É possível ensinar alguém a ser artista? (A história de uma pergunta)

Cayo Honorato, FE/ USP

RESUMO:

A pergunta evidencia um lugar ainda pouco frequentado no Brasil, *entre* o Ensino da Arte e as *práticas* artísticas. Mas, antes de mais nada, essa pergunta tem uma história, ou solicita diversas histórias. E a história de uma pergunta não é a história de um fato, ideia ou sentimento escolhidos *a priori*, tampouco de um lugar ou período pré-determinados, e sim a tentativa de descrever a emergência de um acontecimento específico. Neste artigo, a procedência daquela pergunta é traçada pela descrição dos sistemas acadêmico e medieval. Trata-se aqui de notar uma consistência desses sistemas, na articulação entre: a história da profissão do artista, dos métodos de ensino e das formas de governo.

Palavras-chaves: formação, artista, ensino, arte, história.

RESUMEN:

La pregunta evidencia un lugar todavia poco frecuentado en Brasil, entre la Enseñanza del Arte y las prácticas artísticas. Pero, antes que nada, esa pregunta tiene una historia, o pide varias historias. Y la historia de una pregunta no es la historia de un hecho, idea o sentimiento los cuales se pudiera elegir con anticipación. Tampoco es la historia de un lugar o periodo predeterminados, sino que el intento de describir la emergencia de un acontecimiento específico. En este artículo, la procedencia de aquella pregunta es trazada por la descripción de los sistemas académico y medieval. Aquí se trata de notar una consistencia de esos sistemas, en la articulación entre: la historia de la profesión del artista, de los métodos de la enseñanza y de las formas de gobernar.

Palabras-clave: formación, artista, enseñanza, arte, historia.

Talvez uma das primeiras posições histórico-teóricas diante dessa pergunta tenha sido a de Paul Landowski, no livro *Peut-on enseigner les Beaux-Arts?*, publicado em 1948. Sua percepção é a de que jamais as interpretações, teorias e modos do que deve ser admirado como arte se sucederam em cadência comparável à de seu tempo: "La valeur esthétique n'est plus dans l'excellence de la représentation. Elle est dans le jeux de la nouveauté". As implicações dessa mudança podem ser notadas em duas ideias adotadas pela crítica de então: "aucun savoir n'est indispensable à la création artistique; l'intuition est le fondement principal du jugement esthétique". Ambas tendem a arruinar o lugar da escola como sede de um saber necessário e transmissível. Todavia, ele não parece concordar com uma conclusão, derivada daquelas ideias: a inutilidade de todo ensino e de toda escola de belas-artes. Mas quando a "excelência da representação" cede lugar ao "jogo da novidade"?

Ao se reconhecer o caráter científico e poético da pintura e da escultura, marcado por sua promoção de artes mecânicas a liberais, inicia-se no Renascimento uma ressistematização dos modos de identificação da arte, que implica uma nova posição social do artista, outro tipo de demanda por seu trabalho e outra concepção de sua formação. Com isso, a arte conquistará alguma autonomia em relação às demais práticas artesanais, mas também em relação às demais práticas sociais — o que sustenta ainda hoje sua imagem de um setor que escapa à jurisdição da realidade. Sob a associação entre ciência e poesia, anuncia-se porém uma contradição, na medida em que essa autonomia se refere a uma *integração*, no sentido da ocupação pela arte de um lugar próprio na cultura, da confirmação de sua especificidade, da função que assume de organizar disciplinas específicas, formas de divisão do trabalho e da sua relação a outras disciplinas;² e ao mesmo tempo a uma *fuga*, se "(...) toda a actividade (...) que podemos etiquetar como 'artística', nos remete, até nas suas figuras mais perfeitas (...), ao âmago menos controlável da cultura".³ Em todo caso, uma fuga que só pode ser reconhecida pela cultura.

