

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://www.scielo.br/j/er/a/xpNtfp8R7VRnCbhhLw54rFz/>

DOI: 10.1590/1984-0411.90506

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2024 by Universidade Federal do Paraná. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

ARTIGO

**A falsa missão francesa e o ensino da arte:
apontamentos para uma história outra*****The fake French mission and the teaching of art:
notes for an other history*****Kelly Sabino^a**

ksabino@unicamp.br

RESUMO

O presente artigo se volta a um evento bastante difundido e, por vezes, considerado marco fundador do ensino da arte no país – a chamada Missão Francesa – para analisá-lo a partir de um levantamento bibliográfico de fontes heterogêneas e assimétricas. Ancorando-se na noção de arquivo do pensador francês Michel Foucault, propõe-se analisar as formas com que o discurso sobre o ensino de arte presente em 55 periódicos de destaque do campo educacional entre 1996 e 2019 se vale da Missão Francesa e de que maneira esse acontecimento é recontado atualmente. No que diz respeito à polêmica chegada ou não de uma missão salvacionista de artistas franceses ao Brasil novecentista, aparentemente, a questão colonial é reiterada. Assim, a perspectiva de uma educação decolonial nos impulsiona a tensionar as narrativas tidas como oficiais e verdadeiras e nos coloca diante da monocultura branca e eurocêntrica que ainda hoje compõe grande parte da reflexão sobre a história do ensino da arte. Nesse sentido, o artigo traz à baila os discursos sobre a temática e como eles parecem reforçar o olhar colonizador.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Missão Francesa. Estudos Foucaultianos. Decolonialidade.

ABSTRACT

This article focuses on an event that is widespread and is sometimes considered a foundational milestone in the art teaching in Brazil – the so-called French Mission – to analyze it based on bibliographical research of heterogeneous and asymmetrical sources. Anchored in the French thinker Michel Foucault's notion of archive, it is proposed to examine how the discourses on art teaching present in 55 prominent periodicals in the educational field, between 1996 and 2019, use the French Mission and how this event is recounted in the present. Regarding the controversy arising or not from a salvationist mission by French artists to nineteenth-century Brazil, apparently, the colonial question is reiterated. Thus, the implications of a decolonial education pushes us to suspect of the narratives considered official and true and places us in front of the white and Eurocentric monoculture that still makes up the discourses around the history of art teaching. In this sense, the present article brings up how the discourses on the subject seem to reinforce the colonizing look.

Keywords: Art Teaching. French Mission. Foucauldian Studies. Decoloniality.

^a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

A famigerada Missão Francesa

A Missão Francesa efetivamente faz parte do imaginário artístico brasileiro desde, pelo menos, a educação básica. Nos livros didáticos de História, há inúmeras imagens de artistas franceses como Jean-Baptiste Debret, que ilustram cenas do cotidiano do Brasil colonial, muitas vezes, tomadas como históricas.

Fato é que o famigerado evento da chegada de artistas franceses ao Rio de Janeiro em 1816 é tido como um ponto crucial da história da arte brasileira, uma vez que impulsionou a criação da Academia Imperial de Belas-Artes dez anos após a chegada desses artistas. Entretanto, a despeito das controvérsias que vão desde a concepção à implementação da Academia, é ponto pacífico que esse acontecimento pode ser considerado o primeiro gesto em direção à institucionalização do ensino da arte neoclássica, além da instauração de um ambiente de arte cortesã no Brasil. Talvez seja por conta desses fatos históricos, bem como pela difusão dos primeiros escritos sobre a temática, de autoria de Afonso D'Escragnolle Taunay, que parte da historiografia da arte brasileira considera esse movimento um ponto de virada na arte brasileira.

Adolfo Morales de los Rios Filho (1938), um dos primeiros historiadores a se debruçar sobre o que chamou de “a evolução do ensino das artes no Brasil”, em suas primeiras linhas de *O Ensino Artístico: subsídio para a sua história* aponta para uma querela aparentemente não tratada pela historiografia do ensino da arte (Barbosa, 2002; Fusari; Ferraz; 2010; Osinski, 2001). Trata-se da vinda da Missão Francesa ao Brasil. Não é fortuito que Morales dos Rios Filho tenha escolhido iniciar sua obra sobre o ensino da arte no Brasil entre 1816 e 1889 na ocasião do 1º Centenário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em 1838. Ou seja, o autor cria um marco para o que chamar-se-á ensino da arte, e este é inaugurado pela Missão Francesa. Não é banal que uma história do ensino da arte comece com páginas e páginas dedicadas a glorificar a colônia francesa no Brasil. Tal feito, para de los Rios Filho, assinala “de maneira indelével a influência da ação e da obra dos missionários franceses no Brasil” (De Los Rios Filho, 1938, p. 47).

Morales de los Rios Filho chama de “maldizentes” aqueles que colocavam em xeque a existência de uma missão destinada a honrar as artes no Brasil. Ele considera que os que tentam questionar esse discurso buscam apenas “implantar a dúvida, lançar confusão, negar, tripudiar, inverter as intenções, massacrar, pulverizar e enterrar” (De Los Rios Filho, 1938, p. 34).

Afonso D'Escragnolle Taunay (1956), por sua vez, foi o primeiro estudioso a se debruçar sobre esse episódio. Escreveu em 1912, o estudo *A Missão Francesa de 1816*, título que implementa a alcunha que até hoje figura em livros de história da arte e em livros didáticos de história e de ensino da arte. No entanto, é importante ressaltar que se trata de uma pesquisa sobre a família do autor – seu avô foi professor e diretor da Academia de Belas Artes, e seu bisavô, o pintor Nicolas-Antonie Taunay, foi um dos integrantes da famosa Missão Francesa.

A ideia de uma “missão artística” não é casual e não pode ser encontrada em páginas anteriores a esse escrito. Foi Taunay quem decidiu assim chamá-la. Debret, que veio ao Rio de Janeiro junto à comitiva francesa, escreve em sua *Voyage Pittoresque* a expressão “*notre colonie*”, mas não fala em parte alguma sobre uma missão. Debret afirma, contudo, que o grupo teria sido convidado por D. João VI.

