

INOVAÇÕES ACADÊMICAS: O CURSO DE ARQUITETURA DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES COMO CATALISADOR DE MODERNIZAÇÕES.

Helena Cunha de Uzeda, MSc.
uzedas@ism.com.br

A arte, produto do anelo e inspiração humanos, transcende os distritos da lógica e da razão. É um campo de interesse que concerne a todos nós, pois beleza é necessidade primeira de toda a vida civilizada.¹
Walter Gropius, 1939.

O ensino acadêmico de arquitetura: entre regras técnicas e emoção artística

Em 1671, no discurso inaugural como diretor da recém-criada *Academie Royale d'Architecture*², Nicolas-François Blondel, general de campo e engenheiro militar, declarava que o objetivo da instituição francesa consistiria em “[...] que as mais exatas e corretas regras de arquitetura fossem publicamente ensinadas” para que fossem dadas aos jovens arquitetos “[...] mais coragem e mais paixão por essa arte.”³ O engenheiro Blondel, diretor e professor dessa que seria a primeira escola destinada a formar arquitetos, demonstrava uma percepção da arquitetura como uma arte que necessitava “paixão”, além das regras corretas e exatas. À época de sua inauguração, ainda não haviam começado a arder as Luzes que tentariam reorganizar o mundo sob uma ótica estritamente racional e a entender de maneira compartilhada os conjuntos de conhecimentos que envolviam ciência e arte, unidos a partir da visão renascentista, que em sua dimensão maior, sintetizam-se na obra de Leonardo da Vinci. Profundamente dependente desses dois campos de conhecimento, o ensino de arquitetura passaria, então, a transitar por um terreno indefinido, dividindo-se entre escolas de arquitetura e de engenharia, que abriram espaço em seus já diversificados currículos para cursos de arquitetura civil. Essa compartimentação começou a ficar visível no século XVIII, quando foram criadas na França a *École Nationale de Ponts et Chaussées*, em 1747, e a *École des Travaux Publics*, em 1794, transformada no ano seguinte em

¹ GROPIUS, W. 2002. *Bauhaus: nova arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, p. 82.

² *Academie Royale d'Architecture* foi fundada em Paris em 1671 pelo ministro de Luís XIV, Jean Baptiste Colbert, tornando-se a primeira instituição voltada exclusivamente para a formação de arquitetos. O formato inicial – palestras sobre teoria da arquitetura, geometria, aritmética, mecânica, hidráulica, arquitetura de fortificações, estereotomia, perspectiva, realizadas duas vezes por semana – seria transformado a partir de 1717 em cursos regulares de dois ou três anos.

³ EGBERT, D. D. 1980. *The Beaux-Arts Tradition in French Architecture*. New Jersey: Princeton University, p. 23.

École Polytechnique, considerada o berço da moderna engenharia. Essas escolas, que se disseminaram pelo mundo ocidental no mesmo fluxo das academias de belas artes, colocaram-se à frente nas pesquisas das novas técnicas de construção que incorporavam os avanços tecnológicos de materiais, como o ferro e o carvão, fundamentais para a revolução que começava a se processar nos meios de produção. A inclusão no currículo das escolas politécnicas de cursos de arquitetura civil demonstrava um questionamento aberto à capacidade das academias de belas artes formarem arquitetos dentro da nova lógica de industrialização. As inovações que haviam ampliado as possibilidades técnicas e plásticas da arquitetura, como a expansão e o barateamento da produção de aço e o desenvolvimento do concreto armado, ligavam-se diretamente ao ensino politécnico, cujo domínio ampliara-se das edificações estáticas às construções dinâmicas, representadas pelas novas sensações modernas: os veículos e as máquinas. Tudo levava a crer que o ensino de engenharia colocaria uma larga dianteira sobre o campo das belas artes, consideradas como mantenedoras de uma tradição passada.

