

## **A coleção didática da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo e a longa duração do ensino acadêmico na arte brasileira**

### ***Pinacoteca Barão de Santo Angelo's didactic collection and the long duration of academic education in brazilian art***

**Sonia Gomes Pereira**

Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

ORCID: 0000-0001-6757-0022

#### **Resumo**

O artigo analisa, a partir da Coleção Didática da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, a repercussão e permanência de procedimentos acadêmicos no ensino da arte no Brasil.

#### **Palavras-chaves**

Coleção Didática da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo. Ensino acadêmico.  
Desenho. Modelos vivos.

#### **Abstract**

*The article analyzes, from the Didactic Collection of Pinacoteca Barão de Santo Angelo, the repercussion and permanence of academic procedures in the teaching of art in Brazil.*

#### **Keywords**

*Didactic Collection of Pinacoteca Barão de Santo Angelo. Academic teaching.  
Drawing. Live models.*

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

O acervo da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo (PBSA) inclui uma Coleção Didática, que compreende objetos próprios para as atividades de ensino – como as moldagens de gesso, tiradas em geral de obras da Antiguidade Clássica –, assim como exercícios de artistas, ao longo de sua formação para o domínio do desenho, sobretudo da figura humana. São obras que fazem parte de qualquer escola de arte, pelo menos no mundo ocidental, seguindo os modelos das academias europeias. No caso da Pinacoteca, essas obras seguem o percurso do próprio Instituto de Artes, criado em 1908.

Tão interessante como analisar as obras específicas da Coleção Didática é observar a repercussão desse tipo de ensino no acervo geral, constituído por artistas brasileiros e estrangeiros, de formações diferentes, mas, de uma certa forma, unidos por uma espécie de raiz comum – a formação acadêmica –, que permanece praticamente inalterada, bem avançado o século XX e presente, mesmo, em artistas comprometidos com o modernismo.

## DESENHO E IDEIA

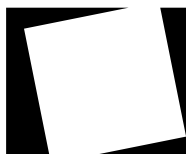
Para analisar exercícios e obras didáticas de escolas de arte mais antigas é bom começar pela afirmação – já tantas vezes repetida – da posição central do desenho no sistema acadêmico de ensino.

Mas é preciso destacar, entretanto, que o desenho é tomado aqui, não apenas como técnica, mas, sobretudo, como *disegno* – o projeto inicial da obra. Mantinha-se intacto o conceito, originado na Antiguidade e retomado no Renascimento, de que as artes visuais eram precedidas por uma ideia e era exatamente esse a *priori* mental que justificava a reivindicação de reclassificá-las como liberais, e não mais como mecânicas, como se fazia até então.<sup>1</sup> Essa foi a luta do Renascimento pela liberalização das artes plásticas e a preocupação das academias em prol da consolidação de uma nova posição para as artes plásticas, tirando-as da posição inferior que tinham até então como atividades mecânicas e reivindicando a postura superior de artes liberais, como a poesia e a música. Para essa ascensão, era preciso que o artista fosse um intelectual, isto é, que sua obra mecânica tivesse origem numa atividade espiritual – como indica a famosa afirmação de Da Vinci de que “a pintura

1

PANOFSKY, Erwin. *Idea: a evolução do conceito de belo*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

é uma coisa mental". Disso decorre que uma das noções fundadoras da arte acadêmica, e também da tradição clássica, seja a prioridade do desenho.

Assim, o método de ensino acadêmico – que se implantou na Europa a partir do século XVI justamente para combater a tradição empírica das corporações de ofícios medievais e fortalecer a teoria clássica na formação dos artistas – estava estruturado em clara separação entre o projeto da obra e sua realização posterior.

Na *École des Beaux-Arts* de Paris, o sistema de ensino se concentrava em realização e julgamento de concursos a que se submetiam os alunos. Todos esses concursos, tanto os mais simples – como os concursos mensais de emulação –, quanto os mais complexos – como o concurso anual do *Grand Prix de Rome* – estruturavam-se da mesma maneira: na primeira fase, o aluno, isolado numa cela na *École*, fazia um esboço com sua solução ao problema proposto para o concurso; depois, na fase seguinte, desenvolvia a ideia inicial durante o prazo pré-estabelecido, chegando à obra final, que era entregue para julgamento. Esse método de ensino pretendia desenvolver nos alunos a capacidade conceitual em primeiro lugar e o desenho estava diretamente ligado à ideia da obra – independentemente do tratamento plástico que a obra pudesse receber na sua etapa seguinte.

