contra a alienação capitalista, como marca dos novos movimentos sociais, desde os movimentos de estudantes até o feminismo, os movimentos das minorias e a denúncia da barbárie militar no Vietnã. Acontece que a política e a forma de governo na França não se alteraram após os acontecimentos de maio de 1968. A realidade social da época não se transformou substancialmente. Concorda-se em geral que o ocorrido possa ser definido como uma revolução política derrotada, pois o regime da V República sobreviveu, ainda que De Gaulle tenha permanecido no poder somente até abril de 1969. Inegável é a revolução ter sido cultural, nos modos e nos costumes de homens e mulheres que nunca fora antes tão urbanos.

Todavia, na visão marxista, o que se deu na *École des Beaux-Arts* de Paris, confere como verdadeira revolução: institucional e no ensino da arte mundial, solicitando revisão do paradigma do ensino clássico sistematizado e praticado. Os jovens estudantes solicitavam o “novo”, em detrimento do modelo que se mostrava esgotado. A disciplina rígida, os currículos escolares e a estrutura acadêmica conservadora tornaram-se motivos de protestos. Artistas que já passaram por lá, como a brasileira Lygia Clark (1920-1988) tinham as Escolas de Belas-Artes como “totalmente conservadoras, ignorantes, desvinculadas das questões contemporâneas⁴⁵” e queriam renovação.

Parece que um poder de dentro da *École* – de dentro do *Atelier Populaire*, fundado pelos estudantes em greve na invasão do Maio de 68 – calou o poder de fora, das instituições escola e Estado, expressos pelo Sistema de Ensino fechado, como será visto adiante.

4.3 O espírito da revolução nos movimentos estudantis de 1968

A revolta estudantil já era prevista pelo Sindicato Nacional de Ensino Superior (SNE Sup), devido às diversas causas tidas como graves, em especial à inadaptação das estruturas das universidades às suas funções econômicas e sociais, tanto no nível da pesquisa, como no do ensino. Havia, de fato, um mal funcionamento do sistema social: “A prova é que universidade francesa era responsável por 70% de jovens que não terminavam seus estudos e, mesmo entre os diplomados, por uma proporção absolutamente impressionante de

⁴⁵ CLARK, Lygia. Em: www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticiaIntegra.asp

desempregados (GEISMAR, 1968, p. 83)”. As tantas reivindicações traduzira-se na inadequação da estrutura geral em uma economia em mutação, para a qual as relações sociais deveriam ser mudadas e refletir a renovação científica.

Tudo se superpôs, em meio às transformações rápidas originadas pela revolução científica, ao fato de que a pesquisa científica, uma das funções essenciais da universidade, tornara-se uma força produtiva, capaz de modificar o próprio aparato de produção e, por conseguinte, a própria situação dos produtores no interior do sistema econômico e social: tudo isso se traduzia por uma atenção extrema; logo, amenor fagulha – isso já dissíamos a muito – podia ocasionar a exploração universitária (GEISMAR, 1968 p. 85).

No fundo, pode-se considerar que o espírito das reivindicatórias assumiram maior proporção social devido ao entendimento do papel que a universidade, e também os estudantes e os profissionais formados e os professores, deveriam ter na sociedade. Eles consideravam que não era possível mudar a universidade sem mudar a sociedade. Estando na primeira, seria por ela que a segunda deveria ser contestada e transformada, invertendo o poder de dentro dele.

Assim, os estudantes se levantaram querendo derrubar (e até substituir) o Estado, e se colocaram contra todas as formas e/ou instituições autoritárias de poder: escola, universidade, família, casamento, empresas, organizações, sociedade política etc. Flamejava a bandeira da libertação da camisa-de-força de uma sociedade muito conservadora. A natureza da luta era anti-autoritária, na qual imperava a retórica do “contra”. Palavras de ordem como: “é proibido proibir” ou “a imaginação no poder” ecoaram pelas ruas da cidade, riscadas nos muros e impressas na cidade. Lutava-se por uma democracia libertária. O slogan “paz e amor” acabou por sintetizar o espírito da oposição à guerra relacionado ao direito, ao prazer e à sexualidade livre que romanceava e embaralhava as ações políticas .

Nessa realidade, pode-se dizer que as idéias de liberdade, fraternidade e igualdade eram a linha de frente, exigidas como práticas dentro das instituições francesas de ensino superior, as quais tinham alunos altamente politizados, que reclamavam de não encontrarem vazão para as ações políticas – como argumentou seu maior líder, um jovem franco-alemão, Daniel Cohn-Bendit (1968). Contudo na realidade, os estudantes reivindicavam liberdade a partir de uma escola não repressora, não disciplinadora e reprodutora de desigualdades. Queriam liberdade no seu cotidiano, nas micro instâncias de poder, e passaram a reivindicá-la no sentido do macro-poder, saíram de dentro da universidade para reivindicá-la na sociedade. Começaram com as reivindicações do direito de receber pessoas do sexo oposto nos quartos, discutir política, economia e cultura.

Assim a França foi palco das lutas voltadas à conquista de uma sociedade mais justa e de cidadãos efetivamente livres, o que repercutiu nas manifestações pela liberação sexual, igualdade dos sexos e racial. Os estudantes de Paris contestavam a situação social e política do país sedentos de uma organização sociológica, também inspirada por teóricos franceses que se encontravam à margem da filosofia e das ciências sociais da época, como Herbert Marcuse e Jean Baudrillard, com suas críticas e denúncias à sociedade de consumo. Os estudantes voltaram-se contra o governo do general Charles de Gaulle, cujo maior desgaste registrado pela história foi provocado pela guerra de independência da Argélia, exercitando um espírito revolucionário nascente.

O levante dos estudantes começou no dia 22 de março, na Universidade de Nanterre, subúrbio de Paris. Trata-se de uma Universidade que foi criada em 1965 para atender um grupo de excluídos, estudantes que não ingressavam no circuito superior tradicional (Sorbone, Escola Normal, Escola Politécnica, Escola de Belas-Artes etc.). Em pouco tempo tornou-se um centro de contestação. Foi em Nanterre que Daniel Cohn-Bendit liderou uma ocupação com uma série de manifestações de protesto à estrutura acadêmica e curricular e às regras vigentes. Segundo o líder estudantil, a intenção movente – do que chama de movimento – era consciente e ambiciosa:

O movimento de 22 de março não pretendia ficar restrito à universidade. Seus projetos eram mais amplos, aspirava a uma aliança operária-camponesa. Os relacionamentos criados, ao longo da rebelião, as intermináveis e incessantes assembléias, tudo devia subordinar-se ao proletariado. Nenhum caminho nos parecia longe demais e, do Quartier latin à Renault-Billancourt, proclamávamos incessantemente “solidariedade aos trabalhadores” (BENDIT, 1968, p. 75).

Houve a intenção de, a partir das universidades, atingir e revolucionar a vida social:

Nossas intervenções certamente influenciariam a classe operária. Sabíamos que as transformações sociais só seriam possíveis caso a classe operária resolvesse agir. Sabíamos que não seríamos nós que faríamos funcionar a economia de um país industrializado (DUTEUIL apud BENDIT, 1968, p. 68)

O interesse do movimento estudantil era o de constituir forças e fazer o governo recuar (BENDIT, 1968, p. 73). Porém, Bendit e seu grupo não programaram e imaginaram serem “motor da história”, tomarem a palavra e desencadear uma tão rápida propagação de idéias (...) (BENDIT, 1968, p. 66).

O movimento começou a se articular no início do ano de 1968, quando os estudantes de Nanterre convidaram o psicanalista Wilhelm Reich para uma palestra e as autoridades vetaram-no. Contudo sua voz foi expressiva. Na oportunidade, ele questionou o Ministro da Educação sobre as questões sexuais – que era o pano de fundo das reivindicações por liberdade de expressão – e observou a ocorrência de certa “repressão”. As manifestações que se seguiram foram impedidas pela polícia. Exigia-se acabar com as expulsões de alunos, a proibição de homens e mulheres dividirem dormitórios, o boicote de provas, os textos questionadores do ensino e os comícios.

Após intervenção policial, quando a reitoria resolveu fechar a Universidade de Nanterre no dia 3 de maio, a revolta se espalhou pelo centro de Paris, sendo o estopim para toda a crise, atingindo outra Universidade, a Sorbonne, onde os estudantes da elite também protestaram contra regras antiquadas da escola.

Em 6 de maio ocorreu o confronto entre 13 mil jovens e a polícia. Os policiais lançam bombas de gás lacrimogêneo, respondidas com pedras pelos jovens. Os protestos de estudantes das universidades e de colégios secundaristas influenciaram uma greve geral de operários de Paris, contando com diversas ocupações de fábricas promovidas por cerca de 10 milhões de trabalhadores. Foi quando a greve se instalou e tomou conta do país. Os operários somente ocuparam as fábricas porque os estudantes ocuparam as universidades, pelo caráter de massa do movimento e pela importância que assumiu a idéia de autogestão na consciência coletiva.

É quando os estudantes começaram a se manifestar na rua e se chocaram com a repressão que os operários sentiram bruscamente, provavelmente sem nenhum contato direto com os primeiros, a possibilidade de agir da mesma forma e fizeram pressão sob suas organizações sindicais. Da mesma forma, foi quando os estudantes ocuparam a universidade que os operários, por sua vez, desencadearam a greve e ocuparam as fábricas. Inversamente, foi a disciplina dos operários que não seguiram os estudantes num certo momento em que as demonstrações de rua não estavam mais ligadas à defesa do local de trabalho, que repercutiu no mundo estudantil, onde a grande massa também não seguiu os grupos radicais (LEFEBVRE, 1968, p. 11).

Segundo Lefebvre (1968), tratou-se de uma forma nova de pensamento, de um movimento social profundo, no qual manifestou-se a necessidade de organização da integração à sociedade de consumo. Estando os estudantes mais atentos à realidade convergente com o poder e necessitando de sua atualização, sentiram a opressão dos operários e os contatos diretos foram se organizando, tornando os grupos análogos. Assim,

bruscamente eclodiu um movimento de reformismo revolucionário que manifestou um processo de transformação cultural e artístico consequentemente político e social, que já não tolerava as divisões de classes, as injustiças sociais em um mundo de desenvolvimento científico, de avançado saber e de aumento de vida e de consumo. Foi quando as manifestações incluíram, ou melhor, apoiaram-se na arte contemporânea e tecnologia que ainda viviam o primitivismo das relações sociais em comunidade.

Nos meses de maio e junho, artistas e estudantes de arte criaram "ateliers populares" em várias cidades: Toulouse, Caen, Marseille, Bordeaux e Montpellier. Em Paris foram criadas seis oficinas populares. Quatro pequenas abrigadas nas *Faculté des Sciences, Institut d'Art et Archéologie, Faculté de Médecine*, e de Artes Aplicadas e duas maiores nos mais importantes *ateliers* das melhores escolas do país de Belas-Artes e arte aplicadas: na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* e na *École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs*. Destaca-se que a maior parte da vasta e criativa produção de cartazes do maio francês – documentos que melhor testemunham a efervescência libertária deste momento histórico – tem origem no *Atelier Populaire*, ou seja, na oficina criada na *École de Beaux-Arts* de Paris. Estes ateliers abrigavam alunos, professores artistas, líderes sindicais e populares, engajados na luta contra o regime autoritário vigente.

Em 16 de maio, estudantes de arte, pintores de fora da universidade, e trabalhadores ocuparam permanentemente a *École des Beaux-Arts* de Paris para criar e produzir cartazes de apoio concreto ao grande movimento dos trabalhadores em greve. Os estudantes ocuparam o departamento de impressão e criaram o *Atelier Populaire* de cartazes. A escola foi palco das reivindicações, espaço para a criatividade e ação da arte no movimento social. Posteriormente irromperam as greves dos trabalhadores em grandes fábricas. As barricadas tomaram as ruas e os choques com a repressão foram intensos.

Maio de 1968, na França. A maior greve geral da história. Um sonho, uma revolução na qual os operários tomariam o poder como outrora o povo tomara a Bastilha. Os soviéticos de 1917. A revolução alemã de 1918. A Catalunha livre de 1936. Auto gestão, os conselhos operários húngaros de 1956... Foram esses os nossos mitos, as nossas esperanças frustradas. Apaixonados pelo proletariado nos já o éramos bem antes de 1968. Os bares, as reuniões políticas, os panfletos que redigíamos, a classe operária aparecia sempre como motor das revoluções vindouras. Era essa, para nós, a sua missão histórica. Os operários por sua vez, bem longe de tais preocupações, continuavam trabalhando em suas fábricas. Mas, estavam tão presentes em nossos fantasmas que um dia teríamos necessariamente que nos encontrar. Inspirados na revolução cultural chinesa, alguns militantes do meio estudantil se transferiram para as fábricas, ao mesmo tempo que jovens operários se juntaram a nós, e nos grupúscos esquerdistas (BENDIT, 1987, p. 63).

As ocupações foram administradas num sistema de auto-gestão. Por conta disso, delegados do governo dedicavam-se às negociações com os sindicatos, melhorias nas condições de trabalho, como aumento de salário, redução da jornada de trabalho e outros benefícios com objetivo de desagregar os trabalhadores da greve e dos estudantes. Nota-se que o poder econômico do capitalismo fez a reforma por cima.

Para os estudantes, o ponto de referência da mudança social passou a ser mesmo a classe operária:

Quando, na TV, ouço nossas intervenções da época, ou releio o que escrevíamos, tenho a nítida impressão de que nosso ponto de referência continuava sendo a classe operária, sempre ela, esse 'mito que nos perseguia' (BENDIT, 1987, p. 68).

No total, houve a participação de quase 2/3 da classe trabalhadora francesa. Nisso, a crise social que começou numa primeira fase nas universidades, desenvolve-se na relação com os movimentos sindicalistas. Os protestos dos estudantes tomaram grande proporção. O que era contra o autoritarismo e o anacronismo das academias transformou-se com a adesão dos operários, numa contestação contra o regime gaulista. Assim, os estudantes colocaram em xeque o regime do velho general. Organizados pela UNEF (*Union nationale des étudiants de France*) seguindo em passeatas pelas ruas de Paris, eles foram reprimidos com violência pela polícia do Presidente De Gaulle. Indignados e contando agora com o apoio e simpatia de outros segmentos da sociedade francesa como sindicalistas, professores, funcionários, jornalistas, comerciários, bancários que aderiram ao movimento ratificaram os atos de protestos transformando-os no próprio espírito da revolução.

Como é possível entender hoje, o espírito revolucionário empreendido pelos estudantes constituiu grande força. Pelo depoimento dos jovens revolucionários, quanto tudo começou não era para tanto, mas acabou gerando uma crise governamental. O governo De Gaulle ficou completamente imobilizado e aconteceu a dissolução da Assembleia Nacional. Recuado, o presidente chegou a se refugiar numa base aérea da Alemanha. É nesse contexto que na *École des Beaux-Arts* o departamento de arquitetura e O Grande Prêmio de Roma são extintos.

Mas, com um olhar profundo e amplo, é possível reconhecer que o Maio de 68 francês não foi uma rebelião isolada dentro da conjuntura mundial. Em cada país a motivação que embalava os movimentos tinha diferenças em função de suas situações sócio-políticas, porém

,todos estavam relacionados às manifestações estudantis. Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1917), a década de 1960 impôs profundas alterações nas sociedades ocidentais, destacando o êxodo das populações rurais para os centros urbanos, o conseqüente crescimento das cidades e a melhoria das condições de vida, ou seja, tornou-se propícia às manifestações políticas e reivindicações sociais no campo cultural. Já desde 1941 o mundo vinha sendo sacudido por fortes movimentos de contestação ao capitalismo e ao imperialismo, acirrados no início da década de 60. Localiza-se aí o antiimperialismo, com a crítica contundente à guerra do Vietnã; o anticapitalismo na crítica à inserção da classe operária na lógica do trabalho e consumo, gerando uma concepção alienada da realidade; e a crítica ao socialismo real em suas lógicas burocráticas e autoritárias (HOBSBAWM, 1998, p. 11). Havia uma sede de novos sistemas. Sobretudo, era chegada a época das mudanças almeçadas nos costumes.

Os diferentes tipos de movimentos de massa surgidos na década de 1960 se dividiram entre a luta pela igualdade liderados pelas minorias, negros, mulheres e jovens que buscavam interesses específicos e o movimento operário liderado principalmente pelo Partido Comunista da França, que encampava a luta pela justiça sócio-econômica (HOBSBAWM, 1988).

A contracultura dos anos 60 foi riquíssima e em 1968 representou o marco muito importante para esta geração que fez manifestações pacíficas, greves, barricadas e assim sucessivamente no movimento *hippie* nos EUA, greves na França, resistência na ex-Tchecoslováquia e protestos de rua no Brasil. Nesse sentido, Hobsbawm (1998) observa o tom de uma história europocentrista ocidental, onde lembra que os anos 50 e 60 foram de aumento sem precedência e esmagador no número de pessoas que faziam cursos superiores; assim, os estudantes eram, demograficamente, uma parte significativa da população, o que não acontecia antes.

Para se ter uma idéia desse rápido crescimento, a França tinha menos de 100 mil estudantes na década de 1940, em 1960 já passavam de 200 mil, e, em 1970, chegavam a 651 mil (HOBSBAWM, 1998, p. 295). Esse significativo aumento do número de estudantes é fruto do crescimento econômico do pós-guerra, permitindo a um maior número de pessoas acesso aos bens de consumo e serviços como saúde e educação. Daí aparece uma questão importante a ser refletida nesta pesquisa: a Universidade deixou de ser exclusiva para os jovens da pequena elite dominante, e passa a fazer parte das aspirações de todos os jovens de classe média, que cada vez mais exige participar do “privilégio do saber acadêmico”, tanto

pelo *status* proporcionado como pela capacidade de operar uma consciência social; questões não tão compreendidas mas despertadas pela dinâmica do tempo.

O historiador Hobsbawn (1988) indica enfaticamente para a análise do período, que o marxismo foi, em grande escala, uma forma de infundir um caráter político radical, ou mesmo revolucionário, no que quer que fosse a ideologia da moda – como no caso das teorias sociais de Marcuse, Baudrillard e Lyotard, inspiradoras do espírito da revolução para os estudantes na França.

Pode-se chegar ao entendimento de que havia sede de considerações políticas e sociais para formar uma nova visão de ética e cidadania. Os esplêndidos *graffitis* e os gritos dos estudantes de Paris acabaram sendo considerados marginais em uma sociedade burguesa e conservadora, onde “chocar o burguês é, infelizmente, muito mais fácil do que derrubá-lo (HOBSBAWM, 1998)”. Os estudantes buscavam a construção de uma sociedade sem exploração, sem miséria e sem opressão, referenciada como uma sociedade socialista. Isto, uma vez que as políticas de bem-estar social dos países capitalistas não eram suficientes, devido a sua lógica de alienação contínua da vida. Exemplo é o movimento *hippie* somado aos gigantescos protestos contra a guerra do Vietnã e sua ocupação pelo exército ianque. Apesar da grande violência dos confrontos em 68, os atos de rua eram marcados por uma enorme energia libidinal: beijos, cantos, corridas, abraços e expressões poéticas (GARCIA e VIEIRA, 2008, pp. 184-185). Foi quando o sexo e as drogas ganharam uma margem simbólica de libertação. Tratou-se da busca por uma liberdade plena de mentes e corpos.

Nesse sentido é que o ano de 1968 carrega o simbolismo das contradições em um processo raro de emergência internacional de lutas. Sobretudo mostra, ou melhor, escancara as contestações sociais. A fase é turbulenta. Aliás, na segunda metade do século XX no Ocidente, 1968 marca o auge de um momento de intensas mudanças políticas e comportamentais.

Nunca houve um ano como 1968 e é improvável que volte a haver. Numa ocasião em que nações e culturas ainda eram separadas e muito diferentes – e, em 1968 Polônia, França, Estados Unidos e México eram muito mais diferentes um do outro do que são hoje – ocorreu uma combustão espontânea de espíritos rebeldes no mundo inteiro. (HOBSBAWM, 2008, p. 267)

Lutas como o anti-racismo e o anti-sexismo e a denúncia dos devastadores efeitos sócio-ambientais agora adquirem plenamente sentido no contexto internacional anti-capitalista. No Brasil, a questão fundamental era o combate ao regime militar, à ditadura – o Ato Institucional nº 5.

A revolta da juventude eclode em todas as partes do mundo nos movimentos estudantis, colocando “em cheque” muita ideologia em sedimentação. A onda rebelde de crescentes setores da esquerda caracteriza a expressão “movimento de 68”, a partir da mobilização simultânea de estudantes de 40 países que impunham as mesmas bandeiras e as mesmas palavras de ordem. Apesar do aspecto quase que universal dos acontecimentos de 1968, até hoje se associa o ocorrido como pertinente à França, mais do que a qualquer outro lugar. Ainda que em Paris os eventos mais dramáticos tenham se concentrado apenas num só mês e não terem provocado nenhum banho de sangue: o Maio de 1968. A razão dessa superprojeção deve-se à tradição revolucionária do país, pois foi lá que se deram os históricos tumultos que conduziram à tomada da Bastilha em 14 de julho de 1789, às Revoluções de 1830, de 1848, e à Comuna de Paris de 1871, todos com larga repercussão em outros continentes.

As mobilizações estudantis constituíram uma luta pelos “explorados em uma sociedade injusta”. Rapidamente ela adquiriu significado e proporções potencialmente revolucionárias, mas em seguida foi desencorajada pelo Partido Comunista Francês, de orientação Stalinista, e finalmente foi suprimida pelo governo, que acusou os Comunistas de tramarem contra a República. Alguns filósofos e historiadores afirmaram que essa rebelião foi o acontecimento revolucionário mais importante do século XX, por que não se deveu a uma camada restrita da população, como trabalhadores ou minorias, mas a uma insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe.

Estudantes de arquitetura em Paris, Lyon, Marselha viraram inspiração e colaboração para os trabalhadores e suas famílias, que se mostravam as verdadeiras vítimas da vida urbana. Os estudantes de arquitetura quiseram mudar a forma como a universidade ensinava-lhes a servir como extensões de órgãos sociais. Assim, propuseram uma luta contra as condições em que a arquitetura era subordinada, com efeito, aos interesses dos promotores públicos ou privados. No Lyon, os arquitetos concordaram que deveria ter mais a dizer às pessoas que financiam os seus projetos, considerando que a arquitetura, que é um serviço público, deve satisfazer as necessidades da sociedade.

O ponto chave é a inquietude estudantil. Esses jovens cresceram no espírito das mudanças tecnológicas e sociais. Na França o período do pós-guerra, compreendido entre os anos de 1945 e 1973, ficou conhecido como *Les trente glorieuses* (FOURASTIÉ, 1979), anos de grande prosperidade econômica, fase de “era do ouro” (HOBSBAWN, 1998) como fenômeno mundial. Justamente nesse período é que há a consolidação de um tipo de estado:

“o Estado de Bem-Estar Social”, segundo a teoria de John Maynard Keynes (1883-1946)⁴⁶, que resultou em um apogeu sem precedentes na história de todas as economias. A análise keynesiana adota o Estado como um instrumento político-econômico que permite regular a taxa de juros, mantendo-a abaixo da “eficiência marginal do capital”.

Hobsbawm (1998, p. 278) aponta o seu aparecimento e conceitua “Estados do Bem-Estar Social” como um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Segundo o autor, são os Estados em que os gastos com a seguridade social, ou seja, manutenção de renda, assistência e educação, se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais.

O Estado do Bem-Estar Social, que tem lugar na Europa do pós-Segunda Guerra Mundial, se apropriou da teoria de Keynes na tentativa de formar uma “*humanização*” do capitalismo: garantia de emprego, bons salários e ampla cobertura social, tudo para fortalecer o mercado consumidor. A intervenção do Estado regulador deu-se em duas grandes esferas: a econômica e a social. A crise do modelo do Estado do Bem-Estar Social aponta uma crise civilizatória, uma crise de expectativas. O capital parece ter encontrado um novo modelo de acumulação que tornara obsoleto o compromisso do pós-guerra. Ele corresponde às diretrizes estatais aplicadas nos países desenvolvidos por governos social-democratas. As participações mal sucedidas de partidos políticos de orientação social-democrata no poder, durante o período “entre guerra” e a vontade de marcar distância do socialismo soviético levaram essa corrente, em diversas partes da Europa, a priorizar a participação dentro dos limites da legitimidade do estado burguês. Assim, através do jogo eleitoral e sistema de alianças políticas o objetivo passou a ser o acesso ao governo para introduzir algumas reformas de caráter social (FILHO; FERREIRA; ZENHA, 2000).

Voltando um pouco na história, é possível entender a formação do perfil da geração: na década de 1950, na França, houve o rápido desenvolvimento econômico, cuja taxa de crescimento simultaneamente igualava a registada pela Alemanha e ultrapassava a média europeia. O governo de De Gaulle trouxe a consolidação político-financeira, quer ao nível interno, quer ao nível externo. A fase de ouro francesa é até 1966, período caracterizado como o do *baby-boom* – em uma política que favorece a natalidade.

⁴⁶ John Maynard Keynes (1883-1946), foi um economista de formação. Estudou e lecionou na Universidade de Cambridge, Reino Unido e uma de suas grandes obras, A Teoria Geral, foi escrita nos anos 1930, cujo contexto econômico é conhecido como o “momento da grande depressão”.

A relevância desta obra está relacionada à posição inovadora e contrária ao liberalismo econômico. Até então, considerava-se que a economia de mercado oferecia “naturalmente” seu equilíbrio, que estabelecia uma situação em que os sujeitos desejassem trabalhar por uma remuneração correspondente à sua produtividade. Pensava-se, também, que neste contexto econômico não haveria uma superprodução, pois cada venda corresponderia a uma compra.

Geração *baby-boom* ou geração pós-guerra é um termo utilizado para descrever as pessoas nascidas após a Segunda Guerra Mundial, entre 1946 e 1964. Isto porque nesses anos, nos Estados Unidos e na Europa democrática, assistiu-se a um salto inusitado nas taxas de natalidade. O número de habitantes na França saltou de cerca de 41 milhões em 1950 para 45 milhões em 1960. Vale ainda destacar que de modo geral, os anos 60 representaram o período em que foi possível experimentar com nitidez os efeitos de uma economia próspera que permitia manter, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em quase 6% o crescimento médio anual da produção industrial da França (FOURASTIÉ, 1979). Este crescimento demográfico e industrial teve impacto no modo de vida da população, na organização da casa, do trabalho, das cidades e na formulação de novas expectativas em relação ao futuro. Houve, pois, pressão social no sentido de permitir uma maior qualificação da população para enfrentar as novas demandas do mercado de trabalho e, a despeito do bem-estar da vida próspera, houve também tensão social em relação aos efeitos da massificação e taylorização da vida.

Diante de um cenário que anunciava uma nova dinâmica econômica e populacional, o aparecimento de novos agentes sociais e de novas atribuições ao Estado, os desafios particulares da educação francesa eram, de um lado, atender o aumento da demanda de alunos e, de outro, promover uma maior integração entre o ensino médio e a universidade. Tratava-se de preparar de forma mais consistente um crescente número de alunos para o mundo do trabalho e para os efeitos da modernização.

Os *baby boomers* foram a primeira geração que cresceu em frente à TV. Eles puderam compartilhar eventos culturais e marcos com todas as pessoas no seu grupo de idade, independentemente de onde elas estavam. Esses momentos compartilhados ajudaram a estabelecer um vínculo de geração sem precedentes. As mudanças estavam aceleradas e a realidade já se apresentava indubitavelmente em redes de comunicação e relações sociais.

Os eventos de Nixon e *Watergate* sedimentaram o ceticismo da autoridade. Em vez disso, os *baby boomers* passaram a confiar em si mesmos. Eles foram chamados de "Geração Eu" porque foi a primeira geração a fazer um intervalo entre a infância e a idade adulta, e a explorar o fato de ser jovem. Eles se casaram e tiveram filhos mais tarde, e gastaram bastante consigo mesmos. De modo controverso, eles também são uma das gerações mais ativas e menos egoístas de todos os tempos. Sua luta contínua contra a injustiça criou o movimento das mulheres, o movimento pelos direitos civis, os protestos contra a Guerra do Vietnã, entre outros.

De todo modo, essa geração desemboca no ano de 1968, em uma recessão – a primeira crise profunda da economia capitalista desde a Segunda Guerra – que abalou a economia mundial. Ela representou o declínio da era do ouro, quando havia vários sinais de desgaste no setor social, tirando as pessoas da acomodação do pleno emprego, da manutenção de renda, da assistência à educação etc. Isso, apesar de somente em 1973 a economia mundial afundar-se na recessão.

Contudo, o ano de 1968 manifesta a insatisfação e a revolta com o sistema pós-guerra. Era preciso flexibilizar para adequar, ajustar, modernizar, humanizar e reviver o princípio da ordem, da ética, da justiça e da cidadania que o conhecimento e a cultura clássica tanto elaborou.

4.4 O abalo fatal no Sistema de Ensino Belas-Artes da *École des Beaux-Arts* em 1968

Mais especificamente, o ano de 1968 foi de reivindicações por autonomias. As instituições de ensino estavam sofrendo uma forte pressão, em especial na França, onde se instalou um clima de ruptura com a política educacional gerida por Charles De Gaulle, fortemente influenciado pela política anti-progressista americana. A pressão era por uma renovação de fato, por uma Pedagogia Nova, em função de a Pedagogia Tradicional mostrar-se cheia de vícios e poucas virtudes. O fato é que a *École* não se curvou às demandas sociopolíticas e culturais. E diante das reivindicações claras de mudança de todos os sistemas opressores (BENDIT, 1968, p. 41), a escola se calou, se fechou. Justamente quando pesa sobre ela a crítica do elitismo na exclusão, da ratificação da cultura do domínio dos já poderosos e consagrados.

Num documento de 22 de Maio, o PCF (Partido Comunista Francês) declara⁴⁷:

A Universidade está doente de gaullismo. A Universidade francesa está esgotada nas suas estruturas, nos seus conteúdos, nos seus métodos. Universidade de classe, não admite mais de 10% dos filhos de operários e constitui uma imagem invertida da sociedade. O quadro conservador em que ela se fecha, mutilando a ciência, a cultura, a técnica, tornou-se insuportável para estudantes e professores. Para esconder a realidade e difundir mais facilmente ideologias reacionárias, a grande burguesia esforçou-se por isolar a Universidade da vida política e social (...).

Maio de 68 foi uma oportunidade de quebrar o círculo em que estava encerrada a Universidade. Em França. Mas não só. Se o grande capital «era incapaz de responder às necessidades dos homens e interesses da nação» não o

⁴⁷ Documento citado por Sérgio Ribeiro. In: *Revista O militante* – as lições de maio de 1968 em França. Maio/2008. Portugal. Em: omilitante.pcp.pt/index.php.

era apenas em França, nem só em 1968. A partir de Maio de 68, ter-se-á tornado mais claro.

As universidades não mais conseguiam se justificar como espaço para construção do conhecimento, no respeito ao saber e à liberdade para o ser e o fazer. A tônica do poder imperava sobre o saber e expressava-se conservador e ofensivo, quando os estudantes vislumbravam uma nova lógica, uma nova ordem social. Segundo o intelectual Serge Jonas (LEFEVBRE, 1968, p. 35), os traços principais do ensino superior na França eram de um ensino esclerosado e anacrônico em seu conteúdo, em sua forma e em suas organização de funcionamento. Sobre seu conteúdo, apontavam a fragmentação das matérias na ausência de uma visão de síntese, predominância da abstração e a não abertura em relação às novas idéias, teorias e pesquisas. Em relação à forma, a característica do autoritarismo, da conquista da obediência ao invés da decisão da consciência do aluno era apontada. Também a ênfase à diplomação, à titulação e à carreira era vista como uma afronta. Sobre a organização e funcionamento da universidade, reclamavam dos programas uniformes para todas as escolas, da superlotação e da falta de espaço físico, de modo geral.

Assim, os estudantes começaram as “ondas reivindicatórias” de dentro das universidades, ao freqüentarem as aulas “não porque quiséssemos estudar, e sim porque queríamos discutir, e freqüentar as aulas de sociologia em 68 era uma oportunidade para isso” lembra o líder Cohn-Bendit (1988, p. 28).

Em relação a isso, transparece que na *École* as reivindicações pegaram mais fundo, já que era uma escola conservadora por natureza e nem se abriu às ciências sociais. O Sistema Belas-Artes de Ensino, de tão inflexível, não se justificou no tempo dinâmico. O fato é que o mérito de sua consolidação, sem a devida flexibilização, fez a escola caminhar para a crise política e social:

(...) esta consolidação do sistema, parece ter marcado o início do seu fim na França, considerando que a *École* se tornou, de fato, exclusiva e ossificada (ZANTEM, 1977, p. 110).

A história mostra que em maio de 1968 houve um desencontro da prática da arte na *École* pelos estudantes que serviram aos movimentos de protesto – daqueles que ocuparam a escola e utilizaram os ateliers – com a arte praticada até então em seu sistema de ensino. Aliás, nesse ano, a política manifestou a importância das artes e do sistema educacional como espaço de transformação e criação cultural, evidenciando-os no novo contexto das transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica.

Verifica-se aí uma intensa politização, que veio a substituir as reivindicações estudantis mais corporativas pelas reivindicações de reformas mais amplas e sociais. Essas reivindicações transbordaram para fora da universidade. Os estudantes denunciavam o saber neutro e objetivo que segue os interesses institucionais e deixam o ser humano no vazio existencial. Enquanto isso, a visão dos intelectuais e dos artistas volta-se às relações de saber, de poder ou de produção de verdades.

Além do espírito da luta contra o autoritarismo e o conservadorismo do Estado e das Universidades, ecoava aquele contra o que era sagrado e contra a arte cultuada até então, a qual era de modo geral tida como estratificava do saber; basicamente a arte era vista como a arte estabelecida na obra, que redundava no sentido da busca por uma mercadoria valiosa. Era o espírito das teorias de Marx que ganhava vozes empolgadas e radicais, testemunhas nas frases emblemáticas: “o sagrado é o inimigo”, “viva o efêmero”, “a arte morreu, libertemos a nossa vida cotidiana”, “a arte morreu. Não consumam o seu cadáver”, entre outras (LEE-MEDDI, 2008)⁴⁸, comprovando o embate. Foi nessa situação que a *École* acabou por interromper seu rigoroso e fechado processo acadêmico de ensino da arte e principalmente da arquitetura, quando não lidou com a problemática social, não refletiu a crise e não absorveu e processou as mudanças.

Mas, como já dito, a crise se fez no seio do Estado capitalista francês, no seu modelo, tal como estava estruturado: centralizado, monopolista e castrador. Foi ele que estabeleceu o campo fértil para a irrupção da revolta dos estudantes que se estendeu pelo mundo no Maio de 68, abalando toda a sociedade francesa e a consciência ocidental na tese de Lefebvre (1968).

As pressões foram grandes e o Estado sentiu. Mas, apesar disso, ele pode se restabelecer e se reorganizar. O mesmo não aconteceu com a *École* – um braço já não tão importante para o Estado, nem tão prezado pelo governo como em épocas anteriores. A destacada instituição capitalista, que sempre favoreceu a governabilidade do Estado, com suas estratégias ou táticas presentes nas relações de saber e de poder, não aparece mais caracteristicamente protegida por ele.

O Sistema de Ensino praticado, definidor das Belas-Artes, foi acusado de não atender às demandas educacionais e sociais como um todo. Na realidade, a *École* virou, com outras universidades, vilã da crise sociocultural. A realidade foi tão dura que a instituição aparece agora não atendendo nem ao Estado capitalista francês. Sobretudo, a *École* carregou o ônus

⁴⁸ Em: <http://jeocaz.wordpress.com/2008/07/19/paris-maio-de-1968>

da obsolescência, em um contexto onde toda a tradição do ensino clássico das artes plásticas é questionada, juntamente com a imposição dos ideais do neoclassicismo. A escola respondeu pelas cobranças de uma educação artística mais livre, capaz de práticas sociais brotadas da autonomia da arte, práticas revolucionárias.

Na época do fechamento do Curso de Arquitetura, havia na escola uma demanda crescente pela filosofia e ciências sociais no ensino francês. Os estudantes, professores, intelectuais e artistas, de modo geral, solicitavam enfocar a realidade social e considerar o fenômeno da vida burguesa que para eles era trivial e medíocre, repressiva e reprimida. Já no ano de 1966, a partir da introdução da disciplina “Ciências Econômicas e Sociais” nos cursos secundários, o conteúdo das Ciências Sociais ingressou no currículo dos liceus franceses. A criação desta nova cadeira disciplinar ocorreu sob uma grande reforma do ensino secundário francês, empreendida pelo então ministro da Educação Christian Fouchet, durante o governo de Charles De Gaulle. Tal reforma mobilizou diversos especialistas que desejavam adaptar o ensino francês às novas demandas do mundo. O fato é exemplar. Ele expressa a intenção de modernizar o sistema educativo, torná-lo apto a acompanhar as transformações históricas verificadas na França. Justamente quando ela - e mais amplamente os países europeus - sofreu importantes transformações sociais ligadas à expansão demográfica e a um surto de desenvolvimento econômico.