Não é difícil entender a razão pela qual, no processo de busca aos culpados pela aparente falta de rumo da arquitetura no início do século XX, o ensino acadêmico tenha sido escolhido para a expiação de todos os “equivocos” passados. Afinal, fora nas academias de belas artes que haviam sido elaborados os “rígidos” cânones que começavam a ser questionados. Foram elas também que saídas do magma aristocrático solidificaram-se como formatadoras de todo o aparato simbólico para os Estados. De Luís XIV, mecenas do modelo francês de ensino artístico, a Napoleão I e III e, no Brasil, de D. João IV a Pedro I e II, todos dela se utilizaram para a elaboração de uma imagem para seus respectivos impérios. A essas escolas cabia a responsabilidade da mídia representativa do poder oficial, que incluía construções imponentes, retratos reais, registros de batalhas, monumentos, decorações comemorativas, condecorações, medalhas e símbolos nacionais. É sintomático que a Revolução Francesa, em seu fervor anti-aristocrático, tenha decidido pelo fechamento da Academia de Paris, com a anuência de um de seus mais destacados alunos, Jacques-Louis David, que em 1793 rogou aos revolucionários “[...] 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.”⁴ Como explicar a sobrevivência dessas instituições de ensino que, mesmo vulneráveis a variantes políticas e presas ao que se considerava como uma rígida doutrinação tradicionalista, se mantiveram atuantes durante tanto tempo? A resposta pode estar no fato de terem sido elas mais plasmáveis às transformações contextuais do que as análi-

⁴ EGBERT, D. D., op. cit., p. 23.

ses historiográficas acostumaram-se a colocar. E esse paradoxo pode começar a ser identificado a partir do próprio processo de criação da primeira Academia de Arquitetura. O texto do professor Carl Goldstein, sob o título *Contradição não Resolvida*, analisa uma incongruência fundamental na origem da doutrina acadêmica, cuja intenção primeira consistia na obediência às regras “inquestionáveis” que haviam sido legadas pelos tratadistas clássicos. Entretanto, quando as medições das principais construções da Antigüidade mostraram uma enorme divergência em relação aos números relatados por Vitruvio, Vignola, Serlio e Palladio, a solução encontrada pelos responsáveis em estruturar o primeiro curso de arquitetura foi pragmática: ignorar as evidências de contradição entre prática e teoria e confiar nas proporções dos monumentos efetivamente construídos. “No projeto, a prática, não surpreendentemente, desempenhou um papel preponderante, com muito menos respeito por Vitruvius e outros tratadistas que a reverência dos acadêmicos poderia levar a acreditar.”⁵ Questionar regras não se constituía, portanto, em atitude estranha à prática acadêmica. Quando o arquiteto John Soane no início do século XIX, formado e atuante dentro da tradição neoclássica, chamou atenção para a “[...] necessidade de refletir antes de adotar cegamente o que encontramos entre as ruínas da Antigüidade.”⁶, estava avançando um pouco mais no relativismo primordial em relação à obediência estrita aos cânones. Nesse período, o modelo acadêmico de ensino de arquitetura, herdeiro do *Cours d'Architecture* de Blondel, já mostrava um vigor que extrapolava à sujeição a regras gerais, pautando-se, ao invés disso, pela individualidade e maior liberdade criativa em alguns arquitetos, como o acadêmico Charles Garnier (1825-98), que justificou o estilo suntuoso usado no projeto para a *Ópera de Paris* de 1861: “O estilo que empreguei é o meu próprio; do meu próprio desejo e de minha própria inspiração; é o estilo do meu tempo, que eu produzo e afirmo; é minha personalidade que eu revelo.”⁷

Dez anos antes, a montagem em apenas algumas semanas do *Crystal Palace* para a Grande Exposição de Londres havia assombrado arquitetos não por seu “estilo”, mas pelo uso inovador de materiais e de técnicas construtivas. O brasileiro Araújo Porto Alegre, que três anos depois assumiria a direção da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, compreendeu a dimensão das inovações propostas, afirmando que o pavilhão londrino representava uma nova maneira de entender a arquitetura: “[...] uma nobre civilização, como a do

⁵ GOLDSTEIN, C. 1996. *Teaching Art: academies and schools from Vasari to Albers*. New York: Cambridge University Press, p. 95.