Apesar de existir desde o Renascimento, esse procedimento tornou-se mais geral no século XIX, com a expansão do ensino artístico acadêmico e a sua internacionalização, de tal maneira que é possível afirmar que nessa época praticamente todo artista no mundo ocidental ou sob a influência do Ocidente, era treinado para proceder dessa forma. A expansão do sistema acadêmico no século XIX foi realmente globalizada. A *École des Beaux Arts* de Paris, por exemplo, recebia alunos de outros países da Europa e de outros continentes, inclusive orientais. O acolhimento desses estrangeiros fazia parte, inclusive, de uma política estatal, como forma de manter e expandir a hegemonia da cultura francesa mundo afora.

Além disso, como vem sendo demonstrado por literatura recente, esse sistema de ensino tradicional marcou, também, os artistas independentes, que, a partir de meados do século XIX, reagiram contra o sistema oficial e começaram a procurar espaços alternativos. É o caso dos impressionistas, quase todos formados em ateliês com esse tipo de ensino. Quando passaram a insistir que a obra fosse executada diretamente sobre a tela, sem a obrigatoriedade do esboço inicial, e

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

que fosse realizada fora do ateliê, para uma maior naturalidade, houve realmente uma quebra importante no paradigma acadêmico. Mas é importante ressaltar que o esboço inicial – *esquisse* – possuía muitas qualidades realçadas por aqueles artistas, especialmente as *esquisses* pintadas: elas eram feitas rapidamente, apresentando a composição em linhas gerais, sem grande detalhamento, com pinceladas largas, ao contrário da obra acabada – *fini* – em que a composição passava, então, por rigoroso tratamento técnico.<sup>2</sup>

Por outro lado, é interessante pensar na repercussão desse tipo de treinamento conceitual do artista para o desenvolvimento futuro de algumas das vanguardas modernas. Nesse ponto, podemos citar exemplos que vão desde o uso da grade estrutural entre as vanguardas construtivas<sup>3</sup>, até a ênfase no lado conceitual na arte contemporânea, chegando ao total descarte da materialidade da obra. Vista nessa perspectiva, existe uma longa duração de priorização do conceitualismo, que vem desde o Renascimento, passa pelas academias e chega à sua radicalidade na arte moderna e agora na arte contemporânea.

### Função narrativa e representação das paixões

Na pintura e na escultura, a questão do desenho no universo acadêmico apresenta outra questão: o desafio da representação da figura humana.

Para compreender a insistência do ensino acadêmico no domínio técnico da representação da figura humana, é preciso lembrar que toda a tradição da pintura ocidental, desde o Renascimento, está ligada à função narrativa, apoiada na teoria *ut pictura poesis*, que remonta à Antiguidade. Assim, ficou estabelecido desde Alberti, em seu *Tratado da Pintura de 1435*<sup>4</sup>, que o objetivo da pintura era contar história.

---

2 Albert Boime enfatiza a formação dos pintores impressionistas nos ateliês acadêmicos e sugere que a grande novidade do movimento seria a decisão de abandonar o *fini*, dando à esquisse o status de obra final. BOIME, Albert. *The Academy and the French Painting in the Nineteenth Century*. New Haven: Yale University Press, 1986. Em termos de técnica, é realmente isso que está em questão, mas certamente as preocupações do Impressionismo não podem ser reduzidas apenas a essa simplificação do processo acadêmico.

3 KRAUSS, Rosalind. *Grids. October*, v. 9, 1979.

4 ALBERTI, Leon Battista. *On Painting*. 5 ed. New Haven: Yale University Press, 1975 (original de 1435).

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

A relação entre poesia e pintura não foi inventada por Alberti: vinha dos Antigos e foi claramente explicitada por retóricos, como Cícero e Quintiliano. A novidade de Alberti foi trazer essa fórmula para o campo propriamente pictórico da composição. Se a pintura devia narrar uma história – que necessariamente compreende uma sequência temporal e um dinamismo dramático –, tinha de fazê-lo no espaço imóvel do quadro e dispondo também de formas imóveis. Como passar para o espectador a noção de tempo e de emoção num meio estático por natureza? Os movimentos do tempo e da alma só poderiam ser mostrados através dos movimentos dos corpos na pintura. Sem fazer uso da palavra, nem mesmo sob a forma da legenda, o espectador deveria compreender a pintura, reconhecer os personagens e emocionar-se com a cena.