Michelangelo é seguramente o melhor exemplo do novo artista. Em suas mãos, pintura e escultura deixam de ser uma labuta desprezível para se tornarem atividades espirituais. Na verdade, segundo Damisch, essa emancipação, que somente será registrada sob o termo "artista" por volta de 1762, reenvia-nos a determinadas estruturas de poder e a um momento da divisão do trabalho.⁴ Mas essa mudança também representa uma ameaça: o rei poderia emancipar quantos camponeses quisesse a nobres, mas nenhum destes a artista. Um poder lhe escapava e devia ser controlado.⁵

A teoria de Leonardo da Vinci foi precursora da história moderna da formação do artista, dispondo os princípios básicos das academias posteriores, em vigor até o século XIX. Seu programa de ensino preconizava a diferenciação entre arte e artesanato, e o exercício mais do conhecimento, como guia da prática, que da habilidade da arte. Faziam parte dessa formação a discussão teórica sobre temas como: a comparação entre a pintura e a escultura, a definição do desenho, sua primazia em relação à cor, o *decoro* (conformidade do estilo ao tema), a composição, etc.; ⁶ além da prática do desenho, conforme as seguintes disciplinas: a perspectiva, a ótica, a matemática, a anatomia, a fisiologia, a botânica e a história natural. Essa prática envolvia, *de forma progressiva*, a cópia de desenhos dos mestres, o desenho a partir de modelos em gesso, de modelo-vivo e, enfim, a prática de uma arte própria.⁷

As primeiras academias de arte como organizações regulamentadas foram idealizadas por Vasari, em 1563, principalmente como instituição representativa dos artistas em posição superior à dos artesãos, e por Federigo Zuccari, em 1593, como escola para a formação de principiantes. Embora não oferecesse uma estrutura de cursos e aulas, a primeira pretendia estabelecer um sistema de consultas amigáveis, porém obrigatórias, prestadas aos jovens iniciantes por artistas convidados. Na prática, ela passou a funcionar como uma espécie de conselho consultivo sobre questões de arte, não mais identificado pela espécie de ofício que controlava, mas sim pela excelência e renome dos artistas que congregava. A segunda já previa a separação entre ensino e administração, além de recursos então inexistentes como a distribuição de prêmios aos alunos mais destacados e uma sala específica para as sessões de modelo-vivo.⁸

Para que fosse promovida, a pintura precisou demonstrar que era um tipo de conhecimento. A aproximação da arte à ciência se torna possível no momento em que homem e natureza são promovidos a valores supremos. Com isso, a representação pictórica, agora baseada em princípios deduzidos da observação, passa a operar como análise das leis naturais, a partir da qual estabelece uma linguagem universal e objetivamente verificável. Essa gramática determina o modo de incorporação das formas em figuras homogêneas, em um espaço coerente, graças aos conhecimentos definidos pela anatomia e pela perspectiva. A perspectiva não implica somente a coincidência do ponto de vista com o ponto de fuga, mas o momento em que o sistema se organiza em relação a *uma meta* unicamente quando associado a *um sentido*, e vice-versa. Le justamente a afirmação desse caráter científico da pintura o que tornará obrigatória a instrução em determinadas técnicas e disciplinas.

Conforme Landowski, a criação da *Académie Royale* em 1648 não foi exclusivamente uma iniciativa do poder, mas a conclusão de uma agitação interna, que mudou o mundo das artes. Diferentemente de Pevsner e De las Heras, para quem a convivência por dois séculos (do final do XVI ao final do XVIII) entre o sistema acadêmico e o sistema medieval foi em geral competitiva ou complementar, ele pressupõe um enfraquecimento das corporações ao surgimento das academias. Concluídas as grandes catedrais, o trabalho escasseava e muitos ateliês foram fechados; trazidos pelos reis, a chegada de obras e artistas italianos transformou os parâmetros do que devia ser uma "obra-prima"; indignados, os artistas franceses precisa-

riam se equiparar ao novo *status*; tornava-se necessário adquirir uma cultura geral, disparada pela descoberta dos autores gregos e latinos e pelo culto da beleza do corpo humano; enfim, viajar a Roma tornava-se cada vez mais o objetivo de uma peregrinação apaixonada. Por um lado, a criação da *Académie* e do *Prix de Rome* em 1664 parecia corresponder às aspirações dos artistas. Por outro, seguindo os conselhos de Lebrun, confirmados pelos de Poussin e Bernini, Luis XIV e seu ministro Colbert haviam se interessado pelo papel das artes na glorificação do regime e deles próprios. ¹⁴