Na realidade, a aplicação do Plano Fouchet na universidade francesa cristalizou a revolta dos estudantes, em uma luta contra a massificação do ensino, a instituição do vestibular e a exclusão de 2/3 dos estudantes para transferi-los, seja diretamente para a produção, sem qualificação, seja para institutos universitário de tecnologia, que não são faculdades. A União dos Estudantes Franceses (UNEF) passou a combater o plano e fortaleceu-se frente às demandas por justiça social, no enfrentamento do Estado burguês (LEFEBVRE, 1968, p. 43). Agora, no processo de formação em massa, vê-se que os numerosos estudantes “na época mais de 600.000 na universidade, com mais de 1.200.000 alunos (liceus, colégios, escolas técnicas e centros de aprendizagem), prestes a chegarem à universidade (LIFEVBRE, 1968, p. 16)”, possivelmente não vão dirigir-se como seus antecessores para às grandes escolas e chegarem ao nível mais elevado, seja para as micro-propriedades que se chama as profissões liberais, seja para a posse dos meios de produção, ou ainda aos grandes cargos do Estado. Na realidade, eles vão acabar por situar-se, segundo a visão de Marx, como proletariado (LEFEBVRE, 1968, p. 16)

Todas essas questões indicam a demanda das ciências sociais no seio da universidade e apontam para a erupção do Maio de 1968:

Não é acidental que a “revolução” tenha começado nas faculdades de Sociologia e Psicologia de Nanterre. Os estudantes viram que a sociologia que lhes era ensinada era um meio de controle e manipulação da sociedade, e não um meio de compreendê-la de modo a transformá-la. No decorrer, eles descobriram a sociologia revolucionária. Rejeitaram o nicho reservado para eles na grande pirâmide da burocracia, o de “especialistas” a serviço do poder tecnocrático, especialistas do “fator humano” na equação industrial moderna (eBOOKLIBRIS, 1968).

De toda forma, a ordem da problematização está implicada no desenvolvimento de



Figura 30 O primeiro cartaz produzido pelo Atelier Popular

uma esfera de ações, de práticas e de pensamento desembocadas no campo político. Ou seja, não é a necessidade da realidade social que entra em confronto, mas a falta das referências no próprio ensino formador da cidadania francesa.



Figura 29
Atelier Popular na École des Beaux-Arts de Paris

Segundo a teoria de Foucault, são as problematizações que fazem a contestação da política e não o contrário; pois elas indicam a necessidade de reação onde estão os “perigos”. Nesse sentido, o filósofo coloca luz nos acontecimentos e propõe a genealogia do problema. Como observa Jacques Berque (LEFEVBRE, 1968, p. 15) “Vi numa das paredes da Sorbonne a seguinte expressão: ‘a primeira revolução foi política (a das nacionalidades) a segunda foi econômica (a dos proletariados), a nossa será cultural’”.

Na *École des Beaux-Arts* de Paris, quando os estudantes ocuparam o Departamento de Gravura e criaram o Atelier Popular de cartazes – que serviu destacadamente para apoiar e

documentar a luta – também ali se iniciava uma prática social revolucionária no campo das artes visuais. Foi em 14 de maio que estudantes de arte, pintores de fora da universidade e trabalhadores em greve decidiram ocupar permanentemente a escola de arte para produzir cartazes que daria um apoio concreto ao grande movimento dos trabalhadores em greve. Naquele momento os corpos discente e docente estavam em greve e a ocupação, que é lembrada como “efervescência libertária” do momento histórico, tomou a escola para a arte contemporânea:

Durante dias, as assembleias gerais reorganizam a escola que assume o nome de *Atelier Populaire*. À criatividade alia-se a uma perfeita organização, indispensável para conseguir pôr na rua diariamente uma enorme quantidade de cartazes impressos em serigrafia. As primeiras assembleias definem as novas orientações da instituição: reorganizar o sistema educativo, estabelecer uma ligação com os operários grevistas e utilizar a arte como uma ferramenta de propaganda⁴⁹.



⁴⁹ Em: L`atelier populaire et les affiches de mai 68. In: <http://lire-ecouter-voir.blogspot.com/2008/02/latelier-populaire-et-les-affiches-de.html>



Figura 32 Serigrafias no Atelier Popular



Figura 31
Atelier Popular na École des Beaux-Arts

O Atelier Popular compunha-se de um espaço onde eram criados os cartazes, e muitos outros que eram reproduzidos em serigrafia (ou silk-screen), um processo de impressão rudimentar⁵⁰. Na entrada do atelier foi afixado o seguinte texto⁵¹:

⁵⁰Processo no qual a tinta é vazada – pela pressão de um rodo ou puxador – através de uma tela preparada. A tela, normalmente de seda, náilon ou poliéster, é esticada em um bastidor de madeira, alumínio ou aço. A "gravação" da tela se dá pelo processo de fotosensibilidade, onde a matriz preparada com uma emulsão fotosensível é colocada sobre um fotolito, sendo este conjunto matriz+fotolito colocados por sua vez sobre uma mesa de luz. Os pontos escuros do fotolito correspondem aos locais que ficarão vazados na tela, permitindo a

Trabalhar no atelier popular é apoiar concretamente o grande movimento dos trabalhadores em greve que ocupam as fábricas contra o governo gaullista antipopular. Pondo todas as suas capacidades aos serviço da luta dos trabalhadores, cada um neste atelier trabalha para si, porque se abre pela prática ao poder educador das massas populares.

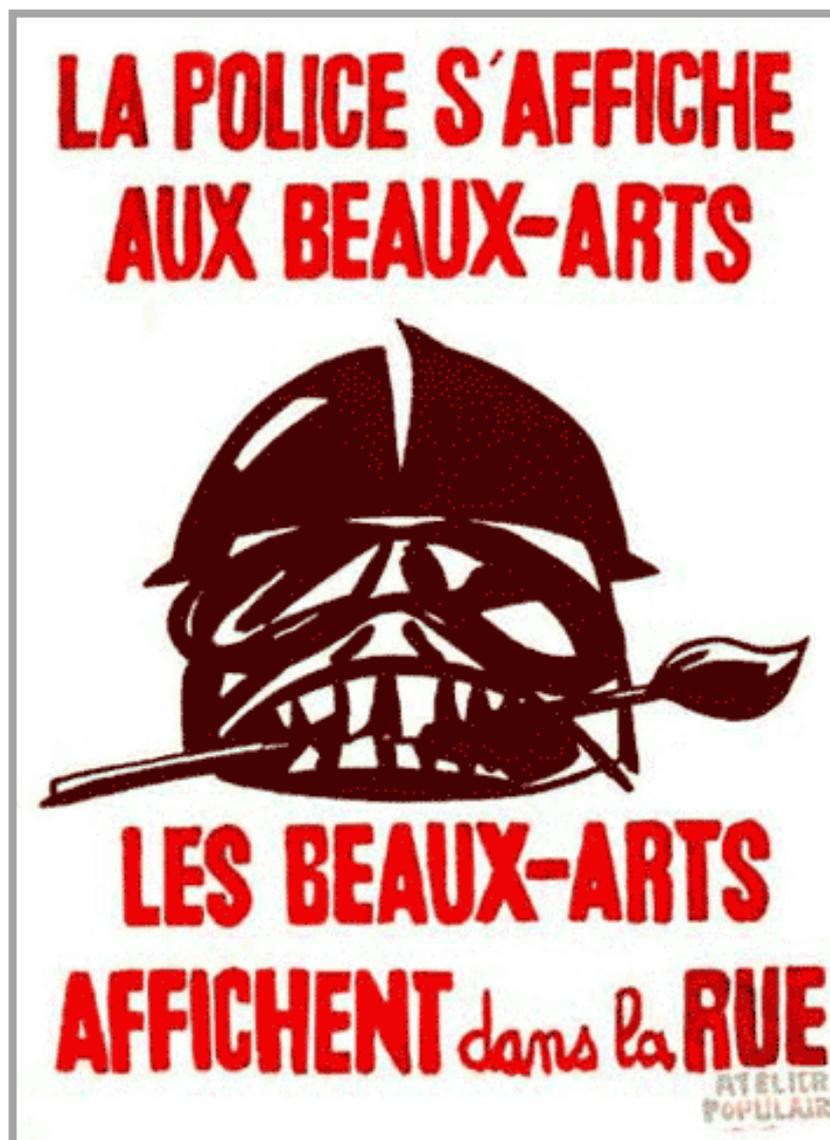


Figura 33 último cartaz confeccionado no *Atelier Popular*

passagem da tinta pela trama do tecido, e os pontos claros (onde a luz passará pelo fotolito atingindo a emulsão) são impermeabilizados pelo endurecimento da emulsão fotosensível que foi exposta a luz. ela trama do tecido, e os pontos claros (onde a luz passará pelo fotolito atingindo a emulsão) são impermeabilizados pelo endurecimento da emulsão fotosensível que foi exposta a luz.

⁵¹ Em: L`atelier populaire et lês affiches de mai 68. In: <http://lire-ecouter-voir.blogspot.com/2008/02/latelier-populaire-et-les-affiches-de.html>

Trabalhadores e operários não participavam dos dois *ateliers*, embora os representantes sindicais, muitas vezes, entravam para solicitar os cartazes. Na verdade, a maioria dos cartazes dos *ateliês* eram impressos para atender pedidos dos sindicatos, que traziam seus próprios slogans. O fato é que o movimento da juventude, que sempre tentou manter contato com a classe trabalhadora, não conseguiu integrá-los na produção dos cartazes.

Nos ateliers os projetos e os trabalhos eram realizados de forma comum e democrática. Todos os dias havia uma assembléia geral para discutir e escolher os cartazes, sobre uma análise da situação política e dos acontecimentos recentes. “Duas questões são sempre colocadas: a idéia política é justa? O cartaz transmite bem esta ideia?⁵²” Os cartazes eram tidos como instrumentos políticos, no sentido de serem “verdadeiras armas”. As “palavras de ordem” inéditas e criativas procuravam revolucionar o mundo, sintetizando e ampliando o discurso político. O poder dos cartazes como instrumentos ideológicos e também a competência discursiva no texto artístico e a composição estética são questões instigantes, que demandam estudos e considerações específicas que aqui não convém a título de aprofundamento. Mas é preciso observar que esses cartazes tinham sofisticação política, simplicidade e eficácia. Eles foram reconhecidos como possuidores de qualidade estética, ou seja, belos, apesar de não serem obras que obedeciam a composição da arte clássica para atingir o padrão de beleza correspondente e figurarem como claras provocações.

Os cartazes refletiam a filosofia profundamente libertária que prevalecia: “A humanidade só será livre quando o último capitalista for enforcado com as tripas do último burocrata”, “A cultura está se desintegrando, Crie!”, “Eu faço dos meus desejos a realidade por eu acreditar na realidade dos meus desejos”, ou simplesmente, “Criatividade, espontaneidade, vida”. E refletiam uma profunda descrença no sistema capitalista: “Não consuma Marx. Viva-o”, “O futuro só conterà o que pusermos nele hoje”, “Quando perguntados, responderemos com perguntas”, “Professores, vocês fazem nos sentirmos velhos”, “Não é possível integrar uma sociedade em desintegração”, “Devemos continuar sendo os desadaptados”, “Trabalhadores do mundo inteiro, divirtam-se”, “Aqueles que fazem uma meia-revolução apenas cavam sua própria sepultura”, “Por favor, deixe o PC (Partido Comunista) tão limpo ao sair quanto você gostaria de encontrar ao entrar”, “As lágrimas da burguesia são o néctar dos deuses”, “Longa vida à comunicação, abaixo a telecomunicação”, “O masoquismo hoje se veste como reformismo”, “Não reclamaremos nada. Não pediremos

⁵² Idem.

nada. Tomaremos. Ocuparemos”, “A única profanação ao Túmulo do Soldado Desconhecido foi a profanação que o colocou lá”, “Não, não seremos pegos pelo Grande Partido da classe Trabalhadora”. E uma grande frase, bem exposta: “Desde 1936 eu tenho lutado por aumentos salariais. Meu pai, antes de mim, também lutou por aumentos salariais. Agora eu tenho uma TV, uma geladeira, um Volkswagen. Porém, apesar de tudo, minha vida continua sendo uma vida de cachorro. Não discuta com os patrões. Elimine-os”.

Caracteristicamente, a estrutura do cartaz era competente: sempre um aspecto bruto com imagem simples e forte predominava, acompanhada de um texto curto e impactante que expressava humor ou ferocidade. Utilizavam jornais, desenhos, caricaturas espontâneas ou traços de pintores conhecidos.

Consta⁵³ terem sido produzidos cerca de 350 variações de cartazes, no maio francês de 68, totalizando 600.000 unidades (HERNANDEZ, 2008, p. 33). Na sua maioria, eram feitos com meios rudimentares, designadamente por processos serigráficos, sendo todo ele bem diferente do que o ensino clássico das artes plásticas realizava e também do que o Curso de Arquitetura sustentava.

Nunca se viu obras tão brilhantes associadas a um movimento social. Portanto, além da questão política, do ponto de vista de *design*, as obras mostram-se inigualáveis, possuidoras de um real valor. Não se tratava de supérfluas decorações para embelezar interiores. Elas tomaram o lugar central nas ruas, provocando a consciência e a ação.

O artista francês Mark Vallen⁵⁴ interpreta da seguinte maneira o cartaz a seguir:

Aqui vemos a cabeça de uma pessoa completamente coberto por ataduras. Nós não podemos determinar a raça da vítima ou do sexo, mas podemos ver claramente que eles têm sido brutalizados. Os olhos são remoinhos de dor e angústia, sobre a boca é colocado um pino de segurança grande. O que esta imagem nos diz? É apenas a imagem de uma pessoa abusada pelas autoridades, ou é uma profecia de retiro coletivo em apatia e covardia? É o pino de segurança lá para segurar as ligaduras no lugar, ou foi colocado lá para segurar a língua da pessoa no lugar? Seja qual for a interpretação, a imagem continua a ressoar mesmo em nossos tempos.

⁵³ Conforme OLIVEIRA, Daniel. In: Sous les pavés, la plages 5. Em: arrastao.org/topico/maio-de-68.

⁵⁴ Em: EXIJA O IMPOSSÍVEL! Cartaz do 1968 Paris Uprising. Em: WWW.art-for-a-chanc.com/Psris/paris.htm



Figura 34 Cartaz produzido no Atelier Popular

Na consciência da prática social da arte, todos os cartazes foram distribuídos gratuitamente e todas as criações foram anônimas, como resultado do trabalho conjunto de estudantes idealistas e trabalhadores em greve. Observa-se que nem um único cartaz aparece assinado por um artista.

Tratava-se de uma arte social, da poética do gesto e da coletividade. A visão dos artistas e dos estudantes que ali atuavam era a de “uma chance de construir uma alternativa. A burguesia controlou esta universidade por quase dois séculos. Ela não resolveu nada. Nós estamos construindo da estaca zero (...) (eBOOKLIBRIS, 1968)”, conforme ficou gravado nas reuniões dos comitês organizados na Sorbone.

A arte dos cartazes aconteceu em um contexto cultural marcado pela tônica americana do movimento de Contracultura ou “*underground*”, que foi o questionamento do *establishment*, ou seja, das instituições culturais dominantes, seus tabus culturais e morais, costumes e padrões comportamentais, concentrado na juventude universitária. Cohn-Bendit observa que bastava um cartaz, uma frase, um panfleto, para que a repressão policial se desencadeasse com enorme estupidez. Afirma que o objetivo desses instrumentos era

“dismontar os repressivos mecanismos do sistema político e universitário, demonstrando o quanto eram ridículos (1998, p. 28)”.

O repertório era o do cotidiano do consumo e da cultura de massa representada principalmente pelas artes visuais, no uso de novas técnicas que permitiam a larga reprodução dos objetos artísticos, como no caso da serigrafia, cuja difusão foi pelos EUA rapidamente transformada em tendência internacional. Isso aconteceu na velocidade das vanguardas artísticas, que teve Nova York – e não mais a Paris – como capital cultural do século XX. Assim, a confecção dos cartazes na *École* mostra que o fato organizou uma expressão artística contemporânea para França, condizente com o espírito do tempo, com o devir da arte, sua importância como instrumento de equilíbrio humano no ambiente social, no qual o estatuto “pequeno-burguês” requeria representação e dominação no sentido cultural.

A questão deve ser refletida com cuidado, uma vez que na base reivindicatória estava o desejo “pequeno-burguês” de participação social e, portanto, de ascensão social. Enquanto a arte significava a experiência com o equilíbrio e com a libertação nessa condição social, as instituições como as escolas e as indústrias, poderiam utilizar da fraqueza do desejo para manipulá-lo, como aconteceu com o recurso da publicidade e da propaganda, nas quais são empregadas técnicas de artes, principalmente das visuais, acabam por representar a expressão do sistema capitalista em operação.

O caráter libertário é próprio da manifestação da arte, portanto em essência, não diverge da sua formação clássica na tradição das Belas-Artes. Ao tratar do tema beleza Schiller alerta que algo é belo quando surge como liberdade, aliás, ele admite uma similitude entre elas: “O fundamento da beleza é acima de tudo a liberdade no fenômeno. O fundamento da nossa representação da beleza é a técnica na liberdade” (SCHILLER, 2002, 85). Para sentir o belo como belo, segundo Schiller, temos que sentir um prazer somente possível fundado pela liberdade no fenômeno da arte. Nessa ótica, se faltar liberdade falta arte e a autonomia é a condição de ambas. Sua teoria do sensível indica que a experiência artística efetiva a liberdade, a ponto de fazer do indivíduo um ser desperto, um cidadão, em uma fusão entre estética e ética:

(...) uma obra de arte só é bela quando é livre. Por isso, a beleza é cidadã de dois mundos: sua possibilidade conceitual está no mundo da prática (liberdade), mas sua existência real só é possível numa apresentação livre, isto é, no fenômeno. É a apresentação sensível – fenômeno – do supra-sensível – conceito (SCHILLER, 2002, p. 28).

Beleza ↔ Perfeição (Regras) com Liberdade

E a sede dos estudantes era justamente da experiência da liberdade em uma prática social capaz de instalar uma sociologia transformadora. No contexto de ação revolucionária, a arte mostrou-se a serviço da liberdade dos sujeitos e não a serviço das elites dominantes do poder econômico e cultural, como era vigente. Inverteu-se a ordem das coisas como sinal de mudança de rumo histórico. A arte dos cartazes, no caso, revelou-se na ação política, como instrumento de transformação social. Essa tendência aparece nas obras de muitos artistas do século XX, como as do pintor mexicano Diego Rivera (1886-1957):

Quero ser um propagandista do comunismo, e quero sê-lo em tudo o que eu possa pensar; falar e descrever, e em tudo o que possa pintar. Quero usar a minha arte como uma arma (FER/BATCHELOR, WOOD, 1998, p. 253).

Justamente foi o espírito de igualitarismo democrático, o qual rejeitava a emulação e a rivalidade (EGBERT, 1980, p. 85), que prevaleceu na derrocada do Curso de Arquitetura e na extinção do Grande Prêmio de Roma. Ou seja, esse espírito se impôs na realidade da escola. Porém, não conseguiu que o Sistema Belas-Artes de Ensino fosse por ele contaminado e se moldasse às necessidades e demandas assim manifestas.

Um estudante do Curso de Arquitetura da *École des Beaux-Arts* de Paris da época de 1968, Roland Castro (1940), dá seu testemunho sobre a situação institucional. O então jovem de 27 anos se tornou um dos líderes do movimento de maio, ao lado de Daniel Cohn-Bendit - Dani, le Rouge - e Alain Geismar. Em 1968 fazia parte da organização UJCML: União dos Jovens Comunistas Marxistas-Leninistas. Declarou-se um radical para aquele momento: começou a militar aos 13 anos, opondo-se à guerra da França contra a Argélia e aos 21 anos foi a Cuba, onde conheceu Che Guevara. Formou-se em 1969, fundou no mesmo ano o movimento mãos pontex "Viva a Revolução" e tornou-se em 1970 professor na Escola de Arquitetura de Paris La Villette⁵⁵.

Em entrevista a Fernando Eichenberg (2007)⁵⁶, ao responder a pergunta: como começou seu engajamento em Maio de 68? declara:

Foi na Escola de Belas-Artes de Paris, onde eu estudava. Começamos a questionar todo o sistema de ensino. Nossos professores eram péssimos. Todas as catástrofes urbanas ocorridas nos subúrbios de Paris foram obra dos

⁵⁵ Conforme seu perfil, exposto na página eletrônica de seu Atelier em Paris. Em: <http://www.castrodenissof.com/FR/agence/equipe.htm>

⁵⁶ Na Revista eletrônica: Aventuras na História – supermundo - *Roland Castro, o arquiteto de sonhos*. Em: <http://historia.abril.com.br/politica/roland-castro-arquiteto-sonhos-435299.shtml>

professores dessa época. Fizemos um tipo de revolução cultural na Escola de Belas-Artes. Isso a partir de 1966. E, em 1968, acontece o “grande momento de felicidade.

Por ter participado dos movimentos de rua e também de ações como o do incêndio da bolsa de valores, foi condenado a um mês de prisão, com sursis.

Adotou o lema: “as pessoas antes do lucro”. Hoje promete continuar seu combate por uma França mais justa e bela e lutar por sonhos de forma concreta, distante dos “devaneios imaturos” de Maio de 68, como arquiteto e candidato à presidência desde 2007, quando retornou à arena política e lançou sua candidatura à eleição presidencial, sob a sigla de seu Movimento da Utopia Concreta (MUC). Na época, não obteve as 500 assinaturas necessárias para poder concorrer oficialmente no pleito, mas nem por isso desanimou.

Outra pergunta respondida à Fernando Eichenberg (2007): Por que você diz que Maio de 68 foi um movimento imaturo?

Foi sobretudo uma revolução sonhada. Foi um sonho muito bonito. Foi um momento de liberação e de palavra formidável. Mas não foi capaz de transformações concretas. Transformou os costumes, fez com que os pais e os filhos passassem a se falar mais, coisas assim. Foram as únicas coisas que Maio de 68 mudou verdadeiramente: as relações pais e filhos, não considerar o homossexualismo um drama, o despertar das mulheres. Foi uma revolução cultural, não política. Não há muitos traços de Maio de 68 no pensamento político de hoje. Desse sonho nada se fez. É preciso trabalhar esse sonho, para se chegar a algo concreto. Nesse ponto, foi um movimento imaturo. Maio de 68 foi um belo parêntese⁵⁷.

Radical e engajado como era na época, Castro esperava que as ações políticas do Maio de 1968 transformassem radicalmente a sociedade, que houvesse um “verdadeiro desenvolvimento da prática revolucionária”. Sua expectativa corresponde a de um artista que preza a as ações conscientes nos movimentos transformadores. E a sua voz serve para lardear essa visão que ainda carece de lugar na história.

⁵⁷ Também em: EICHENBERG, Fernando. Líder de maio de 68 pede soho concretos. Dezembro de 2007. In: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/OI2120378-EI6782,00-Lider+de+Maio+de+pede+sonhos+concretos.html>

Atualmente, Roland Castro compreende que fez parte de um movimento utópico, no qual pretendia, segundo suas palavras, “mudar o ser profundo (EICHENBERG, 2007)”, quando os indivíduos na sociedade somente mudam por um processo de humanização e não por um corte na história, ou seja, por algo que rompa repentinamente com o que está estabelecido.

Mas, seu pensamento o fez se engajar na política oficial, continuando dessa forma a dialogar com o Estado francês de dentro de sua estrutura – ainda como um membro de sua elite – um rebelde mediador dos “pequenos burgueses”, sonhando com sua voz super ativa no destaque social. Tal como Daniel Cohn-Bendit na Alemanha, que atualmente é deputado europeu e co-presidente parlamentar do *Grupo dos Verdes/Aliança Livre Europeia des/Aliança Livre Europeia*.

O ex-militante anarquista reconhece seu talento político já em Nanterre, como afirma:

Considero-me um conciliador, na medida em que costumo tentar em integrar opiniões aparentemente

contraditórias. Enquanto certos companheiros anarquistas queriam investir apenas na minoria de estudantes radicais, julgando os demais como pequeno-burgueses, sem interesse, eu tentava encontrar uma forma de compromisso

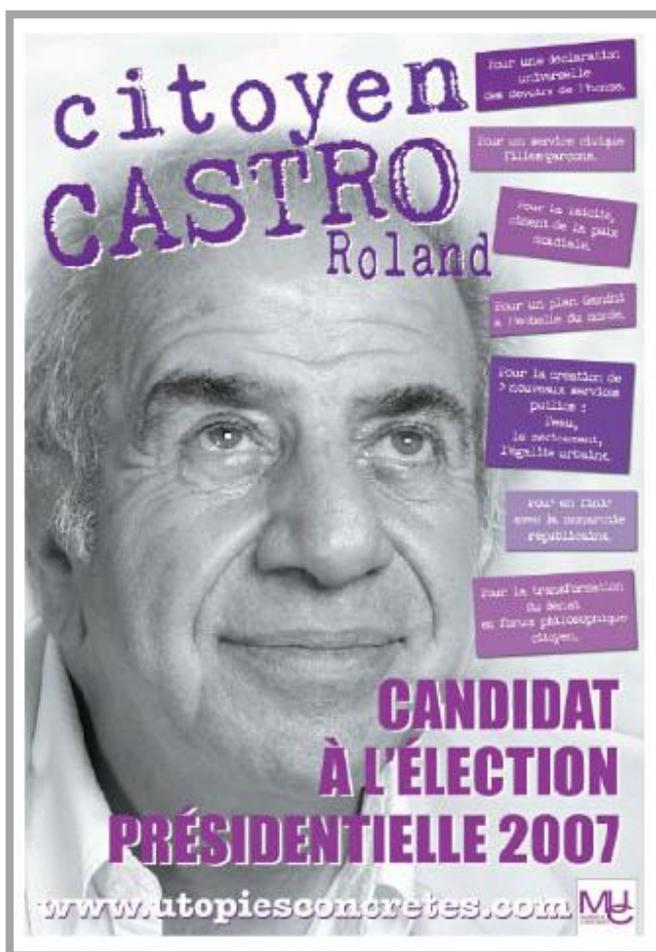


Figura 35 Roland Castro em sua candidatura para presidente em 2007



Figura 36 Daniel CohnBendit

entre a ruptura total e o reformismo radical (que queria continuar levando a diante um discurso sobre a universidade (1988, p. 30).

Também aqui é necessário ponderar que as críticas ao sistema capitalista e às universidades, com seus Sistemas de Ensino, se dividem em duas vertentes principais que expressam a contradição pequeno-burguesa. Esta, que se alojava no interior da ânsia e da necessidade predominantes de discussões, reflexões e práticas alimentadas pelas teorias sociais capazes de trazer à tona a nova formação social do sistema capitalista, a qual agora mostrava-se em uma nova fase de desenvolvimento neoliberal, quando o estado de bem-estar social já estava em declínio e a situação carecia ser profundamente refletida:

Os professores universitários “progressistas”, os comunistas, e uma quantidade de estudantes vêem a principal raiz da “crise” estudantil no atraso da Universidade em relação às necessidades sociais atuais, no ensino bastante inadequado que é fornecido, na atitude semifeudal de alguns professores, e na insuficiência geral da oportunidade de empregos. Para eles, a Universidade está desadaptada ao mundo moderno. O remédio pra eles é a adaptação: uma reforma modernizante que arrancasse as teias de aranha, aumentasse o quadro de professores, construísse melhores auditórios, aumentasse o orçamento para a educação, quem sabe um costume mais liberal no campus e, por fim, um emprego assegurado.

Para os rebeldes (o que incluía alguns, mas de forma alguma “todos” os “velhos” revolucionários), esta preocupação em adaptar a Universidade à sociedade moderna é uma piada. Para eles, é a própria sociedade moderna que deve ser rejeitada. Eles consideram a vida burguesa trivial e medíocre, repressiva e reprimida. Não possuem nenhum anseio (somente desprezo) pelas carreiras administrativas e diretivas que ela reserva a eles. Eles não buscam se integrar na sociedade adulta. Pelo contrário, estão procurando uma oportunidade para contestar radicalmente sua adulteração. A força motriz da sua revolta é a sua própria alienação, a falta de significado da vida no capitalismo burocrático moderno. Não é certamente uma simples deterioração econômica dos seus padrões de vida (eBOOKLIBRIS, 1968).

Com tudo isso, pode-se considerar que o Sistema de Ensino Belas- Artes, da *École des Paris* corroborou à formação e ao amadurecimento desses líderes. Foi espaço concreto e abstrato para o confronto político, refletindo a dialética do poder. Esses líderes, em 1968, ansiosos por uma prática social democrática, por uma justiça social, inspirada principalmente pela busca e pelo encontro da arte da arquitetura, romperam, de forma impetuosa, juvenil e poética com o Sistema Ensino dentro do sistema capitalista, declarando, de maneira velada, sua também admiração pelo poder operante do qual, no fundo, queriam participar. O clamor pode ser considerado como tendo a forte motivação da co-participação, da autogestão política de fato e de direito no esquema controlador, no poder vigente. Também porque o maio de

1968 significou, “pelas práticas cotidianas de autoorganização (PINTO, 2009)”, a manifestação da necessidade da autogestão.

A situação atesta que o meio estudantil é um meio pequeno-burgues: “por suas próprias forças ele é incapaz de realizar a revolução proletária, que pelos marxistas só pode ser feita pelo proletariado (LEFEBVRE, 1968, p. 42)”. Os estudantes não foram capazes de destruir o Estado burguês, porque dele faziam parte, mas queriam ser parte ativa, também gestora. A integração social, portanto, ficou dependente das contestações que poderiam, progressivamente, sob formas reivindicatórias, descentralizar as instituições hierárquicas de poder da produção e coerção social, em um amadurecimento das transformações políticas e sociais, na perspectiva de um socialismo autenticamente liberal e democrático. (LEFEBVRE, 1968, p. 9).

Portanto, as ações lideradas em 1968 por esses estudantes, como movimento de vanguarda, soam hoje como de necessidade de autogestão, numa não aceitação da marginalização social daqueles que “produzem” os bens culturais da sociedade, em uma disposição por participar da renovação do próprio sistema político, de dentro das instituições de poder político. Na *École*, fica clara a disposição por renovar o Sistema de Ensino Belas Artes, em um cenário, sobretudo, de contradições do desenvolvimento capitalista e neoliberal.

Nesse sentido é que Eric Hobsbawm, em *Era dos Extremos*, ao analisar os reflexos dos anos 60, considera que “a revolução cultural de fins do século 20 pode assim ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais” (2008, p. 328). Na realidade, o historiador declara a prescrição ou falência de modelos de relações sociais, dos sistemas vigentes e, como reforça, o fim das utopias.



Arquitetura grega

Capítulo 5
Capítulo 5
Capítulo 5

5. CAPÍTULO

A pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes para a atual formação do arquiteto

É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1993, p. 15).

Hoje, o Sistema de Ensino Belas-Artes pode expressar o firme propósito de Hegel, de estabelecer um estatuto epistemológico para a Arte (1989), constituindo projeto político pedagógico próprio ao desenvolvimento da sensibilidade, na base de uma educação estética do ser humano. Ele pode ser legitimando na pertinência do tempo de sua definição, na visão de Schiller, que solicita ao artista que se cerque “de formas nobres, grandes e cheias de espírito, e se envolva com os símbolos da excelência até que a aparência supere a realidade e a arte, a natureza (1990, p. 56)”.

Cercado pela lógica da justa medida da tradição clássica, o Sistema de Ensino Belas-Arte será compreendido além de sua condição historicopolítica de mantenedor e controlador do capital cultural da classe dominante. O que nele mostra-se precioso é a capacidade de valorização da arte a partir de parâmetros e critérios adotados em uma organização que opera a educação estética do reconhecimento sensível da beleza, que “recupera qualquer desvio (SCHILLER, 1990)” garantida também por certa “qualidade técnica” do cuidado com os elementos postos em relação no todo da obra, na sua composição, feita objeto portador de significação.

Na defesa da “verdadeira” arte, de sua dignidade, que se aproxima mais do espírito e do pensamento do que da natureza exterior, Hegel (1989 pp. 38-39) observa que entre os gregos, na época de seu florescimento, a arte possuía na realidade a sublime beleza no alto destino, na imediateidade e na plenitude vital, relacionada às verdadeiras finalidades da vida. Esse frescor indica aqui missão e destino, justificando o sentido de resgate que advém de sua compreensão e instauração no ensino da arquitetura.

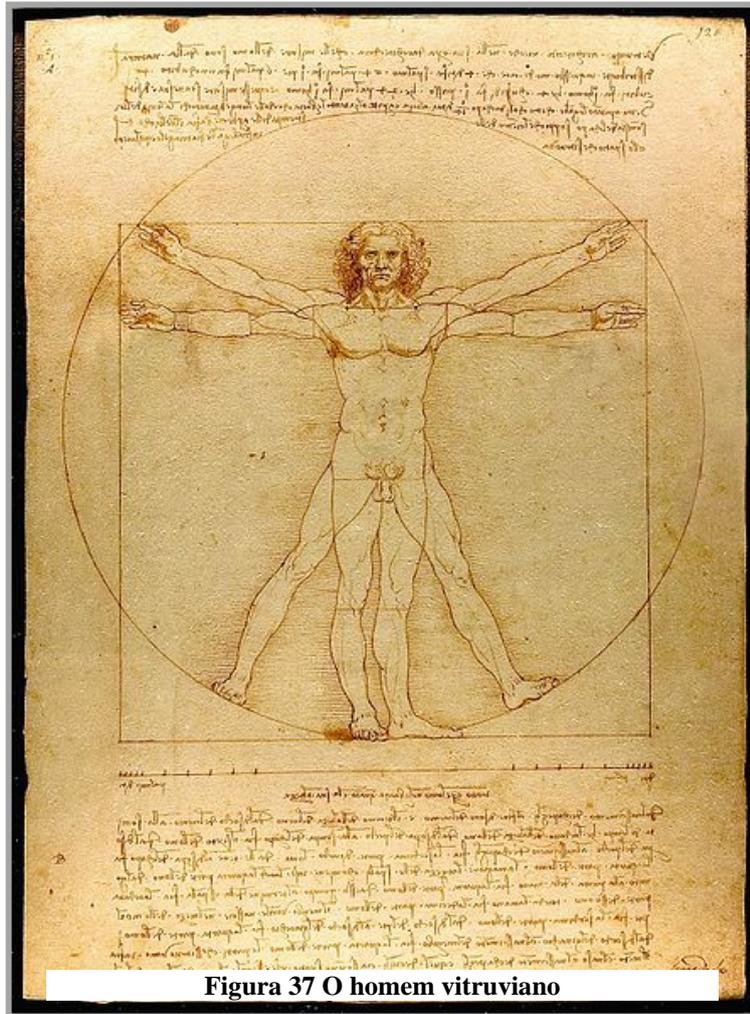


Figura 37 O homem vitruviano

De modo geral, objetivamente na sua subjetividade, a arte indica regras e princípios, mas, também, exige liberdade, autonomia, como “filha do tempo” nas palavras de Schiller (1990), ou seja, ela implica-se no poder intrínseco ao seu saber, que é sua independência e seu sentido. Arte é poder que não permite seu exercício meramente sobre a vida, na representação, ela age na vida, no ser humano como forma viva e bela; na beleza como “consumação da humanidade (SCHILLER, 1990)”. O poder da arte é da vida, na reflexão, pois, “a arte cultiva o humano no homem, desperta sentimentos adormecidos, põe-nos em presença dos verdadeiros interesses do espírito (HEGEL, 1989, p. 49)”. Pois, a arte pode elevar o ser humano de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total (FISCHER, 1968, p. 57). Na obra “Impressões de Leitura” (1961), Lima Barreto deixa bem clara a sua crença no poder da literatura, ou seja, da arte, recorrendo a Guyau:

É a expressão da vida refletida e consciente e evoca em nós, ao mesmo tempo, a consciência mais profunda da existência, os sentimentos mais elevados, os

pensamentos mais sublimes. Ela ergue o homem de sua vida pessoal à vida universal, não só pela sua participação nas ideias e crenças gerais, mas também ainda pelos sentimentos profundamente humanos que exprime.

O “Homem Vitruviano” interpretado por Leonardo da Vinci é a obra que simboliza o Renascimento no sentido do resgate do humanismo greco-romano, do antropocentrismo. A figura é baseada numa famosa passagem do arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio na sua série de dez livros intitulados *De Architectura*. Com ela, no terceiro livro, ele descreve as proporções do corpo humano. O ser humano descrito por Vitruvius apresenta-se como um modelo ideal, cujas proporções são perfeitas, segundo o ideal clássico de beleza. No "centro", na sua perfeição, é onde o ser humano passou a ser estudado e admirado. A sua "divina proporção", matemática, exata, tornou-se a inspiração para os artistas renascentistas, clássicos e de todos os tempos: o ser humano como "a medida de todas as coisas".

O arquiteto lida com o sentido de ser no humanismo, na obra que nasce do entendimento com o corpo, da composição do todo de uma construção que elege o rigor lógico da matemática e da geometria como o modo de apalpar a matéria para nela articular o espírito e a verdade imutável e original. Trata-se de um ser ativo que domina a natureza e, com ela, a sociedade; domina pelo saber, da forma e do sensível, fazendo-a humana e justa por princípio. No sentido mais profundo de arquiteto da natureza, ao ser humano é dada a condição de construir, construir-se e humanizar o mundo. Esse sentido está nas palavras lembradas de Sócrates:

O mais completo ato é o de construir. Uma obra exige amor, meditação, obediência ao teu mais belo pensamento, invenção de leis pela tua alma, e muitas outras coisas que ela extrai maravilhosamente de ti e que não suspeitavas possuir. Emana do mais íntimo de tua vida, sem contigo se confundir. Se dotada de pensamento, pressentiria tua existência, a qual jamais conseguiria provar ou conceber claramente (VALERY, 1999, p. 167).

O ser humano, sua representação, sua existência refletiva e ativa, funda o espírito humanista e a ideia de princípio na visão clássica da arquitetura. Assim considerando, o Sistema de Ensino Belas-Artes resgata, ordena e organiza princípios para a formação do artista da construção no desenvolvimento do ser humano, na educação estética de sua sensibilidade. Por princípio, uma arquitetura a serviço da vida. A natureza de princípio encontra-se com o conceito filosófico de clássico fixado no Renascimento: conjunto de regras imutáveis, isto é, universais e ahistóricas. Nessa perspectiva estão os princípios da estética e da ética que denotam e caracterizam o humanismo.

