



José Roberto Pereira Peres

**O INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE
DO DISTRITO FEDERAL: uma experiência
modernista de formação de professores de Artes
(Desenho e Pintura) para o Ensino Secundário (1935-
1939)**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Patrícia Coelho da Costa

Coorientadora: Prof.^a Sonia de Castro Lopes

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2020



José Roberto Pereira Peres

O INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL: uma experiência modernista de formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) para o Ensino Secundário (1935-1939)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof.^a Patrícia Coelho da Costa

Orientadora

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

Coorientadora

Faculdade de Educação da
UFRJ

Prof. Jefferson da Costa Soares

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof. André Luiz Paulilo

Departamento de Filosofia e História da Educação
da Faculdade de Educação da UNICAMP

Prof.^a Anna Mae Tavares Bastos Barbosa

Escola de Comunicação e Artes da USP e
Instituto Superior de Comunicação Publicitária da UAM

Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada

Departamento de História PUC-Rio

Prof.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof.^a Luciana Borges Patroclo

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro, 05 de fevereiro de 2020.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

José Roberto Pereira Peres

Graduado em Normal Superior (Licenciatura plena para o magistério das séries iniciais com ênfase curricular em Educação de Jovens e Adultos) pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (2010) e em Licenciatura plena em Artes Visuais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Candido Mendes (2012) e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Foi professor substituto de Prática de Ensino de Educação Artística na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015 – 2016). Atualmente é professor de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro atuando na Equipe de Formação Continuada e Educação para os Mundos do Trabalho do Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos; bem como é professor regente em turmas de Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Ficha Catalográfica

Peres, José Roberto Pereira

O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal : uma experiência modernista de formação de professores de Artes (desenho e pintura) para o ensino secundário (1935-1939) / José Roberto Pereira Peres ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa ; co-orientadora: Sonia de Castro Lopes. – 2020.

264 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História da educação. 3. Universidade do Distrito Federal. 4. Instituto de Artes. 5. Modernismo. 6. Formação de professores de Arte. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Lopes, Sonia de Castro. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Francisca Candida Pereira Peres, pelo seu amor e pela confiança que sempre dedicou a mim. À memória de Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, querida professora, orientadora e uma grande inspiração para esta pesquisa.

Agradecimentos

Ao Pai e à Mãe do Cosmos, origem nossa... Ao Criador Primordial em suas diversas manifestações. À minha ancestralidade indígena e africana. A Tupã e a todos os Cablocos. A Olorum e a todos os Orixás pelas boas vibrações e pela condução nessa longa estrada dos estudos... Oke Aro Oxóssi caçador... Ora ieioo Oxum, dona do rio de minha vida...

À minha família que me apoiou e incentivou nos momentos mais difíceis, em especial a minha mãe.

Ao meu irmão Francisco das Chagas Pereira Peres e aos meus sobrinhos Ana Carolina Henrique Peres, Gabriela Henrique Peres, Ana Clara Peres, Miguel Peres, por todo amor e carinho que demonstram para comigo.

Às minhas queridas orientadora e coorientadora, Patrícia Coelho da Costa e Sonia de Castro Lopes por terem me adotado no momento em que minha orientadora faleceu e por terem me conduzido até aqui. Agradeço imensamente pela paciência, pelo carinho, pela amizade, pela atenção, pela exigência e pela excelente orientação. Compartilho com elas os méritos que esse trabalho possa ter. Vocês foram fundamentais nessa jornada. Sejam imensamente abençoadas pelo Universo.

A Maria Carolina Granato da Silva, que sempre acreditou em mim e me incentivou a ingressar nessa seara da pesquisa em História da Educação.

Às minhas eternas amigas do ISERJ, Heloisa Fabiano, Josilene dos Santos Pereira, Marcely Vargas...

Aos meus amigos SOMARA, Gisele Lemos, J. Karla Soares, Renata Rodrigues, Robson Neves e a todos os outros que fizeram parte dessa história.

À amiga Renata de Oliveira Rodrigues por ser um exemplo de perseverança e por mostrar que é possível chegar onde desejamos, mesmo que muitos não acreditem em nosso potencial. Você é incrível, sou seu fã!

Ao querido amigo Fernando Santos por ser um grande desbravador e ter a generosidade de mostrar e ensinar o caminho.

A Camila W. Uchoa por ser uma grande amiga com quem posso contar sempre. Nunca vou esquecer da ajuda que você me prestou dias antes de iniciar o carnaval de 2019. Eu estava desesperado, sem ideias para concluir o primeiro capítulo da tese a fim de ficar livre para enfrentar o exame de qualificação II e também com a intenção de estar isento da responsabilidade e me esbaldar na folia. Você sentou comigo revisou o meu texto, fez várias sugestões e em poucos dias o trabalho estava pronto. Nós brincamos muito o carnaval de 2019 e foi o melhor que passamos juntos... Muitas experiências...

A todos os professores que passaram pela minha vida e colaboraram para a minha formação, os quais, independentemente do que me ensinaram, sempre foram para mim motivo de admiração e orgulho.

A todos os alunos, vocês foram muito importantes para que eu me tornasse o professor que sou hoje. Vocês me inspiram e me motivam a lutar pela educação pública de qualidade.

Às diretoras das escolas nas quais atuo como docente, pela generosidade e disposição que tiveram em ajustar os meus horários, de forma que eu pudesse conciliar o meu trabalho com as disciplinas e as obrigações do Doutorado. Um agradecimento especial para Denise de Araújo Nunes Vianna, Magna Assis, Elisabete Monteiro, Christiane Carreira e Maria José Ribeiro.

Aos professores da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes (Rio), da Escola Municipal José Marti (Rio), da Escola Municipal Anísio Teixeira (Niterói) e da Escola Municipal Alberto Torres (Niterói).

À minha amiga Cléa Maria da Silva Ferreira, um presente que ganhei na PUC-Rio, uma grande mestra com quem aprendo sobre generosidade e afeto. Ela é aquela pessoa que educa com o olhar...

Aos amigos da Turma de Mestrado 2013 da UFRJ, hoje eles são meus amigos de vida fora do meio acadêmico: Adilson Severo, Carla Ramalho, Ethel Machado e Renata Dargains.

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa da UFRJ e que hoje são os meus amigos: Fabio Lima, Fabiana Rodrigues, Geise Freitas, Gustavo Mota e Patrícia Gurgel.

Às companheiras do grupo de pesquisa da PUC-Rio: Cíntia Nascimento, Crys Rodriguez e Adriana Casini. Agradeço o incentivo e o carinho que tiveram comigo durante todo esse tempo.

Aos professores André Paulilo e Jefferson da Costa Soares, suas preciosas contribuições ao meu projeto foram de grande importância no desenvolvimento do trabalho final.

A Noelia Coutinho responsável pelo acervo do Projeto Candido Portinari – PUC-Rio pela grande ajuda prestada durante a pesquisa nesse acervo. Uma pessoa incrível, obrigado por me receber sempre com um sorriso no rosto e estar sempre disposta a ajudar.

A Denise Moraes, responsável pelo acervo da UDF que está sob a guarda do PROEDES-UFRJ, pela atenção e carinho em todas as visitas que realizei para examinar documentos. A sua ajuda foi de grande valia para a conclusão deste trabalho.

Aos profissionais do Centro de Memória da Educação Brasileira CMEB-ISERJ, que em todas as visitas me atenderam com muita atenção e carinho, especialmente Julio Calasans Maia.

À minha terapeuta Andréa Intrator por ajudar a me encontrar e a descobrir que o verdadeiro amor mora dentro de mim. Com ela aprendi a ouvir a voz do meu coração.

À querida Vanessa de Landa Moraes pelo grande auxílio prestado na revisão desse trabalho. Aprendi muito nesse processo, muito obrigado!!

A Ana Mae Barbosa, por ser sempre uma grande inspiração para mim e pelo incentivo para que eu seguisse na carreira acadêmica. Agradeço sua generosidade e carinho!!!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Peres, José Roberto Pereira; Costa, Patrícia Coelho da; Lopes, Sonia Maria. Nogueira de Castro. **O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (RJ): uma experiência modernista de formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) para o Ensino Secundário (1935-1939)**. Rio de Janeiro, 2020. 264p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese centra-se na pesquisa de uma *Instituição Escolar* pouco estudada na historiografia educacional. Trata-se do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (RJ) - IA/UDF. A referida universidade foi criada por Anísio Teixeira em 1935, quando esse educador esteve à frente da Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal. A UDF, por meio de suas escolas, tinha a missão de reforçar o campo educacional brasileiro, promovendo a formação de docentes comprometidos com o aprimoramento da cultura nacional, por meio dos diversos ramos do conhecimento. A UDF, porém, teve curta existência (1935 a 1939), funcionou num período de grande efervescência social, política e educacional, sendo que nesse quartel foram implementadas reformas consideráveis no campo da Educação, como a criação do Ministério da Educação e a instituição de uma política de formação dos professores em nível superior, inédita no país. Muitos trabalhos foram escritos sobre a UDF e suas escolas, porém não há estudos sobre o seu Instituto de Artes. Nessa instituição atuaram como professores figuras eminentes da arte modernista brasileira, como Candido Portinari, Mário de Andrade, Alberto da Veiga Guignard, Georgina de Albuquerque e Sílvia Meyer, artistas responsáveis pela construção da identidade brasileira por meio de suas obras artísticas. Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é compreender como se deu a criação do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, o seu funcionamento e que nexos promoveu entre o campo das Artes Visuais e o escolar na tentativa de constituir uma cultura artístico-escolar influenciada pelas ideias modernistas. O referencial teórico que norteia as reflexões desta pesquisa baseia-se nas seguintes categorias: *espaço praticado*, *instituições escolares/educacionais*, *formação docente*, *intelectuais*, *concepções de ensino de Arte e História do currículo/disciplinas Escolares e Cultura Escolar*. A metodologia utilizada no presente estudo é de caráter qualitativo, tendo como foco a interpretação dos documentos à luz do referencial

teórico explicitado, privilegiando a pesquisa documental, visto que a mesma propicia a busca dos indícios do funcionamento da instituição escolar e dos “sujeitos encarnados” que atuaram nela, na medida em que apresenta os vestígios das ações históricas dos sujeitos e das suas múltiplas representações da realidade. A análise das fontes permitiu apontar, conclusivamente, que os intelectuais e artistas modernistas viram no IA/UDF um campo fértil para a promoção de novas ideias e uma maneira de difundir seus princípios ligados à Arte Moderna por meio da formação de professores de Artes (Desenho e Pintura).

Palavras-chave

História da Educação; Universidade do Distrito Federal; Instituto de Artes; Modernismo; Formação de Professores de Arte.

Résumé

Peres, José Roberto Pereira; Costa, Patricia Coelho da (Conseiller); Lopes, Sonia Maria. Nogueira de Castro (Co-superviseur). **L'Institut des Arts de l'Université du District Fédéral (RJ): une expérience moderniste de formation de professeurs d'arts (design et peinture) pour l'enseignement secondaire (1935-1939)**. Rio de Janeiro, 2020. 264p. Thèse de Doctorat – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse porte sur la recherche d'une institution scolaire peu étudiée dans le terrain de l'historiographie pédagogique. Il s'agit de l'Institut des Arts de l'Université du District Fédéral (RJ) - IA / UDF. Cette université a été créée par Anísio Teixeira en 1935, lorsque cet éducateur était chargé du Département de l'éducation du District Fédéral. L'UDF, à partir de ses écoles, avait pour mission de renforcer le champ éducatif brésilien, en favorisant la formation d'enseignants engagés dans l'amélioration de la culture nationale, à travers les différentes branches de la connaissance. Cependant, l'UDF a eu une courte existence (1935-1939) : elle a fonctionné pendant une période de grande effervescence sociale, politique et éducative, au cours de laquelle des réformes considérables ont été mises en œuvre dans le domaine de l'éducation, telles que la création du Ministère de l'Éducation et l'institution d'une politique de formation des enseignants à un niveau supérieur, sans précédent dans le pays. Beaucoup de travaux ont été écrits sur l'UDF et ses écoles, mais il n'y a pas d'études concernant son Institut des Arts. Des personnalités éminentes de cette institution étaient des professeurs d'art moderniste brésilien, tels que Candido Portinari, Mário de Andrade, Alberto da Veiga Guignard, Georgina de Albuquerque et Silvia Meyer, c'est-à-dire, des artistes responsables de la construction de l'identité brésilienne avec leurs œuvres artistiques. Ainsi, l'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment s'est passée la création de l'Institut des Arts de l'Université du District Fédéral, comment il a fonctionné et quels liens ont été construits entre le domaine des Arts Visuels et l'école pour tenter de constituer une culture artistique scolaire influencée par les idées modernistes. Le cadre théorique qui guide les réflexions de cette recherche est basé sur les catégories suivantes : espace pratiqué, écoles / institutions éducatives ; formation des enseignants; intellectuels; enseignement des conceptions de l'art et de l'histoire du curriculum / matières scolaires et culture scolaire. La méthodologie utilisée dans cette étude est qualitative, centrée sur

l'interprétation des documents à la lumière du cadre théorique présenté, en privilégiant la recherche documentaire, car elle permet de rechercher des preuves du fonctionnement de l'institution scolaire et des « sujets incarnés » qui y ont agi, dans la mesure où elle présente les traces des actions historiques des sujets et leurs multiples représentations de la réalité. L'analyse des sources a montré, de manière concluante, que les intellectuels et les artistes modernistes voyaient dans IA / UDF un terrain fertile pour la promotion de nouvelles idées et un moyen de diffuser leurs principes liés à l'art moderne à travers la formation de professeurs d'arts et de design.

Mots-clefs

Histoire de l'éducation; Université du District Fédéral; Institut des Arts; Modernisme; Formation de Professeurs d'art.

Sumário

1	Motivações para a pesquisa: a necessidade da luta pela Arte na Escola	18
1.1	Construção do objeto e justificativas	27
1.2	Referências teórico-metodológicos	36
1.2.1	Metodologia	43
1.2.2	A caçada das fontes	46
1.2.3	Um mosaico de arquivos e fontes	50
2	<i>A Cidade Maravilhosa</i> ganha a sua própria Universidade: um Instituto de Artes Modernista	53
2.1	O Instituto de Artes no espaço do poder da República brasileira	64
2.2	O primeiro diretor do Instituto de Artes: um modernista	78
2.3	A divulgação dos cursos do Instituto de Artes nos Jornais	83
2.4	O Instituto de Artes: uma alternativa diferente do modelo academicista	89
2.5	As Escolas Técnicas Secundárias e o Instituto de Artes	100
2.5.1	A criação das Escolas Técnicas Secundárias e sua divulgação na imprensa do Distrito Federal (RJ)	105
2.5.2	A formação dos professores secundários do Distrito Federal (RJ): o caso do Instituto de Artes	108
2.6	Os diferentes sujeitos que compuseram o Instituto de Artes: professores e alunos	114
3	Artistas, intelectuais e professores: a construção do magistério das Artes Visuais	124
3.1	A implementação da Associação dos Artistas Brasileiros	127
3.1.2	Duas Mestras das Artes Visuais em Revista	130

3.1.3 Os Mestres das Artes Visuais	136
3.2 Os intelectuais modernistas e a Cidade do Rio de Janeiro: a presença dos modernistas paulistas na capital carioca	150
3.3 Candido Portinari nas lembranças de seus alunos	157
3.4 A experiência docente de Mario de Andrade	169
3.4.1 O Instituto de Artes e a formação do Artista e do Artesão	171
3.4.2 O curso de Filosofia e História da Arte e o estudo do desenho da criança	175
4 Tensões curriculares: a extinção do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal	180
4.1 O contexto autoritário e o fim de um projetor inovador	203
4.2 As articulações para extinguir a UDF	206
4.3 Os conflitos internos na UDF em torno do monopólio da formação docente em Artes	215
4.4 A Arte Moderna tida como “comunista”	220
4.5 As tentativas de salvação da UDF e a reação dos artistas-intelectuais modernistas	228
4.6 O fechamento do Instituto de Artes e o silêncio de alguns alunos	236
5 Considerações finais	245
6 Referências bibliográficas	253

Lista de Figuras

Figura 1: Cerimônia de Inauguração dos Cursos da UDF. <i>Jornal Gazeta de Notícias</i> , 1/8/1935.	59
Figura 2: Locais de funcionamento das aulas da UDF em 1935	67
Figura 3: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Fachada da escola, Rua do Catete. Acervo Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro	69
Figura 4: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Acervo Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio	70
Figura 5: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Na Rua do Catete visualiza-se a escola ao lado do Palácio da República. Acervo Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio	70
Figura 6: Portinari com seus alunos no IART-UDF. Acervo da Fundação Candido Portinari PUC-Rio	71
Figura 7: Portinari na exposição com seus alunos do IART-UDF	76
Figura 8: Celso Kelly. Nomeação de diretores da Universidade do Distrito Federal. <i>Jornal A Noite</i> , 24/05/1935	78
Figura 9: Fotografias dos alunos da Escola Técnica Secundária João Alfredo nas comemorações de Páscoa do ano de 1939	112
Figura 10: Fotografias da solenidade de entrega da insígnia "Cruzeiro do Sul aos professores franceses	118
Figura 11: Revista Vida Doméstica. "A mulher brasileira nas Artes Plásticas", 1935	130
Figura 12: Georgina de Albuquerque e suas obras. Revista Vida Doméstica, 1935	133
Figura 13: Georgina de Albuquerque e suas alunas na ENBA. Revista Vida Doméstica, 1935	133
Figura 14: Alberto da Veiga Guignard e três de suas alunas	140

Figura 15: Fotografia de Cornélio Penna que ilustra a matéria do Jornal Gazeta de Notícia de 31/12/1935	142
Figura 16: Correio da Manhã – Fotografia da cerimônia de colação de grau dos formandos da UDF. 10/02/1938	145
Figura 17: Candido Portinari com seus alunos na Universidade do Distrito Federal em 1938	166
Figura 18: Grupo de alunos e colegas de Portinari, na Universidade do Distrito Federal	178
Figura 19: Fotografia da posse de Paulo Assis Ribeiro e de Alceu Amoroso Lima na presença das autoridades do governo Vargas	206
Figura 20: Cartão postal enviado por Nerêo Sampaio de Paris para o reitor da UDF, o Sr. Affonso Penna Jr.	218
Figura 21: Alunos de Portinari, na aula de pintura com modelo vivo, na Universidade do Distrito Federal	220
Figura 22: Recorte da imagem em análise, no qual apresenta a aluna Ignez Correa da Costa pintando a modelo	221
Figura 23: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia (Pescadores)	222
Figura 24: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia (Populares)	223
Figura 25: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia (Mulher com uma criança)	224
Figura 26: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia	225

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Matriz curricular do curso de pintura, escultura e gravura da ENBA	183
Tabela 2 – Matriz curricular do curso de formação do professor de Artes do Desenho do IA da UDF	186
Tabela 3 – Quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre as disciplinas do IA e da ENBA	188
Tabela 4 – Matriz curricular do curso de formação de instrutores para os cursos técnicos das escolas secundárias	190
Tabela 5 – Matriz curricular do curso de Pintura do IA da UDF	193
Tabela 6 – Os cursos de conteúdo e fundamentos do Instituto de Artes para o magistério secundário	201
Tabela 7 – O curso de Integração Profissional articulado à Escola de Educação	202

Lista de Siglas

AESP – Associação de Arte-Educadores de São Paulo
AGCRJ – Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEB – ISERJ – Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
CONFAEB – Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil
CREP-At – Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira
ENBA – Escola Nacional de Belas Artes
FAEB – Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil
FCRB – Fundação Casa de Rui Barbosa
FNFI – Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil
IA – Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal
IEB-USP – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo
ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROMEMO-ISERJ – Projeto Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza...

(ROSA, Guimarães)

1

Motivações para a pesquisa: a necessidade da luta pela Arte na Escola

A arte, mais do que figurar, transfigura a realidade. Na criação artística, o sujeito engendra algo que não existe antes dele[...] (KONDER, Leandro, 2002, p. 215)

A afirmação de Leandro Konder a respeito do poder da arte, expressa na epígrafe deste texto, permite a reflexão sobre a atual situação do Ensino de Arte no Brasil, o qual vem sofrendo sérios ataques como tentativas de enfraquecimento dessa área do conhecimento no currículo escolar.

O contexto contemporâneo de luta dos arte-educadores em prol da manutenção e valorização do Ensino de Arte no Currículo da Educação Básica me instiga ao estudo histórico de como essa área do conhecimento se constituiu como uma disciplina importante para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos, bem como a compreender como se deu o processo histórico de profissionalização do professorado de Arte, no caso deste estudo, o magistério das Artes Visuais.

Segundo Barbosa (2015), o ensino de Arte esteve presente no currículo escolar desde o século XIX, com diferentes características de acordo com o contexto político e social de cada época. A autora aponta, ainda, que o ensino de Arte ganhou espaço na educação devido ao ensino de Desenho que era trabalhado nas escolas, destinado especialmente às camadas populares, como forma de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional.

Neste estudo, a Arte é compreendida como um campo disciplinar que abrange diversas linguagens artísticas, a saber: “as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro”. Cada linguagem se constitui como uma disciplina/matéria com conceitos, procedimentos e práticas próprias, presentes no ensino superior por meio de pesquisas e pela formação de artistas, pesquisadores e professores, bem como é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, que objetiva promover um aprendizado a partir da experiência com o corpo, aliando a razão e a emoção, conectando pensamento, sentimento e fisicalidade. Dessa forma, a Arte se constitui tanto como uma disciplina acadêmica, quanto uma matéria escolar.

Goodson (1990), em seu clássico estudo “*Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*”, questiona a ideia de consenso de

que as matérias escolares derivam das disciplinas acadêmicas de âmbito universitário. Para o autor, é “necessário examinar as histórias sociais das matérias escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção” (p. 234). Assim, os estudos históricos revelam um processo contínuo de mudança das disciplinas, considerando que estas saem de um *status* marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e, por fim, se tornam disciplinas, dotadas de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos.

No referido estudo, o autor apresenta o exemplo da promoção da Geografia como disciplina acadêmica que, no final do século XIX, na Inglaterra, começava a garantir um lugar nos currículos das escolas, porque oferecia possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação de crianças da classe operária, porém ainda sem espaço nas universidades. Os docentes ligados a essa área do conhecimento organizaram-se em torno de uma associação profissional e começaram a desenvolver argumentos mais acadêmicos com a finalidade de garantir espaço nas universidades para a formação de especialistas em geografia. Assim, a legitimação dessa área do conhecimento como matéria acadêmica começou na escola e só muito tempo depois, com a organização e reivindicação dos docentes, passou a integrar o rol de conhecimentos universitários.

Goodson (1990) cria três hipóteses acerca da constituição de uma disciplina, que nos ajuda a compreender esse percurso histórico, a saber: a) entender o currículo como uma invenção de tradições e subculturas disciplinares; b) perceber que as disciplinas se constituem, inicialmente, a partir de objetivos pedagógicos e utilitários, ligados a aspectos práticos e emergentes da realidade; c) compreender o conflito em relação a *status*, recursos e território no âmbito de disciplinas escolares acadêmicas ou científicas.

No caso das Artes Visuais, no nosso país o percurso foi diferente da disciplina de Geografia na Inglaterra. Segundo Barbosa (2010), a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808 é um marco importante para a sistematização do ensino artístico no país, porque, até então, aqui inexistia qualquer espécie de programa de arte, mesmo já havendo uma arte própria, distinta do modelo europeu, com traços originais e que foi denominada de *barroco brasileiro*. Esta era aprendida informalmente e ensinada por simples artesãos. Com a presença da corte portuguesa em terras brasileiras, inúmeras

medidas foram tomadas, entre essas, a criação da Academia de Belas Artes¹, que, apesar de ter sido criada em 1826, somente em 1855 teve iniciados seus cursos após a reforma dos estatutos². A autora chama a atenção para o Decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, caracterizando a “arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (p. 21).

Dessa forma, como podemos observar, ao contrário da Geografia na Inglaterra, no Brasil a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu em muitos anos a organização em nível primário e secundário (BARBOSA, 2010). Não foi reivindicação de uma categoria profissional, mas, sim, uma imposição do governo imperial para impulsionar a modernização de uma nação que acabara de nascer.

Entre o período de 1870 a 1901 houve uma intensa propaganda sobre a importância do ensino do Desenho na educação popular, fomentada pelos liberais que defendiam o Desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária. A justificativa estava baseada nas ideias de Rui Barbosa expressas em seus projetos de reforma³, nos quais recomendava um ensino diferente que preparasse o homem para a vida.

Rui Barbosa é considerado um dos maiores divulgadores do pensamento liberal brasileiro. Engajado politicamente, suas ideias pedagógicas provocaram grande influência no início do século XX. Para ele, o ensino de Arte, especificamente o Desenho, por meio da educação técnica e artesanal do povo, era de fundamental importância para o desenvolvimento industrial do país. Influenciado pelas ideias de Walter Smith, Rui Barbosa pretendia implantar no Brasil o modelo norte-americano de ensino de Arte, cuja pretensão era educar o povo através do Desenho para o trabalho industrial.

¹ A Missão Artística Francesa chegou ao Brasil em 1816, chefiada por Joachin Lebreton, dela faziam parte outros artistas de orientação neoclássica. Em agosto de 1916, esse grupo organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Essa instituição teve seu nome alterado muitas vezes, até ser transformada, em 1826, na Academia Imperial de Belas-Artes (ZANINI, 1983).

² Ver mais a respeito em: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

³ Reforma do ensino secundário e superior – 1882. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública – 1883. A proposta de reforma idealizada por Rui Barbosa não se concretizou oficialmente, mas devido a sua posição de destaque no cenário político brasileiro, suas ideias repercutiram e influenciaram outras reformas educacionais (BARBOSA, 2010).

A Arte passa a integrar os currículos escolares a partir do Desenho, porque as matérias Trabalhos Manuais e Desenho tornaram-se importantes devido ao seu papel profissionalizante, num momento em que se pretendia incutir nas escolas primárias esse caráter formativo (NAGLE, 2009, p. 266). No período de 1901 a 1914 os princípios positivistas continuam a orientar a educação geral, sendo, entretanto, substituídos progressivamente por modelos implantados por escolas de missionários americanos que passaram a influenciar decisivamente a legislação educacional brasileira. Com o Código Fernando Lobo, de 1901, as ideias liberais defendidas no período anterior são institucionalizadas.

Sendo assim, o conhecimento artístico difundido nas escolas tinha um objetivo utilitário: formar o povo para o trabalho, especificamente para aqueles serviços que necessitavam de destreza manual. Em consonância com a teoria formulada por Chervel (1990) sobre a existência de uma cultura própria da escola, compreendo que os conhecimentos artísticos foram ressignificados com objetivos diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes, que tinham a missão de formar o artista nas artes consideradas, na época, nobres por não serem apenas um trabalho manual, mas acima de tudo um trabalho ligado ao campo da intelectualidade.

Havia, no entanto, um empecilho para que o Desenho e as Artes fossem consolidados como matéria escolar. Como denunciava Nerêo Sampaio (1929, 1938), faltavam professores capacitados para ministrar esse conhecimento de acordo com os objetivos escolares, porque as Escolas de Belas Artes não capacitavam o artista para a sala de aula, mas ofereciam uma formação voltada para as técnicas artísticas, e não havia estudos sobre a pedagogia e as práticas de ensino. Para consolidar essa área de conhecimento como uma disciplina, fazia-se necessário formar professores de Desenho e Artes voltados para o ensino primário e para o ensino secundário.

A primeira lei que garante a obrigatoriedade do ensino de Arte, em suas diversas linguagens, foi a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, Lei n. 5.692/71⁴, conhecida como a lei educacional da Ditadura Civil-Militar. Apesar do avanço de ter sido garantida em lei a obrigatoriedade do ensino de Arte

⁴ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Artigo 7º – Será obrigatória a inclusão de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 22/09/2019.

no currículo escolar, democratizando o acesso a essa aprendizagem, houve também uma tentativa de esvaziar o ensino dessa área do seu teor crítico e reflexivo. A Lei n. 5.692/71 não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissionais de qualquer área. Essa medida enfraqueceu a “comunidade disciplinar”,⁵ contribuindo para a descaracterização da disciplina, acentuando o estigma da Arte como acessório, que serve apenas para decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas. A descaracterização da Arte tinha como finalidade “despolitizar” ou “repolitizar”, direcionando o ensino ao patriotismo e ao nacionalismo, desconfigurando todas as experiências artísticas desenvolvidas na sociedade.

Segundo Ferraz e Fusari (2009), os anos de 1980 ficaram marcados como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, sendo também um momento de organização dos arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Arte. Diversas associações de arte-educadores foram criadas em diferentes estados e regiões do país. Em 1982, foi fundada a primeira associação, a Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo (AESP). No ano de 1987, em decorrência da formação das diversas associações, foi criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB).

Nos anos 1990, os Arte-Educadores tiveram de se mobilizar para garantir a permanência do ensino de Arte no Currículo escolar, porque, na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a Arte não estava prevista para ser incluída como uma matéria obrigatória no currículo da Educação Básica. Várias campanhas e movimentos foram feitos, sendo possível, graças à mobilização desses arte-educadores, a garantia da Arte como um componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. O texto da

⁵ Para Ivor Goodson (2012), o conceito de “comunidade disciplinar” consiste na noção de que os sujeitos que participam de cada uma dessas comunidades empregam diversos recursos ideológicos e materiais para estabelecerem a sua disciplina como conhecimento essencial no currículo escolar. Na concepção do autor, uma comunidade disciplinar não é um grupo uniforme, mas compõe-se a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com diferentes compreensões. Evidencia, também, que no campo de uma comunidade disciplinar, por seus grupos internos terem diferentes pontos de vista, existem querelas e discordâncias pelas quais se afirmam tratados e combinações. Uma comunidade disciplinar atua, entre outras possibilidades, na busca de manter a estabilidade da disciplina e, concomitantemente, impulsioná-la no mercado do conhecimento.

referida lei, porém, não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), apenas informava que a Arte é um componente curricular obrigatório. Como é possível conferir em: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p).

Essa não especificação das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) gerou uma série de equívocos, porque muitos estados e municípios, em seus concursos para a seleção de docentes de Arte, não discriminam as modalidades desse ensino, exigindo apenas que o candidato tenha uma formação em Licenciatura, em qualquer linguagem artística. E as provas de seleção ainda são produzidas com base numa formação polivalente, ou seja, com conteúdos referentes a diferentes linguagens artísticas, não respeitando a formação inicial do docente.

No momento da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os arte-educadores conseguiram garantir a participação nesse processo, o que possibilitou a construção de um livro próprio da área de Arte. Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdos próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa.

Em 2015, ganha força o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que tem como meta orientar a construção do currículo da Educação Básica das escolas brasileiras públicas e privadas. Vários especialistas, de todas as áreas do conhecimento presentes no currículo atual da Educação Básica, foram convocados para traçar “os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio”.⁶ A divulgação da primeira versão do documento, entretanto, ocasionou uma grande preocupação nos arte-educadores brasileiros, porque o Ensino de Arte perde a posição de área e é alocado no campo de

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

O texto provisório apresentava a Arte, desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos arte-educadores e a situação do Ensino de Arte foi o grande tema debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Fortaleza/CE, em novembro de 2015.

Em 23 de fevereiro de 2016, foi aprovada na Câmara do Senado o Substitutivo da Câmara dos Deputados que altera o parágrafo 6º do artigo 26 da LDB 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. Essa Emenda dispõe que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica de que trata o parágrafo do artigo 26 da referida Lei. Apesar dessa grande conquista da especificação das linguagens artísticas, o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi aprovada e não há na BNCC um espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade. Konder (2002) nos alerta que é necessário, para apreendermos o mundo, a ampliação das referências e do descobrimento da dimensão poética da vida, porque a nossa capacidade de racionalizar não é suficiente para compreender o todo, enquanto a Arte possibilita uma percepção estética e mais acurada do mundo. Ainda, segundo o referido autor, a razão é “um instrumento precário” e que:

Precisamos, portanto, das expressões do conhecimento sensível, especialmente daqueles proporcionados pelas artes. Isso não quer dizer, certamente, que os caminhos da sensibilidade sejam refratários à abordagem científica e aos critérios da razão: significa apenas que eles jamais podem ser inteiramente abrangidos ou completamente devassados pelo discurso científico ou pelo discurso feito em nome da razão (KONDER, 2002, p. 213).

Ainda de acordo com esse autor, a Arte apresenta desafios que exigem de nós uma profunda ampliação e revisão contínua da razão. Ele ainda alerta que não deve haver uma oposição ao racionalismo em detrimento da sensibilidade, pelo contrário, essas duas instâncias se complementam e colaboram para a apreensão da realidade por diferentes meios. O contato com a Arte gera um pensamento flexível e fluido com relação às outras áreas do conhecimento, bem como auxilia na percepção da dimensão social que as manifestações artísticas proporcionam. Dessa forma, é possível verificar a relevância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, porque ela propicia aos sujeitos um autoconhecimento que não pode ser adquirido apenas pela Ciência.

Como já informado, na última versão da BNCC,⁷ amplamente divulgada pelos veículos de comunicação, o componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens. No texto da BNCC, verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, dando pouca importância à dimensão crítica e conceitual da Arte. A Arte possui conteúdo próprio que vai além da dimensão sensível. Para Pedrosa (2011), a Arte como conhecimento importa dados sobre a cultura em que as obras de artes foram realizadas, a história da arte, os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, porque somente as sensações, os sentimentos e as paixões não são suficientes para a promoção de um conhecimento amplo. Como observa Konder (2002), a *forma* é o conteúdo da Arte, tendo nesta um papel decisivo, tão importante quanto a razão para a Ciência, porque é na *forma* que se verifica como cada artista constrói a sua poética.

A arte depende da eficiência construtiva dos artistas na utilização dos elementos materiais das linguagens artísticas (a cor, o som, a imagem, a palavra) de que se servem na elaboração de suas obras; e essa eficiência construtiva depende do acerto – espiritual – na expressão formal (KONDER, 2002, p. 214).

A Arte como um componente dentro da Área de Linguagem corre o risco de se tornar apenas uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinado conteúdo de Língua Portuguesa ou de Literatura, acarretando na

⁷ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2019.

negligência de seus conteúdos próprios que ajudam na reflexão e na crítica de objetos artístico-culturais situados em diversos tempos históricos e em diferentes contextos culturais. No texto da BNCC, as Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são consideradas como subcomponentes do componente Arte, dando margem para interpretações equivocadas e para o retorno da famigerada polivalência,⁸ tendo como justificativa a necessidade da valorização do trabalho interdisciplinar.

No Ofício elaborado pelos arte-educadores após a discussão da posição da Arte na BNCC no CONFAEB, há a denúncia de que o Componente Curricular Arte foi desprestigiado, em contraste com os outros componentes. No documento, o Componente Curricular Arte tem uma apresentação de apenas onze páginas, enquanto os demais têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo.

Konder (2002) chama atenção para o fato de que a Arte não está livre da ideologia, mas que ela possibilita uma superação parcial das distorções ideológicas por meio de “obras de arte bem-sucedida” (KONDER, 2002, p. 219). Essa superação ideológica só é possível por meio de um trabalho artístico-pedagógico consistente, no qual o artista e/ou educador consiga enxergar as marcas da ideologia na sua poética e na sua prática educativa. A leitura do texto da BNCC, no qual é discutido o Componente Curricular Arte, nos permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da *forma* na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da sociedade.

A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados. De acordo com Barbosa (2015), a Arte é um tipo de conhecimento humano no qual é

⁸ De acordo com Barbosa (2015), a polivalência consistia em um só professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança desde o ensino primário até o ensino secundário.

possível expressar/denunciar de forma criativa os males da sociedade. Segundo Konder (2002, p. 217-218), “a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade”. O autor assevera que a Arte apresenta desafios que exigem de nós uma profunda ampliação e revisão contínua da razão.

A diluição da Área Arte com suas diferentes Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na Área de Linguagem compromete a conquista da formação de professores de Arte em licenciaturas específicas, como ocorre na atualidade em diversas universidades, faculdades e centros universitários no nosso país, porque dá abertura para que profissionais licenciados em outras áreas possam lecionar Arte, como acontecia no período da Ditadura Civil-Militar. Gatti e Barreto (2009, p. 68) afiançam que a oferta de cursos de licenciatura dá-se “na medida em que postos de trabalho no magistério são criados em consonância com o número de alunos a atender”. Se o espaço da Arte for limitado no currículo escolar, não haverá tanta necessidade de contratação de professores formados em Arte, porque estes poderão ser substituídos por profissionais de outras áreas, que, por sua vez, por não terem conhecimento específico, poderão reduzir o ensino da disciplina a mera recreação, para aliviar as tensões após as aulas das “disciplinas mais valorizadas”.

A constante necessidade de reafirmação da relevância da Arte no campo da Educação é algo muito intrigante porque há sempre uma atenção e certa tensão para que ela se mantenha no currículo escolar. Como afirmado no início deste texto, a situação do Ensino de Arte atual e a tentativa de sua marginalização são questões que me impulsionam a estudar a sua história e tentar compreender como se desenhou esse contexto contemporâneo.

1.1

Construção do objeto e justificativas

O meu tema de pesquisa está relacionado diretamente com a área do conhecimento humano que tem forte impacto sobre a minha vida: a Arte – especificamente as Artes Visuais. A Arte me influenciou de tal maneira que escolhi como profissão ser artista e fazer da docência uma arte e, devido a essa

paixão, tornei-me arte-educador. Por esse motivo, a escolha do tema a que me propus investigar partiu da inquietação em compreender os percursos que contribuíram para a desvalorização dessa área do conhecimento no currículo escolar, bem como da necessidade de conhecer o processo histórico de construção da minha profissão: o magistério do ensino de Artes Visuais. Atualmente, sou professor de Artes Visuais da SME/RIO — Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro — e da FME/Niterói — Fundação Municipal de Educação de Niterói.⁹ Também atuei como docente no Ensino Superior, fui professor substituto de Prática de Ensino de Educação Artística na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, lecionando para os alunos da Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes e trabalhei numa instituição privada, a UNICARIOCA – Centro Universitário Carioca, ministrando a disciplina Arte, Cultura e Educação para os estudantes do curso de Pedagogia. Tenho, portanto, experiência nos diversos segmentos da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio, bem como na formação de professores em nível superior.

Paralelamente, o meu envolvimento com a História da Educação teve início no Curso Normal Superior¹⁰ do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ. Como aluno da instituição, tive a oportunidade de participar como monitor do PROMEMO¹¹ – Projeto Memória ISERJ e, a partir dessa experiência, fui me familiarizando com o campo, principalmente nas visitas que fazíamos ao Centro de Memória do ISERJ, atualmente denominado CMEB – Centro de Memória da Educação Brasileira. Direcionei minha atenção para a “cultura material da escola”, presente em todo acervo daquela instituição (JULIA, 2001). Nas minhas incursões no acervo do CMEB-ISERJ, encontrei documentos referentes ao Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, os quais tratavam sobre os cursos de formação de professores de Artes, fato que me deixou muito curioso, porque, na época, eu também cursava Artes Visuais na

⁹ Lecionando nas seguintes instituições: E. M. Joaquim da Silva Gomes (SME-Rio, 10ª CRE – anos finais do Ensino Fundamental) e E. M. Anísio Teixeira (FME-Niterói – 1ª Escola de tempo integral da rede pautada nos princípios educacionais de Anísio Teixeira – anos iniciais do Ensino Fundamental).

¹⁰ Curso Normal Superior – Licenciatura Plena para o magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais, criado em 2001 a partir das exigências da LDBN 9.394/1996.

¹¹ PROMEMO – Projeto de pesquisa ligado ao Curso Normal Superior, criado pelas professoras Sonia de Castro Lopes e Maria Carolina Granato da Silva, em 2001.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (concomitante ao Normal Superior – ISERJ) e buscava me formar como um pesquisador articulado às áreas de Educação e Artes.

Para a conclusão do Curso Normal Superior, foi necessário elaborar um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso – e, como estava muito envolvido com o tema, produzi uma monografia, na qual abordava a importância do Ensino de Artes na formação dos professores primários do Instituto de Educação do Distrito Federal.¹²

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação da UFRJ, em 2013, para cursar o Mestrado em Educação, tive o privilégio de ter como orientadora a Profa. Dr^a Sonia Lopes, que me ajudou bastante, ampliando meu conhecimento sobre a pesquisa em História da Educação. A partir dessas experiências elaborei a dissertação de mestrado intitulada: *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a história da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Nesse estudo, analiso a trajetória profissional de Fernando Nerêo de Sampaio para compreender a sua atuação como intelectual da educação preocupado em legitimar a disciplina Desenho e Artes como uma matéria relevante do currículo escolar. E descubro, na pesquisa para este trabalho, o envolvimento do referido professor com o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal – UDF, episódio que me estimulou a continuar a pesquisar em nível de doutorado e a ter como foco de estudo o Instituto de Artes da UDF.

Nas investigações realizadas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação – CMEB-ISERJ, encontrei uma listagem de professores e assistentes da UDF, sendo discriminadas as matérias que os mesmos lecionavam nas diversas Escolas. Nesse documento podem-se conferir nomes de pessoas que marcaram a história da educação brasileira, especialmente os docentes lotados no Instituto de Artes, que se tornaram personagens célebres na História da Arte do nosso país¹³. Ao conferir nomes dos professores do Instituto de Artes, verifiquei a presença de artistas

¹² Título do TCC: *Nerêo Sampaio: a importância do ensino das artes na formação do professor primário. (1932 – 1939)*. Apresentado em maio de 2010, como requisito para obtenção do título de Licenciado para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

¹³ Universidade do Distrito Federal – Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências. Acervo do CMEB – ISERJ, 1936, p. 60 a 64.

ligados ao movimento da arte moderna, que visava a romper completamente com os padrões da academia. Não se pode esquecer que esse foi um período marcado pela disputa de muitos projetos de modernidade ligados à arte, os quais objetivavam a afirmação e independência cultural do Brasil.

Na seção de *Arquitetura*, o professor responsável era o arquiteto Lúcio Costa, que foi colega de Sampaio nos tempos áureos da arquitetura em estilo Neocolonial, tendo como assistente o professor Carlos de Azevedo Leão. A seção de *Artes Decorativas* estava sob a responsabilidade da professora Georgina Albuquerque, primeira mulher no Brasil a se estabelecer como uma artista do gênero de pintura histórica e a quebrar tabus da sociedade da época¹⁴. Na seção de *Urbanismo*, o professor era Nestor Figueiredo e a cargo da seção de *Pintura Mural e de Cavalete* registramos a figura reconhecida do artista e professor Candido Portinari. À frente da seção de *Escultura Monumental* e de salão, o professor era Celso Antonio de Menezes, sendo seus assistentes Gilberto Trompowsky e Sylvia Meyer. Dirigindo a seção de *Música e Canto Orfeônico*, o renomado músico Heitor Villa-Lobos, cujo assistente era Oscar Lorenzo Fernandez. Na seção de *História da Música*, tínhamos o professor José Candido de Andrade Muriel. A seção *Harmonia Prática e Prática Instrumental* estava sob o comando do professor Arnaldo Estrella, enquanto a seção de *Teoria Musical e Prática Orfeônica* ficava sob a responsabilidade de Francisco Albuquerque Costa.