⁶ KAUFMANN, E. 1955. *La Arquitectura de la Ilustración: barroco y posbarroco em Inglaterra, Itália y Francia*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 63.

⁷ Charles Garnier. In: DREXLER, A. (1983). *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*. New York: The Museums of Modern Art, p. 279.

século em que vivemos se distingue pela economia do tempo em planejar, pela presteza na execução e pela tolerância e liberdade de pensamento [...] será sempre admirável este prodígio de mecânica que se entranhou no gênero das belas artes e supera a destreza humana pela velocidade, uniformidade e perfeição.”⁸ A produção arquitetônica colocara-se, assim, numa trajetória de enfrentamento, qualificada por Reyner Banham como “[...] uma espécie de colisão entre duas entidades distintas – a estética e a engenharia mecânica.”⁹ A deificação das maquinarias entre as duas grandes guerras do século XX, que levou a releitura da arte a partir de parâmetros mecânicos, colocando a arquitetura como “máquina de morar”, apontava para o “ponto nodal” que, desde a virada do século vinha alterando o ângulo de visão diante do que representava efetivamente ser “moderno”. O que os modernistas consideravam como “ambiente confuso” constituía-se no produto desse choque entre dois diferentes modos de compreender o “novo”: o que se alinhava à abordagem baudelaireana, que no século XIX concedera tratamento poético a uma realidade alimentada historicamente e que via com desconfiança uma possível “salvação” pelo progresso, preferindo apoiar-se no romantismo; o outro, a visão funcionalista e tecnológica, ligada a uma nova abordagem do racionalismo que, diferente do iluminista, não desejava transigir com a história e discordava da idéia de uma evolução da humanidade dependente de determinismos passadistas. Essas percepções divergentes sobre o conceito de “moderno” municiaram confrontos paradigmáticos entre a arte do arquiteto e a ciência do engenheiro, entre trabalho manual dos canteiros e a capacidade tecnológica da indústria, entre fachadas ornamentadas e estruturas funcionais, entre a razão da função e a emoção da memória. Para Emil Kaufmann essa dialética é definidora da arquitetura novecentista: “A essência do desenvolvimento arquitetônico do século XIX seria o paralelismo de duas correntes principais, uma conservadora e outra revolucionária.”¹⁰ No contexto artístico brasileiro, esse embate alongar-se-ia século XX adentro, penetrando no curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes, que nos primeiros trinta anos do século testemunhou uma verdadeira “batalha de estilos” em seus projetos.

⁸ ATAS: 1841-56, op. cit., p. 602-603.

⁹ BANHAM, Reyner. 1975. *Teoria e Projeto na Primeira Idade da Máquina*, São Paulo: Perspectiva. [1960], p. 94.

¹⁰ KAUFMANN, E. 1955. op. cit., p. 50.

O ensino de arquitetura na Academia brasileira: um longo processo de modernização