Araújo Porto-Alegre (2007), o primeiro diretor brasileiro da Academia Imperial de Belas Artes, não a chamava de “missão”, e Gonzaga Duque (1994), um dos primeiros críticos de arte brasileiros, se referiu à “colônia Lebreton” em sua obra *A arte brasileira* (1995). Além deles, Mário Pedrosa, reconhecido crítico de arte brasileira, escreveu em 1957 sua *Da Missão Francesa: seus obstáculos políticos*. Nessa obra, o crítico se devota a refletir sobre a vinda dos artistas franceses ao Brasil, considerando a ideia de missão uma boa lenda. Também Mário Barata (1977) parece inclinado a esta opinião quando publica uma carta inédita de Joachim Lebreton, cujo teor evidencia o seu projeto de oferecer à corte portuguesa uma academia de Belas-Artes. Mais recentemente, fora do campo das artes visuais, com a obra *O Sol do Brasil*, Lilian Schwarcz (2008) se debruça sobre a vida do pintor e integrante da colônia de artistas franceses Nicolas-Antoine Taunay, traçando seu percurso pregresso e posterior à vinda ao Brasil. No livro, a autora apresenta indícios de que a Missão Francesa foi na realidade um autoconvite de artistas que estavam interessados em conhecer o “exotismo” dos trópicos, ao mesmo tempo em que saíam de uma França bonapartista em ruínas.

Ao fim e ao cabo, são muitos os pesquisadores do campo da história da arte que se debruçaram sobre o contexto de criação da Academia Imperial de Belas Artes. É de se espantar que tais estudos não tenham se espalhado para o campo do ensino da arte, que, como veremos adiante, configura uma área completamente apartada, mesmo que seja comum afirmar-se que há uma inter-relação entre arte e ensino de arte – cf., por exemplo, Barbosa (2009), de acordo com quem a “arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers” (Barbosa, 2009, p. 7).

Vale reforçar ainda que Sônia Gomes Pereira (2017), uma das principais pesquisadoras de arte brasileira oitocentista, aponta haver um aumento significativo de pesquisas sobre arte brasileira do século XIX nas últimas três décadas, o que teria acarretado certo amadurecimento das discussões do campo, promovendo uma possível revisão historiográfica do período.

O arquivo na pesquisa sobre o ensino da arte

O procedimento de pesquisa utilizado no presente artigo se ancora na noção de arquivo do pensador francês Michel Foucault, assim, o texto em tela trata as fontes como uma montagem em que a mão do pesquisador é evidenciada. Não se trata, portanto, de um gesto reconstitutivo historiográfico, pois “não consiste em dizer que as coisas não são bem como são [...], consiste em ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (Foucault, 2016, p. 356). Assim, o arquivo seria feito em níveis, isto é, descrições heterogêneas e assimétricas que estão em constante contato com o presente. Em outras palavras, não se trata de agrupar documentos preservados, nos quais residiria a verdade do tempo, como bastiões da história para as gerações futuras. Não se trata, tampouco, de tomar o arquivo como um monumento, já que não se presta continência de legitimidade histórica aos documentos. Assim, o próprio arquivo é tido como um gesto de forja histórica, na medida em que é a partir dele que se recompõe o passado, e é através de suas lentes que se inventa o próprio presente.

Para Foucault, o arquivo, longe da sacralização do documento, é tido como:

[...] o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (Foucault, 1987, p. 145).

Portanto, o arquivo é o sistema que dispõe, em cada época e para determinada sociedade, aquilo que pôde ser dito, pensado, guardado. Segundo Judith Revel, a partir do arquivo é possível reconstituir “o conjunto das regras que, num dado momento, definem ao mesmo tempo os limites e as formas da dizibilidade, da conversação, da memória, da reativação e da apropriação” (Revel, 2005, p. 18-19). Arquivo e discurso, na concepção foucaultiana, se complementam: sendo o primeiro “a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez” (Veyne, 2011, p. 17). Desse modo, compreendê-lo possibilita encontrar a emergência do acontecimento, despojando-se das generalizações que o banalizam. Para o pensador francês, em relação ao documento e à sua análise, fazer crítica seria:

[...] sua tarefa primordial, não o interpretar [documento], não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo [...]. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (Foucault, 1987, p. 7-8).

O primeiro trabalho de análise de arquivo parte do manuseio de um amplo conjunto de documentos até a classificação dos seus enunciados – a criação de categorias analíticas permite a criação de um mapa dos discursos, do que foi possível de ser dito e pensado em uma determinada época e local. Disto decorre o olhar que o pesquisador vai lançar sobre o material; a escolha da chave de leitura da massa discursiva do arquivo. Por um lado, o primeiro gesto possibilita a definição dos regimes de dizibilidade de um momento histórico, e, por outro, o segundo produz um percurso no interior do arquivo, ao encontro dos acontecimentos produtores de ressonâncias no presente.

O mergulho no arquivo nos possibilitou uma série de encontros e nos levou ao Arquivo Nacional, à Biblioteca Nacional, à Hemeroteca Digital, à Biblioteca do Museu Nacional de Belas Artes e à Biblioteca de Obras Raras do Museu D. João VI, todos localizados no Rio de Janeiro, além da consulta aos documentos digitalizados no site do Museu D. João VI. Em busca do contexto de criação da Academia Imperial de Belas-Artes, fomos conduzidos também à Torre do Tombo, em Lisboa, para analisar documentos do período da vinda da Missão Francesa ao Brasil. Investigamos a documentação do Ministério do Reino, do Ministério da Instrução e Belas Artes (1890-1892), do Conselho Superior de Instrução Pública e da Direcção Geral da Instrução Pública (1843-1905).

Além dessa monta de fontes primárias, criamos um arquivo formado pelos discursos em circulação no campo acadêmico em torno da arte na educação (especificamente sobre a Missão Francesa), que vai de 1996 – ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), que torna o ensino de arte obrigatório como disciplina curricular, e não mais como atividade escolar – até o ano de 2019, abarcando, assim, 24 anos de escritos sobre arte no campo educacional. Com

isso, temos como propósito, além de traçar um panorama da produção acadêmica que circulou em torno da arte na educação nas últimas décadas, descortinar os discursos acerca da aliança entre os termos, como anteriormente descrito.