Ao ter acesso à documentação referente aos cursos do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, me deparei com o fato curioso de essa instituição, naquela época, promover cursos de formação de professores de Arte para o ensino secundário em linguagens específicas, como Artes Visuais (Desenho e Pintura), Música e Teatro, algo inédito no Brasil, porque, segundo Anita Delmas (2012), desde a fundação da Escola Nacional de Belas Artes não houve cursos de formação de professores de Arte para lecionar na escola regular e o que existia era a formação do artista que poderia vir a se tornar professor.

A ausência de um curso específico para formar professores de Arte para as escolas primárias e secundárias, especificamente de Desenho e Artes, na Escola Nacional de Belas Artes é criticada nos livros de Nerêo Sampaio (1929; 1938;

¹⁴ Sendo sua obra mais famosa a tela *Sessão do Conselho de Estado* (1922), na qual ela representa um episódio diplomático, posicionando a mulher como uma heroína. Trata-se da articulação da Independência do Brasil. Na cena, a Princesa Leopoldina é representada como a grande articuladora desse marco histórico (SIMIONI, 2002).

1941). O referido autor afiança que essa falta trouxe muitos prejuízos para o desenvolvimento estético dos estudantes que sempre foram iniciados no ensino de Desenho a partir de exercícios enfadonhos de cópias que não permitiam o estímulo de hábitos necessários à vida. Sampaio acreditava que o ensino de Arte era fundamental no ensino de base, não para formar o artista, mas, sim, para formar sujeitos com capacidade de “observar atentamente, pesquisar, experimentar, analisar, imaginar, formar hipóteses, selecionar, coordenar, deduzir, induzir, concluir, projetar e realizar” (SAMPAIO, 1941, p. 2). Ou seja, formar pessoas sensíveis e preparadas para se integrar no meio em que vivem. Abaixo conferimos os argumentos do professor:

Os professores de desenho sempre foram escolhidos, em grande maioria, entre os artistas pintores ou escultores, pois raríssimos eram os mestres que se animavam ao ensino dessa disciplina que, diziam, somente acessível aos eleitos da natureza.

A horrível perspectiva dos fracassos afastou definitivamente os poucos que eram versados em assuntos pedagógicos, para entregar o ensino aos artistas, muito mais artistas do que professores.

Sim, porque até hoje, em todas as Escolas de Belas Artes do mundo inteiro, sempre se ensinou o desenho, porém jamais se aprendeu a ensinar.

Não existindo nos cursos o objetivo de preparar professores de desenho nunca houve estudos de pedagogia, nem o ensino das matérias necessárias à formação intelectual de professores. Dest’art os que ensinavam desenho eram presumidamente ecléticos, por força das circunstâncias (SAMPAIO, 1929, p. 9 – grifos meus).

Verifica-se, assim, uma das principais diferenças entre a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto de Artes da UDF, que é o compromisso com a formação de professores de Arte para lecionar no ensino secundário. A documentação analisada indicia que uma das razões da não incorporação de alguns cursos do IA está relacionada diretamente a essa distinção.

Somente em 1943, após quatro anos da experiência do Instituto de Artes da UDF, é criado um curso de formação de professores secundários de Desenho na ENBA e, em 1971, na mesma instituição, foi implementada a Licenciatura em Desenho e Plásticas. Esses dois cursos funcionaram concomitantemente até a instituição da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71, a qual criou a atividade escolar Educação Artística. Para atender a essa medida, os cursos foram reunidos em apenas um: Licenciatura em Educação Artística, que

priorizou uma formação polivalente, com intuito de capacitar os docentes de artes a ministrarem todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Os cursos de Educação Artística, entretanto, tinham uma curta duração, apenas dois anos, o que configurava uma formação reduzida e incipiente.

Diante de todas essas descobertas, e interessado em conhecer como se deu a criação do Instituto de Artes da UDF, o seu funcionamento, as diferenças entre ele e a ENBA e que nexos promoveu na tentativa de constituir uma cultura artístico-escolar, tendo em vista que a maioria dos seus cursos formava docentes para o ensino secundário, procedi a uma revisão de literatura no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁵. Intencionava encontrar publicações acadêmicas que elegeram o IA da UDF como objeto de estudo e que ajudassem a compreender melhor como era essa experiência de formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário. Nessa busca, não foram encontrados trabalhos que tratam do assunto em questão. Ao pesquisarmos no Google Acadêmico, no entanto, localizei um trabalho de autoria de Renato Melo Amorim (2008), que aborda a atuação de artistas modernistas brasileiros em atividades pedagógicas no âmbito da proposta educacional da UDF¹⁶. O artigo, porém, não faz menção ao curso de formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário e muito menos cita a existência de um Instituto de Artes ligado à universidade. Discute apenas, de forma sucinta, a atuação pedagógica de alguns artistas modernistas (Candido Portinari, Cecília Meireles e Villa-Lobos) como professores da referida instituição, não deixando claro quais eram os cursos em que lecionavam.

Não encontrei trabalhos que abordassem a experiência de formação de professores do Instituto de Artes da UDF, e mesmo com relação à história da formação de professores foram encontrados escassos trabalhos, que, em sua maioria, traziam pesquisas muito atuais que tratam da prática pedagógica do Arte-Educador de uma determinada região do país. As palavras-chave escolhidas para fazer a busca foram: “Instituto de Arte”; “UDF”; “Formação de professores de Desenho”; “Professores de Artes”; “História do ensino de Artes”.

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

¹⁶ AMORIM, Renato Melo. *A Atuação de Artistas Brasileiros em Atividades Pedagógicas na Década de 1930 e a Criação da UDF. 19&20*, Rio de Janeiro, v. III, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_udf_ra.htm> Acesso em: 24 nov. 2014.

Além dos textos pesquisados, algumas obras serviram para aprofundar a reflexão sobre o tema, como o trabalho de Mendonça (2002), *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*, no qual são expostos os conflitos que Anísio Teixeira enfrentou para executar o seu projeto de universidade, a Universidade do Distrito Federal (UDF), que objetivava se constituir em uma instituição de cultura e pesquisa, como afirmava Teixeira em seu discurso na inauguração dos cursos, em julho de 1935. Para Teixeira, a universidade não tinha apenas a missão de difundir conhecimentos e preparar práticos ou profissionais de ofícios e de artes, mas formar intelectuais de que o país precisava, os servidores da inteligência e da cultura nas diferentes áreas do conhecimento.

É ainda Mendonça (2002) que nos informa sobre a composição da UDF, integrada pelas Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. A Escola de Educação e o Instituto de Artes são fundamentais para a pesquisa, porque ambas eram responsáveis pela formação do professor de Artes e Desenho. Com a extinção da UDF, em 1939, tanto a Escola de Educação quanto o Instituto de Artes não foram transferidos para a Universidade do Brasil, apenas alguns cursos e professores foram incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil¹⁷, universidade essa criada pelo Ministro Gustavo Capanema, em 1937¹⁸. Este fato — a não incorporação das duas instituições ao modelo universitário — denuncia a pouca valorização dispensada pelo projeto governamental ao modelo de formação docente em nível superior e, em especial, à formação do professor de Arte. Também possibilita refletir sobre as tensões e as disputas no campo da Arte Brasileira entre os artistas modernistas e os acadêmicos.

Na obra organizada por Fávero & Lopes (2009), encontrei artigos que contemplam quase todas as Escolas da Universidade do Distrito Federal, mas o que chama a atenção é a ausência de um estudo específico sobre o Instituto de Artes e a formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário. Dessa forma, cabem as perguntas: por que será que, até o momento, não houve

¹⁷ Apenas os alunos e alguns professores foram transferidos para Universidade do Brasil. Os cursos ligados à formação de professores secundários foram absorvidos pela Faculdade Nacional de Filosofia. A situação dos alunos do curso de formação de professores secundário de Artes e Desenho foi a mais difícil de ser resolvida, devido ao caráter inédito do curso no Brasil.

¹⁸ Decreto-Lei Nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. *Diário Oficial da União*, Seção 1. 23/01/1939, p. 1.826. Acervo: PROEDES-UFRJ. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito federal para a Universidade do Brasil.

um estudo que privilegiasse o Instituto de Artes da UDF e o seu investimento na formação docente? Por que essa experiência foi praticamente silenciada? Essas questões sugerem a hipótese de que esse silêncio tenha sido ocasionado devido às disputas pela construção da memória oficial em relação ao campo educacional e a sua interface com a Arte. Relembrar essa história não seria interessante para determinados grupos, especialmente àqueles que foram opositores de Anísio Teixeira no Distrito Federal (RJ), porque, como alerta Michael Pollak (1989), o silêncio e o esquecimento estão vinculados, geralmente, a acontecimentos traumáticos, ou seja, só é silenciado aquilo que não se quer lembrar.

A leitura da coletânea, no entanto, possibilitou várias reflexões acerca do silêncio da formação de professores de Arte. Como observado na pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, não há estudos sobre a temática dessa pesquisa nesse período crucial para a construção da identidade do campo educacional.

Devido a essa ausência, a presente tese de doutorado consiste na investigação das inovações no ensino das Artes Visuais implementadas no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, especialmente em relação à formação de professores de Artes (Desenho e Pintura) para o ensino secundário. Os documentos acessados sobre essa instituição nos dão pistas sobre as diferenças nos propósitos de formação e as diferenças que existiram entre a Escola Nacional de Belas Artes – que desde a sua fundação esteve ligada aos padrões clássicos – e o Instituto de Artes da UDF – que tinha como finalidade não só preparar artistas em geral, mas formar técnicos de indústria, instrutores técnicos de arte das escolas secundárias e professores de Arte para as escolas secundárias e essa instituição tinha um viés mais modernista. Como se processava essa formação e quais foram as disputas em torno da autoridade artística da época são as questões que impulsionam essa pesquisa.

Assim, o meu interesse por essa pesquisa foi gerado a partir da necessidade de compreender a constante atenção e tensão para defender a importância do Ensino de Arte na Educação Básica, bem como pelo incômodo em relação aos escassos estudos na área de História da Educação sobre a formação de professores de Arte, especialmente no Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, a formulação do problema deste trabalho surgiu a partir do confronto da incipiente literatura disponível sobre a formação de professores de Arte, pela necessidade de

saber mais sobre o tema, uma vez que há uma lacuna profunda sobre as experiências de formação de professores de Arte no Brasil. Este trabalho tem o propósito de levar a comunidade de arte-educadores, ligada às Artes Visuais, ao conhecimento de seu próprio passado, bem como tem o intuito de cobrir uma lacuna histórica sobre a primeira experiência de formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário no Distrito Federal (RJ) justamente no período de modernização e industrialização do Brasil e das transformações no mundo da Arte.

Busca-se, por meio desta pesquisa, conhecer como se deu a criação do Instituto de Artes da UDF, o seu funcionamento e que nexos promoveu entre o campo das Artes Visuais e o escolar na tentativa de constituir uma cultura artístico-escolar, influenciada pelas ideias modernistas.

Os objetivos específicos da tese são: analisar a atuação dos sujeitos sociais envolvidos na defesa de uma formação pedagógica para os artistas/docentes; investigar a relação pedagógica existente entre o Instituto de Artes da UDF e as Escolas Técnicas Secundárias; compreender quais eram os conhecimentos, comportamentos e sistemas de crenças difundidos, bem como a concepção de arte e ensino defendida pelos professores do Instituto de Artes; averiguar os conflitos e as causas da não incorporação do Instituto de Artes à Universidade do Brasil.

A hipótese desse estudo está pautada na ideia de que os intelectuais e artistas modernistas viram no Instituto de Artes da UDF um campo fértil para a promoção de novas ideias e uma maneira de difundir seus princípios ligados à arte moderna, porque seria por meio da intervenção na educação que se promoveria uma transformação ideológica a favor da nova arte. E uma formação de professores imbuída dos princípios da modernidade contribuiria de maneira eficaz na disseminação desse ideal. Resultante dessa manifestação modernista na Educação, acredito que também se formou uma nova compreensão sobre a Arte na escola, porque os objetivos e as finalidades do curso de formação de professores de Artes e Desenho seriam distintos dos cursos oferecidos pela Escola Nacional de Belas Artes.

É importante ressaltar que, apesar de o Instituto de Artes ter mantido diversos cursos, como Arquitetura, Urbanismo, Teatro e Música, o presente trabalho concentrará sua análise nos cursos de formação de professores ligados à Linguagem das Artes Visuais (Artes Decorativas, Desenho, Escultura e Pintura).

Dessa forma, este estudo inicial tem a intenção de apresentar caminhos e perspectivas para que outros pesquisadores interessados na temática possam dar continuidade à pesquisa sobre os outros cursos do IART da UDF.

1.2

Referências teórico-metodológicas

O referencial teórico que norteia as reflexões desta pesquisa baseia-se nas seguintes categorias: *espaço praticado*, *instituições escolares/educacionais*; *formação docente*; *intelectuais*; *concepções de ensino de Arte e História do currículo/disciplinas Escolares e Cultura Escolar*.

A categoria de análise *espaço praticado*, conceito formulado por Michel De Certeau, é muito importante para este estudo, porque ajudou a compreender a relação da Universidade do Distrito Federal com a Capital Federal, a Cidade do Rio de Janeiro. A UDF, por não possuir espaço físico próprio, durante os seus quatro anos de funcionamento utilizou prédios cedidos pela Prefeitura do Distrito Federal (RJ), salas e laboratórios emprestados de outras instituições, configurando-se numa universidade integrada à cidade.

Ao ocupar diversos lugares da Cidade do Rio de Janeiro, essa instituição suscitou uma ativação desses lugares, viabilizando a circulação dos saberes e a conexão de diferentes regiões da capital em prol do funcionamento da universidade que, pela atuação dos sujeitos envolvidos nas suas atividades, transformavam esses lugares em *lugares praticados* por meio de uma realização espacial.

No caso do Instituto de Artes, foi possível conferir, por meio da análise dos documentos oficiais e das reportagens dos jornais, que este funcionava numa escola pública primária, localizada na Rua do Catete, nº 147, as aulas teóricas eram ministradas no prédio e foi construído galpão enorme para as aulas práticas. Esse instituto funcionava ao lado do Palácio do Catete, residência oficial do presidente da República na época. Era sediado no espaço do poder republicano, um lugar de muita visibilidade, tanto política, quanto cultural. A categoria de

espaço praticado possibilitou compreender a conexão entre essa instituição e as questões sociais/culturais da Cidade do Rio de Janeiro nesse espaço do poder.

Para um melhor entendimento dessa relação entre a universidade e a cidade, entretanto, a categoria de análise *Instituições Escolares/Educacionais* se faz indispensável. Essa categoria ajudou a perceber como os aspectos internos de uma instituição estão relacionados diretamente com fatores externos. Para apoiar na análise, elegi os seguintes autores: Sanfelice (2007), Noronha (2007) e Vidal (2007), ambos tratam da temática *Instituições Escolares/Educacionais* e também abordam em suas pesquisas a relevância de se compreender a ação dos sujeitos na organização das instituições escolares/educativas.

Atento à orientação de Sanfelice (2007) de que a pesquisa de uma instituição escolar não deve privilegiar apenas os aspectos internos desta, mas que é primordial considerar seu entorno, porque “nenhuma instituição manifesta sua identidade plena apenas no interior dos seus muros” (SANFELICE, 2007, p. 78), busquei relacionar a dinâmica do funcionamento do Instituto de Artes com os acontecimentos da cidade. O referido autor informa que a identidade de uma instituição é construída, também, pelas determinações externas a ela. Dessa forma, a investigação busca correlacionar o IA da UDF com a sociedade do Distrito Federal (RJ) do período em questão, especialmente com a comunidade artística, na tentativa de conferir essas interferências externas.

Para entender como o funcionamento do Instituto de Artes da UDF e os métodos de ensino desenvolvidos estavam relacionados a fatores externos da sociedade foi imprescindível a busca das fontes, compreendendo que o papel do pesquisador deve centrar-se em “rastrear pistas que nos informem sobre esse interior para encontrar os mecanismos pedagógicos e disciplinares que foram postos em ação [...]” (SANFELICE, 2007, p. 86), mais à frente será exposto como foram encontradas as fontes para análise nessa pesquisa.

Amparado em Noronha (2007), quando nos alerta que proceder a uma pesquisa sobre a História das Instituições Educacionais requer um esforço grande por parte do pesquisador, a fim de superar a ingenuidade e o deslumbramento com as fontes encontradas, busquei questionar ao máximo o material encontrado, com a consciência de que os documentos não são a realidade absoluta, e que apenas descrever o que eles contêm, sobre o que ocorreu no passado, não é fazer um

trabalho historiográfico. As fontes encontradas apresentam vestígios que foram, portanto, interpretadas à luz do referencial teórico explicitado.

Ainda na perspectiva de problematização das fontes, procuro apoio em Vidal (2007), que, se utilizando do conceito formulado por De Certeau (1982) sobre “Táticas e Estratégias”, informa que a “cultura material escolar”¹⁹ não pode deduzir os usos reais dos objetos, mas nos ajudam a “investigar os afazeres cotidianos e as relações pedagógicas, não como simples correspondências a leis e normas, mas como estratégias e táticas postas em jogo no dia-a-dia escolar” (DE CERTEAU apud VIDAL, 2007, p. 61).

Assim, a utilização da categoria *Instituições Escolares/Educacionais* é um elemento relevante nesse estudo, em consonância com o presente posicionamento historiográfico de estudo do particular e do universal (NORONHA, 2007), especialmente no caso do Instituto de Artes da UDF, que pretendia ser uma instituição formadora de pessoal capacitado para atender às exigências de uma sociedade em crescente industrialização. A referida instituição, além de promover a formação de diversos profissionais no ramo das artes para atender às necessidades sociais e econômicas do país, tinha como desígnio fundamental formar professores de Artes e Desenho para o ensino secundário, sendo assim a categoria de análise *Formação docente* se torna substancial para este estudo.

Dessa forma, para embasar a categoria *Formação docente* foram escolhidos os trabalhos de Nóvoa (1999) e de Tardif (2002) que auxiliam na compreensão, a partir da análise das fontes, sobre quais eram as competências, os saberes e as habilidades que o Instituto de Artes objetivava munir os professores de Artes e Desenho para o ensino secundário, bem como perceber as influências dos professores dessa instituição na construção de uma prática específica do magistério das Artes Visuais.

Nóvoa (1999) contribui para o entendimento de qual seria o “corpo de saberes e de técnicas”, as “normas e os valores” de que se pretendiam dotar os professores de Artes e Desenho para o ensino secundário. Segundo esse autor, as instituições educacionais têm um papel decisivo na formação de professores, porque desempenham a função de “elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (NÓVOA, 1999, p. 18), contribuindo, assim, para a

¹⁹ Compreendida pela autora como a materialidade da instituição, ou seja, os documentos que registram a ação dos sujeitos no processo educativo e que são encontrados nos arquivos escolares.

socialização dos membros envolvidos para o fortalecimento de uma cultura profissional. O referido autor ainda informa que os saberes docentes vão além de um repertório de conhecimentos de que devem dispor os docentes, ele salienta o quão é importante verificar os saberes que derivam das experiências de vida dos professores, observando o profissional-professor também como pessoa-professor.

Já Tardif (2002) aponta para a importância de se observar a relação entre os sujeitos da escola, considerando as situações cotidianas, a interação de professores e alunos em suas atividades, porque essa observação possibilita analisar como se dá o processo de interpretação, transformação e adaptação realizado pelos professores em seu trabalho cotidiano. Esse autor assinala que as interações humanas influenciam os processos escolares e marcam profundamente as premissas do trabalho docente e que é primordial atentar para os aspectos humanos da função e não se ater apenas nos aspectos técnicos profissionais.

Dessa forma, esses autores que embasam a categoria *Formação docente* ajudam a refletir sobre e analisar não somente os documentos oficiais (planos de curso e currículos), mas também a explorar a trajetória de vida de alguns professores do Instituto de Artes a partir das entrevistas dos ex-alunos dessa instituição, as quais permitem verificar a memória dessa relação professor – aluno e as contribuições dessa interação na formação desses sujeitos.

Para apreender de que maneira alguns professores do Instituto de Artes influenciaram a construção de saberes docentes específicos do magistério das Artes Visuais e marcaram a memória de alguns alunos, a categoria *Intelectuais* se torna relevante nesse processo de investigação. Entendo como intelectuais, neste estudo, indivíduos engajados na discussão das questões artísticas e educacionais brasileiras. Tomando como base as ideias de Sirinelli (1996), defino os intelectuais como mediadores culturais e atores do político, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais como atores de produção e divulgação de conhecimento e na promoção de debates. A notoriedade do intelectual advém do reconhecimento, pela sociedade em que vive, da sua “‘especialização’ que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade –, que o intelectual põe a serviço da causa que defende” (p. 243).

A categoria *Intelectuais* tem como embasamento os trabalhos de Miceli (2001; 1996), Pécaut (1990) e Sirinelli (1996), que são de grande relevância para compreender o papel desses artistas e intelectuais na articulação entre o campo

intelectual-artístico, escolar e a esfera política. Neste trabalho é fundamental considerar um “pequeno mundo estreito, onde os laços se atam”, ou seja, os lugares, os meios e as redes de sociabilidade, tudo aquilo que ajude a reconstituir o campo de possibilidades e ações, de forma a que permita entendê-los nas circunstâncias de produção, atuação e como tudo isso perpassa a prática docente. Compreendendo que “todo grupo de intelectuais se organiza também em torno de uma sensibilidade ideológica e cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver”. (SIRINELLI, 1996, p. 248).

Ao abordar a atuação dos intelectuais-artistas-professores no Instituto de Artes, foi necessário compreender quais eram as concepções de ensino artístico que eles defendiam. Assim, a categoria *concepções de ensino de Arte e História do currículo/disciplinas Escolares* ajudará na percepção dos conhecimentos que eram valorizados no currículo e de que maneira eram ensinados.

A vasta obra de Barbosa (2010, 2013, 2015), sobre a história do ensino de arte no Brasil, auxilia na compreensão das diversas correntes de ensino de arte que disputavam na época a hegemonia do currículo escolar, denominando este período efervescente de ideias como “Virada Modernista”. Ela analisa também as ideias de diversos intelectuais e a participação destes no movimento de mudanças para um novo modelo educacional. Para a referida autora, o estudo da história do Ensino de Arte é relevante nos programas de pós-graduação, especialmente nos da área da Educação, porque:

A História do Ensino da Arte vem despertando interesse entre os Arte/Educadores nos últimos dez anos. Movidos pelo desejo de explicar o presente e de revelar os processos construtivos e identitários de nossa profissão, jovens pesquisadores estão produzindo teses e dissertações muito valiosas para entendermos que os tempos se intercomunicam. O hoje tem ramificação de vários ontens. História não é apenas o estudo do passado, mas o aqui e agora já é História que se organiza nos intervalos da tessitura entre interpretação, imaginação e plausibilidade.²⁰

²⁰ Fragmento do texto do resumo do Simpósio História do Ensino das Artes Visuais: Convergências e Divergências entre políticas públicas e privadas nas memórias e inventações do XXVI Encontro da ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, realizado em 2017 na Cidade de Porto Alegre – RS, coordenado pelos pesquisadores Ana Mae Barbosa (USP e UAM), Rejane Coutinho (UNESP) e Fernando de Azevedo (UFPE).

Na perspectiva de compreender o lugar que as Artes, Desenho e Pintura ocuparam no currículo escolar no período em estudo e o posicionamento dos seus defensores como área de conhecimento relevante na educação, foram eleitos os trabalhos de Goodson (2012, 2013), porque estes contribuem na reflexão acerca do processo de fabricação do currículo, alertando-nos sobre o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, “desnaturalizando” a noção de currículo atemporal. Para esse autor, o currículo envolve um campo de interesses e disputas sociais, visando maior dominação e controle. Logo, em diálogo com a História do Currículo, foi conferido o sentido da disciplina Artes e Desenho no período de recorte da pesquisa, tendo como foco a formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário, buscando compreender qual o valor e a função social dessa matéria. Entendo, como Goodson (2012, p. 120), que “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”.

Compreendo que a atuação desses sujeitos, defensores da importância do Ensino de Arte na escola primária e secundária, contribuiu para a construção de uma cultura própria do ensino artístico na escola e para entender como se deu esse processo, a obra de Julia (2001), *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*, é um referencial importante para conferir quais eram os conhecimentos, as normas e as práticas que eram próprias do Instituto de Artes, em relação à formação de professores de Artes e Desenho.

Na direção de entender a dinâmica relação de troca entre a escola e a sociedade, recorri a Chervel (1990), que entende a instituição escolar não apenas como uma transmissora de saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas, sim, como uma adaptadora desses conhecimentos, transformando-os e criando um saber e uma cultura próprios da escola. Partindo de suas contribuições, busco entender, por meio da análise dos currículos da formação de professores secundários de Artes e Desenho, qual o caráter dessa área de conhecimento. Ou seja, se priorizava uma formação mais artística, orientada pelas tendências modernistas ou neoclássicas, ou se pretendia uma formação mais pedagógica, alinhando conhecimentos artísticos e didáticos com o intuito de preparar profissionais com conhecimentos artísticos para atuar na indústria.

Para auxiliar na análise e apoiar as categorias explicitadas, utilizo um referencial teórico de apoio, como é o caso da obra *Tempos de Capanema*, de Schwartzman et al. (1984), que foi fundamental para a compreensão do período em estudo, tendo em vista que o ministro da Educação e Saúde foi o grande articulador da extinção da Universidade do Distrito Federal. Além disso, como afirma Bomeny (1999), a Reforma Capanema, de todas as reformas educacionais implementadas no Brasil, foi a mais eficaz no sentido de implantação de um sistema educacional para todo o país. Outro fato importante ressaltado pela mesma autora foi a capacidade de Capanema de congregar intelectuais diversos em sua gestão no Ministério da Educação e Saúde, especialmente os intelectuais modernistas como Carlos Drummond de Andrade, Lúcio Costa e Mário de Andrade, sendo que os dois últimos foram professores Instituto de Artes da UDF.

O trabalho de André Paulilo (2015), *Políticas Públicas de Educação: a estratégia como invenção Rio de Janeiro, 1922-1935*, no qual analisa três administrações da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) do período de 1922 a 1935, conduzidas pelos “educadores profissionais” Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, tornou-se também um estudo relevante na revisão de literatura a que procedi. Nessa obra, o autor busca compreender as continuidades e rupturas entre essas três administrações, bem como entender as estratégias utilizadas para organização do sistema escolar por meio da legislação e ações práticas implementadas nesse período. De acordo com Paulilo (2015), a formação de professores se torna um instrumento eficaz no sentido de influenciar e controlar a população. Na administração Anísio Teixeira foi possível um maior investimento na profissionalização do magistério, com a elevação da formação de professores primários em nível superior e com a criação de cursos de formação de professores de diversas áreas do conhecimento para o ensino secundário. A contribuição desse trabalho para esta pesquisa consiste em compreender o magistério como um instrumento fundamental para implementação de uma política pública educacional e como um instrumento de divulgação de ideias renovadas.

1.2.1

Metodologia

A metodologia utilizada no presente estudo é de caráter qualitativo, tendo como foco a interpretação dos documentos à luz do referencial teórico explicitado, privilegiando a pesquisa documental, visto que a mesma propicia a busca dos indícios do funcionamento da instituição escolar e dos “sujeitos encarnados” que atuaram nela, na medida em que apresenta os vestígios das ações históricas dos sujeitos e das suas múltiplas representações da realidade.

Nesse trabalho de análise de fontes documentais, foi necessária a consciência de que estas não possuem uma objetividade em si e não se constituem como “verdade pura”. Foi necessário compreender as intencionalidades contidas nos documentos. Na perspectiva de Le Goff (1984), devemos “desmonumentalizá-los”, ou seja, submetê-los a uma análise crítica, compreendendo-os como produtos da sociedade que os fabrica, percebendo neles as relações de força e poder daqueles que os produziram.

Além das fontes escritas, foram analisadas fotografias que apresentam imagens das práticas escolares do período em estudo. Tratam-se de fotografias das Aulas de Pintura Mural e Cavalete de Portinari que fazem parte do acervo de imagem da Fundação Portinari – PUC-Rio. A imagem é fundamental para articular com outras fontes e assimilar melhor o objeto em estudo, porque entendo que “os textos históricos não são autônomos e necessitam de outros para sua interpretação” (MAUAD, 1996, p. 10).

Estou atento à problemática da utilização da imagem como fonte para um estudo histórico, por serem consideradas fontes não tão confiáveis, conforme Peter Burke (2004) alerta. Entretanto, busco o rigor de não reduzir as imagens a meras ilustrações do texto, uma vez que tal análise se dará em concomitância com outras fontes disponíveis.

Em pesquisa na Fundação Candido Portinari – PUC-Rio, encontrei entrevistas de ex-alunos do referido artista (tratam-se de sete entrevistas realizadas na década de 1980 pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt para o Programa de Depoimentos da instituição, que se constituem como fontes orais de extrema relevância para compreender o contexto em questão. Essas fontes orais se encaixam na categoria de *arquivo-documentalista*, e

futuramente poderá ser consultado por historiadores interessados no período em questão (LOZANO, 2006). Compreendo a história oral na concepção de Ferreira e Amado (2006), como metodologia que remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica, metodologia que sozinha não dá conta de responder a todas as questões que desencadeia, necessitando estar sempre articulada com a teoria da História. Os relatos orais em questão foram coletados no início da década de 1980, nesse período a história oral ainda não estava consolidada no Brasil²¹. Dessa forma, as entrevistas não foram procedidas dentro do rigor metodológico exigido para o trabalho com relatos orais, o que exige um grande esforço do pesquisador para interpretar, recuperar, recriar e problematizar, por intermédio das narrativas dos informantes, suas memórias para escrever a história.

Os periódicos desse período, especialmente as matérias dos jornais *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã* – de 1930 a 1939, entre outros periódicos, são fontes de extrema relevância para compreendermos o que era divulgado na imprensa sobre o Instituto de Artes da UDF e a sua relação com a cidade do Rio de Janeiro. Encontramos no *site* da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional diversas reportagens interessantes sobre assuntos relacionados ao Instituto de Artes e sua articulação com as Escolas Técnicas Secundárias. Para o trabalho com esse tipo de fonte, recorri às orientações de Tânia de Luca (2005, p. 142), que alerta para a necessidade de uma pesquisa rigorosa, atentando para o seguinte:

Encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série; localizar a(as) publicação(ções); atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão: papel uso/ausência de iconografia e de publicidade); assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo; caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação; caracterizar o grupo responsável pela publicação; identificar os principais colaboradores; identificar o público a que se destinava; identificar as fontes de receita e analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

Estou trabalhando também com um tipo específico de legislação escolar, além da legislação oficial — leis, regimentos, portarias —, privilegiando, assim,

²¹ De acordo com Ferreira e Amado, a história oral teve início na década de 1970. O campo, entretanto, só se consolida no início da década de 1990.

regulamentos e demais atos cotidianos, como atas de reuniões e memorandos, por exemplo.

Para proceder a uma análise dessa legislação escolar me amparo em Faria Filho (1998), que propõe uma análise da legislação escolar não de forma isolada, mas por um intenso trabalho de cruzamento de fontes. Utilizarei, portanto, a legislação escolar como fonte de análise, considerando-a em suas várias dimensões, não a reduzindo a um “campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes” (FARIA FILHO, 1998, p. 98-99), mas buscaremos, sobretudo, compreendê-las em sua dinamicidade, inter-relacionando a política educacional com as práticas da sala de aula. O autor entende a lei como prática ordenadora e instituidora voltada para as relações sociais. Por isso, destaca “tanto o caráter de intervenção social, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais” (FARIA FILHO, 1998, p. 106).

A pesquisa me levou a encontrar três livros interessantes que trazem cartas de alguns professores da UDF. As obras são:

- 1) *Portinari Amico Mio* (Organização e notas de Annateresa Fabris): a obra apresenta cartas escritas por Mário de Andrade para Candido Portinari. Algumas das epístolas analisadas trazem informações relevantes sobre o funcionamento do Instituto de Artes da UDF e a relação dos professores com os alunos;
- 2) *Correspondência: Mário de Andrade e Alceu Amoroso Lima* (Organização e notas de Leandro Garcia Rodrigues): nas cartas que compõem o livro foi possível observar a relação de amizade entre os dois intelectuais com ideias tão diversas, o mais curioso é que, no período do processo de implementação da UDF até a sua extinção, as correspondências cessam e os amigos só voltam a se corresponder em 1943. Essa ausência faz pensar que houve um estranhamento entre os intelectuais devido à incompatibilidade ideológica entre ambos, pelo posicionamento reacionário de Alceu em defesa da Igreja, combate ao comunismo e extinção da universidade.

Além das cartas contidas nas obras citadas, encontrei também algumas epístolas no acervo Cornélio Pena (Diretor do Instituto de Artes de 1935 a 1938), que está sob a guarda da Fundação Casa de Rui Barbosa, cartas de professores do IART-UDF endereçadas ao diretor que revelam sobre o cotidiano da instituição pesquisada. Para análise desse material utilizo a obra *Escrita de si, escrita da*

história organizada pela pesquisadora Angela de Castro Gomes, a qual contém vários textos sobre o trabalho com cartas na pesquisa histórica.

Procuo analisar, a partir do referencial teórico explicitado, as fontes para além da superfície e entender as intencionalidades dos sujeitos que as produziram, com a consciência de que o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite, é possível entendê-lo em seus fragmentos e em suas incertezas.

1.2.2

A caçada das fontes

Segundo Carlo Ginzburg (1989), todo historiador é um caçador:

O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série de eventos (GINZBURG, 1989, p. 152).

A comparação que o referido autor faz do caçador com o historiador é bem pertinente para ilustrar a construção desta tese, porque, assim como um caçador busca a sua presa, busquei em diversos acervos, de diferentes instituições guardadoras, a documentação que registra a história do Instituto de Artes da UDF, sendo esse um trabalho minucioso de coleta, seleção e recuperação de documentos.

As diversas fontes encontradas, geralmente incompletas, se tivessem sido examinadas com um olhar mais objetivo, poderiam ter sido consideradas como material insignificante para a pesquisa. Entretanto, para trabalhar com esse conjunto de fontes variadas busquei suporte na lógica do *paradigma indiciário*. Esse termo foi cunhado por Carlo Ginzburg para denominar um método de pesquisa calcado no rastreamento de “sinais, signos e indícios” que remetem a algum acontecimento, mas sem reconstituí-lo em sua integridade.

Assim, compreendendo que toda pista por mais exígua que seja pode ser relevante para ajudar na compreensão de fatos ocorridos, o conhecimento desse método foi imprescindível nesse processo de investigação, porque me ajudou a

estar mais atento para alguns elementos que são imponderáveis na pesquisa histórica dessa natureza: “faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 1989, p. 179).

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (Idem).

Ginzburg (1989), em seu texto “Sinais. Raízes de um paradigma indiciário”²², apresenta uma outra maneira de compreender os “outros tempos”. Ele assinala que existe uma forma de conhecimento que pode estar na fronteira entre o conhecimento rígido das ciências naturais – que trabalham com demonstração e verificação empírica dos dados analisados – e as possibilidades criativas, como a literatura, poesias, mitos, entre outras. O *paradigma indiciário* está entre essas duas instâncias, sendo uma alternativa de se trabalhar rastreando sinais como um caçador.

A dificuldade em proceder a um estudo sobre as instituições escolares por meio da documentação que trata da sua constituição é imensa, porque nem sempre os dados estão à disposição do pesquisador de maneira organizada e em arquivos. É o caso da documentação da Universidade do Distrito Federal que está dividida em vários acervos. Os principais são: CMEB-ISERJ Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro²³; PROEDES-UFRJ Programa de Documentação e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Museu Dom João VI da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro; IEB – Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (Acervo Mário de

²² Ensaio intitulado *Spie: Radici di un paradigma indiziario* (Sinais: raízes de um paradigma indiciário) foi publicado na coletânea *Crisi della ragione*, organizada por Aldo Gargani, que saiu pela editora Einaudi no ano de 1979. A publicação consultada com tradução em português foi a publicada pela Companhia das Letras em 1989.

²³ Foi criado em 09/12/2005, sob a denominação CEMI – Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, por iniciativa da Professora Dra. Heloisa Helena Meirelles dos Santos, na gestão do diretor interventor Professor Ubiratan Vianna. A missão dessa intuição é reunir, catalogar e divulgar a memória institucional.

Andrade); Projeto Portinari Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e Fundação Casa de Rui Barbosa (Acervo Cornélio Pena).

Acredito que o fato de a UDF, como já mencionado, não ter tido uma sede própria e ter utilizado vários espaços emprestados por outras instituições públicas–ocasionou a dispersão ou mesmo a falta desse registro/documentação. Além disso, no momento da sua extinção, a maioria dos cursos da UDF foi transferida para a UB e alguns cursos, pelo seu caráter inédito²⁴, tiveram de ter suas aulas divididas em diferentes escolas da universidade, como foi o caso do Curso de formação de Professores de Artes e Desenho para o ensino secundário do Instituto de Artes, cuja parte pedagógica os alunos tiveram de cursar na Faculdade Nacional de Filosofia e a parte artística, na Escola Nacional de Belas Artes. Dessa forma, as fontes que registram a história do Instituto de Artes são mais dispersas em comparação à documentação das outras escolas da UDF, tornando-se uma grande empreitada para o pesquisador recuperar essas fontes.

Além dessa dispersão da documentação, no Brasil ainda não temos uma política de valorização dos arquivos escolares como fontes significativas para a história. O que existe são iniciativas de grupos de pesquisa e esforços de pesquisadores que trabalham nas instituições para organizar seus acervos. Diana Vidal (2007, p. 63) chama a atenção para a importância de se “pensar sobre o lugar do arquivo escolar e a propugnar por uma ampliação da noção de documento escolar na perspectiva de conferir mais visibilidade à cultura e às práticas escolares”.

De todas as instituições guardadoras pesquisadas, as mais organizadas em termos de preservação adequada do material e com o melhor atendimento prestado ao pesquisador foram aquelas que estão sob a responsabilidade das universidades. São os casos das seguintes instituições: PROEDES – FE/UFRJ; IEB – USP; Projeto Portinari – PUC-Rio. Ressalto os esforços das universidades, especialmente as federais, em manter o investimento na preservação dos acervos para pesquisa, apesar dos atuais cortes das verbas destinadas às universidades por medidas políticas.

²⁴ Diversas reportagens de jornais que foram consultados apontam que a Universidade do Distrito Federal oferecia cursos de arte, alguns organizados pela primeira vez no Brasil, como é o caso do curso de formação de professores de Artes e Desenho e Música.

O PROEDES da FE/UFRJ guarda uma vasta documentação sobre a UDF, a maioria das fontes levantadas foram encontradas nesse acervo. Outro acervo riquíssimo sobre a UDF encontra-se no CEMEB-ISERJ – Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro²⁵. Apesar dos esforços da direção geral do ISERJ e dos funcionários responsáveis pelo CEMEB, este, porém, ainda não se constitui um espaço adequado para a guarda da documentação e há pouco investimento da instituição mantenedora do ISERJ, a FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica –, para que esse centro de memória venha a se modernizar, possibilitando uma melhor preservação do acervo.

As fontes que estão sob a guarda do Museu Dom João VI da UFRJ não foram acessadas, porque o acervo não está disponível para os pesquisadores, devido ao incêndio de grandes proporções que ocorreu na noite do dia 3 de outubro de 2016, no 8º andar do prédio da reitoria da universidade, localizada na Ilha do Governador, Zona Norte do Rio de Janeiro. No mesmo prédio funcionavam a FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, a EBA – Escola de Belas Artes e o MDJVI – Museu Dom João VI. Até o presente momento a UFRJ não conseguiu regularizar a situação do museu para atender aos pesquisadores.

A problemática de não ter acesso à documentação que está guardada no Museu Dom João VI da UFRJ, devido ao fato explicitado, tornou a análise dos modelos de formação da ENBA e o do IART/UDF muito mais difícil. Essa conjuntura trouxe limites para pesquisa, mas não inviabilizou a investigação, graças a outras alternativas encontradas. Para contornar essa limitação da escassez de documentação referente à ENBA, lanço mão do *paradigma indiciário*, busco em diversas outras fontes indícios que me possibilitam enxergar a diferença entre os dois modelos formativos. Dessa forma, examinei a bibliografia que aborda a história da constituição da ENBA para saber como se processou a formação do artista nessa instituição ao longo do tempo, o que me possibilitou levantar hipóteses sobre as diferenças. A outra opção encontrada foi examinar os depoimentos orais dos ex-alunos de Candido Portinari e perceber em seus relatos o que surgia sobre o contraste entre as duas instituições. A alternativa seguinte

²⁵ O CEMEB-ISERJ possui um acervo textual da Universidade do Distrito Federal, do período em que o Instituto de Educação estava vinculada à UDF, por meio da Escola de Professores (1935 – 1939), a catalogação sumária desse acervo foi realizada pelos professores integrantes do curso superior do ISERJ, sob a coordenação do Professor Dr. Bruno Dassie.

consistiu em esmiuçar as cartas dos professores do IART e explorar nos documentos encontrados no PROEDES/UFRJ e CMEB/ISERJ concernentes a este para descobrir pistas que apontassem para possíveis conflitos. Assim, ao decifrar essas pistas, fui percebendo uma série de eventos coerentes que me ajudaram a entender a disparidade entre as duas instituições de formação artística.

Diante desses fatos busquei analisar essas fontes, interpretando-as para criar um mosaico que conta um pouco da história do Instituto de Artes e da formação de professores de Artes e Desenho a partir do meu olhar.

1.2.3

Um mosaico de arquivos e fontes

Como bem coloca José Luís Sanfelice (2007, p. 77), existem muitos caminhos para adentrar numa instituição e recolher o material necessário para decifrar o quebra-cabeça e remontar a sua história. “Há, como em edifícios, subterrâneos, alicerces, porões, portas, janelas sótão, telhados, chaminés... O desafio é entrar na instituição”. Esse autor alerta também para o cuidado com os caminhos escolhidos para entrar na instituição em estudo, para que o historiador não enviesse o seu olhar, dando ênfase maior ou menor a algum determinado aspecto característico da instituição e negligenciando os demais. O autor ainda apresenta vários caminhos para chegar à instituição escolar/educativa:

[...] Posso chegar à instituição pela legislação educacional, pelo seu currículo, pelo seu quadro de alunos, pela sua proposta pedagógica, pela sua cultura manifesta, pelos trabalhos escolares, pela arquitetura do prédio, pelos professores que dela participaram, pelos ex-alunos, pelo mobiliário, pelas memórias, pela historiografia preexistente ou por arquivos e fontes múltiplas (escritas, orais, imagens, sons e outras). O que me dá o passaporte de ingresso é o conjunto de fontes que levanto, critico e seleciono, e nenhum tipo de fonte deve ser interditado (SANFELICE, 2007, p. 77).