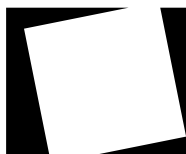
O desafio do pintor, portanto, era representar uma história, que em geral tinha uma sequência temporal, no espaço imóvel da tela. Para conseguir dar o necessário caráter expressivo à narração, contava, sobretudo, com o corpo humano. O artista precisava ser muito hábil na construção dos movimentos corporais, da gestualidade e da expressão facial de seus personagens.

Baxandall insiste na importância da expressão corporal e da gestualidade, fazendo a analogia entre a pintura, o teatro e a dança. Nessa difícil passagem da sequência narrativa para o espaço imóvel do quadro, o pintor contava com um recurso fundamental: a representação das emoções pelos movimentos e expressões corporais. O grande desafio dos pintores, portanto, era transpor para o espaço único e imóvel da pintura uma história que se passa sequencialmente, escolhendo um episódio que fosse simbolicamente potente do sentido geral de toda a narração. Além disso, era preciso dotar a representação do *pathos* específico da cena: para isso, contribuía naturalmente toda a composição, mas a expressão corporal era de fundamental importância. Tornava-se imprescindível estudar as diferentes atitudes da figura humana de acordo com as emoções – aquilo que se chamava na época a *fisiologia das paixões*.<sup>5</sup>

---

5 Michael Baxandall afirma que, no Renascimento, acreditava-se na estreita relação entre os movimentos do corpo e os movimentos da alma e da mente. Hoje, afirmam ele, esse tipo de sensibilidade nos parece bastante incompreensível, pois não acreditamos mais na antiga pneumatologia fisiológica através da qual essas normas foram racionalizadas. Embora não existam dicionários para a linguagem dos gestos nessa época, há fontes com indicações sobre o significado dos gestos. Uma dessas fontes eram os oradores. Os pregadores eram hábeis especialistas, empregando gestos codificados. Através da composição e das atitudes, o pintor sugeria relações e ações relativas à história. Nesse ponto, a pintura aproximava-se do teatro, dos dramas sacros, pois ambos tinham em comum a arte de criar

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

Assim, os alunos nas academias eram desde o início apresentados a obras do passado, em que o corpo está tomado pela expressão emotiva intensa. Especialmente as obras de Michelangelo estiveram sempre muito presentes nas academias, seja através de estampas ou moldagens de gesso<sup>6</sup>, servindo de modelo para exercícios. É o caso do desenho *Estudo de Escravo de Michelangelo*, de Pedro Weingärtner (FIG. 1).

A longa permanência desses modelos e dessa compreensão do corpo como instrumento primordial da representação das paixões pode ser vista, por exemplo, na pintura *Desventura*, de Aldo Locatelli, de 1952 – em que apenas o corpo e a pose sugerem a emoção – uma vez que o rosto está encoberto –, assim como é notória a referência aos volumes e à dramaticidade de Michelangelo (FIG. 2).



FIG. 1:

WEINGÄRTNER, Pedro  
(Porto Alegre, RS, 1853 –  
Porto Alegre, RS, 1929)

Sem título [estudo  
de Escravo de  
Michelangelo],  
sem data  
Carvão sobre papel,  
61,5 x 39,2 cm

grupos. A diferença é que o pintor recorria à arte complexa e sutil de agrupar personagens estáticos, sugerindo relações móveis. Também próxima das composições de grupos na pintura no século XV era a dança, que tinha tratados próprios e compartilhava da mesma ideia: os movimentos físicos refletem movimentos mentais. BAXANDALL, Michael. *O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 63-79.

6 Também no Museu D. João VI da Escola de Belas Artes da UFRJ, há um número significativo de cópias de Michelangelo em estampas e moldagens de gessos, correspondente a inúmeros exercícios desenhados por alunos. Em termos de escultura, ao lado das cópias da Antiguidade Clássica, a obra de Michelangelo é a referência maior.