O crivo de seleção dos escritos foi a avaliação feita pela plataforma *Qualis* Capes, abrangendo publicações A1, A2 e B1. O conjunto de periódicos analisado foi: *Acta Scientiarum*; *Atos de Pesquisa em Educação*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Educação*; *Cadernos de Pesquisa*; *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*; *Cadernos de Pesquisa (UFMA)*; *Comunicações*; *Currículo sem Fronteiras*; *Eccos Revista Científica*; *E-curriculum*; *Educação (PUCRS)*; *Educação (UFSM)*; *Educação & Realidade*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Educação e Pesquisa*; *Educação em Foco (UEMG)*; *Educação em Foco (UFJF)*; *Educação em Perspectiva*; *Educação em Revista*; *Educação Temática Digital*; *Educação: Teoria e Prática*; *Educação (Unisinos)*; *Educar em Revista*; *Educativa*; *Em Aberto*; *Espaço Pedagógico*; *Horizontes*; *Imagens da Educação*; *Inter-Ação*; *Linguagens, Educação e Sociedade*; *Linhas Críticas*; *Perspectiva*; *Práxis Educacional*; *Práxis Educativa*; *Pro-Posições*; *Quaestio*; *Reflexão e Ação*; *Retratos da Escola*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Cocar*; *Revista da Faced* (atual *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*); *Revista da FAEEBA*; *Revista de Educação Pública*; *Revista de Educação PUC-Campinas*; *Revista Educação em Questão*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Eletrônica de Educação*; *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*; *Revista Tempos e Espaços em Educação*; *Roteiro*; *Série-Estudos*; *Teias*.

Evidentemente, a escolha desses periódicos levou em consideração que as publicações acadêmicas promovem a circulação de ideias oriundas das pesquisas feitas em campo, sejam elas teses, dissertações etc. De forma alguma, no entanto, buscamos dar maior grau de legitimidade aos discursos selecionados, isto é, a escolha destes periódicos atende tão somente à necessidade de reunir um conjunto significativo de produções acadêmicas que garantisse um panorama consistente da circulação de tais ideias e debates nas diversas instituições e contextos do país.

Uma primeira busca em todos os periódicos assinalados gerou 1446 artigos que versam sobre arte. Em uma busca mais depurada, buscaram-se os descritores “artes visuais”, “artista”, “artístico/a”. Focamos nos que se relacionam com o campo das artes visuais, chegando a 498 artigos que foram efetivamente analisados.

A Missão Francesa em revista

No que diz respeito à polêmica vinda ou não de uma missão salvacionista de artistas franceses ao Brasil novecentista, a questão colonial é reiterada. Além das pesquisas empreendidas no século XX, apresentadas anteriormente, mais recentemente pesquisadores têm se debruçado sobre documentos primários acerca deste evento.

De acordo com Eliane Dias (2006), o interesse em povoar os trópicos com artistas franceses partiu do Marquês de Marialva, ministro das relações exteriores de Portugal em Paris. Ele teria sido influenciado pelo Conde da Barca e por suas conversas com Humboldt sobre a difusão das artes e ofícios no México em 1783. Esses três personagens teriam iniciado a articulação que traria Lebreton

– um renomado artista francês, secretário perpétuo das Classes de Belas-Artes do *Institut de France* e com quem Humboldt se correspondia – como principal nome para constituir a Academia Imperial de Belas-Artes. É importante salientar que Lebreton foi também administrador das Obras de Arte no *Musée du Louvre* em 1802.

O ano de 1815 foi complicado para Lebreton e para os demais artistas bonapartistas, dada a queda de Napoleão. Diante desse cenário, Humboldt, em uma tentativa de proteger Lebreton e tendo em vista sua fragilidade política e envolvimento na devolução dos objetos de arte saqueados pela França nas guerras napoleônicas, teria proposto aos ministros portugueses a criação de um projeto tal como o do México, mas em terras brasileiras.

Dias (2006) a partir de documentos averiguados na Torre do Tombo em Lisboa, apoia a tese de que a Missão Francesa foi de fato um mito. Em nossa pesquisa na Torre do Tombo, pudemos verificar os ofícios e despachos da corte para o Cavalheiro Brito, assim como os despachos enviados ao Marquês de Marialva, Conde da Barca e Marquês de Aguiar. Em nenhum dos documentos acessados foi encontrado um despacho do governo português ordenando a vinda de uma missão de artistas franceses. Para Dias, fica evidente que Lebreton tomou a iniciativa de procurar proteção do Cavalheiro Brito, erudito e influente português que vivia em Paris, cuja amizade com o Conde da Barca era de longa data. Aparentemente, foi Brito quem agenciou a vinda dos artistas franceses. Como um homem influente no ambiente cultural parisiense, recebeu com bons olhos a proposta de Lebreton de levar para a Corte no Brasil um conjunto de artistas que poderia muito auxiliar o desenvolvimento do Reino de Portugal, Brasil e Algarves.

No entanto, em uma das cartas trocadas entre os amigos Conde da Barca e Cavaleiro Brito, o segundo deixa explícito que não acreditava ser necessário aportarem no Brasil artistas de luxo, mas, sim, aqueles que pudessem se prestar ao trabalho: “pareceu-me assim reunir o útil ao agradável sem sobrecarregar de artistas de luxo quando são os de úteis artes que nos faltam” (Brito, 1815 *apud* Ribeiro, 1997, p. 74).

Já Lebreton, articulador da vinda dos artistas, não parece ter sido muito discreto, pois houve um certo desconforto diplomático causado por uma publicação no jornal francês *Moniteur* recrutando artistas com destino ao Brasil. Isso fez com que Brito escrevesse uma errata com urgência, na qual desmentia o fato (Brito, 1815 *apud* Ribeiro, 1997).

Ou seja, Debret começou uma espécie de telefone sem fio que chegou em Taunay e virou história oficial. Debret glorificou a sua vinda ao Brasil, cuja narrativa, que corroborava tratar-se de uma comitiva esperada pela família real, tornava mais honroso o percurso dos artistas viajantes em busca de dinheiro e sossego.

Mesmo diante da carta de Brito aos jornais e mesmo com a publicação de Mário Pedrosa, na qual fica evidente que Brito não fez nenhuma promessa a Lebreton e frisava que não havia compromisso do governo português, a história do ensino da arte toma como base a ideia de uma Missão Francesa para constituir aquilo que seria um ponto de virada no ensino da arte no país. Tratou-se, de acordo com os documentos, de uma emigração voluntária que uniu o útil ao agradável, por assim dizer, pois atendia aos anseios eruditos do Conde da Barca e do Marquês de Marialva, articulados pelo Cavalheiro Brito, e, ao mesmo tempo, à vontade de sair da França em virtude de

tensões políticas. Assim, Lebreton compôs um grupo que atendesse às necessidades de fomento às artes e ofícios por parte dos portugueses e que garantisse a possibilidade de uma outra vida para os artistas que se juntassem a ele.