No caso do Instituto de Artes da UDF, por se tratar de uma instituição extinta, tive de me embrenhar nos escombros dessa instituição e, assim como um artista visual monta uma obra de mosaico, fui selecionando e recolhendo diversos

artefatos para montar um mosaico que conta a história da referida instituição. Tarefa que me exigiu criatividade e paciência, especialmente no momento de junção das peças (fontes) com a argamassa (referencial teórico), buscando compor uma imagem mais próxima possível do que foi essa experiência.

Segui as orientações de Sanfelice (2007) e não interditei nenhum tipo de fonte. E também, tendo como norte o *paradigma indiciário*, fui farejando, registrando e classificando as pistas encontradas no caminho da pesquisa. Dessa forma, as fontes que compõem essa obra são diversas e categorizam-se em: legislação educacional, decretos, portarias, reportagens de jornal, fotografias, cartas, depoimentos orais, as quais analiso e interpreto, tendo a consciência de que as fontes não se constituem como uma verdade única, mas são ferramentas fundamentais que me ajudam a construir uma visão sobre o Instituto de Artes da UDF. Amparado em Le Goff (1984), tenho a noção de que todo documento é monumento, porque todo documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo assim um olhar parcial da história. Ainda de acordo com esse autor, o documento:

[...] é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser, em primeiro lugar, analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1984, p. 103).

Além dessa noção de que os documentos não se constituem como verdade plena e de que é necessário submetê-los a uma análise crítica, ainda mais tratando-se de uma instituição extinta e com a documentação espalhada por diversos acervos, eles também se constituem como “Lugares de Memória”, com base na acepção de Pierre Nora (1993). A categoria de análise “Lugares de Memória” possibilita compreender essa experiência em sentido mais amplo, lançando luz sobre aquilo que está invisível, que foi silenciado e sacralizado, permitindo-me escrever uma história possível dessa instituição a partir dos fragmentos existentes nos lugares de memória onde essa experiência foi cristalizada.

Compreendo que o Instituto de Artes da UDF se constitui em um lugar de memória, porque é uma instituição revestida de aura simbólica, sobretudo por ter funcionado na Capital Federal e por ter mantido em seu quadro docente grandes personalidades do meio artístico, notoriamente reconhecidas na História da Arte Brasileira, sendo de grande importância para os pesquisadores da arte-educação do nosso país, visto que nessa instituição existiam cursos para formar professores de Artes. Nora (1993) possibilita a compreensão da necessidade de os indivíduos contemporâneos utilizarem a história como um instrumento para encontrar significado para aquilo que não lhe é mais inteligível. De acordo com o autor, não existe uma memória espontânea e verdadeira, o que há é a possibilidade de se acessar uma memória reconstituída que nos proporciona o sentido necessário de identidade.

2

**A Cidade Maravilhosa ganha a sua própria Universidade:
um Instituto de Artes Modernista**

*Jardim florido de amor e saudade
Terra que a todos seduz
Que Deus te cubra de felicidade
Ninho de sonho e de luz
(André Filho – Marcha Cidade
Maravilhosa)*

A cidade do Rio de Janeiro, como bem diz a epígrafe deste capítulo, sempre foi um jardim florido, não só de amor e saudade, mas de grandes ideias, uma terra que a muitos seduziu e seduz por sua fertilidade de possibilidades para implementação de projetos ousados, sendo um ninho de muitos sonhos, porque é uma cidade-luz, a qual irradia a cultura nacional e atrai empreendimentos que ganham visibilidade. É um lugar de relevância histórica por ter sido Capital do Império (município neutro), em seguida, com a Proclamação da República, Capital Federal, além de possuir uma natureza ímpar que provoca encantamento em qualquer visitante, a qual dialoga muito bem com as intervenções humanas, configurando-se como um “paraíso urbano tropical”, característica da cidade que podemos apreciar até os dias atuais (LESSA, 2005, p. 14). No período aqui estudado, 1935 – 1939, a cidade também concentrava em seu espaço o poder republicano, sendo considerada espaço da “síntese da dinâmica política nacional” (SARMENTO, 2015, p. 39).

A década de 1930 foi uma época de grande efervescência política, econômica, social e cultural na Cidade do Rio de Janeiro. A cidade, assim como o restante do país, seguia no processo de industrialização, embora ainda não houvesse um sistema industrial integrado, contudo produzia forças em direção à industrialização. Lessa (2005) enfatiza que nos anos 1930 prevalece a doutrina oficial da confiança na industrialização nacional como o destino para a consolidação do país e a resolução progressiva da questão social.

Com a tomada do poder republicano por Getúlio Vargas – após a Revolução de 1930 que depôs o presidente Washington Luís como medida para impedir que Júlio Prestes, eleito em 24 de outubro de 1930, de assumir a

Presidência da República – o mesmo arroga a presidência como interventor, sendo esse período conhecido como Governo Provisório (1930-1934). Nesse momento Vargas urde as estratégias para construir uma imagem que fosse bem-vista pela elite rural e pela elite industrial, bem como constituir um governo mais sintonizado com os interesses das camadas populares. E para pôr em prática o seu projeto, escolhe para o cargo de prefeito do Distrito Federal o renomado médico cirurgião Pedro Ernesto, um dos principais articuladores das lideranças tenentistas na capital. Pedro Ernesto também era uma figura de grande relevância para a população carente, devido aos serviços de saúde que prestava gratuitamente para esse público. Apesar de não ser carioca, Pedro Ernesto circulava bem entre os diferentes grupos e lideranças políticas na cidade.

No governo Vargas, as grandes reformas urbanas implementadas na capital não serão mais uma prioridade como haviam sido no governo anterior. A prefeitura do Distrito Federal sob o comando de Pedro Ernesto buscava uma outra postura para a organização do espaço da cidade, deixando de lado a temática de remoção das favelas, com a finalidade de construir para si uma imagem ligada às causas populares. Para isso foi estabelecido um diálogo direto com a população dos morros, um processo de escuta das principais demandas locais e intervenção em conflitos fundiários, evitando remoções e despejos impetrados contra os moradores (SOARES, 2007).

Com o intuito de legitimar o seu governo perante o povo menos afortunado, o governo Vargas se aproxima das práticas culturais das camadas populares, como o samba dos morros e bairros mais pobres e o carnaval de origem negra, empenhando-se em fazer de tais práticas legítimos símbolos de uma cultura nacional, procurando iluminar zonas da cidade do Rio de Janeiro antes tidas como espaço de perigo e barbárie (O'DONNELL, 2015). Segundo Nicolau Sevcenko (1998), o Estado varguista utilizou a cultura popular, especialmente as escolas de samba²⁶, com a intenção de fazer delas um recurso na difusão de seu ideário nacionalista, pautado numa versão da cultura popular “amalgamada como pastiche populista” (p. 609).

²⁶ As escolas de samba receberam total apoio do Prefeito Pedro Ernesto, que as incorporou ao carnaval oficial da cidade, em 1935, quando desfilaram 25 das 28 integrantes da União de Escolas de Samba (LESSA, 2005, p. 272).

No início da década de 1930, o Distrito Federal (RJ) não possuía autonomia política e sofria intervenção direta do poder Executivo Federal. Como Sarmiento (2015) bem exemplifica, a Cidade do Rio de Janeiro funcionava como um cenário do grande teatro político nacional, sem apresentar uma dinâmica política própria. Entretanto, Pedro Ernesto que, naquele momento, gozava de total confiança de Getúlio Vargas inicia um movimento para a criação do Partido Autonomista, que seria a possibilidade de aproximação entre os “tenentes” e os políticos que contestavam o Governo Provisório²⁷. Em 1933 é fundado o Partido Autonomista em consequência da convocação de eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. No dia 02 de junho de 1934 o projeto de autonomia política e administrativa para a capital da República, apresentado pelo líder da bancada autonomista à Câmara, é aprovado²⁸.

Com a aprovação da autonomia política do Distrito Federal, foi possível a capital ter o primeiro prefeito constitucional eleito por votação indireta. Pedro Ernesto se torna prefeito com a maioria dos votos na Câmara Municipal. O caráter social do seu programa de governo sofreu severas críticas, tanto da oposição, quanto de membros do seu partido. A Educação foi a área em que mais se observou a dinâmica de promover acesso aos bens culturais para os menos favorecidos.

Em 15 de outubro de 1931, Pedro Ernesto nomeou Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ)²⁹. Teixeira centralizou alguns serviços e construiu o que denominou sistema escolar. No ano seguinte, Teixeira transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação, criando uma Escola de Professores para formar em nível superior os professores

²⁷ Desde a década de 1920, Pedro Ernesto se posicionou criticamente contra a estrutura política vigente no governo federal. Em 1930, colaborou com a campanha de Getúlio Vargas para a presidência da República. Após a derrota eleitora de Vargas, ele foi atuante na preparação do movimento político que destituiu Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes, o candidato vencedor naquela eleição. Com a posse de Getúlio Vargas, foi nomeado diretor da Assistência Hospitalar do Distrito Federal e passou a ser o médico particular de Vargas e sua família. Tornou-se íntimo da família Vargas a ponto de participar com frequência de reuniões no Palácio da República. Em setembro de 1931 foi nomeado por Vargas interventor do Distrito Federal. Fonte: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2º ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

²⁸ Art. 15 - O Distrito Federal será administrado por um Prefeito, de nomeação do Presidente da República, com aprovação do Senado Federal, e demissível *ad nutum*, cabendo as funções deliberativas a uma Câmara Municipal eletiva. As fontes de receita do Distrito Federal são as mesmas que competem aos Estados e Municípios, cabendo-lhe todas as despesas de caráter local (Constituição de 1934).

²⁹ De acordo com Clarice Nunes (2000), Anísio Teixeira foi indicado ao cargo com recomendações para Pedro Ernesto por Themístocles Cavalcanti, colega de escola de Teixeira e amigo do primeiro ministro do Ministério da Educação e Saúde (MES), Francisco Campos.

primários. No ano de 1932, o Departamento Geral de Educação assume o ensino secundário e o amplia, incluindo o ensino profissional técnico, o que originou as escolas técnicas secundárias (NUNES, 2000)³⁰.

A autonomia do Distrito Federal conferiu novas responsabilidades ao seu governo municipal, possibilitando a ampliação de serviços e ação pública, o que tornou viável a criação de uma nova universidade composta de instituições de natureza diversa das mantidas pelo Governo Federal. Situação que transitava na contramão da tendência à uniformização da política centralizadora e autoritária do Governo Federal no âmbito do ensino superior³¹. Dessa forma, verifica-se a dimensão da *lei como linguagem* apontada por Faria Filho (1998), na qual ele enfatiza a possibilidade de múltiplas interpretações da legislação. Segundo esse autor, é necessário “pensar a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirado pela legislação” (p.109). Nesse caso, o que se percebe é que os idealizadores da UDF encontraram brechas na legislação federal para implementar outro modelo universitário.

No dia 4 de abril de 1935 é assinado o Decreto nº 5.513 que institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal. No outro dia era anunciada pelo jornal Gazeta de Notícias:

Pelo interventor Pedro Ernesto foi assinado ontem o decreto que cria a Universidade do Distrito Federal. Integrando em seu seio Escola de Professores do Instituto de Educação, a principal finalidade da Universidade é, de acordo com o previsto no seu artigo 2º, incentivar a cultura da comunidade brasileira e a pesquisa literária, científica e artística pelo ensino regular de suas escolas, formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade e promover formação do magistério em todos os seus graus (GAZETA DE NOTÍCIAS, 05/04/1935, p. 8).

³⁰ Segundo Nunes (1979), as Escolas Técnicas Secundárias tiveram uma curta duração, correspondendo ao período de 1932 a 1937. Em 1937, foram reorganizadas e passaram a oferecer cursos exclusivamente profissionais destinados às camadas populares. Mais adiante, quando for discutida a organização do Instituto de Artes da UDF, será abordada a relação pedagógica desse instituto com as Escolas Técnicas secundárias, especialmente com a Escola Técnica Secundária João Alfredo, que era uma instituição complementar da universidade.

³¹ Em 1930, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeia Francisco Campos como ministro. Campos apresenta em 1931 o projeto de reforma do ensino superior, encadeando medidas que incluem: a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850/1931); a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931); e a Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto: 19.852/1931).

A criação da Universidade do Distrito Federal coroava o projeto educacional urdido por Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal³². O Governo do Distrito Federal já mantinha ensino de nível primário, secundário e superior, este, contudo restrito à Escola de Professores do Instituto de Educação que formava professores para o ensino primário em nível superior. Com a criação da nova universidade, a formação de professores foi ampliada para outros graus de ensino.

Clarice Nunes (2000) afiança que Anísio Teixeira adentra uma zona de alto risco ao ampliar o acesso, garantir a permanência e melhorar o ensino para as camadas mais pobres, porque provocou incômodo naqueles que, mesmo fazendo parte das associações de educadores, ainda eram favoráveis a um projeto de educação dualista.³³ A criação das Escolas Técnicas Secundárias foi considerada uma experiência inovadora no período em questão, já que se almejava estender o ensino secundário, antes restrito às elites, às camadas populares. A nova modalidade de ensino contava com um currículo diferenciado, alinhando conhecimentos de cultura geral e humanística, bem como conhecimentos essenciais ao mundo do trabalho e à economia do país.

A existência de uma universidade própria da cidade do Rio de Janeiro era muito significativa, considerando-se que nesse período a capital federal era tida como metrópole modelo, centro cultural, possuía o maior porto e era considerada o cartão-postal de visita do Brasil. Sevcenko (1998) informa que a fama da cidade é ampliada a partir do desenvolvimentismo dos novos meios de comunicação, como a telegrafia sem fio, o telefone, os meios de transporte movidos a e derivados de petróleo, a aviação, a imprensa ilustrada, a indústria fonográfica, o rádio e o cinema. De acordo com o mesmo autor, o Rio se tornou eixo de irradiação e caixa de ressonância das grandes transformações em marcha pelo mundo, configurando-se como um território brasileiro de grande influência, capaz de ditar para o resto do país não só as novas modas, mas, acima de tudo, sistema de valores e crenças.

Apesar de a Capital Federal ser esse centro de irradiação da Cultura Nacional, a Cidade do Rio de Janeiro, nesse período, vivia um paradoxo, porque,

³² A Instrução Pública do Distrito Federal é transformada em Secretaria de Educação e Cultura.

³³ Apesar de pertencerem ao grupo que defendia a democratização do ensino, especialmente o ensino primário, muitos ainda estavam apegados à ideia de que as camadas populares não teriam capacidade de acessar outros graus de ensino.

apesar da grande reformulação urbanística que ocorreu na década de 1910 e os projetos para a melhoria da cidade, ela ainda sofria com as mazelas decorrentes dos inúmeros problemas sociais que refletiam na vida escolar da população carioca.

A criação de uma universidade no Distrito Federal (RJ) seria a oportunidade de construir uma cultura pedagógica que ajudasse a cidade a enfrentar as suas questões a partir do conhecimento gerado por ela e também seria a oportunidade de difundir para todo o país um ideal de educação distante da hegemonia da Igreja e da formação acadêmica bacharelesca, visto que, apesar de suas contradições, a cidade do Rio de Janeiro era a “capital luz”. Buscava-se, assim, divulgar uma vertente da Escola Nova alinhada às ideias de John Dewey, as quais abarcam os princípios de liberdade de pensamento e expressão, de incentivo aos talentos individuais. Defendia-se um sistema público de educação que garantisse que todos tivessem igualdade de oportunidade para se desenvolverem e escolherem suas futuras carreiras, compreendendo a Educação como um dispositivo mais eficaz para promover mudanças no país nos padrões da modernização econômica e social já garantida pelos países industrializados (LOPES, 2006).

A concepção da UDF gerou muita polêmica, especialmente pelo fato de a universidade pertencer ao Município e não à União, bem como pelo fato de o ensino primário ainda ser insuficiente à época e o governo municipal investir numa universidade em vez de privilegiar o ensino primário. Em reportagem do jornal *Gazeta de Notícias* de 12 de abril de 1935, podemos conferir um debate acalorado na Câmara Municipal sobre a validade da instituição recém-criada, quando o vereador Attila Soares³⁴ diz que o decreto criador da universidade era nulo, por ir contra a Constituição, o que provoca a discordância do vereador Heitor Beltrão, dando início a uma grande agitação no recinto. Ao reabrir a sessão, falou o vereador Frederico Trotta, que se posicionou contrário à criação da universidade, levando em consideração a precariedade da oferta de ensino

³⁴ O vereador Attila Soares era um militar que foi um grande opositor de Anísio Teixeira na Câmara Municipal (LOPES, 2006).

primário: “Diz que devem ser criadas novas escolas, mas não uma Universidade” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 12/04/1935, p. 10).³⁵

Anísio Teixeira rebateu todas as críticas à universidade no seu discurso de inauguração solene dos Cursos da UDF, realizada na tarde de 31 de julho de 1935, no Teatro Municipal, contando com a presença de ilustres professores e outras personalidades da sociedade da época. A preleção de Teixeira denunciava as objeções que essa iniciativa estava sofrendo antes mesmo de sua efetivação. A mesa que presidiu a cerimônia foi composta pelas autoridades Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública; Pedro Ernesto, prefeito do Distrito Federal e Anísio, diretor geral da Educação da Municipalidade, como podemos conferir abaixo, na reportagem de capa do jornal *Gazeta de Notícias* de 1 de agosto de 1935. É importante mencionar que esse discurso foi realizado cinco meses antes do pedido de exoneração de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação e Cultura, o que demonstra toda uma conjuntura política contrária à Universidade sendo considerada, devido a sua proposta de liberdade de pensamento, uma ameaça aos interesses dos opositores de Teixeira. Dessa forma, a UDF encarnava “a ambiguidade e a rebeldia de uma instituição que surgiu dentro do Estado, mas pretendia ser autônoma com relação a ele” (NUNES, 2000, p. 315).



Figura 1: Jornal Gazeta de Notícias 1/08/1935. Imagem de capa e a matéria completa seguem na página 4.

Anísio Teixeira não tinha medo de defender a Universidade que viria causar uma inflexão no sistema desigual ao acesso à Cultura e enfrentar aqueles que não desejavam a mudança. Teixeira pretendia que a nova instituição fosse o *espaço praticado* da disseminação da Cultura, unindo, solidarizando e coordenando o pensamento e a ação das pessoas na sociedade carioca, contribuindo para o fim da utilização da Cultura como um modo de isolar, diferenciar, hierarquizar e separar as pessoas. O seu discurso proferido na inauguração da UDF tem uma mensagem direta para os seus principais críticos:

Pouco importam as fadas más... Também as boas lhe rodeiam o berço. Há toda uma expectativa sadia e otimista em torno da nova instituição, expectativa confirmada pela escolha dos primeiros professores e pela afluência de candidatos às suas matrículas (TEIXEIRA, 1935, p. 20).³⁶

Ao tomarmos a fotografia da referida reportagem como objeto de análise, verificamos que essa imagem apresenta um encontro emblemático, no qual personalidades importantes do cenário político e educacional brasileiro estão reunidas com o propósito de anunciar o nascimento de uma universidade singular que seria, segundo os anseios de Anísio Teixeira, o berço da pesquisa e da produção de conhecimento genuinamente brasileiro. Conferimos que a metáfora das fadas “más e boas” rodeando o berço da recém-nascida, feita por Teixeira em seu discurso, é uma síntese da composição da fotografia, na qual vemos oito homens um ao lado do outro, em postura de autoridade. O conto infantil da *Bela Adormecida*, ao qual Teixeira faz alusão, trata da história da princesa Aurora que é enfeitiçada no seu batizado por uma fada egoísta que se ressentiu por não ter sido convidada para o batismo. O que o orador buscava explicitar ao fazer menção aos elementos dessa história é que havia naquele momento importante a presença de uma pessoa que não estava ali para abençoar a universidade e, como se tratava de uma figura de autoridade, ele não podia falar abertamente sobre o opositor. Entretanto, visualizamos na imagem a presença da fada má e das fadas boas, a má estaria representada na figura de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, um dos maiores opositores da UDF, e as fadas boas caracterizam Pedro

³⁶ Discurso pronunciado pelo Reitor interino da Universidade do Distrito Federal, Professor Anísio S. Teixeira, por ocasião da inauguração solene dos Cursos, em 31 de julho de 1935. In: Boletim da Universidade do Distrito federal, Rio de Janeiro, Secretária-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11-24, jul. /dez. 1935. Acervo do PROEDES – UFRJ.

Ernesto, prefeito do Distrito Federal; professor Celso Kelly, diretor do Instituto de Artes; professor Lelllo Itapuambira Gama, diretor da Escola de Ciências³⁷, que torciam por uma experiência exitosa de ensino superior no Brasil. Capanema, assim como a fada má da história, estava ressentido, talvez enciumado pelo fato de não ter sido o criador da universidade. Essa noção ficou na percepção da aluna de Portinari, Rosalina Leão, ao lembrar-se do fechamento da Universidade do Distrito Federal em 1939 por intermédio de Capanema: “Fechou porque não pertencia a ele. Não entendo aquilo, nunca entendi muito bem. Portinari sofreu muito pela brutalidade da coisa e pela falta de reação dos amigos [...]”³⁸

Em seu discurso, Anísio Teixeira responde às críticas a respeito da necessidade de abrir mais escolas de ensino primário do que uma universidade, pautando sua argumentação em exemplos da experiência norte-americana da Universidade de Virgínia:

Pois neste nosso país, que não é, positivamente, a pátria das universidades, começamos a nos organizar, com rumores em volta de nós de que somos demais, de que nos sobram instituições de cultura superior e nos faltam escolas primárias.

Ninguém até hoje mais profundamente sentiu a necessidade de educação popular primária do que Jefferson, que declarou, certa vez, em 1823, que se tivesse que escolher entre o ensino primário e a universidade, mais facilmente fecharia esta do que aquele, de tal modo lhe parecia importante para o seu país a difusão entre a massa, dos conhecimentos essenciais. Raros homens de estado, entretanto, podem se orgulhar, como Jefferson, de terem deixado de sua vida um momento tão imperecível como a Universidade de Virgínia, carinhosamente fundada, organizada e constituída pelo grande espírito da democracia no Novo Continente.

E o fez em período em que o ensino primário em seu país apenas se iniciava, não estando sequer fundada a primeira escola normal de professores primários.

Nesta própria América do Norte, as grandes e famosas Universidade datam de muitas dezenas e, por vezes, centenas de anos antes de se pensar em um sistema de educação pública para todos.

É que nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o

³⁷ Não foi possível identificar os demais integrantes da fotografia por falta de dados na reportagem.

³⁸ Rosalina Leão. Entrevista realizada em 04/09/1984, pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt. Programa Depoimentos. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari – PUC/Rio, 1984, p. 17.

secundário e para que o secundário funcione, é preciso que existam Universidades (TEIXEIRA, 1935, p. 16).

Teixeira defendia a ideia de que era imprescindível a existência de uma universidade para que houvesse um sistema de educação eficiente. Ele acreditava na organização de todos os graus de ensino num conjunto integrado – do ensino primário ao ensino superior – no qual a universidade seria a cabeça pensante que direcionaria o restante do corpo educacional. O grande propósito da UDF era ser uma instituição de pesquisa científica, literária e artística contribuindo para o aperfeiçoamento da cultura brasileira. Uma instituição diferenciada das que já existiam no Brasil, indo além dos objetivos práticos e profissionais, com o objetivo de promover cultura desinteressada e de preparação intelectual³⁹.

A liberdade de pensamento e de crítica era o maior lema da Universidade do Distrito Federal apregoado por Anísio Teixeira. Para ele não era papel da universidade incutir a ideia de uma única verdade, mas que a instituição tivesse a missão de buscar a verdade eternamente, sem escravizar o pensamento com uma determinada ideologia. Isso era uma conquista a se fazer no Brasil e era necessário o enfrentamento das forças reacionárias existentes, como bem coloca Teixeira:

Muitos julgavam que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida... Conhecemos, todos, a linguagem desse reacionarismo. Ela é matusalênica. [...] É que a liberdade, meus senhores, é uma conquista que está sempre por fazer. Desejamo-la para nós, mas nem sempre a queremos para os outros. Há, na liberdade, qualquer coisa de indeterminado e de imprevisível, o que faz com que só a possam amar os que realmente tiverem provado, até o fundo, a insignificância da vida humana, sem o acre sabor desse perigo (TEIXEIRA, 1935, p.21).

A Universidade do Distrito Federal nascia sob signo da liberdade, sendo constituída pelas seguintes instituições: o Instituto de Educação; a Escola de Ciências; a Escola de Economia e Direito; a Escola de Filosofia e Letras; o Instituto de Artes e as instituições complementares para experimentação

³⁹ Uma das maiores críticas de Anísio Teixeira era que o ensino superior no Brasil se caracterizava como instituições profissionalizantes, promovendo uma formação bacharelesca e descolada da pesquisa e da experimentação científica.

pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural⁴⁰. Com o propósito de ser dedicada à cultura e a liberdade do Distrito Federal, como anuncia o subtítulo da reportagem do referido jornal com o fragmento do discurso de Teixeira, a organização, a construção e a divulgação de uma arte genuinamente brasileira ficou a cargo do Instituto de Artes que, de acordo com o artigo 7º das Instruções de número 1, diz:

O Instituto de Artes, como centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira tem, por fim, contribuir para o desenvolvimento das artes, e sua crescente aplicação às atividades econômicas, concorrendo para a formação de professores de artes, instrutores técnicos e artísticos em geral (p.14).⁴¹

A ideia de ter uma instituição específica para o exercício da liberdade no campo artístico, na qual seria legítimo o estudo e a pesquisa do processo de elaboração da cultura e da arte brasileira, atraiu o interesse de alguns artistas ligados ao movimento modernista que buscavam, nesse período, construir e consolidar a identidade cultural brasileira, assumindo nossas características de origem popular, afro-brasileira ou regional, estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente para se construir o futuro de uma arte que provocasse reflexão sobre a própria realidade. Foi o caso dos artistas Mario de Andrade, Candido Portinari, Alberto da Veiga Guignard e Georgina de Albuquerque, que se tornaram professores do Instituto de Artes da UDF.

Carlos Zílio (2010) afiança que os intelectuais e artistas ligados à corrente modernista se engajavam politicamente, inclusive filiando-se a partidos políticos, com a finalidade de “transformar ideologicamente e politicamente a arte brasileira no sentido de sua inserção na modernidade” (p. 101). A partir dessa afirmação, foi formulada a hipótese de que esses intelectuais e artistas queriam promover uma transformação ideológica a favor da modernidade por meio da Educação.

⁴⁰ Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 3-12. Acervo do PROEDES-UFRJ.

⁴¹ Instruções nº 1. Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 13-21. Acervo do PROEDES.

A formação de professores de Artes influenciada pelos ideais da Arte Moderna seria uma oportunidade de propagar os princípios modernistas de maneira mais eficaz, como ficará mais claro nos capítulos seguintes. Em consequência dessa intervenção modernista na Educação, acredito que também se criou um novo entendimento sobre a Arte na escola, além de se configurar como uma instituição com finalidades diferentes das da Escola Nacional de Belas Artes.

Com base nas leituras e na análise do contexto, é possível inferir que a reforma educacional empreendida por Anísio Teixeira no Município do Rio de Janeiro, no período do Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi possível, porque esse governo buscava simpatia das camadas populares e permitiu que algumas medidas favoráveis ao povo fossem colocadas em práticas. A iniciativa do governo municipal, contudo, estava gerando conflitos que provocaram o desgaste das figuras públicas de Anísio Teixeira e do Prefeito Pedro Ernesto e que os desestabilizaram, especialmente as críticas dos grupos mais conservadores, dentre esses os católicos. Ambos foram acusados de serem simpatizantes do regime comunista e, ato contínuo, houve o pedido de demissão de Teixeira para resguardar a governabilidade de Pedro Ernesto que, logo em seguida, foi exonerado, perseguido e preso.

2.1

O Instituto de Artes no espaço do poder da República brasileira.

De acordo com Mendonça (2002), a Universidade do Distrito Federal não possuía lugar físico próprio. Durante os seus quatro anos de funcionamento, utilizou prédios cedidos pela Prefeitura do Distrito Federal, salas e laboratórios emprestados de outras instituições, como a Universidade do Rio de Janeiro - URJ. A autora ainda afiança que a situação da UDF de não ter uma sede própria não era o impedimento para o seu bom funcionamento. Nas palavras da autora, ela era uma “Universidade na cidade” (p.124), ou seja, uma instituição que dialogava com a cidade em diferentes espaços.

A universidade, ao ocupar diversos lugares da Cidade do Rio de Janeiro, promovia uma ativação desses lugares, proporcionando a circulação do

conhecimento e a articulação de diferentes regiões da urbe em prol do funcionamento da instituição que, pela atuação dos sujeitos envolvidos nas suas atividades, transformavam esses lugares em lugares praticados por meio de uma realização espacial.

Para Michel de Certeau (2014), o espaço é um *lugar praticado*:

[...]Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (DE CERTEAU, 2014, p. 184).

Segundo esse autor (2014), um lugar só se torna espaço na medida em que sujeitos exercem dinâmicas de movimento nele a partir do uso, ou seja, o espaço só se realiza se for vivenciado, porque é na ocupação do lugar que se dá a ativação e a transformação, passando à condição de *lugar praticado*. O autor aborda a realização espacial do lugar, relacionando o espaço à palavra e o lugar à enunciação, isto é, no momento em que a palavra é pronunciada ela é atualizada. Logo, quando uma rua que foi definida por um projeto urbanístico é frequentemente modificada, ela é ativada e atualizada por seus usuários.

Dessa forma, o *lugar praticado* é algo fisicamente estático que depende das ações de deslocamentos de um coletivo para a sua ressignificação e atualização permanente. O meio de transformar o espaço em lugar é efêmero, mas consegue potencializá-lo exatamente por uma vivência temporal do sujeito em determinado lugar. A identidade do espaço público só é adquirida quando este é praticado pelos sujeitos por meio do contato físico, antevendo-se um tipo de enraizamento – passageiro – com tais lugares. As alterações de um lugar para o outro, efetuadas pelo coletivo de praticantes das cidades, constituem repercussões contínuas nas passagens de um lugar estático para um *lugar praticado*.

Para Milton Santos (1978), o espaço é uma organização histórica que abarca a totalidade da vida social, ele é dinâmico, configurando-se como um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual, o que justifica o fato de a evolução espacial não ser igual em todos os lugares. A ideia sobre espaço de

Michel de Certeau se coaduna com a de Milton Santos, já que, para ambos, o espaço é compreendido como dinâmico, resultado da ação humana, em movimento dialético e em contínua metamorfose.

Na visão de De Certeau (2014), o lugar está estreitamente ligado com o relato. Os relatos são os fragmentos de diversas espécies de registros que, organizados como um jogo de quebra-cabeça, podem conferir sentido a um determinado local, revelando manifestações do que já existiu e que não existe mais. Já Santos (2008) concebe o espaço como algo dinâmico no qual se reúnem a materialidade da ação humana:

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas e objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo tanto formal quanto substancialmente (SANTOS, 2008, p.46).

Tanto para De Certeau quanto para Santos, a ação humana nos lugares produz vestígios que fornecem sentidos. No caso de De Certeau, ele chama esses vestígios de relato, enquanto para Santos seria um conjunto de sistemas e objetos, naturais ou fabricados. Assim, é na busca, organização e análise desses vestígios – “relatos, sistemas de ações” – que pretendo compreender os impactos provocados pelas inflexões do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, que também contribuíram para a construção do *espaço praticado* das artes na Cidade do Rio de Janeiro, no período em estudo.

Em pesquisa no acervo da UDF sob a guarda do PROEDES- UFRJ, encontrei um documento interessante, o qual lista os locais de funcionamento das aulas da universidade, com o nome das instituições que emprestavam os espaços e seus respectivos endereços.

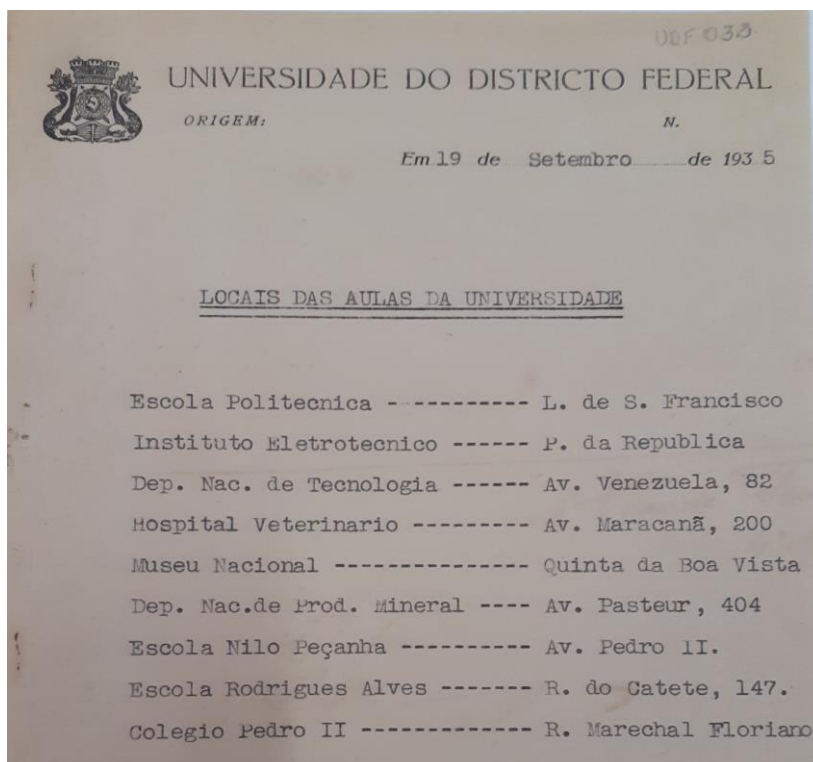


Figura 2: Locais de funcionamento – locais de aula. Ano 1935.
Universidade do Distrito Federal. Acervo: PROEDS-UFRJ.

Na obra de Ana Waleska Mendonça, *Anísio Teixeira e a universidade de educação*, podemos conferir alguns depoimentos dos professores⁴² da universidade e que também eram professores das instituições que emprestavam os seus prédios para o funcionamento da UDF. Esses relatos revelam que havia uma atmosfera muito saudável para o ensino e produção do conhecimento, cujo “clima de ampla liberdade, sem controles formais ou burocráticos, e o entrosamento, até afetivo, com os alunos facilitavam a colaboração” (p.124).

O Instituto de Artes funcionava numa escola pública primária, localizada na Rua do Catete, nº 147.⁴³ As aulas teóricas eram ministradas no prédio e foi construído um grande galpão para as aulas práticas. O Instituto de Artes funcionava ao lado do Palácio do Catete, residência oficial do presidente da

⁴² Os professores que pertenciam à UDF e a outra instituição eram da Escola de Engenharia da URJ, da de Manguinhos e do Instituto Nacional de Tecnologia, eles levavam seus alunos para as aulas práticas (MENDONÇA, 2002, p.124).

⁴³ A confirmação do endereço do Instituto de Artes da UDF foi possível a partir da pesquisa realizada no banco de dados da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, consultando o *Jornal Gazeta de Notícias*, no qual encontramos três reportagens que tratavam das conferências sobre o curso de urbanismo, bem como da exposição do trabalho dos alunos de todos os cursos realizadas na instituição (*Gazeta de Notícias*. Curso de Urbanismo, 12/12/1935, p. 11. - *Gazeta de Notícias*. Universidade do Distrito Federal, 27/08/1936, p.5. - *Gazeta de Notícias*. Abertura da exposição dos trabalhos dos cursos do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, 31/03/1937, p.6).

República na época. O depoimento da ex-aluna do Instituto de Artes, Hérís Guimarães, confirma o funcionamento do Instituto de Artes no bairro do Catete:

[...] O Drummond sempre ia à Universidade, que naquela época era ali no Catete. Era uma escola pública, tinha um galpão enorme que a Universidade fez. No prédio eram dadas exatamente as aulas teóricas. Tínhamos aula com o Basílio Magalhães, com o Cornélio Pena, com o Lúcio Costa. O curso era muito puxado.⁴⁴

Na entrevista da ex-aluna, no entanto, percebe-se a exaltação, apenas, dos aspectos positivos da experiência, em nenhum momento ela menciona as dificuldades em relação a estudar numa escola compartilhada, com mobília inadequada e pouco confortável para adultos, tendo em vista que pela manhã ali funcionava uma escola primária e as aulas teóricas da universidade iniciavam a partir das 15h. Motta (1998) afirma que a memória é seletiva e o processo de construção dela está relacionado às escolhas dos eventos mais significativos para cada sujeito, deixando de lado outros, é o que se verifica na fala de Hérís que apresenta uma visão romantizada da instituição, não possibilitando o acesso aos aspectos críticos das instalações do Instituto de Artes.

Nas salas do prédio da Escola Municipal Rodrigues Alves, além das aulas teóricas dos cursos do Instituto de Artes, também eram ministradas aulas de outros cursos da universidade, como História da Antiguidade (profº J. Coelho – horário das 16h às 17h), Sociologia (profº Gilberto Freyre – horário das 16h às 17h), Linguística (profº Oiticica – horário das 16h às 17h), Filologia (profº S. Silveira – horário das 17h às 18h), Geografia (profº Delgado de Carvalho – horário das 17h às 18h), Inglês (profº M. S. Hull – horário das 18h às 19h)⁴⁵. Verificou-se que as aulas teóricas eram realizadas até o início da noite, no máximo às 19h.

As aulas práticas, envolvendo os processos artísticos relacionados à técnica, funcionavam somente até as 12h no galpão que foi construído anexo à escola, como é possível conferir no quadro de horário dos cursos da instituição: Cursos de Pintura, Escultura e Desenho (aula Introdução à Estética das Artes,

⁴⁴ Hérís Guimarães. Entrevista realizada em 18/08/1983, pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt. Programa Depoimentos. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari – PUC/Rio, 1983, p. 27.

⁴⁵ Universidade do Distrito Federal. Horário dos cursos da Universidade do Distrito Federal. 1935. Acervo: PROEDES-UFRJ.

profº Celso Kelly – horário das 10h10 às 11h10), Curso de Instrutores Técnicos (aula Higiene Industrial, profº M. Daddario – horário das 10:h10 às 11h10), Curso Artes Mobiliário (aula Projetos e realizações, profº F. Valentim – horário das 10h:10 às 12h10), Curso de Pintura (aula Noções de Arquitetura, profº Lúcio Costa – horário das 11h às 12h), Curso de Escultura (aula Escultura Monumental, profº Celso Antunes – horário das 11h às 12h), Curso de Pintura (aula Noções de Arquitetura, profº Candido Portinari – horário das 9h10 às 12h10), Curso Artes do Desenho (aula Projetos e realizações, professores Georgina de Albuquerque, Silvia Meyer e Gilberto Trompowsky – horário das 10h10 às 12h10). A partir dessas informações é possível verificar que concepção de Ensino de Arte do IA perpassava pelos diversos empregos da Arte na sociedade que ia desde a indústria até os salões de exposição de obras artísticas. Constatou-se que os cursos eram intensos, visto que as aulas do Instituto de Artes eram realizadas de segunda-feira a sábado.



Figura 3: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Acervo de Imagem Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.



Figura 4: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Acervo de Imagem Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Vê-se a Rua do Catete que segue à esquerda e à direita a Rua Silveira Martins. Na esquina está localizada a escola onde funcionavam as aulas teóricas dos cursos do Instituto de Artes.



Figura 5: Escola Municipal Rodrigues Alves, S/D. Rua do Catete e Palácio da República. Acervo de Imagem Augusto Malta do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

Nessas imagens visualizamos o prédio onde eram ministradas as aulas teóricas dos cursos do Instituto de Artes da UDF pelos ilustres professores⁴⁶ mencionados pela ex-aluna. Trata-se da Escola Municipal Rodrigues Alves. De acordo com a documentação acessada no acervo do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro (Dossiês Escolares), essa escola foi fundada em 1905, no Catete, sendo a segunda escola a ser inaugurada pelo Prefeito Pereira Passos. Segundo as informações do Dossiê, o edifício tinha relevante interesse arquitetônico, uma arquitetura de valor ambiental e urbanística.

Ao observar a fotografia do prédio da escola, é possível encontrar semelhanças com a arquitetura do prédio do Palácio do Catete que é de estilo Neoclássico, o que sugere que o prédio da escola Rodrigues Alves também pertencia ao mesmo estilo arquitetônico.



Figura 6: Portinari com seus alunos no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, 1938. Imagem do Galpão construído para as aulas práticas. Acervo: Projeto Candido Portinari – PUC-Rio.

⁴⁶ Basílio Magalhães foi professor, advogado, historiador e folclorista brasileiro. Como professor lecionou no Instituto de Artes e no Instituto de Educação da UDF, bem como lecionou História da pintura e da escultura na Escola Nacional de Belas Artes e ocupou o cargo de Diretor da Biblioteca Nacional (Livro de Designações da UDF 1937 – 1939 – CMEB-ISERJ). Cornélio Pena era professor, romancista, pintor, gravador, desenhista. Tornou-se diretor do Instituto de Artes em dezembro de 1935, após o pedido de demissão de Celso Kelly em apoio a saída de Anísio Teixeira da Diretoria de Educação do Distrito Federal (*Gazeta de Notícias*, 31/12/1935, p. 3). Lúcio Costa foi arquiteto, urbanista e professor de arquitetura no Instituto de Artes da UDF (Livro de Designações da UDF 1937 – 1939 – CMEB-ISERJ).

Essa fotografia apresenta o galpão construído para as aulas práticas. Observamos Cândido Portinari com seus alunos na parte externa do local. Em visita à escola para pesquisar se havia documentação pertinente que ajudasse no desenvolvimento do trabalho, descobri que a escola primária onde eram lecionadas as aulas teóricas foi demolida na época das obras do Metrô, nos anos 1970. Hoje, no galpão que era destinado às aulas práticas, funciona uma escola de primeiro segmento do Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro, denominada Escola Municipal Vital Brasil. E não há nenhum registro da experiência do Instituto de Artes, além do galpão que hoje abriga a escola. A direção, os professores e os outros funcionários da instituição têm pouco conhecimento da história da escola e ficaram surpresos ao saber que naquele espaço funcionou um dos institutos da Universidade do Distrito Federal. Com esse fato foi possível perceber o silenciamento dessa experiência educacional na Cidade do Rio de Janeiro.

O lugar escolhido para o funcionamento do Instituto de Artes é muito simbólico, porque a instituição ficava ao lado da residência oficial do Presidente da República, local considerado palco dos principais episódios da história republicana brasileira até a transferência da Capital Federal para Brasília, em 1960. De acordo com Peregrino (1986), o bairro do Catete já gozava de grande prestígio antes mesmo da instauração da República, já que era ocupado por uma aristocracia com origem no “patriarcalismo rural” que foi desaparecendo à medida que o lugar se aburguesou com a chegada do novo regime político. Com a República, torna-se povoado de estudantes, escritores, jornalistas, militares, funcionários públicos. Resultante desse processo, foram construídos hotéis, pensões, casas de cômodos e tornou-se espaço para o divertimento de populares.