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

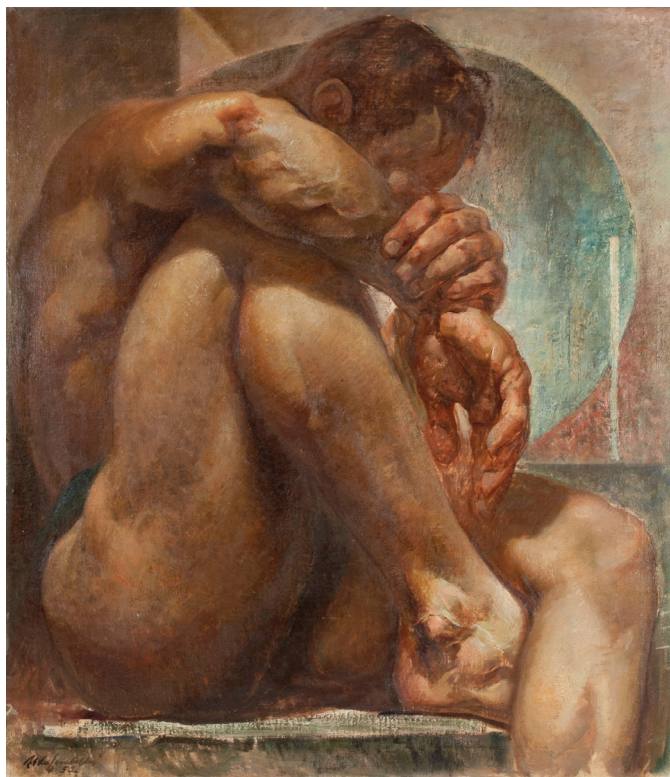
v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

FIG. 2:

LOCATELLI, Aldo  
(Bérgamo, Itália, 1915 –  
Porto Alegre, RS, 1962)  
Desventura, 1952  
Óleo sobre tela,  
80 x 69 cm



### Ensino de desenho: sequência nos estudos da figura humana

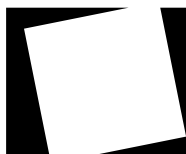
Na literatura a respeito do sistema acadêmico, é comum afirmar que o ensino do desenho envolvia um longo aprendizado que era realizado através de uma sequência de estudos: primeiro a cópia das gravuras, depois a cópia das moldagens de gesso e finalmente o modelo vivo.<sup>7</sup> Mas é preciso deixar claro o objetivo didático de cada uma destas etapas.

No nível mais elementar da cópia das gravuras – chamadas na França de *modèles de dessin* –, contavam, sobretudo, a questão dos contornos e a percepção preliminar das áreas de luz e sombra por meio das hachuras e, mais tarde, do *sfumato*, quando se passa do lápis para o carvão.

Assim, os desenhos a partir de cópias de estampas eram de dois tipos: o *dessin au trait* (desenho em traço), apenas com contornos, fazendo o esboço com leves indicações, e o *dessin ombré* (desenho sombreado), com a marcação das sombras. Este processo vai determinar, mais tarde,

7 BOIME(1986) p. 22-47.PEREIRA, Sonia Gomes. *Arte, Ensino e Academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ / Mauad, 2016.

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

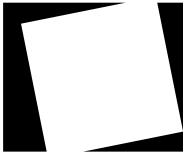
a maneira de tratar os desenhos mais complexos: primeiro perceber e desenhar a forma geral (usando a recomendação de fechar um pouco os olhos para captar mais o conjunto do que os detalhes); e, depois, partir para o detalhamento de luz e sombra.

Após a cópia das estampas, ainda no nível elementar, seguia-se a cópia das moldagens de gesso (*bosses*) – estágio que na França era chamado *passer à la bosse*. Para esse fim, moldagens de gesso, sobretudo de obras da Antiguidade Clássica, foram exportadas mundo afora e constituíam uma fonte de renda significativa para museus de arte, como o Louvre.

O que se pretendia com esse tipo de cópias era iniciar o aluno aos modelos antigos e na noção de relevo – sem interferência da cor. Na verdade, enfrentar a moldagem era o estágio específico para a compreensão dos efeitos de luz e sombra, que produzem o modelado. Constituía sempre uma dificuldade para o aluno “ver” nas moldagens brancas as gradações do mais claro para mais escuro, isto é, a percepção dos meios-tons – que constituiu, durante boa parte do século XIX, o sentido estrito do conceito de efeito. A sua percepção não é fácil para um olho sem prática, sendo importante, dentro desse esquema de ensino, que o processo se desse a partir da superfície branca das moldagens de gesso.