Aprovado em 1655 com apoio político e financeiro do rei, o programa da Académie incluía conferências, premiações e exposições. O ensino foi submetido a uma normatização sem precedentes, expressa na adoção de horários fixos para as aulas e demais atividades, mas sobretudo na intenção de que as conferências afirmassem préceptes positifs, regras bem definidas, em vez de suscitar mediante o debate um esclarecimento mútuo sobre os princípios da arte - como havia sido a intenção de Zuccari. ¹⁵ Na organização desse sistema, tratava-se de impor um gosto. ¹⁶ Entretanto, como Pevsner sublinha, há uma diferença fundamental entre o século XIII (prérenascimento) e o XVII (pós-renascimento): o que tinha sido resultado de um desenvolvimento natural, tornava-se agora o alvo de um esforço consciente e racional de organização metódica. 17 Quando na França o modelo romano-renascentista é retomado, os ideais de dignidade e liberdade são substituídos pelos de dignidade e serviço ao governo central. 18 Porque a corte configurava sua clientela exclusiva e pouco numerosa, restou ao artista enraizar-se nesse sistema de organização. 19 A contrapartida disso é que, em tese, todo pintor ou escultor talentoso (e sensato) tinha chances de cedo ou tarde de tornar-se um "acadêmico".20

Sob a vigência do sistema acadêmico, a formação do artista, entendida como um processo organizado, foi tanto uma ambição, quanto uma obrigação, não somente uma questão de prestígio, mas também de segurança profissional. Importa notar aqui toda a articulação de empresas e significações que tornou possível a esse sistema formar artistas. Ela deve indicar não somente um elenco de saberes e formas de sua transmissão, mas as relações da instituição de ensino com a própria *instituição artística* em geral, sujeita às apropriações de uma "ideologia dominante", ou de forma mais complexa, ao que Damisch denominou a *aisthésis* duma época.²¹

Se a distinção entre as artes mecânicas e as artes liberais tinha em Leonardo da Vinci contornos epistemológicos, Diderot reconhecerá, no *Prospectus* da *Ency-*

clopédie, uma clivagem de outra ordem: "As artes mecânicas consistem em operações manuais submetidas a uma espécie de *rotina*, e foram destinados aos homens relegados pelos preconceitos às classes inferiores". Apesar do que se pretendeu, a introdução pelo Renascimento de um novo valor sob o conceito de arte, não eliminou uma continuidade entre as artes mecânicas e as belas-artes, expressa no que Rancière denominou *lógica representativa*: o estabelecimento de uma hierarquia dos modos de fazer e apreciar alguma coisa como arte, dos gêneros e temas mais ou menos adequados a esse conceito, análoga à hierarquia geral das ocupações políticas e sociais.²³

Antes do Renascimento, a pintura e a escultura não se distinguiam do sentido geral de *tékhne*. Seu exercício era controlado pelas guildas²⁴ mediante a concessão de licenças aos artistas, conforme cada um cumprisse determinadas condições. Esse sistema, além de controlar a relação entre oferta e demanda das obras no comércio, controlava a formação dos novos artífices. Estabelecida no interior de ateliês privados, a aprendizagem era regulada por contrato e se confundia com a prestação de serviços ao mestre. Não havia um ensino planejado, embora uma hierarquia determinasse qual tarefa seria atribuída a cada aprendiz, segundo seu estágio de aperfeiçoamento. Posto que o objetivo principal era a aprendizagem de um ofício, aprendiase observando e praticando.²⁵ Embora caracteristicamente medieval, vários aspectos desse sistema foram vigentes, com maior ou menor intensidade e extensão, até os dias da Revolução Francesa.