A realização do Sistema de Ensino Belas-Artes fica na dependência de um processo dinâmico, de uma pedagogia dialética, no qual, na acepção da metafísica aristotélica, o princípio é o ponto de partida do ser, é a base sobre a qual se desenvolve qualquer processo, inclusive o do conhecimento (ABBAGNANO, 2000, p. 792-793), na arte, na lógica, na religião, na filosofia, para as ciências e suas aplicações, conforme a visão de Hegel.

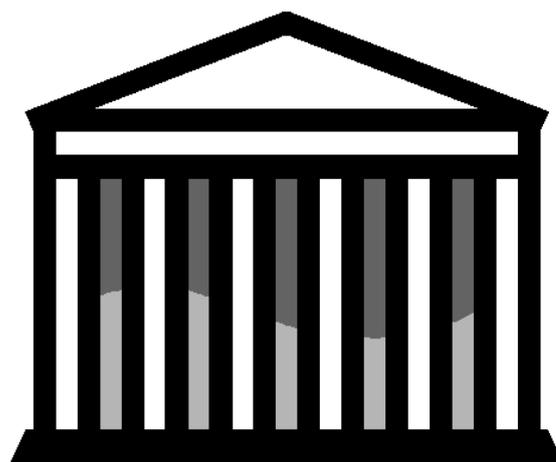


Figura 38 Desenho estilizado - Elementos da arquitetura greco-romana

Por princípio, uma pedagogia preza a arte e uma pedagogia da arte preza o Sistema de Ensino Belas-Artes como operador do saber-fazer clássico, na teoria e na prática de uma obra perfeita que compreende a competência humana, o talento e a genialidade no seu desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos. Considerar o que é clássico é considerar os princípios da construção do conhecimento na especificidade de sua manifestação formal, na ideia de ser, na sua representação. Na base clássica está o ideal de perfeição de todas as coisas e de todos os sentidos.

Com relação à arquitetura, a tradição clássica apresenta-a como princípio da arte: “A primeira realização da arte é representada pela arquitetura (HEGEL, 1989, p. 107)”. A arquitetura é, na visão clássica e por princípio, sagrada. A sua missão é vista como a da primeira aproximação da arte com Deus, mediante a construção de templos com conteúdo espiritual, de “dar uma forma artística ao que é ambiência exterior, à natureza real”, como defende Hegel (1988, p. 247). Para o filósofo, a arquitetura se realiza na natureza inorgânica, na transformação da matéria e da forma na perfeita manifestação da arte que reflete a divindade:

A arquitetura não faz mais do que rasgar o caminho para a realidade adequada de Deus e cumpre a sua missão trabalhando a natureza objetiva e procurando arrancá-la aos matagais da finitude e às disformidades do acidental. Prepara a vida que deve conduzir a Deus, ergue-lhe templos, cria-lhe espaço, limpa o terreno, elabora e apronta os materiais exteriores, para que eles deixem de ser exteriores para que os mostrem, fiquem aptos a exprimi-lo, capazes e dignos de receber. Arranja o lugar para as reuniões íntimas, constrói um abrigo para os membros destas reuniões, uma proteção contra a tempestade que ameaça, contra a chuva e as intempéries, contra as feras. Exterioriza, dando-lhe uma forma concreta e visível, o comum querer-ser. Esse é o seu destino, esse é o conteúdo que lhe cumpre realizar. Os materiais são-lhe fornecidos pela grosseira matéria exterior, na forma de

massas mecânicas e pesadas. O trabalho desses materiais é um trabalho exterior, executado de acordo com as regras abstratas da simetria. Assim se ergue o templo, a morada de Deus. Sujeita-se a matéria exterior a transformações, e ela é, de súbito, iluminada pelo clarão da individualidade. Deus entra no templo, Deus recebe a morada. O clarão da individualidade é o meio por que Deus se manifesta, e a sua estátua ergue-se então no templo (1989, pp. 107-108).

Para a tradição clássica representada por Hegel, a arquitetura transforma massa inerte em massa infinita e dá vida exterior a um Deus interior, ou seja, transfigura a exterioridade em Deus: “Na arquitetura os templos são erguidos em honra do Deus, o próprio Deus saiu das mãos do escultor, e à sua volta, nos vastos espaços da sua casa, reúne-se a comunidade (...) (1989, p. 109)”.

O fato de Hegel entender a matéria interior como leve, divina e a matéria exterior como grosseira “na forma de massas mecânicas e pesadas (1989, p. 108)” deve-se não ao fato de sua época – final do século XVIII, início do XIX – ainda não ter assimilado a tecnologia dos materiais e as engenharias na construção, mas ao entendimento de que tudo o que é externo, até a natureza real, precisa de uma visão sensível, do interior do ser, espiritual, do domínio da arte como conhecimento puro, da estética, para valer-se como matéria e forma. Em sua visão, a arquitetura justifica-se na sensibilidade com os materiais, no modo como o conteúdo se afeiçoa à matéria. Então, nesse caso, a questão não é construir um templo de acordo com a composição clássica vitruviana das ordens na sua aparência, mas construí-lo em essência para ser templo, servir a um Deus, apresentar simetria, harmonia, nobreza no trato com os seus elementos materiais e imateriais – com toda matéria de representação – orgânica ou inorgânica, e resultar lógica da beleza, instigando a sensibilidade e constituindo “aquilo que chamamos de poesia (1989, p. 112)”.

A arquitetura, definida como arte clássica, manifesta-se na combinação do projeto de síntese, harmonia inteligível entre as partes (proporção) do edifício e dos elementos decorativos que derivaram direta ou indiretamente da arquitetura greco-romana (SUMMERSON, 1994). A idéia de síntese para a proporção e para a simetria desenvolve uma interdisciplinaridade no campo das artes plásticas que remete à integração Belas-Artes, centralizada na arquitetura, na arte de projetar e construir. A essência do classicismo é a conquista da harmonia que na arquitetura ganha a dimensão de uma morada, um templo, uma catedral, uma palácio, uma cidade...

A questão é o fazer sensível, a postura do arquiteto frente aos materiais e à comunidade que habitará a construção como morada de seres que querem e podem alcançar a

totalidade da arte e do sublime. O desenvolvimento da arquitetura clássica coloca o Deus no centro como ideal, como objetividade subjetiva, divindade refletida a si própria, porque quer realizar uma adequação perfeita. Isso significa que ela seja realizada com base na relação entre uma ótima idéia, um magnífico projeto, e uma edificação zelosa, cuidadosa, sensível com os vários materiais, o terreno, o espaço etc. pondo tudo a operar a arte como destino e como princípio.

O termo arquitetura já se mostra, classicamente, princípio: deriva do vocábulo grego *architectné*, que significa, grosso modo, “por a mão na massa” e fazer surgir algo original, operar uma criação, “dar a luz”. É a junção dos termos *arché* (primaz, primordial, primeiro, mais importante), que deriva do vocábulo *arkhein* (agir, começar, conduzir, governar) (ARENDDT, 1987, p. 214) e *techné* (técnica, ciência, arte, magia) que diz respeito à relação com o campo físico.

A cultura grega se faz presente na raiz da profissão de arquiteto, no sentido primeiro da arquitetura. Para Summerson (1994), o classicismo grego é como se fosse o latim da nossa literatura; se não o conhecemos profundamente, ao menos devemos saber reconhecê-lo. Assim, pode-se dizer que é o capital cultural e simbólico da arquitetura. Com ele vem o peso e a responsabilidade da tradição.

O *glamour*, o *status*, o prestígio que revestem a cultura clássica vem da conquista da beleza e do poder relacionado, os quais se afirmam ontologicamente central ao desenvolvimento profissional e à manifestação social da arquitetura. O projetar de um edifício como da morada dos deuses – a partir do templo grego, uma igreja romana, uma catedral renascentista, um palácio neoclássico – faz parte da *performance* do arquiteto, mesmo que esse edifício seja uma casa popular, pois tem a finalidade de abrigar o ser humano, que abriga em si um Deus que atua na criação. A idéia de abrigar um Deus é o que dá ao projeto a essência da arte de construir, ou seja, a harmonia na beleza. Classicamente, a arquitetura trata do que é divino, respeita a divindade, cuida do que a envolve, pratica a cultura da criação, cria a perfeição, desenvolve a beleza.

Como explica Egbert (1968), a obra de arte clássica, ou mais especificamente o projeto de arquitetura clássica, tem como centro a beleza, com base em padrões fixos de gosto, na linha de Platão e Aristóteles. Ou seja, do bom gosto universal, da beleza considerada em todos os lugares e em todos os tempos, além de qualquer particularidade, a saber: exigências utilitárias, materiais, tempo e lugar ou o gênio idiossincrático de um arquiteto (1980, p. 99).

A arte clássica compreende e ordena a harmonia, “indica uma ordem natural das coisas e aspira uma ordem transcendental (READ, 2991, p. 339)”. É considerada modelo perfeito, da natureza em sua perfeição, para uma vida também perfeita na dependência de uma conduta idem, do ser humano que quer assim fazer-se e tornar-se imortal. Ela opera a sensibilidade na percepção que relaciona beleza e verdade. Por isso, o sentido clássico e rigoroso de harmonia abarca a vida sensível, integrando pessoas e coisas em um projeto perfeito de bem-estar ou bem-ser. A base clássica é a do alcance da conduta da perfeição, que se refere a uma vida coletiva em harmonia. Trata-se de uma cultura na qual se torna possível, como defende Jacques Berque ao refletir sobre o sentido dos movimentos políticos do Maio de 1968 (LEFEVBRE, 1968, p. 15) em um “projeto de futuro”, em uma:

(...) libertação de todas as violências, individuais, sociais, planetárias. Vida coletiva em que todos se exerceriam, um pouco, como o ovo de Atenas, um único e mesmo dia, vivia como cidadão na *àgora* em diálogo com seus Deuses na Acrópole, expectador no teatro, cultural e culturante entre as estátuas das cidades, criador de arte e de beleza em suas obras. Em seus gestos e em seus corpos.

Nesse sentido, compreende-se e defende-se a visão pragmática de Vitruvius sobre o ensino da arquitetura, na qual destaca o estatuto do artista na Antiguidade Clássica.

Vitruvius defende que todo arquiteto deveria zelar pela perfeição e pela beleza e atingir o “altíssimo templo da arquitetura (2007, p.

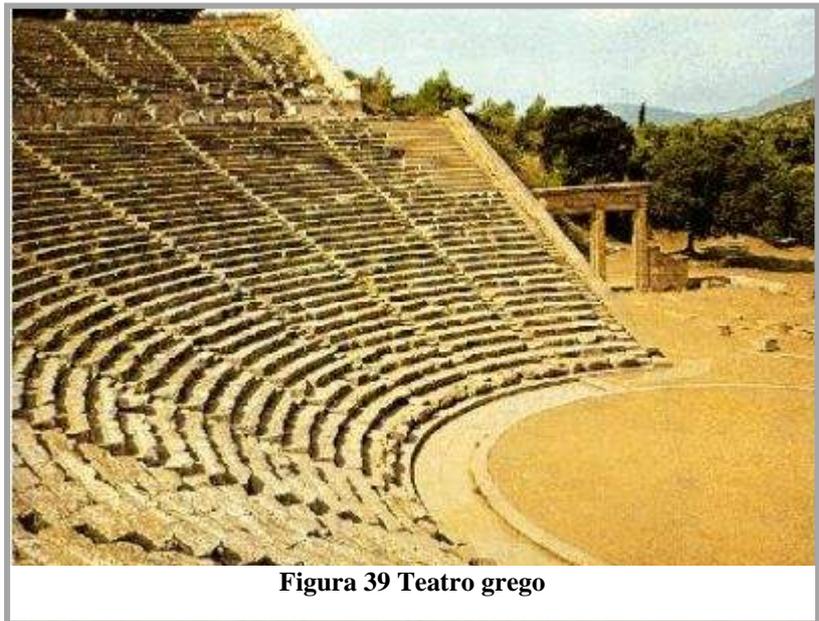


Figura 39 Teatro grego

69)”. Ao considerar a formação do arquiteto no século I a.C., afirmou que tal profissional, a fim de tornar-se digno de admiração, ou melhor, magnânimo, deveria apresentar atitudes valorosas de cidadão. Para tanto, no seu desenvolvimento, indicou que o mesmo conhecesse a natureza e fosse submisso a ela. Aliás, indicou uma conduta moral: que ele não fosse arrogante, mas, sobretudo, prestável, equitativo, digno de confiança e sem avareza, fiel à palavra dada, íntegro, que não se deixasse levar pela cobiça, nem ocupasse sua mente com os

honorários a receber, que protegesse sua dignidade tendo boa fama e, contudo, defendesse a liberdade. Tudo isso, despertando um interesse diligente pela filosofia. Assim, na prática, acreditava que o arquiteto chegasse a resolver muitas e variadas questões naturais. Como exemplo, discorreu sobre a água:

Por exemplo, nas descidas, nas curvaturas e nas subidas a partir de planos horizontais geram-se aqui e ali fenômenos naturais cujas conseqüências ninguém poderá remediar, a não ser aquele que conheça os princípios da natureza das coisas, a partir da filosofia (VITRÚVIO, 2007, p. 66).

Para Vitruvius, os arquitetos deviam ser iniciados na visão da filosofia clássica, da relação do ser humano com a natureza. E da educação clássica, na qual as artes tinham destaque: “ninguém poderá fazer órgãos hidráulicos e outras máquinas (...) sem conhecimentos técnicos musicais”. Por essa via, da filosofia, da arte, da lógica e da religião, como conhecimentos puros, os arquitetos chegariam a muitas outras disciplinas – descobrindo que todas têm entre si ligação e comunicação (VITRÚVIO, 2007, p. 69), com destaque para a medicina, o direito e a astronomia.

Hegel, em sua filosofia, também reconhece a importância da formação do artista clássico e seu papel de revelação ou desocultamento de subjetividades ordenadas que moldam a vida social. Defende que a obra de arte clássica, perfeita, resulta em uma complexidade que, para criá-la, o artista deve ter excepcional formação:

A arte clássica, pois que o seu conteúdo e a sua forma são *livres*, só pode ser produto de um espírito livre senhor de uma clara consciência de si mesmo. Também o papel desempenhado pelo artista clássico é diferente do que até então tinha desempenhado. A sua produção revela-se claramente como o trabalho de um homem reflexivo que *sabe* o que quer e *pode* o que quer, que possui uma idéia perfeitamente clara do conteúdo substancial que se propõe tornar perceptível e possui o poder técnico que essa realização exige (HEGEL, 1993, p. 247).

Compreende-se que a arquitetura é uma arte clássica, de uma maneira clássica de pensar e de fazer. O que equivale dizer que não somente resulta em uma obra de estilo clássico. Para o caráter pedagógico, classicamente na arte e, portanto, na arquitetura, o resultado, a obra, deve ser perfeito, e o é tudo aquilo que se harmoniza, se integra e se completa, com todas as coisas que formam a realidade. Classicamente, construir é relacionar, compor, harmonizar, equilibrar, embelezar a vida humana no respeito e saudação à natureza.

Esse caráter ultrapassa o que a rigor, arte clássica significa: aquela dos períodos reconhecidamente clássicos: (grega) do período de Péricles e (romana) do tempo de Augusto, e por extensão, toda a arte grega e romana é assim denominada. Na sua consideração e retomada, a arte da renascença italiana e do neoclassicismo francês, também foram desse modo consideradas. As academias européias definiram-se no fomento e na sistematização da arte clássica. Na França a tarefa foi tomada pelo Estado, que fez uma política cultural para o mundo, do século XVII ao XX com o Sistema Belas de Ensino da *École* de Paris.

“É difícil descrever o termo “clássico”, observa Joseph Rykwert no livro *The Beaux-Arts and nineteenth-century French architecture*” (MIDDLETON, 1982, p. 9), ainda mais, ligado ao também difícil termo tradição, continua o autor, que destaca nesse esforço a compreensão do arquiteto e professor da *École* Guadet, para quem o belo título clássico é, naturalmente, a canonização definitiva de uma obra de arte. Canonizar significa sacramentar, consagrar, sacralizar, enaltecer para a posteridade. Uma obra de arte com tal referência reveste-se da verdade.

Existe na obra clássica um *a priori* que a configura paradigma de excelência, relacionado ao poder-saber. Assim, o sentido de clássico, para esta pesquisa, não se estabelece como “antigo”, mas no reconhecimento de um “valor” subjetivo, a sua posição em uma estrutura social, definido como um sistema gerador da ocorrência da experiência estética, a partir de certa apreensão (BOURDIEU, 2001b) com os cânones de beleza greco-romanos. Ou seja, ela não vale pela sua classificação de valor e sim pela comunicação que a instala e a valoriza. Esse “valor” é intrínseco à obra. Apesar desses terem sido concebidos no período greco-romano, foram organizados durante o neoclassicismo como norma de estudo e de referência em relação à qual toda a obra de arte devia ser comparada. E serviu, primeiramente, para designar, separar, aquilo que não era romântico – de categoria presumidamente oposta – e, depois durante muito tempo, para o que não era moderno – na oposição reconhecidamente mais radical.

A *performance* ou realização da obra de arte clássica no campo cultural constitui uma tradição. Para ser classificada como clássica, a obra apresenta o padrão de beleza que a define, que forma a sua significação como obra prima, primeira, primaz, de perfeição, de uma arte. O que significa que possua uma coerência que a defina, uma lógica fundante de sua expressão simbólica e cultural, investida do rigor clássico de ser.

Ao tornar-se uma obra de arte, apesar da base de um modelo, ela ganha vida própria, a dignidade de uma originalidade que a justifica como única, na pertinência de seu tempo e lugar e independente deles. Como estrutura de linguagem, torna-se manifestação humana da

busca de equilíbrio, totalidade e unicidade, expressando “a universalidade dos sentimentos (HEGEL, 1993)”, como por exemplo o Parthenon, o Panteão, o Coliseu, a Catedral de São Pedro, Casa da cascata, Cidade de Brasília.

A obra de arte envolve, além do estilo, outros sentidos de sua qualidade estética, os quais abarcam sua manifestação artística, como os de atemporalidade, universalidade, imensurabilidade, imprevisibilidade e ambigüidade, constituindo-a também revolucionária. Para Calvino (1993), ler o clássico é descobrir o mundo; seu sistema é de constantes descobertas. A capacidade da obra de arte permanecer no tempo está relacionada a sua competência de interagir com a cultura, marcando-a com traços muitas vezes invisíveis, quando os artistas atingem um lugar próprio na continuidade cultural (CALVINO, 1993).

Apesar de a obra clássica ser baseada em cânones, medidas, determinações da composição da Antiguidade, na lógica das Belas-Artes sua manifestação comunicativa transcende o determinismo do gosto e atinge a noção de beleza na sua sublimidade. Assim, o apogeu de um estilo artístico também tende a ser reconhecido como “clássico”. Hegel compreende o fenômeno. Ele pensou no conceito de clássico como um espaço de isenção, reduzindo-o a sua mais consensual característica: obra de arte perfeita (CEIA, 2008).

Egbert (1968) indica que as Academias de Belas-Artes, inicialmente, dominaram pelo conservadorismo, pelo “consenso universal” da qualidade da produção ensinada. Como exemplo, lembra o pensamento de Blondel para a Academia Real de Arquitetura. Sua teoria clássica era do “consenso universal para o projeto”, em uma combinação de aristotelismo e neoplatonismo. Acreditava-se que um bom projeto, seu “consenso universal”, deveria se basear nos princípios aristotélicos da ordem, da simetria, da harmonia e da proporção racionalmente formuladas (1980, p. 100).

Como princípio, esse consenso seria hoje a base do gosto e do projeto para qualquer obra de arquitetura. Essa base nasceu de uma cultura basilar, ou seja, norteadora dos princípios do humanismo. A cultura clássica serve à produção histórica do pensamento do que seja beleza e perfeição, dentro da cultura humanística. Como já compreendido, na sua função pedagógica de equilibrar o ser humano, a cultura clássica possibilita a formação de um cidadão livre e moral, voltado à construção e manutenção de uma sociedade democrática, de justiça social. Por isso, ela serve à educação estética de qualquer tempo e lugar para fomentar esses princípios, também servindo, portanto, aqui e agora, para dar base à obra de arte contemporânea, à arquitetura contemporânea, ao capital simbólico que se torna capital cultural.

Como observa Benévolo, “durante todo o século XIX, os engenheiros repetem, com Eiffel, que ‘as autênticas leis da força estão sempre em conformidade com as leis secretas da harmonia’ (1976, p. 64)”. Ele atenta para o fato de que tais leis devem ser adaptadas às demandas e possibilidades contemporâneas:

A beleza deriva necessariamente da coerência com que o arquiteto atinge seu esforço utilitário, e a “verdadeira” decoração resulta da disposição mais conveniente e mais econômica dos elementos estruturais (1976, p. 66).

Para Benévolo, as leis da harmonia que alcançam a beleza – que é uma noção tradicional da arquitetura e foi trabalhada por Durand na *École Polytechnique* de Paris ao ministrar o curso de arquitetura – prenunciam o funcionalismo moderno (1976, p. 66). Durand, apesar de ter rompido com a tradição vitruviana da imitação da natureza, defendeu que os “elementos” (materiais, com suas formas e proporções assumidas quando colocados em ação) devem ser conhecidos e associados para a obtenção da melhor forma e proporção, de modo a satisfazer o olho e o espírito e também a favorecer a economia do edifício (BENEVOLO, 1976, p. 66).

Lembrando também Guadet, o seu curso inicia-se pelos elementos de composição e de arquitetura, aplicáveis tanto à arquitetura trivial, pequenas, quanto à excepcional, monumentalista, sem distinção de tipo ou programa. Até os trechos em que menciona distinções entre a expressão utilitária e a monumental reforçam esta unidade, deixando claro que estas diferenças são simples variações no grau de riqueza e solidez dentro de um mesmo padrão. Em sua teoria, todas as descrições dos elementos de arquitetura são aplicáveis indistintamente ao galpão e à basílica (GUADET, 1905, p. 262).

Em suas famosas lições, Guadet defende a estética canônica para a arquitetura em favor da segurança e do sucesso quase garantido da obra edificada, sendo que tais cânones formam, em sua visão, um conjunto de convenções apoiadas na tradição, ou seja, no conhecimento empírico acumulado pelas gerações antecedentes (1905, pp.156-157). A fim de defender o monumento acadêmico moderno, ele ensina que a grandiosidade, *grandeur*, não se liga necessariamente à arquitetura monumental e sim à beleza da composição, na unidade, que é capaz de gerar. Por isso é sempre um objetivo a ser atingido, seja para o prestígio do cliente ou para a fruição do público. A grandiosidade, própria da arquitetura erudita e verdadeiramente importante, coloca-se acima da mera exibição de virtuosismo decorativo.

Como indica Guadet: “em suma, a unidade é necessária à grande arquitetura, a pequena pede variedade” (1905, p. 283). No sentido acadêmico, a grandiosidade não diz

respeito, necessariamente, à obra em questão, mas ao todo do qual a obra participa e se insere. Assim, naturalmente, a obra não expressa somente seu sentido isolado, mas sua relação com o todo. “A verdade da arquitetura, para o arquiteto acadêmico, engloba tanto o respeito às propriedades mecânicas da matéria quanto à expressão do caráter do edifício como um todo, construção e composição (ALMEIDA, 2006)”.

A arte e a arquitetura clássicas tem a capacidade de considerar e compor um “todo uno”, a partir das leis da harmonia, do “consenso universal”, que atingem a beleza de uma obra, uma edificação. Essa qualidade justifica a arte clássica ser compreendida e tomada como base para a construção de qualquer obra e edificação. Por isso, ela foi empreendida por Le Corbusier que, apesar de não ter cursado a Escola de Belas-Artes, cresceu em uma cultura de valores clássicos e os refletiu em seus estudos para alcançar uma arquitetura moderna, funcionalista e orgânica, voltada ao bem-estar de cada indivíduo na coletividade.

A obra de Le Corbusier apresenta a necessária atenção às transformações sociais, trazidas pelas novas tecnologias do século XX para um projeto arquitetônico baseado na proporção áurea, de um pensamento lógico, racional e disciplinador. A busca da beleza pelos padrões clássicos, não é menos clássico que Palladio ou Alberti, conforme indica Benevolo (1976).

A questão é que primeiramente a obra arquitetônica, como um todo, uma estrutura de sentido, deve ser concebida para ter coerência, apresentar harmonia e integrar-se às necessidades e disposições objetivas e subjetivas que a demandam, como verdadeira obra de arte, na sua unicidade e grandeza. Para, a partir daí, no caso da arquitetura, resolver-se como projeto de construção, relacionado às engenharias, e urbano, integrado ao todo da cidade, de forma que a obra evolua no sentido construtivo e para sua manifestação contemporânea na realidade concreta da qual participa. Não ignorando os novos materiais, processos e meios construtivos e nem a lógica urbana ampliada.

O racionalismo construtivo e a integração com o contexto urbano e com o ambiente arquitetônico faz parte da ordem, das leis da estrutura, da composição acadêmica e, portanto, da responsabilidade do arquiteto para com o cliente e a sociedade. Nesse sentido, a tradição deverá dissuadi-lo de buscar formas fantasiosas e caprichosas que possam não se justificarem na prática construtiva contemporânea, nem se harmonizarem com o conjunto da cidade (ALMEIDA, 2006).

Daí defender-se que a formação pedagógica básica do arquiteto, como de qualquer artista, deve ser o conhecimento clássico da composição e dos cânones de beleza que criam a lógica para a construção no sentido amplo, macro, de servir à humanidade, além das

tendências estilísticas da Antiguidade ou de qualquer época que possa menosprezar a condição da obra de arte de ser estética universal. A obra de arte clássica, fundamentada na filosofia e na cultura clássicas, tem como foco a virtude do ser humano justo e moral, mas sua construção a inclina para além desse paradigma e do paradigma do gosto. Como diz o filósofo alemão Goethe, um destacado romântico encantado com as obras da cultura greco-romana: a obra de arte pode ter um efeito moral, mas exigir uma finalidade moral do artista é fazê-lo arruinar a sua obra (2004). Ou seja: a formação pedagógica do arquiteto e do artista com base no sistema clássico *Beaux-Arts* deve visar sua capacidade de empreender, operar, criar, a obra que sirva à humanização da sociedade, à grandiosidade das experiências estéticas dos cidadãos.

Em suma, a formação pedagógica deve ser voltada à formação de um artista que conheça os princípios clássicos da arte e do humanismo, para que possa, a partir deles, construir a obra da beleza e na perfeição alcançada no movimento social e histórico, a qual opere o respeito ao ser humano na sua busca pelo o que é total e uno.

O arquiteto brasileiro Lúcio Costa, formado pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro - ENBA, inventor da cidade de Brasília – um exemplo de projeto contemporâneo – defende que a disciplina Composição de Arquitetura, baseada nos princípios clássicos, seja a finalidade mesma da profissão de arquiteto:

(...) é para onde convergem e onde se corporificam todas as demais disciplinas do curso, que se deverão dispor no currículo, antes do mais, em função dela (...) na qual se aprende a arte de compor tecnicamente os edifícios e de ambientá-los, ou seja, simplesmente *arquitetar* (1977, p. 117).

Calvino, na sua teoria contemporânea, aborda a questão da pertinência do clássico. Para ele, os clássicos são obras que quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são contempladas, de fato, mais se revelam novas, inesperadas e inéditas (1993, p. 12). A obra de arte clássica, como verdadeira obra de arte, possui qualidades estéticas intrínsecas a sua comunicação. Na visão da estética contemporânea, ela se realiza na relação sujeito-objeto. Calvino explica que o encontro é que é um acontecimento totalmente novo (1993, p. 11); é o fenômeno que dá conta da instalação da arte. A obra de arte dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência. (CALVINO, 1993, p. 12)

Nesse sentido, a obra de arte clássica garante a manifestação da arte, sua verdade. Como afirma Heidegger “da essência da obra, faz parte o acontecimento da obra (2000, p. 45)”, que é o acontecimento da verdade; a obra como um acontecer da verdade, sendo que

verdade para o filósofo “quer dizer hoje e, desde há muito, a concordância do conhecimento com o seu objeto (...) a essência da verdade está na desocultação (2000, pp.40-41)”.

Sendo arte, verdadeiramente na obra, na essência clássica da verdade, manifesta a beleza e mostra uma realidade no qual ela se estranha e se molda, mas fala e se expressa, como manifestação de conhecimentos. Além de ser de um tempo e lugar e de possuir características estilísticas próprias, constitui-se obra de arte, da perfeição da condição humana de criar e apreender as estruturas da natureza. Por isso, por mais que possa gerar reconhecimentos, gera principalmente conhecimentos, ou seja, garantem-nos nas condições de produção ou contemplação. A obra clássica, no seu princípio de perfeição, significa evolução, não fica no passado e não aliena.

A arte desencadeia, no devir dialético do processo de criação da obra, combate, contradições, conflitos, lutas internas e externas, para o indivíduo e no social. A questão também é observada por Calvino: um clássico pode estabelecer uma relação igualmente forte de oposição, de antítese. (1993, p. 13).

Dependendo da movimentação política no campo cultural, realiza-se mais sua proposta ou acirram-se as divergências na sua prática. Quando não há aceitação pelo entendimento da proposta da arte, a tendência da produção das obras ou objetos que instauram a arte é a dos conflitos tomarem a realidade por mais tempo do que o necessário para transitarem da antítese à síntese que gera a nova tese que por sua vez chama outra antítese para formar nova síntese e assim por diante, conforme o esquema triádico de Hegel⁵⁸, que explica que é do conflito, do diálogo, entre tese (afirmação) e antítese (negação) que surge a síntese, a nova idéia. Assim é que a arte sempre produz uma cultura (*habitus*).

A arte, como saber-poder, instaura a verdade e o todo, mas, para isso, levanta a poeira, revela as incoerências, mostra o obscuro, desoculta a ordem. Definitivamente ela não é somente conformidade, estabilidade, conforto. O prazer proporcionado é fruto de seu processo de superação das dificuldades. Todavia, são sempre as condições sociais que tornam possíveis as experiências artísticas.

Marx reconhece a arte como produto da vida social, que reflete, não só pelo conteúdo, mas também pela forma, as realidades de uma época e todas as suas contradições; ela reflete o ser ativo em sua produção, manifestando as estruturas de poder que a configuram, como forma de objetivação. Na ótica marxista, arte é atividade prática, é um momento decisivo do processo de autoformação do gênero, de apropriação da realidade e doação de sentido

⁵⁸ Apresentação teórica do filósofo alemão Georg Hegel, em 1823: tese X antítese = síntese.

(KONDER, 1967). À arte é atribuída a capacidade de transformar e melhorar a realidade em desequilíbrio.

Marcuse, na mesma linha de Marx, é ainda mais categórico, reconhecendo a capacidade de a arte criar formas e processos de realidade nunca vistos antes, como uma arma política que deve desenvolver uma nova sensibilidade para a transformação da realidade. Para ele, a existência humana deveria ser transformada em obra de arte, em plena qualidade de vida. A arte faz o sujeito despertar para as verdadeiras necessidades, ao invés de viver sendo manipulado pelas falsas. Ela faz muito sentido ainda mais quando a forma da realidade é a da opressão e barbárie, solicitando o artista, a criação de uma nova forma que de contemplação, fruição e receptividade do prazer. Na sua visão, o sujeito se faz transformador na arte.

No processo de produção e materialização da arte, Marx coloca o foco no objeto e evidencia a condição, a realidade transformada do sujeito. Marcuse observa essa realidade nas relações do sujeito. Já a teoria de Foucault focaliza o sujeito transformador da realidade. Nessa linha, reconhece a arte como instrumento de saber e poder. Marx observa a tendência de as superestruturas sociais apoderarem-se de seu potencial e inverterem a capacidade de emancipação do sujeito, fazendo-o alienado.

No dinamismo histórico, para a realidade atual, a arte de construir não se prende aos valores clássicos conservadores dos processos e materiais, nem dos modernos, ligados ao progresso desenfreado, mas busca a essência e a originalidade da arte na reflexão da própria realidade.

A participação do artista na sociedade pode parecer provocação, mas é, acima de tudo, afirmação dos confrontos que vão se estabelecendo e se “conformando” nas sínteses organizadas esteticamente e eticamente, de acordo com certos princípios. Daí o artista ser convocado, desafiado, orientado, nesse tempo, à produzir uma arquitetura que seja própria ao momento e às necessidades macro e globais no campo da cultura. A reflexão aparece de forma contundente no *Dopo l'Architettura Moderna*, texto-manifesto de Paolo Portoghesi escrito em 1979, paralelamente à organização, pelo autor, da polêmica exposição "A presença do passado" na Bienal de Veneza, provocando entusiasmo e ira⁵⁹.

Uma civilização que queira realmente reparar o desequilíbrio ecológico e a devastação dos recursos naturais não pode dar-se ao luxo de construir com tais métodos e ideais. O uso generalizado do metal, por exemplo, não pode continuar eternamente: o alumínio com o qual milhões de arranha-céus foram

⁵⁹ Somente na Itália, rapidamente, o texto mereceu 11 edições.

empacotados em todo o mundo logo se tornará o mais raro dos metais preciosos, e até mesmo as reservas de ferro um dia se extinguirão. Um luxo ainda mais inaceitável diz respeito ao custo de manutenção e gestão de energia em edifícios com grande quantidade de componentes metálicos (...) (NOBRE, 2001)

A pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes hoje está na capacidade que ele guarda, que lhe é intrínseca, de compreender e organizar a experiência estética, do belo, do sublime, da realização das capacidades mais elevadas do ser humano. Mais especificamente, de relacionar técnica e poética, racionalismo e humanismo e constituir poder sistematizado no uso de representações que são assumidas, metodologicamente, nos instrumentos pedagógicos utilizados. Assim pode servir à educação artística, à formação em artes aplicadas, como a arquitetura, e à educação em geral. Se o concurso O Grande Prêmio de Roma funcionou para desenvolver e marcar o ensino da École no Estado francês, como era seu objetivo maior e inicial, outros tipos de concursos, com programas competentes que incentivem e destaquem a produção de obras de arte, ou objetos artísticos, sem tolher a liberdade de criação, são também importantes e necessários.

5.1 O Sistema de Ensino Belas-Artes: legado para uma escola desinteressada

A tendência da sociedade atual, própria do sistema capitalista na visão neoliberal, ou ultraliberal, de ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, é a de escolas e universidades com uma educação mercantilizada e excludente:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’ (SADER, prefácio, MÉSZÁROS, 2005)

Caracteristicamente, as escolas e as universidades criam mecanismos de perpetuação e reprodução do sistema capitalista e realizam-se ou cumpre-se de forma interessada:

A universidade deve adequar seus alunos à sociedade, afirma Newman. Mas e se não houver uma sociedade à qual eles devem se adequar? Somos forçados a concluir que aquilo de que o mundo necessita hoje não é o estudioso desinteressado, mas o homem de ação; a mente treinada para executar uma determinada função; o equipamento para uma vocação definida. (READ, 2001, p. 286)

Nos dias atuais, passados mais de quatro décadas dos movimentos reivindicatórios de maio de 68 e a primeira década do século XXI, e assumindo a necessidade de um novo paradigma de escola e de revisão profunda dos Sistemas de Ensino, afirma-se a necessidade de uma escola que apreenda forças, que invista no saber, no “aprender a ser”, que se aproxime da “omnilateralidade” do ser humano e de sua necessidade de uma educação integral.

Como nos lembra Hegel, em defesa do humanismo:

Tão rico é o humano de bem como de mal, de coisas sublimes como de coisas vis, e por isso a arte nos pode impelir ao entusiasmo pelo belo e sublime como envilecer-nos e efeminar-nos pela exaltação do que temos de sensível e sensual. Neste aspecto nenhuma diferença existe, pois, entre os conteúdos da arte, tanto nos pode ela enobrecer como envilecer no egoísmo, prender-nos ao mundo sensível como elevar-nos até as esferas sublimes da espiritualidade. Deste modo a arte aparece como um poder puramente formal, independente da natureza do conteúdo. Tem, com efeito, o poder de despertar os nossos sentimentos a propósito de não importa que assunto, de não importa que conteúdos: é a sofística da arte. (1989, pp. 50-51)

No sentido da sofística, como se refere Hegel, é preciso educar a natureza do conteúdo da arte para que o sublime seja atingido pelo seu poder intrínseco, do saber instaurado, e assim alcançar a alma e a vontade de uma realidade menos infeliz e miserável, em um real equilíbrio, de perfeição e beleza – no sentido macro, total, e, portanto, verdadeiro, de uma educação integral. E não ao contrário, para a ratificação das forças econômicas que imperam soberanas e silenciosas, sem que reflexões e críticas, em uma consciência ampla dos fatos, acontecimentos e fenômenos, as interpelem.

Segundo Platão, os sofistas gregos na Antiguidade Clássica dão o exemplo de como subverter a ordem social e cultural com o uso inadequado do poder do saber. O termo sofista é, grosso modo, uma derivação do termo *sophos*, que significa “sábio, perito, experto”. No primado da aparência, para atrair o público – ao invés de educá-lo – prometiam a seus ouvintes-alunos que, por intermédio das suas lições, eles alcançariam a excelência (*areté*) da *téchne* oratória que os levaria a predispor do modo mais eficaz possível o surgimento da emoção. O que se subverte aí são os valores políticos, o sentido originário da *paidéia*, que era o de formar integralmente os indivíduos e torná-los cidadãos (CASSIN, 1990).

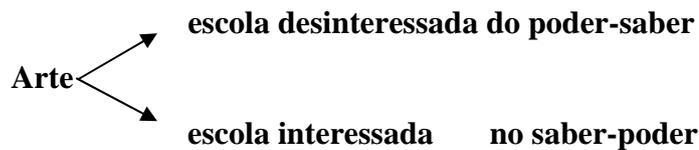
A relação com a sofística aponta que a subjetividade produzida pelo poder da arte na educação deve ser cuidada. Pelas orientações de Platão, deve-se zelar pela inteligência e pela criação, deixando-as protegidas da tendência humana do domínio pelos bens úteis – no sentido prático, dos resultados. Segundo o dramaturgo da Grécia antiga, Ésquilo, “não é aquele que

sabe muitas coisas que é sophos, mas aquele cujo conhecimento é útil” (GUTHRIE, 1995, p.32).