É exatamente essa percepção dos volumes e de luz e sombra que pode ser observada nos desenhos tirados de moldagens de gesso da estatuária clássica, como na cópia do Apolo de Belvedere, de Francisco Bellanca (FIG. 3), e nos desenhos da Vênus de Milo, um de Francisco Bellanca (FIG. 4) e outro de Julia Netto Felizardo (FIG. 5).

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

FIG. 3:

BELLANCA, Francisco  
(Porto Alegre, RS, 1895 –  
Porto Alegre,  
RS, 1974)  
Sem título, sem data  
Carvão sobre papel,  
124 x 94 cm



FIG. 4:

BELLANCA, Francisco  
(Porto Alegre, RS, 1895 –  
Porto Alegre,  
RS, 1974)  
Sem título, sem data  
Carvão sobre papel,  
61,5 x 47 cm

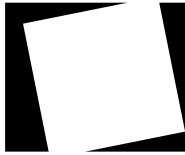


FIG. 5:

FELIZARDO, Julia Netto  
(Porto Alegre,  
RS, 1906 – ?)  
Sem título, sem data  
Grafite sobre papel,  
63,5 x 48 cm  
Doação Anne e  
André Guarisse



PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

Vencidas as etapas elementares das cópias de estampas e de moldagens em gesso, o aluno passava para o nível intermediário, que se concentrava no exercício de desenho com modelo vivo, primeiro desenhado e, mais tarde, pintado ou esculpido. Chamava-se *passer à la nature* – as chamadas academias. Albert Boime destaca que os exercícios de modelo vivo se tornaram mais comuns no século XIX, sendo uma pedagogia exercida especialmente pelo método que Louis David empregava em seu ateliê.

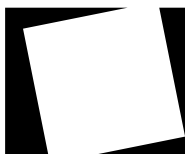
Nesse estágio, as instruções giravam em torno dos seguintes pontos. Em primeiro lugar, desenhar o conjunto sem detalhe, fazendo uma tomada rápida da pose, sempre reforçando a recomendação de fechar um pouco os olhos para se concentrar nos elementos essenciais. Era o que se chamava *mise en place*, que deveria ser realizada com certa rapidez, aproveitando o tempo disponível em que se tinha o modelo em pose diante dos olhos. O aluno era incentivado a fazer um esboço preliminar – *esquisse* – estruturado a partir da marcação de grandes linhas estruturantes na vertical e na horizontal, sempre enfatizando a ideia de conjunto, isto é, aprender a ver em escala grande e a captar a distribuição das grandes massas, sem detalhes. Terminada essa fase, poderia dedicar-se à execução final, até mesmo posteriormente, já terminada a sessão de pose do modelo.

Nos acervos das escolas de arte dessa época, é muito comum que esses exercícios fiquem inacabados, apenas com a sugestão geral da estrutura formal.<sup>8</sup> Mas os dois exercícios de modelo vivo de Pedro Weingärtner de 1878 evidenciam o processo completo, em que a apreensão do todo e a indicação de volume e sombras são complementados pelos detalhes, como mãos, pés, rosto (FIG. 6) (FIG.7). Tendo o artista partido para Europa em fevereiro de 1878, esses desenhos devem ter sido feitos durante o seu período de estudos na Alemanha.

---

8 É o caso do acervo do Museu D. João VI da Escola de Belas Artes da UFRJ, em que há grande número de exercícios de modelo vivo inacabados.

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001



A variedade de poses obrigava o aluno ao exercício contínuo de apreensão de formas diversas. Há, também, uma diferenciação que começa a se tornar mais notória em meados do século XIX: permanecem, ainda poses mais tradicionais, imitando as estátuas antigas, mas começam a aparecer poses mais naturais, tiradas do cotidiano – que se tornarão cada vez mais comuns.<sup>9</sup> Isso pode ser notado no caderno de desenhos de Justina Kerner de 1866 (FIG. 8) (FIG. 9).