No século XVIII, o ensino de arquitetura tanto em Portugal quanto em sua colônia no Brasil¹¹ havia sido entregue a engenheiros militares.¹² A inusitada inversão histórica de papéis que se estabeleceu entre metrópole e colônia com a vinda da Corte portuguesa, alterando bruscamente a hierarquia política-administrativa, exigiu transformações no ambiente urbano e ajustes de mentalidade para que fosse possível costurar aquele recorte do mundo europeu no roto tecido colonial do Rio de Janeiro. Poder contar com artistas de alto nível, ligados à *Class des Beaux-Arts* do *Institut de France*, subitamente disponíveis com a dissolução do império de Napoleão, representava uma oportunidade que o secretário de D. João, Conde da Barca, profundo admirador da ilustração francesa, não poderia desperdiçar. Mesmo que alguns teóricos continuem a questionar se haveria partido realmente do governo a iniciativa de contratar uma missão artística – preferindo considerar a vinda dos artistas franceses mais como um exílio remunerado – o fato é que a contribuição desses mestres para o cenário artístico brasileiro parece crescer em relevância a cada nova reavaliação historiográfica. O curso de arquitetura da Academia brasileira, seguindo o bem sucedido modelo da *École des Beaux-Arts* de Paris, estruturava-se sobre aulas de desenho, elementos geométricos, plano, elevação e ornatos, com a aferição de conteúdo realizada através de um esboço mensal e de um projeto detalhado ao final de cada ano, dos cinco que totalizavam o curso. Algumas adaptações no sistema de ensino, entretanto, demonstram um certo grau de autonomia, talvez facilitado pelo distanciamento geográfico e pelo contexto colonial menos indexado às ortodoxias européias. Entre elas merece destaque a instalação do ateliê de arquitetura dentro da Academia Imperial de Belas Artes desde sua inauguração em 1826, como aparece assinalado na planta baixa do projeto de Montigny para o prédio da Escola. Integrando, assim, teoria e projeto num só local, a academia brasileira antecipava no Brasil os *ateliers intérieurs*¹³, que seriam

¹¹ A origem do aprendizado de arquitetura no Brasil remonta à Aula de Fortificação e Arquitetura Militar criada em 1647 em Portugal, cujo modelo foi transplantado para o Rio de Janeiro com a fundação de uma Aula de Fortificação em 1699, que um século depois foi transformada em Real Academia de Artilharia Fortificação e Desenho. (MORALES DE LOS RIOS, A. 1947. A Evolução do Ensino da Engenharia e da Arquitetura no Brasil. In: Associação Brasileira de Escolas do Brasil. 1977. Sobre a História do Ensino de Arquitetura no Brasil. São Paulo: [s. n.], p. 10.)

¹² Destacaram-se, nesse período no Rio de Janeiro, os portugueses, engenheiro José Pinto Alpoim, o brigadeiro engenheiro José Custódio de Sá, autor da Igreja da Santa Cruz dos Militares no Rio de Janeiro, e o engenheiro brasileiro, tenente-coronel engenheiro, José Cardoso Ramalho a quem é atribuído o projeto da Igreja de Nossa Senhora da Glória do Outeiro.

¹³ O ensino de arquitetura dentro das escolas francesas limitava-se ao ensino teórico. A prática do desenho, requisito fundamental exigido aos estudantes, e projetos eram desenvolvidos em ateliês privados, fora da *École*

criados na *École des Beaux-Arts* de Paris apenas quatro décadas depois, através da reforma de Viollet-le-Duc (figura 1).

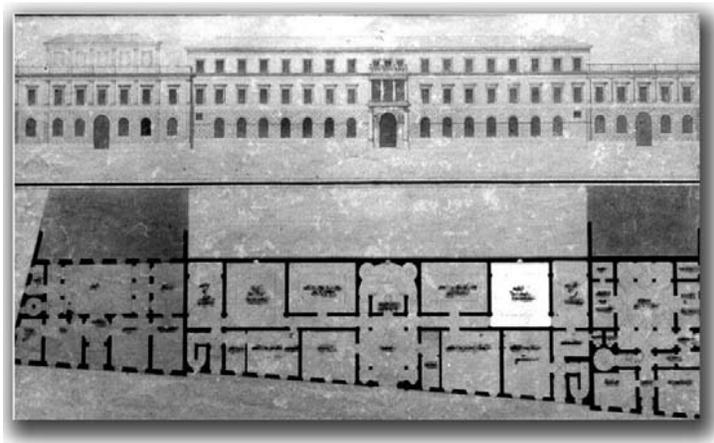


Fig. 1: Planta baixa do prédio da Academia de Belas Artes (182 -) Grandjean de Montigny. A área mais clara indica o ateliê para os alunos de arquitetura. (Arquivos do Museu D. João VI – Escola de Belas Artes / UFRJ)