Os interesses hoje são mercantilistas e visam às vantagens econômicas e materiais, portanto, objetivas, do domínio da aparência. Nessa perspectiva, cabe uma condução interessada no poder da arte, de compreender a beleza na prática social, nas circunstâncias nas quais ela se efetiva. O caso não seria de limitá-la, mas de orientá-la nas ações políticas em que os indivíduos, como sujeitos de uma realidade, exercitam sua cidadania. Seria o caso de zelar pelo princípio da ética na estética.

Isso tudo, considerando que na geração da arte, de seu saber-poder, a condução de seu devir deve ser desinteressada do que não seja seu – de seu poder intrínseco – desinteressada de uma utilidade que atrapalhe a verdade. O interesse em si fica para o Sistema de Ensino, com suas regras de ação, produção e atendimento político e social, capaz de organizar o acontecimento sempre extraordinário da arte. Lembrando que somente as instâncias de poder e de saber interessadas não conseguem de fato gerar o conhecimento e nem integrar o ser humano, mediante suas produções, como um indivíduo que vive em uma sociedade fragmentada e busca sentido em sua vida, em um todo uno, coerente ou perfeito (FISCHER, 1967). É a partir da abstração dos interesses, adotando uma perspectiva universal, que uma instituição escolar pode se justificar no macro quadro sociopolítico e cultural.

Esse fato se torna ainda mais crítico nas escolas profissionalizantes e nas universidades, que indicam o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, nas esferas públicas e privadas na lógica do desenvolvimento das competências individuais e da responsabilidade social, na igualdade e na democracia. E tratando-se da arte, da formação do artista ou do arquiteto, o paradoxo do poder institucional se acentua, exigindo liberdade de criação. A arte solicita um espaço social com um modo operante de relacionar as instâncias materiais, dos meios concretos da obra, e os imateriais, dos meios abstratos da estética, na prática e na teoria da produção sempre lógica e revolucionária para a formação dos indivíduos como seres políticos que participam de uma coletividade. A arte, em si, na sua essência e origem, mostra-se poder na liberdade e contra a alienação que o sistema capitalista tende a operar nas instituições políticas. Assim, ela indica a escola desinteressada do poder que não seja do conhecimento instaurado, do saber-poder, como algo mais crucial. A arte exige uma escola desinteressada do poder-saber, dissociada do poder de fora que pode corromper o poder de dentro do saber, de sua produção artística. Esse poder de fora, que pode utilizar interessadamente o poder de dentro, molda o conhecimento e impossibilita a sua realização.



A arte, por princípio, cria autonomia do saber, liberdade de expressão e reflexão desinteressadas, ela só obedece a si própria, mas necessita da instalação de processos que a materializem, que criem as relações entre sujeito e objeto na prática social de sua participação na realidade concreta, como expressão e manifestação artística. Para se efetivar, a arte exige uma prática social no campo da cultura e indica o processo ensino-aprendizagem como caracterização. Nesse sentido, é que ela sistematiza, “cria escola” e compreende os estilos.

A forma instituição escolar se valida como espaço social para o devir da arte. Ela torna-se acontecimento no processo do ensino e da aprendizagem do aprender a ser e a fazer ser, a criar e a recriar-se. Sugere a escola como um espaço social do exercício do humanismo e do encontro com o desenvolvimento das capacidades de superação humanas. Nessa realidade, a escola automaticamente concilia utopia e idealismo. De modo geral, enquanto faz “aprender a conhecer”, participa da pesquisa e do processo de construção do conhecimento no “aprender a fazer”. Essa escola constrói os modos e os instrumentos da “feitura”, na arte de construir, na arquitetura do conhecimento, no pleno fluxo do saber que é poder.

A arte clássica, mais do que indicar a institucionalização do saber, a exige na sua forma sistematizada de existência. Arte clássica e ensino redundam na base sistêmica, uma vez que significa o poder na sua operação funcional, na sua inserção institucional, nos mecanismos sociais que controlam e garantem o seu funcionamento. A sistematização da arte clássica parte da consideração do desenvolvimento do ser humano e do aperfeiçoamento de suas capacidades técnicas e estéticas, na ordem para a beleza. As Belas-Artes, a partir da experiência da *École* de Paris, se voltou às técnicas e deixou de lado essa tendência humanística e poética, mas o esforço técnico para o alcance da beleza se inspira e se fixa na vontade humana de superação, de alcance do gênio, que tem no seu cerne os princípios das regras, apesar de na prática aparecem mais as regras como princípio.

Sistema de Ensino Belas-Artes ↔ **Regras Interessadas** ↔ **Escola Desinteressada**

O problema a ser refletido na institucionalização da arte clássica é o das armadilhas do poder objetivo do legado da tradição greco-romana sobre o saber subjetivo da arte como princípio. Nessa situação o poder é paradoxal. Aparece a suntuosidade, a elitização, o prestígio, o *status*, o privilégio de uma minoria e como consequência a discriminação e a exclusão social de uma maioria. Ao inscrever-se no poder, a arte clássica gera a sua contradição no ensino institucionalizado.

A arte clássica dá a base para a aquisição do poder do conhecimento mediante a garantia do saber, mas impõe a autoridade de uma tradição, de um valor que estabelece um reconhecimento e vice-versa, ou seja, legitima o poder sobre o saber. Portanto, o ensino da arte clássica assegura a operação da arte, mas solicita “domar a fera” do poder, ou seja, contém-lo na dimensão do saber, da arte, para a produção de uma realidade, e não deixá-lo dominar a sistematização do ensino, para a instituição de uma dada realidade, de uma arte contida e conveniente, que deixa de ser arte.

A escola necessária à arte clássica como princípio é aquela interessada no processo da produção da beleza, da perfeição e de seu “ideal”. O seu espaço objetivo, físico, das atividades, organiza-se para a prática acadêmica dos ateliers e dos laboratórios, somado ao das conferências, relacionando modos contemporâneos de operação em redes de cultura. E o espaço subjetivo, das abstrações, aberto à reflexão, à crítica e à criatividade, estrutura a linguagem da arte no “ideal de humanidade”, do que expresse atemporalidade e frescor – originalidade de encontro nas experiências com a história no que ela tem de ahistórica.

Essa possibilidade de dinamismo e inter-relações dá vida à escola, a faz pulsar, e possibilita de fato o devir da arte. Desse modo ela não se ossifica, como aconteceu com a *École des Beaux-Arts* de Paris, na visão de Zanten (1977).

De um modo geral, uma escola superior de arte e arquitetura basicamente encontra o fundamento e a razão histórica das repúblicas democráticas da Antigüidade, além de incorporar, mesmo que de forma não sistêmica, métodos e técnicas da estética clássica. Mais do que outras escolas, ela compreende a educação e a cultura clássicas na sua base e compromete-se com a prática social no desafio de ações políticas transformadoras. Como defendeu Gramsci, em sua teoria de uma escola desinteressada, a universidade existe para a formação de intelectuais orgânicos, para de fato produzir conhecimentos, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças conscientes, funcionar como “usina de conhecimento” e abrigo da “cultura superior” (NOGUEIRA, 2004).

Para o Sistema de Ensino Belas-Artes na formação do artista, notadamente do arquiteto, o princípio do desinteresse na abstração do poder, pensado e produzido segundo leis universais é fundamental. Kant (1993) postulou esse princípio em sua teoria clássica: ação apenas segundo uma máxima de querer o que se torne lei universal, pelo senso da humanidade que se tem, conquistando dignidade para tudo o que se faz. Essa visão compreende a moral como liberdade e beleza, tal qual os gregos compreendiam a democracia e a justiça social.

É justamente nesse sentido que a *École* se perdeu quando seu Sistema de Ensino se descolou totalmente da razão histórica social da Antiguidade, conduzida como foi, pela fixação no poder político na sua relação com o Estado francês. Mesmo, no século XIX, quando se distanciou dele, quando este assumiu uma visão política mais republicana, ainda assim, manteve-se fiel ao conservadorismo do espírito autoritário de sua fundação. A escola manteve-se fiel ao Estado francês absolutista e conservador que a criou. Por isso, a *École* não se preocupou com a formação de intelectuais; ela se voltou à formação dos gênios, mesmo que estes guardassem o potencial daqueles.

Ao tratar dos acontecimentos de Maio de 1968, Jacques Bergue (LEFEBVRE, 1968, p. 13), enfatiza o papel dos intelectuais na relação com o sentimento e com a expressão da realidade, reconhecendo-os responsáveis pela produção do conhecimento transformador. Ele conta que esse grupo tem a capacidade de analisar e exprimir as contradições em signos e que é essencialmente o desestabilizador de uma sociedade. Frisa que particularmente nos períodos em que o impulso tecnológico e as relações que ele inova ou perturba confere uma importância muito grande ao grupo mais capacitado à análise e aos valores de expressão. Esse intelectual orgânico, sensível e pertinente ao seu tempo, é formado, principalmente, pela arte, com base na cultura clássica, para qual o processo pode ser instalado pelo Sistema de Ensino francês das Belas-Artes.

Platão defendia “o poder absoluto ser outorgado aos homens mais sábios e destinar seu sistema educacional, em primeiro lugar, a produzir homens sábios (READ, 2001, p. 338)”. Isso tudo para que na prática seja efetivado o sentido clássico, no qual a arte dá unidade à cultura (MORROU, 1966, p. 322) e gera o desenvolvimento de uma perfeição definida também no sentido social, notadamente humano, assentado no fazer minuciosamente cuidado. E a universidade é patrimônio da humanidade (NOGUEIRA, 2004). Trata-se de uma instituição que se põe, diante do mundo, como sujeito simultaneamente ativo e reativo. Também ela, tal como a arte, é sustentada pelos princípios da autonomia do saber, da liberdade de expressão e da reflexão desinteressada, que só obedece a si própria. Absorve

demandas e expectativas sociais variadas, às quais precisa responder, mas ao mesmo tempo age para propor pautas e agendas, contribuir para a construção da autoconsciência social, alargar fronteiras culturais e submeter à crítica a realidade, as estruturas sociais e as relações de dominação. Por tudo isto, a universidade é uma grande e decisiva referência do Estado e a ele se vincula. Mas, funciona tanto melhor quanto mais republicana (pública e laica) e democrática for, e quanto mais republicano e democrático for o Estado com o qual se relaciona. Nessa perspectiva, ela deve alcançar a democratização, revendo seus próprios passos, respeitando a especificidade e a finalidade da instituição, e se traduzir em termos substantivos, quer dizer, em termos de “democratização do conhecimento (NOGUEIRA, 2004).

Foi nesse compasso, no espírito da universidade em crise, no momento de consideração da necessidade de um diálogo e de uma gestão participativa com o Estado, na busca por uma escola interessada na arte em si, instauradora do poder no saber, que orientou os protestos generalizados do Maio de 1968 e decretou a falência do Sistema de Ensino Belas-Artes na *École des Paris*. A arte estava institucionalmente descaracterizada na sua base, refletindo a necessidade, na sociedade pós-industrial da expressão dos movimentos anti-capitalistas, de uma reforma no ensino da arte que pudesse refletir-se em uma “efetiva” reforma social, no cumprimento do dever, ou melhor devir, da arte, em lógica e construção de conhecimentos. Era preciso criar condições institucionais de democratização, e inevitavelmente isso se refletiu no nível do Estado capitalista francês.

O exemplo da busca por uma nova escola, em uma nova pedagogia, vem já antes, em 1919 na Alemanha, em *Weimar*, com a Bauhaus (casa de construção), que funcionou até 1933 – o mais famoso e notório sistema pedagógico do ensino de artes e arquitetura do século XX. A escola foi fundada pelo arquiteto alemão Walter Gropius, com a proposta de fazer a interligação entre as artes aplicadas e as Belas-Artes. O principal campo de estudo da Bauhaus era a arquitetura e nasceu com a intenção clara de integrar arte e indústria e acabar com a distinção entre artesãos e artistas. Segundo as palavras de Gropius, o objetivo era criar uma nova guilda de artesãos, sem as distinções de classe que erguem uma barreira de arrogância entre o artista e o artesão. Assim, é considerada a primeira escola de *design* do mundo. Lá se produziu uma arquitetura racionalista e estruturalista. A sua pedagogia procurava, na formação de novos artistas, praticar a conciliação da arte com a técnica na renovação da pesquisa plástica e na modernização do desenho industrial alemão.

Por outro lado, a Bauhaus estabelece o que alguns teóricos chamam de paradoxo da “morte da arte”. Em um mundo onde tudo se torna estético, a visão social exigia que a arte

estivesse ligada à vida no cotidiano. Mas a estetização a fez cadáver, que se mostrou justamente sobre sua relevância social. A questão era superar o impasse do saber dominante condicionado às funções cognitivas e aos efeitos ético-políticos da arte. Ou seja, também lá imperou o poder-saber. Uma consideração atualizada da teoria de Marx e Engels segue nessa direção:

(...) e na medida em que ela existe para nada e para ninguém em especial, pode-se dizer que ela existe para si mesma: sua independência reside no fato de ter sido engolida pela produção de mercadorias (EAGLETON, 1993, p. 264-265).

Na época, a arte virou bem de consumo: não mais obra de arte, mas objeto, coisa útil na organização mercadológica, da demanda dos *gadgets* domésticos cuja utilidade consumista se esconde sob originalidade unicamente formal; dos projetos industriais - os *designs* de vanguarda. A arte como experiência estética, como conhecimento instaurado na obra além de sua materialidade, a relação entre técnica e poética, ficou carecendo de ser uma realidade também na Bauhaus. Isso porque, ainda nessa escola de vanguarda, arte não era produzida e sistematizada no ensino de forma desinteressada.

Sobre essa experiência, pode-se considerar que a arte clássica estava lá, na formação básica dos artistas que organizaram o Sistema de Ensino da nova escola. Essa base já era presente na formação dos arquitetos que operaram o modernismo: de Le Corbusier aos exemplos brasileiros de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer (alunos da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro). Foi ela que possibilitou, que deu a consciência, da necessidade da mudança do paradigma clássico para o moderno e para o contemporâneo.

Em suma, o Sistema de Ensino Belas-Artes pode ser uma solução contemporânea para fornecer os princípios, as regras, o rigor, de uma educação estética e ética e uma profissionalização voltadas à consciência cidadã e à criação de uma cultura mais humanizada, criativa, flexível, crítica e reflexível. Isso, se ela acontecer em uma escola interessada na educação e na arte, no saber-poder que eles podem proporcionar, ou seja, uma escola desinteressada do poder-saber da classe e do sistema político e econômico dominante. Uma escola de uma cultura desinteressada ou não comprometida com a elite é aquela que lida com as problematizações da realidade e fornece as condições para formar cidadãos que exercitem suas capacidades artísticas em um processo de constante superação de modelos de perfeição.

De encontro à teoria gramsciana, defende-se a arte e a arquitetura de forma “autônoma e não empenhada (ARRIGONE, 1974)⁶⁰” no ensino, atuando como educação do ser humano na sua relação com a natureza e com todas as coisas; nem banalizada, nem destacada da vida no cotidiano, capaz da formação de uma cultura de homens e mulheres livres e saudáveis. O ensino da arquitetura para a pertinência profissional pode se dar centrada na produção da arte desinteressada, no sentido de ser útil à coletividade, de forma a resolver problemas atuais dos cidadãos e das cidades, com objetividade e beleza. Esse ensino pode partir do Sistema Belas-Artes para a utilização da alta tecnologia, sem, no entanto, celebrar a arquitetura como evento *high-tech*. Todavia, tornando cada prédio ou construção em uma instalação artística, obra de arte em escala urbana; um templo para a habitação de deuses dignos de viverem a cotidianidade da arte, conforme postulou Platão e defendeu Schiller.

Apesar de o Sistema de Ensino ter naufragado na *École*, como prova o Maio de 1968, por descaracterizar os aspectos das ciências sociais, no humanismo do ideal democrático e do senso de justiça e na moral do cidadão, ele realçou virtudes humanas na compreensão estética da capacidade de reprodução e criação de “medidas” de perfeição, equilíbrio, totalidade e integração, ou seja, nas obras de arte. Essas que inspiram toda lógica, ordem, beleza, síntese e harmonia nas experiências artísticas e estéticas.

Acredita-se aqui no enlace dos termos tradição e ruptura. É nesse sentido que se procura analisar as características atraentes e complexas do Ensino das Belas Artes, mediante os principais elementos, que compreendem seu Sistema. O tradicional volta-se às origens, às raízes primitivas da arte e o moderno alimenta-se do novo na aceleração do tempo. Hipoteticamente, ambos carecem resolver-se para a contemporaneidade da arte – em uma nova consciência artística – no estabelecimento de uma unidade harmônica, visando uma estética que expresse uma nova forma de arte. A ocorrência pode ser refletida agora no processo histórico do ensino da arte e da arquitetura no ensino superior.

A concepção da escola desinteressada para a arte clássica como princípio da educação e para a formação de artistas e de arquitetos é a de um conjunto organizado de procedimentos e técnicas, de conhecimentos artísticos, que funcionem justamente na organização do mínimo necessário para os saltos criativos, para o desenvolvimento de todo e qualquer projeto de criação. Portanto, o Sistema de Ensino Belas-Artes pode ser tido como garantia das bases necessárias à produção artística no processo educacional e não somente como um modelo

⁶⁰ ARRIGONI, Maria Teresa. *Gramsci e Croce: questões em confronto*. Em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewPDFInterstitial/2057/1974.

eleito entre outros. Também nesse caso, ele é prezado na atemporalidade, para além das ideologias e dos estilos que o marcaram.

Acredita-se que o estilo clássico greco-romano definidor de sua gênese na história, também defina a arte como princípio social em sua prática, questão para a teoria das artes no ensino artístico, apesar da motivação do pragmatismo instrumental que tende sempre a regê-lo institucionalmente. Karl Marx já defendeu o conhecimento artístico como fundamental no âmbito das realizações humanas.

Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano [...] é que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são, quer desenvolvidos, quer produzidos (MARX, 2004, p. 110)

Para Marx, a sensibilidade humana é uma força essencial forjada no e pelo trabalho criativo, concebendo a história como o resultado do esforço do “corpo trabalhador”, “através de suas extensões que chamamos de sociedade e tecnologia, em luta pelo autocontrole dos seus poderes (EAGLETON, 1993, p. 147)”.

O Sistema Belas-Artes de Ensino pode ser adotado hoje por diversas escolas para os cursos superiores de formação em artes visuais, e especialmente arquitetura, como pedagogia apoiada em recursos atemporais da arte clássica, com base nos princípios que a tornam atemporal e ahistórica. Isso, no sentido de empreender uma formação profissional pragmática que não descaracterize a arte, possibilitando a mesma ser produzida em um ambiente social que não ignore seus meios de produção e as relações de poder que a envolve.

Considera-se que seja possível na prática social, uma instituição, uma escola superior ou universidade de arte, pública ou privada, manter-se no sistema capitalista, abrir vagas, cobrar pelos cursos, empregar professores, obter lucro etc., desde que faça valer a autonomia da arte e a produção de conhecimentos no diálogo com outras instâncias do poder social. Indica-se que a realidade dinâmica seja cuidada na base dos princípios do devir da arte, que é clássica na idéia, como manifestação epistemológica. Se os interesses da arte forem privilegiados em um Sistema de Ensino que opere o desenvolvimento do humanismo, sobre os interesses institucionais, de vantagens políticas e econômicas, essas vantagens poderão ser garantidas no bojo de sua competência educacional e, portanto, de pertinência histórica. Essa visão expressa uma constante clássica, da relação entre ética e estética, da coerência, beleza e perfeição do todo como soma das partes.

Na visão de Pierre Bourdieu “os meios simbólicos de dominação funcionam tão bem porque são mal percebidos (STEVENS, 2003, p. 61)”. A arte, como um poderoso instrumento social, desencadeia ações políticas de criação de cultura. Mas, essas podem ser livres ou alienadas, funcionarem para desocultar ou criar verdades, dependendo do sistema empregado para produzi-la. Entre a arte e o ensino estão os sistemas de produção; entre a arte e o ensino superior estão ainda as formas de organização do trabalho.

CONCLUSÃO

Tirai o andaime, o saibro, a calça, a pedra, a massa e a argamassa, fica a forma e a arquitetura da forma.

(Plotino)

Sistema de Ensino \implies **Poder-Saber** **Belas-Artes** \implies **Saber-Poder**

A arquitetura é o princípio da arte segundo a tradição clássica, no seu sentido mais nobre. No princípio da arte e da arquitetura está a beleza e a harmonia do ser humano envolvido com a condução a Deus na construção de sua morada, como no caso dos templos, conforme o pensamento de Hegel (1989) contemporâneo à criação das *Academies Royales* de Paris.

A arte sistematiza. Naturalmente na prática ela constitui-se em regras. O Sistema de Ensino Belas- Artes organizou os princípios clássicos da arte de construir para a Academia Real de Arquitetura de Paris em 1671, baseados nas técnicas da composição dos tratados romanos e renascentistas, principalmente na composição vitruviana das ordens, no fortalecimento político e cultural do Estado francês. O feito relacionou-se, no primeiro momento, ao desenvolvimento científico e representou o poder do Estado. Com o tempo, porém, o Sistema de Ensino foi perdendo seu caráter científico e também sua representatividade política, o que passou a nem justificar o fato de, cada vez mais, também, ter-se distanciado das questões da emoção e da poética na prática social. Questões estas que, por princípio, a tradição das Belas-Artes greco-romana resgatada envolvia e que, portanto, poderiam ser resgatadas na sistematização do processo de Ensino, para além do estilo neoclássico.

O que escapou ao estilo Belas-Artes e ao neoclassicismo, quando da sistematização do ensino pela Academia francesa de Colbert, foi o humanismo que é inerente à educação e seus processos, que estavam na base da educação e da cultura greco- romanas. Poderia não ter escapado ao Ensino da famosa escola francesa de artes, mas continuou lhe escapando ao longo da história de formação do artista e do arquiteto. As técnicas para a elaboração das obras de arte no estilo clássico consagrado foram sendo aprimoradas, enquanto que o ensino da arte, na experiência com o belo relacionada às atividades espirituais no dizer de Hegel (1988), na ordenação dos elementos com liberdade de expressão, no dizer de Schiller (2002), não se desenvolveu. O lado da poética, da arte como humanismo no encontro do ser humano

com o todo, no seu equilíbrio com o mundo, além da parcialidade do individualismo, em uma unidade, segundo Fischer (1967), cada vez mais necessário na educação e profissionalização contemporâneas, não se realizou junto às técnicas de elaboração dos projetos, fato que levou o Estado e a sociedade a romperem com Ensino da escola representado pelo Curso de Arquitetura e pelo concurso O Grande Prêmio de Roma.

Portanto, a importância que se atribui aqui ao Sistema de Ensino Belas Artes para a formação do artista e do arquiteto se dá no reconhecimento do poder relacionado ao saber – de um poder-saber na visão teórica de Bourdieu – constituído, quando da organização dos princípios da arte clássica de construir e sua implantação no contexto mercantilista da França dos séculos XVII e XVIII. Na época, a então *Academia Royal D 'Architecture des Beaux-Arts* o definiu e o fez servir ao Estado capitalista para garantir e ampliar seu poder absolutista sobre os demais países da Europa, firmando sua cultura neoclássica para o mundo. O poder político, com o qual o Sistema de Ensino Belas-Artes se revestiu, representa, na história do ensino mundial – ilustrada de forma inequívoca pelo Curso de Arquitetura da *École* e dentro de uma genealogia do poder – a força intrínseca que ele possui em essência, de seu legado clássico, estabelecida nas relações sociopolíticas.

Um problema localizado foi que na história da *École* o poder acatou o saber das artes clássicas na criação da Academia, sistematizando-o em um saber-poder, mas não continuou acatando-o no processo histórico do desenvolvimento de seu ensino que se estratificou. Portanto, foi o poder-saber, sustentado inicialmente pelo capital econômico e depois pelo capital simbólico que acabou por anular o saber-poder das Belas-Artes.

O saber-poder sistematizado da arte clássica garantiu o poder-saber institucional. No caso da *École*, o garantiu para a escola e para o Estado francês. Mas em síntese, se com o passar do tempo, o sistema mostrou-se esgotado e, com ele, o poder institucional enfraquecido, o problema localiza-se no ensino. O Sistema Belas-Artes acumulou capital simbólico no ensino da *École*, mas o Sistema de Ensino em si não honrou as Belas-Artes no processo histórico, deixando-a sofrer as pressões dos vários conhecimentos novos que surgiram e que não foram somados, a fim de garantir seu poder atemporal e a-histórico. A produção artística glorificada pelo “eficiente instrumento pedagógico de avaliação e consagração do Curso de Arquitetura” (MALACRIDA, 2005) que foi o concurso O Grande Prêmio de Roma, acabou figurando como passadista e deslocada no contexto das transformações dos séculos XIX e XX.

Nas contradições das ações políticas na prática social, refletidas pela história, inclusive pela brasileira, o Sistema de Ensino foi taxado de conservador e alienante, ou seja,

capaz de desrespeitar a própria arte que lhe caracteriza na política. Nesse sentido 1968, de modo geral, denuncia essas contradições. A maior delas está no estreitamento das relações entre arte e poder político na cultura mercantilista que imperou no Estado francês. Ou mais precisamente, localiza-se no sistema capitalista que abarcou o Sistema de Ensino Belas-Artes. Justifica o fato de o concurso O Grande Prêmio de Roma ter caído junto com o Curso de Arquitetura. Ele era o mais afinado instrumento pedagógico do seu Sistema de Ensino e foi expressando, principalmente a partir do século XIX, a inflexibilidade e as incoerências do poder cometido pela escola e pelo Estrado-patrão. Justamente ele que também conseguia expressar a capacidade de superação dos artistas e dos arquitetos, a genialidade nas obras magnânimas, na perfeição das justas medidas formais.

A produção artística e o ensino da escola francesa não processaram a justiça social no micro e no macro contexto das relações de poder, como era devido na essência do Sistema que os organizavam. A pedagogia pode ser então compreendida pela imbricação da técnica com a poética e do racionalismo com o humanismo, constituintes de um saber-poder que apresenta-se na sistematização de instrumentos de representação como os concursos. Se a coerência do legado tivesse sido implantada, não haveria a ruptura da sociedade com o Sistema de Ensino Belas-Artes, nem o fechamento do Curso de Arquitetura. Mas, para isso acontecer, a arte, na sua característica dialética, deveria dar o tom no processo de ensino da tradicional escola, o que significaria dar ou devolver à arte na, prática social, seu poder, no respeito de um resgate mais digno e pertinente. O poder intrínseco às artes clássicas sistematizadas não deve se perder no tempo; deve ser resgatado para o ensino contemporâneo da arte, em instituições que se disponham a praticar uma educação voltada ao desenvolvimento do ser humano integral e integrado ao contexto das demandas arquitetônicas. Assim, a pertinência do Sistema de Ensino Belas-Artes, na base da educação estética clássica, defende os princípios da arte, da técnica e da poética, e da educação comprometida com uma formação cidadã e centrada na justiça social.

Conclui-se que a história da *École des Beaux-Arts de Paris*, com seu Curso de Arquitetura, desenhou-se na relação com o Estado capitalista francês. Trata-se de uma história que especialmente ratifica que as grandes escolas de arquitetura são reconhecidas mais pelos estilos resultantes de sua formação científica e artística do que pela revolução metodológica no ensino do projeto (MARTINEZ, 2000). A cultura do poder conservador e elitizado da escola procedeu a uma não atualização do processo de ensino e à falta de uma pedagogia dialética, e permitiu que não contemplasse as ciências sociais e que com ela pudesse conjugar as novas tecnologias da construção e a metodologia dos revolucionários

arquitetos, os quais admiravam e sabiam respeitar seu legado e se dispunham a colaborar com adaptação e a renovação da instituição no campo político e cultural, como o grande exemplo de Viollet- Le- Duc.

Desde a criação do Curso de Arquitetura, na Academia Real em 1671, os setores da arquitetura mais próximos à construção que às artes estudavam nas escolas técnicas, criadas para atender as exigências específicas do Estado. Destaca-se em 1716 a Corps des Ponts et Chaussées, em 1747 funda-se a escola de École des Ponts et Chaussées, em 1748 institui-se *École des Ingénieurs de Mézières*, em 1794 surge a *École des Travaux Publics*, finalmente em 1795 é criada a *École Polytechnique*, que também ensinava arquitetura. O dualismo entre engenharia e arquitetura caracterizou o ensino da arte de construir da *École des Beaux-Arts* de Paris. Essa caracterização foi minando a pertinência dos projetos ao longo dos anos, principalmente, tornando fatal a partir do século XIX, à manutenção e sobrevivência da escola francesa. Nesse momento, os novos materiais e o novo modo de ocupar as cidades exigiam soluções do campo de construção da engenharia. Automaticamente, o poder passou a se caracterizar nessa área, até então desprezada.

A arte clássica, da tradição da composição vitruviana, que parecia não comportar as engenharias, poderia dar a ela o *status* de arte, no reconhecimento e legitimação de sua pertinência, incorporando-a na arte de construir para a resignificação da própria arquitetura nesses novos tempos. Seria, assim, a renovação do poder e da arte na *École*, mediante o processo do Ensino sistematizado, então atento a um tempo de grandes movimentos, dinâmico, o qual exige rápidas soluções e adaptações, para que o todo não se perdesse e a arte de construir imperasse sobre os elementos – novos ou velhos – a serem ordenados em uma escola renovada e no diálogo com a indústria.

No Curso de Arquitetura, fazia-se necessário que as questões da construção, focadas pelos engenheiros, e da emoção, permitidas um pouco mais ou minimamente para os artistas dos cursos de pintura, escultura e gravura no Sistema Belas-Artes, integrasse à formação do arquiteto pleno, realizado, gênio que fosse. Mas, apesar de todas essas exigências e necessidades, a *École*, com seu Sistema de Ensino, não se flexibilizou.

Compreende-se que a escola deve se nutrir da crença de que ela pode, ao lado de outras instituições, resgatar as suas dívidas sociais, convertendo-se em uma dimensão importante para transformar o presente e o futuro dos indivíduos. O ponto central dessa transformação começa necessariamente pelo combate à mercantilização dos valores educacionais fundamentados no campo sócio-político e cultural, no qual ela deve buscar a qualidade da educação, necessária para mudar as relações sociais da sociedade.

Para converter a subjetividade do conhecimento, em sua natureza pura, de filosofia, lógica, arte e religião, em prática científica social, é preciso sistematizá-lo, ou seja, relacionar os elementos de seu campo específico na organização de experiências e atividades e orientar os processos de desenvolvimento. As instituições organizadoras e orientadoras dos Sistemas de Ensino agem no sentido de controlarem a prática social e, portanto, submetem o saber-poder ao poder-saber, submetendo o primeiro ao segundo sem constrangimentos.

Contudo, o ensino da arte não suporta e não comporta esses sistemas comumente definidos para serem úteis aos interesses no campo social. A arte, por sua natureza epistemológica, pede uma escola e uma educação desinteressadas, para que, no campo da cultura, se dê a produção da verdade, o desocultamento, a manifestação da realidade em construção, tornando-se também uma cultura desinteressada. Até para se servir dos cânones e da lógica clássica, capazes da construção de estruturas de beleza e de verdade, a arte precisa da liberdade de criação, a qual o ensino pode sistematizar, promovendo o encontro com o aprimoramento humano.

A educação se realiza no campo político e cultural, no qual a arte questiona o sentido das ações apolíticas e propõe uma nova cultura. Portanto, a arte se impõe sobre a educação, solicitando um sistema de ensino que não a impeça de instaurar-se como conhecimento, como saber-poder. Daí precisar estar além das instituições e de uma realidade e de um tempo dados. A arte não pode se fechar na história nem na política; ela faz história e faz a política, projeta e lança novos paradigmas que devem ser devidamente considerados, refletidos, aperfeiçoados e adaptados na vida social.

A arte manifesta as contradições da realidade. Mesmo que uma dada produção seja vigiada e empreendida de certa maneira, o conjunto das produções lhe emancipará no tempo e no espaço. Assim foi com a arquitetura na França.

A arquitetura, como arte mãe, é a que mais se ressentiu dos influxos modernos devido aos novos materiais à disposição do artista, aos grandes progressos conseguidos nestes últimos anos na técnica da construção e sobretudo ao novo espírito que reina em oposição ao neoclassicismo, frio e insípido (LEVI, 1997).

No maio de 1968, estudantes e trabalhadores generalizaram aquilo que Karl Marx definia como o “poder social”, a insatisfação desses grupos com a sociedade capitalista decretou a completa falta de sentido histórico de instituições como a *École des Beaux-Arts* de Paris. Nesse sentido aparece o conceito da autogestão como possibilidade concreta. Sobretudo, a realidade indicava uma educação dialética da forma clássica para o

enfrentamento de muito mais dinamismo na cultura moderna. O desenvolvimento industrial e as mudanças da sociedade chegando com grande velocidade criaram oportunidades para um novo tipo de beleza e ordem, primeiramente abalando os padrões clássicos vigentes até o movimento romântico. Mas, o que ficou evidenciado, de maneira clara e precisa, foi a crise da arte ensinada, principalmente as pressões e as resistências para as considerações da arquitetura moderna e do urbanismo integrado. A evolução do pensamento ao mesmo tempo reflete e impulsiona as mudanças na arte da construção.

Na dialética do tempo histórico, o novo é inevitável. Mostra-se consequência da dinâmica das relações de todas as coisas que desprendem modos de ser, na originalidade das existências, que pode ser compreendida como paradigma eterno: o eterno novo da arte eterna, atemporal, imutável e essencial. A arte de construir, como toda arte, antecipa o novo porque o manifesta sem pudor ou reservas, ou seja, o constitui para a cultura, materializa-o, apresenta-o como arranjo, texto, síntese, realidade. A arquitetura moderna chega causando à *École* todo o estranhamento que a arte naturalmente é capaz de causar, principalmente em relação às questões do gosto. Acontece que nesta escola a arte não possuía autonomia, pois era a obra – na categoria de obra prima – no desenvolvimento de seu estilo clássico, magnífico, que imperava.

Mas, a arquitetura moderna, como toda arte moderna, pode ser compreendida desdobramento de um período definido pelo estilo clássico. Ela indica quebras de paradigmas na base sociopolítica que se refletem na história e no estilo. O moderno pode ser visto como anti-clássico, sua antítese, porque parte do clássico, se desprende dele – o tem como referência, tese, a base – e se desloca, revelando outro lado da tradição, permanente e imutável. A questão é que a arquitetura moderna torna-se uma realidade.

A arte é assim, ela materializa as práticas e manifesta as ações humanas carregadas de pensamentos que se organizam e podem ser refletidos quando da comunicação da obra que, inevitavelmente na sua originalidade, expressa o potencial humano e se expressa. Basicamente, a arte, mediante a obra, fala de si e do ser humano. Sua originalidade legitima o novo do estilo compreendido, atentando para a superação em todos os seus sentidos. Portanto, negar o novo é conseqüentemente negar a arte na sua originalidade, no seu fluxo de ser permanentemente revolucionária. Negar um novo estilo é também negar uma nova forma de materialização de pensamentos, signos, enfim, um novo discurso que se apresenta no espírito do tempo, fruto de novas práticas que legitimam um processo cultural.

Em arte e mais ainda em arquitetura o novo e o original confundem-se por vezes como sinônimos: algumas coisas são inovadoras porque desconhecidas, outras por despertar novamente o primordial. Uma sutil e adjetiva distinção que demarca profundas oposições entre as intenções dos arquitetos que tem proposto a arquitetura moderna (GIMENEZ, 2000).

Mas, a *École* quis negar o novo e, com isso, a originalidade e o frescor da arte, seu devir; fundamentalmente sua essencialidade – sua imutabilidade essencial. A famosa escola francesa foi sofrendo abalos, porém, preocupou-se mais em se defender do que nutrir-se na dinâmica das mudanças. Tudo em defesa da tradição do classicismo, da sistematização de regras e das medidas do estilo, na genealogia do poder instalada. Ao conquistar ainda mais prestígio na cultura elitizada a partir da França, é que a *École* procurou negar a arquitetura moderna e contemporânea. Pois, as novas tendências manifestam-se como divergências no estilo. Uma vez que o Sistema Belas-Artes de Ensino definiu-se nesta escola no estilo, em uma pedagogia conservadora e resistente às mudanças, o que assimilou do novo foi a quebra, o estranhamento e a negação. Nessa ótica, a *École* foi se perdendo ao mesmo tempo em que se afirmando. Seu prestígio na tradição clássica misturou-se à hostilidade com a arquitetura moderna, o que somente se justifica no campo político.

A consideração histórica mostra que a arte, que tende ao rigor no seu processo de materialização no ensino, necessita de uma escola desinteressada, mas foi sendo engolida pelo ensino conservador interessado. Não houve na *École* um espírito revolucionário intrínseco ao processo educacional e sim uma resistência ao que era novo e desafiador em termos pedagógicos. A escola não foi se transformando ou se adaptando prontamente à dinâmica da realidade histórica política e social, de forma direta, natural e espontânea. Ela procurou se sustentar afirmando a tradição clássica frente às diversidades, praticamente confundido o rigor dos métodos e das técnicas da arte, na produção da obra, com a rigidez do Ensino.

Na realidade a arte sempre exige a prática social do humanismo, que relaciona ética e estética no campo político e cultural, e isso faz parte do seu princípio, da sua essência clássica. A arte se instala no tempo histórico como pertinência, saber, em sentido amplo, total, que abranche as tecnologias, os materiais e até os estilos – sendo que todos estes dialogam e partem do paradigma clássico.