Mas é sobretudo a partir do estudo feito por Patrícia Telles (2017), baseado na troca epistolar entre Brito e Conde da Barca, que é possível esclarecer os meandros da Missão Francesa. Em uma carta de 2 de dezembro de 1815, a presença de Brito no empreendimento de vinda dos artistas franceses ganhava contornos mais nítidos; nela, Brito atesta que o pagamento das despesas da caravana francesa não passaria de “um fraco testemunho do meu desejo de civilizar o Brasil por meio das artes[...]” (Telles, 2017, n.p).

Encontramos também em nossas buscas no arquivo nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, indícios ainda mais fortes, por serem oficiais. No ofício nº 17, de 27 de agosto de 1815, Brito escreve:

[...] a situação actual da França e a incerteza do por vir tem facilitado a emigração de artistas de todas as qualidades, e os aliados cuidão em os recrutar fazendo-lhes partido vantajoso, e cimi a ocupação militar do Reino afrouxa a execução das leis, eles a aproveitão para emigrarem sem risco próprio, nem dos que induzem a isso. Msier. Lebreton veio propor ao Marquez Estribeiro Mor que alguns artistas de moralidade desejavão ir estabelecer-se no Bresil, mas não tendo todos meios para costear a passagem e o primeiro estabelecimento desejavão merecer do governo alguma ajuda de custo e a certeza de sua proteção; desta não podem eles duvidar, mas enquanto a pagar-lhes a passagem, lhes respondeo o dito Marquez que nem elle nem eu estávamos autorizados a fazello, mas que huma Nota de sua mão qualificando os indivíduos e seus talentos podia remeter-se a V. Ex. para que à vista dela S. A. R decidisse o que houvesse por bem do Seu Real Serviço: também lhe ponderam a generosa doação de sesmarias, o que devia ser já hum forte incentivo para attrair colonos estrangeiros. Mr. Lebreton observou que a ocasião sendo a mais oportuna, podia também verde pouca dura, não havendo auxílios prontos, porque se distrahirião para outra parte: como nos era impossível tomar por nós esta providencia, prometemos dar parte de tudo a V. Ex. remetendo a sua nota, que ainda não mandou. [...] (Brito, 1814 *apud* Portugal, 2023. livro 686).

Que se tratou de um processo de barganha diplomática encabeçado por Lebreton, não restam mais dúvidas, porém, em um ofício enviado pelo Marquês de Marialva e Brito, de 9 de outubro de 1815, a nossa tese fica mais evidente. Ali se lê:

Ofício n. 22. 9 de outubro de 1815.

No meu ofício n. 17 tive a honra de comunicar a V. Exa. que Mier Lebreton, secretario perpetuo da quarta classe do Instituto me falara assim como ao Marquez de Marialva da emigração de artistas franceses para o Estado do Brasil, para o que alguns desejavão e precisavão de ajuda de custo, ao que respondi não estar authorisado de modo algum para este fim, mas que me cumpria da parte a V. Ex. esperar as ordens regias sobre este importante objeto. Não podendo então mandar com aquelle oficio a nota que M. Lebreton me promettera sobre as qualidades e talentos das pessoas que se propunhão passar a este Continente, agora a remeto a V. Exa. A família do Pintor Taunay respeitável pelos seus costumes patriarchaes e intima união, apurou o pequeno capital de 16 mil cursados e está decidida a partir antes do inverno, ella reúne hum pintor, escultor, chymico metalúrgico e farmacêutico, além de hum official instruído, todos de conducta exemplar. O Chefe dela so pretenderia o lugar de Professor de pintura para crear discípulos e formar hum estabelecimento com os demais talentos do irmão e

seus filhos. Sem nada lhe prometer ponderei-lhe unicamente que as artes de luxo devião ser precedidas das uteis e necessárias à economia interior do Paiz, mas que o Governo de S. A. R sendo tão iluminado quanto era protector da indústria e das artes liberaes, eu lhe segurava a benevolencia do Soberano para artistas foragidos que ião buscar o amparo paternal do Meu Augusto Soberano. [...]. Não entro por nada na expedição que projeta Mr. Lebreton, bem que esteja certo da sua acertada escolha: fico esperando pelas Reais Ordens para saber como me hei de conduzir e satisfazer a tantas pretenções” (Brito, 1814 *apud* Portugal, 2023, livro 686).

É nítido que o discurso nacionalista de Brito, Marialva e Barca, ainda que clamasse por uma identidade cultural para o reino e, em especial para a sede brasileira, aliado ao discurso civilizatório da caravana francesa, fazia parte de um projeto imperialista cultural europeu.

Apesar de Portugal e Espanha terem saído na frente na cruzada pela dominação de novos territórios, França e Inglaterra sabiam da importância de dominar a cultura. Ainda que o processo tenha se originado de uma necessidade dos franceses de emigrar para longe da turbulenta situação política daquele país, especialmente porque vários deles eram contrários ao absolutismo, ainda se compreendia o que havia nas terras de cá como primitivo:

Assim, a despeito do caráter complexo e elaborado, as formas culturais abrangentes que tratam de contextos periféricos não europeus são marcadamente ideológicas e seletivas (e até repressoras) no que se refere aos “nativos”, da mesma forma que o caráter pitoresco da pintura colonial oitocentista, apesar de seu “realismo”, é ideológico e repressor: silencia efetivamente o Outro, reconstitui a diferença como identidade, governa e representa domínios figurados por potências de ocupação, e não por habitantes inativos. (Said, 2011, p. 161).

Vale lembrar que, nessa conjuntura, entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a criação das aulas régias, houve um hiato que regeu a tônica da educação, ou melhor, da repressão cultural no Brasil, este imerso no controle ideológico da metrópole. De acordo com Rafael Denis (2020), o século XIX seria assinalado no Brasil não só pela dependência econômica com relação à Europa (mesmo depois de sua independência em 1822), mas, sobretudo, pelo desejo de aprovação europeia mantido por uma elite que oscilava entre intensos sentimentos nacionalistas e uma profunda aversão às coisas nativas.