Apesar da popularização do bairro, ele não perdeu a sua notoriedade, muito pelo contrário, nomes influentes continuaram a habitar as ruas do Catete, ocupando casas antigas ou hotéis de luxo. “São nomes importantes por força ainda dos brasões ou das posições poderosas nos quadros da República e nas letras” (PEREGRINO, 1986, p. 19). Foi um bairro de grande prestígio na época e era desse espaço que emanavam as grandes decisões de comando do país.

Peregrino ressalta que o Catete foi um bairro com a tradição de ser morada de artistas e ponto de encontro destes nos cafés, bares e restaurantes,

especialmente no antigo Café Lamas, lugar de fluxo dos boêmios, artistas e intelectuais:

[...] os primeiros artistas que no Catete se instalaram foram precisamente os da Missão Artística Francesa, chegada ao Rio em março de 1816. E eis então: o arquiteto Augusto Henrique Vitor Grandjean de Montigny morando na rua do Catete, juntamente com seus auxiliares, Carlos Henrique Lavasseur e Luís Simforiano Meunié; o pintor Nicolau Antonio Taunay (artista, filho de Nicolas-Antoine Taunay), residente, com seus pais, na mesma Pedreira da Glória, onde faleceu em 1819; Hipólito Taunay (pintor, filho de Nicolas-Antoine Taunay) residiu embaixo da rua da Glória; Carlos Taunay, pintor, também residente na rua embaixo da Glória.[...] o principal nome vinculado pela moradia ao Catete é o Vitor Meireles (de Lima) que morou na fase final de sua vida na Rua Benjamin Constant. Ali faleceu a 22 de fevereiro de 1903, no nº 30 A, que fica nas vizinhanças do Templo Positivista. Cabe lembrar também Zeferino da Costa, artista que decorou a Igreja da Candelária e que foi morador da rua 2 de Dezembro (PEREGRINO, 1986, p. 30).

Pode-se inferir que a escolha do lugar para sede da instituição responsável pela construção da identidade cultural brasileira foi intencional e carregada de sentido, justamente por ter sido residência de grandes artistas, inclusive dos que integraram a Missão Artística Francesa, trouxeram o estilo Neoclássico e fundaram uma Academia de Belas Artes nos trópicos. A presença e a ação desses sujeitos introdutores da nova arte nesse espaço o atualizava e o sintonizava com um tempo de crescente industrialização e modernidade. Essa seria uma estratégia para que a Cultura e as Artes, especialmente a Arte Moderna, estivessem em evidência e em movimento num espaço de grande visibilidade.

Na sede do Instituto de Artes aconteciam as grandes conferências ministradas por personalidades do campo da arte. De acordo com as lembranças de Hérís Guimarães, Oswald de Andrade foi uma das figuras ilustres que compartilhou seus conhecimentos com os alunos por várias vezes. Além das personalidades artísticas brasileiras, no local também ocorreram conferências de professores franceses da Universidade de Sorbonne. Ao rememorar o ambiente de grande efervescência artística, a ex-aluna afirma:

[...] Aderi plenamente... as conferências do Oswald de Andrade, que escreveu “O Rei da Vela”. Ele foi umas vezes na Escola, fez várias conferências. Nós tivemos conferencistas

franceses, da Sorbonne, não sei se vocês sabem disso; e eu ganhei um pouquinho de dinheiro – porque desde menina aprendi francês – fazendo traduções para eles.⁴⁷

As Conferências de Artes Plásticas e Urbanismo e os cursos de História da Música do Instituto de Artes e as exposições dos trabalhos dos alunos eram divulgados nos jornais de grande circulação⁴⁸. Isso demonstra a intenção da universidade de expandir sua influência, exercendo a função de coordenadora intelectual, irradiando a cultura artística na cidade. Inclusive a primeira exposição dos trabalhos dos alunos mereceu matéria no jornal, como podemos conferir:

NOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO

Abertura da exposição dos trabalhos escolares dos cursos do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal.

Realizou-se ontem, com a presença do Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, a abertura dos trabalhos escolares dos diversos cursos do Instituto de Artes.

A sede da Universidade, à rua do Catete, nº 147, compareceram diversos representantes das altas esferas educacionais municipais.

Por ocasião da abertura, em nome do corpo docente do Instituto de Artes, o Dr. Pedro Calmon, em brilhante síntese, falou da significação daquela cerimônia, destacando o espírito com que a UDF vem efetuando uma obra de cunho nacional e congratulando-se com os resultados colhidos após um ano de real aproveitamento.

Entre os presentes contavam-se além do Secretário de Educação e Cultura e do Reitor que ao agradecer ao orador deu por inaugurada a exposição, o Dr. Costa Senna, Diretor do Departamento de Educação, Dr. Isaias Alves membro do Conselho Nacional de Educação, D. Georgina de Albuquerque, representante do Diretor da Escola Nacional de Belas Artes, diretores e professores das diversas escolas da Universidade do Distrito Federal, além do grande número de convidados.

A exposição continuará aberta todos os dias úteis, das 08 às 16 horas, até 10 de abril próximo vindouro (GAZETA DE NOTÍCIAS, 31/03/1937, p. 6).

A primeira exposição dos alunos do Instituto de Artes pode ser considerada um evento de grande prestígio, devido à presença de figuras proeminentes da administração pública educacional e do campo artístico

⁴⁷ Hérís Guimarães. Entrevista realizada em 18/08/1983, pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt. Programa Depoimentos. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari – PUC/Rio, 1983, p. 36.

⁴⁸ *Correio da Manhã* – 25/12/1935, p. 10; *Gazeta de Notícias* – 09/10/1935, p. 8; *Diário de Notícias* – 10/10/1935, p. 7; *Jornal do Comércio* – 20/12/1935, p. 7; *O Jornal* – 09/10/1935, p. 5; *A Noite* – 10/10/1935, p. 4; *Diário Carioca* – 15/11/1935, p. 9; *O Imparcial* – 28/10/1938, p. 2; *Diário da Noite* – 11/10/1935, p. 4.

apreciando o resultado de um ano de trabalho. A universidade em relação de troca com a cidade abria as suas portas para apresentar o que havia sido feito no campo artístico-pedagógico de mais relevante para a sociedade, irradiando as tendências de expressão artísticas estudadas nos cursos, buscando promover uma sensibilização visual com o que existia de mais brasileiro na arte. Com essa ação, pode-se dizer que a UDF estava colocando em prática algumas das finalidades listadas no Artigo 2º do seu decreto de criação: “promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira e encorajar a pesquisa científica, literária e artística”.⁴⁹

Para além da divulgação do trabalho realizado no âmbito do Instituto de Artes da UDF com o intuito de promover a circulação das obras dos alunos para apreciação da população, o que na verdade se pretendia, na gestão de Teixeira, era uma mudança na concepção de espaço escolar para que este deixasse de ser considerado como um espaço privado para ser apropriado como um espaço público. Conforme Nunes (2000), Anísio Teixeira adotou diversos procedimentos considerados como mecanismos⁵⁰ que equiparavam e uniformizavam as atividades por meios dos resultados escolares, possibilitando um controle da ação docente. Essa medida descontentou muitos professores que se sentiram perdendo a autonomia didática. Nos outros graus de ensino, a estratégia de controle do trabalho docente foi distinta.

[...] na universidade outros mecanismos foram acionados como, por exemplo, as festas e as exposições. Para além da materialidade do espaço era a dimensão simbólica de representação do urbano e, nesse sentido, a escola como espaço construído, fechado e, nesse momento, com elevado grau de privatização, foi manipulada de várias formas para se abrir e interferir de forma incisiva sobre a “vida comunitária” que a cercava (NUNES, 2000, p. 280).

Mesmo que houvesse a intenção de exercer o controle sobre o trabalho docente, essas atividades – festas e exposições – tinham como finalidades trazer o

⁴⁹ Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do *Jornal do Brasil*, 1935, p. 2. Acervo do PROEDS-UFRJ.

⁵⁰ Foram criados os diários de classe, fichas pedagógicas de saúde, instrumentos de avaliação do desempenho do estudante, constituindo a “escrituração escolar”, com o objetivo de uma maior observação das crianças e um planejamento das aulas mais próximo da realidade do aluno (NUNES, 2000, p. 276)

público para dentro da universidade e na mesma medida se colocar para fora, desconstruindo a noção excludente de que esse espaço era exclusivo para os privilegiados. Verifica-se a disposição de ser uma instituição empenhada em dar o acesso às manifestações artísticas culturais para a comunidade carioca. A finalidade era construir “uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideais”⁵¹.



Figura 7: Portinari na exposição de seus alunos da Universidade do Distrito Federal, 1936. Entre eles: Hérís Guimarães, Diana Barbéri, Vera Violeta, Ignez Correa da Costa, Castro Filho, Rubem Cassa, Aldary Toledo, Alcides da Rocha Miranda. Acervo Projeto Candido Portinari - PUC-Rio.

Nessa fotografia visualizamos o artista-professor Candido Portinari com seus alunos do Curso de Pintura Mural e Cavalete do Instituto de Artes. No centro está Portinari sentado com suas alunas e em pé estão os alunos. Observa-se que os trajes das pessoas na imagem são elegantes, os homens de terno e gravata e as mulheres com seus vestidos refinados, o uso de chapéu, roupas que caracterizam a participação em evento de grande relevância. Ao fundo, é possível observar as

⁵¹ Discurso de Anísio. Prefeitura do Distrito Federal. Boletim da Universidade do Distrito Federal. Secretaria Geral de Educação do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11 -24, jul./dez. 1935.

obras realizadas pelos alunos, telas que revelam a orientação do estilo artístico modernista preocupado com o social. A primeira tela à esquerda representa trabalhadores rurais. A tela seguinte mostra uma figura humana, uma mulher negra. Todas as pinturas não são elaboradas de forma naturalista, conforme as orientações dos padrões acadêmicos da pintura, e parecem retratar o povo brasileiro, homens e mulheres comuns, trabalhadores⁵². A segunda e a terceira telas representam mulheres negras e lembram as mulatas retratadas por Di Cavalcanti. Há a representação de pessoas comuns, oriundas do povo mais humilde, classe trabalhadora, evidenciando-se o compromisso em questionar a estética acadêmica, invertendo a lógica da representação que sempre privilegiou marcos históricos e pessoas ilustres.

Considerando-se que a Cidade do Rio de Janeiro sediava uma Escola Nacional de Belas Artes⁵³ que, na época, valorizava primordialmente as regras acadêmicas de representação naturalista, a grande divulgação das exposições dos alunos também sugere uma estratégia dos modernistas de acostumar o olhar da sociedade carioca às novas formas de representação da Arte Moderna. Certamente essa é uma tentativa de modificação da consciência e indicia a tendência cultural desses artistas de se desviarem de uma arte pautada em padrões acadêmicos rígidos e, com liberdade criativa, se orientarem pelas questões sociais, nacionalistas e objetivas e ganharem esse território capaz de influenciar todo o Brasil - fato importante que nos ajuda a pensar a presença de modernistas de diversas vertentes do movimento lecionando no Instituto de Artes da UDF.

⁵² A partir da década de 1920 muitos artistas no continente americano, ao aderir às tendências renovadoras e antiacadêmicas, passam a se questionar sobre a função social de suas obras, se sensibilizam com as injustiças sociais e colocam a sua produção a serviço de modificações da estrutura de uma sociedade desigual (AMARAL, 2003).

⁵³ Com a chegada da família real portuguesa no Brasil são tomadas diversas medidas para adequar a cidade do Rio de Janeiro à posição de capital do Império Português, com o objetivo de lançar as bases de instituições que promovessem a infraestrutura econômica – fundamental para o desenvolvimento capitalista – e à fundamentação cultural – indispensável à formação de uma elite local, de acordo com os padrões iluministas. Uma dessas medidas era criar uma Academia Imperial de Belas Artes. Em 1816 é contratada, por D. João VI, uma Missão Artística Francesa que teria como missão primordial inaugurar, no país, o ensino artístico em moldes formais, em oposição ao aprendizado não formal dos séculos anteriores, tendo um caráter normativo do ensino artístico. A Missão Artística Francesa foi chefiada por Joachin Lebreton, dela faziam parte outros artistas de orientação neoclássica. Em agosto de 1816, esse grupo organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Essa instituição teve seu nome alterado muitas vezes, até ser transformada, em 1826, na Academia Imperial de Belas-Artes (OLIVEIRA; PEREIRA e LUZ, 2010).

2.2

O primeiro diretor do Instituto de Artes: um modernista



Figura 8: Jornal A Noite, sexta-feira, 24 de maio de 1935, p.11.

No dia 24 de maio de 1935, o jornal *A Noite* noticia a nomeação dos diretores das escolas e do instituto da Universidade do Distrito Federal. O que chama atenção é o fato de a reportagem ser ilustrada com a fotografia de Celso Kelly, com pose de galã de cinema, que havia sido nomeado diretor do Instituto de Artes – fato que demonstra o prestígio social do recém diretor nomeado e a

relevante visibilidade que o campo artístico adquiriria naquele momento. A reportagem apresenta um tom laudatório, como se pode observar:

Por ato de ontem do governador da cidade, foi nomeado diretor do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, o Dr. Celso Kelly. Escritor, crítico de arte e artista, o jovem e brilhante educador, cedo conseguiu impor-se como figura de relevo nos nossos meios sociais e intelectuais, pelas suas qualidades de educação e de inteligência, sendo chamado a ocupar cargo de importância como o de diretor da Instrução no Estado do Rio, que exerceu com brilho e eficiência.

A nomeação do Dr. Celso Kelly para diretor do Instituto de Artes da Universidade carioca, por isso mesmo, repercutiu agradavelmente em todos os círculos pedagógicos e intelectuais, esperando-se dele os melhores serviços do ensino artístico no Distrito Federal. Com o Sr. Celso Kelly foram nomeados também os professores Edgard Castro Rabello, diretor da Escola de Filosofia e Letras; Hermes Lima, diretor da Escola de Economia e Direito e Roberto Marinho de Azevedo, diretor da Escola de Ciências, todos de renome intelectual. A Universidade do Distrito Federal, forma-se dest'arte, auspiciosamente para os créditos da capital (A NOITE, 24/05/1935, p. 11).

Celso Otávio do Prado Kelly nasceu em 1906, na cidade de Niterói, era filho de Otávio Kelly (grão-mestre da maçonaria, magistrado e futuro ministro do Supremo Tribunal Federal) e irmão de José Eduardo do Prado Kelly (parlamentar). Coursou concomitantemente a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro e a Escola Nacional de Belas Artes, formando-se nas duas áreas, porém optou pelo campo das artes. Na década de 1920, participou de quase todos os Salões, concorrendo ao prêmio de viagem, mas não logrou nenhum êxito nesse processo. Como não conseguiu se afirmar profissionalmente enquanto artista plástico – pintor, aos poucos direcionou sua carreira para o ensino artístico e a crítica literária (MICELI, 1996). Tornou-se um grande defensor do ensino artístico e da arte moderna, o que resultou na tese em defesa da Educação Artística, como podemos conferir na reportagem abaixo:

LIVROS NOVOS

Celso Kelly, conhecido artista e intelectual, publica uma tese de forte relevo sobre a educação artística no país, assinalando os aspectos principais do problema e as soluções que mais próprias lhe parecem ao consenso e à orientação da arte indígena. O autor pleiteia a dilatação do conceito de arte, que entre nós se cinge a sua expressão pura, em detrimento da arte nas

modalidades profissionais ou meramente utilitárias. Nota e lamenta o descaso vigente em relação às atividades artísticas, e preconiza, ainda como excelente conduta – principalmente neste período de ação revolucionária – o trabalho acurado e constante pela formação de uma arte profundamente brasileira, liberta do “ocidentalismo” que a vem orientando e desvirtuando.

A riqueza e propriedade de conceitos, assim como a finalidade prática que inspira, recomenda como excelente contribuição a tese de Celso Kelly (A NOITE, 05/01/1931, p. 2).

A ação revolucionária mencionada na reportagem denota que havia realmente um grande esforço por parte desses artistas e intelectuais modernistas em legitimar o seu movimento e desenvolver uma arte genuinamente brasileira. Apesar das influências advindas de fora, buscava-se privilegiar características locais como as cores, a luminosidade, a fauna e a flora do Brasil. O ato de publicar uma tese sobre a educação artística demonstra que havia um entendimento de que a atuação do grupo modernista na educação se fazia necessária para propagar os seus ideais de uma arte mais sintonizada com a experiência de vida dos sujeitos, com a história de suas origens e com a experimentação de novas maneiras de fruir e fazer arte. Esse é um dos primeiros indícios de que os intelectuais e artistas modernistas se infiltraram no campo educacional para promover as mudanças necessárias para o desenvolvimento da nova arte.

Dessa forma, a Universidade do Distrito Federal se configurava como a instituição ideal para impulsionar o conhecimento da arte moderna, porque a sua principal finalidade era formar professores para os diversos graus de ensino. E formar docentes de maneira diferenciada dos padrões vigentes seria um modo de se construir uma nova cultura pedagógica no campo das artes, bem como seria a possibilidade de conquistar novos públicos para fruir essa nova arte que seria difundida nas escolas regulares. Invertia-se, assim, a lógica da arte restrita a uma elite.

Assim, é possível conferir a atuação dos modernistas em periódicos da época divulgando os principais elementos do movimento defendido por eles. Esse é o caso do artigo publicado na Revista *Fon Fon*, em 1935, por Celso Kelly. A apresentação do autor é feita em função da exposição do seu currículo, ressaltando a sua formação acadêmica e a sua atuação profissional no campo das artes, sendo enfatizado o fato de ser diretor do Instituto de Artes da UDF, o que indica o

anseio de conferir a essa instituição o caráter modernista. Nos fragmentos abaixo, observam-se os principais pontos em defesa do novo estilo artístico:

A pintura moderna ofendida pelos aventureiros é obra de muitos poucos. Poucos, em verdade a praticam. Em primeiro lugar, ela é pintura, isto é, representação de matéria ao máximo de intensidade. Em todas as épocas de vigor do espírito humano, a pintura traduz o desafio do artista em penetrar na natureza íntima das coisas, pelo conhecimento acurado da matéria [...] Hoje, o movimento moderno retorna ao espírito de criadora penetração que imprime a cada obra a alma dos modelos, através de um laborioso estado de procura nas suas qualidades de representação objetiva. É na verdade que se busca, não a aparente, que os cânones acadêmicos pensam ter encontrado, mas a real, a verdadeira, a que decorre de um sentimento profundo de interpretação [...] O espírito do pintor saiu da exterioridade fácil para a construção sólida. Saiu, também, dos motivos de galeria para assuntos da época [...] A pintura moderna tem que sentir a influência dos temas atuais, Não poderia reviver os motivos inexpressivos dos “salões”, fatigantes reprodução de arte de laboratório, para uso em qualquer praça ou mercado. É, por força natural, um reflexo da sociedade. Os grandes temas que inquietam o espírito humano despertam a emoção dos artistas [...] Mas os assuntos são novos; por vezes, são agressivos e ásperos. Não tem a elegância dos veludos e sedas dos Luizes de França. São de uma disformidade real. Chocam a retina de certas “elites”, habituada à contemplação do agradável. Preocupam os defensores de fórmulas que se exasperam. Que importa? A arte não é feita para esses: é feita para o povo [...] (FON FON, 1935, p. 36).

Kelly inicia o texto acima criticando a apropriação equivocada que muitos artistas estavam fazendo da pintura modernista. O autor defende que existiam poucos artistas que procediam a uma pintura dentro dos parâmetros da modernidade, porque a nova arte exigia um conhecimento apurado da matéria. Seria necessário adentrar na natureza íntima desse processo de conhecimento dos materiais utilizados e romper com a lógica de representação realista, sendo necessária também a ruptura da busca do belo e do harmônico, o que libertaria o artista da obrigação de ter de atingir a verossimilhança, copiando formas, cores, perspectivas e sombras tecnicamente ideais. A arte moderna afasta-se da procura pela beleza e pelo real e conecta-se intimamente às experiências de vida, aos novos temas que inquietam os artistas.

No entendimento do autor, os artistas modernos deveriam aspirar a fazer uma arte que espelhasse o seu tempo, comprometida com o povo. Nas entrevistas

dos ex-alunos do Instituto de Artes é possível conferir que os apontamentos feitos por Celso Kelly na Revista *Fon Fon* eram colocados em prática nas aulas da referida instituição. A formação dos estudantes era orientada para se construir um olhar crítico para os problemas da sociedade brasileira na época, especialmente a desigualdade social, como podemos notar no fragmento abaixo da entrevista de Hérís Guimarães, na qual ela descreve uma das obras que pintou nas aulas:

Fiz um prato cheio de comida e outro vazio, sem nada. Fiz uma natureza-morta dando a entender que aquele talher todo rico era de gente que podia, e um prato todo desbeijado, sem nada, só com um grão de feijão... De fato, era um protesto pictórico, aquilo não estava sendo exposto. Apenas a gente aproveitava o que via para ter uma criatividade social. Ou talvez fôssemos influenciados pela filosofia da Universidade... A parte de arte era muito voltada para pobreza, para aqueles que sofrem [...] (GUIMARÃES, 1983).

As críticas no texto de Celso Kelly apontavam para a necessidade de se promover uma formação em arte que proporcionasse ao estudante o desenvolvimento da observação do seu meio social e a capacidade de se sensibilizar com a realidade do seu tempo, além de incorporar em sua poética um sentido de responsabilidade, ajudando a promover mudanças por meio dessa conscientização dos problemas sociais. No caso, a aluna compreende que o trabalho realizado por ela se configurava como atitude de protesto por aquilo que não se queria ver e não era exposto em outros meios artísticos. Dessa forma, infere-se que nas aulas do Instituto de Artes da UDF havia, sim, a intenção de promover um ensino de arte destinado não ao deleite do belo, do agradável, mas à abordagem de assuntos considerados “agressivos” e à produção de uma arte que chocasse a retina de “certas elites”, como bem coloca Kelly.

No mesmo depoimento, Hérís Guimarães constata a preocupação em formar o artista pesquisador, atento às possibilidades existentes no meio para construir obras de representação mais objetivas, desenvolvendo a capacidade de experimentar novos materiais e conhecê-los profundamente, num trabalho de pesquisa minucioso. A perspectiva era formar um artista que pensa sua prática artística, promovendo a autonomia de construir sua própria técnica e rompendo com a reprodução dos padrões estéticos clássicos dominantes. A ex-aluna admite

que a forma de ensinar de Portinari, que instigava os alunos à pesquisa de novos instrumentos para a pintura, causou estranhamento na época:

Eu fiquei um pouco espantada quando ele mandou comprar pincel redondo. Uma vez ele me disse: “Héris, não existe só pincel redondo, você pode pintar com o dedo, com bucha de pano”. Quer dizer, na falta de material qualquer coisa é bom para pintar. Tive alunos muito pobres e mandei que fizessem buchas de pano para pintar. Por que não? Buchas de pano, pincel de pintar porta, escova de dentes... Uma vez o Portinari ensinou: “Pinta-se com qualquer coisa, o negócio é você tirar arte com aquele material!” (GUIMARÃES, 1983).

Observa-se que, apesar do espanto da aluna em relação à utilização de materiais diversificados que para ela eram inusitados na época, essa orientação marcou de forma indelével a sua prática pedagógica. Héris não esqueceu o ensinamento do mestre, aprendeu que é possível pintar com outros objetos além do pincel. Essa experiência desenvolveu a sua criatividade, o que a ajudou a resolver situações de escassez de material ao trabalhar com alunos carentes. Percebe-se também nesse fragmento o que Chervel (1990) fala sobre o processo criativo que se dá no interior das instituições escolares – adaptação e transformação, nesse caso, a elaboração de uma nova cultura de produção das Artes Visuais referente ao processo da pintura.

2.3

A divulgação dos cursos do Instituto de Artes nos jornais

A investigação nos jornais da época sobre a divulgação dos cursos na imprensa possibilitou averiguar a preocupação dos intelectuais artistas modernistas em dar visibilidade ao seu projeto artístico educacional, posicionando o Instituto de Artes da UDF como uma instituição comprometida com o ideal de renovação das artes no Brasil. As inúmeras propagandas são decorrentes, também, do fato de alguns professores da UDF terem ligações diretas com as instâncias da imprensa escrita, como é o caso do primeiro diretor do Instituto de Artes, Celso Kelly que possuía muitos conhecidos na Associação Brasileira de Imprensa – A.B.I. Mais à frente é apresentado um fragmento de uma reportagem acerca de

um Ofício enviado por Kelly para o presidente da A.B.I solicitando a divulgação dos cursos.

Em reportagem do jornal *Gazeta de Notícias* do dia 3 de julho de 1935, verifica-se a proposta diferenciada dos cursos e a adesão ao movimento artístico modernista, expressa no título da reportagem que trata da divulgação das inscrições dos cursos oferecidos pela instituição:

O ESPÍRITO MODERNO NAS ARTES

Na Universidade do Distrito Federal, recentemente criada pela Municipalidade, continuam abertas as inscrições para os seus primeiros cursos de arte, alguns pela primeira vez organizados no Brasil.

Os cursos se agrupam em três séries:

- a) – cursos de preparação de professores para desenho, música e canto orfeônico que se habilitarão para escolas secundárias; e de preparação de instrutores técnicos para as escolas profissionais;
- b) cursos de especialização e aperfeiçoamento, como os de urbanismo, arquitetura, pintura mural e de cavalete e escultura monumental e de salão, os dois primeiros somente facultados a arquitetos e engenheiros; os dois restantes a quem já possua conhecimentos de pintura e escultura;
- c) – cursos gerais de arte; como os de teatro, artes decorativas e industriais (mobiliário, indumentária e artes do desenho aplicadas à impressão ou publicidade artística)

Os professores escolhidos serão os seguintes:

- a) – artes plásticas: professor Nestor Figueiredo, urbanista; professor Lucio Costa, arquitetura; professor Candido Portinari, pintura; professor Celso Antônio, escultura; professores Georgina de Albuquerque e Fernando Valentim, artes decorativas e industriais; professores Sylvia Meyer e Gilberto Trompowsky, assistente de artes plásticas;
- b) – música e canto orfeônico: professores Vila Lobos, Lorenzo Fernandes e João Souza; professor Andrade Marley para a história da música;
- c) – Teatro: professores Renato Vianna, Dulcina de Moraes e Oduvaldo Vianna da atual Escola Dramática

As inscrições para esses cursos acham-se abertas até o dia do corrente, improrrogavelmente, sendo gratuitos os cursos de pintura, escultura, artes decorativas (GAZETA DE NOTÍCIAS de 3 de julho de 1935, p.08).

A menção de que alguns cursos oferecidos pelo Instituto de Artes eram pela primeira vez organizados no Brasil, como o caso dos cursos de formação de professores de desenho, música e canto orfeônico para o ensino secundário, revela a originalidade do projeto e confirma o seu caráter diferenciado com relação à Escola Nacional de Belas Artes, a instituição mais antiga destinada à formação do

artista no Brasil. Nesse período não havia cursos artísticos na referida escola que formassem o professor para lecionar no ensino regular, como já criticara Nerêo Sampaio em seus livros (1929; 1938; 1941). O que havia era o preparo do artista para trabalhar em seu ateliê. Já o Instituto de Artes tinha como objetivo principal preparar o artista-professor, munido de conhecimento teórico de história e filosofia da arte, sendo estimulado à experimentação de materiais variados para o desenvolvimento da própria técnica, bem como o provimento do conhecimento pedagógico para a adequação do saber especializado da arte destinada a diferentes públicos. Hérís, ao relembrar a sua experiência como aluna, destaca como aprendeu, na UDF, a desenvolver o olhar sensível para os diferentes públicos:

[...] pintura é um ensino muito especializado, porque cada pessoa tem uma maneira de ser, de sentir, tem um impulso diferente, tem pincéis diferentes, tintas diferentes. Por exemplo, poucos tinham tintas francesas, muitos tinham nacionais, e outros ainda possuíam apenas pigmentos. O ensino torna-se então às vezes diferente, e até isso eu aprendi lá: a maneira de ensinar a um menino pobre e a outro, rico (GUIMARÃES, 1983).

Nos jornais consultados foi possível observar o esforço na divulgação dos cursos na imprensa. Inclusive houve um apelo ao presidente da Associação Brasileira de Imprensa para que os cursos ganhassem visibilidade. O teor das reportagens é convidativo, indicando o desejo de que houvesse uma grande procura, com muitas pessoas inscritas, porque o número relevante de inscritos demonstraria que a inauguração dos cursos havia sido um sucesso. Talvez fosse essa uma tática para materializar as palavras de Anísio Teixeira em seu discurso da inauguração dos cursos, no qual fala da expectativa sadia e otimista na afluência de candidatos às matrículas. Abaixo, verifica-se a invocação ao presidente da Associação Brasileira de Imprensa:

A ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARTES DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL

Ao presidente da Associação Brasileira de Imprensa o Celso Kelly, diretor do Instituto de Artes, endereçou o seguinte ofício: “A Universidade do Distrito Federal, criada pela Prefeitura e instalada à rua Mariz e Barros nº 227, 3º andar, onde já tinha o Instituto de Educação, acaba de organizar os seus primeiros cursos, dentre os quais figuram os de formação de professores de arte, os de aperfeiçoamento em artes plásticas e industriais e

os de teatros. Sendo a instituição, a que V. Excia, preside, uma organização que visa intensificar a educação artística, o Instituto de Artes da Universidade envia para que V. Excia, dê ciência da abertura de inscrições nos aludidos cursos aos membros dessa instituição. Saudações cordiais, Celso Kelly, Diretor do Instituto de Artes (*Gazeta de Notícias*, 3 de julho de 1935, p. 8).

Vincenzi (1986), no entanto, afirma que a UDF, no início, teve muitas dificuldades em conseguir alunos para suas novas escolas, assim como ocorreu com a Universidade de São Paulo em 1934. Segundo a autora, os obstáculos sofridos pela UDF foram ocasionados pela hostilidade do Ministro Capanema em relação ao projeto de Anísio Teixeira. Para evitar mais interferências do ministro, Teixeira teve pressa em colocar os cursos em pleno funcionamento e uma das táticas utilizadas por ele foi incentivar os professores da UDF irem à caça de alunos matriculados em outras instituições superiores e oferecerem vantagens para a transferência. Por meio das reportagens acessadas verificamos outra tática de Teixeira, que foi a propaganda nos meios de comunicação impressos, abordando as vantagens dos cursos e a apresentação do prestigiado corpo docente da universidade.

A divulgação do corpo docente, apresentada na reportagem com o título o “Espírito Moderno nas Artes”, no jornal *Gazeta de Notícias* (3/7/1935, p.8), também se configura como uma maneira de impressionar o público-alvo, visto que se tratava de uma equipe de professores com larga experiência no campo artístico, como se pôde constatar no tópico sobre os professores escolhidos para as artes plásticas na referida matéria citada acima. A mencionada tática pode ser considerada como bem-sucedida, porque Hérís Guimarães confirma, em seu depoimento, que mudou da Escola Nacional de Belas Artes, na qual fazia o curso de pintura, para o Instituto de Artes da UDF devido à insistência de sua amiga Diana Bárberi. Esta já era uma artista com certa experiência e queria se aprimorar nos processos e modalidades de pintura, bem como desejava descobrir novas técnicas artísticas. Ao saber que o professor de Pintura Mural e Cavalete seria Candido Portinari, ela não hesitou em mudar de instituição, como é possível conferir no fragmento abaixo:

[...] a Diana já tinha prata em salão, era uma espécie de monitora do Bracet⁵⁴. Então me apoiei nela. Eu tinha medo do Bracet, achava que tinha um traço horroroso, cheguei à conclusão que não dava para a coisa. A Diana – falando como os brotos – segurou as pontas, e eu fiquei na Escola, apoiada nela. Mas naquele ano a Diana resolveu ir para a Universidade Federal, porque ela já tinha aprendido tudo que tinha que aprender ali. E ela achou que o Portinari, com o novo tipo de pintura, seria uma boa para ela. O que não era o meu caso, eu não esperava mudar nada na minha pintura. Eu estava começando e não sabia nada, então a Diana me disse: “Olha Hérís, eu vou sair, vou para a Universidade, vou me inscrever no concurso de pintura (GUIMARÃES, 1983).”⁵⁵

O relato da ex-aluna revela, ainda, que os estudantes acreditavam que havia uma grande diferença entre o curso da ENBA e o curso que seria ministrado no IA/UDF, porque, como foi possível conferir no depoimento acima, Diana Bárberi desejava aprender novos procedimentos e técnicas de pintura e julgava que já tinha aprendido tudo o que era possível na sua antiga escola e que Candido Portinari, uma figura já conhecida no meio como artista inovador, lhe ofereceria uma ampliação dos conhecimentos artísticos mais atualizados, tendo em vista que o professor que ela assessorava na ENBA, por meio do trabalho de monitoria, era um artista voltado para gêneros pictóricos tradicionais, acadêmicos, e que não tolerava tendências artísticas modernistas. Uma das ações mais impactantes quando Augusto Bracet se tornou diretor da ENBA (1938 – 1945) foi proibir os alunos de participar da mostra anual da escola por apresentarem pinturas de viés modernista⁵⁶. Esse é mais um ponto que confirma o contraste entre as duas instituições formadoras de artistas.

⁵⁴ Augusto Bracet nasceu no Rio de Janeiro em 14/08/1881. Era filho de Trajano Bracet e Arminda Bracet. Foi casado com Dalva Nascimento. Era diplomado pela Escola Nacional de Belas Artes - ENBA. Fonte: Ficha funcional do referido professor. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11. Segundo Pontual, ele foi um artista acadêmico renomado, em 1911 ganhou o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro e foi estudar na Itália e na França, sendo aluno de Morelli e Louis Billoul. Era desenhista e pintor, sua especialidade era paisagem, figura humana e temas históricos. Além de professor do Instituto de Educação, lecionava também na Escola Nacional de Belas Artes e no Colégio Batista (PONTUAL, 1969).

⁵⁵ Hérís Guimarães. Entrevista realizada em 18/08/1983, pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt. Programa Depoimentos. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari – PUC/Rio, 1983, p. 6.

⁵⁶ BRACET, Augusto. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22572/augusto-bracet>>. Acesso em: 12 de Set. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

A maioria dos professores do Instituto de Artes atuava em diferentes áreas. É o caso do professor Nestor Figueiredo, arquiteto e urbanista formado pela Escola Nacional de Belas Artes e que ela desenvolveu um estilo de arquitetura de residência adequado ao clima brasileiro. Ele presidiu, também, o IV Congresso PAN AMERICANO de Arquitetos, realizado na Cidade do Rio de Janeiro. Nesse congresso, defendeu que na América existia uma tradição artística, assim como nas velhas nações, que poderia contribuir para o aprimoramento das artes e arquitetura de outros países fora do continente americano. Ressaltou a capacidade criadora e construtiva do americano, que havia atingido um alto grau de cultura. Por meio das reportagens dos jornais acessados, foi possível confirmar o seu envolvimento com o modernismo brasileiro, especialmente devido à valorização dos elementos nacionais e da América Latina.

Dentre os notáveis professores, muitos já tinham uma carreira artística consolidada na cena cultural da capital, com histórico de exposições em galerias, inclusive no exterior, como é o caso de Candido Portinari, Celso Antônio de Menezes e Georgina de Albuquerque. Lúcio Costa também era uma presença notável com seus trabalhos na parte da arquitetura, com diversos projetos, prédios importantes criados, espalhados pela cidade. Todo esse contexto contribuía para chamar a atenção dos novos aspirantes a artistas, os professores-personalidades eram o grande chamariz para os novos cursos de artes da época.

A pesquisa revelou que boa parte do corpo docente do Instituto de Artes, ligado ao movimento modernista, também lecionava na Escola Nacional de Belas Artes, fato instigante que faz supor que esses artistas-professores enxergavam uma maior liberdade e possibilidades de atuação na Universidade do Distrito Federal, tendo em vista ser essa uma instituição que nasceu comprometida com a renovação das práticas educacionais e com o estímulo da cultura brasileira. Um *espaço praticado* que serviria aos interesses dos artistas-professores modernistas.

Nessa conjuntura do ensino da arte, o projeto educacional implementado no Distrito Federal por Anísio Teixeira é uma experiência muito singular, especialmente por garantir a formação de professores de arte para o ensino secundário no mesmo espaço em que se preparava o artista. Nas reportagens examinadas, confirma-se o destaque dado ao Instituto de Artes da UDF, o que sugere a relevância das Artes para garantir uma educação mais adequada ao espírito moderno.

É necessário compreender o lugar que as Artes ocuparam no projeto educacional de Anísio Teixeira e perceber se o conceito de “arte como experiência”, de John Dewey, influenciou na construção da estrutura de ensino e repercutiu no funcionamento do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal.

2.4

O Instituto de Artes: uma alternativa diferente do modelo academicista

De acordo com Barbosa (2015), a institucionalização do ensino da Arte e do desenho no Brasil ocorreu sem muita influência de Portugal, apesar de termos sido dominados pelos portugueses, mas em questão da cultura artística fomos modelados pelos franceses. Dessa forma, no Brasil, o ensino superior de Arte esteve muito tempo sob a tutela da França. Em questão de ensino das Artes Visuais, entretanto, isso parece se modificar com a criação da Universidade do Distrito Federal, já que seu Instituto de Artes se revela, por sua organização, mais próximo das ideias norte-americanas.

A partir da análise das instruções da Universidade do Distrito Federal, foi possível verificar que a organização dessa instituição se inspirou no Teachers College da Columbia University de New York. As pesquisas de Barbosa (2015) apontam que a Arte estava muito presente no Teachers College – TC, ela contaminava todas as atividades daquela escola. Anísio Teixeira, no período de 1927-1928, estudou no Teachers College da Universidade Columbia, especializando-se em administração, filosofia e educação, obtendo assim o título de Master of Arts. Essa experiência vai marcar definitivamente a sua forma de pensar, principalmente pelo maior contato com a teoria de John Dewey, à qual teve acesso ainda em seu tempo de estudante de Direito (CHAVES, 1999). A filosofia pragmática de Dewey ajudou Teixeira a construir o seu pensamento educacional e o fez abandonar ideias conservadoras originárias de sua educação aristocrática e jesuítica.

De acordo com Chaves (1999), Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pela filosofia de John Dewey, apropriou-se de suas ideias e as adaptou à realidade brasileira. A autora infere que a apropriação que Teixeira faz de Dewey não consiste em plágio, mas as buscou como ponto de referência para formular suas próprias concepções de educação. Teixeira procurava em Dewey soluções para o atraso educacional brasileiro dentro das premissas liberais. Acreditava que o liberalismo norte-americano seria a solução para o Brasil, tornando a nação livre do provincianismo e do atraso social.

Diferentemente de seu antecessor⁵⁷ na Instrução Pública do Distrito Federal, que fez questão de documentar em seus escritos a relevância das Artes na Educação, Teixeira, em sua vasta obra, não dedica especial valor às Artes. Segundo Barbosa (2011), de toda apropriação realizada por Anísio Teixeira das teorias de John Dewey, a “experiência estética” foi praticamente ignorada. Em seus escritos o educador não faz menção a esse tema, embora o ensino artístico constituísse elemento primordial do seu projeto educacional.

Infelizmente Teixeira nunca demonstrou especial interesse pelas concepções elaboradas por Dewey acerca da experiência estética. A ênfase que deu a artes e trabalhos manuais nas Escolas Parque e na Escola Guatemala deriva antes da convicção sobre a importância da atividade manual que de um entendimento da “qualidade difusa” da experiência estética. Escreveu um artigo sobre as Escolinhas de Arte, baseado na figura de Augusto Rodrigues, mas não existe no artigo afirmação alguma que mereça destaque, ou que pudesse esclarecer seu entendimento acerca da “arte como experiência” (BARBOSA, 2011, p. 64).

Ainda de acordo com Barbosa:

Ele representou o Brasil no simpósio “As Artes e a Universidade”, em Lima, no Peru (27 de fevereiro de 1962), patrocinado pela CHER (Instituto de Educação Internacional), de Nova York. Contudo, de acordo com o relatório feito a partir das fitas gravadas no simpósio, os dois representantes brasileiros (o outro foi Ulhoa Cintra, ex-reitor da Universidade de São Paulo, que criou o Museu de Arte Contemporânea) nada informaram sobre o ensino de arte na universidade brasileira, bastante promissor na época. Tampouco fizeram qualquer comentário durante as sessões de discussão. O silêncio de Teixeira com relação à arte talvez seja seu único aspecto

⁵⁷ Fernando de Azevedo, no livro *Boletim da Instrução Pública do Distrito Federal*, dedica um capítulo à importância das artes na educação.

intelectual e sensível em dissonância com as convicções de Dewey. A minha impressão é que ele não chegou lá! (Idem, p. 64).

Acredito que Teixeira não teve tempo de incorporar e sistematizar o conceito de “Arte como Experiência” de John Dewey em sua obra, tendo em vista que o texto tratando do conceito foi publicado pela primeira vez em 1934, com o título de *The later works of John Dewey*, sendo o resultado de comunicações em dez conferências realizadas entre o inverno e a primavera de 1931 na Universidade de Harvard (KAPLAN, 2010). É possível, no entanto, perceber, nas obras de Teixeira referentes à Arte, que a essência do conceito já existia, porque ele valorizava a experiência estética tanto no fazer artístico quanto na apreciação ou na fruição estética.

Apesar de Anísio Teixeira não ter deixado nenhum registro escrito sobre o seu entendimento acerca da importância das Artes na Educação, a valorização dessa área do conhecimento sensível esteve presente em todos os projetos que implementou, especialmente no Instituto de Artes, no caso da Reforma Educacional do Distrito Federal (RJ). Carlos Rocha (2002)⁵⁸, que foi amigo e trabalhou com Teixeira na Bahia nos anos de 1950, afirma que o camarada, quando esteve à frente da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia no governo de Otávio Mangabeira, foi um grande incentivador das artes nesse estado, aplicando diversos recursos para projetos artísticos de significado educativo. De acordo com este autor, Teixeira era um apreciador incomum da arte, mais apegado ao seu sentido utilitário para a Educação do que ao gosto sentimental e às puras emoções provocadas pelas artes.

Acredito que o grande educador Anísio Teixeira, por temperamento, estrutura mental poderosa, não era um amador de arte no sentido comum. A sua agitação intelectual, como que em constante ebulição, não lhe permitia a simples contemplação, o gosto sentimental e a pura emoção. Mas, como poderia deixar de ser, guardava Anísio Teixeira a perfeita consciência dos valores da arte para a educação, que era na verdade o seu propósito maior (ROCHA, 2002, p. 125-126).