Finalmente, o fechamento do Curso de Arquitetura e a extinção do O Grande Prêmio de Roma revelou a fragilidade do Sistema de Ensino Belas-Artes em uma escola interessada. Mas a possibilidade de resgatá-lo, na consciência do poder da arte no saber a ser instaurado em um processo de ensino-aprendizagem institucionalizado, na pertinência contemporânea

da busca de princípios do humanismo, é animador. A possibilidade transparece esperança por uma escola desinteressada possível, já que não deixará de basear-se no poder, do saber da arte clássica.

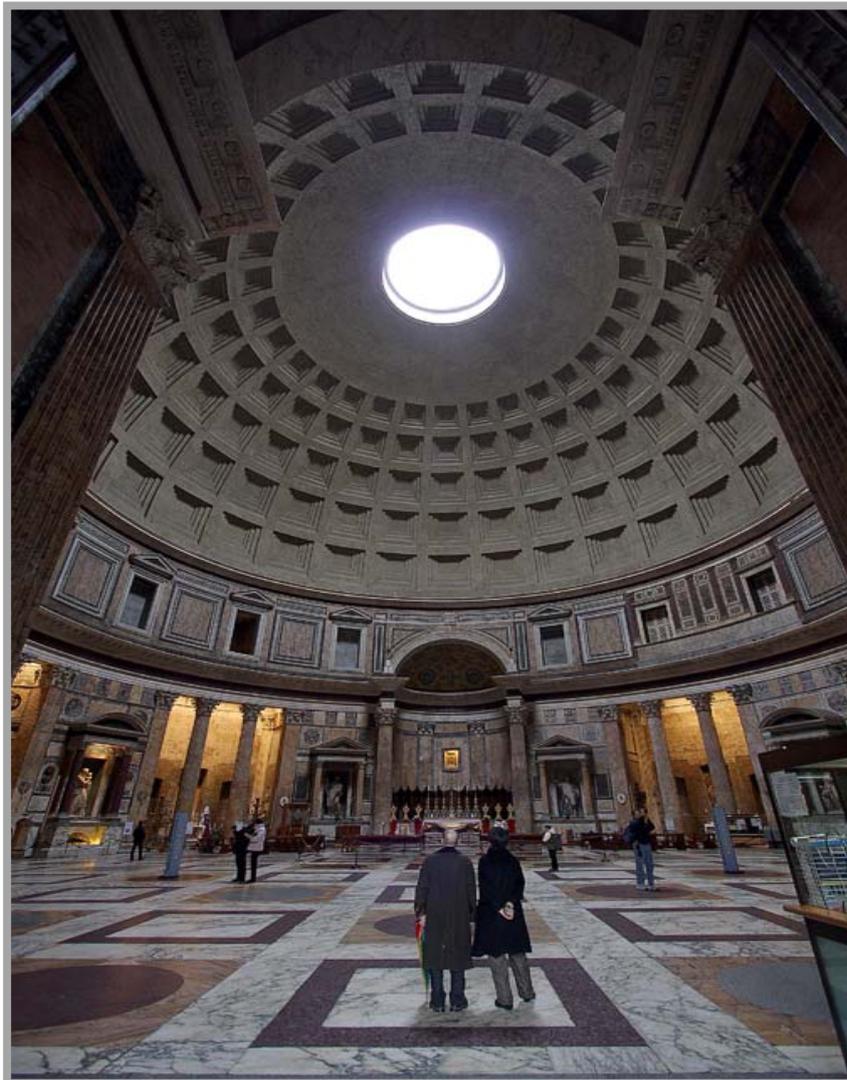
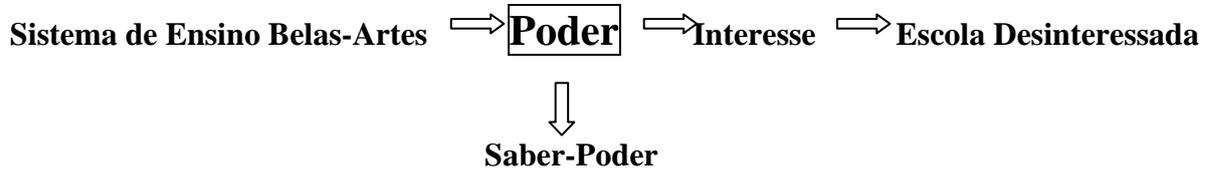


Figura 40 Interior do Panteão

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Florense-Universitária, 1987.
- ARGAN, Giulio Carlo *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *História da Arte como história da cidade*. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Projeto e destino*. São Paulo. Editora Ática, 2000.
- ARÍS, Carlos Marti. *Las variaciones de la identidad*. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 1983.
- ARISTÓTELES, *Arte Retórica e Arte Poética*, Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educacao no Brasil: das Origens Ao Modernismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- _____. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- BARRETO, Lima. *Impressões de Leitura*. Prefácio de M. Cavalcanti Proença. 2.^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.
- BASTIDE, Roger. *Arte e sociedade*. 3.^a Ed. São Paulo: Cia Nacional, 1979.
- BENÉVOLO, Leonardo. *História da arquitetura moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- _____. *La ciudad europea*. Barcelona: Crítica, 1993.
- BENDIT, D. Cohn Et.al. *A revolta estudantil*. Rio de Janeiro: Laudes, 1968.
- _____. *O grande bazar: as revoltas de 1968*. São Paulo: Brasiliense, 1988
- _____. *Gabeira: nós que amávamos tanto a revolução*, 3.^a. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- BERENSON, Bernard. *Estética e História*. São Paulo: Perspectiva, 1972, col. Debates.
- BIERMANN, Veronica et.al. *Teoria da arquitetura: do renascimento aos nossos dias*. São Paulo: Taschen, 2003.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*, 8.^a Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- _____. *As ideologias e o poder em crise*. 4.^a ed.. Brasília: Ed. Brasília/Universidade Federal de Brasília, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.
- _____, DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- _____. *O mercado de bens simbólicos*. In: Sergio Micelli (org.), Ed. Perspectiva, São Paulo, 2004, cap. 3 p. 100.
- _____. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001b.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996b.
- _____. *La révolution impressionniste*. Noroit:303, 1987.
- BROCCOLI, Ângelo. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonia*. México Nueva Imagen, 1977.
- BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*, 3.^a. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVALCANTI, Carlos. Predomínio do academicismo neoclássico. In: PONTUAL, Roberto. Em: *Dicionário das Artes Plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização, 1969.

- CAMPOFIOROTO, Q. *Artes plásticas e ensino artístico no Rio de Janeiro, século XIX*. Arquivo ENBA 1965.
- CAPPUCI, Flavio. *Antonio Gramsci: Cuadernos de La Cardel*. Spain: Editorial Magistério Español, 1978.
- CARNOY, M. *Estado e teoria política*. São Paulo: Papirus, 1994.
- CASSIN, B. *Ensaio sofisticos*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Siciliano, 1990
- CHAFEE, Richard. The teaching of architecture at the Ecole des Beaux-Arts. In: *The architecture of the Ecole des Beaux-Arts*. New York: The Museum of modern arte, 1977.
- COLIN, Silvio. *Uma introdução à arquitetura*. Rio de Janeiro: Aupê, 2000.
- CORBUSIER, Le. *Por uma nova arquitetura*. 3ª ed. Tradução Ubirajara Rebouças. São Paulo: Perspectiva, 1981. Col. Estudos.
- COSTA, Lúcio. *Registro de uma vivência*. 2ª Ed. São Paulo: Empresa das Artes, 1997.
- DREXLER, Arthur (org.) *The Architecture of the École des Beaux-Arts*. New York, Museum of Modern Art, 1977.
- DURANT, Will e Ariel. *A era de Luís XIV*. Rio de Janeiro: Record, 1963.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- EGBERT, Donald Drew. *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.
- ENGELS, Friedrich – *A Origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- FILHO, Daniel Aarão Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org). *O século XX, o tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras*. Ed. Civilização Brasileira, Vol. 2, Rio de Janeiro, 2000.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FISHMAN, R. Urban Utopias: Ebenezer Howard and Le Corbusier. In: CAMPBELL, S., Fainstein, S. (Ed.) *Readings in planning theory*. Massachusetts: Blackwell, 1998, p. 19-67.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 10ª, Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. *Genealogia da moral: uma polêmica* (P. C. Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- _____. *Microfísica do poder*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. Em Rabinow, Paul; Dreyfus, Hubert, Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOURASTIÉ, Jean. *Les Trente Glorieuses: ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Paris, Fayard, 1979.
- FREIGANG, Christian e KREMEIER, Jarl. *França*. In: *Teoria da arquitetura: do renascimento aos nossos dias*. Lisboa: Taschen, 2003, PP. 194-355.
- GARCIA, Marco Aurélio e VIEIRA, Maria Alice (orgs.). *Rebeldes e Contestadores: 1968 Brasil, França e Alemanha*. 2ª. Ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.
- GARRY, Stevens. *O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília: UNB, 2003.
- GLANCEY, Jonathan. *História da arquitetura*. São Paulo: Loyola, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Lettere del cárcere*. Torino: Einaudi. 1975.

- _____. *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.
- _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Tradução de Luiz Mario Gazzanco. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978 b.
- _____. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- GOETHE, Johann W. *Escritos sobre arte*. Trad. Christine Röding. São Paulo: Humanitas, 2004.
- GOMBRICH, Ernst. *Style In: International Encyclopaedia of the Social Sciences*. New York: Marmillan, 1968, tomo 15.
- GOMES, Sonia Pereira. *A Historiografia da Arquitetura Brasileira no Século XIX e os Conceitos de Estilo e Tipologia*. Rio de Janeiro: 19&20, v. II, n. 3, jul. 2007.
- _____. *História, arte e estilo no século XIX*. Revista Concinnitas, ano 6, volume 1, número 8, Rio de Janeiro, julho 2005, pp. 128-141
- GORE, Jennifer. *Foucault e a educação: fascinantes desafios*. In SILVA, Tomaz T. da (org.) *Os sujeitos da educação: estudos foucaultianos*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 9-20.
- GROPIUS, W. *Bauhaus: nova arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- GUADET, Julien. *Le nouvel Hôtel des Postes de Paris*. In: *Encyclopedie de l'Architecture*, V. 5 (1886-87). Paris, 1887, p. 83-95 e pranchas 1123-1130.
- GUADET, Julien. *Éléments et théorie de l'architecture*. Paris: Aulanier, 1901-1905, 4 v., v.1.
- GUTHRIE, W.K.C. *Os Sofistas*. Tradução João Rezende Costa; Revisão H. Dalbosco e Maurício Nascimento. São Paulo: Paulus, 1995. (Filosofia)
- HANNO, Walter Kruft. *História de la teoria de la arquitectura*. Madrid: Alianza, 1990.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança da cultura*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HAUSER, Arnold. *The social history of art*. London: Routledge and Kegan-Paul, 1951, v. 3.
- HEGEL. *Estética*, trad. de Álvaro Ribeiro e Orlando Vitorino. Lisboa: Guimarães 1993.
- HEGEL, Georg Wilhelm. *Os pensadores*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- HERNANDEZ, Hélène. *Maio de 68: o início de uma luta prolongada?* In: JOYEAUX (ET AL). *Maio de 68: os anarquistas e a revolta da juventude*. São Paulo: Imaginário/Faísca 2008.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*; tradução de João Paulo de Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva, 2ª, Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HOBBSBORN, Eric. *Em: A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. 2ª. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objectiva, 2001.
- HUGO, Victor. *Os miseráveis*. 14ª Ed. São Paulo: Ediouro, 1996.
- _____. *Uncommon People*. Nova Iorque: The New Press, 1998.
- IANNI, Octávio. *Marx: sociologia*. Col. Grandes cientistas sociais, 10. São Paulo: Ática, 1992.
- IROGOYEN, Adriana. *Wright e Artigas: duas viagens*. São Paulo: FAPESP, 2002.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JACQUES, Annie. *The programmes of the architectural section of the Ecole des Beaux-Arts, 1919-1914* In: MIDDLETON (org.). *The Beaux-Arts and Nineteenth-Century French Architecture*. Londres, Thames & Hudson, 1982.

- LEFEBVRE, Henri. *A irrupção: a revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos*. São Paulo: Documentos, 1968.
- _____. *La revolución urbana*. Madri: Alianza Editorial, 1972.
- LEVI, Rino. *A arquitetura e a estética das cidades*. In.: XAVIER, Alberto. *Arquitetura Moderna Brasileira – depoimento de uma geração*. São Paulo: PINI, Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Fundação Vilanova Artigas, 1987. pp. 21-23.
- LIGUORI, Guido. *Estado e sociedade civil de Marx a Gramsci*. Revista NOVOS. RUMOS. São Paulo: Instituto Astrojildo Pereira/Instituto de Projetos e Pesquisas Sociais e Tecnológicas, ANO 21 • No 46 • 2006, p. 33-51.
- KAHN, L. Form and Design. 2003. In: R. TWOMBLY (ed.), Louis Kahn: Essential Texts, New York, W.W. Norton & Company, p. 62-74.
- KRIER, Léon. *Architecture: choix ou fatalité*. Paris: Norma, 1996.
- KAUFMANN, Emil. *Architecture in the age of reason, Baroque and Post-Baroque*. In *England, Italy and France*. Dover Publications. New York: 1955.
- KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1967.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1993.
- MALACRIDA, Sérgio A. *Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI): Origens e Problematização da Proposta Implantada em 1971 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP)*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Educação, Área de Fundamentos da Educação, em dezembro de 2004.
- MALTA, Marize. *Da academia para as ruas: arquitetura neoclássica informal*. In: *180 anos de Escola de Belas Artes*. Anais do Seminário EBA 180. 2ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, pp. 213-222.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. 11 ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- MARROU, H. I. *História da educação na Antiguidade*. 4ª Ed. São Paulo: UPU, 1975.
- MARTINÉZ, Alfonso Corona. *Ensaio sobre o projeto*. Brasília: UnB, 2000.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- _____. *Manifesto comunista eco nômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- Tradução: Jesus Ranieri.. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução: Álvaro Pina.
- _____. *Contribuição à crítica da sociedade política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Teorias da mais-valia: história critica do pensamento econômico*. São Paulo;Difel, 1980.
- MEI-LING Anderson. In: *Situationism in May 1968. Advisor: Laird Boswell*
Em: minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/28931/Anderson.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- MIDDLETON, Robin (org.) *The Beaux-Arts and Nineteenth-century French architecture*. Cambridge, Massachussts: The MIT Press, 1982.
- MIRABENT, Isabel Coll. *A arte neoclássica*. Col. Saber ver. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MONNIER, Gerard. *Le Corbusier: construir a modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- MONTANER, J.M. 2002. *As Formas do Século XX*. Barcelona, Gustavo Gili, 263.
- MUMFORD, Lewis. *A cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar*. In: BOURDIEU, Pierre, *Escritos de Educação* (Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani), 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

- NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Conferência de abertura da Universidade de Verão*, promovida pela Universidade Estadual Paulista-Unesp em São Vicente, 19 de janeiro de 2004.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, Beatriz Santos de. *A Construção de um Método para a Arquitetura: Procedimentos e Princípios em Vitruvius, Alberti e Durand*. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, publicada em 2002.
- ORSO, Paulino J. (et al.). *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas: Autores Associados, 2007, Col. Educação Contemporânea.
- PAZ, Octávio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte: passado e presente*. São Paulo: Cia das letras, 2005.
- _____. *Panorama da arquitetura ocidental*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PEREIRA, Claudio Calovi. *Teoria acadêmica e projeto arquitetônico: Julien Guadet e o Hôtel Dês Postes de Paris (1880)*. Revista ARQtexto nº 6, UFRGS, 2005, pp. 84-93
- PLATÃO. *Diálogos, Leis e Epinomis*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.
- _____. *O banquete*. Lisboa: Edições 70, 1991
- RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira in *Tempo Social, Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 7 (1-2): 67-82, Outubro de 1995
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RIBEIRO, Renato Janine. In: Um novo olhar (apresentação). Em: *Os miseráveis: Victor Hugo*. São Paulo: Cosac & Naif, 2002, pp. 13-19.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. *Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos. FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.
- SALGUEIRO, A. Heliana. Grandjean de Montigny, Caminhoá, Magalhães e Morales de los Rios: trajetórias e modalidades de apropriação do sistema da École dês Beaux-Arts de Paris. In: Em: *180 anos de escola de Belas Artes: Anais do seminário EBA 180*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- SANTAELLA, Lúcia. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *Educação brasileira: Estrutura e sistema*. 7ª ed., Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHILLER, Friedrich. *Kallias ou Sobre a Beleza - A correspondência entre Schiller e Körner janeiro e fevereiro de 1793*. Tradução de Ricardo Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- SIMIONI, Ana P. C. *Os efeitos do discurso: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu*. In: *Plural; Sociologia, USP, SP*, 6: 103-117, 1 sem., 1999.
- SÓFOCLES. Antígona In: Édipo Rei. Trad. Jean Melville da versão inglesa de Sir Richard Jebbs. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- SUMMERSON, John. *A linguagem clássica da arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994
- STRICKLAND, Carol. *Arquitetura comentada: uma breve viagem pela história da arquitetura*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- TAFURI, Manfredo *Teorias e história da arquitetura*. 2.ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 1988.

VALÉRY, Paul. *Eupalinos ou o Arquiteto*. Trad. Olga Reggiani. São Paulo: Editora 34, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As idéias estéticas de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WEBER, Marx. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

_____. *Os economistas*. Textos selecionados. São Paulo: Nova Cultural, 1997

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção A.

WINCKELMANN. *History of the art of Antiquity*. Los Angeles: Texts and Documents, 2006.

ZANTEN, David Van. Architectural composition at the école des beaux-arts from Charles Percier to Charles Garnier. In: DREXLER, Arthur (org.) *The Architecture of the École des Beaux-Arts*. New York, Museum of Modern Art, 1977.

Documentos Online

ALMEIDA, Pedro, P.P. *Lições da mal-amada arquitetura acadêmica*. In: Portal Vitruvius/Arquitextos. Texto especial 385 – setembro 2006. Em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp385.asp>.

ARCHIWEBTURE, Fact Seet, Fundo Gaudet, Julien (1834-1908) *Biographical*. Em: www.archiwebture.citechailot.fr/awt/fonds.html?base=fa&id=FRAPN02.

ARRIGONI, Maria Teresa. *Gramsci e Croce: questões em confronto*. Em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewPDFInterstitial/2057/1974.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*, 2008. Em: <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/C/classico.htm>

COBRA, Rubem Queiroz. *Vultos e episódios da Época Moderna*. In: www.cobra.pages.nom.br, INTERNET, Brasília, 1997.

L'atelier populaire et les affiches de mai 68. Em <http://lire-ecouter-voir.blogspot.com/2008/02/latelier-populaire-et-les-affiches-de.html>:

DURAND, José Carlos. *Negociação política e renovação arquitetônica: contribuição a história social da arquitetura brasileira*. Em: www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_16/rbcs16_01.htm

eBOOKLIRIS. *Paris Maio de 68: solidarity*. In: Projeto periferia. Em: www.ebooksbrasil.org/eLibris/paris68.htm.

ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DES BEAUX-ARTS. *État général des fonds des Archives nationales* Paris, Mise à jour 2007. Em: http://www.archivesnationales.culture.gouv.fr/chan/chan/pdf/sm/AJ52_2007.pdf

EICHENBERG, Fernando. *Lider de maio de 68 pede sonho concretos*. Dezembro de 2007. In: <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI2120378-EI6782,00-Lider+de+Maio+de+pede+sonhos+concretos.html>

FILIPPE, Pierre: *Mondialisation: Forces des cultures et nouvelles segmentation identitaires*, in *Revue Space, temps Actuel*, pp. 301-322. Disponível em <http://espace.stemps.revue.org/document321.html>. (Consulta: outubro 2009).

LEE-MEDDI, Jeocaz. *Manifesto. Paris, maio de 1968*. Em: <http://jeocaz.wordpress.com/2008/07/19/paris-maio-de-1968>.

MOHR, Silvio Udo. *Demetrio Ribeiro, 1916-2003*. In: Portal Vitruvius. *Arquitextos*, Outubro, 2003. Em: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq041/arq041_00.asp

NIEMEYER, Oscar. In: *Site do arquiteto brasileiro*. Em: <http://www.niemeyer.org.br/home.html>.

NOBRE, Ana Lúcia. *O pós e o depois*. In: Portal Vitruvius, maio de 2001. Em: http://www.vitruvius.com.br/ac/ac005/ac005_1.asp.

OLIVEIRA, Daniel. In: *Sous les pavés, la plages 5*. Em: arrastao.org/topico/maio-de-68.

REGO, João. *Reflexões sobre A Teoria Ampliada do Estado em Gramsci*. Publicado em 5 de abril de 1991 no Caderno Cultural do Jornal do Commercio. Recife, Pernambuco. Em: www.fundaj.gov.br/docs/inpso/cpoli/JRego/TextosCPolitica/Artigos/Gramsci.

SHILLING, Voltaire. História – Mundo. In: www.educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo, 2007.

VALLEM, Mark. In: EXIJA O IMPOSSÍVEL! Cartaz do 1968 Paris Uprising. Em: www.art-for-a-chanc.com/Psris/paris.htm

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Em: www.wikipédia.wikipedia.org/wiki/Arête.

WARE, Willian Robert. In: *Drawings at work: American Architectural Education*. Em: <http://web.mit.edu/museum/ware/french.htm>.

ANEXO 1

Perfil Acadêmico e Profissional do Pesquisador

Formei-me na área de engenharia civil em 1975 e iniciei minha vida acadêmica em 1977 como professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, junto a Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Nessa época, para tornar-se professor universitário, bastava possuir conhecimentos técnicos e experiência profissional, uma vez que os cursos de pós-graduação não eram ainda requisitos para a atuação na graduação. Fazia também parte de uma grande empresa de prestação de serviços na área de engenharia e arquitetura. Com esse histórico, em 1979, fui convidado a assumir o cargo de professor na Faculdade de Belas Artes de São Paulo, ora Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. Tive a felicidade de conhecer e trabalhar com vários arquitetos, entre os quais destaco Osvaldo Caron que se tornou o primeiro coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Belas Artes, o qual tinha uma visão contemporânea do ensino da arquitetura. Dizia ele: “sempre deve haver dialética entre arte e técnica”.

Assim as atividades acadêmicas e profissionais foram me conduzindo à contribuir com a engenharia no ensino da arquitetura. No período compreendido entre 1979 e 2005 atuei como Chefe de Departamento, Assistente de Coordenação, Coordenador de Curso, Vice-diretor da Faculdade e Pró-reitor acadêmico do Centro Universitário, participando ativamente do crescimento Institucional com a criação de novos cursos e de sua base física. Nesse percurso profissional, pude compreender o quão importante é a reflexão, a consideração e a prática da condição e do Sistema Belas-Artes, não somente no âmbito do ensino superior das artes, mas também no ensino superior como um todo e ainda na educação básica e não formal. Com o tempo fui me conscientizando do peso que o binômio Belas-Artes carrega, formado por inúmeros pontos positivos e negativos pesados na relação com a tradição clássica na atualidade. O “ideal” das Belas-Artes, da visão acadêmica de ensino das artes, esbarra nas contradições institucionais e no mercantilismo que envolve a escola e as políticas educacionais. Como gestor vivia a contradição de ao mesmo tempo garantir rentabilidade financeira para a instituição e oferecer um bom nível acadêmico na sua relação com a sociedade. Pessoalmente vivi o desafio de, sendo possuidor de uma formação meramente técnica, ter que aprender sobre arte e arquitetura. Nesse processo, fui cada vez mais me motivando a compreender o legado Belas-Artes.

A escola de Belas-Artes em que atuava reunia vários cursos de artes: arquitetura e urbanismo, artes visuais, design (em várias modalidades) e comunicação social, mas a referência da tradição não era propriamente refletida na prática. A instituição apenas utilizava a marca, que lhe garantia prestígio e confiabilidade, mas, não o considerava base de ensino e gestão universitária, como acontece com muitos espaços artísticos ou culturais que também fazem uso dela. Percebi que, no caso do ensino superior, a questão solicita ainda mais cuidado, pois, há o legado da *École des Beaux-Arts* de Paris que cobra uma maior correspondência e coerência.

Quando do desenvolvimento da dissertação de mestrado: “Trabalho de Graduação Interdisciplinar (TGI): Origens e Problematização da Proposta Implantada em 1971 na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP)”, tive a oportunidade de iniciar a pesquisa sobre o tema do Sistema de Ensino Belas-Artes definido na França pela *École des Beaux-Arts*. Nela, todo um capítulo foi dedicado às origens remotas dos trabalhos de final do curso de arquitetura, no qual destacou-se o Grande Prêmio de Roma. Na verdade, o concurso evidenciou o próprio sistema acadêmico, cujas raízes são greco-romanas. Desde esse trabalho, o interesse pelo estudo das Belas-Artes cresceu e foi fortalecido. Por isso, o que norteia essa nova etapa, do doutorado, é a disposição para um amadurecimento da pesquisa iniciada, confiando que seja capaz de trazer luz à questão da constituição e da prática do Sistema de Ensino Belas Artes especialmente para a formação de arquitetos.

Ainda mais depois que, no processo do doutorado, tive a oportunidade de cursar várias disciplinas que abordaram temas tais como: Formação do Estado Moderno, Políticas Públicas, Mercantilismo na Educação Superior, Reforma do Estado, Problemas da Educação Brasileira e os Clássicos da Filosofia e da Economia na UFSCar, e ainda a disciplina “Educar para um outro mundo possível” com o professor Moacir Gadotti na Faculdade de Educação da USP. Foi quando desenvolvi estreita relação acadêmica com Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior – orientador desta pesquisa – nas Atividades Complementares de Teoria e Prática em Educação Superior e na coordenação do Grupo de Economia Política, Cultura Escolar e Formação Humana, na Universidade Federal de São Carlos. Somada as experiências e expectativas, foi possível tomar o legado do Sistema de Ensino Belas-Artes como objeto de estudo e assumir as implicações e a pertinência do mesmo em minha vida.

Também preciso observar que nesse processo, cada vez mais, fui tendo a oportunidade de estudar e aprender sobre a arte – uma matéria tão complexa e tão maravilhosa – que foi me dando a dimensão da responsabilidade do ensino da arquitetura e me motivando a compreender as bases clássicas da cultura. Sinto que, com minha história de professor com

vocação de gestor, devo cumprir a missão de organizar e fundamentalmente “cuidar” de uma “verdadeira” escola de Belas-Artes, que nasça legitimada pela cultura contemporânea globalizada e possa constituir uma educação cidadã, responsável por uma produção que equilibre o ser humano em um mundo mais bonito e justo.

ANEXO 2

CD-ROM contendo 292 Cartazes do Maio de 1968.
Em: www.achard.info/mai

A arte nas ruas: cartazes do Maio de 68

Quando as paredes falam



Os mais criativos e eficazes cartazes de rua de toda a história foram criados em assembléias gerais, produzidos artesanalmente, discutidos abertamente nas semanas do Maio francês de 1968. Foram criações coletivas que envolveram artistas, estudantes, líderes sindicais, trabalhadores e pessoas comuns que apoiaram o movimento. A sua eficácia é ainda hoje um exemplo para todos os que se preocupam com a arte de passar uma mensagem.

A maior parte da vasta e criativa produção de cartazes do Maio francês tem origem no Atelier Populaire (Atelier Popular), da Escola de Bela-Artes de Paris, a mais importante e tradicional escola de arte da França. Trata-se dos documentos que melhor testemunham a efervescência libertária deste momento histórico.

A Escola de Belas-Artes de Paris foi ocupada pelos estudantes no dia 14 de Maio de 1968. Durante dias, as assembléias gerais reorganizam a escola que assume o nome de Atelier Populaire. À criatividade alia-se a uma perfeita organização, indispensável para conseguir pôr na rua diariamente uma enorme quantidade de cartazes impressos em serigrafia.

As primeiras assembléias definem as novas orientações da instituição: reorganizar o sistema educativo, estabelecer uma ligação com os operários grevistas e utilizar a arte como uma ferramenta de propaganda.

Foram produzidos centenas de cartazes e o site: [HTTP// www.achard.info/mai](http://www.achard.info/mai) disponibilizou 292 deles, que nos permite observar, como a arte reproduziu as contradições contidas no seio da sociedade francesa.

LA BEAUTÉ



EST DANS LA RUE

LA POLICE S'AFFICHE AUX BEAUX-ARTS



LES BEAUX-ARTS
AFFICHENT dans la RUE

ATELIER
POPULAIRE





QUAND

LES PARENTS

**†
VOTENT**



**LES
ENFANTS
TRINQUENT**

L'ORDRE NOUVEAU





FRONTIERES = RÉPRESSION





HALTE A L'EXPULSION!

SOUTIEN ACTIF aux travailleurs, étudiants
étrangers expulsés ou menacés

mercredi: **12** juin 19^h
TOUS A LA REPUBLIQUE!

IL EST RECOMMANDE AUX ETRANGERS DE NE PAS PARTICIPER.

PARTI DE LA PEUR



VOTRE CANDIDAT

POUR LA MATHÉMATIQUE APOUS CONTRE LA RÉPRESSION GAUCHESTE



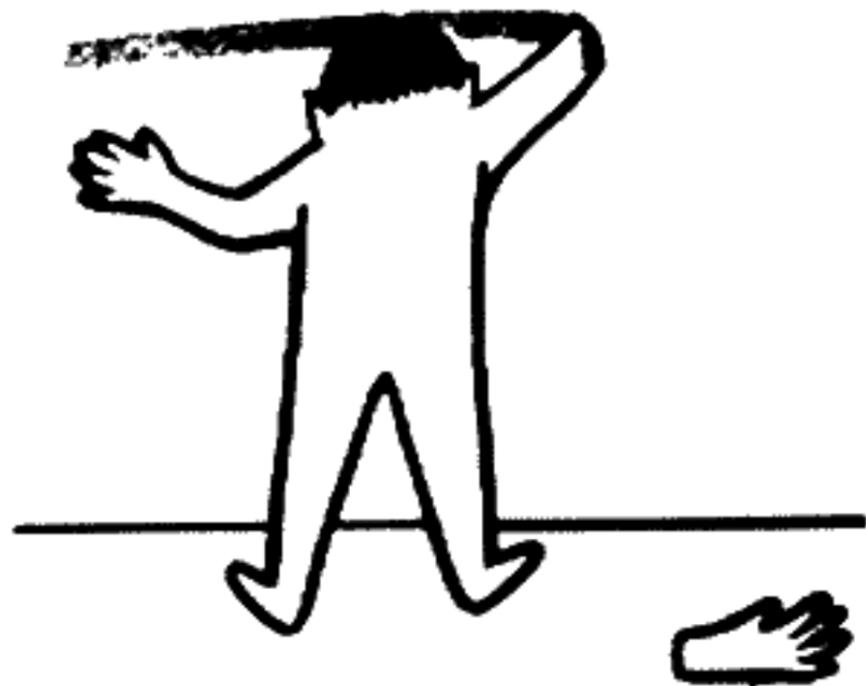
BRUNO
MAGLI
PARIS

L'HIVER
SERA
RIGOREUX

une jeunesse que
l'avenir inquiète trop
souvent



NON





L'INTOX
VIENT
A DOMICILE



REFUSEZ



L'INTOXICATION



ATTENTION
la radio ment



PRESSE

LIBRE



**LAVOIX
DE SON
MAITRE**

COMITS
UNEF
ECOLE D'ART

INFORMATION LIBRE



LA POLICE VOUS PARLE

tous les soirs
à 20h.



CONTRE LE VEDETTARIAT



REVOLUTION CULTURELLE CONTRE

UNE SOCIÉTÉ DE



ROBOTS



**HALTE
AU
CHOMAGE**



**SOUTENEZ LES
CHEMINOTS
EN GREVE**

**AVEC ET POUR
LES TRAVAILLEURS**

NON



ILS NE PARTIRONT PAS

NON à la course
au profit



en MÉDECINE

LESTRAVAILLEURS DESANTÉ



POUR L'HOPITAL NOUVEAU

MARK
DU SERVICE
DU PEUPLE

**TRAVAILLEURS
ACTIFS ET CHÔMEURS
TOUS UNIS**

A stylized map of the state of Texas is shown in a dark gray color. The word "CAPITAL" is written across the center of the map in a bold, white, serif font. The letters are slightly shadowed, giving them a three-dimensional appearance as if they are floating above or attached to the map. The background is a solid, light gray color.