Na Espanha, por exemplo, onde as primeiras demandas por uma academia somente apareceram em 1633,²⁶ o pai de Velázquez e o pintor sevilhano Francisco Pacheco contrataram entre si que o então garoto de doze anos serviria ao pintor pelo período de seis anos, em tudo que este lhe mandasse fazer, em troca de lhe ensinar aplicadamente a pintar. Para vigiar o cumprimento dos contratos, as corporações mantinham inspetores, que também avaliavam o progresso dos aprendizes.²⁷ Essa vinculação entre mestre e aprendiz, sob a supervisão das guidas, pode resumir boa parte da história da formação do artista por aproximadamente sete séculos, é claro, sem mencionar que eles foram compartilhados com os diversos tipos de academia surgidos nos últimos quatro.

Também o trabalho no ateliê era rodeado de segredos. Mas se pode dizer que o aprendiz devia inicialmente se responsabilizar por abrir e limpar o ateliê, fabri-

car pincéis, preparar as tintas, etc. Com o tempo, ele podia fazer algum estudo de figura humana, copiar estampas e outros desenhos, que em seguida pintava conforme as técnicas em uso. Ao haver experimentado suficientemente as técnicas principais, começava a trabalhar diretamente em partes das obras que o ateliê executava. Para conceber tais obras, o mestre fazia rascunhos, até alcançar um desenho definitivo, que repetia em um cartão, no tamanho final. Em seguida, um oficial (posição intermediária do aprendiz ao mestre) transferia esse desenho para a tela ou parede, que depois era pintado pelo ateliê. O mestre acompanhava todo o processo, advertindo, corrigindo e aprimorando o que se fazia. Quando concluia seu tempo de aprendizagem, o aprendiz passava a oficial, tinha liberdade de contrato e podia cobrar por seu trabalho. Para ser mestre, ele precisaria ainda ser aprovado nos exames da corporação, para ter sua própria licença.²⁸

A demanda pela formação se fundava em bases sociais imediatas. Onde os clientes eram a Igreja e a Corte, a necessidade de o artista possuir uma equipe, capaz de responder mais prontamente a encomendas de grande volume, conferia uma importância vital ao trabalho do aprendiz.²⁹ Além disso, a produção do ateliê deveria atender um gosto estabelecido, que não reconhecia qualquer individualidade. 30 É certo que as grandes obras eram encomendadas aos grandes mestres, mas só a partir do Renascimento é que artistas individuais começam a ser reconhecidos.31 Esse sistema assegurava uma continuidade entre a formação e a profissão, eis que o aprendiz estava desde sempre integrado ao expediente do ateliê, mas também porque seu trabalho não era avaliado por sua originalidade, e sim por sua competência. Tratava-se de uma carreira claramente definida, de modo que, cedo ou tarde, o aprendiz poderia se tornar um mestre. Entretanto, para controlar a oferta de obras, o sistema limitava o número de aprendizes admitidos por cada mestre. De certa forma, a possibilidade de alguém se tornar artista era menos decidida no decorrer da formação que no momento de seu ingresso em um ateliê, talvez coincidente com a "descoberta de seu talento".

Há basicamente duas explicações para essa "descoberta": uma que a atribui ao acaso, embora isso denote uma tentativa de compreensão social da excepcionalidade do artista, e outra relativa a condições sociais de produção. Desde a Antiguidade, o mistério da excepcionalidade foi quase sempre explicado pela idéia de que se tratava de uma "disposição natural". A anedota mais conhecida é a de Giotto, que, ainda menino, desenhando nas pedras e na areia os animais que pastoreava,

por acaso teria sido visto por Cimabue, que neste momento decidiu levá-lo consigo e se responsabilizar por sua instrução. E importante notar que, mesmo assim, não se prescinde da formação. Mas, em geral, os aprendizes procediam das próprias famílias dos artesãos e não tinham necessariamente qualquer vocação ou talento artísticos. Enfim, o que conduzia alguém a essa carreira dependia de uma combinação entre: sua condição social, a decisão de seu pai, sua admissão pelo mestre, os limites impostos pelas guildas e o tipo de demanda de uma clientela específica, com a qual se relacionaria diretamente. Em todo caso, importa sublinhar que a formação não era determinada por uma possibilidade futura qualquer, mas claramente definida no interior aparentemente homogêneo do sistema.