Não há dúvidas sobre a influência de John Dewey no pensamento de Anísio Teixeira acerca da importância da Arte na Educação. Essa valorização das

⁵⁸ Carlos Eduardo Rocha poeta ligado aos movimentos literários, fundador da Galeria de Arte Oxumaré na Bahia.

artes no contexto educacional, porém, centrava-se mais nos aspectos utilitários do que propriamente na relevância da dimensão estética. A ideia de que a educação acontece diretamente com a vida por meio da experiência, não obstante, também sugere a ideia de que uma formação artística afastada da vida comum é desinteressante como experiência estética efetiva. Dessa forma, o que o Instituto de Artes objetivava era promover a formação de profissionais da área de artes para atender às necessidades da sociedade moderna em constante transformação, compreendendo a Arte como uma necessidade humana que não está separada da vida comum dos sujeitos.

Nas Instruções de número 1, confere-se a maneira como a Universidade foi organizada pelo seu idealizador, Anísio Teixeira. O caso mais curioso é que, de todas as instituições que compõem a Universidade do Distrito Federal, o Instituto de Artes e o Instituto de Educação⁵⁹ não são denominados como *escolas* e sim como *institutos*. No caso do Instituto de Artes, talvez seja pelo fato de já existir a Escola Nacional de Belas Artes e o nome escola estar ligado a uma tradição acadêmica com padrões rígidos a serem seguidos e, assim, o idealizador da universidade achou mais adequado batizar a instituição responsável pela formação do artista e do professor como instituto. Qual, no entanto, a diferença entre escola e instituto?

A palavra instituto no *Dicionário Online de Português*⁶⁰ tem os seguintes significados: 1) regulamentação, norma, regra, modo de viver; 2) coisa instituída; 3) sociedade científica, artística ou literária; 4) nome de certos estabelecimentos de pesquisa científica, de ensino. Já a palavra escola tem o significado de estabelecimento onde se ensina. Ou seja, num instituto há mais possibilidade de atuação. Com base nos sentidos dessas duas palavras e averiguando o decreto de criação da UDF, o qual organiza as demais escolas da universidade, confere-se que o Instituto de Artes deveria se constituir “como um centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira”⁶¹. Assim como o Instituto de Educação também deveria se constituir como centro de

⁵⁹ O Instituto de Educação é incorporado pela UDF e a sua Escola de Professores (que formava professores primários em nível superior) passou a ser denominada Escola de Educação, mantendo-se os objetivos do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932 que transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação do Distrito Federal.

⁶⁰ Disponível em <https://www.dicio.com.br/instituto/>. Acessado em 25/06/2019

⁶¹ Decreto Nº 5.513, de 04 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

documentação e pesquisa para formação de uma cultura pedagógica, além de prover a formação do magistério. Dessa forma, ambas as instituições tinham mais finalidades do que apenas ser um espaço de ensino, também buscavam alinhar a formação prática profissional com as correntes teóricas educacionais e artísticas.

Compreende-se, portanto, que a missão do Instituto de Artes era muito maior do que apenas formar profissionais no ramo das Artes para atender às necessidades sociais e econômicas do país, também tinha o compromisso com a pesquisa, com o estudo das manifestações artísticas, sistematizando-as e divulgando-as, construindo assim uma cultura artística genuinamente brasileira. Da mesma maneira o Instituto de Educação também desfrutava da incumbência da pesquisa para construir uma cultura pedagógica mais adequada ao Brasil. Vejamos o que as Instruções Nº 1 apontam como atribuições do Instituto de Artes:

Art. 49 – O Instituto de Artes, estendendo progressivamente sua atuação sobre todas as artes puras e aplicadas, promove os estudos tendentes ao aperfeiçoamento das técnicas e à formação dos profissionais reclamados pelas necessidades sociais e econômicas, cabendo-lhe pois:

- a) estudar e classificar as manifestações nacionais de arte, investigando as preferências do espírito brasileiro;
- b) promover pesquisas de ordem técnica e em função das necessidades econômicas, no sentido de promover, intensificar e aperfeiçoar os processos e meios de aplicação dos conhecimentos científicos e artísticos;
- c) promover a formação de técnicos de indústria; professores de arte das escolas secundárias; de instrutores técnicos de escolas secundárias e de artistas em geral;
- d) oferecer oportunidades de aperfeiçoamento aos nossos artistas e técnicos;
- e) promover, estimular e auxiliar iniciativas que visem o beneficiamento das artes, o aperfeiçoamento técnico e a integração do sentimento brasileiro nas criações nacionais.

Nas atribuições expostas no Artigo 49, confere-se que o Instituto de Artes buscava se consolidar em diferentes campos nos quais eram necessários os conhecimentos artísticos. Além do preparo de professores de Artes para as escolas secundárias e a formação inicial, buscava o aperfeiçoamento de artistas, que pesquisariam as manifestações nacionais de Arte para encontrar a sua essência e consolidar a Arte brasileira. Verifica-se nesse aspecto mais uma diferença entre o IA e a ENBA: no primeiro havia a preocupação com a experimentação de novas formas de produzir arte, com a pesquisa das manifestações culturais brasileiras

com a finalidade de se compreender a sensibilidade do povo; a segunda, desde sua fundação sempre esteve pautada pela reprodução de modelos europeus, com o ensino baseado em cópias para reprodução de um padrão acadêmico. O IA também tinha a missão de formar profissionais técnicos para atender à crescente demanda das indústrias, incorporando as atribuições que antes eram apenas das Escolas de Artes e Ofícios.⁶²

Confere-se que a organização do IART estava em consonância com os anseios de Anísio Teixeira de promover uma educação ampla. Para Teixeira, a “cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação,”⁶³ e, por conseguinte, tendo poder de eliminar o preconceito advindo do tempo do Brasil Colônia em relação aos trabalhos manuais. Preconceito esse que acarretou numa concepção dualista de educação, que se dividia em ensino profissional para o povo e educação acadêmica para a elite. Como bem assinala Luiz Antonio Cunha (2000):

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiro, pedreiro, ferreiro, tecelões, confeiteiros e em vários outros ofícios afugentava homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver o trabalhador como *coisa sua* (CUNHA, 2000, p. 3, grifos do autor).

O nosso passado escravagista deixou marcas indeléveis na sociedade brasileira, na qual o trabalho manual foi considerado ocupação das camadas inferiores, dos desvalidos que encontravam nas escolas de artesão e operários a única maneira de inclusão no sistema social. Assim como Luiz Antonio Cunha (2000), Ana Mae Barbosa (2010) também chama atenção para a desvalorização do trabalho manual e, além de concordar que as raízes desse preconceito estão

⁶² De acordo com Barbosa (2015), o Liceu de Artes e Ofícios criado por Bethencourt da Silva em 1856 no Rio de Janeiro foi uma experiência muito significativa para as classes dos menos favorecidos, o que atestou o grande volume de matrículas já no início de seu funcionamento e esse modelo influenciou a maioria dos Liceus que foram criados em outros estados brasileiros. O objetivo dos Liceus era “formar não só o artífice para a indústria, equivalente aos designers de hoje, mas também os artistas que provinham das classes operárias” (BARBOSA, 2015, p. 43).

⁶³ Discurso pronunciado pelo Reitor interino da Universidade do Distrito Federal, Professor Anísio S. Teixeira, por ocasião da inauguração solene dos Cursos, em 31 de julho de 1935. In: *Boletim da Universidade do Distrito federal*, Rio de Janeiro, Secretária-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11-24, jul. /dez. 1935. Acervo do PROEDES – UFRJ.

relacionadas com o regime de escravidão, ela aponta que o sistema de ensino jesuítico de caráter literário e retórico pode ter sido um agravante dessa situação. A autora ainda assinala o cunho elitista que o campo artístico assume no Brasil após a implementação da Academia Imperial de Belas Artes, porque, embora a arte praticada nessa instituição fosse uma atividade manual, ela foi aceita pela sociedade da época como símbolo de refinamento e um afazer mais próximo da intelectualidade.

O artista Araújo Porto Alegre, quando ocupou a direção da Academia Imperial de Belas Artes em 1855, tentou implementar uma reforma, na qual se permitiria unir no mesmo espaço duas classes de alunos, estabelecendo uma relação entre a cultura de elite e a cultura de massa, unindo o artista e o artesão. Ele, porém, permaneceu pouco tempo no cargo de diretor, apenas três anos, e a sua reforma não surtiu o efeito desejado, visto que a velha postura de afastar o povo permaneceu na instituição (BARBOSA, 2010).

Cunha (2000, p. 120) aborda as diferenças entre a Academia Imperial de Belas Artes e o Liceu de Artes e Ofícios, apresentando um fragmento do texto do Relatório do Diretor da Academia de Belas Artes de 1860:

A academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era a “escola do povo”. Felix Ferreira expressou essa diferença com grande clareza: “a Academia de Belas-Artes é a escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas”.

Valle (2007) afirma que no início da Primeira República muitos artistas que se formaram no Liceu de Artes e Ofícios conseguiram dar continuidade aos estudos artísticos na Escola Nacional de Belas Artes, se tornaram professores dessa instituição e buscaram promover algumas reformas no currículo da ENBA, inserindo alguns processos e modalidades provenientes do Liceu, valorizando as artes aplicadas/industriais, especialmente nos programas elaborados por Rodolpho de Amoedo, ex-aluno do Liceu. A tentativa era aproximar belas artes e artes aplicadas, com a finalidade de minimizar a distância entre esses dois campos instaurados no contexto da teoria artística pós-renascentista. Apesar das iniciativas, a ENBA se manteve no seu viés de distinção em relação às belas artes.

A integração dos cursos profissionalizantes com a formação do artista e com a formação de professores para lecionar nesse ramo de ensino, bem como a

preparação dos instrutores técnicos na Universidade, demonstra a tentativa de Anísio Teixeira em acabar com a acepção de que “No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa”, ratificando que não existe arte menor e sim arte para a vida. Buscava-se formar a consciência em relação ao produto que fabrica, bem como a compreensão sobre o seu processo no seu contexto. Dessa forma, o IA constitui-se como uma instituição diferente da Escola Nacional de Belas Artes, que valorizava as “artes nobres” aristocráticas. Nos parágrafos que acompanham o Artigo 49 confirma-se o caráter diferencial do instituto:

§ 1º – As pesquisas, quer no domínio das obras de arte, quer nas produções industriais, visam apontar aos interessados as preferências de cada grupo e de cada época, as causas determinantes e as influências decorrentes dessas produções, e os demais estudos de ordem estética e social que a natureza das obras permitirem.

§ 2º – A formação e o aperfeiçoamento de profissionais em geral visam oferecer melhores oportunidades ao desenvolvimento das indústrias, com as aplicações das artes e das ciências às atividades essenciais à economia brasileira.

§ 3º – A formação e aperfeiçoamento de artistas desinteressados ou aplicados a fins profissionais, compreende cursos de oficina e trabalho, sob regime de completa liberdade de iniciativa, cursos de cultura geral, estudo individual e seminário.

§ 4º – O auxílio e o estímulo à iniciativa privada se promovem por todos os meios ao seu alcance e em conformidade com os recursos de que dispuser, com a realização de concursos, premiações, exposições, concertos, espetáculos, subvenções, assistência a sociedades técnicas e artísticas e outros empreendimentos complementares.

§ 5º – A obra da difusão de cultura se completará ainda com a organização de cursos de extensão, de duplicações e iniciativas complementares, em escolas, fábricas, associações profissionais e logradouros públicos adequados, servindo-se das artes, sempre que possível, para facultar oportunidades de recreio sadio, educativo e construtor.

Observa-se nos parágrafos do Artigo 49 a preocupação em desenvolver pesquisas não só de caráter cultural, mas também voltadas para as produções das indústrias, com a finalidade de promover atividades essenciais à economia do país. Dessa forma, constata-se que havia uma preocupação em tornar o Instituto de Artes uma instituição que enfrentaria o problema da visão elitista, que considerava a educação profissional como algo destinado apenas às camadas

populares, viabilizando, assim, no mesmo espaço institucional, a propagação da cultura, da pesquisa e do trabalho.

De acordo com Luiz Antonio Cunha (2000), a preocupação com a formação profissional das camadas populares se intensificou nas primeiras décadas do período republicano, especialmente após as grandes revoltas populares⁶⁴ e a crescente organização da classe trabalhadora e sua intervenção no cenário político, o que fez as classes dominantes pensarem em estratégias de conter o levante popular. Uma das estratégias foi reter a onda migratória e investir no preparo dos brasileiros natos, porque se acreditava que os imigrantes incutiam nos trabalhadores brasileiros ideias perniciosas voltadas para adesão ao socialismo e ao anarquismo. Os trabalhadores nacionais, contudo, eram considerados inapropriados para o trabalho, porque, na visão elitista, eles tinham tendências ao vício e ao crime, sendo necessários grandes esforços educativos para a resolução dessa problemática. Assim, nesse período, surgem duas ideologias ligadas à burguesia brasileira, com a finalidade de dar conta dessas questões: o “industrialismo” e a “maçonaria”, instituindo-se um ensino profissionalizante que capacitasse profissionais ao trabalho nas indústrias, desenvolvendo as forças produtivas no país.

Os adeptos do industrialismo pregavam que a indústria era a expressão do progresso, da emancipação econômica, da independência política, da democracia e da civilização. Acreditavam que a indústria conduziria o Brasil ao nível das nações civilizadas, porque ela encaminharia o país para adquirir os elementos essenciais para ser considerado um país desenvolvido, nos moldes dos países da Europa e dos Estados Unidos. Na visão desse grupo, somente a indústria conseguiria resolver os problemas econômicos que assolavam o Brasil, porque ela proporcionaria de forma única o desenvolvimento das forças produtivas, consolidaria a economia e promoveria o progresso. Já a maçonaria via a educação profissional, voltada para as camadas populares, como uma maneira de retirar as massas da influência da Igreja Católica (CUNHA, 2000).

Apesar das diversas discussões relacionadas ao ensino técnico profissionalizante que circulavam nesse período, especialmente as que se referem

⁶⁴ As principais revoltas populares estudadas desse período são: Canudos (1896-1897), Contestado (1912-1916), Revolta da Vacina (1904) e Revolta da Chibata (1910). Também vale mencionar a Greve Geral de 1917 que mobilizou trabalhadores da indústria e do comércio no Brasil em prol da reivindicação de melhorias das condições de trabalho e salários.

ao campo artístico, foi possível perceber que Anísio Teixeira estava interessado em unir pensamento e ação, formação profissional e intelectual, não somente preparar para o mundo do trabalho, mas sim integrar o trabalho com a vida, desconstruindo os preconceitos vigentes. De acordo com Barbosa (2011), desde a primeira reforma implementada por Teixeira na Bahia, a orientação baseada em Dewey de relacionar os trabalhos manuais e os exercícios físicos com outras atividades consideradas intelectuais esteve presente no posicionamento do educador, algo que ele buscou também implementar no Distrito Federal (RJ).

O parágrafo 5 do Artigo 49 das Instruções de nº 1 apresenta de forma explícita o desejo de difundir para os vários segmentos da sociedade, principalmente nas escolas, fábricas, associações profissionais e logradouros públicos, uma cultura artística integrada à vida, que também disponibilizasse, por meio dos cursos de extensão, “oportunidades de recreio sadio, educativo e construtor”. Aqui se verifica a aproximação com o conceito de *Arte como Experiência* de Dewey, o qual se baseia na ideia de que a arte não deve estar separada da experiência temporal e social dos sujeitos, que ela deve estar integrada à vida. Tal fato permite refletir como a *Instituição escolar/educativa* estava sendo pensada como força motriz para ativação dos diversos espaços da sociedade, tornando-os *espaços praticados* de coeducação e de formação mais sintonizada com as práticas democráticas e modernas.

Outra diferença interessante entre o Instituto de Artes e a Escola Nacional de Belas Artes consiste no fato de que no Instituto se reuniam diversas linguagens artísticas em seções, além das Artes Visuais. As seções eram destinadas às funções de pesquisa e ensino, mantendo relações entre si, cooperando, assim, para a construção do campo artístico brasileiro e para o desenvolvimento da indústria nos ramos nos quais eram necessários os conhecimentos artísticos. No caso da Escola Nacional de Belas Artes, prevalecia o ensino específico dos processos e modalidades que hoje são denominados de Artes Visuais, como foi possível conferir nas teses de doutoramento de Uzeda (2006) e Valle (2007), bem como na reportagem do periódico *Brasil Revista*, que apresenta a referida instituição como ponto de partida para o ensino artístico no nosso país. Ainda nessa reportagem observa-se a organização do currículo da ENBA:

O ensino de formatura da Escola Nacional de Belas Artes é seriado em 5 anos e composto das seguintes cadeiras: Desenho Artístico (2 cadeiras), Modelagem, Arquitetura Analítica, Geometria Descritiva, Perspectivas e Sombras, Anatomia e Fisiologia Artística, Arte Decorativa, História da Arte, Desenho de modelo vivo, Pintura (2 cadeiras), Escultura, Gravura de Medalhas e Pedras Preciosas (*Brasil Revista*, 1955, p. 378).

A premissa da integração entre as seções e os diversos cursos do Instituto de Artes pôde ser conferida por meio da reportagem do jornal *Correio da Manhã*, do dia 5 de julho de 1936, a qual apresenta a maneira como a Universidade do Distrito Federal colaborou para as comemorações do centenário de Carlos Gomes. De acordo com a matéria, foi organizada uma sessão artística em que foram apreciados os trabalhos dos alunos dos diferentes cursos do IA. O teor do texto do jornal leva a crer que a sessão artística foi desenvolvida em forma de projeto integrado. Observem-se as contribuições de cada curso:

O curso de pintura apresentará retratos a óleo de Carlos Gomes, inspirados em fotografias de diversas épocas de sua vida, executados pelos alunos do 2º ano.

O curso de escultura apresentará reproduções da cabeça do genial compositor, também pelos alunos do 2º ano.

Os cursos de Desenho e instrutores técnicos concorrerão com uma variedade de cartazes alusivos à comemoração do centenário. Na ocasião falará sobre a figura de Carlos Gomes e o sentido das homenagens o professor Oscar Lorenzo Fernandes, em nome do corpo docente do Instituto de Artes (CORREIO DA MANHÃ, 11 de julho de 1936, p. 5).

Nos Artigos 50 e 51 das Instruções de nº 1 verificam-se as seções do Instituto de Artes, suas finalidades e a relação que deveria existir entre elas. Como é possível conferir no fragmento abaixo, há a preocupação em desenvolver estudos nas modalidades das Artes Visuais e Arquitetura para o aprimoramento da aplicação desses conhecimentos na indústria, principalmente no desenvolvimento de técnicas industriais para a elaboração de produtos funcionais e esteticamente atraentes.

Art. 50 – O Instituto de Artes compreende as seguintes seções com funções de pesquisa e ensino:

- I – Arquitetura e artes decorativas;
- II – Artes Industriais;
- III – Música e dança;
- IV – Drama e cinema.

§ 1º – As Seções de Arquitetura e artes decorativas e de Artes industriais promovem estudos técnicos e iniciativas que visem o aperfeiçoamento da arquitetura, a intensificação do uso das artes nos interiores, a aplicação das artes às indústrias, a formação e melhoria das técnicas industriais para produções substancial, funcional e esteticamente boas, compreendendo, para esse fim, a atividade de ateliês e oficinas, projetando e executando.

§ 2º – As Seções de Música e Dança e de Drama e Cinema promovem estudos sobre a situação e as possibilidades dessas quatro artes e iniciativas em favor de seu desenvolvimento em favor de seu desenvolvimento e do aperfeiçoamento de sua técnica.

Art. 51 – Essas seções mantêm, entre si, as mais estreitas relações cooperando em estudo e realizações, bem como na organização e execução de cursos que demandem conhecimentos dos especialistas que as compõem.

O posicionamento de Anísio Teixeira em acabar com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual é louvável, promovendo a integração do corpo e da mente por meio de uma educação ativa. Adiante será apresentada a integração entre as Escolas Técnicas Secundárias e o Instituto de Artes.

2.5

As Escolas Técnicas Secundárias e o Instituto de Artes

Antes de discutir a relação entre as Escolas Técnicas Secundárias e o Instituto de Artes da UDF, é necessário compreender um pouco da história da institucionalização do ensino secundário no Brasil.

De acordo com Pessanha e Silva (2014), a sistematização do ensino secundário no Brasil ocorreu em 1837, com a fundação do Imperial Colégio de Pedro II.⁶⁵ Como aponta Haidar (2008), mesmo com a tentativa da organização desse grau de ensino, tendo como padrão de ensino o referido colégio, ao longo do Império, porém, essa padronização se configurou apenas como um ideal, mas não como realidade. Múltiplas formas de ensino secundário coexistiram e seguiram

⁶⁵ Após a sua organização, em 1937, sendo o Colégio de Pedro II o modelo padrão para o Brasil, o ensino secundário passou por diversas reformas em esfera nacional: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz (1925); Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942); Lei 4.024 (LDB) de 1961, Lei 5.692 de 1971 (que reuniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus) e a Lei 9.394 (LDB) de 1996 (PESSANHA; SILVA, 2014, p. 71).

até o período republicano. Segundo Mendonça, Lopes, Soares e Patroclo (2013, p. 992):

[...] tendo em vista a sua coexistência com múltiplas formas de ensino secundário que adentraram a própria República: as aulas públicas isoladas (no caso do que estou chamando dos estudos secundários, extintos oficialmente só em 1857, por meio do Decreto nº 2006, de 24 de outubro desse ano); os liceus estaduais que buscavam, todo tempo, sem muito sucesso, a sua equiparação ao Colégio de Pedro II; os colégios particulares seriados; os colégios particulares que ofereciam apenas um conjunto de aulas isoladas nas quais os alunos podiam se matricular separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior e os exames parcelados de disciplinas isoladas, que persistiram no interior do próprio Colégio de Pedro II.

Com a Revolução de 1930 e a instauração do governo provisório de Getúlio Vargas, umas das primeiras medidas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, para o qual Francisco Campos foi nomeado ministro. Campo baixou alguns decretos-leis, objetivando a organização, de maneira geral, do ensino no Brasil.⁶⁶ Em relação ao ensino secundário, o decreto-lei nº 19.890 de 18 de abril de 1931 estabeleceu um currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de diploma do curso secundário para a admissão no ensino superior. De acordo com Abreu (2010, p. 294), o ensino secundário foi organizado em dois ciclos: “um fundamental, de cinco anos de duração, e outro complementar de dois anos”.

Abreu (2010) afiança que a Reforma de Francisco Campos pretendia conferir uma homogeneização ao ensino secundário, estabelecendo um currículo único, programas de ensino e métodos idênticos; critérios de avaliação para todas as escolas públicas e privadas do país. Fato esse que gerou desacordo por parte de

⁶⁶ Abreu (2010, p. 293) apresenta os referidos decretos: Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 (Cria o Conselho Nacional de Educação); Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 (Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário); Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931 (Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro); Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (Dispõe sobre a organização do ensino secundário); Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 (Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências); Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 (Consolida as disposições sobre o ensino secundário).

Anísio Teixeira,⁶⁷ que defendia o princípio “da importância do indivíduo sobre o Estado” (NUNES, 2000, p. 51).

Fujamos, pois, de uma rígida centralização de todo o ensino secundário, dando, nos diferentes Estados, uma considerável autonomia aos respectivos estabelecimentos, dos quais exigiremos mais uma equivalência qualitativa de ensino do que uma perigosa uniformidade (TEIXEIRA, 2007, p. 112).

Teixeira era favorável a uma organização do ensino secundário de maneira descentralizada, que considerasse as diferenças regionais, sem a determinação de programas rígidos, mas, sim, com a sugestão de programas mínimos e recomendações amplas para a sua execução, desse modo seriam possíveis a inovação e a experimentação de novos métodos de ensino.

Anísio Teixeira (2007) fez críticas à organização do ensino secundário após a Reforma Francisco Campos, a qual, em sua opinião, estava em desacordo com a concepção progressista de educação. Considerava antidemocrática e geradora de mais desigualdades sociais, na medida em que o ensino profissional era destinado aos menos afortunados e o ensino acadêmico propedêutico era reservado aos que se presumiam não ser o povo ou não queriam sê-lo. Para Teixeira (2007, p. 108):

[...] O programa se destina, tão-somente, a satisfazer necessidades, de sua natureza restrita, de formação de uma classe acadêmica, que naturalmente prosseguirá seus estudos superiores, salvo contingências materiais ou incapacidade intelectual.

Conforme Nunes (2000), Teixeira não acreditava na existência de uma única elite, mas, sim, em elites parciais em todas as atividades e classes, incluindo, assim, os trabalhadores intelectuais. Como já foi abordado, ao assumir a diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), na administração do prefeito Pedro Ernesto, Teixeira buscou empreender um projeto

⁶⁷ Comentários de Anísio Teixeira em 1931 sobre a Reforma Campos, conferidos no livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, coleção organizada por Clarisse Nunes.

educacional autônomo, no qual os diversos segmentos de ensino estivessem articulados, desde a educação primária até o ensino superior.

Podemos observar alguns princípios fundamentais da concepção educacional de Anísio Teixeira na crítica elaborada sobre a Reforma Francisco Campos. Ele defendia uma educação comum para todas as crianças no Brasil, pelo maior tempo possível; que houvesse maiores oportunidades educativas e que essas fossem estendidas aos estudantes mais inteligentes; que o sistema educativo fosse variado para atender às diferenças e capacidades; uma maior aproximação da escola com as famílias e um maior investimento em ações que promovessem a saúde e a eficiência física dos indivíduos (NUNES, 2000). De acordo com Cunha (2000, p. 172):

Nas condições da ciência que Anísio Teixeira divisava, com o desenvolvimento do método experimental, não se poderia mais separar cultura e trabalho, nem laboratório e oficina. Analogamente, não teria cabimento a separação entre legislação federal para o ensino secundário “acadêmico” e a legislação estadual e municipal para o ensino profissional. Em contrapartida, seria preciso acabar com o erro da organização do ensino profissional primário, que tomava crianças de 9 e 10 anos, e até menos, para ensinar artes, ofícios e ocupações agrícolas.

Com a finalidade de combater a dualidade do ensino secundário acadêmico e profissional, Teixeira empreendeu uma mudança na organização desse ensino no âmbito do Distrito Federal, incluiu o ensino profissional técnico, que era de responsabilidade do sistema de ensino do governo municipal no nível secundário, acrescentando, além dos cursos práticos já existentes, cursos de cultura geral que eram exigidos pela legislação federal, fato que possibilitaria o acesso ao ensino superior. De acordo com Nunes (2000, p. 295-296):

Essa associação, que levava a cultura geral a conviver com as práticas de ofício, foi batizada com a denominação de escola técnica secundária e exigiu um exaustivo trabalho de reconstrução de programas, métodos, processos de avaliação conjugada à implantação de uma nova política de ingresso na carreira docente e de mecanismo de promoção salarial. Essas escolas tinham como alvo a equiparação do valor de seus diplomas aos do Colégio de Pedro II e a equiparação do valor do trabalho docente desenvolvido nas disciplinas de cultura geral ao realizado nas práticas de ofício.

A ampliação do ensino secundário com a criação das escolas técnicas secundárias tinha como premissa a articulação do referido curso com o ensino primário e, na medida do possível, com o ensino superior. Houve um desdobramento dos programas de ensino secundário em mais de um ramo, produzindo-se programas laterais e mais flexíveis com a presença de disciplinas comuns que ofereciam maior unidade e coesão ao conjunto. Essa organização possibilitava a transferência de alunos de ramos diferentes, bem como oferecia “às diferentes classes (e ocupações) uma perspectiva de equivalência e identidade de prestígio social” (NUNES, 2000, p. 51).

Teixeira (2007, p. 106) afiançava que a finalidade principal da escola secundária era se constituir em uma escola para adolescentes, com “o objetivo social de preparar os quadros médios de cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual”, com o propósito de oferecer aos estudantes brasileiros o máximo de oportunidades educativas. Ainda sobre os objetivos da formação pós-primária:

Terminada a escola primária, cuja função educativa é cada vez mais acentuada, distribuindo-se as suas atividades pedagógicas pelas verdadeiras atividades da vida — estudo, trabalho e jogo —, o adolescente brasileiro deve encontrar uma escola secundária contínua com esse primeiro organismo escolar e capaz de lhe oferecer uma gradual e progressiva sistematização de seus conhecimentos, de suas habilidades de fazer e aplicar e de suas atitudes de julgar, compreender e sentir (TEIXEIRA, 2007, p. 207).

Na sua aceção, o ensino secundário deveria dar continuidade ao trabalho realizado no ensino primário, bem como ser adequado ao seu público, indivíduos de 11 a 18 anos de idade, para o desenvolvimento de suas capacidades e interesses, levando o estudante “a descobrir-se a si mesmo e a compreender o seu meio” (TEIXEIRA, 2007, p. 109). Para isso, seria necessário oferecer uma extensa rede de programas diferenciados para atender à diversidade de interesses, levando em consideração a vocação e a aptidão do público-alvo.

2.5.1

A criação das Escolas Técnicas Secundárias e sua divulgação na imprensa do Distrito Federal (RJ)

Segundo Nunes (2002), as ideias de Anísio Teixeira sobre o curso secundário foram corporificadas pelos decretos nº 3.763 e nº 3.804, nos meses de fevereiro e abril de 1932. Essa nova ordenação viabilizou a flexibilização para que os cursos profissionais existentes pudessem se modificar, atendendo às próprias particularidades, em consonância com as instruções elaboradas especificamente para cada um deles. A Escola de Comércio Amaro Cavalcanti foi a primeira instituição a ser modificada, passando a manter cursos propedêuticos, de perito-contador e de auxiliar de comércio.

Durante a pesquisa na Hemeroteca Digital do jornal *Gazeta de Notícias*, foram encontradas duas reportagens com informações importantes para compreender alguns aspectos da divulgação dessas escolas na imprensa, como forma de alcançar adesão da sociedade ao novo projeto. Elas fazem menção às outras escolas técnicas secundárias, a saber:

Escola Orsina da Fonseca – Rua São Francisco Xavier, 95 – Tel. 28-0266 – Feminina – Cursos: técnico e comercial.
 Escola Bento Ribeiro – Rua Paraguai, 112 – Meyer – Tel. 29.4935 – Feminina – Cursos: técnicos e comercial.
 Escola Souza Aguiar – Avenida Gomes Freire, 88 – Tel. 22-8363 – Masculina – Cursos: técnicos.
 Escola João Alfredo – Avenida 28 de Setembro, 109 – Tel. 28.0247 – Masculina – Cursos: secundário oficializado e técnicos.
 Escola Visconde Cayru – Morro do Vintem – Méier – Tel. 29.3889 – Masculina – Cursos: técnicos.
 Escola Visconde de Mauá – Estação de Marechal Hermes – Tel. 29-8054 – Masculina – Cursos: técnicos.
 Escola Santa Cruz – Estação de Santa Cruz (Matadouro) – Tel. 01-64 – Interurbano – Mista – Cursos: secundário oficializado e técnicos.
 Escola Rivadávia Corrêa – Praça da República – Tel. 24-1250 – Ramal 14 – Feminina – Cursos: secundário oficializado e técnico e comercial.
 Escola Amaro Cavalcante – Edifício da “A Noite”, 7º andar – Tel. 23.1189 – Mista – Curso: comercial oficializado

(GAZETA DE NOTÍCIAS, dia 3 de fevereiro de 1935 – p. 16).⁶⁸

O mais interessante que a pesquisa revelou foram os títulos das matérias, cujo caráter apelativo tinha o objetivo de convencer os pais a matricularem seus filhos nas referidas escolas, fato esse que indica uma baixa procura pelos cursos. Vejamos os títulos:

Já resolveu sobre a Educação de seu filho ou filha, maior de 11 anos? (GAZETA DE NOTÍCIAS, 3 de fevereiro de 1935, ano 60, n. 28)

Aos senhores pais – Um grave problema: a educação de adolescentes – As Escolas Técnicas Secundárias da Prefeitura querem colaborar convosco na solução de tão importante questão (GAZETA DE NOTÍCIAS, dia 2 de fevereiro de 1936, ano 62, n. 28).

Os conteúdos das reportagens caracterizam essas escolas como centros de referência na formação dos adolescentes, prometendo aos pais soluções variadas para atender às necessidades educacionais de seus filhos de ambos os sexos, preparando-os para o exercício de uma atividade produtiva e ainda os capacitando para o prosseguimento nos estudos em nível superior.

Procure as Escolas Técnicas Secundárias mantidas pela Prefeitura do Distrito Federal e nelas encontrará múltiplas soluções para as necessidades da educação dos seus filhos.

Essas escolas são estabelecimentos especializados em educação de adolescentes de ambos os sexos, de 11 a 18 anos, que já tenham ultimado a educação elementar.

A educação aí ministrada visa preparar rapazes e moças para o exercício de uma atividade produtiva, dar lhes possibilidades de prosseguirem nos estudos até o nível superior e preparar as alunas para os deveres de lar e da sociedade (GAZETA DE NOTÍCIAS, Domingo, dia 02/02/1936, ano 62, n. 28).

Foi possível conferir, também, a concepção de formação sexista, visto que as escolas propunham uma instrução diferenciada para homens e mulheres. De acordo com a reportagem, as alunas também eram preparadas para os deveres do lar. Louro (2001) faz algumas reflexões para entendermos o papel da mulher na sociedade desse período. Segundo a autora, muitas jovens das camadas populares trabalhavam nas fábricas, no comércio e em escritórios, geralmente com

⁶⁸ Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_06&pasta=ano%20193&pesq=Escolas%20Technicas%20Secundarias>. Acesso em: 25 jun. 2017.

uma jornada de meio período para não as afastar “da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2001, p. 453). Havia uma limitação profissional para as mulheres, só lhes eram permitidas carreiras nas quais houvesse a possibilidade do exercício da missão feminina verdadeira, qual seja a de ser esposa e mãe. Nessa perspectiva, os trabalhos deveriam se constituir em ocupações transitórias, garantindo a possibilidade de abandono das funções sempre que a missão maior as recrutasse. Compreende-se, portanto, que, apesar do projeto inovador e progressista, as escolas em questão formavam as jovens em consonância com a posição da mulher na sociedade da época.

Confere-se, ainda, as disciplinas ministradas nessas escolas. É possível inferir que a divulgação dessas disciplinas tinha como objetivo conferir seriedade e prestígio aos cursos, porque são listadas as matérias de cultura geral e as de caráter prático como um conjunto integrado, refletindo a ideia de Teixeira de uma formação ampliada, unindo as áreas de conhecimento.

As escolas mantêm para isso cursos secundários e comerciais, oficializados pelo Governo Federal, indústrias e de comércio, nos quais são leccionadas as seguintes matérias: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Física, Química, História Natural, Biologia, Higiene, Puericultura, Eletricidade Frio e Calor Indústrias, Desenho, Modelagem, Contabilidade, Datilografia, Direito, Legislação, Economia Política, Organização, Estatística, Técnica Comercial, Música e Canto Orfeônico. Cursos técnicos-industriais de trabalhos em madeira, metal e mecânica, eletricidade, construção civil, motores de combustão interna, agricultura e zootecnia, corte e confecções, chapéus, rendas e bordados, flores, arte culinária e artes decorativas (GAZETA DE NOTÍCIAS, dia 2 de fevereiro de 1936, ano 62, n. 28).

Além dessas disciplinas mencionadas no fragmento acima, constata-se também a presença de atividades atléticas e extraclasse que Teixeira acreditava ser de grande relevância para o enriquecimento da função educativa nas Escolas Técnicas Secundárias: “Além disso, todas as escolas proporcionam educação física e higiênica e a prática de esportes controlada pelos médicos dos estabelecimentos, vida social e artística” (GAZETA DE NOTÍCIAS, dia 2 de fevereiro de 1936, ano 62, n. 28).

Nas duas matérias, verificamos a informação de que o ensino nessas escolas era gratuito, com exceção dos cursos oficializados, nos quais se deveria pagar “pequenas taxas de matrículas”, exigência do Governo Federal. Informar que o ensino era gratuito também poderia ser entendido como uma forma de chamar a atenção dos responsáveis para a adesão ao novo modelo.

Como foi mencionado, umas das principais ideias de Anísio Teixeira era articular as três modalidades de ensino (Primário, Secundário e Superior), especialmente o ensino secundário com o ensino superior. E essa articulação se daria de fato com a proposta de formação de professores secundários especializados com dupla formação, acadêmica e profissional. Na próxima seção, será abordada essa questão de forma mais ampla.

2.5.2

A formação dos professores secundários do Distrito Federal (RJ): o caso do Instituto de Artes

Anísio Teixeira, ao criar as escolas técnicas secundárias, empreendeu também uma reforma do corpo docente, não apenas para os que lecionavam no ensino secundário, denominados de professores, como os que atuavam nas escolas profissionais, chamados de mestres e contramestres. O esforço de articulação entre as modalidades de ensino propedêutico e profissional, elevando esse último ao mesmo nível do primeiro, refletiu-se de forma contundente na formação de professores. Ele pretendia extinguir a hierarquia que existia entre as profissões (professores, mestres e contramestres) por meio de um plano unificado dos quadros do magistério. Além dessa problemática, também apontava outra, que consistia na ausência de um curso de formação de professores secundários. Segundo Teixeira (2007, p. 208-209):

O ensino secundário não pode continuar a ser isso que, em muitos casos, ainda é: ou um biscate com que os membros de outras profissões integram o seu orçamento; ou uma solução encontrada por pessoas que fracassaram em outras profissões; ou uma profissão a que se entregam, por vocação, verdadeiros autodidatas, os quais, para preencherem o seu orçamento mínimo, são forçados a um estéril nomadismo de ensino, por

seções contínuas e apressadas, numa peregrinação estafante, o dia inteiro, por vários colégios da cidade.

Como foi abordado, Anísio Teixeira, ao criar a Universidade do Distrito Federal, pretendia que essa instituição pudesse ser a construtora de uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras, um modelo de universidade diferente do padrão instituído pelo Governo Federal na época. De acordo com Mendonça (2002), seria a “Universidade de educação” e a formação de professores o seu carro-chefe.⁶⁹ Vale lembrar que a UDF era constituída por diversas escolas e institutos, como Escola de Filosofia e Letras; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; o Instituto de Educação e o Instituto de Artes. De todas essas instituições mencionadas, o Instituto de Educação, por meio da sua Escola de Professores, que depois passou a denominar-se Escola de Educação, era a que tinha uma maior responsabilidade, porque seria a responsável pela formação dos professores no que se refere a prática de ensino e estágio, bem como se configurava como articuladora entre as demais escolas da UDF. Para Lopes (2009), a Escola de Educação seria o eixo integrador da UDF, com o objetivo de formar os professores para a escola primária e promover a formação pedagógica dos professores secundários que realizariam os estudos nos demais institutos e escolas dessa universidade.⁷⁰ O Instituto de Artes caracterizava-se como uma Instituição diferenciada, a única que oferecia cursos que não se destinavam apenas ao magistério, como a formação em Arquitetura e em Urbanismo.

No acervo da UDF, que se encontra sob a guarda do PROEDES/UFRJ – Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro, encontramos um documento importante que nos possibilitou conhecer a finalidade do Instituto de Artes. Trata-se das Instruções de número 2 de 1935, de autoria de Anísio Teixeira, na qual foi possível conhecer as finalidades dos cursos de formação de professores que eram de responsabilidade do Instituto de Artes. Esses cursos tinham o objetivo de formar professores

⁶⁹ Segundo Mendonça (2002), a UDF, pelo seu caráter diferenciado das demais instituições superiores do Brasil, sofreu várias restrições impostas pelo governo federal, fato que acarretou, quase que uma dedicação exclusiva à formação de professores, oferecendo cursos que proporcionavam uma licença para o magistério secundário, com exceção apenas de alguns cursos do Instituto de Artes.

⁷⁰ O Instituto de Educação se torna a principal sede da Universidade do Distrito Federal, porque dispunha de prédio próprio e de estrutura administrativa (LOPES, 2009, p. 47).

secundários: de Artes e Desenho, de Música e Canto Orfeônico, de Educação Física e formar Instrutores Técnicos para as escolas secundárias.

Para ingressar no Instituto de Artes e estudar no curso de Artes e Desenho, era pré-requisito o curso completo de escola secundária comum ou escola Técnica Secundária do Distrito Federal. Quem não tivesse diploma de ensino secundário, poderia apresentar título idôneo ou provas a juízo da comissão examinadora, com conhecimento de: a) Português; b) Francês ou Inglês; c) Matemática Elementar; d) História da Civilização; e e) Desenho.

Com base na análise da documentação acessada, podemos inferir que o Instituto de Artes era a instituição responsável pela formação dos professores das Escolas Técnicas Secundárias, especialmente das matérias de caráter mais prático, como artes e desenho e educação física, que não eram considerados professores, mas mestres de ofício; bem como formava os instrutores técnicos, antes denominados contramestres. Sua finalidade era proporcionar o acesso a um conhecimento mais amplo aos profissionais de ensino ligados às áreas mais práticas e extinguir a hierarquização que existia na carreira docente desse período.

No Artigo 17 das Instruções de número 1 verificam-se as instituições complementares da Universidade do Distrito Federal, muitas delas eram o campo de estágio dos cursos de formação de professores:

- a) a Biblioteca Central de Educação;
- b) a Escola – Rádio;
- c) a Escola Secundária do Instituto de Educação;
- d) a Escola Elementar do Instituto de Educação;
- e) o Jardim de Infância do Instituto de Educação;
- f) a Escola Técnica Secundária João Alfredo;
- g) a Escola Elementar Experimental Bárbara Ottoni;
- h) /uma escola maternal experimental, a ser instalada.

Nas instruções analisadas, encontradas no PROEDES/UFRJ, foi possível confirmar a relação pedagógica entre o Instituto de Artes da UDF com a Escola Técnica Secundária João Alfredo, que se configurava como campo de estágio dos alunos do curso de Artes e Desenho que estagiavam no Curso de artes da referida escola, aprendendo a prática de ensino das matérias: desenho à mão livre; desenho geométrico aplicado às indústrias; desenho de ornato; desenho de figura; desenho de máquinas; modelagem e escultura de ornatos e estatuária. Em pesquisa no

acervo do centro de memória do Colégio Estadual João Alfredo, no entanto, não foi encontrado registro desse período em que a instituição integrava a UDF.

O Asilo de Meninos Desvalidos foi criado em 1874, no período imperial, com o objetivo de acolher os menores de 14 anos encontrados nas ruas, aos quais seria ministrado o ensino de ofícios manufatureiros. Com a proclamação da República, foi transformado em Instituto profissional pelo Decreto n. 722, de 30 de janeiro de 1892, agora acolhendo maiores de 14 anos em regime de internato. Com a Reforma de Anísio Teixeira em 1932, a instituição modifica sua nomenclatura para Escola Técnica Secundária João Alfredo e as suas finalidades também sofrem alterações, passando a fornecer uma formação que integrava conhecimentos do curso profissional articulado com o curso secundário, possibilitando aos alunos dessa instituição a prosseguirem com seus estudos em nível superior.