CAPITAL



**POUVOIR
POPULAIRE**



nous sommes le pouvoir





LE PATRON a besoin de toi

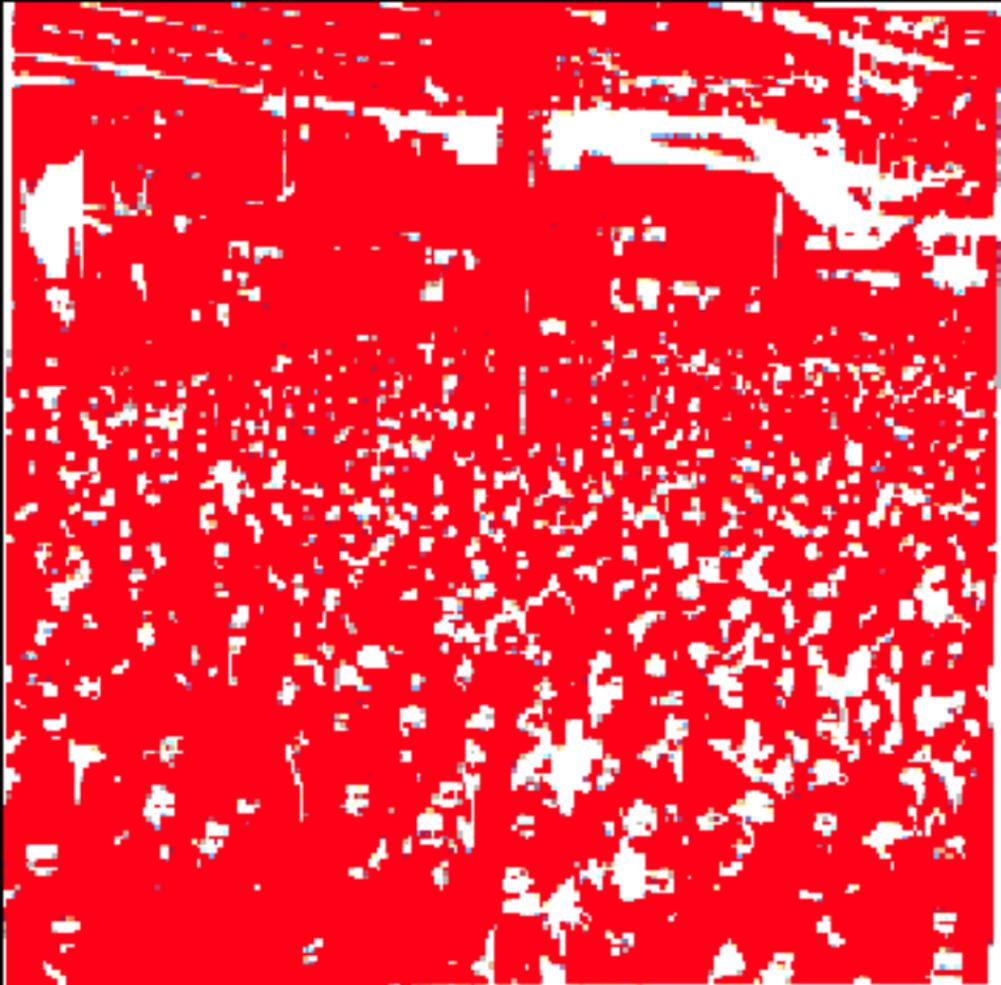


TU n'as PAS besoin de loi



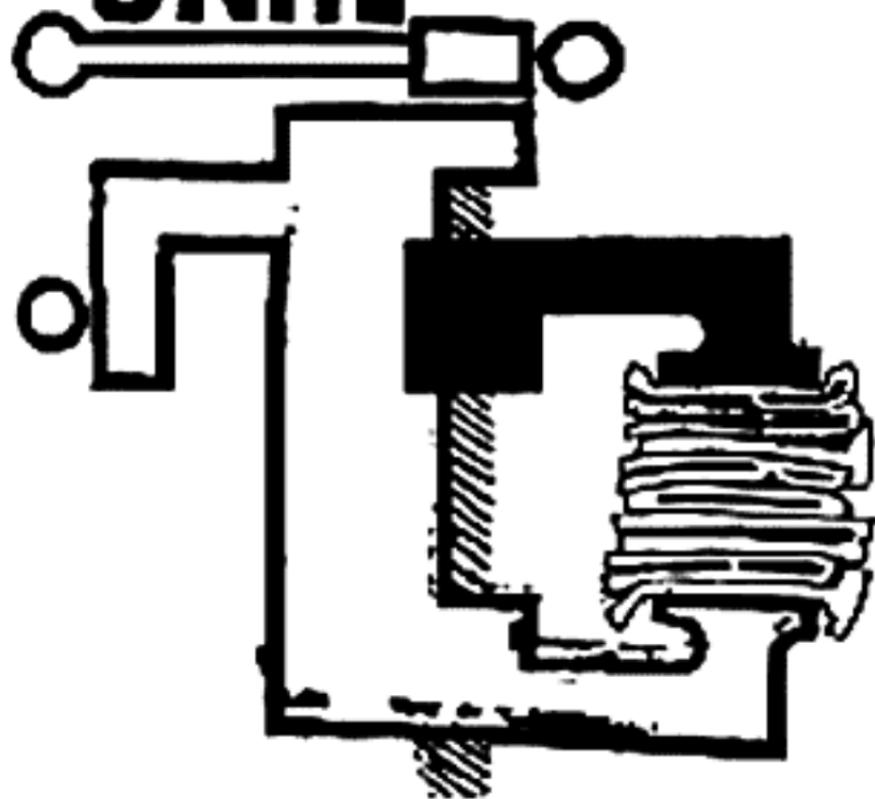
FRONT UNIQUE





**NOUS IRONS
JUSQU'AU BOUT**

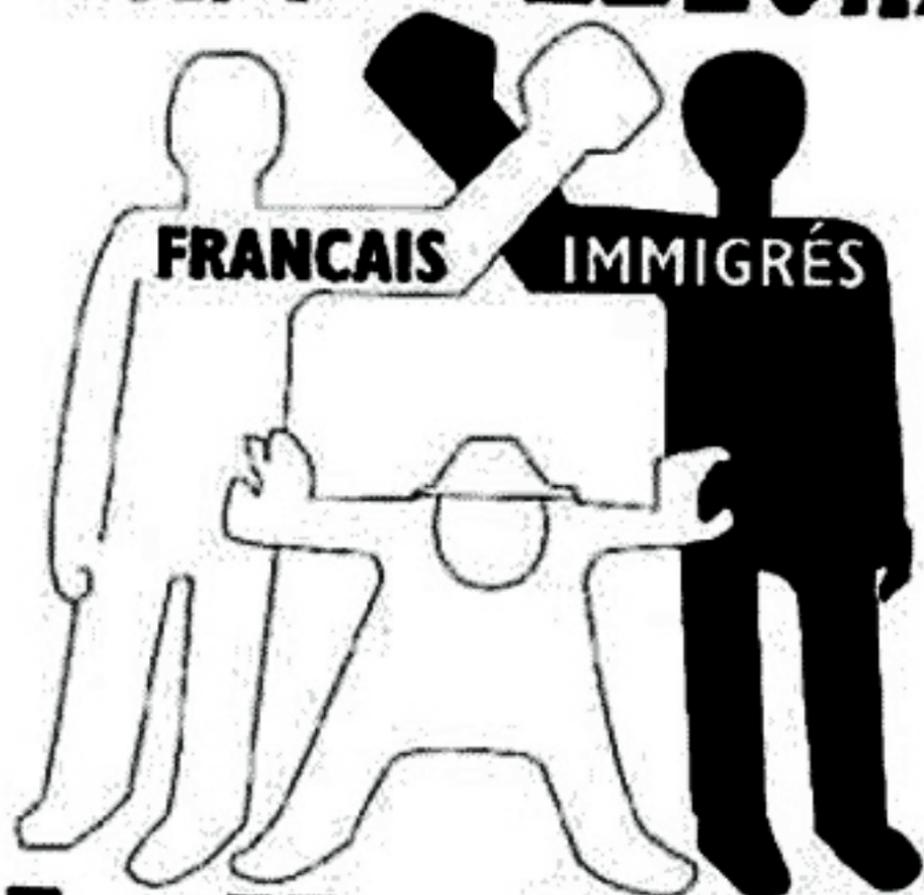
UNITÉ



CONTRE LA REPRESSION



TRAVAILLEURS



UNIS



**L'UNION DE TOUS
LES TRAVAILLEURS
BRISERA LES FRONTIÈRES**



WAC
D. P. W. 1

TRAVILLEURS

ETUDIANTS



VOUS ETES TOUS CONCERNÉS

A high-contrast, black and white graphic logo. On the left, a stylized branch with three leaves is positioned vertically. To its right, a wrench is oriented vertically, with its head at the top and handle at the bottom. The entire composition is set against a solid black background. The text 'unité', 'ouvriers', and 'paysans' is stacked in a bold, sans-serif font on the right side of the image.

unité
ouvriers
paysans



PAYSANS SOLIDAIRES
DE TES FILS
OUVRIERS ETUDIANTS

**OUVRIERS
PAYSANS
ETUDIANTS**



SOLIDARITE

AVEC

LES

OUVRIERS

EN GREVE

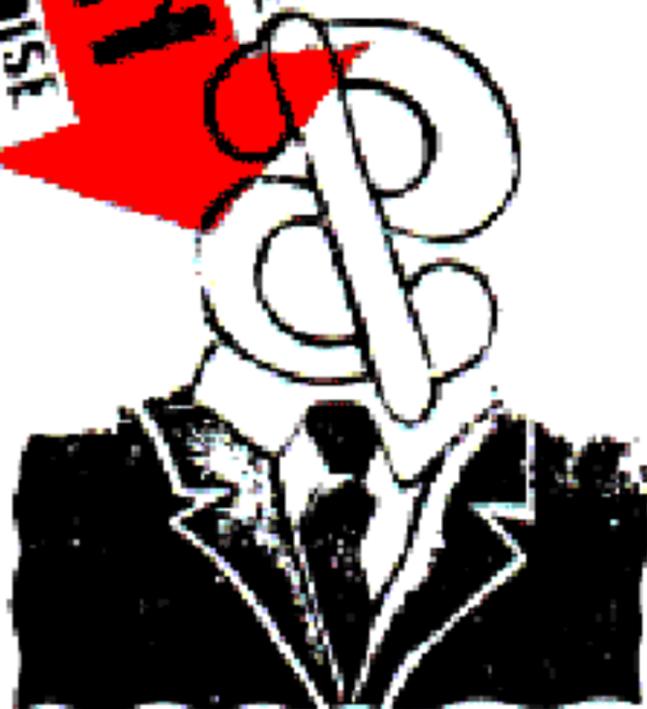


USINE



UNIVERSITE

UNIVERSITÄT
NON
KURSGEHT



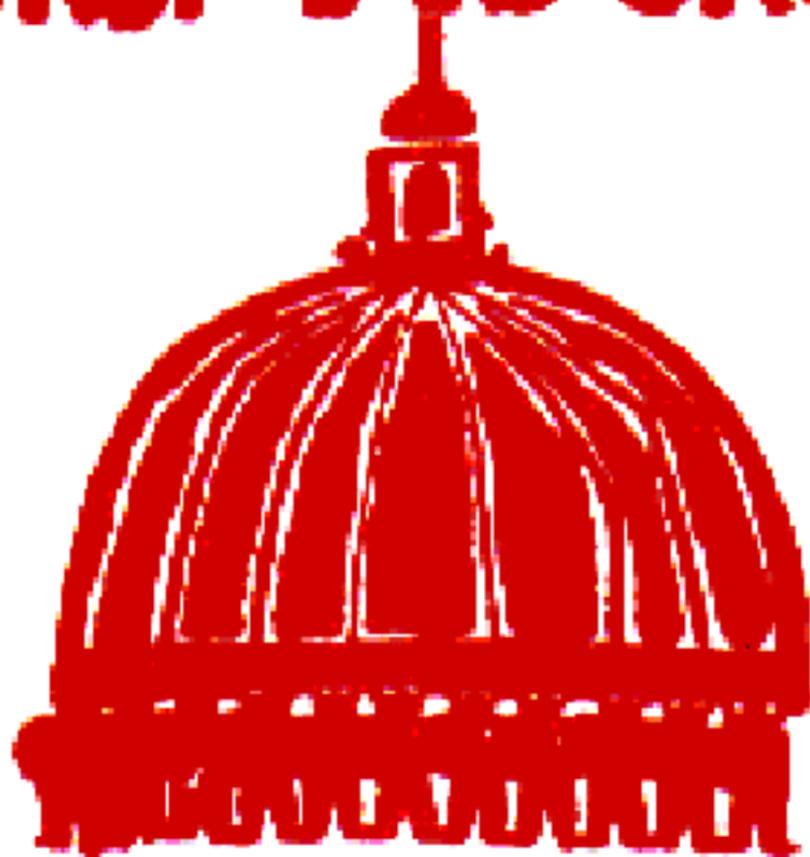
UNIVERSITÄT
POPULAIRE

OUI



OUI

TROP TARD CRS



**LE MOUVEMENT POPULAIRE
N'A PAS DE TEMPLE**



**NON À L'UNIVERSITÉ
DE CLASSE**

A BAS

LES

CADENCES

INFERNALES





**A BAS
LES CADENCES
INFERNALES**

A BAS



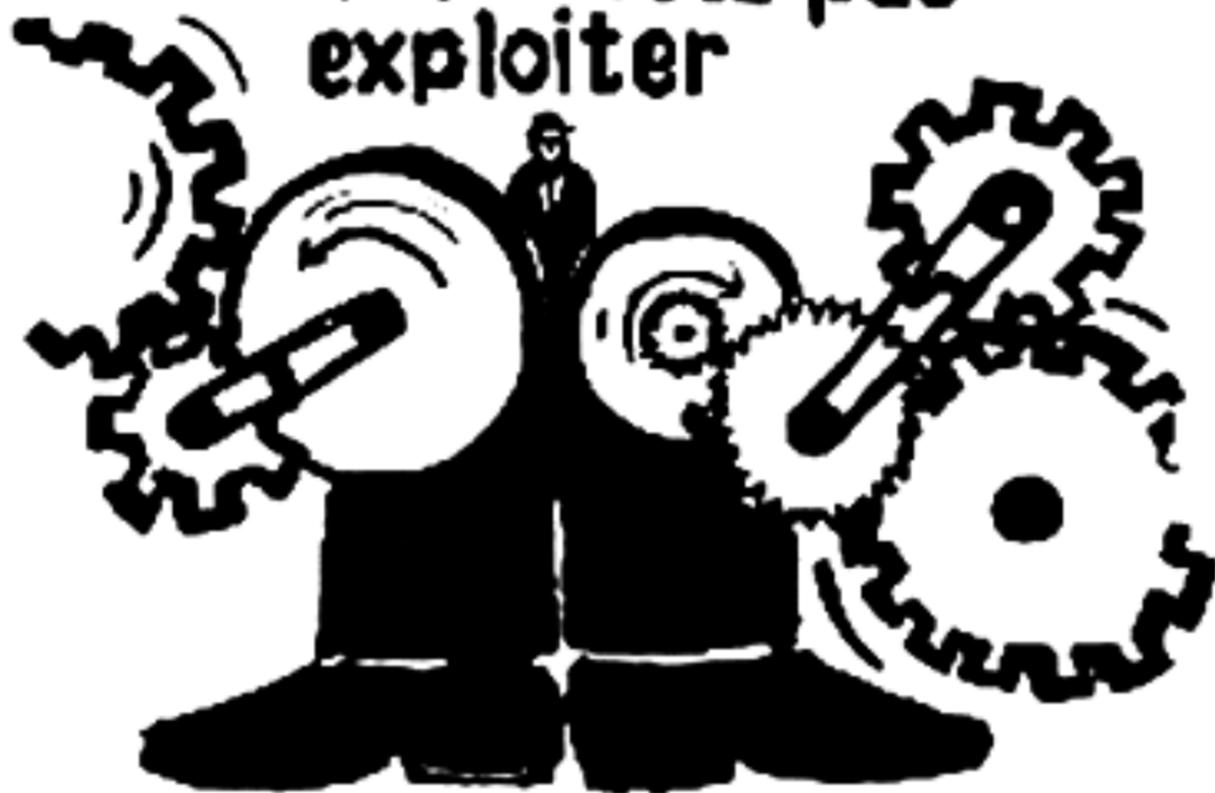
**LES CADENCES
INFERNALES**

A BAS
LES

CADENETS,
INFERNALES



**ne vous laissez pas
exploiter**





LA LUTTE
DES TRAVAILLEURS

NON



oui

**usines
OCCUPÉES**

VIVRE



**LES OCCUPATIONS
D'USINES**



AVANTI È IL MENTIVOLO

**CONTINUONS
LA LUTTE**



**LE CAPITALISME
SOMBRE**

VIVE

L'UNITE DES TRAVAILLEURS

PAR LA BASE



LA BASE CONTINUE LE COMBAT



NOUS IRONS
JUSQU'AU BOUT



FRIC
NDIC
FLIC
LOCK
OUT



UNION
VICTOIRE

LA GRÈVE CONTINUE



UNITÉ PAR LA
BASE

LES TRAVAILLEURS

VAINCRONT





L'ELAN EST DONNE

POUR UNE

LUTTE PROLONGEE

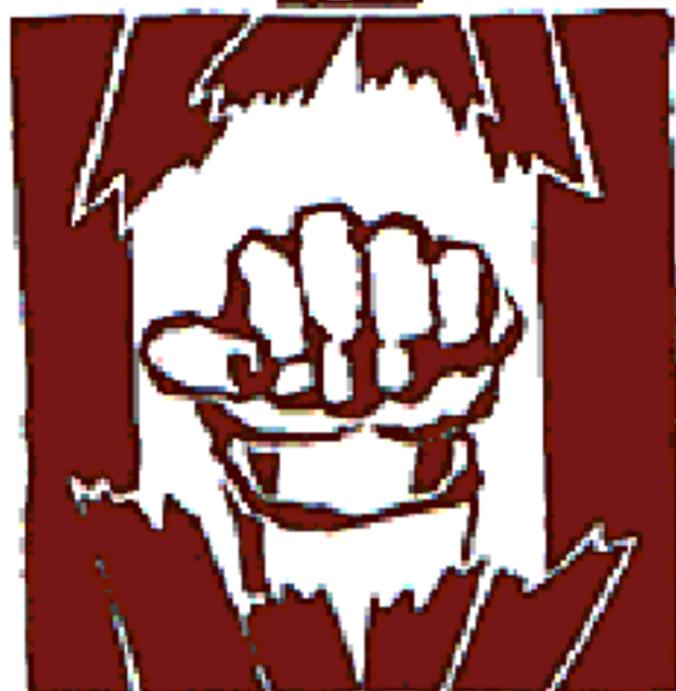
VOTEZ TOUJOURS



JE FERAI LE RESTE

LEUR CAMPAGNE COMMENCE

3



■ NOTRE ■
LUTTE CONTINUE

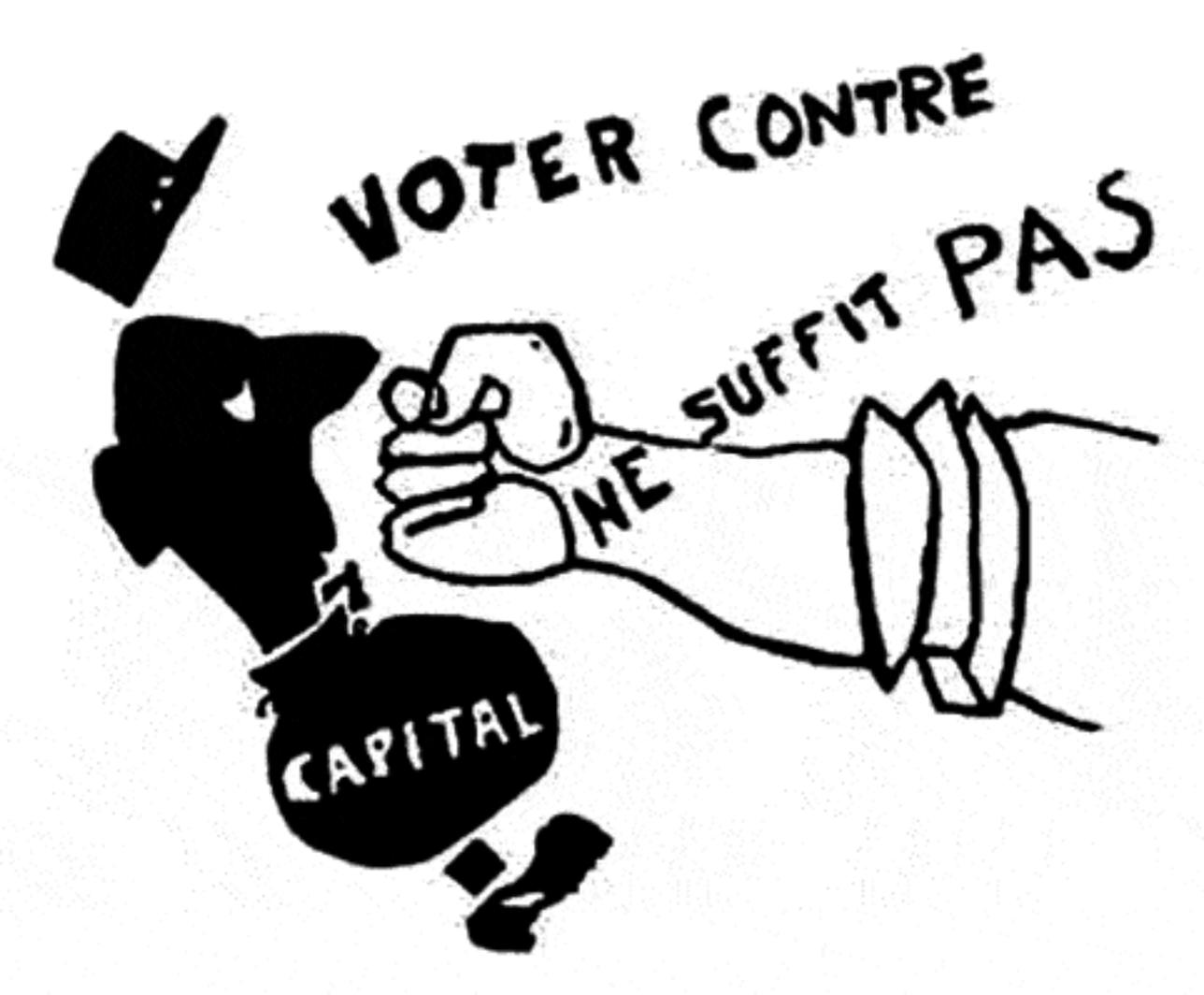
**LE VOTE
NE CHANGE
RIEN
LA LUTTE
CONTINUE**





VOTER CONTRE

NE SUFFIT PAS



CAPITAL



les moins

de 21 ans

ont voté !

dans la

RUE

**LE GOUVERNEMENT
POPULAIRE**

**L'IMPERIALISME
LES MONOPOLES**



**LAISSONS LA PEUR DU ROUGE
AUX BÊTES A CORNES**





Mort aux vaches

Bonjour les veaux

RETOUR A LA NORMALE...

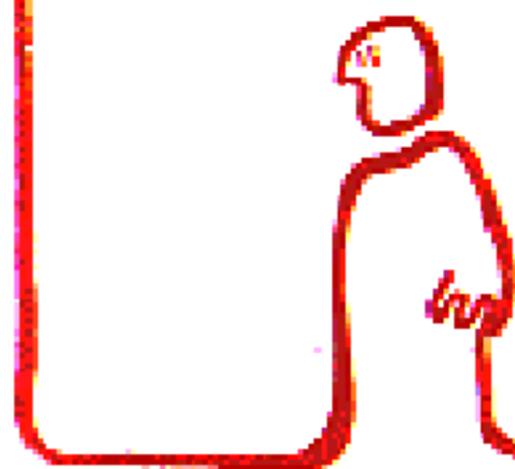




**la pègre
au
pouvoir**



**NOUS SOMMES
LA
MAJORITE**



**L'ETAT C'EST CHACUN
DE NOUS**

BOURGEOIS

VOUS

N'AVEZ

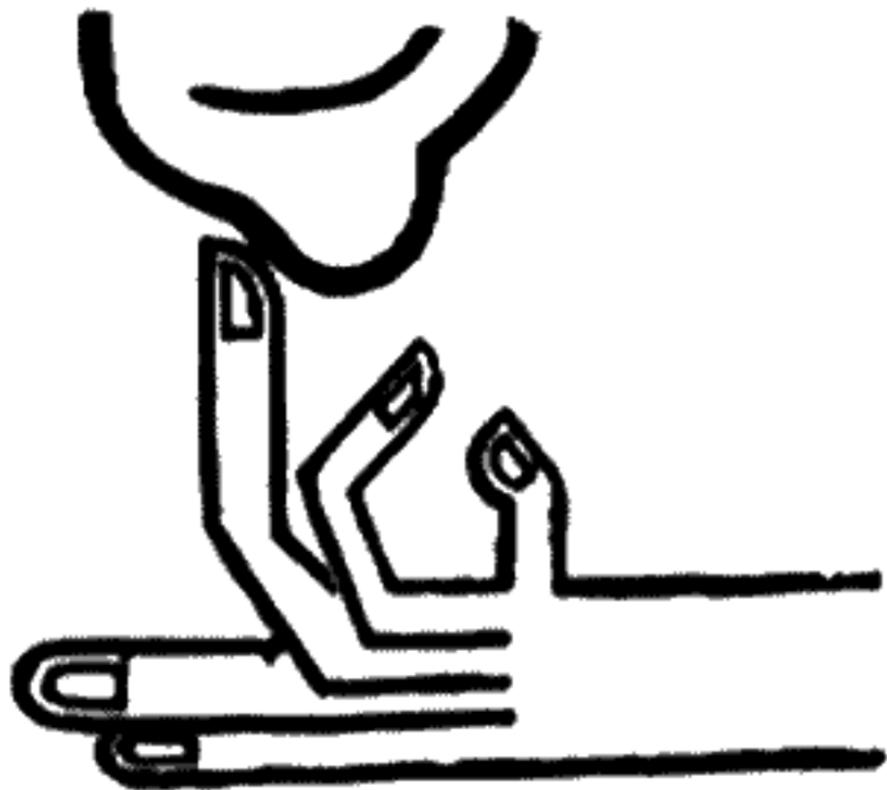
RIEN COMPRIS



A BAS

**LA SOCIÉTÉ
SPECTACULAIRE-
MARCHANDE**

CONSEIL POUR LE MAINTIEN DES OCCUPATIONS

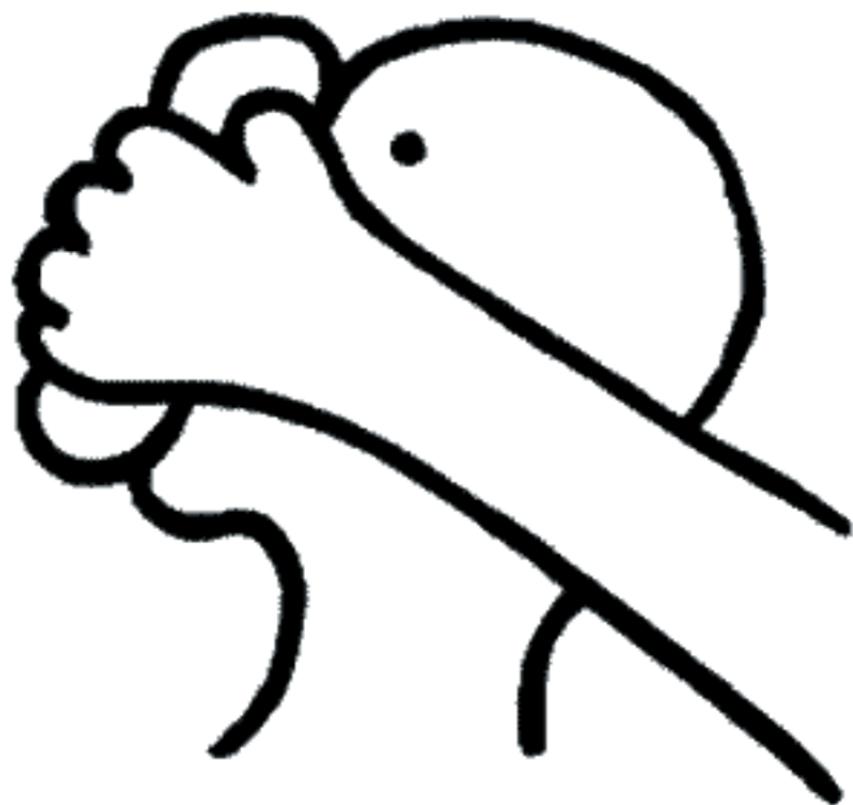


**NE VOUS LAISSEZ PAS
CHATOUILLER
PAR LES
DEMAGOGUES**

je participe
tu participes
il participe
nous participons
vous participerez
ils profitent



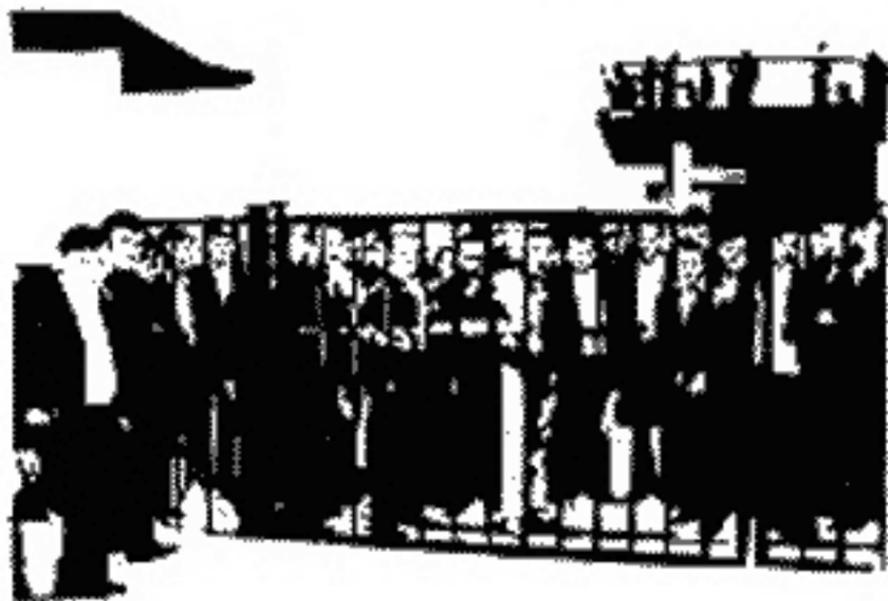
REFORMES



CHLOROFORME

HALTE
À
L'EXPULSION
DE NOS
CAMARADES
ETRANGERS





LA LUTTE CONTINUE

**TRAVAILLER
MAINTENANT**



**C EST
TRAVAILLER
AVEC UN PISTOLET
DANS LE DOS**

SALAIRES LEGERES



CHARS LOURDS

U.S.A.

GENDARME DU MONDE

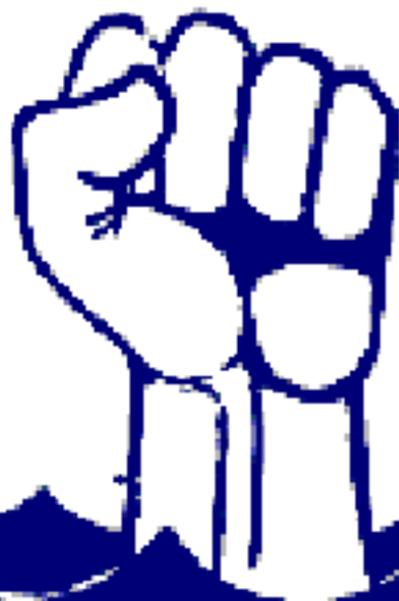


**LES PEUPLES
VAINCRONT**



**LES IMPERIALISMES
ET LA REPRESSION**

LES CONQUETES NOYEEES



LES PROFITS MONTENT



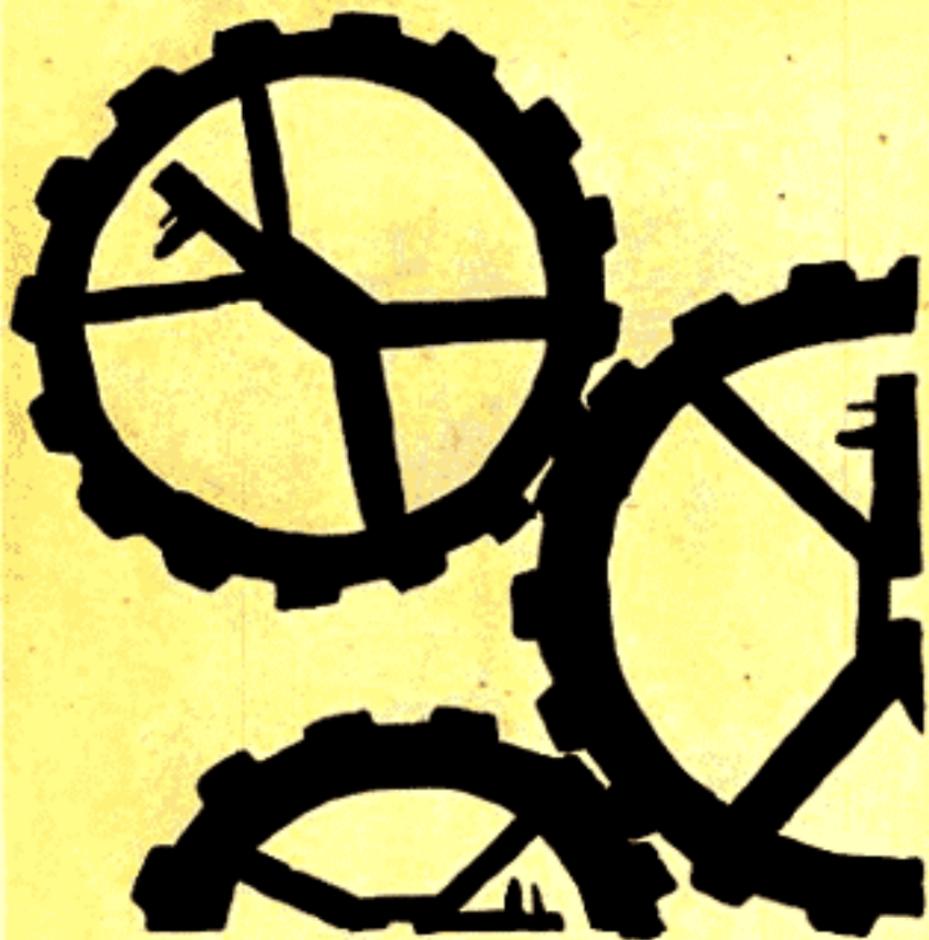
**CEDER
UN PEU**



G'EST

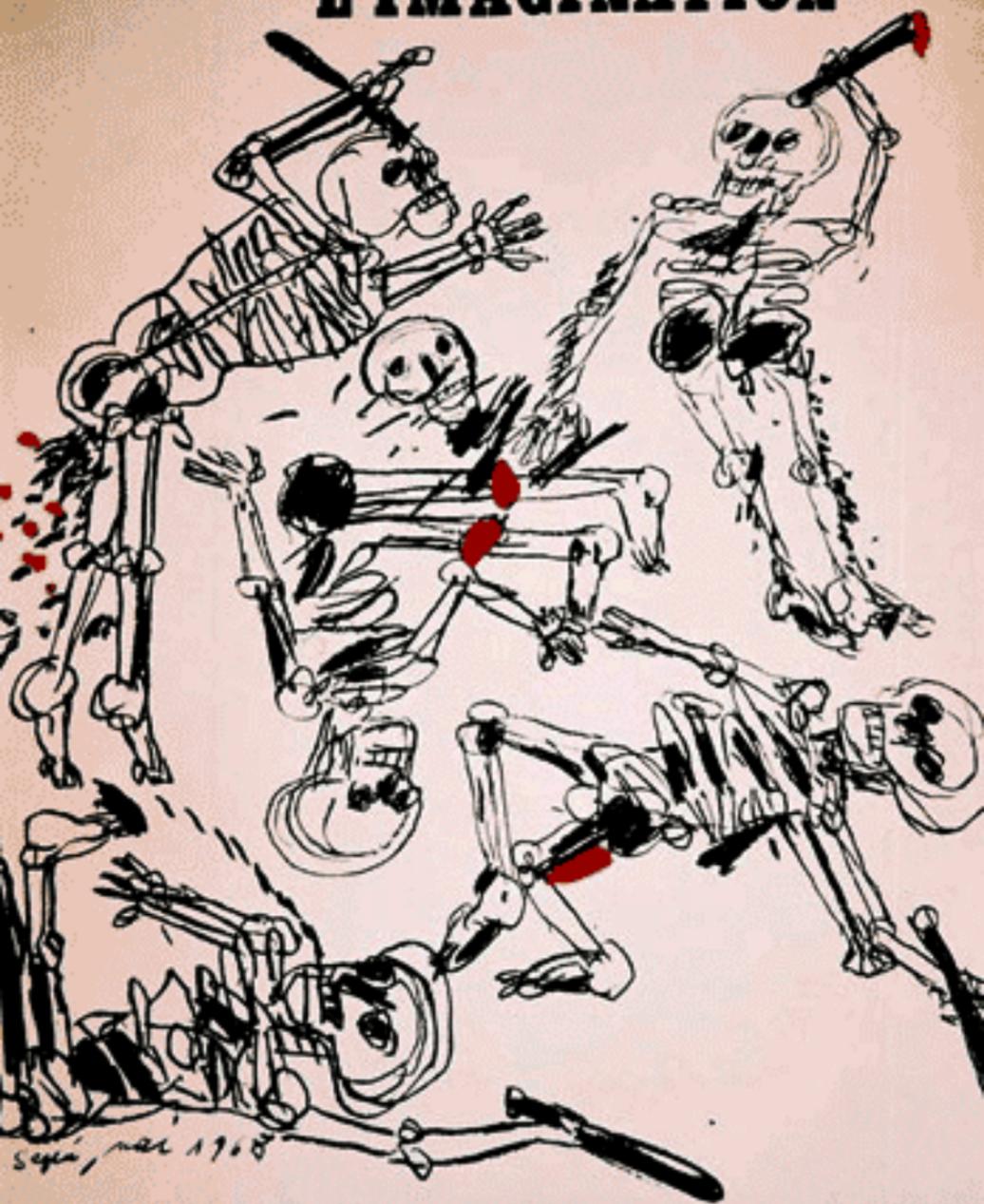


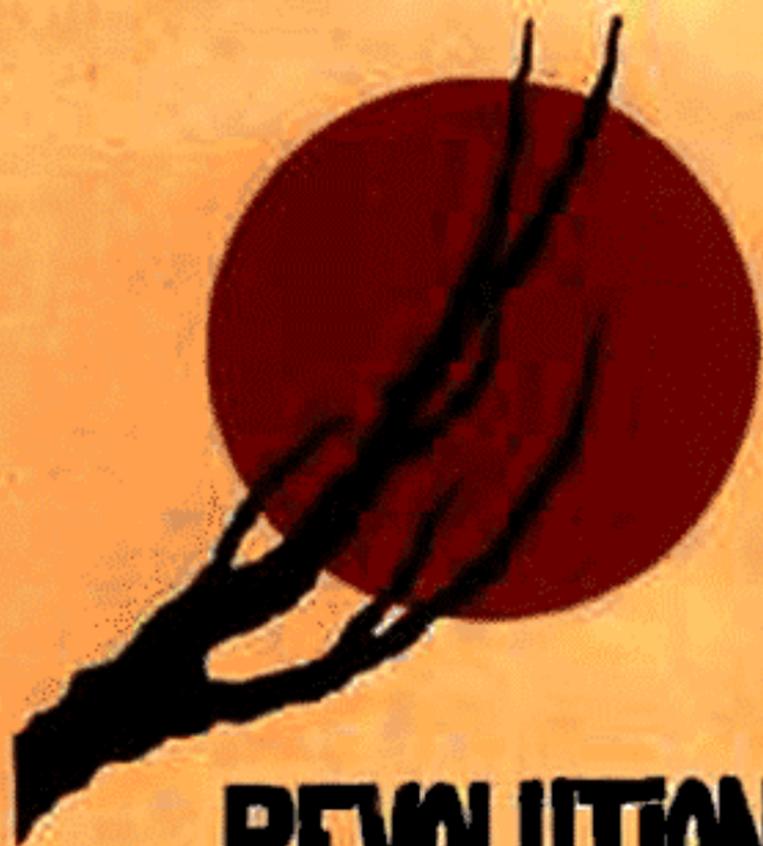
**CAPITULER
BEAUCOUP**



**BRISONS
LES VIEUX ENGRENAGES**

**ON NE MATRAQUE PAS
L'IMAGINATION**





**REVOLUTION
ESSENTIELLE**

VIVE LA
REVOLUTION
PASIONÉ



DE L'INTELLIGENCE
CREATIVE



SE SOUMETTRE

OU

resister

ET

vaincre



MORT
POUR
RIEN

1914-1918



NOUS SOMMES TOUS

INDÉSIRABLES

**LE
POUVOIR
AUX
CONSEILS
DE
TRAVAILLEURS**

UNION POUR LE MAINTIEN DES OUVRIERS

ABOLITION
DE LA
SOCIÉTÉ
DE
CLASSE

CONSEIL POUR LE MAINTIEN DES OUVRIERS

FIN

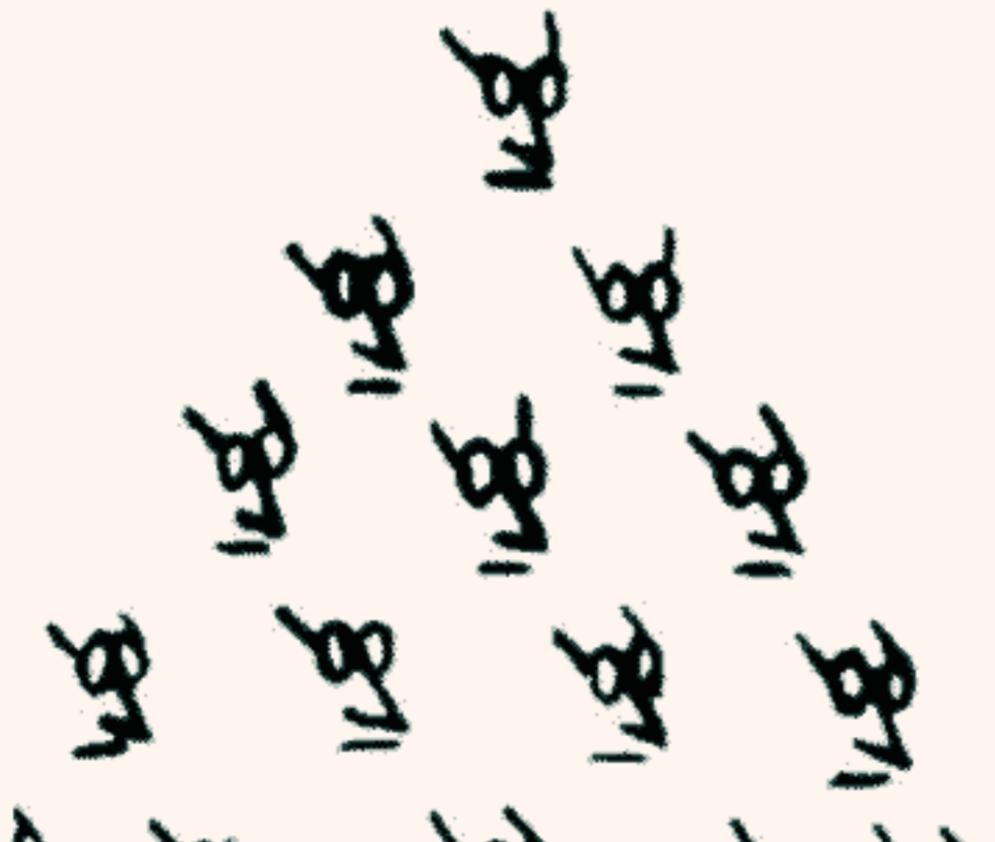
**DE
L'UNIVERSITÉ**

CONSEIL POUR LE MAINTIEN DES OCCUPÉS



**MOINS
DE
21 ANS**
voici votre
bulletin de
VOTE





NON

A LA BUREAUCRATIE



LE POING DE NON RETOUR



LE POING DE NON RETOUR

HALTE AU CHOMAGE

10000000

DESANS TRAVAIL



**HALTE
AU
CHOMAGE**

SERA-T-IL



CHOMEUR ?



le cinéma s'insurge

et les séminaires du cinéma



VERMINE FASCISTE

action civique



**• ACTION •
CIVIQUE**

**CHEF
DES INDIGES
ASSASSIN
DE CHARONNE
PATRON DES BRISEURS
DE GRÈVE**

VIGILANCE!