A Escola brasileira, cuja criação parecia assinalar para as artes o que nosso primeiro crítico, Gonzaga Duque, considerou como “prenúncio de uma fase de florescimento”¹⁴ mostrava, às vésperas da República — que a transformara em Escola Nacional de Belas Artes — sinais de decadência, como consequência de sua dependência do império já enfraquecido e do fortalecimento dos engenheiros positivistas, militares e republicanos, da Escola Politécnica. Em 1884, demonstrando o predomínio do ensino politécnico naquele momento, o arquiteto alemão Luiz Schreiner apresentou um projeto propondo a transferência do ensino de arquitetura da Academia para a Escola Politécnica, que se transformaria, assim, na única responsável pela formação de arquitetos. Em parecer a respeito, a seção de arquitetura do Instituto Politécnico Brasileiro considerou “[...] indispensável conciliar os dois cursos de arquitetura, o da Escola Politécnica e o da Academia Imperial de Belas Artes, de sorte que a parte artística e a parte científica sejam igualmente desenvolvidas.”¹⁵ A instabilidade polí-

des Beaux-Arts e sob a supervisão de um professor, que poderia pertencer ou não a ela e que eram mantidos pelos próprios alunos.

¹⁴ GONZAGA DUQUE, L. *A arte Brasileira*. 1995. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 90. (Publicação feita a partir do original de 1888).

¹⁵ MORALES DE LOS RIOS FILHO, A. 1942. O Ensino Artístico: subsídio para a sua história – um capítulo 1816-1889. In: *Centenário do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro*, outubro de 1938, Terceiro Congresso de História Nacional, Rio de Janeiro. Anais... Imprensa Nacional, 1942.

tica e a morosidade decisória do Império contribuíram para a não execução do projeto de Schreiner e o ensino de arquitetura manteve-se sob a orientação da AIBA, ainda que entregue a engenheiros: os professores honorários, André Pinto Rebouças, professor da Escola Politécnica, e Adolfo Del Vecchio, engenheiro de obras do Ministério da Fazenda.

Na década de 1930, o curioso “duplo domínio” exercido pelo movimento modernista — ativo tanto na criação de uma arquitetura moderna quanto na “construção” de um passado artístico, através do SPHAN — consolidou a imagem do curso de arquitetura da Escola como obstáculo maior à inovação, catalogando-se as quatro décadas anteriores sob o rótulo de “acadêmicas” em seu sentido mais pejorativo, como se houvessem sido quarenta anos de inércia e de repetição improfícua. Entretanto, as considerações do historiador Jacques Le Goff sobre o que chama de “permanências” históricas — entre as quais podemos localizar o fenômeno do ensino acadêmico —, apontam para o caráter duplice assumido pelas “continuidades”, que costumam atuar simultaneamente como “obstáculo” e como “esteio” à modernização. Esse papel de “apoio” no processo de desenvolvimento da nova arquitetura, creditado à influência positiva da tradição disciplinar acadêmica, já fora destacada por Banham, que demonstrou estranhamento pela rejeição à cultura *beaux-arts* dar-se em função de uma percepção da arquitetura acadêmica como puramente “estilística”, avessa à funcionalidade e aos aspectos científicos. Citando a obra de Guadet, *Éléments et Théories de l'Architecture* — considerada como a própria alma do ensino acadêmico — destaca que esta se mostrava “tão funcional, científica e a-estilística” quanto os próprios racionalistas que, “[...] enquanto repudiavam os ‘padrões falsos das academias’, aceitavam muitas das idéias acadêmicas sem saber de onde elas haviam vindo.”¹⁶ No Brasil, esse mesmo sentimento contraditório trespassa a rejeição à produção da Escola Nacional de Belas Artes. Na década de 1950, entretanto, o ensino acadêmico de arquitetura receberia o reconhecimento honroso do arquiteto Lúcio Costa, que elogiou as “[...] edificações proficientemente compostas nos mais variados estilos históricos, do gótico às varias modalidades do renascimento italiano ou francês [...], bem como a versão *Beaux-Arts* dos estilos Luís XV e XVI”, considerando-as como reveladoras “[...] até o último pormenor de acabamento, de uma exemplar consciência profissional acadêmica.”¹⁷