FIG. 6:

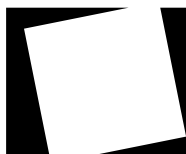
WEINGÄRTNER, Pedro  
(Porto Alegre, RS, 1853  
– Porto Alegre,  
RS, 1929)  
Sem título, 1878  
Carvão sobre papel,  
62 x 43 cm

FIG. 7:

WEINGÄRTNER, Pedro  
(Porto Alegre, RS, 1853  
– Porto Alegre,  
RS, 1929)  
Sem título, 1878  
Carvão sobre papel,  
61 x 44,5 cm

9 No acervo do Museu D. João VI, a passagem de poses mais retóricas para poses mais naturais parece se consolidar a partir dos anos 1870, especialmente nos envios de Rodolfo Amoedo. PEREIRA (2016).

PORTO ARTE

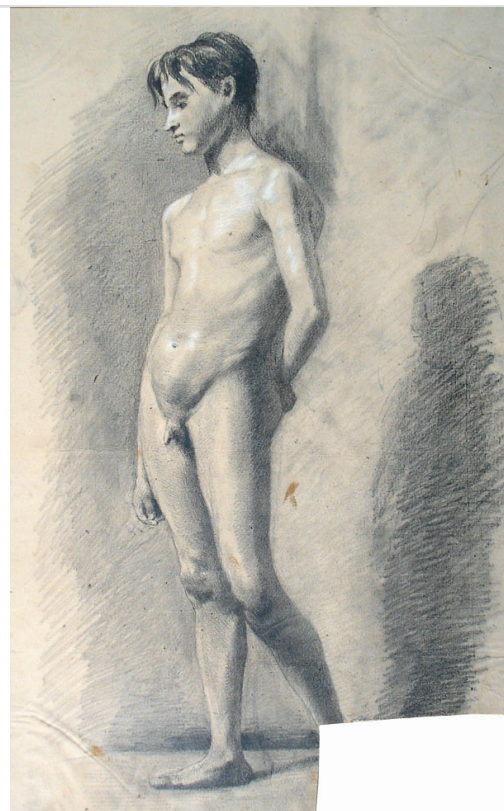


Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001



### Longa duração dos exercícios acadêmicos na arte brasileira

Apesar de estudos recentes terem feito uma reavaliação crítica da arte do século XIX e do academicismo, ainda continua sendo um clichê – em certos ambientes – a afirmação de que a arte acadêmica é monolítica, amarrada apenas aos padrões clássicos do passado e blindada à absorção de novidades. A persistência dessa ideia tem a ver com a vontade de continuar insistindo numa história da arte apenas de rupturas e querendo preservar para o modernismo o mito de um corte radical com a tradição.

No entanto, sabemos que, apesar de um discurso frequentemente radical, nem sempre a prática moderna rompeu com a tradição, sendo em muitos casos moderada – como, no Brasil, nos chamados primeiro e segundo modernismos, vistos pela geração dos anos 1950 em diante.

Também em relação ao universo acadêmico, encontramos ambiguidades. Há mudanças, inclusive algumas bastante significativas, como, por exemplo, na passagem do século XIX para o XX. Trata-se, sobretudo, do abandono dos antigos temas retóricos, em favor de uma abordagem mais realista, mais colada à experiência do mundo visível.

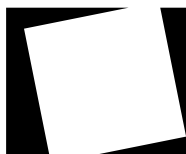
[FIG. 8:](#)

KERNER, Justina  
(Prússia, 1846 –  
Alemanha, 1941)  
Sem título, 1866  
Desenho sobre  
papel, 60,5 × 46 cm  
Caderno de  
desenhos

[FIG. 9:](#)

KERNER, Justina  
(Prússia, 1846 –  
Alemanha, 1941)  
Sem título, 1866  
Desenho sobre  
papel, 67,5 × 44,5 cm  
Caderno de  
desenhos

PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

Olhada hoje nos museus, a produção dessa geração – como Visconti, Belmiro de Almeida, Engênio Latour, entre outros – nos parece mais próxima da arte moderna, do que da geração anterior, de meados do século XIX – como Vitor Meireles e Pedro Américo.

Mas, realmente, há certos aspectos da prática acadêmica que perduraram no século XX adentro, tanto na arte europeia, quanto na brasileira, convivendo muitas vezes com o modernismo avançado.

Um desses aspectos que nos interessa aqui mais de perto é a ideia de que a formação do artista deve continuar sendo feita através do treino do desenho, especialmente da figura humana – mesmo que, mais tarde, o artista formado siga outro caminho diferente, mais pessoal.