Essa necessidade de valorização nacionalista pode explicar a trama criada em torno da prestigiosa história de uma Missão Francesa, pois parecia conferir-lhe uma maior autenticidade; “seria como se o Brasil, por assim dizer, subvertesse em benefício próprio o projeto inicial português” (Telles, 2017, p. 9). Nesse sentido, é até mesmo curioso que, apesar de Portugal ser aliado da Inglaterra, a cultura colonizadora que aportou no Brasil fosse francesa, o que corrobora a tese de Patrícia Telles de que a Academia Imperial, mesmo sendo um projeto anterior à Independência do Brasil, serviria como uma espécie de diferenciação entre este e Portugal.

No entanto, foram necessários anos de tentativas até que qualquer projeto saísse do papel sob o nome de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que ainda seguiu passando por inúmeras modificações. Os artistas franceses desembarcaram no Rio de Janeiro em 26 de março de 1816, e alguns meses depois foi promulgado pelo Conde da Barca o decreto que criou a Escola Real de

Ciências, Artes e Ofícios. Porém, o decreto era limitado: tratava das disposições contratuais, da lista dos professores e funcionários e de seus respectivos vencimentos.

O documento, que traz à tona as concepções do programa daquela Escola, foi escrito pelo articulador da caravana francesa, Joaquim Lebreton; o título da escola, não por acaso, é semelhante ao da *Encyclopédie*. Lebreton, que tinha planos de ficar apenas alguns meses no Brasil, ao ver-se excluído do Instituto de França, devido à Restauração, acabou ficando no Rio de Janeiro até sua morte, antes da inauguração da academia. Seu projeto tinha como objetivo implantar no Brasil um modelo de academia entre o mexicano e o francês. No documento apresentado por Lebreton, vemos a estrutura pedagógica comum às academias de artes.

Outros dois documentos que apresentam o projeto almejado por ele vieram a público por intermédio do crítico e historiador de arte Mário Barata, em 1958, por ocasião da comemoração da chegada da Missão Francesa ao Rio de Janeiro. Trata-se de duas cartas endereçadas ao Conde da Barca. Na primeira, de 12 de junho de 1816, Lebreton apresenta o que pretendia criar: duas escolas de artes, uma voltada às Belas-Artes e outra aos ofícios. Ele pretendia “organizar, com o ensino das Belas Artes, a promulgação simultânea do desenho nas artes e ofícios que dele pode tirar proveito” (Lebreton, 1816 *apud* Barata, 1959, p. 286). No início da carta, Lebreton deixa claro que a escola deveria ter professores clássicos, caso contrário, “teria, desde o início, germes de fraqueza e torpor que não tardariam a prejudicá-la” (Lebreton, 1816 *apud* Barata, 1959, p. 287).

Basicamente, o projeto previa o ensino das Belas Artes dividido em pintura de gênero e histórica. Para ambas as vertentes era preciso ensinar três pilares: 1) Elementos gerais do desenho (cópia de modelos); 2) Desenho de vulto; 3) Desenho de anatomia (por meio de modelos vivos) – exceto para os pintores que desejassem seguir com o estudo de paisagem; neste caso, deveriam aprender noções de botânica. O ensino da Escultura teria os dois pontos do desenho já apresentados, e, ao invés de investir no estudo do desenho de modelos vivos, propunha a modelagem. Já a gravura, considerada arte do desenho, deveria ser feita no ateliê do mestre e teria o desenho submetido ao julgamento dos demais professores.

A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios tinha como objetivo, de acordo com o Decreto de 12 de agosto de 1816, a “instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio” (Decreto Oficial, 1816 *apud* Wanderley, 2011, n.p.). O surgimento da escola nada tinha a ver com o ensino da arte propriamente dito, mas tinha um fim bastante claro:

[...] aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas; e querendo para tão úteis fins aproveitar desde já a capacidade, habilidade e ciência de alguns dos estrangeiros beneméritos que tem buscado a minha real e graciosa proteção para serem empregados no ensino e instrução pública daquelas artes (Decreto Oficial, 1816 *apud* Wanderley, 2011, n.p.).

Como sabemos, o surgimento da Escola Real está relacionado tanto às intensas negociações entre o artista francês Joaquim Lebreton e o governo português quanto às querelas entre os artistas franceses e portugueses. Mais precisamente, sua criação aparece em meio aos conflitos entre Portugal, Brasil e França, nos primeiros anos da colônia artística francesa (Dias, 2006, p. 302). A

disputa girava em torno do projeto pedagógico que os artistas franceses, capitaneados por Lebreton, apresentavam, em oposição ao que pretendiam os artistas portugueses, na figura de Henrique José da Silva.

Ao que consta, apesar de ter sua criação decretada em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios não tinha nem mesmo sede, mesmo com o projeto arquitetônico criado pelo francês Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, então responsável pelas aulas de arquitetura. Diante do complexo emaranhado político – Revolução Pernambucana, Revolução Liberal Lusitana, Independência do Brasil –, a implantação da escola não foi consolidada. Soma-se a isso a morte do Conde da Barca, principal interlocutor e protetor dos artistas franceses.

Decerto houve alguma agitação em torno da decisão de criar uma academia de artes em território brasileiro, cujo fim seria a formação de artistas. Por esse motivo, pouco tempo depois do decreto acima, em novembro de 1820, “foi promulgado um novo decreto, que oficializava a criação de uma instituição, sem uma nomenclatura específica, onde o ensino das Belas Artes e o ensino dos ofícios seriam ambos contemplados” (Wanderley, 2011, n.p.). Evidentemente, a noção de que as artes corriam lado a lado com a civilidade, que já era nítida nos discursos de legitimação das artes na Corte Portuguesa nos séculos anteriores, ganhou corpo na iniciativa do Cavalheiro Brito, patrocinador da vinda da caravana francesa ao Brasil, e seguiu sendo endossada pela historiografia tanto em relação à história da arte brasileira quanto à história do ensino da arte no Brasil.