Diferentemente, na Holanda do século XVII, onde as encomendas provenientes da burguesia eram de menor volume, o artista não necessitava de aprendizes.³⁴ Os candidatos ao ofício tinham que pagar ao artista para aprender, como foi o caso dos discípulos de Rembrandt.³⁵ Embora os recursos destinados à aquisição de cada obra fossem menos abundantes, não havia um gosto estabelecido a ser atendido. As guildas continuavam a existir, mas seu controle era mais tolerante.³⁶ Entretanto, essa liberdade logo experimentaria sua relatividade ao mercado. Segundo Pevsner, pela primeira vez na história da arte a oferta de obras foi superior à demanda e, mais gravemente, um gênio como Rembrandt, na medida em que intensificava sua busca espiritual e experimentação técnica, passou a ser desprezado.

Para se assegurarem alguma estabilidade, muitos artistas se tornaram especialistas em algum tema. Mas isso não evitou o surgimento de um proletariado de pintores mal remunerados, nem que outros optassem por exercer paralelamente um segundo ofício. Mas já se pode notar como a expectativa dos aprendizes podia oscilar em função do que a formação não mais podia controlar: o sucesso diante de demandas cada vez mais amorfas. Segundo Pevsner, no fim do século XVII, havia três tipos de artista: o mestre medieval, os acadêmicos de Paris e os pintores flamengos. Os primeiros serão extintos com a Revolução Francesa. Os dois últimos constituiriam até hoje (1940) uma polaridade social fundamental.³⁷

A ideia renascentista de que a obra de arte surge da imitação da natureza implicava que o artista devia, pela formação, ser provido de meios para sua luta pessoal com a realidade. Com efeito, o enfoque nos procedimentos técnicos foi substituído pelos códigos de percepção, imitação e apreciação. Mesmo o reconhecimento da intuição não eliminou a necessidade da maestria. Além disso, seja no caso dos

ateliês, seja no caso das academias, tais instituições ocupavam uma posição decisiva em seus respectivos sistemas, de modo que eram relativamente capazes de assegurar não só uma continuidade entre formação e profissão, mas entre as possibilidades do ensino e as demandas da arte; no caso das academias, valendo-se de uma manobra mais sofisticada que o controle realizado pelas guildas: o monopólio da *connaissance*. Deve ser lembrado que o sistema acadêmico era uma expressão da "pedagogia do príncipe" como tática de governo. Ele participava de uma linha ascendente (moral – economia – política), cuja finalidade era o bom governo ou a "educação de todos", segundo a idéia de um "bem comum". Nesse sentido, pode-se traçar uma analogia entre a educação progressiva – o programa típico das academias de se desenhar *disiecta membra* – e a "correta disposição das coisas", de que fala Foucault.³⁸

É preciso ressalvar que, na França, embora a doutrina clássica fosse sustentada como uma espécie de "ordem do mundo", ela não foi um fenômeno artístico exclusivo. A partir de 1671, a Académie abrigou controvérsias entre os chamados poussinistes, mais conservadores, e os rubenistes, mais progressistas, que entretanto se limitaram a questões de gosto. Mas nesse momento não houve nenhum interesse por sua extinção. Apenas houve que fossem aceitos como acadêmicos artistas como Watteau, Chardin e Fragonard, cujo "estilo livre" porém não passou de uma exceção bem administrada.³⁹ Contrariando tais antecedentes, em meados do século XVIII, o modelo da Académie se difundiu por toda a Europa central e parte da América. As explicações estruturais desse desenvolvimento são complexas, mas estão ligadas à evolução do estilo neoclássico. Seguia-se os conselhos de Winckelmann, que pretendia provar que os gregos trabalhavam a partir de um sistema; os de Lessing, que havia construído toda uma estética a partir das pernas do Laocoonte; os de Mengs, que havia concebido uma teoria da pintura sem cores. 40 A substituição de Roma por Esparta, todavia, não fez com que os artistas viajassem à Grécia. Foi preciso que as esculturas do Partenon chegassem a Londres para que Canova, considerado um exemplo da nova-antiga doutrina, reconhecesse com desespero o erro de sua vida: "Les Grecs ne travaillaient pas du tout d'après un système (...), mais d'après la nature".⁴¹