Essa experiência, no entanto, teve curta duração. Com a instituição do Estado Novo e com o agravamento do autoritarismo no Brasil, o cenário político fica complicado para Anísio Teixeira, por conta da incompreensão de suas ideias liberais, associadas ao comunismo. No caso das escolas técnicas secundárias, uma das maiores críticas foi a experiência do *self-government* considerada uma grande ameaça à ordem nacional. Essa experiência objetivava posicionar o estudante como um ser partícipe nas decisões do contexto escolar, com a finalidade de acabar com a hierarquização de ideias, pessoas e lugares. Buscava-se construir uma cultura pedagógica colaborativa entre todos os integrantes da escola. Houve, porém, muita confusão, o que gerou inúmeras críticas, especialmente daqueles que temiam perder sua autoridade pedagógica.

Por defender o ensino laico nas escolas públicas, Anísio Teixeira foi perseguido pelo grupo católico que lutava pela inclusão do ensino religioso como matéria obrigatória no currículo escolar.⁷¹ Consideravam as mudanças executadas

⁷¹ O ensino religioso foi incluído no currículo das escolas públicas nos cursos primário, secundário e normal no governo Vargas, a partir do decreto de nº 19.941 de 30 de abril de 1931. Em seu artigo 1º, expressava que esse tipo de ensino era de caráter facultativo. Muitos educadores, na época, foram contrários à medida, entre eles se destacaram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Apesar de todas as críticas, a Constituição de 1934 estabelece o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras no Artigo 153, que traz a seguinte redação: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas pública primárias, secundárias, profissionais e normais” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

por Teixeira na capital Federal como uma ameaça à nacionalidade, por negarem a religião e promoverem a desordem ao proporcionarem poder a jovens considerados imaturos e despreparados. Esses conflitos políticos levaram-no a deixar a Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1935, fato que provocou um abalo na UDF, que teve suas atividades suspensas, mas retomadas em 1936.



Figura 9: Matéria que apresenta fotografias dos alunos da Escola Técnica Secundária João Alfredo nas comemorações de Páscoa do ano de 1939. Revista Vida Doméstica. Páscoa dos alunos da Escola Técnica Secundária João Alfredo. Página 28.

Na imagem da reportagem observamos o tom austero da solenidade e a presença da Igreja Católica, comemorando uma festividade ligada ao calendário cristão, bem no ano crítico da extinção da Universidade – fato que demonstra o movimento da Igreja em marcar território e continuar interferindo nos assuntos educacionais do país, especialmente no que se refere à formação profissional.

A saída de Anísio Teixeira provocou uma grande revolta entre muitos professores da UDF. Em carta para o prefeito do Distrito Federal, os diretores das escolas pediram exoneração do cargo, o que foi concedido por Pedro Ernesto, como é possível verificar na reportagem abaixo:

EM CONSEQUÊNCIA DA DEMISSÃO DO SR. ANÍSIO TEIXEIRA

Exonerados vários diretores da instrução municipal
O prefeito assinou ontem os seguintes atos: exonerando de diretor da Escola Secundária do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal, o professor Mario Paulo de Brito; de diretor do Departamento de Educação da Secretaria Geral de Educação e Cultura, professor Antonio Carneiro Leão; de diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, do Departamento de Educação, Gustavo de Sá Lessa; de chefe da Divisão de prédios e Aparelhamentos Escolares, o engenheiro

Paulo de Assis Ribeiro; de reitor da Universidade do Distrito Federal, o professor Julio Afrânio Peixoto; de diretor do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, o professor Celso Octávio do Prado Kelly; de diretor da Escola de Ciências, o professor Roberto Marinho de Azevedo, e de diretor da Escola de Filosofia e Letras, o professor Edgard de Castro Rebello (CORREIO DA MANHÃ, 05/12/1935, p.2).

Após a exoneração de Anísio Teixeira, o projeto educacional foi aos poucos sendo desconstruído e as Escolas Técnicas Secundárias tiveram uma existência muito curta, o ensino profissional e o secundário retornaram às formulações anteriores. E os ataques à Universidade do Distrito Federal se intensificaram de forma velada. Como será tratado mais adiante, a universidade foi sendo desmantelada paulatinamente. A UDF era vista com estranheza devido à sua organização, distinta das demais instituições de ensino superior existentes no Brasil. Além dessa diferença, era mantida pela esfera municipal e, segundo seus principais críticos, não possuía a quantidade de institutos necessários a uma universidade na época, o que a colocava em situação de ilegalidade perante a Lei Federal.

O grupo católico que perseguia Teixeira adquiriu certa atenção do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que já almejava desconstruir a UDF para empreender um projeto universitário que deveria servir de modelo para o restante do país. Tratava-se de uma proposta completamente diferente da experiência implementada por Anísio Teixeira que objetivava “promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira” (MENDONÇA, 2002, p. 130).

O Estado Novo favoreceu politicamente o ministro Gustavo Capanema, permitindo-lhe que colocasse em prática o seu projeto universitário. Em 1937, transforma a antiga Universidade do Rio de Janeiro, que reunia algumas escolas superiores, em Universidade do Brasil (Lei n. 452/1937). A Escola Nacional de Belas Artes também é incorporada à UB. Um dos principais objetivos da nova universidade era o de implantar em todo território nacional um padrão único de ensino superior a ser seguido por todas as outras iniciativas de ensino superior (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984).

Com o desmantelamento da UDF, o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música não foram

incorporados pela Universidade do Brasil. Os cursos ligados à formação de professores secundários foram absorvidos pela Faculdade Nacional de Filosofia. Já as Escolas Técnicas Secundárias, foram, em 1937, reorganizadas e passaram a oferecer cursos exclusivamente profissionais destinados às camadas populares. A questão de como foi o processo de extinção da UDF será abordada com mais detalhes e com a perspectiva do Instituto de Artes no capítulo 4.

2.6

Os diferentes sujeitos que compuseram o Instituto de Artes: professores e alunos

Um dos aspectos mais relevantes no estudo de uma *Instituição Escolar/Educacional* é considerar os sujeitos que atuaram nela, especialmente o corpo docente e discente que, na interação do cotidiano, no exercício de suas práticas, constroem uma cultura própria da escola. Sanfelice (2007, p. 77) orienta-nos a estar atentos no momento da análise das fontes para fazer o cruzamento delas no intuito de melhor compreender a relação desses sujeitos, considerando a “legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, usos dos espaços, docentes, alunos e infinitas outras coisas” que se cruzam nesse espaço.

O prefeito Pedro Ernesto, ao instituir a Universidade do Distrito Federal, não garantiu no Decreto nº 5.513 a exigência de concurso público para a ocupação dos cargos de professores e de assistentes dos cursos da universidade, ficando estabelecido que todos os professores seriam contratados, como afixam os artigos abaixo do referido decreto:

Art. 13 – Ficam desde já criados os lugares de professores e de assistentes, a serem promovidos de acordo com as necessidades de organização e instalação das novas Escolas ou Institutos e com os vencimentos constantes das atuais tabelas da Escola de Professores do Instituto de Educação.

Art. 14 Para os novos cargos serão contratados professores nacionais e estrangeiros de competência excepcional na matéria a juízo do Conselho Universitário, ou de quem receber a sua delegação para a escolha, com os vencimentos ou gratificações que for convencionada.

Parágrafo único – Esses vencimentos ou gratificações poderão ser fixados livremente, desde que no cômputo total não se

dependa mais do que o previsto no artigo anterior para o número de professores e assistentes em exercício.

Faria Filho (1996, p. 115) ressalta a análise da legislação escolar “como estratégias de intervenção, de diferentes grupos, no campo educativo” em prol de colocar em prática os seus objetivos. No caso da ausência de concurso para professor da Universidade do Distrito Federal, acredito que foi uma maneira de acelerar o processo de funcionamento da universidade, antes que os opositores desse projeto conseguissem impedir a sua implementação. Caso o concurso fosse instituído, o processo para se determinar os critérios de seleção e compor as bancas examinadoras demandaria muito tempo. Dessa forma, a seleção por meio do currículo seria, para aquele momento da instituição, o mais apropriado até a ocasião da sua consolidação. Abaixo, observa-se a maneira como foram distribuídos profissionais nas seções do Instituto de Artes:

Art. 52 – Inicialmente, dispõem as seções de professores e assistentes, todos contratados, com a seguinte distribuição:

a) seções de Arquitetura e Artes decorativas e de Artes industriais;

1. seis professores: um urbanista, um arquiteto, um pintor, um escultor, dois artistas decoradores (um arquiteto e um pintor);

2. seis assistentes: técnicos especializados diversos

b) seções de Música e dança, Drama e cinema: os professores da atual Escola Dramática e dos atuais cursos de música e bailado da Municipalidade.

Art. 53 – Serão baixadas instruções especiais sobre os cursos a serem ministrados para professores secundário de desenho e artes, instrutores técnicos e quaisquer cursos indicados nestas instruções ou que sejam posteriormente resolvidos.

Vale ressaltar que, na visão de alguns alunos da UDF, a inexistência do certame para a composição do quadro docente não afetou a qualidade da universidade, muito pelo contrário. Como também foi possível conferir nas reportagens dos jornais referentes à divulgação do corpo docente do Instituto de Artes, os professores escolhidos tinham uma experiência significativa no circuito artístico nacional, bem como em outros setores da sociedade brasileira. Nas entrevistas das ex-alunas de Portinari, essa noção fica evidente, quando elas falam dos seus professores na UDF, conforme se pode verificar nas lembranças de Rosalina Leão acerca dos seus professores na universidade:

[...] Lá era um esplendor, tinha as aulas de Portinari, tinha Lúcio Costa como arquiteto e Carlos Leão como assistente dele, Celso Antônio, todos davam aula lá. Mario de Andrade vinha uma vez por semana de São Paulo, trazendo apostilas que dava aos alunos, fazia um curso maravilhoso. Tinha o padre “Penidô” que veio da Suíça, convidado para dar um curso sobre filosofia e sobre Bergson.

Héris Guimarães corrobora com a visão da colega de turma:

[...] As aulas lá da Universidade foram muito sérias, dadas por professores muito sérios. Foi o primeiro time. O Cornélio Pena por exemplo, contava anedota, conhecíamos o Brasil pelas anedotas que ele contava. Uma coisa seriíssima. O próprio Pedro Calmon, é o eterno historiador... Deu, de história. Ele foi muito franco com a figura de D. Pedro I. Um professor de história muito sério. Todos eles eram muito sérios. Não havia mistificação em aula, isso é que quero dizer, era uma seriedade completa. Abordavam-se os assuntos do Brasil, os problemas brasileiros, como Mário de Andrade era em outro sentido, como o Muricy, que ensinava história da música. Olha, veja bem, lá existia a cadeira de história da música, e na Escola de Belas-Artes até hoje não tem história da música no currículo. (Grifos meu).

Constata-se nesses depoimentos o enaltecimento dos professores do Instituto de Artes, o que revela o orgulho que elas tinham em ter estudado com figuras tão importantes do cenário intelectual e artístico brasileiro. Apontam para a seriedade das aulas, para a postura dos professores e explicitam como o ensino era voltado para despertar o pensamento crítico dos estudantes ao tratar das questões nacionais e expor de forma franca a nossa história. Quando Héris Guimarães diz que o professor Pedro Calmon foi muito franco com a figura de D. Pedro I, isso faz supor que o ensino de história era pautado numa perspectiva crítica e não de exaltação de heróis nacionais. Outro aspecto importante nesse depoimento é a aluna dar a entender que o ensino no Instituto de Artes era mais avançado do que na Escola Nacional de Belas Artes, porque já na década de 1930 contava com o ensino da história da música, algo que não tinha sido implementado até 1983, ano em que foi dada a entrevista pela referida aluna. Esse é mais um ponto que demonstra a diferença entre o IA e a ENBA.

Os depoimentos das alunas expõem, ainda, a riqueza cultural da formação oferecida pela IA, porque, além da preparação prática para o conhecimento das técnicas artísticas, eram ofertadas aulas de História do Brasil, História da Música e Filosofia numa perspectiva multidisciplinar. No depoimento de Héris Guimarães, como já mencionado, ela lembra que ganhou um pouco de

dinheiro fazendo tradução das conferências dos professores francófonos para os alunos que tinham dificuldade de compreensão da língua francesa. A possibilidade de os alunos do IA participarem dessas conferências é outro aspecto que denota essa formação ampla oferecida por essa instituição, tendo em vista que os professores franceses foram contratados para lecionar na UDF com o intuito de construir o campo da pesquisa em Ciência Humanas na Universidade.

Vincenzi (1986) apresenta os nomes dos professores estrangeiros que foram contratados por Afrânio Peixoto, durante sua viagem pela Europa em 1935, para lecionar na UDF. Segundo a autora, os professores franceses e suas respectivas cadeiras são:

Henri Hauser (História moderna e econômica); Gaston Leduc (Economia política); Etienne Souriau (Psicologia do trabalho e da arte); René Poirier (Filosofia); Henri Tronchon (História); Émile Brehier (Filosofia); Eugene Albertini (História); Pierre Deffonines (Geografia, que também lecionara na USP); Robert Garric (Literatura, igualmente da USP) (VINCENZI, 1986, p. 41).

Esses professores franceses foram muito comentados nos jornais da época, especialmente na *Gazeta de Notícias* e no *Correio da Manhã*. Nesse último, foi encontrada uma reportagem sobre a homenagem conferida a dois professores franceses, Eugéne Albertini e Gaston Leduc. Eles receberam, no dia 19 de outubro de 1937, das mãos do Reitor em exercício na época, o Sr. Affonso Penna Junior, a insígnia do “Cruzeiro do Sul”. A cerimônia foi realizada no salão nobre da Escola de Belas Artes, com a presença da nata da intelectualidade carioca, que foi prestigiar o evento em sinal de agradecimento pelos serviços prestados por cerca de um ano de trabalho na Universidade do Distrito Federal e pelas conferências consideradas brilhantes e que despertavam muito o interesse não só naquela Universidade, mas em todos os circuitos intelectuais brasileiros, como aborda o conteúdo da matéria. A referida reportagem apresenta o currículo dos homenageados como forma de conferir ainda mais prestígio à presença deles em terras brasileiras.

Os professores condecorados são os srs. Eugéne Albertini, do Colégio de França e inspetor geral das antiguidades e dos Museus da Algeria e Gaston Leduc, professor de economia e de

ciências das finanças na Faculdade de Direito de Caen e de Rouen. Professor de economia social e de altos estudos militares de Paris, e de economia social e de legislação de trabalho na Escola Nacional de Artes e Ofício de Paris (CORREIO DA MANHÃ, 20 de outubro de 1937, p. 03).

Em seu discurso, o Reitor explica a relevância da homenagem com a condecoração da insígnia do Cruzeiro do Sul, sinal distintivo que é atributo de dignidade, criado no Império e mantido até a proclamação da República, quando foram suspensos todos os títulos honoríficos e retomados somente após a Revolução de 1930. A concessão desse título estava sendo feita dentro de critérios rigorosos instituídos pelo governo. Abaixo é possível visualizar a imagem da cerimônia:



Figura 10: Jornal Correio da Manhã, dia 20/10/1937, p.3. Em cima, o Sr. Affonso Penna Junior entregando a insígnia do “Cruzeiro do Sul” ao professor Leduc. Em baixo, um aspecto da mesa, vendo-se o reitor da Universidade do Distrito Federal ladeado pelo professor Albertini e Leduc.

Nesta imagem, que está dividida em dois momentos, visualizam-se quatro homens na parte de cima e oito homens na parte de baixo. As personagens das fotografias são majoritariamente do sexo masculino, o que revela uma questão

de gênero da época, quando o conhecimento valorizado era aquele construído por homens, especialmente brancos e europeus. Essa imagem pode ser interpretada também como uma forma de os opositores de Anísio Teixeira se apropriarem dos louros plantados pelo educador que veio a promover o progresso cultural da Capital Federal, ou seja, é uma maneira de silenciar o verdadeiro autor na iniciativa exitosa.

Apesar do sucesso dos professores importados, especialmente os franceses, na Universidade do Distrito Federal eles nunca foram maioria. Como afirma Vincenzi (1986), os docentes nacionais sempre foram valorizados, eles desfrutavam do mesmo prestígio que seus colegas estrangeiros, e esse era um aspecto que diferenciava a UDF da Faculdade Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Com relação ao ingresso na UDF, no caso dos alunos havia a necessidade de processo seletivo para entrar no Instituto de Artes. O concurso público constituía-se de exames vestibulares ou provas de seleção, que eram aplicadas àqueles que não portavam diploma de escola superior, nem certificados de aprovação em exames vestibulares em escola superior oficial. As inscrições eram realizadas no próprio Instituto de Artes, no qual recebiam um requerimento que deveria ser preenchido com os dados pessoais, especificando os cursos que desejavam estudar, no caso de alunos regulares, já os alunos livres bastavam mencionar as disciplinas de interesse. Conforme o Artigo 4º das Instruções de nº 11⁷², os requerimentos deveriam ser acompanhados da seguinte documentação:

- a) certidão de nascimento provando a idade mínima de 16 anos e máxima de 35;
- b) documento de identificação: (carteira de identidade, título eleitoral ou documento que o supra);
- c) atestado de idoneidade moral;
- d) certificado de conclusão de curso secundário fundamental, ou diploma original de escola superior, no caso em que for feita essa exigência ou ainda certidão de exames vestibulares em escola superior oficial ou equiparada nos casos regulares de isenção de exames;
- f) recibo de pagamento da taxa de inscrição, (20\$000).

⁷² Universidade do Distrito Federal. Instruções nº 11. Estabelecem disposições gerais para inscrições e matrícula nos cursos das Escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras e Instituto de Artes, no ano letivo de 1936. Distrito Federal, 08 de abril de 1936. Autor: Reitor Affonso Penna Junior.

Verifica-se o controle rigoroso no processo de seleção dos candidatos, visto que até atestado de idoneidade moral era exigido para efetuar a inscrição. Como se pode depreender, o ensino superior nesse período ainda estava restrito a uma camada abastada da sociedade brasileira e, embora a UDF estivesse mais sintonizada com as causas nacionais, o acesso a esse espaço era bastante limitado. A cobrança das taxas anuais também impossibilitava o acesso dos estudantes menos favorecidos. Essas taxas deveriam ser pagas em duas quotas, como podemos verificar nos Artigos 6º e 7º das Instruções de nº 11, a seguir:

Art. 6º Para frequência nos cursos regulares, os candidatos classificados deverão pagar uma taxa de 400\$000 (quatrocentos mil reis) anuais, efetuando o pagamento em duas quotas, a primeira no ato de requerer a matrícula e a segunda na primeira quinzena do segundo período.

Art. 7º Para a frequência nos cursos livres, nos Institutos ou Escolas em que forem instituídos, a taxa não será inferior à importância de 20\$000 mil reis mensais, sendo arbitrada pelos respectivos Diretores no caso de cursos limitados a uma só Escola ou Instituto e pelo Reitor quando interessarem a mais de uma Escola ou Instituto.

A pesquisa documental revelou que esses valores se mantiveram de 1935 a 1938 e que muitos alunos solicitaram o parcelamento dessas taxas. Ao analisar as entrevistas dos ex-alunos de Candido Portinari, constatei que a maioria deles era proveniente da classe média, alguns procedentes da classe média “remediada” e outros oriundos de classe média abastada. Contavam com uma família estruturada e com pais de profissão de prestígio, como é o caso de Hérís Guimarães, que relatou que seu pai era advogado criminalista. Aldary Toledo contou que nasceu numa família burguesa que não queria que ele seguisse carreira artística, por considerar profissão de marginal, de vagabundo, por isso ele primeiramente cursou arquitetura na Escola de Belas Artes para depois cursar pintura na UDF. Alcides da Rocha Miranda conta que nasceu no Rio de Janeiro, mas sua família foi viver na Europa e ele só voltou ao Brasil com seis anos de idade. Burle Marx viveu com seus pais na Europa, onde começou a estudar pintura. Enrico Bianco era filho de um jornalista e político que havia sido deputado federal na Itália e veio para o Brasil em uma missão de governo. Lota Macedo de Moraes era uma figura da alta sociedade. As menos abastadas eram Rosalina Leão, filha da pintora Francisca Azevedo Leão, e Diana Bárberi. Dessa

última não foi possível conferir a origem social, mas seu colega Aldary Toledo afiança que ela não tinha posses. Apesar da origem mais humilde das duas últimas alunas em comparação aos outros colegas, elas tinham condições de se manter na Universidade.

Vincenzi (1986) apresenta uma relação oficial com o número total de alunos aprovados nos exames admissionais e matrículas efetuadas encontrada no arquivo Anísio Teixeira, no CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas. A autora chama a atenção para o fato de terem sido aprovados 531 alunos, mas que apenas 480 efetivaram matrícula:

Segundo a relação oficial do arquivo da UDF, foram aprovados 531 alunos para a admissão nas diversas instituições, assim distribuídos: 149 para a Escola de Educação; 175 para a Escola de Ciências; 72 para a Escola de Economia e Direito; 34 para a Escola de Filosofia e Letras; e 101 para o Instituto de Artes. Entretanto, apenas 480 aprovados chegaram, realmente, a se matricular nos vários cursos (VINCENZI, 1986, p. 41).

Em pesquisa no acervo do PROEDES-UFRJ, no entanto, encontrei dois relatórios que tratam do número de inscritos e do número de alunos matriculados em todas as escolas da UDF no ano de 1935 e os números são divergentes com os dados apresentados por Vicenzi (1986). De acordo com o primeiro relatório, a Escola de Ciências possuía o total de 189 alunos inscritos; a Escola de Economia e Direito, 79 alunos; a Escola de Filosofia e Letras, 49 e o Instituto de Artes contabilizava o total de 120 de alunos, somando o número de 437 alunos inscritos nas referidas escolas. Já no segundo relatório percebe-se tanto a divergência com os dados da autora, quanto com os dados do primeiro relatório encontrado, porque neste a Escola de Educação tinha um total de 532 alunos distribuídos em 10 cursos; a Escola de Ciência, 106 alunos nos seus 4 cursos; a Escola de Economia e Direito, 54 alunos em seus 3 cursos; a Escola de Filosofia e Letras, 25 alunos nos seus 3 cursos; e o Instituto de Artes, 77 alunos nos seus 8 cursos, somando o total de 794 alunos nas instituições da UDF. Talvez a discrepância dos dados ocorra pelo fato de um dos relatórios contabilizar os alunos inscritos entres ouvintes e matriculados e o outro registrar os efetivamente matriculados.

Ao lembrar do processo seletivo para ingressar no curso de pintura da UDF, realizado no anfiteatro do Instituto de Educação, Hérís Guimarães narra:

Sim; ela (Diana) soube que o Portinari ia ensinar e me avisou. Eu me assustei: Diana, mas que prova de pintura vou fazer? Eu não vou saber. Não vou. Ela disse: você fica perto de mim e procura copiar o que estou fazendo. Acabei concordando: Está bem, eu vou! Eu estava crente que eles iriam botar um modelo, uma figura, e pensava: Meu Deus, não sei fazer o nariz. Trêmula, com medo patético, fui quase que agarrada à saia da Diana.

E naquele momento exato que nós fomos fazer esse concurso, o pessoal da Escola de Belas Artes começou a nos odiar. Nós então, fomos aqueles filhos pródigos.

Saímos da Escola, e eu sem saber de nada, só pensava: Meu Deus, não vou passar e agora onde fico? Mas me apresentei, e fizemos todas as provas que tínhamos que fazer. Até que quando na de pintura, na qual eu achava que ia fracassar, com o grande Portinari me examinando, foi exatamente ele que me fez ter confiança! A prova foi no anfiteatro do Instituto de Educação (GUIMARÃES, 1983. Grifos meu).

O interessante no depoimento de Hérís Guimarães é a afirmação de que elas passaram a ser odiadas pelo pessoal da Escola Nacional de Belas Artes, quando resolveram fazer o concurso para ingressar no Instituto de Artes da UDF e deixar a antiga escola. Mais um elemento que revela as disputas pela autoridade artística entre as instituições.

Outro aluno do IA, Aldary Toledo, ao relembrar o vestibular para ingressar na instituição, no qual conquistou o primeiro lugar, relata em seu depoimento que Candido Portinari queria aprovar todos os alunos presentes, porque pretendia ensinar a todos, tendo eles noção de pintura ou não, mas foi impedido pelos outros colegas professores que desejavam fazer um processo seletivo mais rigoroso, completamente diferente do que era realizado na ENBA.

[...] Candinho queria dar uma nota só para todo mundo. Aprovar todo mundo, porque era lá que nós íamos aprender. Mas a Sílvia, o Celso Antônio, e o Landucci disseram: “- Negativo: isso não é possível. *É preciso mostrar qual vai ser a intenção desse curso, que não tem nada a ver com a Escola de Belas Artes. Vamos fazer completamente diferente, temos que fazer classificação desde já*”. Dei sorte, tirei o primeiro lugar (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

Por meio desse fragmento é possível inferir que os professores do IA pretendiam selecionar os alunos com certa noção de pintura e experiência artística, especificamente aqueles que já haviam passado pela ENBA,

possivelmente para subvertê-los e incutir neles novas ideias sobre arte mais sintonizadas com o modernismo.

No próximo capítulo será tratado o processo de adesão desses intelectuais-artistas, professores do IA, ao campo educacional e verificado de que maneira os seus saberes, as suas convergências e as suas diferenças influenciaram na construção do magistério das Artes Visuais e como essa atuação interferiu no currículo escolar, posicionando o ensino de Arte como uma área relevante para o desenvolvimento dos estudantes tanto na escola primária quanto na secundária.

3

Artistas, intelectuais e professores: a construção do magistério das Artes Visuais

Ou isto ou aquilo
 Ou se tem chuva e não se tem sol,
 ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não se põe o anel
 ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobre nos ares não fica no chão,
 quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares.
 Ou guardo o dinheiro e não compro doce,
 ou compro doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 qual é melhor: se isto ou aquilo
 (Cecília Meireles)

Artista, intelectuais ou professores? “Ou isto ou aquilo?” Ou ambas as coisas em sintonia, será possível? Ao observar a plêiade de artistas que compunha o corpo docente do Instituto de Artes da UDF, surgem as questões: será que eles, nesse período, não dispunham de notoriedade na cena artística brasileira e, por falta de opções, escolheram o ofício docente? Que motivos os levaram a atuar numa Universidade, cuja missão primordial era a formação de professores? No sentido de obter essas respostas, direciono meu olhar para a rede de sociabilidade desses artistas, posicionando-os como *Intelectuais* do campo das Artes Visuais, para compreender quais foram os motivos que os levaram à sala de aula.

Compreendo como Intelectuais, nessa pesquisa, indivíduos comprometidos na discussão das questões artísticas, culturais e educacionais brasileiras. Para me apoiar nesse estudo, recorro às ideias de Sirinelli (2003), considerando os *Intelectuais* como *mediadores culturais* e *atores do político*, que atuam em diversos espaços de socialização da cidade promovendo debates e a divulgação de conhecimento.

Para essa análise elegi um grupo de artistas-professores, o qual classifico como os *Notáveis*⁷³, apropriando-me da categoria elaborada por Lopes (2016) utilizada em seus trabalhos de pesquisa sobre trajetória docente para classificar os professores mais prestigiados presentes nas memórias de ex-alunos do Instituto de Educação. Segundo a autora:

[...] “Notáveis”, que se destacavam pela distinção e legitimidade que conferiam ao curso, em grande parte devido ao prestígio como catedráticos concursados e pelo capital social acumulado ao transitarem por importantes espaços acadêmicos e/ou político-administrativos. Além disso, notabilizaram-se como autores de livros e manuais didáticos de grande alcance, com inúmeros edições e ampla circulação em cursos de formação de professores em território nacional (LOPES, 2016, p. 425).

Dessa forma, os *Notáveis* artistas-professores selecionados para essa análise não foram escolhidos somente por sua contribuição ao campo artístico e intelectual brasileiro, mas também pelo fato de ter conseguido uma quantidade significativa de informações sobre eles nas fontes pesquisadas. Um dos critérios adotados foi privilegiar os docentes que constavam no quadro de horários das aulas da UDF encontrado no acervo do PROEDES-UFRJ⁷⁴. Trata-se de três documentos que especificam o nome dos professores, o nome da disciplina, o horário e o local das aulas ministradas nos diversos cursos da Universidade durante a semana, de segunda-feira até sábado, nos anos de 1935, 1936 e 1937. O outro critério aplicado foi escolher os professores que marcaram as memórias dos ex-alunos de Candido Portinari, relatos a que tive acesso a partir de uma série de entrevistas da década de 1980, material sob a guarda do acervo Projeto Portinari – PUC-RIO. O grupo de professores-artistas exposto neste capítulo é, por conseguinte, constituído pelas seguintes personalidades: Sylvia Meyer, Georgina de Albuquerque, Alberto da Veiga Guignard, Cornélio Penna, Gilberto Trompowsky, Lelio Landucci, Candido Portinari e Mário de Andrade.

Com a finalidade de entender como se deu a reunião dessas personalidades no Instituto de Artes da UDF, recorro ao estudo dos *Intelectuais*,

⁷³ O trabalho de Sonia Lopes que utilizo como referência é o intitulado: *Os Notáveis do Instituto de Educação: professores catedráticos do Curso Normal nos anos 1950-60*, publicado na Revista Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.2, p. 423-446, maio/ago. 2016.

⁷⁴ Universidade do Distrito Federal. Horário dos cursos por dia da semana nos anos de 1935, 1936 e 1937.

no qual é necessário considerar os *espaços praticados* de interação desses sujeitos, onde alianças são feitas em prol de um ideal comum, ou seja, os lugares, os meios e as redes de sociabilidade, tudo aquilo que ajude a reconstituir o campo de possibilidades e ações, de forma a entendê-los nas circunstâncias de produção e atuação.

A investigação ajudou a compreender que as personagens em estudo tinham uma finalidade ideológica comum – *desenvolver a cultura brasileira*. Também foi possível inferir que a maioria estava ligada, de alguma maneira, ao movimento de renovação das artes no nosso país, denominado *movimento modernista*. Vale mencionar que esse movimento não se organizava de forma homogênea. Pelo contrário, houve diversos grupos com diferentes ideias sobre a modernidade na Arte e o mais interessante é que essas personalidades heterogêneas se encontravam como docentes no IA da UDF. Pode-se concluir que faziam parte de uma rede de *Sociabilidade Intelectual*:

As “redes” secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se, portanto, de uma dupla acepção, ao mesmo tempo “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular (SIRINELLI, 2003, p. 252-253).

Investiguei a passagem de alguns desses artistas pela AAB (Associação dos Artistas Brasileiros), associação fundada em 1929 por iniciativa de Celso Kelly. O motivo que levou a sua criação foi a não concordância com os procedimentos, “conchavos” que ocorriam na organização do Salão Nacional de Belas Artes que, até aquele momento, era a única instância na Capital Federal responsável pela divulgação e premiação de obras artísticas. Naquele ano, o júri do Salão da Escola Nacional de Belas Artes recusou mais de 200 trabalhos de artistas, alguns deles já reconhecidos na cena cultural carioca. Em resposta à atitude do júri, Kelly organiza o Salão dos Artistas Brasileiros, conseguindo, com a ajuda do ministro da Justiça, o salão nobre da Biblioteca Nacional para sediar a primeira exposição. Após esse evento foi fundada a AAB – Associação dos Artistas Brasileiros.

3.1.1

A implementação da Associação dos Artistas Brasileiros

O processo de criação da AAB foi relatado por Celso Kelly em carta para o amigo Candido Portinari⁷⁵, como é possível conferir no fragmento abaixo:

Aí se realizou o Salão dos Artistas Brasileiros, que causou um grande sucesso. Os jornais, que quase nada disseram da exposição da Escola, falavam, longa e diariamente, no nosso. Páginas inteiras lhe foram consagradas. Reunimos mais de 300 trabalhos e 120 expositores. Esses fatos e o apoio oficial, não só do ministro como do próprio Corrêa Lima, provocaram indignação na corja da Escola. Foi a melhor resposta que eu poderia dar àquela cambada de caráter tão baixo [...] Encerrado o Salão, fundamos a Associação dos Artistas Brasileiros, composta de pintores, escultores, arquitetos, poetas, escritores, músicos, jornalistas, autores e atores de teatro, ilustradores e quantos tenham ligação direta ou indireta com arte [...] Tudo corre otimamente. Fizera-me o secretário-geral da Sociedade. Desejava que v. me escrevesse uma carta, em separado, declarando sua simpatia e adesão à Associação, que não visa, de forma alguma, hostilizar a Escola. Por isso mesmo, está na direção o Antonino, que é do Conselho Superior, e está, no corpo técnico, o Flexa, que é professor da Escola (KELLY, 1929).

O conteúdo da epístola revela como estava sendo urdida essa rede de sociabilidade intelectual modernista. Fato que corrobora com a noção de que a carta é uma fonte “privilegiada para investigar relações pessoais porque permitem distinguir marcas de relações mútuas” (VENÂNCIO, 2004, p. 113). Verifica-se nesse impulso de criação de uma nova instituição composta por artistas de várias linguagens, como “pintores, escultores, arquitetos, poetas, escritores, músicos, jornalistas, autores e atores de teatro, ilustradores e quantos tenham ligação direta ou indireta com arte”, a necessidade de romper com um sistema que estava impedindo o avanço da inovação no campo artístico brasileiro. Assim, podemos considerar esse momento como um marco de entusiasmo do movimento modernista.

⁷⁵ KELLY, Celso. *Carta a Cândido Portinari*. Rio de Janeiro, 6 nov. 1929. Disponível em: <https://www.salao31.com/blog/2018/1/25/fundao-da-associao-de-artistas-brasileiros>. Acesso: 16/10/2019.

A AAB promovia grandes exposições artísticas na Cidade do Rio de Janeiro que, após a primeira edição, foram sediadas especialmente no Palace Hotel, como foi possível conferir nos periódicos acessados da época.

Com a compreensão de que “as estruturas de sociabilidade variam, naturalmente, com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados” (SIRINELLI, 2003, p. 249), para a investigação dessa rede de *Sociabilidade Intelectual* recorri aos periódicos *Gazeta de Notícias*, *Correio da Manhã*, *Revista da Semana*, *Fon Fon*, *Vida Doméstica* e *Beira-Mar*, encontrados na Hemeroteca Digital e que tratam das obras dos referidos artistas presentes nas Exposições de Artes do período estudado, lugar das trocas “afetivas e ideológicas” (Idem, p. 253). A escolha desses impressos como fontes a serem averiguadas deveu-se ao fato de destinarem-se ao público que apreciava as Artes Visuais no período em estudo. Ciente de que trabalhar com esse tipo de fonte exige um olhar atento do pesquisador, me apoio nas orientações de Luca (2005):

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, pois será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa. Entretanto, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação (LUCA, 2005, p. 140).

Uma matéria na revista *Vida Doméstica* me chamou, particularmente, a atenção. Trata-se de entrevistas com as duas artistas que foram professoras no Instituto de Artes da UDF, Sylvia Meyer e Georgina de Albuquerque. O conteúdo das informações ocupa três páginas e na primeira página são apresentadas imagens das artistas posando como se estivessem trabalhando nos seus ateliês, onde são expostas também as suas obras mais recentes. Um dos pontos mais interessante nessa fonte é o relato de Sylvia Meyer a respeito da sua experiência na Europa. Ela conta que o contato com as obras dos artistas vanguardistas de 1918 provocou um impacto tão grande no seu modo de pensar e produzir arte que renovou o processo de elaboração de seus quadros. A professora aborda a importância de os artistas modernos se unirem em prol da renovação do campo artístico brasileiro. Ao ser interpelada pelo jornalista Paulo Fénder com a pergunta: “E em nosso meio, qual acha deva ser o *mot d’ordre* para que se inaugure uma era vitoriosa para as artes plásticas?”, ela responde:

O prosseguimento da obra magnífica da Associação dos Artistas Brasileiros, o sonho realizado de Celso Kelly. A união, a cooperação determinando a concorrência, pois somente desta é que nasce o interesse. Os pintores modernos precisam unir-se, conhecer-se bem e ser amigos. Se é predominante a função da arte, comecemos pela nossa própria socialização (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, outubro de 1935, p. 86).

Meyer afiança que o fortalecimento da AAB, fundada por Celso Kelly, é uma maneira de se constituir uma instância agregadora dos pintores modernos para se construir uma rede de sociabilidade, na qual estariam reunidos, cooperando mutuamente, se conhecendo, trocando conhecimento e de certa maneira competindo entre si para o aprimoramento do processo artístico moderno. De acordo com a artista, somente unidos eles poderiam garantir essa era vitoriosa para as artes plásticas no Brasil.

Como foi abordado no capítulo anterior, Celso Kelly foi o primeiro diretor do Instituto de Artes da UDF e foi verificado que ele era um incentivador da Arte Moderna e do seu ensino nas escolas. Diante do exposto, acredito que o IA se configurou como mais um *espaço praticado* de socialização dos artistas modernistas, *espaço de sociabilidade intelectual* daqueles que estavam preocupados em desenvolver a nova Arte no Brasil. Para corroborar com essa hipótese, apresento um fragmento do *Correio da Manhã*, o qual divulga um evento organizado em parceria entre a UDF e a AAB:

A Associação dos Artistas Brasileiros e as realizações no próximo mês:

As exposições atuais e novas concessões aos sócios

A Associação dos Artistas Brasileiros, em comemoração da passagem do 250º aniversário de Bach e Hendel, realizará, em conjugação com a Universidade do Distrito Federal, um concerto de obras desses artistas, a cargo, dos executantes Anna Candida Gomide (piano), Isaac Feldman (violino) e coro “Vox”, sob a regência de J. Vieira Brandão. Esse concerto terá lugar na sede da associação, no Palace Hotel, às 09 horas da noite do dia 05 de dezembro de 1935 (CORREIO DA MANHÃ, 23/11/1935, p. 10. Grifos meus).

Confere-se nessa reportagem, que aborda uma homenagem aos músicos, que existia uma relação dialógica entre a Universidade do Distrito Federal e a Associação dos Artistas Brasileiros.

3.1.2

Duas Mestras das Artes Visuais em Revista

Na mesma revista mencionada, foi encontrado outro aspecto relevante. Trata-se da apresentação das obras de Sylvia Meyer que se coadunam com a temática modernista pela forma e conteúdo das pinturas, como é possível conferir abaixo:

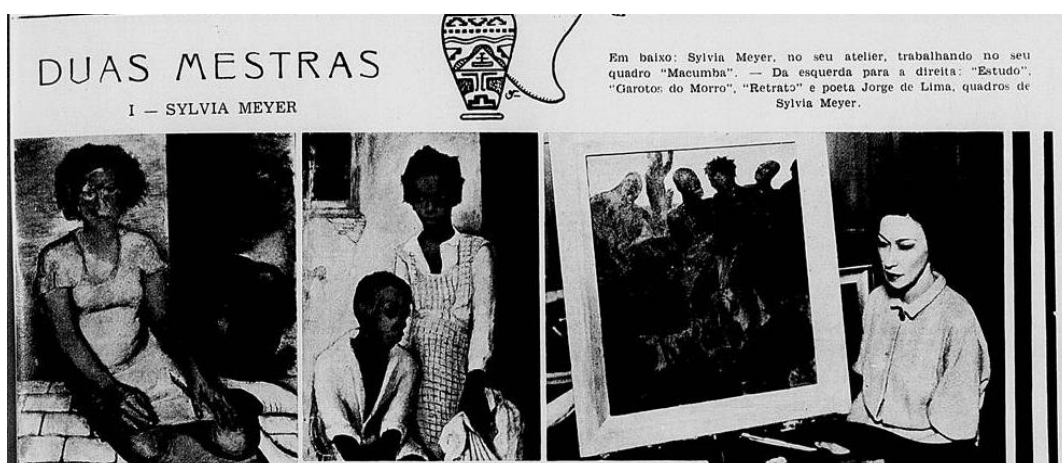


Figura 11: Revista Vida Doméstica. "A mulher brasileira nas Artes Plásticas": duas mestras, p. 85. Outubro de 1935.

Como afirma Mauad (1996), a fotografia é marca da existência dos sujeitos sociais em determinado tempo e espaço, elas trazem fragmentos de fatos ocorridos que auxiliam o historiador a compreender um determinado contexto histórico. Ao observar as imagens impressas na revista, visualiza-se Sylvia Meyer ao lado de um cavalete, pintando um quadro, outras imagens são justapostas a essa, trata-se de outras pinturas da artista, cujos títulos são "Estudo" e "Garotos do Morro". A obra que Meyer executa na fotografia tem um título bem peculiar, *Macumba*. Esse termo é utilizado, já há bastante tempo, de forma pejorativa para denominar as religiões de matriz afro-brasileiras. Nesse período, as manifestações religiosas dessa natureza eram consideradas práticas maléficas e sofriam muito preconceito, resquício de uma política de segurança, a qual cerceava esse tipo de

culto de forma violenta, cujos objetos sagrados utilizados nas cerimônias eram apreendidos pela Polícia Civil como prova de crime⁷⁶.

O curioso é constatar a coragem de Meyer em representar um tema tão polêmico para a época. A visualização dessas obras é mais uma confirmação do caráter modernista de alguns componentes do corpo docente do IA, que estava ligado a uma acepção da arte social, cujas obras eram impregnadas de fenômenos sociais. A prática de se representar pessoas comuns, trabalhadores e pessoas em situação de pobreza, principalmente pessoas negras moradoras dos morros cariocas, foi algo que ficou explícito na entrevista de Hérís Guimarães, na qual ela cita sugestões de temas e conteúdos para execução dos trabalhos dos alunos, salientando o caráter social das aulas ministradas na UDF. O mais intrigante é o diálogo entre a artista e o jornalista, ambos utilizam expressões em língua francesa, talvez para se afirmar a ligação com as vanguardas europeias que tinham como referência cultural a cidade de Paris. Nessa conversa, se confirma a adesão de Meyer à nova arte:

Essa macumba, que está “na forja”, é *d’après nature*? Está perfeita (jornalista)
 Nunca estive numa macumba (Meyer)
 Então sonhou! A propósito: dorme de um sono só?(jornalista)
 É médico? (Meyer)
 Não, curioso (jornalista)
 Da medicina (Meyer)
 Do jornalismo (jornalista)
 Logo vi. Não, não durmo de um sono só: acordo muitas vezes para lançar uma vista de olhos sobre as telas em preparo (Meyer)
 Quer dizer que simultaneamente empreende vários trabalhos? (jornalista)
 É exato, “variare delectat”. A última demão é nas vésperas da exposição (Meyer)
 Por que isso? (jornalista)
 ____Para que a obra alcance o maior atualismo possível, simbolicamente, é claro (Meyer)
 Então não admite que se “segure” uma época? (jornalista)
 ____Absolutamente, não. É tão absurdo, como querer deter a marcha do tempo. Não detêm os “jovens” pintores que, na Europa, tem agora de cinquenta a sessenta anos (Meyer)
 (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, 1935, pp. 85-86. Grifos do periódico).