Pelo menos no caso brasileiro, por várias décadas, o ensino acadêmico continuou sendo considerado uma maneira sólida de iniciação artística, especialmente no desenho, a partir da qual o artista saberia escolher os seus rumos. Sobre esta base acadêmica, valores modernos foram sendo incorporados, sem necessidade de ruptura.

Em termos do ensino e da formação do artista, é importante lembrar a maneira como Thierry de Duve analisa os modelos de ensino artístico a partir do século XIX.<sup>10</sup>

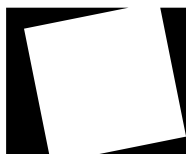
De Duve centra a discussão em torno dos modelos definidores para o ensino, que ele resume em três tríades: o modelo acadêmico, apoiado em talento / *métier* / imitação; o modelo modernista, fundado em criatividade / meio / invenção; e o modelo contemporâneo, voltado para atitude / prática / desconstrução.

Assim, para que o modelo de ensino moderno fosse implantando seria preciso a fé na tríade criatividade / meio / invenção, isto é, acreditar que a criatividade é um dom humano inato, distribuído democraticamente por todos; aceitar que cada meio artístico tem a sua própria essência, autonomia e, portanto, regras próprias; e finalmente entender a arte como invenção a partir da sensibilidade do artista.

---

10 DUVE, Thierry de. When form has become attitude – and beyond. In: FOSTER, Stephen; VILLE, Nicholas de (editors). *The Artist and the Academy – issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*. Southampton: John Hansard Gallery / University of Southampton, 1996 (traduzido e publicado na *Revista Arte e Ensaio*, n. 10, 2003, PPGAV / EBA / UFRJ. p. 92-105).

## PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

Essas ideias não foram integralmente partilhadas nos nossos ambientes culturais, nem mesmo pelos artistas que se consideravam modernos. Apenas parte delas – especialmente as que dizem respeito a questão entre imitação e invenção – parece ter alguma repercussão. Mas hegemonicamente os artistas ligados ou não ao modernismo continuavam no ambiente mental do modelo acadêmico, sobretudo em relação a talento e *métier*. Só mesmo a partir dos anos 1950 no Brasil – já começando a conviver com a arte contemporânea – aquelas ideias modernas conseguiram ter maior repercussão.

Assim, avançando pelo século XX – e mesmo convivendo com o modernismo – encontramos exercícios acadêmicos sendo praticados por artistas com posições diferenciadas – mais próximos à tradição ou mais voltados para o moderno. É o caso de várias obras do acervo da Pinacoteca Barão Santo Ângelo.

Na progressão do ensino, os exercícios de modelo vivo eram inicialmente desenhados. Mas, quando o aluno passava ao estágio da pintura, começava justamente por esse tipo de exercício. Aos desafios anteriores – de percepção do conjunto, dos volumes e das sombras –, acrescia-se a questão da cor. É justamente nesse ponto que se tornam bastante perceptíveis as atualizações estéticas, incorporando procedimentos próximos aos dos impressionistas, – como nos modelos vivos pintados de Benito Castañeda (FIG. 10) e de Theodoro de Bona – esse de 1932. (FIG. 11).

FIG. 10:

CASTAÑEDA, Benito  
(Cadiz, Espanha, 1885  
– Porto Alegre,  
RS, 1955)  
Nú, sem data  
Óleo sobre tela,  
85 x 68,5 cm

FIG. 11:

DE BONA, Theodoro  
(Morretes, PR, 1904 –  
Curitiba, PR, 1990)  
Nú acadêmico, 1932  
Óleo sobre tela,  
75 x 95 cm



PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

Além disso, os exercícios de modelo vivo pintado serviram de base, com certa frequência, para composições mais complexas, como no caso de *Polichinelo* (FIG. 12) de Eugênio Latour, da década de 1910 – com a tomada realista e intimista, tão comum na passagem dos séculos XIX e XX –, ou ainda em *Composição com figura* (FIG. 13) de Ado Malagoli de 1949 – em que há uma combinação aleatória de figuras, sem intenção de narração, próxima à abordagem dos surrealistas.