Adolfo Morales de Los Rios Filho se questionava, nas primeiras páginas de seu ensaio sobre o ensino artístico, se teria sido uma boa ou má ideia a fundação de uma escola de arte no Rio de Janeiro naquela altura. A pergunta era retórica e servia como pano de fundo para considerar que a fundação de uma escola superior de Belas-Artes fora parte fundamental da institucionalização do ensino das artes no Brasil, e, segundo o autor, era evidente que “a vinda da Missão Artística Francesa veio dar vida ao que tendia desaparecer organização pedagógica ao ensino das Belas Artes” (De Los Rios Filho, 1938, p. 58). Não só não desapareceu como também se institucionalizou o ensino da arte no país, e, a partir da análise do arquivo dos 55 periódicos, veremos como esse evento de fato repercute no presente.

A Missão Francesa no Campo Educacional: um Arquivo

Para perscrutar as maneiras como a Missão Francesa parece selar, segundo a historiografia oficial, a institucionalização do ensino da arte no Brasil, analisamos em 55 periódicos acadêmicos do campo educacional a presença desses termos. Assim, foram selecionados artigos que versassem sobre ensino de arte e, especificamente, aqueles que remetessem à Missão Francesa. Ali foi possível encontrar uma série de remissões à vinda de tal missão artística. As referências bibliográficas que reconstroem tal história são uníssonas e, portanto, apresentam uma visão linear dos acontecimentos (Barbosa, 2002; Fusari; Ferraz; , 2010; Osinski, 2001).

Maria Subtil (2009), em seu artigo *Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar*, aposta na linearidade histórica, remontada por Ana Mae Barbosa. Ela afirma que, com a vinda da suposta missão artística, entraria em vigor a espécie de estética neoclássica imposta, como

que por decreto, cujos padrões (europeus) teriam abafado as tendências consideradas nativas da arte brasileira. Segundo Subtil, ainda hoje são discutidos os reflexos e os progressos que tal missão teria trazido à arte brasileira.

Ainda segundo a autora, tanto a missão artística quanto a Academia Imperial de Belas Artes teriam como objetivo suprir culturalmente a colônia, ao mesmo tempo em que seria criada uma distinção entre uma arte nativa e popular e uma arte erudita e elitista, em vigor ainda hoje.

Já para Araújo e Araújo (2007), a Academia Imperial e a trupe francesa tinham objetivos claros: faziam parte de um projeto formativo de mão de obra qualificada. Daí derivaria a importância do desenho naquele período, a qual se estenderia como herança do ensino da arte também até os dias de hoje.

A importação tanto do modelo de academias de arte da Europa quanto de artistas franceses neoclássicos seria, em boa parte dos discursos presentes nos periódicos do campo educacional, responsável pelo preconceito existente em torno da arte na educação (Sofiato, 2014). Por conta dessa importação a arte seria ao mesmo tempo vista como supérflua, por ser elitista, e desvalorizada, por ser manual: “numa sociedade em que o trabalho manual era visto como degradante, um dos maiores desafios para uma instituição como a AIBA certamente consistiu em delimitar a superioridade da prática artística” (Squeff, 2000, p. 111).

Por se constituírem como discursos alinhados a uma visão teleológica da história, os artigos que recontam esse tipo de historiografia encontram na Academia Imperial de Belas Artes uma possível raiz para os diagnósticos do presente, ou, se preferirmos, buscam *determinantes socioculturais* (Bernardo; Garcia; Silva, 2008, p. 62). Esses determinantes culturais consistem em: a presença massiva do desenho no ensino da arte; uma visão eurocêntrica e colonizadora da arte, via imposição de modelos neoclássicos pela missão artística; e o suposto distanciamento entre arte e vida, ou seja, uma possível elitização do ensino devido ao academicismo praticado nessa instituição.

Segundo Maria Portela, Genivaldo Santos e Raimunda Gebran (2016), as práticas educativas moldadas pelo excesso de valorização do desenho poderiam ser encontradas ainda hoje, atravessando todo o século XX. De acordo com os autores, apenas no final da década de 1980 o cenário parece transformar-se, com significativas redefinições teórico-metodológicas no sentido de qualificar o ensino da arte. Os autores se referem à chamada Abordagem Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa e introduzida no final dos anos de 1980, com o livro *A imagem no ensino da arte* (2009). A proposta se configura em um tripé formado pela criação (fazer artístico), contextualização e leitura de obras de arte. A promessa trazida pelo ensino de arte pós-moderno, segundo Barbosa (2009), não visava uma reação ao que a autora considera ser o ensino da arte moderno, calcado na livre expressão, mas, sim, uma ampliação ou um aprimoramento do ensino a partir da conceituação da arte como cultura.

A despeito das teorizações sobre o ensino moderno e pós-moderno, para Mirian Martins (2011), os valores acadêmicos em torno da arte continuariam presentes nas escolas. Um exemplo disso seriam as releituras feitas nas aulas de arte, cujo objetivo seria a cópia de obras apresentadas em sala de aula. Para Martins, esse fenômeno pode ser chamado de “olhar de missão francesa”, pois seria herdeiro da colonização cultural imposta pelos padrões europeus e estaria presente tanto no

olhar dos professores de arte, em sua busca por referências realistas para os trabalhos das crianças, quanto no tipo de recepção artística aceita dentro da escola.

O que fica evidente na leitura dos artigos que percorrem a história do ensino da arte é a busca por uma causalidade que possa justificar uma certa impotência da arte na educação atual, no sentido de que sua ineficácia seria condicionada pelos acontecimentos do passado. Dessa forma, a primeira raiz do suposto preconceito contra o ensino de arte residiria, para Barbosa (2002), na célula *mater* do nosso ensino – a Academia Imperial de Belas Artes. Ali se congregariam alguns efeitos:

- 1) A elitização da arte por meio da imposição da frieza e do racionalismo característicos do neoclassicismo em detrimento da tradição do barroco brasileiro, o que acabou por afastar a arte do povo;
- 2) A afirmação da arte como uma ferramenta para a modernização, e não como uma atividade que possa ter sua finalidade em si mesma, o que teria projetado tal visão na sociedade;
- 3) O trabalho manual como indigno e menor.

Essas seriam as bases sobre as quais, segundo Barbosa – referência mais citada nos artigos analisados – estaria alicerçado o ensino de arte brasileiro. Os discursos atuais (artigos dos periódicos analisados) subscrevem as pesquisas citadas sem fazer nenhum tipo de cotejo com outras fontes historiográficas dedicadas ao período oitocentista no Brasil.