O desmonte da noção de “ruptura” modernista, em seu sentido “revolucionário”, vem se processando através de alguns autores importantes desde a

¹⁶ BANHAM, Reyner. Op. cit., p. 24-25.

¹⁷ Lúcio Costa, 1951. op. cit., p.86.

década de 1960, como Peter Collins¹⁸ que localizou em meados do século XVIII o início da ideologia que fundamentaria a arquitetura “moderna”, num recorte temporal que nos projeta diretamente nos domínios do ensino acadêmico, centralizador em grande parte desse período de questionamentos sobre a arte e a arquitetura. As análises das estruturas históricas pela *nouvelle histoire*, colocando o desenvolvimento dos fatos sob a perspectiva da “longa duração”, mostram que as “revoluções” dificilmente estabelecem uma transformação tão completa que abra mão de toda a realidade precedente. Para o historiador Krzysztof Pomian, o que normalmente é entendido como uma ruptura assinaladora de um “marco inicial” representa, na realidade, a culminância de repetidas, e não tão bem sucedidas, tentativas de inovação que só em determinado momento irão encontrar condições favoráveis a seu estabelecimento. Para Pomian é justamente nesse processo, que normalmente passa ao largo da percepção comum em sua contemporaneidade, e não nos acontecimentos colocados como “espetaculares”, que reside o aspecto mais interessante para a análise histórica. O conceito cumulativo, mas não linear, da história e as análises desse processo de longa duração, do qual o ensino acadêmico certamente faz parte, tentam desviar o foco do acontecimento pontual, que dificultam a identificação da abrangência das transformações e da ocorrência de importantes permanências, como o desejo recorrente de modernização dentro da ENBA. Nesse processo de tentativas de inovação ocorrido no interior do ambiente acadêmico enquadra-se o neoclassicismo de Montigny, que corporificou o desejo de modernização do ambiente colonial do Rio de Janeiro, lembrando que a autonomia arquitetônica pretendida pelos fundadores do neoclassicismo, os arquitetos Boullée Ledoux, inaugurou, como lembra Argan, as propostas de “[...] reforma radical da figura, da função, da profissão do arquiteto”¹⁹, que viriam a ser desenvolvidas mais tarde por Le Corbusier. Deve ser considerada inovadora, também, a reforma implementada na Academia em 1855, na gestão do arquiteto, urbanista e paisagista, Araújo Porto Alegre, que descentralizou o ensino e dividiu em disciplinas autônomas o curso de arquitetura, até então sob a responsabilidade de um único mestre e que, a partir de então, pôde contar com professores especializados em diferentes áreas. Do currículo passou a constar: desenho geométrico e industrial, desenho de ornatos e arquitetura civil, disciplinas que tinham como suporte disciplinas específicas à arquitetura pertencentes à seção de Ciências Acessórias²⁰. A introdução dessas cadeiras cien-

¹⁸ Cf. COLLINS, P. (1965). *Changing Ideals in Modern Architecture: 1750-1950*. London: Faber and Faber.

¹⁹ ARGAN, G. C. 1992. *Arte Moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 197.