INDICATEURS
"CIVIQUES"

HALTE A LA FASCISATION

CDR SS



**DEPOT DES BATIGNOLLES
7 BLESSÉS
FAC D'ORLEANS SACCAGÉE
MARC LANVIN TUÉ A ARRAS
CDR SS**

**ST. LAZARE
7 BLESSES**



**CDR
FASCISTES**

NON A L'ETAT POLICIER

CDR
CHP
BARBOURIS
FREY
MARGELLIN

FRANCESCO
DE VITO
ATENEY
TUMBER
FRANCESCO



CONTRE LA REPRESSION SILENCIEUSE

ORGANISÉS NOS DARE LAS
COMITÉ D'ACCION DE QUARPE.

BONNE ACTION



CIVIQUE



A BAS

LA RÉPRESSION
PATRONALE ET POLICIÈRE





**DU FOUCHET PASSE
LA PEGRE POUSSE...**





CHOMAGE

CHIENLIT

MISERE

CHOMAGE

REPRESSION



**HALTE A LA
REPRESSION**

J'AI LES
PERS
PERSONNES
AUSSI: DES
HOMMES
LA PREUVE?
ILS VIOLENT
LES FILLES DANS
CONVISSARIATO

14 JUILLET 68,



**LA FRANCE
EMBASTILLÉE**

LE PARLEMENTARISME



NE
PAIE
PAS

LA PARTICIPATION

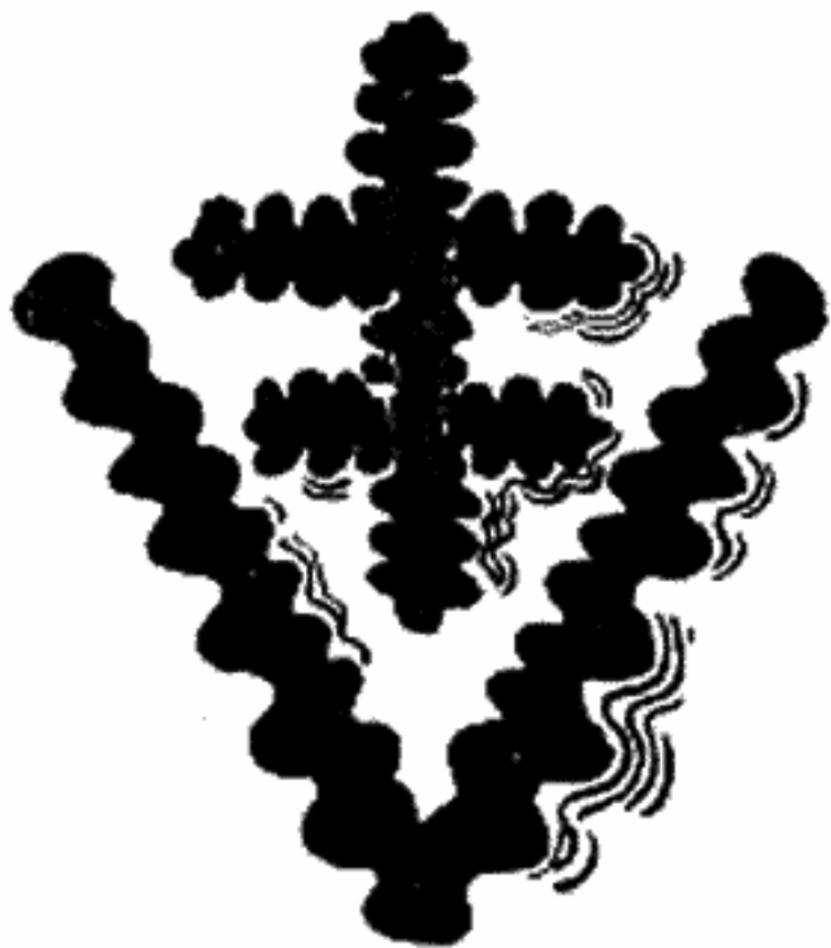




non !



**adhérez au parti
de la peur**



PARTI DE LA PEUR



VOTRE CANDIDAT

POUR LA MARCHÉ AGLAIS CONTRE LA REPRESSION GAUCHESTE



REFORMENDUM

CITROEN

**VIVE
LA RESISTANCE
PROLETARIENNE**

A CITROEN

les travailleurs
balayeront
les traitres
et les
capitulards



CITROËN PATRONAT FASCISTE



SOUTIEN POPULAIRE
AUX OUVRIERS DE CITROEN
EN LUTTE

MARDI 18 JUIN XV^{ème} Arrt.





aux

ACCELERATIONS
des CADENCES

CITROEN: 2 débrayages

le vote en chambre noire
a éclairé le patronat

**CONTRE OFFENSIVE
LA GREVE CONTINUE**

Kodak

NON

**LES GRANDS
MAGASINS
NE ROUVRIRONT
PAS**



**LEURS PERSONNELS
LUTTENT AVEC TOUS
LES TRAVAILLEURS**

**SOUTIEN
POPULAIRE
DE LA
GREVE
DE**

L'EDF

**GRÈVE
ILLIMITÉE**



CLICHÉS **U**NION
MAI 1968

**PEUGEOT
PATRONS
POLICE
2MORTS**

LA LUTTE CONTINUE



SOCHAUX

SOLIDARITE AVEC LA GREVE DES POSTIERS



**TRAVAILLEURS
DES P.T.T.**

**L'ETAT PATRON
VOUS A TROMPE**

**VOS BUREAUCRATIES
SYNDICALES VOUS ONT DEÇU**

**CONTINUEZ
LA LUTTE
AVEC LES TRIS POSTAUX**



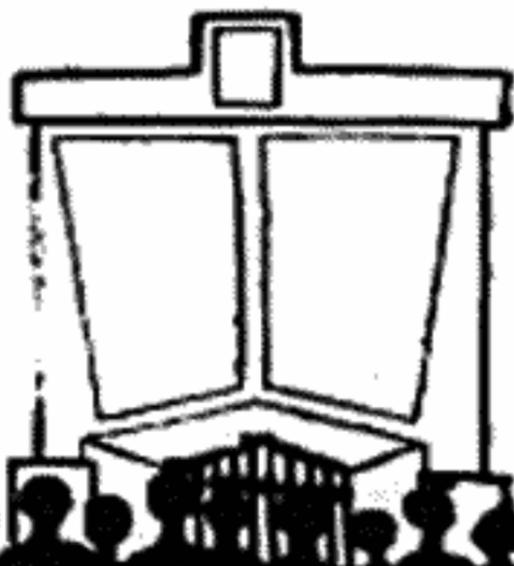
LES GREVISTES SE BATTRONT
JUSQU'À LA VICTOIRE

RATP



TIENDRA

JEUDI 6 JUIN DEPOT LE BRUN
LA GREVE CONTINUE

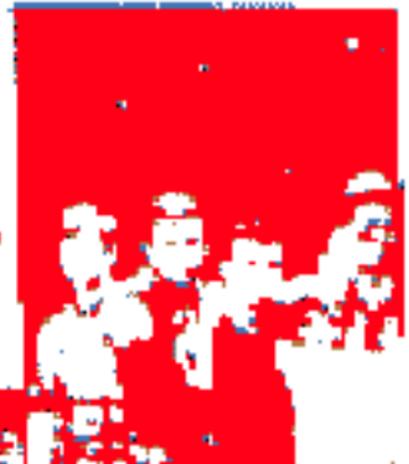


SOLIDARITE

JUSQUA LA VICTOIRE DE
TOUS LES TRAVAILLEURS



RENAULT FLINS
AUTO-DEFENSE





LES OUVRIERS
DE FLINS
À L'AVANT POSTE
DE LA
RESISTANCE
PROLETARIENNE

TOUS UNIS CAMARADES
JUSQU'À LA VICTOIRE



SOLIDAIRES

DE



FLINS

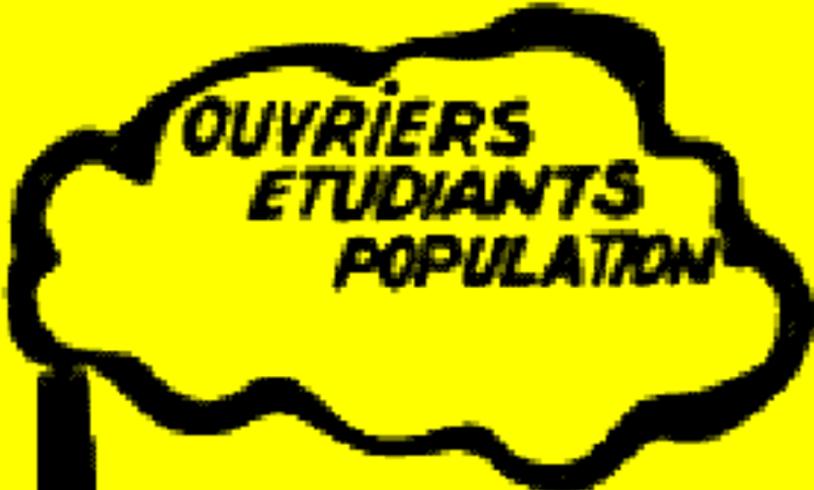
18 Juin : Boulogne Billancourt

à la reprise du travail

les ouvriers scandaient :

**ce n'est qu'un début
continuons le combat**





**OUVRIERS
ETUDIANTS
POPULATION**

LIAISON

effective

FLINS

19 JUIN

FLINS

n'est pas dupe

FLINS

reprend la greve

CGT

CFDT

▲
SOUTENEZ

▲ LES ▲

GREVISTES

DE

RENAULT

FLINS

▼
"à nous tous
assurons notre
avenir"

▼
Luttons!"

AVEC, POUR LES TRAVAILLEURS

LES CHEMINOTS
SONT EN GREVE

SOUTENONS-LES

RENAULT N'A PAS ABDIQUÉ

1 COMBAT = 1 VICTOIRE

CONTINUONS LA LUTTE



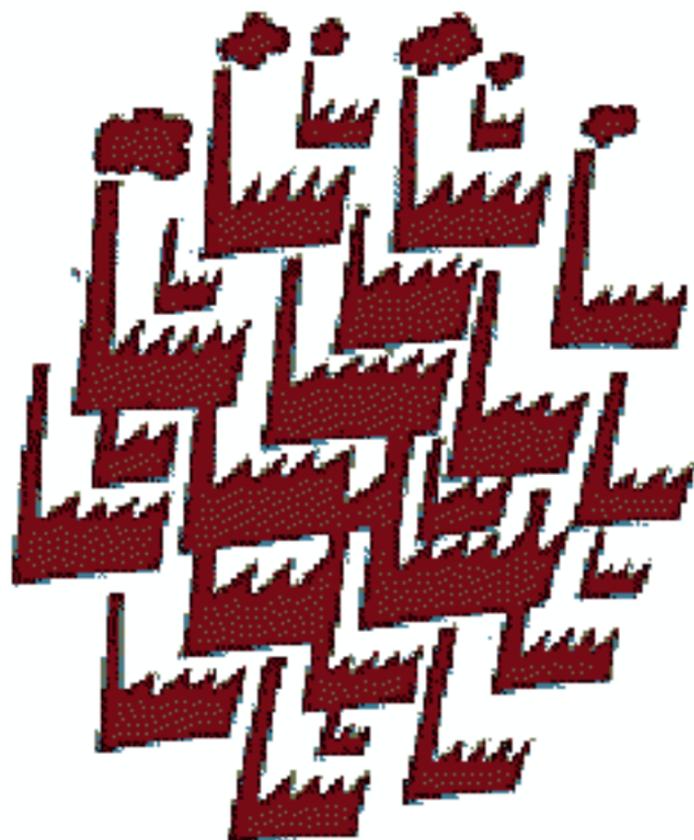
AVEC

SOLIDAIRE
RENAULT





**MAINE MONTPARNASSE
LA LUTTE CONTINUE!**



**VIVE LA LUTTE
DES TRAVAILLEURS
DANS LES
PETITES
ENTREPRISES**



**LA LUTTE CONTINUE
AUX CHANTIERS
DE CONSTRUCTIONS
MÉTALLIQUES
DE PROVENCE**

1936 SEMAINE DES 40H

1968 SEMAINE DES 48H

2000 SEMAINE DES 56H

.....

**POUR LA LUTTE
DE TOUS LES
TRAVAILLEURS**



**LES METALLOS
TIENDRONT**

DES MILLIERS DE KILOS
DE FRUITS ET DE LEGUMES
CHAQUE
JOUR.



SURPRODUCTION? : NON

MAUVAISE
DISTRIBUTION

Les affameurs ne
sont pas les grévistes



TRUSTS ALIMENTAIRES

SOLIDARITE OUVRIERS ETUDIANTS ARTISTES



VENEZ TOUS !

**CE SOIR 7 JUIN A PARTIR DE 20 HEURES
A LA FACULTE DE DROIT 92 R. D'ASSAS VI**

FILMS · SKETCHS · CHANSONS

SUIVIS DE

DISCUSSIONS - RENCONTRES

marionnettes -populaires



35^e JOUR

Pour les Coulistes

de
FKFRGG de
FKFRGG

des



Folies Bergère

LES COMÉDIENS
SOLIDAIRES
DES TRAVAILLEURS
POUR UN
THÉÂTRE LIBÉRÉ





pouvoir ébranlé



*à nous de
le changer*



LA CHIENLIT
C'EST LUI!



**LA CHIENLIT
C'EST
ENCORE LUI!**



**L ETAT
C'EST
MOI**



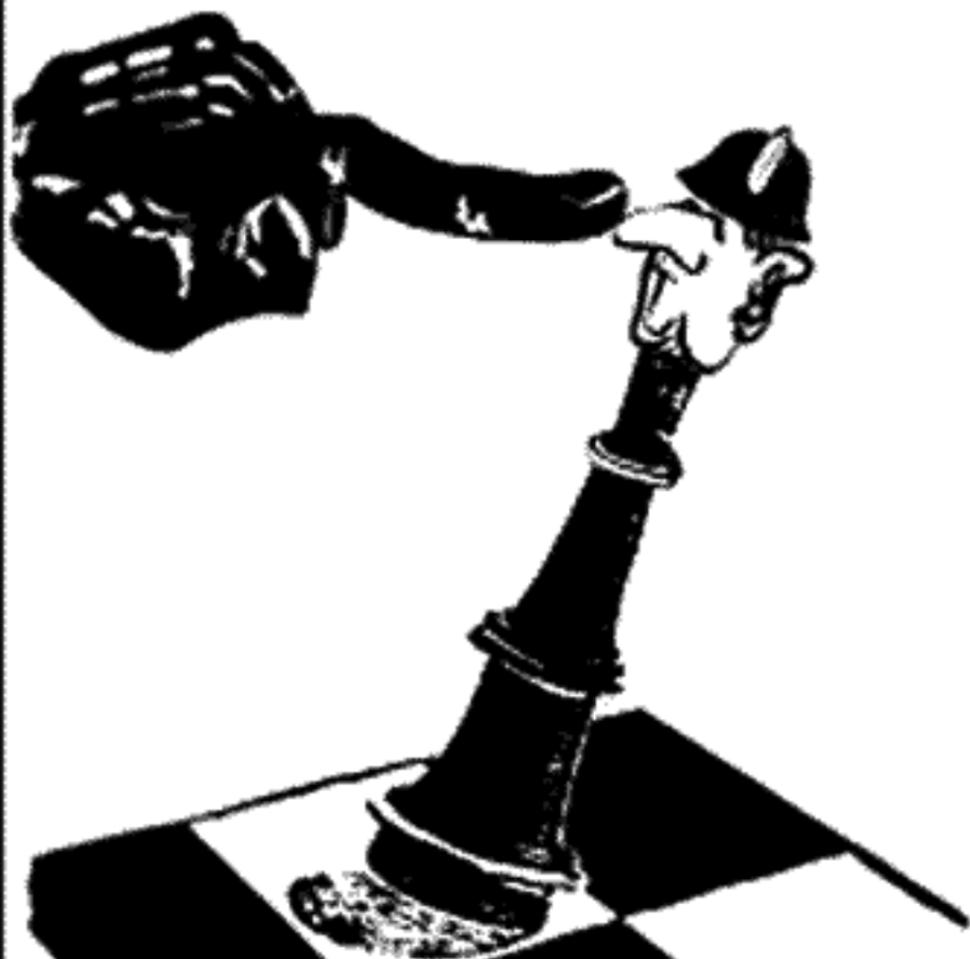


1

ans

c'est

trop



ECHÉC ET MAT

C'EST

TROP



ET APRES

?



**SOIS
JEUNE**

ET

**TAIS
TOI**





"MUTATION"
GALLISTE



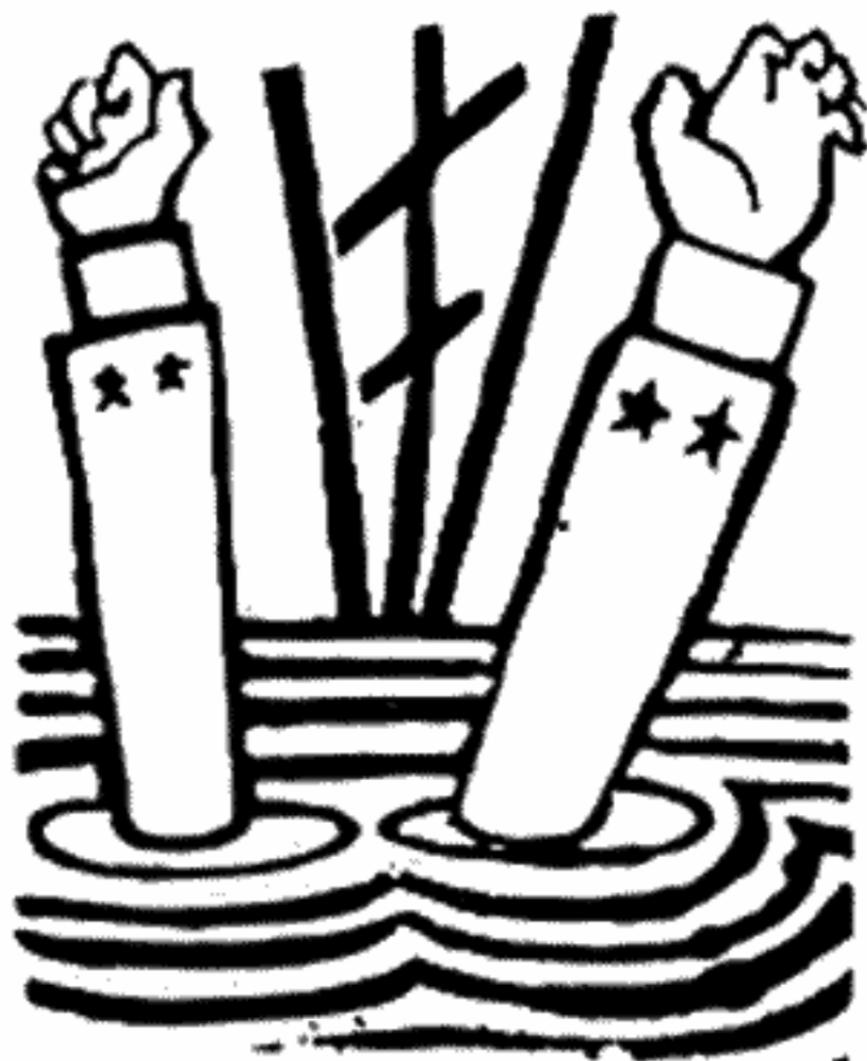
M A
V I C T O I R E
:::

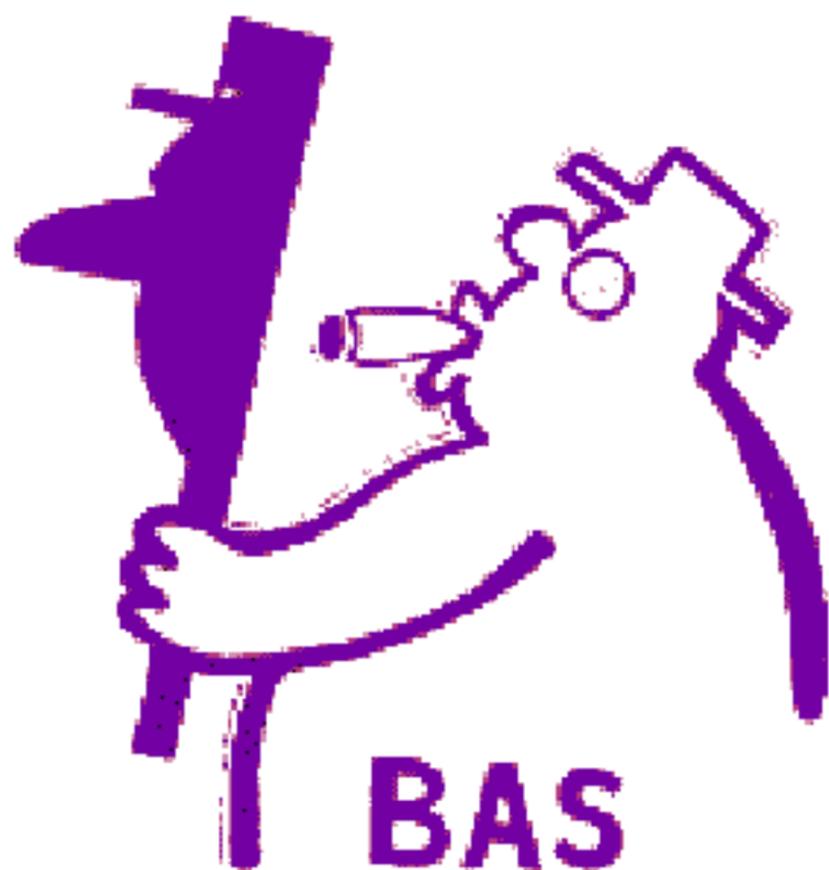
LA BEAUTÉ



EST DANS LA RUE







**BAS
LES MASQUES**



C'EST MOI
L'ANGE MOI
EXTERMINATEUR



BEUT-IL
NOUS
COPPER



TOUS ?

**GRACE A MOI
LE CHAOS**





PATAKOS

SALAZAR

FRANCO

DEGACELLE

IL VEUT



FAIRE PEUR

MACHIAVELLIQUE

MOI?!









ADIEU..

LUTTE CONTRE

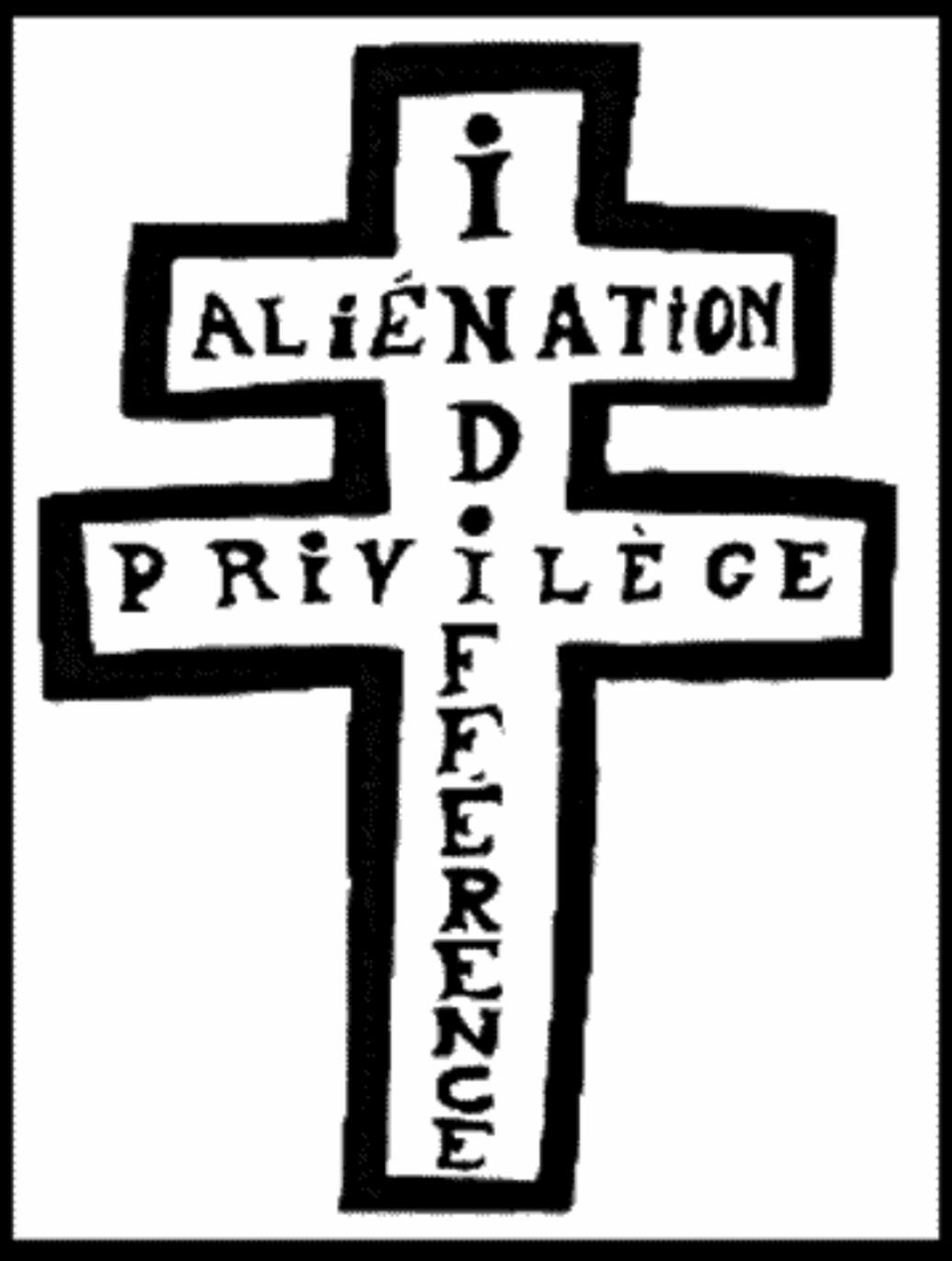


LE CANCER GAULLISTE

**FEDERATION NATIONALE
DU SPECTACLE · C.G.T**



**SOUTIEN
AUX GREVISTES**

A black and white graphic of a cross. The cross is formed by a thick black outline. Inside the cross, the text is arranged as follows: a small 'i' at the top, 'ALIÉNATION' in the upper horizontal arm, 'D' in the vertical stem, 'PRIVILÈGE' in the lower horizontal arm, and 'FFERENC' in the bottom vertical stem.

i
ALIÉNATION

D

PRIVILÈGE

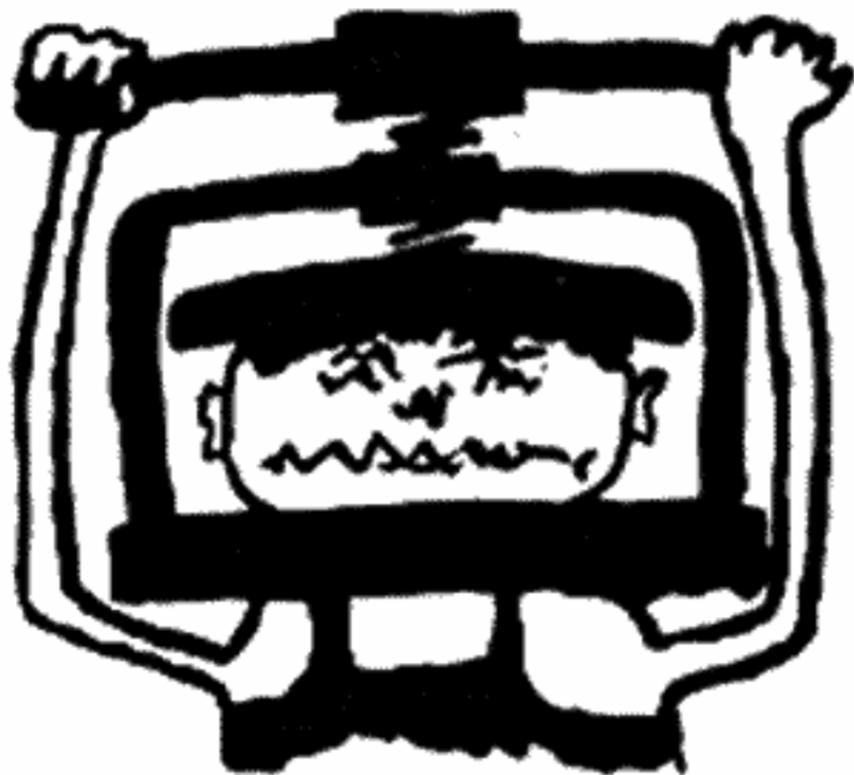
FFERENC



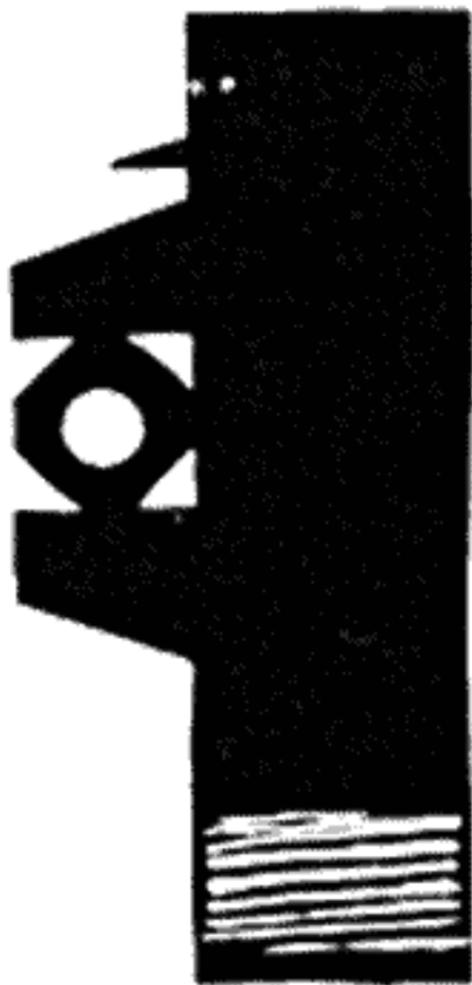
**CONTINUONS
LA GREVE!
LE CAPITAL SE
MEURT.**



PARTICIPATION GAULLISTE



**NON A L'ASSOCIATION
CAPITAL-TRAVAIL**





REFORME

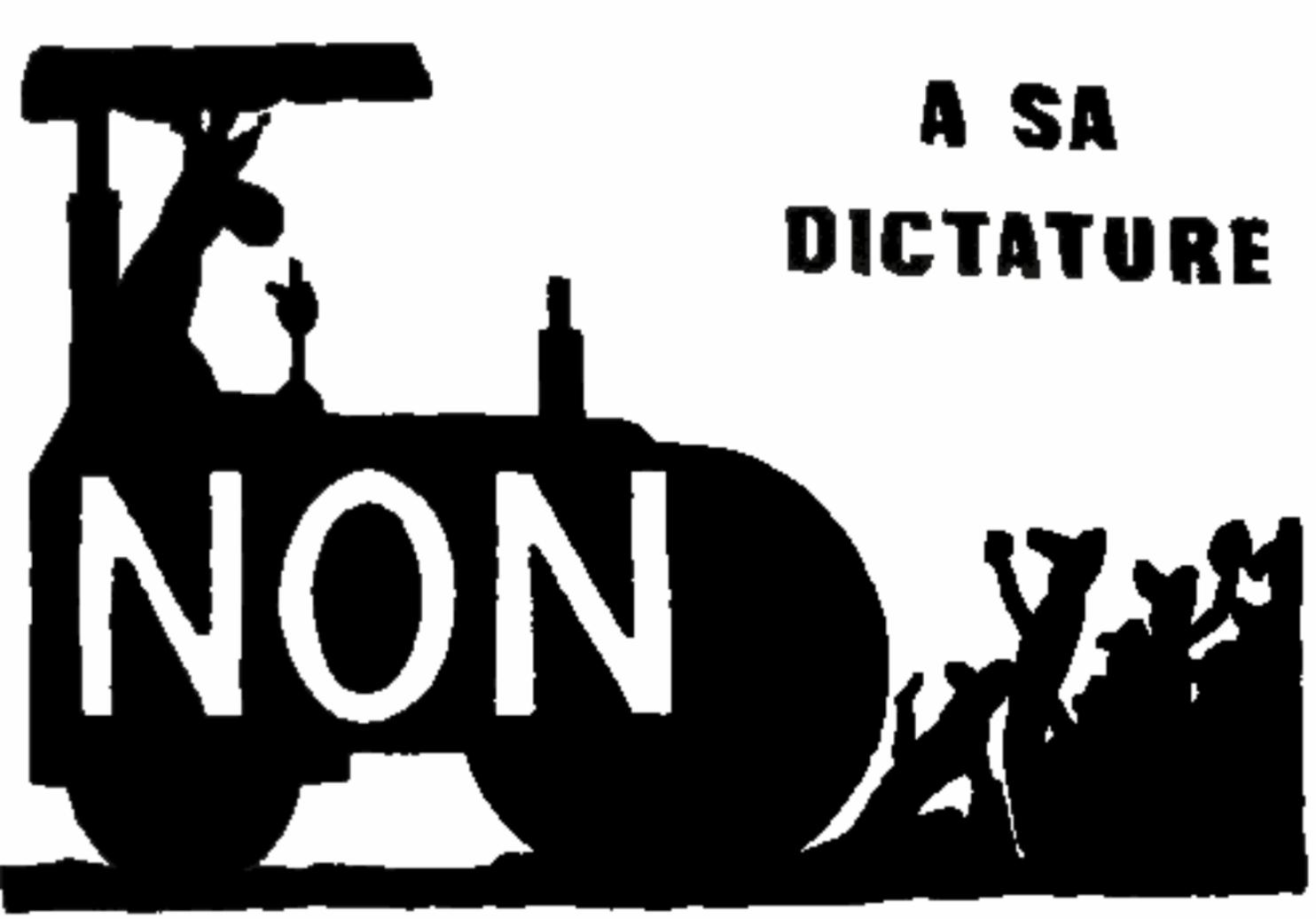
PARTICIPATION:



LE NOUVEL OPIUM DU PEUPLE

COMITE D'INITIATIVE POUR UN MOUVEMENT REVOLUTIONNAIRE
MOROSE PROGRESISTE EN PLEIN 1968

**A SA
DICTATURE**

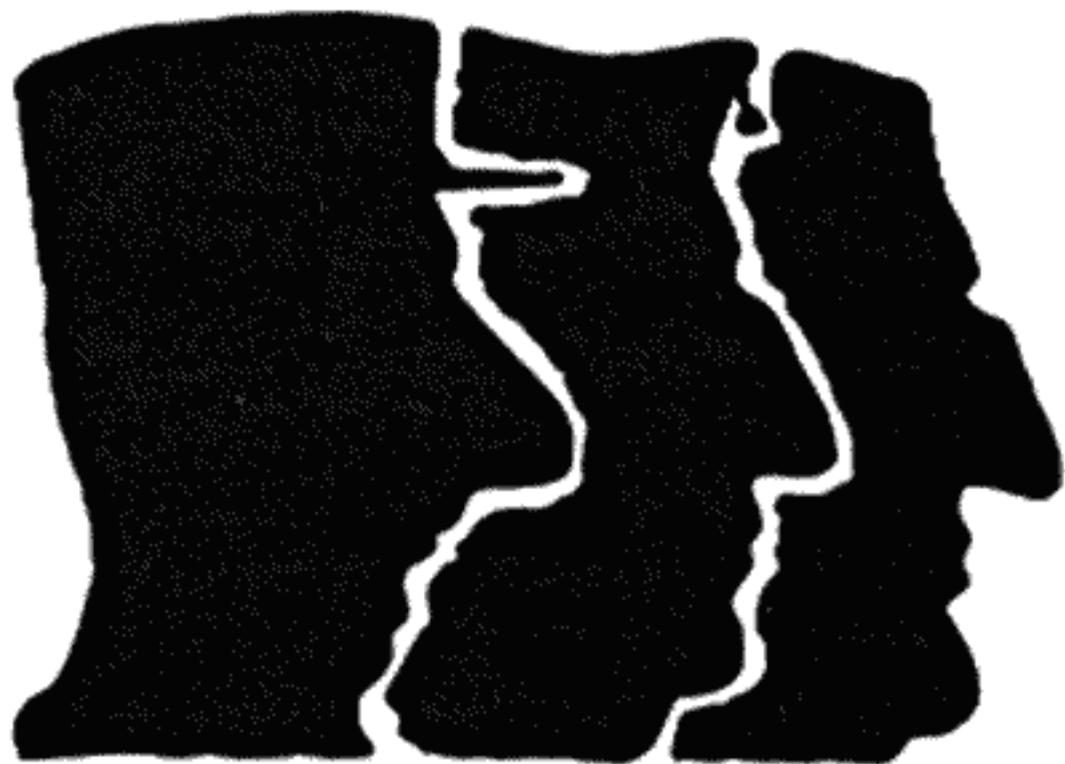


NON

MOI JE
NE SUIS
PAS GENE
D'ETRE UN



REVOLUTIONNAIRE.