Por uma história outra da Missão Francesa

As implicações de uma educação decolonial nos impulsionam a tensionar as narrativas tidas como oficiais e verdadeiras e nos colocam diante da monocultura branca e eurocêntrica, que ainda hoje compõe os discursos em torno da história do ensino da arte. Ainda que estudos no campo da pedagogia decolonial sejam relativamente recentes e tenham se proliferado com mais intensidade nos últimos anos, é preciso repensar as narrativas e reformular perspectivas de uma “educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 6) é urgente.

Nesse sentido, este artigo traz à tona como os discursos sobre a temática parecem reforçar o olhar colonizador. A manutenção do discurso do colonizador está presente não só na narrativa heroica de uma suposta missão salvacionista, bem como se mantém incólume, por exemplo, nas pinturas, cuja presença é cativa em livros didáticos, para citar um exemplo ligado à educação básica. É o caso de Debret, talvez o mais aclamado dos viajantes da dita Missão, que versa sobre o cotidiano dos escravos no Rio de Janeiro como uma espécie de retrato histórico do outro:

Eles mostram que não havia nenhuma divergência significativa entre as teorias da inferioridade negra, entre as hierarquias de raças avançadas e não desenvolvidas (mais tarde ‘submetidas’). Essas condições eram derivadas ou, em muitos casos, até aplicadas silenciosamente a territórios ultramarinos onde os europeus encontravam o que lhes parecia ser uma evidência direta das espécies inferiores. E mesmo quando o poder europeu cresceu desproporcionalmente em relação ao poder do enorme *imperium* não europeu, da mesma

forma cresceu o poder dos modelos que asseguravam uma autoridade incontestada à raça branca (Said, 2011, p. 173).

O fato é que a história do ensino institucionalizado da arte parece escolher como um de seus marcos fundacionais uma gloriosa missão colonizadora, sem, contudo, refletir sobre uma falsa autoridade consentida a esse grupo de homens brancos e europeus. Evidentemente, tal opção é crucial na economia dos discursos sobre esse momento histórico.

Camila Dazzi (2013) reafirma a importância da reabilitação da arte do século XIX no Brasil, demonstrada por uma recente série de pesquisas, visto que até os dias de hoje a leitura modernista do Oitocentos continua a vigorar, como detectamos nos artigos dos 55 periódicos analisados. O antiacademicismo presente nos discursos arrolados seria fruto da imagem forjada pelos críticos de arte modernista, especialmente nas décadas iniciais do século XX. A imagem moldada pela pena dos então críticos da instituição no início do século XX se consolidou naquilo que Dazzi chamou “mito fundador” do modernismo brasileiro, formado por discursos que operavam pela destituição dos valores acadêmicos.

Segundo Dazzi, os livros de arte brasileira publicados nos anos 1980 foram claramente influenciados pela historiografia modernista. Isso pode ser verificado no livro *Arte-educação no Brasil* (Barbosa, 2002), um dos mais citados nos artigos analisados que remetem à história do ensino da arte como forma de justificar as mazelas do presente. Nele, Ana Mae Barbosa afirma que, mesmo com a reforma da Academia proposta por Araújo Porto-Alegre, o primeiro diretor brasileiro da AIBA, poucas inovações teriam sido apresentadas em relação ao ensino do desenho, reiterando um tipo de abordagem generalizante e genérica que opera, inclusive, certa imprecisão histórica, pois há a errônea identificação entre academicismo e neoclassicismo, sendo o primeiro considerado um atributo pejorativo do segundo.

Jorge Coli (2005) seria uma importante referência – que não figura entre os artigos que retomam a arte oitocentista – para pontuar, por exemplo, que os conceitos de cópia e originalidade, tão rechaçados nos discursos atuais, tinham significados absolutamente procedimentais e não denotativos como se costuma dizer nos dias de hoje. A pintura do XIX era completamente vinculada à história da arte anterior, sendo a cópia um procedimento de trabalho, e não um mero exercício destituído de criatividade (como é usualmente tratada).

A generalização em estudos sobre a arte do século XIX é uma tendência que poderia ser refreada caso fossem feitos enfoques mais particulares, que ajudariam a combater, por exemplo, o uso equivocado do termo “acadêmico”, bastante utilizado para tachar outros movimentos artísticos da época, como o romantismo, o impressionismo, o simbolismo e o realismo – isso se nos restringimos às noções da história da arte eurocêntrica e masculina. Há, porém, muito o que se investigar: estudos sobre artistas mulheres, negros e indígenas àquela época, por exemplo, nos ajudariam a escrever uma história outra. Trazer aquilo que é reminiscência a fim de repensar uma história de continuidades, universal e evolutiva. Foi, talvez, o que Foucault buscou empreender, ao longo de sua obra, com a desnaturalização da história e optando pela sua singularização:

[...] a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que

se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir [...] (Foucault, 2000, p. 324).

Daí resulta a importância do arquivo e da análise das práticas como categoria de aproximação ao acontecimento, o qual tem no discurso a engrenagem de uma série de relações de poder. Para Jaquet (2016, p. 82), dizer que “o discurso, ou que o discurso enquanto acontecimento, é histórico, não significa, portanto, traçar-lhe uma historicidade que se apoia em outro lugar, fora dele, em universais, na ‘cumplicidade do tempo’, mas sim entendê-lo como já história por si”.

Partimos da importância da Missão Francesa no ensino da arte, tomada desde a perspectiva de uma não familiaridade prévia, para refletir sobre os discursos oficiais do seu ensino, com o intuito de possibilitar ou, ao menos intencionar, a escrita de uma história outra – no sentido que Foucault emprega para qualificar a vida dos cínicos, analisada em seu último curso, *A coragem da verdade* (2011). A ideia de uma vida outra desponta ali como um endereçamento que os cínicos davam à sua própria vida, uma vida radicalmente outra porque sempre em ponto de ruptura, jamais dissimulada, independente e, no limite, escandalosa. Tratava-se de uma vida vivida no escândalo da verdade; diferentemente de uma vida autêntica ou feliz, uma vida combativa, outra (Foucault, 2011).

Entretanto, o que aqui interessa é perceber como essa noção particular – a Missão Francesa – se constrói a partir de um amontoado de discursos e acontecimentos não causais e que se mostram difusos e não necessários, opostos, portanto, tanto a uma ideia teleológica da história do ensino da arte, quanto a um universal presente em diversos estratos documentais. Todavia, é salutar lançar luz sobre tais discursos e refletir sobre quais outras histórias deixaram de ser contadas quando adotamos uma perspectiva histórica baseada nos escritos interessados de um familiar de um francês membro da comitiva de artistas refugiados.