²⁰ Estes consistiam em Matemáticas Aplicadas — incluindo aritmética, geometria descritiva, trigonometria, estereotomia —; História das Artes, Estética e Arqueologia, e Perspectiva e Teoria das Sombras.

tíficas foi de grande importância e mostrava a visão acurada de Porto Alegre em sua intenção de preparar os arquitetos acadêmicos para as demandas tecnológicas que iriam, mais adiante, transformar os engenheiros nos grandes executores da modernidade. Colocando em discussão a base teórica sobre a qual a doutrina acadêmica havia se estruturado Porto Alegre questionava: “o estudo de arquitetura clássica [...] será bastante para criar arquitetos úteis a todas as necessidades sociais?”²¹; levantava questões específicas nacionais: “[...] Sendo o Brasil um país agrícola não convirá ao jovem arquiteto um estudo sério sobre a arquitetura rural aplicada ao fabrico e custeio das nossas fazendas e a maneira de melhor colocá-las e tornar alegre, cômodas e saudáveis?”²²; prognosticava a desvalorização ornamental: “[...] Nada prevejo além do pressentimento de que aparecerão gênios simplificadores, apóstolos do resumo, para numa espécie de bateia colocarem o precioso e lançarem à margem os fragmentos impuros dessas antigas jazidas que esconderam a verdade.”²³

A reforma Benjamin Constant de 1890, daria continuidade a essa prática ressurgente de atualização dentro do ensino da Escola, com o objetivo de adequação às transformações trazidas pelo desenvolvimento de novas estéticas e técnicas construtivas industriais. A experiência “neocolonial”, ainda que compartilhasse o mesmo caráter tradicionalista e ornamental dos historicismos, pode ser inserida também nesse processo de modernização por seu desejo de descolamento das correntes internacionais em sua busca por uma arquitetura de cunho nacional, idéia com a qual comungaria também o movimento moderno. Comum às colônias latino-americanas no início do século XX e habitante de um território fronteiro entre os ecletismos importados e as novas propostas para a arquitetura, a arquitetura “neocolonial” teve grande aceitação, não interrompendo seu desenvolvimento diante do triunfo oficial do modernismo. A índole renovadora e nacionalista subentendida na estética justifica as trajetórias semelhantes de dois grandes arquitetos latino-americanos, da “segunda geração” do movimento moderno internacional, o venezuelano Carlos Raul Villanueva e o brasileiro Lúcio Costa, contemporâneos em suas formações acadêmicas e que se integraram ao racionalismo corbusiano depois de uma primeira passagem pela arquitetura “neocolonial”.

A continuidade de intenções modernizadoras afirma-se, ainda, nos sucessivos projetos de reforma pelos quais passaria o currículo da Escola, como o de 1926, elaborado pelo médico José Marianno Filho, então diretor da ENBA e defensor do “neocolonial”, que pretendeu incluir o estudo da disciplina de

²¹ Atas das Sessões Públicas do Corpo Acadêmico de 27 / set / 1855 a 30 / dez / 1869 (Livro 6.163, páginas não numeradas).

²² Idem.

²³ Porto Alegre *apud* Atas: 1841-56, Livro 6152, p. 602-603.

“urbanologia”: “[...] o estudo da cidade ao lado do estudo do edifício [...], que abrange as questões de saneamento da cidade e arquitetura paisagística, deve constituir uma cadeira de frequência obrigatória com largo desenvolvimento prático.”²⁴ Anos depois, a reforma de Lúcio Costa receberia todo o crédito pela introdução da cadeira de Urbanismo. Mesmo sendo consideradas como radicais, as reformulações instituídas pela reforma de 1931 foram absorvidas pelo curso de arquitetura após o frustrante desfecho da gestão modernista. Ainda que a reboque da revolução política de 1930, as modificações realizadas na Escola não “revolucionaram” de fato o currículo de arquitetura, como o grande alvoroço causado à ala conservadora poderia levar a imaginar. A tentativa de Lúcio Costa de academização do ensino moderno, incluindo-o no currículo da ENBA revela seu reconhecimento quanto aos benefícios que a sistematização pedagógica e a disciplina dos exercícios acadêmicos poderiam representar na formação dos novos arquitetos.