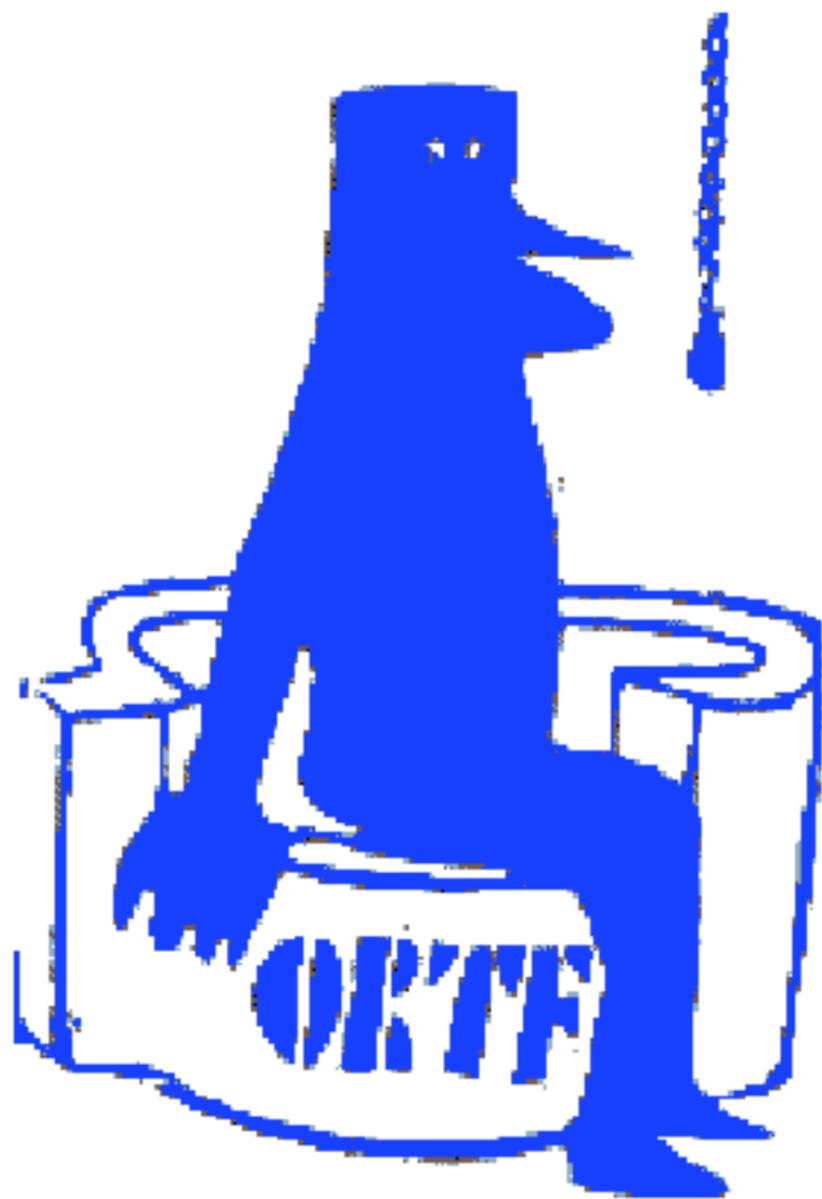


DE GAULLE FRANÇOIS SALAZAR

FRANCE
DE GAULLE



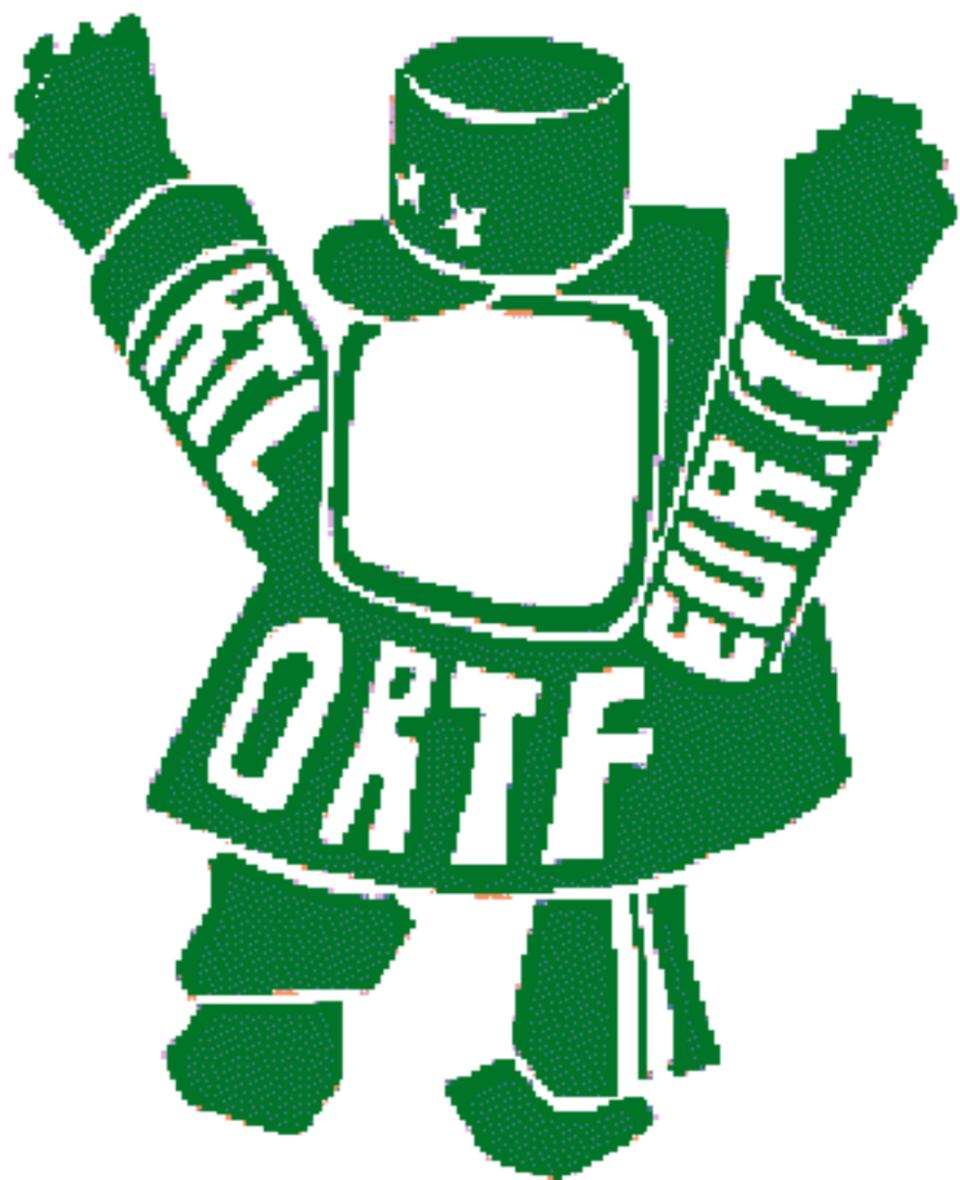
...ta jeunesse
fout le camp!



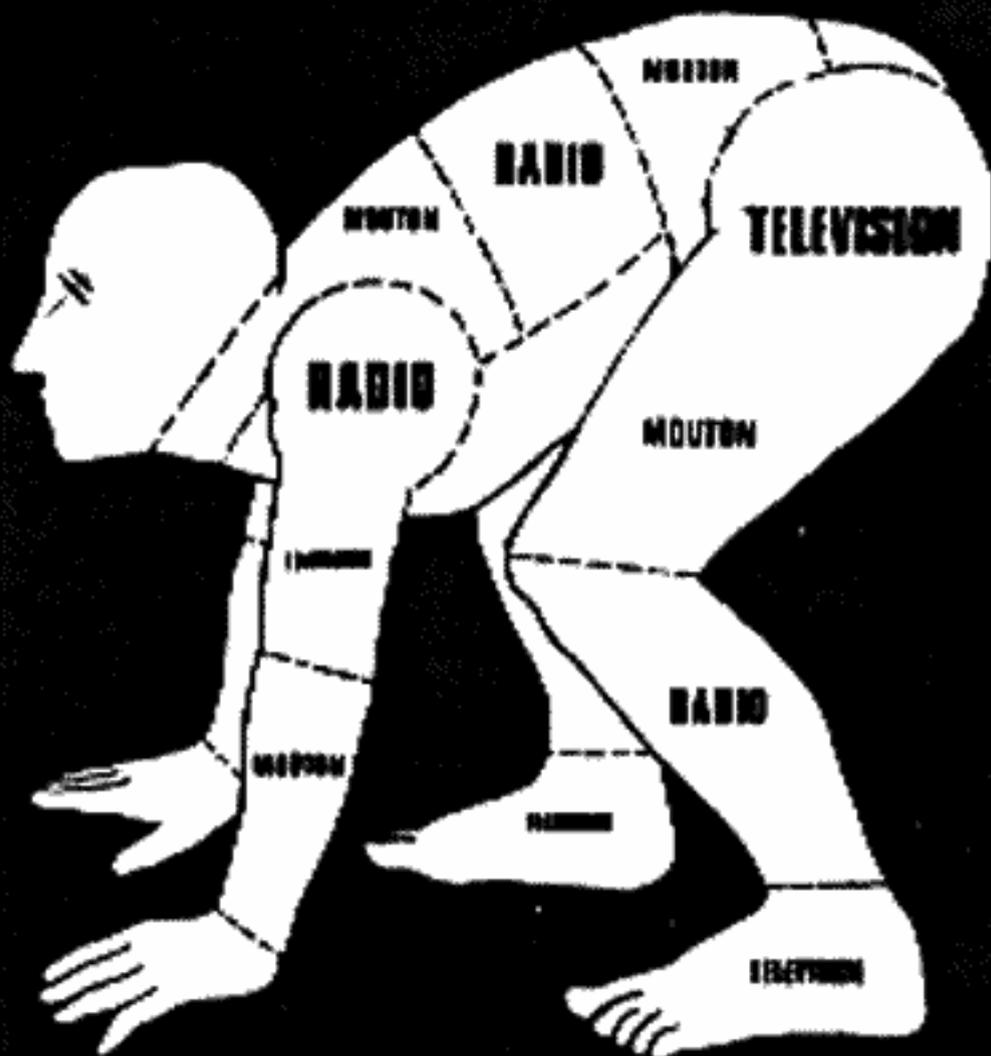
**ABROGATION
DES
ORDONNANCES**

ROIF

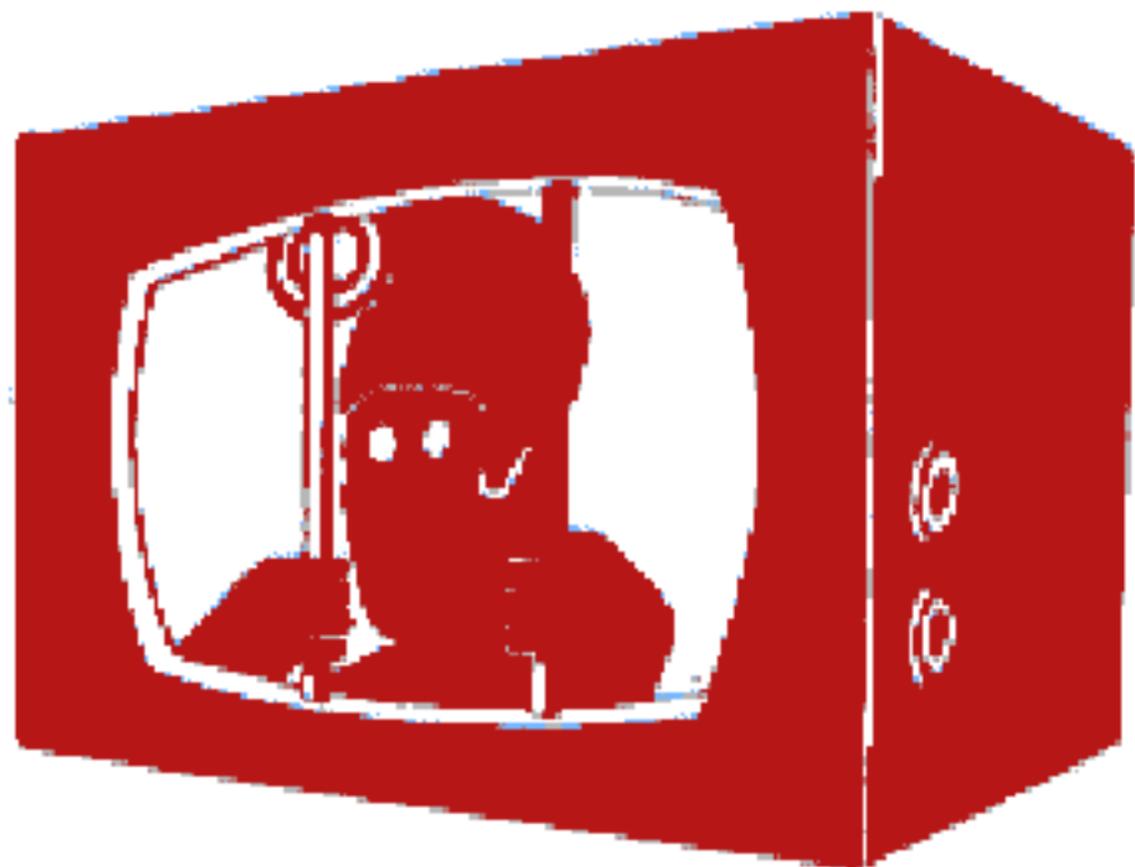
AUTONOMIE



ON VOUS INTOXIQUE!



LIBERONS. L'O.R.T.F.



LA POLICE

A L'ORTF



C'EST LA POLICE

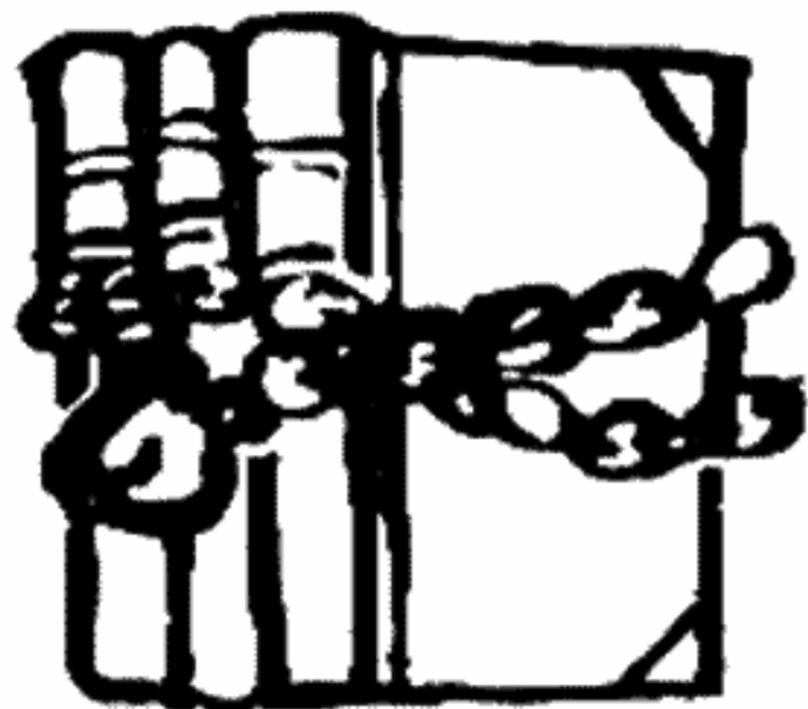
CHEZ VOUS



FORTE
EN
LUTTE

INDÉPENDANCE

**DÉLIVREZ
LES LIVRES**



**BIBLIOTHÈQUE
NATIONALE**



**DÉNONÇONS
LA PSYCHIATRIE
POLICIÈRE !!**

EN MÉDECINE

COMME

PARTOUT,



PLUS
DE

GRAND PATRON



AU GRAND COMBAT EN 2 REPRISSES
DES 1^{er} ET 15 JUIN

Pariez Jo "Battling"
POMPIDOU

(VICE-CHAMPION PENDANT 6 ANS.)



P O M P O M



LA CHIENLIT

PAS DE DIALOGUE
AVEC
L'ETAT POLICIER



PAS de DIALOGUE



**POUVOIR
POPULAIRE**





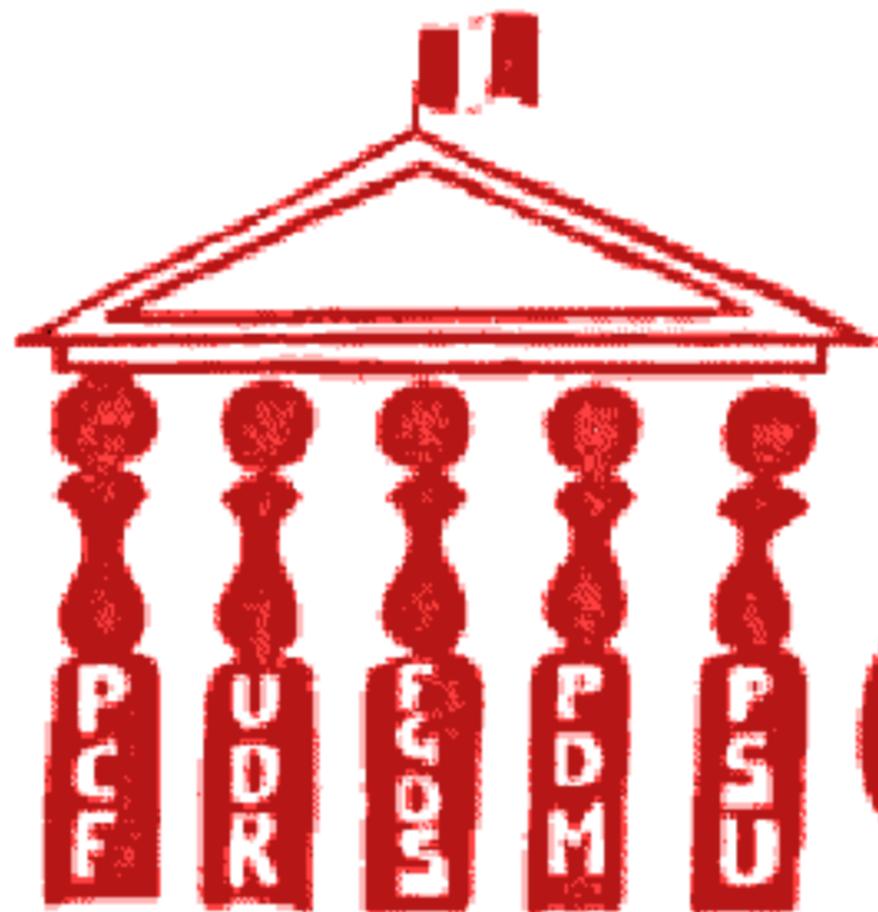
~~DE GAULLE~~

~~MILITARIANO~~



POUVOIR POPULAIRE OUI





LE MEME PROBLEME D'UNE MANN D'UN



PAYSAN!



SOLIDAIRE
DE TES FILS
OUVRIERS
ETUDIANTS



TRAVAILLEURS

PAYSANS

ETUDIANTS

SOLIDAIRES



CHOISSONS NOTRE

TERRAIN

DE

COMBAT

JUIN 68 DEBUT D'UNE
LUTTE PROLONGEE

U Sines
U niversites
U nion



PAYSANS GREVISTES

NON AUX INTERMEDIAIRES

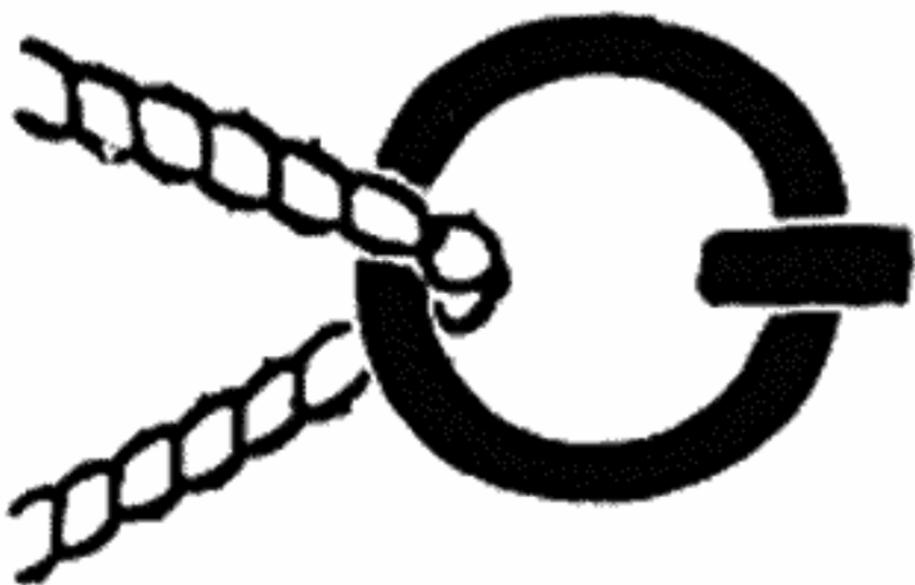


DU RAVITAILLEMENT
POUR

merci!

LES
GRÉVISTES EN LUTTE !

**LA LUTTE
CONTINUE
SOUTENONS
LA GREVE
DES BATELIERS**



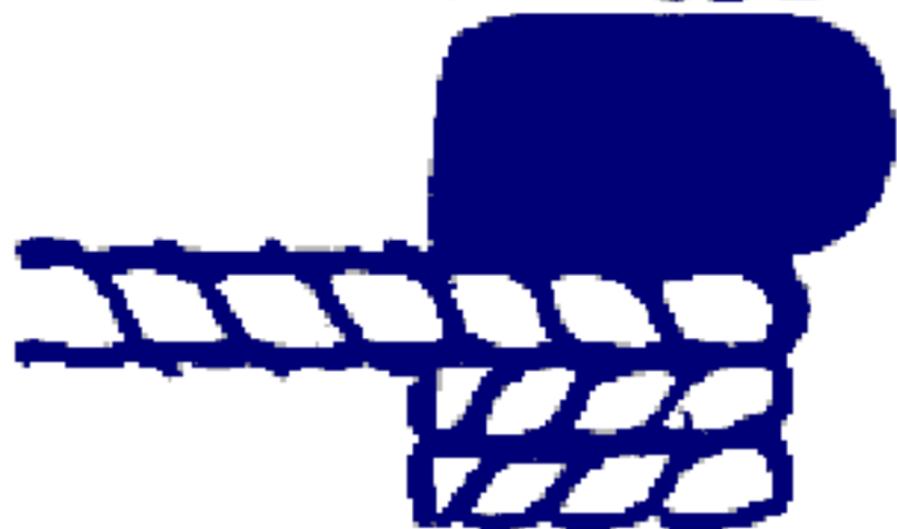


**CHAUFFEURS
DE TAXIS**

**la lutte
continue**

**MEETING VENDREDI 7
JUN 9H - 94 RUE J.P.
TIMBAUD PARIS 11^e**

SOLIDARITE AVEC LES MARINS PECHEURS



HABITANTS



**SOUTENEZ
LES GREVISTES DE
VOTRE QUARTIER**

**MON
AUX
NEGRIERS**



**DU
BUMIDOM**

LES
FRONTIÈRES
ON S'EN FOUT!

EDUCATION PERMANENTE

RADIO
TELEVISION
SCOLAIRE

toujours en greve

UNIVERSITE
POPULAIRE

**UNIVERSITE
BOURGEOISE**



**UNIVERSITE
POPULAIRE**

OUI

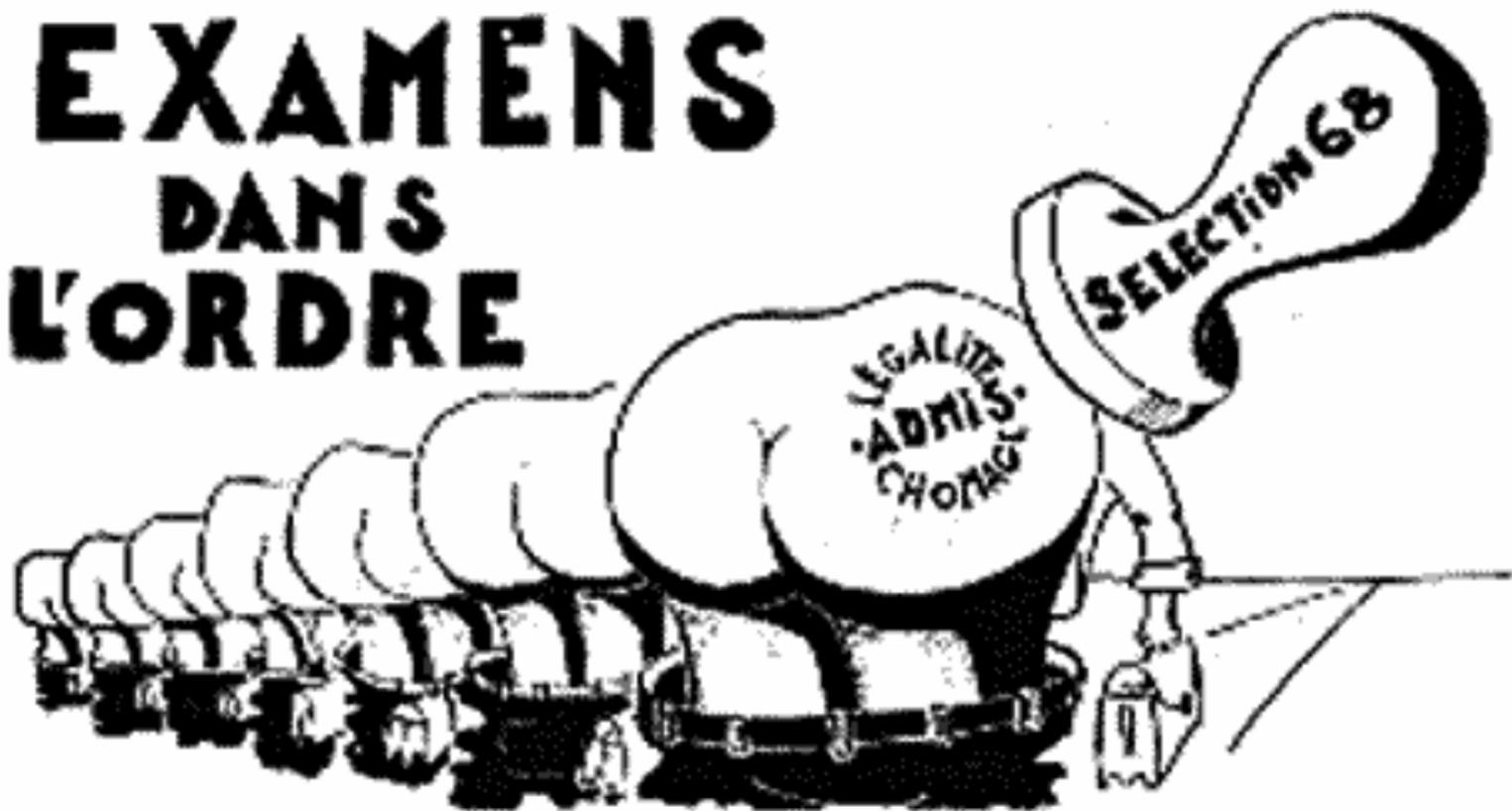


COHN-BENDIT PASSERA



**"L'UNIVERSITE
C'EST LE BANC D'ESSAI
DE LA PARTICIPATION"**

EXAMENS DANS L'ORDRE





SOUTIEN

**AUX USINES
OCCUPEES
POUR LA VICTOIRE
DU PEUPLE**

USINE



ABANDONNER
SURTOUT
IMMEDIATEMENT
LES
DROITS

**HALTE AUX LICENCIEMENTS
MOYEN DE REPRESSION**

ISINE

V REPUBLIQUE

VPLAN

REORGANISATION
DU PERSONNEL

FERMÉ



**ACHETEZ PLUS-
ILS PROFITENT MIEUX**



**L'EXPANSION
C'EST POUR EUX**

**CONSTRUCTION
SPECULATION
PROFIT**

BRESSES

340885

INVALIDES

32770

MORTS

850



ATTENTION

la hausse des prix

BOUFFE

Les revendications salubres





usines
occupées

LA GRÈVE CONTINUE



UNITÉ PAR LA
BASE

TENEZ BON CAMARADES



NOTRE ARME C'EST LA GREVE

LES TRAVAILLEURS

VAINCRONT





**LA LUTTE
CONTINUE**

atelier populaire
ex-beaux-arts
LYON

poursuit la
LUTTE,
malgré
la répression
POLICIERE

**TRAVAILLER
MAINTENANT**



**C EST
TRAVAILLER
AVEC UN PISTOLET
DANS LE DOS**

**Journal
du comité
de**

GREVE



MARDI MATIN



**AUX PORTES DES USINES
FRONT. UNI
POPULATION. TRAVAILLEURS**

LA DETENTE
S'AMORCE



USINES OCCUPEES



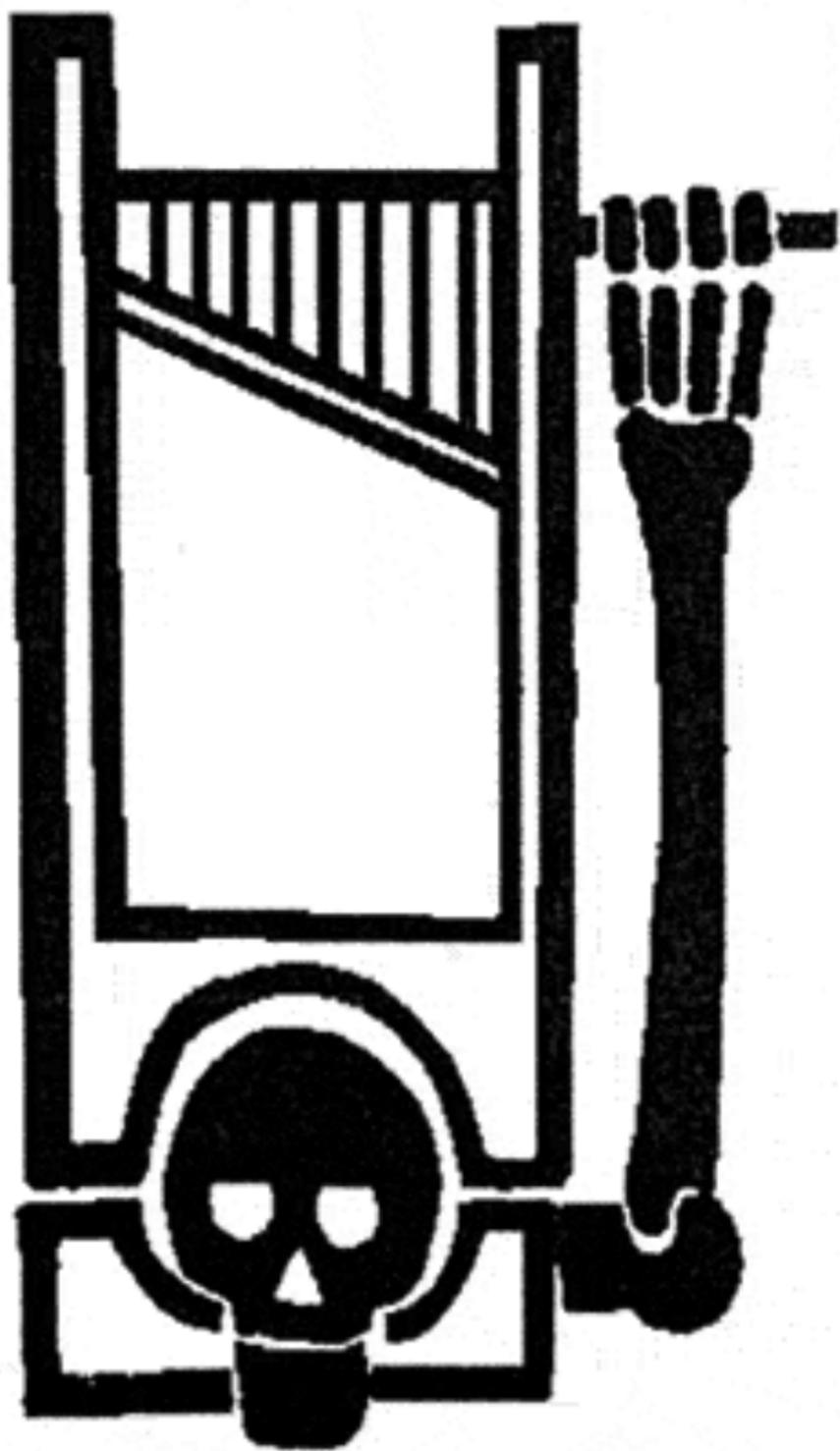
LA NEGOCIATION



C'EST



LA RUSE



PARTICIPATION

NOUS ROULONS
parce que nous avons
été trahis



NOUS VOULONS
une CGT propre
qui défende les intérêts
de la classe ouvrière

**FINISSONS-EN
AVEC LA V^o CHAÎNE**





MAI 68

**DEBUT D'UNE
LUTTE,
PROLONGÉE**

1968



LA LUTTE CONTINUE



REJOIGNEZ LES CAL

LE POUVOIR AUX TRAVAILLEURS

~~impérialisme
bourgeoisie
bureaucratie~~

VIETNAM
TCHÉCOSLOVAQUIE
MAI 68 ?



FRONT

UNI

CONTRE

LA

REPRESSION



ELECTIONS



660175

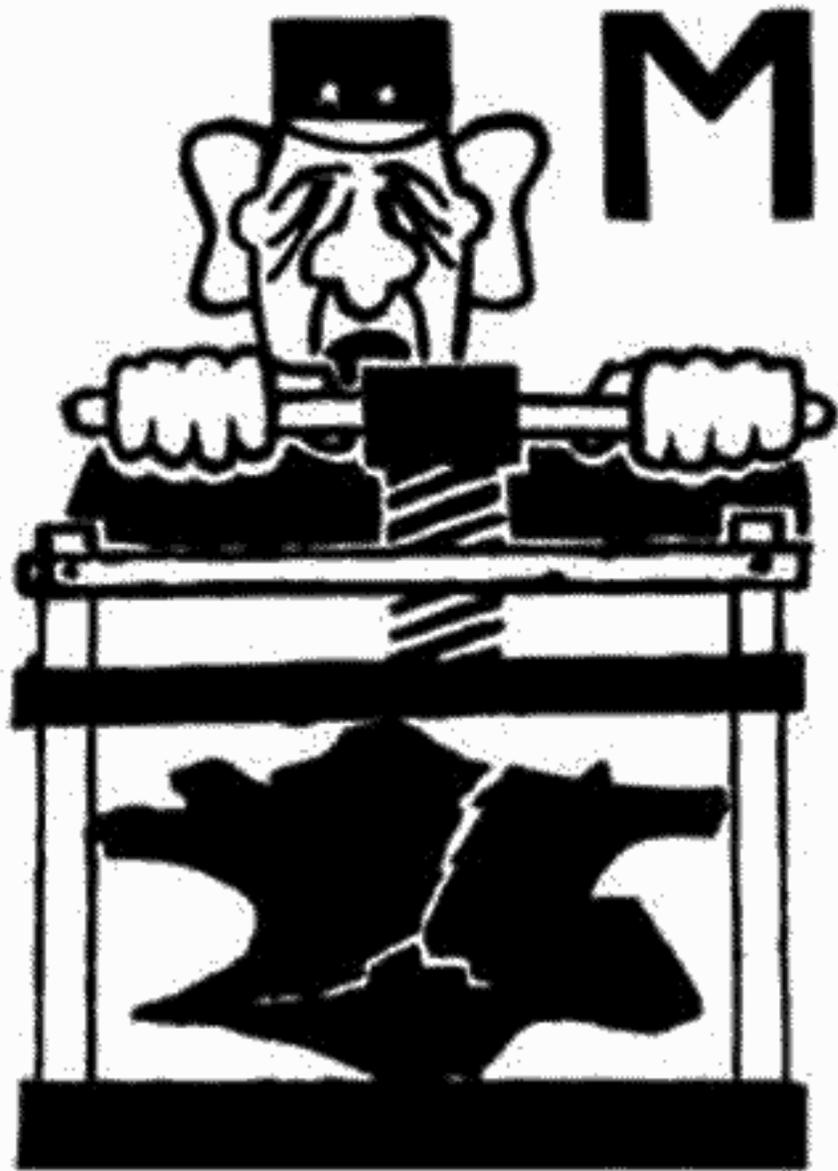
240.02 7.1.87



En
la
cultura

ON VOUS ROULE





M

A

V
I
C
T
O
I
R
E
...





NIXON LA POUCE GLE
DE L'HISTOIRE TATTEND

LA FUE RENE CON



Mille et une nuit
pour le pavé

A stylized graphic with a wavy top edge, resembling a flag or banner. The background is a dark, textured blue. The text 'MAI 68' is prominently displayed at the bottom in a bold, white, sans-serif font with a thick black outline. The letters are filled with a light blue, textured pattern. The overall style is reminiscent of a vintage poster or a graphic design from the late 1960s.

MAI 68