Até o fim do século XVIII, a relação entre os modos de identificação da arte e as formas de ensiná-la não era problemática, eis que ambos podiam ser explicados por um conjunto de critérios objetivos, logo, transmissíveis. Mas a campanha contra

as academias teve procedências diversas. Pevsner situa seu início em 1777, nas cartas de Heinse sobre o museu de Düsseldorf. Argumentos de todo tipo vinham surgindo desde os anos 1760, principalmente, entre os escritores do movimento romântico ligados ao *Sturm und Drang* (1768-1781) e entre alguns dos filósofos da *Encyclopédie* (1750-1772). Embora fundamentalmente diferentes, românticos e enciclopedistas compartilhavam uma idéia: a fé nos direitos do indivíduo, no que podia ser resumido em uma palavra: gênio.⁴² Nesse momento, a percepção era de que as academias, firmadas sobre um sistema mecânico e normativo, só podiam prejudicá-lo.⁴³

Entre os artistas, essa campanha começa a ser esboçada em 1790, avolumando-se a partir de 1800 – arrefecendo-se, porém, a partir de 1815, com as guerras contra Bonaparte, até seus argumentos serem completamente cooptados, mais especificamente na França, pelas reformas educacionais dos anos 1860.⁴⁴ Os exemplos aos quais Pevsner recorre são as correspondências de Carstens a seu diretor na Academia de Berlim, enviadas entre 1795 e 1796, nas quais o artista critica severamente o sistema acadêmico em geral, e os requerimentos de David à Assembléia, entre 1790 e 1793, pedindo a dissolução das academias francesas. Caracteristicamente, esses combates foram travados em campos diferentes: o da *Weltanschauung* na Alemanha e o do pragmatismo político na França.

A repercussão imediata de Carstens é praticamente nenhuma, salvo sua influência sobre um grupo de pintores em Roma, os Nazarenos. Por sua vez, David foi decisivo para conquistas como a abertura do Salão de 1791 aos artistas não-acadêmicos e o fechamento por decreto, durante quase três meses, de todas as academias do país. Entretanto, quanto aos métodos de ensino, somente na Alemanha, onde, segundo Pevsner, dispunha-se de uma nova base filosófica, tais combates conseguirão logo empreender mudanças substanciais, sendo a principal delas a criação das *Meisterklassen*. Na França, tudo parecia uma questão de reorganização, de substituição de um poder por outro. Fara Landowski, os nomes de Lebrun e David emolduram a história da formação (e da dissolução) do sistema de ensino clássico na França: "Ils se ressemblent comme deux frères. Même tempérament autoritaire. Même attirance pour la politique. Même goût pour un art antique de seconde main (...). Même respect du dessin. Même passion pour la pédagogie". Apesar de todas essas afinidades, algo diverso acontece: "Et c'est au nom des mêmes princi-