Todas essas tentativas inserem-se não na concepção de “evolução” teleológica — que enxergava as produções anteriores à arquitetura moderna apenas como “etapas equivocadas” em direção à chegada solene ao modernismo — e sim num desenvolvimento não cronológico, do qual fazem parte “avanços” e “recuos”. O ensino de arquitetura acadêmico, desde sua instalação no primitivo prédio de Montigny, se distinguiu por um convívio de ambigüidades, que colocava em confronto o “tradicional” e o “inovador”, o “reacionário” e o “progressista”, forçando um diálogo de exercício conflituoso, mas sem dúvida estimulante. Nas três primeiras décadas do século XX, a ENBA funcionou como catalisadora de inovações, refletindo idéias que iam muito além dos ecletismos (figura 2). Não surpreende, portanto, que a emblemática conferência proferida por Le Corbusier no Rio de Janeiro em defesa do funcionalismo tenha utilizado, para seu libelo modernista, uma das salas da ENBA. Com a criação da Faculdade Nacional de Arquitetura em 1945, o curso de arquitetura separa-se da antiga Escola, o que parecia inevitável diante de seu desejo de emancipação, que era um retorno às origens da escola, exclusivamente, de arquitetura fundada pelo engenheiro Blondel. Mas, agora, quando a contemporaneidade retoma formas exuberantemente artísticas numa arquitetura que não coloca o funcionalismo como preocupação fundamental, talvez seja tempo de reconsiderar o anátema lançado à ENBA e reconhecer alguns benefícios naquele convívio criativo junto às demais artes plásticas. Afinal, como afirmou Lúcio Costa, “[...]Belas Artes e arquitetura serão sempre uma coisa só.”²⁵

²⁴ ATAS, Livro 6158, 1926, p. 61.

²⁵ COSTA, Lúcio. Arquitetura Brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, s.d, p. 40.

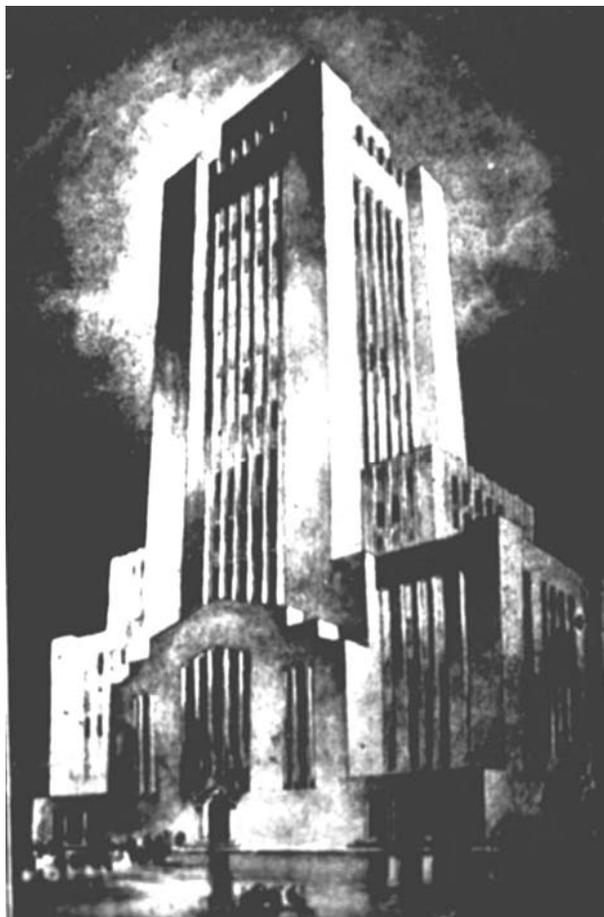


Fig. 2: Projeto intitulado Arquitetura “Ciclópica”, 1929, dos arquitetos Paulo Pires e Paulo Santos formados pela ENBA. (Revista Arquitetura: Mensário da Arte, Rio de Janeiro, n.1, 8/06/1929, p. 40.)

Helena Cunha de Uzeda. Doutoranda de História e Crítica da Arte. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Belas Artes – UFRJ.