Por fim, o que se pretende é escapar das explicações tradicionais, das origens, das constantes históricas e, ainda, das evidências tomadas como uma imposição generalizável, tal como fórmula Foucault com a noção de *acontecimentalização*, que “trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’. Mostrar que ‘não era tão necessário assim’[...]” (Foucault, 2006, p. 339). Com isso, podemos abrir espaços para histórias outras, como tantas ainda por vir.

Referências

ARAÚJO, Alcione; ARAÚJO, Carolina de Melo Bomfim. A educação estética por meio do acesso à produção artística. *Em Aberto*, v. 21, n. 77, p. 51-60, 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i77.2196>

BARATA, Mário. Tradução do manuscrito original de Joachim Lebreton. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959, p. 285-305.

BARATA, Mário. A chegada da Missão Francesa e a Academia Imperial de Belas Artes e indicações para estudo do Romantismo e as últimas tendências do século XIX. In: PEREIRA, Sonia Gomes. *As artes no Brasil no século XIX*. São Paulo: Pinacoteca, 1977. (Catálogo)

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BERNARDO, Josicler Andréia Mendonça; GARCIA, Juliana Lopes; SILVA, Rafael Bianchi. Alguns apontamentos sobre arte e educação. *Espaço Pedagógico*, v. 15, n. 2, p. 56-69, 2008.

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7467>

BRASIL. *Decreto de 12 de agosto de 1816*. Documento disponível no Arquivo Nacional da cidade do Rio de Janeiro - Caixa 6283, maço 82, p. 223.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília, p. 64, 2005. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

COLI, Jorge. *Como estudar a Arte Brasileira no século XIX*. São Paulo: Senac, 2005.

DAZZI, Camila. Os estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro: contexto historiográfico, omissões históricas e novas perspectivas. *Visualidades*, v. 11, n. 1, p. 109-131, 2013.

<https://doi.org/10.5216/vis.v11i1.28188>

DE LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales. O Ensino Artístico: subsídio para a sua história. Um capítulo: 1816-1889. CONGRESSO DE HISTÓRIA NATURAL, 3, 1938. *Anais...* Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1938.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Voyage pittoresque et historique au Brésil*. Paris: Firmin Didot Frères, 1935.

DENIS, Rafael Cardoso. *Art and Academy in the nineteenth century*. Manchester: Manchester University Press, 2020.

DIAS, Elaine. O Epítome de Anatomia de Felix-Émile Taunay, 1837. *Revista de História da Arte e da Cultura*, n. 6, p. 83-96, 2006. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rhac/article/view/15732>

DUQUE, Gonzaga. *Arte Brasileira*. São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e Pós-estruturalismo (1983). In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Coleção Ditos e escritos, v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 307-334.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016. p. 214-237.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Heloísa Correa de Toledo. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAUQUET, Gabriela. História outra: uma acontecimentalização da história através do domínio discursivo. In: MADARASZ, Norman; JAUQUET, Gabriela; FÁVERO, Daniela; CENTENARO, Natasha (Orgs.). *Foucault: leituras acontecimentais*. Porto Alegre: Fi, 2016. p. 59-99.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, v. 34, n. 3, 2011. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>

OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PEDROSA, Mário. “Da missão francesa: seus obstáculos políticos” In: ARANTES, Otilia. (Org.) *Mário Pedrosa: Acadêmicos e Modernos. Textos Escolhidos III*. São Paulo: Edusp, 1998. p. 39-114.

PEREIRA, Sonia Gomes. Estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro: estado da questão e revisão historiográfica. In: CAVALCANTI, Ana; MALTA; Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; VALLE Arthur (Org.). *Modelos na arte. 200 anos da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos do VII Seminário do Museu D. João VI*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, p. 26-61, 2017. <https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/anais-modelos-na-arte1.pdf>

PORTELA, Maria Brígida Valentim; SANTOS, Genivaldo de Souza; GEBRAN, Raimunda Ábou. Os saberes da experiência e a construção da poética docente para o ensino de arte. *Comunicações*, v. 23, n. 1, p. 225-238, 2016. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n1p225-238>

PORTO-ALEGRE, Manoel de Araújo. Academia das Belas Artes. *Exposição Pública do ano de 1849*. Guanabara, Rio de Janeiro, 1849. p. 69-77.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT). <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=422781>

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Marcus Tadeu Daniel. O Conde da Barca e a vinda dos artistas franceses: contruições documentais. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 180 anos de Escola de Belas Artes. *Anais do Seminário EBA 180*. Rio de Janeiro, UFRJ, p. 65-77, 1997.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O Sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de D. João*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. Um olhar para a formação em artes visuais no Brasil do século XIX: raízes históricas. *Educação e cultura contemporânea*, v. 11, n. 23, p. 186-208, 2014. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/766>

SQUEFF, Letícia Coelho. A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. *Cadernos Cedes*, v. 20, n. 51, p. 103-118, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200008>

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a História pode explicar. *Práxis Educativa*, v. 4, n. 2, p. 185-198, 2009. <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.185194>

TAUNAY, Afonso D’Escragnolle. *A Missão Artística Francesa de 1816*. Rio de Janeiro: DPHA/MEC, 1956.

TELLES, Patrícia. *O Cavaleiro Brito e o Conde da Barca: dois diplomatas portugueses e a missão francesa de 1816 ao Brasil*. Portugal: Documenta, 2017.

VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento e a pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 83, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WANDERLEY, Mônica Cauhi. História da academia – diferentes nomes, propostas e decretos. *19&20*, v. 6, n. 2, 2011. http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/academia_mcw.htm

KELLY CRISTINE SABINO

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Docente na Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Parte desta pesquisa foi financiada pela CAPES - PDSE, número do processo 88887.370139/2019-00.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Dados serão fornecidos se solicitados.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SABINO, Kelly Cristine. A falsa missão francesa e o ensino da arte: apontamentos para uma história outra. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e90506, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.90506>

O presente artigo foi revisado por Heitor Duarte Derisso - Odisséia Consultoria Literária. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 19/03/2023

Aprovado: 19/07/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