FIG. 12:

LATOUR, Eugênio  
(Rio de Janeiro, 1874 –  
Rio de Janeiro, 1942)  
*Polichinelo*,  
[década de 1910]  
Óleo sobre tela,  
98 x 137 cm

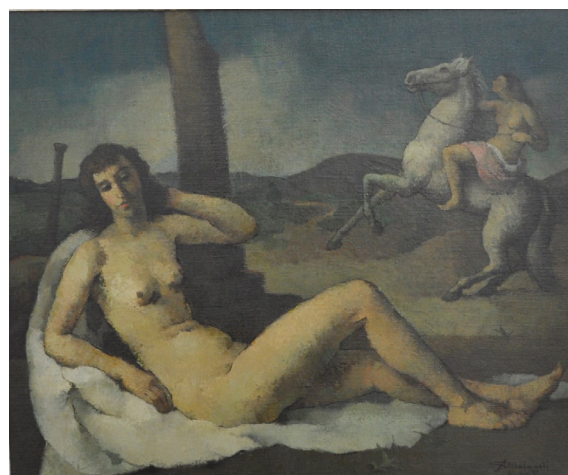


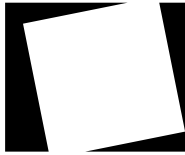
FIG. 13:

MALAGOLI, Ado  
(Araraquara, SP, 1906  
– Porto Alegre,  
RS, 1994)  
*Composição com  
figura*, 1949  
Óleo sobre tela,  
58 x 69 cm  
Doação Abelard  
Jacques Noronha

Finalmente, é interessante observar como o estudo do modelo vivo aparece, em certos casos, como próprio da identidade do pintor. São autorretratos de artistas, tendo, ao fundo, exercícios de representação da figura humana. Essa solução aparece no *Autorretrato*, (FIG. 14) de João Fahrion, assim como no *Autorretrato* (FIG. 15) de Wilson Mendonça Tibério, esse de 1941.

A explicação dessa longa duração do ensino acadêmico no Brasil pode ser atribuída à permanência da função narrativa – e, portanto, da figuração – na arte brasileira nos chamados primeiro e segundo modernismos. O interesse pelo conhecimento e a explicação da cultura brasileira – notório nessas gerações – deve ser a principal motivação por essa atitude.

## PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

FIG. 14:

FAHRION, João  
(Porto Alegre, RS,  
1898 – Porto Alegre,  
RS, 1970)  
Autorretrato,  
sem data  
Óleo sobre madeira,  
122 x 82 cm

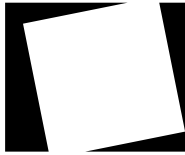
FIG. 15:

TIBÉRIO, Wilson  
Mendonça  
(Porto Alegre, RS,  
1923 – Mazan,  
França, 2005)  
Autorretrato, 1941  
Óleo sobre tela,  
100 x 80 cm



A narração, portanto, fosse ela de cunho nacionalista ou não, continuava tendo um peso enorme no campo intelectual do Brasil em boa parte do século XX. Para a pintura brasileira, amarrada ainda à poesia e à literatura, o moderno significava, sobretudo, a modernização ou a atualização da narração, e não, propriamente, a sua eliminação. Acredito que essa seja uma chave interpretativa eficiente para se analisar a pintura brasileira na primeira metade do século XX e entender a longa duração das práticas acadêmicas no ensino de arte.

## PORTO ARTE



Revista de Artes Visuais

v.27 n.47

Set 2023

e-ISSN: 2179-8001

**SONIA GOMES PEREIRA**Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/7215951323937810>

Graduada em Museologia (UFRJ, 1967), fez mestrado em História da Arte na *University of Pennsylvania* (1976) e doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). É professora titular emérita (aposentada) da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora 1A do CNPq. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em História da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte brasileira do século XIX e início do XX, academia, ensino artístico, historiografia da arte, colecionismo. Publicou, entre outras numerosas obras, "Arte, ensino e academia: estudos e ensaios sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro" (2016), "O Novo Museu D. João VI" (2011). Participou, como crítica convidada, do seminário "Os Olhares de Curadores e Críticos sobre as coleções universitárias" (2016), promovido pelo Departamento de Difusão Cultural e pela Pinacoteca Barão de Santo Ângelo.

---

**Como citar:** Gomes Pereira, S. (2023). A coleção didática da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo e a longa duração do ensino acadêmico na arte brasileira. *PORTO ARTE: Revista De Artes Visuais (Qualis A2)*, 27(47).

**Doi:** <https://doi.org/10.22456/2179-8001136298>

---