⁷⁶ Informações acessadas no Catálogo da Exposição Relicário Multicor. A Coleção de Cultos Afro-Brasileiros do Museu da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. Curadoria: Roberto Conduru. Centro Cultural Municipal José Bonifácio da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, de 09 de dezembro de 2008 a 31 de janeiro de 2009.

Quando a artista é questionada sobre o naturalismo da obra *Macumba*, ela deixa claro que nunca esteve em uma cerimônia dessa natureza, que a obra nada tem a ver com sonhos, mas sim com o resultado de um trabalho minucioso de elaboração mental e técnica, que mesmo procedendo a várias pinturas de forma simultânea, ela não se descuidava de cada obra em preparo, deixando sempre para dar o toque final às vésperas da exposição dos trabalhos para poder retocar e garantir a atualidade do trabalho. Ao afirmar que é um absurdo se prender a uma época, ela afiança que tal ato seria como tentar deter a marcha do tempo, ou seja, é uma afirmação de que a Arte está sempre em movimento, vibrando em direção da atualização. O posicionamento de Meyer também pode ser interpretado como um recado para os artistas que estavam apegados às regras acadêmicas.

O nome de Sylvia Meyer é pouco lembrado nos dias atuais, mas ela foi uma grande artista brasileira, com *notável* atuação no período em estudo. Nasceu no Rio de Janeiro em 1889 e viveu até 1955, sendo sua especialidade a pintura. Antes de se tornar professora do Instituto de Artes da UDF, ela já era reconhecida no meio artístico, tendo participado por várias vezes do Salão Nacional de Belas Artes, bem como do Salão dos Artistas Brasileiros, entre outras mostras coletivas, como o II Salão de Maio (São Paulo, 1938). Em 1925 ela chegou a ter uma exposição individual na capital paulista. A artista também é mencionada na obra de Teodoro Braga, *Artistas Pintores no Brasil*, de 1942. Três obras de autoria de Meyer encontram-se no acervo do Museu Nacional de Belas Artes, a saber: *Menina*, *Autorretrato* e *Morro Vivo* (PONTUAL, 1969).

Ainda na revista *Vida Doméstica* é apresentada uma matéria sobre Georgina de Albuquerque, outra artista professora do Instituto de Artes da UDF. As imagens que constam no periódico foram fotografadas na Escola Nacional de Belas Artes, instituição na qual Albuquerque era livre docente. As fotografias são justapostas de maneira que apareçam a artista pintando e dois de seus quadros ao seu lado, abaixo é exposta a fotografia da professora no meio das alunas. Tomando as fotografias como um texto que é possível ser lido (MAUAD, 1996), a mensagem que pode ser apreendida nessas fontes imagéticas é que houve uma tentativa de mostrar para o público a figura de uma artista mulher, que, além de pintora, é professora, o que sugere a ideia de que uma mulher respeitável não poderia ser apenas artista naquela época. Vale lembrar que esse é um momento

em que as mulheres lutavam por maiores condições de igualdade, porque haviam conquistado o direito ao voto há muito pouco tempo. Confirmam-se as imagens a seguir:



Figura 12: Georgina de Albuquerque e suas obras. Revista Vida Doméstica. "A mulher brasileira nas Artes Plásticas": duas mestras, p. 85. Outubro de 1935.



Figura 13: Georgina de Albuquerque e suas alunas na ENBA. Revista Vida Doméstica. "A mulher brasileira nas Artes Plásticas": duas mestras, p. 85. Outubro de 1935.

A matéria expõe de forma positiva o percurso de Georgina de Albuquerque para se tornar uma artista de notoriedade. Demonstra que a posição alcançada pela pintora no campo artístico foi exitosa. Discorre sobre suas origens interioranas e revela as dificuldades enfrentadas por ela para poder apreciar arte e ter referências de obras artísticas bem-sucedidas até o momento de conseguir se tornar aluna da Escola Nacional de Belas. Segundo a reportagem:

Georgina de Albuquerque é uma das professoras mais evidentes do quanto pode alcançar a mulher na Arte. Seus triunfos são incontáveis, pois desde que se dedicou à pintura não cessou de obtê-los. E, sem contar a medalha de ouro conferida ao seu quadro “Família”, um dos mais recentes é a sua nomeação para professora da Universidade do Distrito Federal.

O seu amor à Arte manifestou-se desde a mais tenra idade. Natural de Taubaté, no Estado de São Paulo, ela, quando menina, realizava, da cidadezinha do interior onde morava, fatigantes viagens cavalo e de trem, para ir apreciar na capital, exposições de pintura (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, 1935, p. 85-86. Grifos meus).

A nomeação de Georgina de Albuquerque como professora da Universidade do Distrito Federal é considerada um dos grandes triunfos da artista, o que evidencia o prestígio da recém-criada Universidade na sociedade carioca. O teor das reportagens dos periódicos consultados indica que havia uma grande expectativa em relação à UDF, tida no meio intelectual e artístico ligado às várias vertentes do modernismo como um espaço possível de atuação e de transformação.

Georgina Moura Andrade de Albuquerque nasceu em Taubaté, estado de São Paulo, em 1885 e faleceu em 1962. A revista *Vida Doméstica* comenta um pouco suas trajetórias de vida e profissional, conta como ela se tornou uma artista *notável* dentro do campo da pintura brasileira. Também discorre sobre sua inserção como aluna na Escola Nacional de Belas Artes, instituição responsável por grandes transformações na sua vida, porque foi na ENBA que ela conheceu Lucílio de Albuquerque⁷⁷ com quem se casou. E quando o marido obteve o prêmio de viagem à Europa, a artista partiu com ele rumo ao velho continente, onde pôde se dedicar aos estudos de pintura.

⁷⁷ Lucílio de Albuquerque nasceu em Barras no Piauí em 1877 e faleceu em 1939. Foi pintor e professor. Estudou na Escola Nacional de Belas Artes, onde mais tarde se tornou docente. Em 1906 obteve o prêmio de viagem à Europa. Participou de várias exposições no Brasil e no exterior, sendo considerado um grande artista visual brasileiro (PONTUAL, 1969).

Georgina afirma que a experiência no exterior foi muito importante, porque nesse intenso processo de estudo ela adquiriu a capacidade de “interpretar a nossa natureza, o esplendor do nosso sol e dos nossos verdes” (p.86). Ela havia desenvolvido a competência necessária para lecionar no Instituto de Artes, por já alcançar “a integração do sentimento brasileiro nas suas criações”, sendo esse um dos objetivos do IA expostos nas Instruções de nº 1 da UDF⁷⁸.

A matéria também informa como ela construiu a sua poética sob influência dos artistas da vanguarda europeia, intensificando a sua prática de pintar ao ar livre. Apesar das influências, não se tornou uma copista e sim uma ressignificadora de processos artísticos, posicionando-se como uma artista moderna que soube conciliar os conhecimentos acadêmicos com as ideias inovadoras do campo da Arte, ou seja, unindo forma e cor em suas telas, como se pode conferir no fragmento abaixo:

Sendo essencialmente pintora de ar livre é natural que Georgina de Albuquerque sentisse uma grande atração pelos impressionistas, os famosos *“communards”*⁷⁹, como eram chamados pelos acadêmicos professores oficiais. Os estudos de luz que às vezes não eram um “aspecto”, eram uma “hora” feitos por esses artistas cujo grupo se havia constituído, desde 1866, no café Guerbos, e tendo suas figuras principais: Manet, Monet, Pissarro, Sisley, Renoir, Guillaumin, Dejas, interessam nossa patrícia, que não se deixou entretanto ofuscar de todo por essa pintura. De fato, os seguidores de Manet revolucionaram a arte, livrando-se dos bolorentos preconceitos acadêmicos e encaminhando-a para novos rumos, como, mais tarde, os cubistas também o fariam. Porém, alguns impressionistas desdenhavam em demasia a forma para se ocuparem unicamente da cor. Este excesso não se nota porém nas luminosas telas de d. Georgina, onde a forma é trabalhada com a mesma cuidadosa observação que a cor. Basta desfiar ante os seus quadros magníficos para nos assegurarmos da veracidade desta afirmativa: sentimos neles, estuante, a natureza brasileira em todo o seu esplendor e força [...] (REVISTA VIDA DOMÉSTICA, 1935, p. 86. Grifos meus).

O interessante nesse fragmento é a maneira como os artistas impressionistas europeus eram denominados pelos acadêmicos professores oficiais, os *communards*, expressão utilizada para denominar os insurgentes da

⁷⁸ Capítulo VI - Do Instituto de Artes. Artigo 49, alínea c). Universidade do Distrito Federal. Instruções de nº 1. Acervo: PROEDS-UFRJ.

⁷⁹ *Communard* é uma expressão que designa os membros e apoiadores da Comuna de Paris, que foi a primeira iniciativa de criação e implantação de um governo socialista na França em 1871, formada no início da Guerra Franco Prussiana e derrota francesa. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/comuna-de-paris/>

Comuna de Paris, uma referência à subversão ao sistema de regras vigentes na Academia. O que leva a crer que todos aqueles que, de alguma maneira, visavam a mexer nas estruturas dominantes eram tachados de comunistas. Essa expressão também foi utilizada talvez com o objetivo de “macular” a imagem de Anísio Teixeira para que viesse a se exonerar do cargo de Secretário do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Embora Georgina de Albuquerque tenha uma inclinação para os procedimentos de elaboração da pintura no viés modernista, não abandonou a forma como muitos artistas desse movimento fizeram. Ela rompeu em parte com algumas regras acadêmicas e nas suas obras pouco se vê a preocupação com as questões sociais presentes nos trabalhos de Sylvia Meyer e Candido Portinari. Talvez Sylvia Meyer não seja tão conhecida como Georgina por ter ousado como artista sendo uma mulher.

3.1.3

Os Mestres das Artes Visuais

Outro artista que lecionou na IA da UDF e bastante comentado nos periódicos acessados foi Alberto da Veiga Guignard. Nas reportagens das revistas e dos jornais acessados são abordados assuntos referentes à sua produção artística e às exposições das quais participou. Também foi possível constatar o seu envolvimento com a Associação dos Artistas Brasileiros, bem como a sua relação estreita com Celso Kelly. Inclusive na seleção de trabalhos para Exposição Internacional de Paris, a comissão organizadora foi mediada por Celso Kelly e Guignard teve um trabalho escolhido, assim como outros professores do Instituto de Artes, como se verifica no fragmento abaixo:

PINTURA

A Comissão organizadora da representação do Brasil na Exposição Internacional de Paris convidou, por intermédio do sr. Celso Kelly, os srs. Rodrigo Mello Franco de Andrade, a escultora Adriana Janacopulos, o pintor Candido Portinari e o crítico de Arte Annibal Machado para constituírem a subcomissão encarregada de escolher vinte quadros e quatro esculturas para serem expostos no Pavilhão Brasil.

Ficou organizada a seguinte escolha: 1 – Portinari - “Café”; 2 – Guignard - “Flores”; 3 – Olga Mary - “Menina”; 4 – Lucílio de Albuquerque - “Rua São Francisco”; 5 – Georgina de Albuquerque – “Cena de feira”; 6 – Gobbis – “Paisagem”; 7 – P. Rossi – “Nu”; 8 – F. Penacchi – “Flagelação de Cristo”; 9 – Annita Mafalhti – “Retrato”; 10 – Henrique Cavaleiro – “Figura”; 11 – Manuel Santiago – “Therezopoli”; 12 – Haydée Santiago – “Colégio”; 13 – Belá Betim Paes Leme – “Retrato”; 14 – Oswaldo Teixeira – “Bastião” e quadros de Cícero Dias, Pedro Correia de Araújo, De Haro, Diana, Ruy Campelo Teruz, Di Cavalcanti e Noemia Mourão (REVISTA DA SEMANA, 16/05/1937, p. 21. Grifos meus).

Guignard nasceu em 1896 na Cidade de Nova Friburgo – RJ e faleceu em 1962. Foi pintor, desenhista e professor. Seus pais eram brasileiros, mas seu avô era francês. Ainda adolescente viajou para a Europa, onde concluiu seus estudos preparatórios. No ano de 1916 iniciou seus estudos de pintura na Academia de Belas Artes de Munique e quatro anos depois foi para Florença aperfeiçoar seus conhecimentos de pintura. Participou do Salão do Outono, de Paris, em 1923 e 1929. Em 1929 retorna ao Brasil e se estabelece na Cidade do Rio de Janeiro, onde participou de vários Salões Nacionais de Belas Artes e obteve consecutivamente as medalhas de bronze (1929), prata (1939) e ouro (1942), bem como o prêmio de viagem à Europa (1940). Como professor, lecionou no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, na Fundação Osório⁸⁰ e no Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte – MG (PONTUAL, 1969).

A trajetória de Guignard como professor no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, no entanto, é pouco estudada. Nos textos acessados sobre a carreira do artista, conferiu-se uma quantidade significativa de trabalhos que tratam da sua atuação como pintor, mas como professor são citadas apenas as experiências da Fundação Osório e em Minas Gerais, quando foi convidado por Juscelino Kubitschek para lecionar no Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte. Talvez a pouca informação sobre essa passagem de sua vida no Instituto de Artes da UDF deva-se ao fato de ter passado apenas seis meses como professor de Desenho nessa instituição. Ao se analisar os quadros de horários da UDF dos anos de 1935, 1936 e 1937, constata-se que Guignard só lecionou na instituição em 1936 para os cursos de formação de Professores de Desenho e Artes e para o curso de formação de Instrutores técnico em aulas que aconteciam

⁸⁰ A Fundação Osório, na época, era um estabelecimento de ensino para órfãos de militares.

às quintas-feiras, das 8h às 9h, no Instituto de Artes localizado no Catete. Em uma carta enviada ao amigo Portinari, o artista se ressentia da pouca valorização dispensada à Arte no IA. Abaixo, confere-se o teor da missiva:

Muito prezado amigo e colega Portinari,
 Parece-me que tenho obrigação como leal amigo e colega de lhe comunicar o seguinte. Você deve bem saber como vai o meu caso na Universidade que infelizmente pelo bom, ainda até hoje não foi resolvido. Você bem me conhece a minha maneira de trabalhar e sinto muito dever lhe dizer que tudo vai ao contrário, e assim para mim como artista, com ideias justas e leais essa causa me magoou muito. Fora disto até hoje não recebi nada. Estou agora definitivamente a espera de saber como é que vai se resolver esse caso tão amolante. No caso de não se resolver nada a meu favor, penso pelo bem do progresso já obtido na Escola de Desenho, que este cargo fica com você. No único caso um bom professor seria, como sabes, Pedro Correia de Araújo. É bem de lastimar que no nosso Brasil precisando atualmente bons guias nas artes, não querem compreender a nossa vocação, pela Arte pelo bem de nossa honra. Agradecendo muito toda camaradagem... grande abraço do sempre amigo e colega, Guignard
N.B. Caso interesse a você conhecer pessoalmente os progressos em desenho das alunas pede na secretaria da Universidade uma pasta aonde você poderá verificar os nossos trabalhos desses três meses.
 (Carta a Portinari s/d. Grifos meus)⁸¹.

Embora Guignard não seja explícito em relação às dificuldades enfrentadas na UDF, o teor da carta sugere que o professor enfrentou problemas de infraestrutura e que não recebeu pelas aulas lecionadas, bem como indica que não concordava com os rumos que o Instituto de Artes vinha tomando. Lamentava o pouco investimento no artista que se dedicava a formação de professores de Arte e alertava que isso afastaria os poucos dedicados à missão de formar “bons guias” nas artes, ou seja, atrapalharia a formação de docentes capacitados para atuar nas escolas. Embora esteja se despedindo do amigo e demonstrando estar magoado, ele manifesta uma grande empatia pela sua profissão, que pode ser percebida na preocupação com o desenvolvimento das alunas, ao solicitar que o colega assuma suas aulas e veja os trabalhos elaborados pelas estudantes.

⁸¹ A reprodução da carta foi encontrada no relatório de pesquisa intitulado “A modernidade em Guignard” do Curso de Especialização em História da Arte no Brasil do Departamento de História e Coordenação de Cursos de Extensão da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro S/D. A pesquisa teve como apoio financeiro do Projeto Universidade e do Instituto Nacional de Artes Plásticas da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

A problemática de falta de material também aparece numa carta de Portinari enviada a Mário de Andrade. Nela o artista afiança que, se não fosse por sua própria força de vontade em conseguir o necessário para o bom andamento de suas aulas, as coisas não fluíam. Veja o que ele diz:

Estou seco para começar a pintura afresco lá na aula. Eu já reparei que no Brasil a gente tem que fazer as coisas por si, do contrário não vão. Lá na aula, por exemplo, se ficássemos a espera do material não tínhamos feito coisa nenhuma. O papelório estraga tudo (CARTA A MÁRIO. Rio de Janeiro, 25/01/1936).

Aldary Toledo, ao relembrar as aulas que aconteciam no IA da UDF, relata o clima harmonioso existente entre Candido Portinari e Alberto da Veiga Guignard:

Mas aquilo era vivido como se fosse uma família. Eu ia para as aulas do Guignard, passava das aulas do Guignard para as aulas do Portinari. E o atelier de pintura, com aquele jeitão do Candinho, reunia todo mundo. Ele também dava aula para o pessoal que fazia o curso de professorado (TOLEDO, 1982).

Quando Toledo se refere ao curso de professorado, ele está se referindo ao curso de Formação de Professores de Artes do Desenho, tendo em vista que este só conferia uma habilitação ao concluinte, diferente do curso de Pintura, que, além da licença para lecionar pintura, também conferia um título de especialista em Pintura, considerando que esse curso possuía uma carga extensa e durava seis anos, como será abordado no próximo capítulo.

Héris Guimarães complementa com suas memórias o colega de turma, Aldary Toledo. Quando questionada se também teve aula com Guignard, afirma:

Estudei porque eu quis, porque frequentava o seu ateliê de desenho. O Portinari acumulava as cadeiras de desenho e pintura para as pessoas que estavam no curso de Pintura. Mas eu ia, porque queria ir, porque o Guignard tinha um desenho muito fluído, tinha muita sutileza. Vocês conhecem o desenho do Guignard, é muito romântico. Então aquilo me fazia bem, pegar aquela técnica romântica (GUIMARÃES, 1983).



Figura 14: Alberto da Veiga Guignard e três de suas alunas (Edith Bhering, Maria Helena Sales Coelho e Amarylis Coelho Junior) do curso livre de Pintura do Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte. Revista *Beira Mar: Copacabana, Ipanema, Leme* (RJ), 28/10/1922, p. 34.

Nessa fotografia que ilustra a matéria da revista *Beira-Mar: Copacabana*⁸², *Ipanema e Leme*, visualizamos o artista em meio a suas alunas, denotando a boa relação de Guignard com as estudantes. Além de um grande artista visual, a sua história ficou marcada pelo fato de ser um excelente professor, como foi possível verificar nos depoimentos de Aldary Toledo e Hérís Guimarães, que se dividiam entre as aulas de Portinari e Guignard, bem como por meio de relatos de alguns de seus ex-alunos do Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte, acessados a partir do texto “O ensinar em Guignard”, de autoria de Susane Worcman⁸³.

Alberto da Veiga Guignard elaborou um método próprio de ensinar, o qual unia liberdade com responsabilidade em prol da criatividade do estudante. Segundo relatos de seus ex-alunos, oriundos da Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte, o seu ensino não era acadêmico, porque não havia regras a serem fielmente seguidas, ele primava pela experimentação e pelo desenvolvimento da

⁸² A revista *Beira-Mar: Copacabana, Ipanema e Leme* (RJ) foi fundada em 28 de outubro de 1922. Um dos seus lemas era: “a revista de Copacabana para o Brasil. Consistia num periódico que difundia os valores e a cultura da Capital Federal. A edição da qual foi retirada a foto tinha como Diretor e redator-chefe Faustino Nascimento e como Diretor gerente C. Alves de Araújo. ANO XXIII, fevereiro de 1945, nº 773.

⁸³ O texto “O ensinar em Guignard” de autoria de Susane Worcman encontra-se no relatório de pesquisa intitulado “A modernidade em Guignard” do Curso de Especialização em História da Arte no Brasil do Departamento de História e Coordenação de Cursos de Extensão da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro S/D. A pesquisa teve como apoio financeiro do Projeto Universidade e do Instituto Nacional de Artes Plásticas da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

imaginação. Corrigia os equívocos dos aprendizes de maneira a não os constranger. No referido artigo de Susane Worcman, a autora apresenta algumas falas interessantes dos estudantes que revelam o caráter modernista do ensino do artista, fato que me faz supor ser esse método também utilizado no IA da UDF. De acordo com as lembranças:

Nesse lápis duro o aluno se revelava e tinha disciplina. Era uma fusão de disciplina com liberdade. Ele mandava desenhar várias vezes um olho até que a gente entrasse em todos os detalhes. Não era um ensino acadêmico, porque esse ensino requer uma fórmula e Guignard não ensinava assim. Um dia ele dava um lápis duro, no outro alguma coisa para soltar a imaginação, um trabalho mais solto de manchas (Maria Helena Andrés). O modo dele corrigir um desenho era muito interessante: recortava uma janelinha num cartão, ia passando pelo desenho e comentando à medida que encontrava um trecho que achava bom ou ruim. Os comentários eram muito interessantes e nos faziam voltar ao original e observar de novo. Era uma fragmentação do trabalho, onde ele salientava as linhas e a composição (Jefferson Lodi)⁸⁴.

De acordo com a documentação analisada, foi verificado que o Instituto de Artes atravessou um momento inicial de crise, o qual pode ter facilitado a saída de Guignard. A UDF passou por um período muito conturbado logo após a exoneração de Anísio Teixeira, o que culminou também na saída de Celso Kelly, que acompanhou o amigo em solidariedade, deixando a direção do IA. Foi escolhido para ocupar esse posto o renomado escritor e artista visual Cornélio de Oliveira Penna, cuja nomeação foi noticiada pelo jornal *Gazeta de Notícias*, como se pode ver a seguir:

⁸⁴ Apud WORCMAN, Susane. O ensinar em Guignard. In: relatório de pesquisa intitulado “A modernidade em Guignard” do Curso de Especialização em História da Arte no Brasil do Departamento de História e Coordenação de Cursos de Extensão da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro S/D.



Figura 15: Fotografia de Cornélio Penna que ilustra a matéria do Jornal Gazeta de Notícia de 31/12/1935, p. 3.

Cornélio de Oliveira Penna nasceu em 1896, em Petrópolis, estado do Rio de Janeiro, e faleceu em 1958. Foi escritor romancista, pintor e desenhista. Coursou Direito em São Paulo no período de 1914 a 1919 e nessa mesma época começou a pintar. Quando chegou à cidade do Rio de Janeiro, trabalhou como redator e ilustrador dos periódicos *O Combate* e *O Jornal*. Participou de exposição da Sociedade Brasileira de Belas Artes, expondo telas de sua autoria, em 1928. Abandonou, porém, a atividade de pintura na década de 1930, dedicando-se ao ofício de escritor (PONTUAL, 1969).

A gestão de Cornélio Penna foi muito elogiada, tanto pelos professores quanto pelos alunos do Instituto de Artes. No acervo Cornélio Penna, sob a guarda da Fundação Casa de Rui Barbosa, encontrei vários documentos que atestam a aprovação da sua gestão enquanto diretor. Parece, no entanto, que o início do trabalho como diretor foi bem complicado, visto que, no segundo mês de exercício, já pensava em abandonar o cargo, como foi possível confirmar na carta e no abaixo-assinado com anuência de todos os professores do IA solicitando que ele reconsiderasse a sua saída da direção:

Excelentíssimo Sr. Dr. Cornélio de Oliveira Penna

O corpo docente do Instituto de Artes, tendo conhecimento da vossa intenção de vos afastardes da direção deste ramo da UDF, deseja com a presente, demonstrar-vos o grave prejuízo para o Instituto, se tal se realizar e ao mesmo tempo significar-vos o alto apreço em que é tida a vossa atuação como diretor.

Há dois meses que temos a felicidade e honra de conviver convosco nesta importante instituição educacional, e durante todo esse tempo sentimos e verificamos sincero empenho de continuidade administrativa e a vossa alta compreensão do ritmo de trabalho que vem realizando no Instituto, quer entre docentes, quer entre discentes.

No decorrer desse período, breve, mas suficiente para se esboçarem planos de mais intensa atividade, as discussões em torno do desenvolvimento dos trabalhos escolares, para o presente, e a previsão do futuro ano letivo, renovarem-se com o objetivo de afastar qualquer imperfeição de seriação, de programas, de realizações.

Tal fecundo trabalho se deve, sem dúvida, a vossa segura orientação e coordenação dos esforços de todos. E no desenvolver-se dessas discussões sempre se afirmaram as vossas qualidades culturais e de trato que despertaram a nossa espontânea e sincera simpatia.

A ideia, portanto, de vossa exoneração soa para nós, como uma nova situação desconcertante e perturbadora.

Por esses ponderáveis motivos, nós, vos dirigimos um cordial apelo no sentido de abandonardes esse intuito e de permanecerdes a frente desta casa pra que não perca a UDF um esclarecido colaborador, que se soube impor a amizade e apreço de todos os professores.

Distrito Federal, 02 de março de 1936. (CARTA E ABAIXO-ASSINADO. Acervo Cornélio Penna. Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB -Cpn Dv.01 6f).

Provavelmente foi muito difícil organizar o Instituto de Artes após a saída de Celso Kelly do cargo de Diretor. Como será tratado no próximo capítulo, a regulamentação dos cursos de preparação para o magistério secundário do Instituto de Artes da UDF somente foi normatizada nas Instruções de nº 10, em 19/03/1936, ou seja, vários meses após a inauguração da Universidade. Logo em seguida, os cursos de formação de professores secundários sofreram alterações, como consta nas Instruções de nº 18. O clima de insegurança e de incerteza pode ser percebido na carta quando os professores afirmam que a ideia da saída de Cornélio Penna seria uma nova “situação desconcertante e perturbadora”. A breve gestão de Penna foi extremamente elogiada pelos docentes, configurando-se a missiva num apelo desesperado. Diante desse fato, o diretor do IA volta atrás e

permanece no cargo, tendo a gestão mais duradoura na instituição, de 1936 até 1938, quando é substituído por Mário de Andrade.

Ao entender que a escrita epistolar é uma fonte relevante para a pesquisa histórica, porque “é um meio eficaz para se compreender os papéis que tanto a amizade e a solidariedade quanto a hostilidade e a rivalidade desempenharam na sua produção” (VENÂNCIO, 2004, p. 114), pude descobrir a relação afetiva numa carta de Sylvia Meyer destinada a Cornélio Penna. A missiva evidencia o carinho não só no conteúdo expresso, mas na escrita feita à mão, com grafia bem desenhada, em papel decorado, com símbolo vazado com a primeira letra do nome da artista. Tratava-se de uma resposta de Meyer a uma epístola enviada pelo diretor do IA elogiando o trabalho da artista como professora no IA. Meyer responde assim:

Meu caro Dr. Cornélio Penna.

Recebi hoje, sua carta. É um precioso atestado, pela procedência e pela forma. Não fosse do diretor que o senhor soube ser, no nosso querido Instituto de Artes e não fosse do escritor consagrado que também é.

Eu lhe agradeço muito sinceramente suas palavras, pela intenção, pela generosidade e pela alegria de ver reconhecido um grande e honesto esforço. A escola não pode estar fora, ao lado, acima ou abaixo da vida, e, porque assim penso procurei no curso que fiz objetivar o ensino, respeitando a personalidade “humana” dos meus companheiros de estudo. De sua esplêndida compreensão do meu esforço, de sua extremada cortesia, das suas qualidades de orientador de homogeneizador de esforços, quero dar também o meu testemunho.

Muito agradecida às suas generosas e espontâneas expressões, aqui fico, sempre muito atenciosa. Sylvia Meyer. (CARTA A CORNÉLIO PENNA. Acervo Cornélio Penna. Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB / AMLB / Cpn Cp38. Grifos meus).

Verifica-se nessa carta a postura da artista como professora, que buscou durante o curso que lecionou valorizar as qualidades dos estudantes e promover um ensino integrado à vida. Fato que demonstra sua ligação com os preceitos do movimento escola nova, com as ideias de Dewey sobre Arte como experiência, valorizando muito mais o processo de elaboração do que o resultado final. A professora refere-se aos seus alunos como companheiros de estudo, rompendo com a verticalidade professor x aluno. Percebe-se que havia uma preocupação com a liberdade e o respeito para com os estudantes, o que deve ter propiciado uma atmosfera de aprendizagem mútua. O posicionamento da artista nas aulas se

coaduna com a de outros professores do IA da UDF, presentes nos relatos dos ex-estudantes.

Uma carta enviada a Cornélio Penna em 31 de janeiro de 1938 pelos alunos formandos do Instituto de Artes, da primeira turma de diplomados da UDF, confirma o bom trabalho do diretor pelo olhar dos estudantes:

Universidade do Distrito Federal
Distrito Federal, em 31 de janeiro de 1938.
Senhor Diretor,
Temos o prazer de comunicar-lhe que, em reunião de 07 do corrente, os diplomados pela UDF. Em 1937 resolveram prestar-lhe homenagens por ocasião das suas festas de formatura.
Juntamos ao presente o cartão do fotógrafo Lacordaire onde V. S. é esperado das 13 às 18 horas, até o dia 08 do próximo mês.
Felicitando-nos pela escolha de que em boa hora nos lembramos, aproveitamos a oportunidade para reiterar-lhe os nossos protestos de grande estima e consideração.
Pela Comissão de Festas: Isabel do Prado.
(Carta a Cornélio Penna. Acervo Cornélio Penna. Fundação Casa de Rui Barbosa – FCRB / AMLB / FCRB Cpn Cp70. Grifos meus).



Figura 16: Correio da Manhã – Fotografia da cerimônia de colação de grau dos formandos da UDF. 10/02/1938.

Nessa imagem do jornal *Correio da Manhã* observa-se que a formatura dos primeiros professores da UDF foi uma cerimônia de muito prestígio realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Nela estavam presentes os Ministros da Justiça e o da Educação, Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente, bem como o Prefeito do Distrito Federal, Henrique Dodsworth, e o Secretário de Educação e Cultura, Paulo Assis Ribeiro, além de outras autoridades.

O professor de Escultura do curso de Pintura, bem como de Modelagem, para os cursos de Formação de Professores de Artes do Desenho e de Instrutores Técnicos⁸⁵ era Celso Antônio de Menezes, que nasceu em Caxias, estado do Maranhão, em 1896, e faleceu em 1984. Professor e escultor, veio para o Rio de Janeiro em 1913, estudou na Escola Nacional de Belas Artes e foi contemplado com bolsa de estudo do governo do Maranhão pela escultura *Primeira Mágoa*. Viajou para Paris, onde permaneceu entre 1923 e 1926 e, ao retornar ao Brasil, entrou em contato com artistas brasileiros modernistas, como Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Victor Brecheret (PONTUAL, 1969). Os seus trabalhos são noticiados desde a década de 1920, como conferido na revista *Fon Fon*, a qual traz uma matéria abordando uma obra bem-sucedida do artista: “Busto do senador Godofredo Vianna, governador eleito do Maranhão, belo trabalho do jovem escultor patricio Celso Antonio” (FON FON, 25/03/1925, p. 32).

Nos periódicos acessados foram encontradas diversas reportagens sobre exposições dos trabalhos de Gilberto Trompowsky. Ele também foi professor no Instituto de Artes da UDF, lecionando para os cursos de formação de Professores de Artes do desenho e de formação Instrutor técnico. As disciplinas que ministrou foram: Especialização em Indumentária e Projeções e realizações. Foi possível inferir que ele circulava no meio dos artistas e intelectuais modernistas cariocas desde a década de 1920, bem como era conhecido da aristocracia, o que lhe possibilitou tornar-se um “notável” retratista das moças da alta sociedade, como se pode conferir na matéria a seguir:

⁸⁵ Informações verificadas nos quadros de horários da UDF dos anos de 1935, 1936 e 1937. Acervo: PROEDES-UFRJ.

As exposições do sr. Gilberto Trompowsky constituem sempre acontecimentos de requintado cunho mundano. O Rio elegante preza e admira esse artista do lápis de cor e da “ponta seca”, que tem retratado, interpretando-as a seu modo, as mais formosas notáveis figuras femininas da alta sociedade. O sr. Gilberto Trompowsky é bem aquilo a que modernamente se chama um estilizador. Desde os seus primeiros trabalhos se lhe reconheceu engenho, gosto, uma bela ânsia de originalidade. E, como a essas qualidades de artista se aliam os primores do mais cativante cavalheirismo, não admira realmente que cada uma das suas exposições corresponda tão invejável êxito (REVISTA DA SEMANA, 19/12/1931, p. 29. Grifos meus).

Gilberto Cavalcanti Livramento Trompowsky nasceu em Florianópolis, SC, suas datas de nascimento e morte são desconhecidas. Cursou Pintura na Escola Nacional de Belas Artes e também participou de exposições no Salão Nacional de Belas Artes. Integrou algumas mostras coletivas de artes, as mais importantes foram: I Salão de Primavera (GB, 1923) e III Salão Nacional de Arte Moderna (1954). Fez vários retratos de pessoas importantes da sociedade carioca. Dedicou-se, especificamente, à pintura de caráter decorativo, tendo recebido premiação pelos painéis que preparou para o pavilhão brasileiro na Exposição Internacional de Paris, de 1937 (PONTUAL, 1969). Como foi possível confirmar no quadro de horários e locais das aulas da UDF, ele atuou de 1935 a 1937, ou seja, ali esteve desde a fundação da Universidade.

Nos relatos orais dos ex-alunos de Candido Portinari, outro artista “notável” é citado, Landucci, embora o nome dele não tenha sido encontrado no referido quadro de horários. Lelio Landucci nasceu em Florença – Itália em 1890 e faleceu em 1954. Foi um escultor muito conhecido no período em estudo. Fez sua formação artística em Paris, frequentando a Academia Julian desde 1907. Nos anos 1920 retornou ao Brasil, se estabeleceu no Rio de Janeiro e realizou muitos trabalhos:

Trabalhou por vários anos no Instituto Nacional do Livro, para cujas publicações elaborou o planejamento gráfico, o que também fez para as edições do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Publicou um pequeno volume sobre Portinari e artigos sobre artes plásticas, urbanismo e educação no *Correio da Manhã* e *O Jornal*, do Rio de Janeiro (PONTUAL, 1969, p. 299).

Mais um artista encontrado nos periódicos, com matérias que tratam de suas exposições e sendo reconhecido pelo meio antes de se tornar professor do

Instituto de Artes da UDF é Candido Portinari. Ele também integrou o grupo de artistas que faziam parte da Associação dos Artistas Brasileiros, como se pode verificar na reportagem abaixo:

O 3º Salão dos Artistas Brasileiros

As Artes vão bem. O 3º Salão dos Artistas Brasileiros continua despertando o maior interesse, prestigiado por trabalhos realmente valiosos, como as telas de O. Teixeira; os retratos de Portinari; as paisagens de Jordão; a pintura e a cerâmica de Euclides Fonseca; os quadros de Rocha Ferreira, Luiz Abreu Faria, Nelson Fleury, Edison Motta, etc. (REVISTA DA SEMANA, 30/05/1931, p. 16).

Candido Torquato Portinari nasceu em 1903 em Brodósqui, interior do estado de São Paulo, e faleceu em 1962. Foi professor, pintor, desenhista e gravador. Era filho de imigrantes italianos, seu contato com o mundo da pintura se deu muito cedo, quando, aos nove anos de idade, ajudou na restauração dos adornos da igreja de sua cidade natal, pintando estrelas no teto. Veio para o Rio de Janeiro em 1918 e matriculou-se no curso livre de pintura da Escola Nacional de Belas Artes. Em 1922 participou pela primeira vez do Salão Nacional de Belas Artes, obtendo como prêmio a medalha de bronze com o retrato do escultor Paulo Mazzuchelli. Em 1928, no SNBA, obteve o prêmio máximo de viagem à Europa pelo quadro do poeta Olegário Mariano. A experiência obtida nessa viagem transformou o seu estilo de pintar (PONTUAL, 1969). Como foi possível verificar nos periódicos da época, ele participou de diversas exposições antes de se tornar professor da Universidade do Distrito Federal. Na UDF atuou como professor desde a sua inauguração até a sua extinção.

Outro expoente do modernismo que teve presença na Universidade do Distrito Federal como professor e diretor do Instituto de Artes foi Mário Raul de Moraes Andrade, nascido em 1893 na cidade de São Paulo e falecido em 1945. Exerceu os ofícios de poeta, ficcionista, ensaísta, musicólogo, folclorista, professor, crítico e historiador da arte. Segundo Pontual (1969), os trabalhos mais relevantes que deixou no campo da crítica e história das artes plásticas são:

Padre Jesuíno do Monte Carmelo (1945) e os estudos “O Artista e o Artesão (1938)”, “Candido Portinari” (1939), “O Aleijadinho e a sua Posição Nacional” (1937), “Lasar Segal”, (para o catálogo da exposição deste último no Ministério da Educação e Saúde, em 1943) e “Do Desenho”, os quatro últimos posteriormente reunidos em **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil** (PONTUAL, 1969, p. 31. Grifos do autor).

O interessante é que um dos trabalhos mais relevantes de Mário de Andrade foi aquele elaborado para a aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes da UDF em 1938, cujo título é *O Artista e o Artesão*. Nesse trabalho ele trata da diferença entre os dois ofícios e da forma como eles se complementam para formar um artista verdadeiro, na sua acepção. As ideias do autor convergem com a proposta de ensino da Universidade, como será abordado mais à frente no tópico da experiência de Andrade como professor da UDF.

A partir do que foi exposto nesta seção, confere-se que havia uma nova concepção acerca da maneira de se ensinar que rompia com práticas antigas. Dessa forma, verifica-se que o IA estava produzindo “uma cultura específica, singular e original” (CHERVEL, 2005, p. 26). Os professores não eram modernistas apenas na sua poética enquanto artistas, mas sim inovadores em novas posturas de passar os seus saberes e fazer com que os estudantes compreendessem de uma maneira mais fluida.

Verificou-se que esses artistas-intelectuais convergiam em torno de uma rede de sociabilidade intelectual, a qual tinha como epicentro a Associação de Artistas Brasileiros, instituição eminentemente modernista, criada a partir do embate com as regras dos Salões de Belas Artes. Suponho, assim, que o Instituto de Artes da UDF estava se constituindo como um novo *espaço praticado* de sociabilidade desses intelectuais, porque a oportunidade de atuar em outra instituição, com o mesmo prestígio universitário que era conferido à ENBA, seria um dos atrativos para que esses artistas viessem a se tornar docentes formadores de professores. Os depoimentos dos ex-alunos já apresentados revelam que os artistas responsáveis pelo IA queriam fazer algo diferente do que já existia na ENBA.

Outro aspecto relevante que merece ser realçado é o fato de que todos os professores apresentados eram figuras *notáveis* na cena artística brasileira, muito antes de se tornarem professores. E a maioria havia viajado para a Europa, experiência essa que proporcionou a mudança de estilo artístico. A atuação desses eminentes artistas como professores revela algo que há muito tempo se perpetua na nossa cultura – a dificuldade de um artista no Brasil viver só de sua arte – mesmo sendo um “notável”, como foi possível conferir.

A análise dos conteúdos presentes nos jornais e nas revistas possibilitou mapear o espaço de sociabilidade e de atuação desses artistas intelectuais, bem como de suas redes de apoio. Dessa forma, compreendo que é possível analisar essas relações dos intelectuais não só por meio da atuação deles como parte do corpo editorial desses impressos, mas principalmente pelas informações veiculadas sobre eles nos jornais e nas revistas.

3.2

Os intelectuais modernistas e a Cidade do Rio de Janeiro: a presença dos modernistas paulistas na capital carioca

Antes mesmo de os paulistas realizarem a Semana de Arte Moderna em fevereiro de 1922 no Teatro Municipal da Cidade de São Paulo, tornando esse evento o marco simbólico do início do modernismo brasileiro, já havia no Rio de Janeiro um movimento de renovação das artes, que questionava os cânones acadêmicos. Segundo Mônica Velloso (2003), é necessário relativizar o protagonismo fundador do modernismo erigido pelo grupo de São Paulo e observar outras experiências, sinais de modernidade, no conjunto da sociedade brasileira, como no caso das iniciativas de Recife e do Rio de Janeiro, como impulsionadores de ideias modernistas⁸⁶.

Compreendo o modernismo na perspectiva de Ângela de Castro Gomes (1993), que concebe esse movimento como uma reunião de ideias renovadoras que estabelece fortes ligações entre arte e política, e constituído por uma grande

⁸⁶ Para Herschmann e Pereira (1994), no Brasil o conceito de modernidade se construiu a partir dos anseios de mudanças no plano social e político. O Manifesto Republicano de 1870 é um dos marcos da modernização no país, porque se reivindicava, nesse manifesto, a abolição da escravidão e a implementação do regime republicano.

diversidade. Esse movimento circulou nos principais núcleos urbanos do Brasil desde a segunda metade dos anos 1910, modificando-se com o passar do tempo, sendo as décadas de 1920 e 1930 as mais significativas para o enriquecimento da cultura do nosso país.

De acordo com Velloso (2003), no Rio de Janeiro, o modernismo se constituiu de forma diferenciada em comparação a São Paulo. O movimento renovador das artes na Capital Federal teve grande contribuição do Grupo Boêmio de Emílio Menezes, que com Bastos Tigre publicava a revista *D. Quixote* e reunia em torno de si destacados intelectuais da cidade, humoristas e caricaturistas. Segundo a referida autora, esse grupo opunha-se ao caráter austero, característico da maior parte dos modernistas em São Paulo. Ao passo que os paulistas pensavam o Brasil pelo viés da seriedade, os cariocas pensavam o país na linha do humor, da descontração e da sátira. O moderno no Rio de Janeiro é edificado na rede informal do cotidiano. Essa postura austera dos paulistas afirmada por Velloso (2003) necessita, entretanto, ser relativizada, tendo em vista que no grupo dos modernistas paulistas também se encontrava a figura de Oswald de Andrade em cuja escrita se destaca a ironia.

Segundo Velloso (2003), o trabalho dos intelectuais boêmios no Rio de Janeiro foi composto por experiências significativas que auxiliaram na construção das estruturas do modernismo paulista. Os boêmios questionavam os ideais civilizatórios das elites, pautados no eurocentrismo⁸⁷. Com sua arte eles faziam várias críticas, revelando uma sociedade que procurava esquecer suas origens e se apegar aos padrões inspirados no modelo europeu. Essa rejeição vai se apresentar na música, na literatura e nas artes plásticas. Ao trazer à tona um outro lado do Brasil e dos brasileiros, problematizando a imagem idealizada de nacionalidade construída no Império, essa forma de expressão artística era considerada menor pela maioria dos críticos conservadores da época. Nesse momento aparecem personagens típicas das ruas e do cenário popular brasileiro: o português da venda, a mulata sensual, o malandro, o capoeira, o zé-povo e também o Jeca Tatu.