pes du Beau en soi et de la prééminance de l'art antique que David détruira ce que Lebrun avait créé". A isso ele chama de "la logique de l'esthétique". 46

```
<sup>1</sup> LANDOWSKI, Paul. Peut-on enseigner les Beaux-Arts? Paris: Baudinière, 1948, pp. 07-10.
<sup>2</sup> DAMISCH, Damisch. Artista. In: Enciclopédia Einaudi, vl. 03. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p. 85.
<sup>3</sup> Hubert Damisch. Artes. In: Enciclopédia Einaudi, vl. 03. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p. 12.
<sup>4</sup> Hubert Damisch. Artista, p. 67.
<sup>5</sup> KRIS, Ernst & KURZ, Otto. Lenda, mito e magia na imagem do artista. Lisboa: Presença, 1988, pp. 52ss.
<sup>6</sup> DE LAS HERAS, Margarita. El pintor: el taller, la Academia y el estudio. In: Catálogo La formacion del artista.
 Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando: Calcografía Nacional, 1989, p. 53; PEVSNER, Niko-
 laus. Academias de arte. São Paulo: Cia. das Letras. 2005. p. 118.
Nikolaus Pevsner. Academias de arte, p. 91-98.
<sup>8</sup> Nikolaus Pevsner. Academias de arte, pp. 104-124.
<sup>9</sup> MATILLA, Jose Manuel, Disciplinas teóricas. In: Catálogo La formacion del artista, p. 31.
Alain Bonnet. La valeur d'originalité et son enseignement des beaux-arts. In: DOUAR, Fabrice & WASCHEK,
  Matthias (ed.). Peut-on enseigner l'art? Paris: Louvre: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 2004, pp.
  27ss.
Hubert Damisch. Artes, p. 43.
<sup>12</sup> Margarita de las Heras. El pintor: el taller, la Academia y el estudio, p. 45.
<sup>13</sup> Landowski. Peut-on enseigner les Beaux-Arts?, pp. 14-19.
<sup>14</sup> Landowski. Peut-on enseigner les Beaux-Arts?, pp. 26-27.
<sup>15</sup> De las Heras. El pintor, p. 55; Pevsner. Academias de arte, pp. 149-154.
<sup>16</sup> De las Heras. El pintor, p. 55.
<sup>17</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 189.
<sup>18</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 163.
<sup>19</sup> Pevsner. Academias de arte, pp. 185-186.
<sup>20</sup> Pevsner. Academias de arte, pp. 156-157.
<sup>21</sup> Damisch. Artes, p. 37.
<sup>22</sup> Diderot apud Damisch. Artes, pp. 46-47.
<sup>23</sup> RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: Ed. 34: EXO, 2005, pp. 30-32.
As quildas apareceram no final do século XI e início do XII, quando algumas comunidades de artesãos come-
  caram a se emancipar do sistema feudal. Com isso, o ensino da arte, antes integrado aos monastérios, passou
a se estabelecer nas cidades. (Cf. De las Heras. El pintor, p. 45.)

De las Heras. El pintor, p. 47.
<sup>26</sup> ANGULO, Diego. Segundo Centenário de la Academia de San Carlos de México. In: Las academias de arte.
  Anais do VII Colóquio Internacional en Guanajauto. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1985,
pp. 17ss. <sup>27</sup> De las Heras. El pintor, p. 46.
<sup>28</sup> De las Heras. El pintor, pp. 47-53.
<sup>29</sup> De las Heras. El pintor, p. 47.
<sup>30</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 184.
<sup>31</sup> Pevsner. Academias de arte, pp. 94 e 188.
<sup>32</sup> Ernst Kris & Otto Kurz. Lenda, mito e magia na imagem do artista, pp. 31ss.
<sup>33</sup> De las Heras. El pintor, p. 45.
Pevsner. Academias de arte, p. 184.

35 De las Heras. El pintor, p. 47; Pevsner. Academias de arte, pp. 183-187.
<sup>36</sup> Pevsner. Academias de arte, pp. 185-186.
<sup>37</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 190.
<sup>38</sup> FOUCAULT, Michel. A governamentabilidade. In: ____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979, pp.
<sup>39</sup> Pevsner. Academias de arte, pp. 158-163.
<sup>40</sup> Landowski. Peut-on enseigner les Beaux-Arts?, p. 53; Winckelmann publicou sua Geschichte der Kunst des
  Altertums em 1763, Lessing publicou o Laokoon em 1766 e os Works de Mengs foram publicados em 1796.
  Canova apud Paul Landowski. Peut-on enseigner les Beaux-Arts?, p. 54.
<sup>42</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 238.
<sup>43</sup> Pevsner. Academias de arte, p. 249.
<sup>44</sup> Alain Bonnet. La valeur d'originalité..., p. 49. [nota 05]
```

Cayo Honorato (cayohonorato@gmail.com) é doutorando em Educação e Filosofia pela FE/USP, com pesquisa sobre a *formação do artista*, apoiada pela FAPESP. Em 2009, foi bolsista do PDEE (Doutorado Sanduiche) da CAPES na Universidade de Granada.

⁴⁵ Pevsner. *Academias de arte*, pp. 236-246.

⁴⁶ Landowski. *Peut-on enseigner les Beaux-Arts?*, pp. 54-55.