Gomes (1993) afiança que, apesar das rivalidades acirradas pelo movimento modernista em São Paulo, que combatia o espaço da Academia, dos

⁸⁷ Compreendo como eurocentrismo a influência política, econômica, social, cultural, entre outras, exercida pela Europa sobre outros territórios.

parnasianos e simbolistas no Rio de Janeiro, ainda assim havia uma relação de troca e diálogo entre os intelectuais e artistas desses lugares:

A rivalidade intelectual e política, sem dúvida existente, não se exercitava sem o debate e não impedia o desenvolvimento de sólidas “amizades intelectuais; uma sensibilidade formada por afetividade e cumplicidade de projetos. O exemplo da correspondência entre Mário de Andrade e Manuel Bandeira é ilustrativo da importância deste lugar de sociabilidade que prolongava os encontros dos salões, das viagens e dos festivais, constituindo-se como no cotidiano da vivência intelectual em distinção a seus momentos mais extraordinários (GOMES, 1993, p. 67-68).

Observa-se que os paulistas buscavam angariar novos adeptos para seu modelo de movimento modernista, e como a cidade do Rio de Janeiro possuía certa relevância no campo cultural brasileiro, mantinham contato com os intelectuais cariocas e trocavam ideias. Os modernistas paulistas já intervinham na Capital Federal desde a década de 1920. O objetivo era justamente consolidar as ideias da nova arte dentro desses padrões paulistas. “O modernismo era feito de deslocamentos no espaço, no tempo, na mente. O modernismo era feito por cada um e pelos grupos que se formavam e articulavam” (GOMES, 1993, p. 70).

Annateresa Fabris (2010), no entanto, problematiza a constituição do modernismo em nosso país, ressaltando as características diferenciadas entre o que se construiu no Brasil com o que se estabeleceu na Europa. No caso brasileiro, evidenciava-se a necessidade de se construir uma identidade pautada na ideia de projetar o futuro com base nas tradições do passado, valorizando as condições locais, ao passo que a Europa se esforçava em suprimir identidades e derrubar os ícones da tradição. A necessidade de se construir a identidade nacional direcionava os artistas brasileiros a produzirem suas obras a partir do primado do tema e à sujeição do assunto, algo repudiado pela modernidade europeia.

Mesmo o modernismo brasileiro não tendo um quadro de referência tão completo quanto o europeu, confere-se o desejo em estruturar outra maneira de se apreciar e fruir arte. Fabris (2010) aponta que:

Descontente com a situação cultural vigente no país, dominada pela presença do realismo em suas versões parnasiana, regionalista e acadêmica, o grupo modernista age como um grupo de pressão, desfechando um ataque sistemático não

apenas as linguagens da moda, mas, sobretudo contra as instituições artísticas e seus códigos cristalizados. Dentro dos limites de uma modernização nascente e de uma sociedade em vias de transformação, os modernistas contestam tanto o sistema de produção artístico-cultural e seus modos de fruição quanto a pouca atenção que essa produção dedicava à nova paisagem urbana e a seus novos atores (p.21).

Rodrigues (2012) afiança que ainda no Rio de Janeiro surgiu outra vertente do modernismo, articulada ao pensamento católico, ligada ao Centro Dom Vital⁸⁸, chamada de “modernismo espiritual”, cujo maior expoente foi Alceu Amoroso Lima. De acordo com esse autor:

Alceu teve diferentes relações dentro do modernismo brasileiro, manteve contato com os ideólogos e representantes de cada corrente, procurando ouvir e conhecer um pouco de cada. Certamente, isto fazia parte do seu programa enquanto crítico literário, já que ele constantemente afirmava que o crítico deveria conhecer bem o objeto antes de analisá-lo. Tal fato pode ser demonstrado pela amizade mantida com os chamados primitivistas ou antropófagos, ideologicamente opostos que Alceu defendia como modernismo (RODRIGUES, 2012, pp. 136-137).

Como se pôde verificar, muitas foram as vertentes do modernismo e a cidade do Rio de Janeiro, apesar de ser o lugar das academias, também se constituía como espaço de profusão de ideias. Dessa forma, acredito que o Distrito Federal era o espaço praticado da implementação de projetos em disputas por diferentes correntes ideológicas.

Sérgio Miceli (1996) aponta que a Capital Federal era a grande responsável pela legitimação dos artistas e intelectuais, tendo em vista que a cidade era o espaço das Academias – instituições dominantes – e não era viável a construção de uma carreira artística ou literária à margem desses marcos institucionais dominantes. Para um artista plástico ser inserido no circuito artístico desse período, necessitava ser iniciado num sistema das tradições, procedimentos, valores e linguagens propagados pela Escola Nacional de Belas Artes e participar, periodicamente, com exposição de trabalhos nos Salões anuais. “Não havia caminhos alternativos para o sucesso artístico e/ou literário fora desses marcos institucionais de operação” (p.19).

⁸⁸ Segundo Leandro Rodrigues (2012), o Centro Dom Vital foi um órgão oficial da arquidiocese carioca de grande relevância na propagação do pensamento católico conservador.

Por conseguinte, o Rio de Janeiro era o lugar que deveria ser conquistado para que a versão de modernismo elaborada pelo grupo paulista tivesse êxito em todo o Brasil. O fato de existir uma universidade pautada nos valores de liberdade de pensamento e crítica era um cenário que ajudaria a consolidar a cultura nacional moderna pretendida por São Paulo, tendo em vista que era uma instituição diferenciada, a qual poderia construir um novo sistema de produção artístico-cultural, privilegiando novas formas de fazer e de fruir obras artísticas, contemplando outros lugares da paisagem urbana e os novos sujeitos. O Instituto de Artes seria o local ideal para a circulação dessas novas ideias. A exposição dos alunos era uma maneira de promover uma nova forma de apreciação dos trabalhos artísticos.

A adesão de intelectuais artistas às instâncias governamentais vai além da ideia de uma missão com o ideal propagado por um determinado regime político, como é problematizado por Miceli no livro *Intelectuais à Brasileira* (2001). Nessa obra o autor discorre sobre as relações entre origens sociais e posições nas estruturas de poder, especialmente na esfera do Estado, questionando a noção de desvinculação social dos intelectuais, verificando a lógica das regras correntes das estratégias de inclusão e de viabilização das carreiras dos marcos institucionais do poder. A origem social e a rede de relações dos intelectuais brasileiros garantiam o acesso ao serviço público, geralmente pelos herdeiros com menores condições da classe dirigente que ali viam uma maneira de se estabelecer profissionalmente, adquirir um *status* diferenciado e colocar em prática os seus interesses. Na década de 1930, além do peso do nome de família, eram necessários outros distintivos sociais, como diplomas escolares e certificados, o que ocasionou grande concorrência no campo intelectual, bem como a discriminação e a hierarquização das posições internas em relação às origens sociais desses intelectuais.

Os conceitos de “Estratégia e tática”, formulados por De Certeau (2014), ajudam a compreender a relação desses intelectuais e artistas com o Estado. A “estratégia”, na visão do autor, é um lugar próprio de onde emana o poder. Já a “tática” não possui um lugar próprio de poder, age valendo-se de eventos ocasionais, aproveitando as brechas, respondendo às situações de forma dinâmica e flexível. As táticas são uma alternativa à inflexão do sistema institucionalizado de dominação, de autoridade. Dessa forma, estou compreendendo o Estado como propulsor de estratégias, o lugar próprio do poder que manipula as relações de

força, cria as regras do jogo; enquanto os movimentos dos intelectuais e artistas modernistas vejo como táticas, porque se utilizam da astúcia e das possibilidades que surgem nas fendas do sistema para atuarem de acordo com os seus interesses.

Ao verificarmos as origens sociais dos intelectuais artistas paulistas que atuaram como docentes no Instituto de Artes, constatamos que a maioria dependia das relações sociais com a elite e da tutela do Estado para se estabelecerem enquanto tais. Exemplo típico é o caso de Candido Portinari, nascido no interior de São Paulo, em Brodowski, filho de imigrantes pobres, que veio ao Rio de Janeiro para estudar artes no Liceu de Artes e Ofícios e na Escola Nacional de Belas Artes. Além da aprendizagem artística, Portinari estabeleceu uma rede de relações de amizades com pessoas influentes da sociedade brasileira que lhe garantiu um lugar de notoriedade na cena artística. O literato Olegário Mariano foi um mecenas protetor de Portinari, a quem ajudou muito, impulsionando sua carreira. Em 1922, Portinari inicia sua participação no Salão Anual e marca presença nos anos seguintes até conseguir o prêmio de viagem ao exterior em 1928 com um retrato de corpo inteiro de Olegário Mariano. A viagem ao exterior – Paris – será um ponto de virada na sua carreira profissional.

Já Mario de Andrade era oriundo de uma família de renome, pertencente à oligarquia de São Paulo, contava com certo prestígio social de origem materna. Era, no entanto, pobre e teve de fazer um grande investimento de aprendizado para ser reconhecido como intelectual. Sendo autodidata, adquiriu conhecimento em várias áreas, tais como literatura, belas-artes e música, ao contrário de Oswald de Andrade, que pôde investir na sua carreira na vanguarda literária à custa de recursos próprios. (MICELI, 2001; 1996). Tanto Portinari quanto Mário de Andrade necessitavam dessas relações para garantir uma posição mais confortável na sociedade e também para colocar seus interesses em prática.

Segundo Miceli (2001), os intelectuais e artistas tiveram um papel importante no governo de Getúlio Vargas, eles “assumiram diversas tarefas políticas e ideológicas determinadas pela crescente intervenção do Estado nos mais diferentes domínios de atividade” (p. 197). Candido Portinari e Mario de Andrade⁸⁹ foram figuras importantes, que contribuíram para a política cultural do

⁸⁹ Candido Portinari inicia seu trabalho como professor do Instituto de Artes da UDF desde a fundação da universidade. Já Mário de Andrade começa seu trabalho como professor e diretor do IART em 1938, em 24 de julho de 1938 é nomeado diretor da instituição (Ofício da Prefeitura do

regime Vargas. É possível inferir que a atuação ou a contribuição dessas personalidades do modernismo brasileiro nas instâncias do Estado não consistia em uma adesão religiosa ao regime político, pelo contrário, esses artistas agiram no campo da tática, aproveitando-se da oportunidade de pertencerem a uma instância de poder para, aos poucos, subverterem as regras e buscarem seus objetivos tanto pessoais como políticos, que, nesses casos específicos, seria uma nova maneira de fruir e apreciar arte. Aracy Amaral (2003) salienta que é praticamente impossível desenvolver arte fora das estruturas vigentes de poder, porque “as artes visuais vivem do diálogo com o poder e as classes dominantes” (p. 11).

O Estado varguista necessitava do trabalho dos intelectuais e artistas modernistas para construir a identidade nacional por meio do desenvolvimento da alta cultura do país, sua arte, sua música, suas letras. Ainda que o Ministério da Educação e Saúde, sob a responsabilidade de Gustavo Capanema, se mostrasse favorável às ideias do movimento modernista, o que se pretendia era colocar em prática um programa meramente funcionalista, como uma estrutura de arquitetura tradicional. Não havia identificação com os objetivos mais profundos do movimento que, na concepção de Mário de Andrade, procurava retomar as raízes da nacionalidade brasileira, permitindo “uma superação dos artificialismos e formalismo da cultura erudita e superficial e empostada” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 80). Ainda segundo esses autores:

Era sem dúvida no envolvimento dos modernistas com o folclore, as artes, e particularmente com a poesia e as artes plásticas, que residia o ponto de contato entre eles e o ministério. Para o ministro, importavam os valores estéticos e a proximidade com a cultura; para os intelectuais, o Ministério da Educação abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, a partir do qual supunham que poderia ser contrabandeado, por assim dizer, o conteúdo revolucionário mais amplo que acreditavam que suas obras poderiam trazer (p. 81).

No caso da Universidade do Distrito Federal havia mais oportunidades de atuação dos intelectuais e artistas modernistas, visto que ela não pertencia ao Governo Federal e sim ao Município do Rio de Janeiro (Distrito Federal) e seu

idealizador aspirava construir uma instituição diferenciada das que já existiam no país.

De acordo com Teixeira (1935), não se pretendia “duplicar as congêneres federais, mas organizar-se em moldes próprios que, entretanto, não ferem essencialmente, nenhum dispositivo das próprias leis federais derogadas pela Constituição”⁹⁰. Assim, essa “mansão da liberdade”, onde se buscava o exercício do “pensamento livre como ar”, garantia a autonomia para o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, em maior sintonia com a modernidade, visando ao aperfeiçoamento e progresso da comunidade local e nacional.

3.3

Candido Portinari nas lembranças de seus alunos

Neste tópico será explorada uma faceta do artista Candido Portinari pouco conhecida na historiografia brasileira: a sua passagem pelo magistério. O seu lado professor será revelado a partir dos relatos orais⁹¹ de seus ex-alunos do curso de Pintura da Universidade do Distrito Federal. Entre esses alunos encontram-se Aldary Toledo⁹², Alcides da Rocha Miranda⁹³, Enrico Bianco⁹⁴,

⁹⁰ Discurso pronunciado pelo Reitor interino da Universidade do Distrito Federal, Professor Anísio S. Teixeira, por ocasião da inauguração solene dos Cursos, em 31 de julho de 1935. In: Boletim da Universidade do Distrito federal, Rio de Janeiro, Secretária-geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11-24, jul./dez. 1935. Acervo do PROEDES – UFRJ.

⁹¹ Entrevistas realizadas na década 1980 pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt para o Programa Depoimentos da Fundação Candido Portinari – PUC-Rio.

⁹² Aldary Henrique Toledo nasceu no Rio de Janeiro em 1915. Coursou concomitantemente o curso de Arquitetura na ENBA com o curso de Pintura na UDF, abandonou o último para se dedicar ao primeiro. Foi arquiteto, pintor e desenhista. Paralelamente a sua carreira de arquiteto, dedicou-se à pintura e ao desenho. Recebeu vários prêmios enquanto artista: medalhas de prata em pintura (1940) e desenho (1941) na Divisão moderna da SNBA e também como menção honrosa em arquitetura (1941), tornou-se jurado do mesmo concurso em 1941 (PONTUAL, 1969).

⁹³ Alcides da Rocha Miranda nasceu no Rio de Janeiro em 1909. Formou-se em arquitetura pela ENBA 1932. Em 1935 tornou-se aluno de Portinari no curso de Pintura do IA da UDF. Exerceu os ofícios de arquiteto, pintor, desenhista e professor. Em 1935 participou de mostras de artistas brasileiros no país e no exterior, sendo as mais destacadas o II Salão de Maio (São Paulo, 1938) e as que se realizaram em Buenos Aires e La Plata no ano de 1945 (Idem).

⁹⁴ Enrico Bianco nasceu em Roma, Itália, em 1918. Iniciou suas atividades artísticas na Itália, tendo participado da Quadrienal de Roma em 1935. Chegou ao Rio de Janeiro em 1937, no mesmo ano iniciou seus estudos de pintura com Portinari na UDF. Tornou-se assistente de Portinari tanto nas aulas do IA da UDF quanto na execução de alguns murais como os existentes no Palácio Capanema (antiga sede do Ministério da Educação e Saúde) e a obra “Guerra e Paz” para a sede da ONU (Nova Iorque) (Idem).

Héris Guimarães⁹⁵, Roberto Burle Marx⁹⁶ e Rosalina Leão⁹⁷. Essa experiência docente esquecida foi reconstruída por meio de fragmentos das narrativas desses sujeitos que tiveram a oportunidade de vivenciar esse momento único na carreira do artista, o que possibilitou lançar luz aos saberes e às práticas docentes empregadas por Portinari na vivência em sala de aula. Recorro a tais entrevistas por ter a consciência de que só os documentos escritos não dão conta de compreender um determinado contexto e que:

[...] o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (JOUTARD, 2000. pp. 33-34).

Dessa forma busco compreender como essa vivência no Instituto de Artes da UDF com um mestre da pintura que veio a se consagrar como um grande artista nacional pode ter afetado a vida desses sujeitos que tiveram a oportunidade de conviver com Portinari numa relação de troca entre professor e alunos, bem como busco entender como essa experiência no IA pode ter contribuído para a elaboração de uma nova prática pedagógica no ensino de pintura, entendendo que a escola é um espaço de interação e de trocas que possibilitam a construção do saber e a construção dos sujeitos. Conforme Gonçalves (2005):

Explicar as maneiras diferenciadas de produção da escola é inventariar e conhecer as práticas dos atores que participaram dessa produção, o que não é, sem dúvida, uma atividade das mais fáceis. O que se pratica no cotidiano, o que se consome nele e o que nele se vive são questões que somente dizem respeito às dimensões próprias dessa particularidade. Nele, o sujeito se produz e, ao mesmo tempo, é por ele produzido (GONÇALVES, 2005, p. 115).

⁹⁵ Héris Guimarães nasceu no Rio de Janeiro em 1913. Iniciou seus estudos artísticos na ENBA nos anos 1930. Em 1935, por insistência da amiga Diana Barberi, presta concurso para UDF e torna-se aluna do curso de Pintura. Após o fechamento da UDF ela conclui o curso de pintura na ENBA e mais tarde assume uma cadeira de professora na mesma instituição (PONTUAL, 1969).

⁹⁶ Roberto Burle Marx nasceu em São Paulo em 1909. Foi paisagista, pintor desenhista, artesão de joias e tapeceiro. Portinari o convidou para trabalhar com ele no IA da UDF, mas não aceitou, porque acreditava que tinha muito a aprender com o mestre e se matriculou no curso de Pintura da instituição como aluno livre (Idem).

⁹⁷ Não encontrei informações pessoais de Rosalina Leão no Dicionário das Artes Plásticas no Brasil de Roberto Pontual e na sua entrevista ela não fala sobre data e local de nascimento.

Investigar o que se praticou no cotidiano de uma experiência escolar exige do pesquisador uma atenção redobrada para enxergar as reproduções e as inovações nas práticas docentes empregadas. Tardif (2014) afiança que na pesquisa sobre os saberes docentes é necessário ter uma visão mais ampla da atuação dos professores, atentando para não se fechar em visões limitantes de ordem tecnicista, a qual os considera como meros técnicos que aplicam conhecimentos elaborados por outros ou de ordem sociológica, em que a atuação deles é determinada unicamente por forças ou dispositivos sociológicos.

O referido autor destaca que é necessário levar em consideração a subjetividade dos próprios docentes, “ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 230). O mais interessante é que tanto Portinari quanto os outros artistas pesquisados não possuíam uma formação pedagógica para atuarem como professores e estavam lecionando em uma Universidade formando docentes e, ao mesmo tempo, se formando nesse processo, construindo os seus saberes e práticas docentes a partir das suas subjetividades, das suas vivências escolares nos percursos de suas formações.

Concordo com Tardif (2014) quando o mesmo afirma que a subjetividade dos professores influencia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porque muitos deles acabam incorporando alguns traços das personalidades de seus mestres, como é caso da aluna Hérís Guimarães que, ao lembrar da relação afetiva que tinha com o professor Portinari, constata que a maneira de seu professor ensinar a influenciou como professora, como exemplifica o trecho abaixo:

E eu digo, como professora, quando o aluno sente confiança no professor, sente incentivo, amor, carinho, ele acaba sendo bom. Mesmo dentro de uma Universidade, tive grupos que eram todos unidos, e que ainda vêm à minha casa para pintar comigo, ficaram ainda meus amigos. Posso dizer que meus ex-alunos foram meus amigos, da mesma maneira que sempre fui amiga de Portinari (GUIMARÃES, 1983).

Hérís afiança que sua relação com Portinari ultrapassava os limites do vínculo tradicional professor-aluno, existia uma ligação afetiva e ela se tornou amiga de seu professor, o que foi muito significativo em sua vida, a ponto de influenciar sua prática docente. A aluna adquiriu confiança devido ao incentivo e à afetividade de seu mestre, algo que ela replicou em sua experiência como

professora, tornando-se também amiga de muitos de seus alunos. Verifica-se que a admiração pela postura de Portinari provocou uma apropriação pela aluna, corroborando com o que Tardif (2019, p. 262) denomina de “processo de socialização dos saberes docentes”, que é um “processo de identificação e de incorporação”, sendo que o ofício de “um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior”.

A atitude de incentivar os estudantes a se arriscarem, saírem de suas zonas de conforto e de perderem o medo de se aventurar no universo da pintura está presente em muitos dos relatos analisados, como é caso do de Rosalina Leão, que ingressou na UDF com o único objetivo de aprender a desenhar, mas Portinari conseguiu fazer com que mudasse de ideia, como ela recorda:

Fui, no princípio, para aprender a desenhar. Fui lá no desenho e ele disse: “Não, você vai é pintar”. Respondi: “Ah, mas eu não quero pintar, não tenho jeito”. E ele: “Não, não, você vai é pintar”. Era uma sala maravilhosa e nós recebíamos tudo, desde o chassi, a madeira. A gente cortava, pregava, depois punha o pano, a base do pano e fazia as tintas também. Tinha os pigmentos e o óleo de linhaça. Naturalmente a gente passava uma gorjeta para aqueles serventes, porque era um trabalho muito cacete. Mas digo que era muito bom, eu sabia tudo. Foi a primeira vez que Portinari deu aulas assim e ele tinha prazer (LEÃO, 1984. Grifos meus).

Percebe-se no relato de Rosalina que se estudava de tudo, os ensinamentos iam muito além dos processos e modalidades das técnicas de pintura. Inclusive, aprendiam-se os métodos de produzir tintas com pigmentos e óleo de linhaça, a confeccionar telas e o seu preparo para receber a pintura. O depoimento também evidencia que as aulas eram interessantes e muito proveitosas, principalmente porque Portinari sentia “prazer” em ensinar. O contentamento com o ofício de professor também aparece numa carta do pintor enviada para Mário de Andrade, na qual ele demonstra todo o seu entusiasmo com a nova experiência, a ponto de ficar sem tempo para produzir seus próprios trabalhos. Veja o que Portinari diz:

Mário,
Comprei ontem esta máquina de escrever, resolvi estrear escrevendo pra você. Estamos com a exposição dos alunos aberta. O pessoal da Escola de Belas Artes não se conforma. Vamos começar segunda-feira um quadro de 4 metros. Todos os alunos vão trabalhar nele. O motivo vai ser café. Ainda não

comecei nada pra mim. Esse negócio de aula apaixonada, a gente fica inteiramente absorvido (CARTA A MARIO. 25/01/1936. Acervo: Provejo Portinari – PUC-Rio. Grifos meus).

Nesse fragmento da carta, verifica-se que além do entusiasmo com as práticas desempenhadas na ação docente, Portinari também estava muito satisfeito com a exposição dos trabalhos de seus alunos. No capítulo 2 apresentei uma fotografia que registra esse momento de Portinari com seus alunos na exposição e, de acordo com a análise da imagem, percebe-se que foi um momento muito especial. Além disso, o mestre deixa transparecer as rixas existentes com relação à Escola Nacional de Belas Artes, quando afirma que o pessoal da ENBA não se conformava. Mais um indício que corrobora a hipótese do conflito existente entre as duas instituições. Provavelmente alguns de seus desafetos na escola devem ter demonstrado, de alguma maneira, o incômodo com o movimento do artista e de seus pupilos na cena artística carioca, visto que a exposição foi muito noticiada nos jornais da época. Outro aspecto relevante é a menção a um quadro de 4 metros com temática “o café”⁹⁸, no qual, segundo afirma o artista, todos os alunos vão trabalhar, fato que revela sua simpatia pelo trabalho colaborativo e pelo tema que marcou sua carreira como pintor social.

A confirmação que nada era comprado no Instituto de Artes da UDF e que se aprendia de fato a produzir o seu próprio material de pintura também está presente no relato de Aldary Toledo:

Não precisava comprar coisa nenhuma. Por exemplo, tem umas coisas bobas em pintura. O sujeito trabalha muito e com essa variação de umidade aqui no Rio, às vezes a tela fica frouxa. Bom, eu me lembro que uma menina, que fazia pintura lá na Escola de Belas Artes, um dia chegou para mim e disse: “A tela está bamba, como é que eu vou fazer?” “Já bati a cravelha o máximo que posso, mas não consigo, porque já está toda batida e a tela continua frouxa; trabalhei em cima muito tempo”. “O quê que eu faço?” “Você sabe de alguma coisa?” Eu disse: “É simples, molha por trás”. Realmente, são dessas coisas que só se aprende numa oficina, e o pessoal da escola não tinha menor noção. Para eles, pintura era o artista, o homem que usa gravata, que fica fora do ar, fora da realidade. E que pintava sempre

⁹⁸ Portinari pintou uma tela no período de 1934 a 1935 com a mesma temática, sendo o título da obra “Café”. Com esse trabalho ele conseguiu menção honrosa na Exposição Internacional do Instituto Carnegie, de Nova Iorque (PONTUAL, 1969). O sucesso dessa obra lhe garantiu o convite para elaborar muitas outras no mesmo estilo. Acredito que produzir um trabalho como esse com seus alunos seria uma forma de ensinar-lhes o processo de uma obra bem-sucedida, replicando uma experiência significativa.

aquelas coisas, “Sonho de artista”, as pinturas que se faziam na época (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

Nesse relato de Aldary Toledo constata-se que existia realmente uma grande diferença entre o processo de ensino da ENBA e o do IA da UDF. Como ele foi aluno em ambas, cursando concomitantemente arquitetura na primeira e pintura na segunda, tem fundamentos para assegurar tal diferença. Na acepção de Toledo, o Instituto de Artes se configurava como uma oficina onde se aprendia, além da técnica de pintura, principalmente processos e modalidades que antecedem o ato de criar. Ao contrário do que se praticava na ENBA, onde o ensino era revestido de certa pompa, como mencionado no relato do ex-aluno. Ter a noção de como se confeccionava uma tela e de como se preparava a tinta era fundamental para o artista adquirir liberdade, não dependendo de produtos prontos, tendo a possibilidade de fabricar tudo o que precisava para seu trabalho.

O depoimento dos ex-alunos comprova que estava sendo elaborado no IA uma cultura artístico-escolar própria da instituição (CHERVEL, 1990), que buscava unir o trabalho manual de elaboração de materiais para a atividade de pintura, algo até então considerado menor, com o trabalho criativo de elaboração mental para construção de imagens que representassem o ideal da modernidade. Formava-se assim o artista consciente de todo o processo de elaboração de uma obra artística, corroborando os princípios da UDF explanados no discurso de inauguração dos cursos da UDF por Anísio Teixeira.

Também é possível perceber que Portinari ensinava o que havia descoberto no seu processo de constituição enquanto pintor, coisas simples, mas que faziam toda a diferença, recursos que não se aprendiam na Escola Nacional de Belas Artes, como verificado no depoimento de Toledo. Confirma-se a elaboração de saberes e práticas que eram próprios do curso de pintura do Instituto de Artes. Nas entrevistas analisadas foi possível verificar que Portinari sempre participou de todo o processo de elaboração dos materiais, que ele realmente colocava a mão na massa junto com seus alunos. Não era um professor de aulas apenas expositivas e de explicações distanciadas, mas estava integrado a todo o processo. Ele era tão profissional que desenvolveu a habilidade de não se sujar durante um trabalho de pintura, algo que desejava que seus alunos aprendessem, como lembra Aldary:

Mas acontece que ele não se sujava. Aí é que está. Ficava uma fúria quando a gente se sujava, dizia: “Vocês vão pintar na casa de uma pessoa importante, vai ter que enrolar tapete? Ou vocês vão pintar na cozinha ou no banheiro? Não pode. Você tem que pintar e às vezes tem um tapete persa: não vai pingar tinta nele, não é?” Ele Ficava uma fúria quando se pingava tinta (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

O curso de Pintura era muito extenso, Alcides da Rocha Miranda relata o ritmo intenso de estudos e trabalho práticos que duravam um dia inteiro de aprendizado de diversas técnicas de pintura. Seu relato também confirma o que foi mencionado por Rosalina Leão e Aldary Toledo sobre a produção de todo o material utilizado no curso, principalmente o preparo das tintas no próprio ateliê, porque Portinari não gostava das tintas industrializadas, acreditava que as tintas elaboradas com pigmentos minerais produziam um efeito mais duradouro:

De manhã trabalhávamos com modelo, e de tarde fazendo composições com modelo vivo ou técnicas diferentes. Todo o material de aula era preparado lá mesmo. Não comprávamos tintas. Os pigmentos eram misturados com óleo de linhaça, aguarrás, moídos lá mesmo. As telas ou a madeira eram preparadas no próprio ateliê. Quando trabalhávamos com têmpera, usávamos madeira. Quando a pintura era a óleo, usávamos quase sempre tela [...]

Ele não acreditava nas tintas que se compravam no mercado. Ele achava que certas tintas eram insubstituíveis, principalmente aquelas que eram feitas com pigmentos minerais. Tanto que o azul que ficou se chamando azul Portinari até hoje está lá, intacto, com a mesma intensidade que tinha quando foi pintado da primeira vez (MIRANDA, 1983).

Aldary Toledo também reitera o ritmo intenso das aulas mencionado por Alcides Miranda, chegando a afirmar que o curso era quase um regime de “escravidão” devido à longa duração das aulas, que começavam muito cedo e seguiam até a tarde. Ratifica o que Hérís Guimarães disse sobre o clima de amizade que existia entre Portinari e seus alunos e acrescenta que o artista ficou tão aficionado com o processo de dar aulas a ponto de levar seus alunos para almoçar na sua casa para poder apresentar livros de arte e emprestá-los, transformando esse momento de refeição e de descanso numa extensão da universidade.

O curso que o Portinari dava lá era quase de escravidão. Lembro que começávamos a aula de pintura às sete horas da manhã. [...] Depois Candinho, com aquela dedicação que ele teve, levava eu e o Cassa para a sua casa. [...] Queria ir embora

para casa, e ele dizia: “não, não, espera aí rapaz, espera aí. Tem que ir lá ver uns livros”. Tinha sempre uma coisa par se fazer. Eu ia para a sua casa em Laranjeiras, almoçava com ele. Tinha livros, mil livros, eu estava farto de olhar os seus livros e ele dizia: “precisa ir lá ver”. Almoçava com ele, aí ele ficava naquela coisa, depois do almoço, parecia um tigre enjaulado: daqui para ali, de lá para cá; olhava pela janela, daqui a pouco dizia: “vamos até a universidade”. E voltávamos para lá (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

O depoimento de Aldary Toledo comprova a empolgação de Portinari com as aulas na Universidade, referida em carta enviada pelo artista para Mário de Andrade. A paixão era tamanha a ponto de ele ficar inquieto e querer voltar imediatamente ao trabalho após o almoço. Reforça o que foi dito pelas colegas Hérís Guimarães e Rosalina Leão a respeito do carinho e da generosidade que o mestre tinha no trato com seus alunos, da seriedade com que conduzia suas aulas sem esconder o que sabia, passando todo o conhecimento que possuía com generosidade. Também confirma a falta de tempo para realizar seus trabalhos de pintura, visto que nesse período de sua vida produziu poucas obras. O ensino foi encarado pelo artista como algo de muito valor e considerava seus alunos preciosos, como lembra Aldary:

E o aluno para ele era uma coisa muito séria. Gostava também muito da gente, disso eu tenho certeza. Ele se interessava demais e não era homem de esconder as coisas. Não fazia segredo. Tinha aquele prazer em que a gente aprendesse, tinha prazer em ensinar. Aquela dedicação foi uma coisa fantástica. Nesse ano ele pintou pouquíssimo, nesse período da universidade (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

Ao falar do colega Rubem Cassa, Aldary Toledo revela que ele já era professor de pintura na Escola Visconde de Mauá, uma das escolas técnicas secundárias mencionadas no capítulo anterior, lecionava no curso técnico em pintura e que a formação na UDF lhe proporcionaria a progressão na carreira docente, algo que lhe traria uma melhoria salarial, tendo em vista que ele era um dos alunos mais pobres do curso e trabalhava pintando de tudo, de parede a geladeira, como lembrou o colega. Além do mais, Cassa auxiliou bastante Portinari por já exercer o magistério e dominar técnicas de pintura.

Fez o concurso para o curso de pintura mural e de cavalete porque ele era professor de pintura de liso da Escola Visconde de Mauá. Como aquele curso era da Prefeitura, e a escola também, aquilo ia contar para ele como título, como uma série

de coisas. E ele fez. Para o Portinari foi formidável também, porque ele era um homem que entendia muito de técnica. [...] Ele conhecia o preparo de telas, sabia fazer tinta, amassar tinta, tudo isso. Porque a universidade era uma oficina de pintura. Nós fazíamos desde o chassi, preparávamos as telas, fazíamos as tintas – comprovamos só os pigmentos, o óleo de linhaça, secante – enfim, amassávamos no moinho. O moinho já foi alguns meses depois da gente ter trabalhado, fazendo tinta à mão (TOLEDO, 1982. Grifos meus).

Rubem Cassa veio a se consagrar como um artista “notável” na cena artística desse período, participou de muitas exposições e foi premiado com a medalha de prata no Salão Nacional de Belas Artes. O seu nome consta no *Dicionário das Artes Plásticas no Brasil* (1969), de autoria de Roberto Pontual, bem como é referido no livro *Artistas Pintores no Brasil* (1942), de autoria de Teodoro Braga, obras de referência para o estudo sobre a constituição do campo das Artes Visuais em nosso país. Dessa forma, parece que a vivência com mestre Portinari o inseriu numa rede de sociabilidade intelectual e artística que lhe rendeu bons frutos.

O renomado artista brasileiro Roberto Burle Marx foi outro aluno de Portinari com boas recordações de sua experiência na UDF:

Quando voltei para o Rio, Portinari era professor na Universidade do Distrito Federal. Ele me recebeu otimamente: “Olha, Roberto, você vem pra cá como meu colega”. Eu disse: “Não, Portinari, se estou aqui é porque quero aprender com você. Se não quisesse aprender, não estaria aqui”. Esse convívio com ele me deu uma possibilidade de libertação muito grande. Nesse período eu convivi muito com o Gerson Borsi, com a Rosinha Leão, com a Lota Macedo Soares, com Hérís, com... (BURLE MARX, 1983).

O depoimento de Burle Marx evidencia que algo de muito especial estava acontecendo no Instituto de Artes da UDF a ponto de ele recusar a proposta de ser colega e preferir ser aluno de Portinari. Tal fato é incomum e demonstra que a prática de ensino do artista estava revolucionando o campo da pintura, o que leva a acreditar que Portinari e seu trabalho no magistério eram realmente inovadores, principalmente pela afirmação do paisagista de que o convívio com o mestre e com seus colegas foi uma experiência libertadora.



Figura 17: Candido Portinari com seus alunos na Universidade do Distrito Federal em 1938. Acervo: Projeto Candido Portinari – PUC-Rio.

Nessa imagem visualizamos Portinari com seus alunos do lado de fora do galpão, ateliê onde ocorriam as aulas práticas de pintura, que ficava atrás da Escola Municipal Rodrigues Alves, localizada na Rua do Catete, nº 147. Encontram-se nessa fotografia 12 mulheres e 5 homens, incluindo o professor, fazendo pose de forma descontraída, confirmando o clima de interação que existia nas aulas do mestre. No acervo do Projeto Candido Portinari – PUC-Rio, existem algumas fotos desse momento da carreira do artista, o que evidencia que esse foi um momento especial em sua vida.

Nem todos os ex-alunos de Portinari, no entanto, o consideravam um bom professor. Segundo Enrico Bianco:

(...) ele era um péssimo ensinante. Todo grande artista é um péssimo ensinante. Primeiro, qualquer grande artista é um ser tenso, não é? Fica muito tenso e fica muito impaciente. O professor não é um criador. O professor pode criar grandes criadores, mas ele pessoalmente não é um criador (BIANCO, 1982).

Bianco acreditava que havia uma incompatibilidade entre ser um bom professor e um grande artista, contradizendo os colegas que confirmaram que

Portinari tinha um jeito especial de ensinar, sendo muito generoso ao transmitir o conhecimento. Percebe-se, entretanto, que Bianco tem mais uma ideia preconcebida do que é ser um grande artista e do que é ser um professor, uma visão estereotipada do ser artista e uma visão reducionista e limitante do ser professor: sendo um o criador e o outro, um reprodutor. Bianco afirma ainda:

Incompatibilidade total. É como se você transferisse o seu ato de amor para uma outra pessoa. Pelo amor de Deus! Não pode. É seu. Então você não pode conceber que aquilo que você faz, que é resultado de uma criação, não é um resultado repetitivo. Nesse negócio de repetitivo é preciso ver o que é e o que não é repetitivo, mesmo que às vezes quase se pareçam. Há um momento, um pique de execução, que não pode ser transmitido, porque se pudesse ser transmitido, o grande artista seria o outro. No momento em que você, pintor, mostra a um aluno como se faz a coisa e esse aluno faz tanto quanto você, ou melhor, você diz: “Tudo bem, até logo, a gente vai se ver daqui a alguns anos, porque eu não tenho mais nada para lhe ensinar.” Lembro-me dessas famosas aulas na Universidade... (BIANCO, 1982).

Bianco concebe um professor como aquele que apenas transmite o conhecimento e que isso em arte é praticamente impossível, porque não existe um método de se transferir a criatividade de um ser para o outro. Verifica-se, portanto, uma contradição entre o que ele diz e o que afirmam os outros colegas. Na visão dos outros alunos, Portinari foi aquele professor que fazia a mediação entre o conhecimento e os alunos, não só tratava das técnicas de pintura, mas também estimulava o conhecimento de teoria e de História da Arte, principalmente quando levava os alunos para a sua casa e emprestava seus livros. O que foi possível perceber nas entrevistas de Hérís, Aldary, Alcides, Burle Marx e Rosalina é que ele era um professor que participava de todo o processo, sendo muito presente e atencioso com os alunos.

Apesar de afirmar que Portinari não era um bom professor, Bianco considerava o mestre uma boa pessoa e que seu envolvimento com o magistério ocorreu porque ele gostava de ajudar. Salienta, porém, que, apesar de sua boa vontade, o artista não tinha paciência com os erros dos alunos, como afirma a seguir:

Claro um homem muito bom, queria ajudar ao máximo. Mas havia uma coisa ótima, que ele dizia sempre. (A Marina, minha mulher, foi aluna dele). Ele chegava atrás e dizia assim: “Está sofrendo, hein, está sofrendo.” Porque era um sofrimento, na verdade. Ele não tinha aquela paciência, aquela coisa do

professor. O professor deve ser uma pessoa que entenda o erro do outro. Ele não entendia o erro dos outros. Não entendia o dele, não podia entender o dos outros (BIANCO, 1982).

Ao mencionar que Portinari não tinha tolerância com o erro dos outros porque não tinha com o próprio, Bianco sugere que talvez o mestre alimentasse uma expectativa muito grande em relação ao pupilo, exigindo dele muito mais do que dos outros colegas, especialmente pelo fato de Bianco ter sido um dos assistentes de Portinari no IA da UDF e, posteriormente, ter colaborado com o artista em grandes trabalhos⁹⁹. Possivelmente a memória de que Portinari era um péssimo professor venha desse convívio mais próximo com o artista. Ao recordar o período em que foi assistente na UDF, deixa transparecer que o mestre o achava um pouco imaturo e suscetível aos ímpetos da juventude:

Fui assistente dele na UDF durante o período em que ele esteve em Brodóski. E a maior recomendação dele era para não namorar demais as alunas. Ele era muito engraçado! (Risos) Eu tinha 18 anos (Idem).

Foi possível constatar que a maioria dos ex-alunos de Portinari tiveram boas lembranças desse momento em que o artista foi professor de pintura, afirmando que aprenderam muito com o mestre, desde procedimentos de se relacionar com os alunos. Apesar dos diversos depoimentos favoráveis sobre a atuação docente do artista, verifica-se que nem todos tiveram a mesma impressão, como foi o caso de Enrico Bianco. Averiguou-se, no entanto, que esse momento se constituiu como uma experiência singular, na qual um artista “notável” teve a oportunidade de vivenciar o magistério e elaborar, a partir da sua história de vida, os saberes e práticas docentes, influenciando de maneira ímpar os seus alunos. Confirma-se, assim, que o professor acrescenta sua vivência e transforma o conhecimento na interação com os estudantes.

⁹⁹ Enrico Bianco trabalhou com Portinari na elaboração dos painéis do prédio que era a sede do antigo Ministério da Educação e Saúde (MES), hoje denominado Palácio Capanema. A execução dessa obra se iniciou nos anos 1930 e só foi concluída em 1945. Ele também colaborou com a obra *Guerra e Paz*, painéis enormes que medem aproximadamente 14x10m cada um. A execução desse trabalho aconteceu no período de 1952 e 1956. Os painéis foram encomendados pelo governo brasileiro, por intermédio de Jayme de Barros – embaixador brasileiro no exterior –, para presentear a ONU – Organização das Nações Unidas – em sua sede de Nova Iorque.

3.4

A experiência docente de Mário de Andrade

Mário de Andrade tornou-se professor e diretor do Instituto de Artes da UDF em meados de 1938, após a saída de Cornélio Pena. Sua nomeação para o cargo foi amplamente divulgada na imprensa carioca, que tecia altos elogios ao poeta, denominando-o como um bandeirante da Arte, já que enveredava nas entranhas do Brasil para encontrar a Arte e a Cultura genuinamente brasileiras:

Mário de Andrade na direção do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal

Raros homens no Brasil terão, como Mário de Andrade, o temperamento bandeirante, com uma pequena diferença: em vez de enveredar para o audacioso terreno do explorador, à cata de sensações fortes, de lutar com onças e batalhões de tatetos, perdendo-se em emaranhados de cipós pelas florestas virgens, na esperança também de descobrir ouro ou pedras preciosas, Mário contentava-se, unicamente, em descobrir... a Arte, onde ela esteja. Nessa missão beneditina, de resultados tão surpreendentes e fecundos, a sua atuação foi exemplo digno de mais alto valor [...] No seu novo posto, equivalente ou superior ao que Mário de Andrade perdeu, o admirável bandeirante da Arte fará obra cultural, útil e inteligente e poderá talvez realizar o ideal que sonhou ou o sonho que ideou (CORREIO DA MANHÃ, 01/07/1938, p. 08. Grifos meus).

Nessa matéria também é mencionada a sua experiência no Departamento Municipal de Cultura do município de São Paulo, na gestão do Prefeito Fábio Prado, sendo uma das primeiras iniciativas de incentivo público de um projeto de ação cultural para a referida cidade e que se pretendia estender para todo o país (1935-1938)¹⁰⁰. Mário de Andrade, porém, foi praticamente obrigado a deixar o cargo de diretor do Departamento e abandonar o projeto que havia criado em parceria com outros intelectuais modernistas, por razões políticas, numa situação mal explicada e plena de insinuações. Segundo Bomeny (2012), Mário de Andrade ingressa na política a partir desse projeto que objetivava a democratização da cultura, configurando-se numa estância de prática do ideário

¹⁰⁰ De acordo com Rejane Coutinho (2002), um dos aspectos mais interessantes da gestão de Mário de Andrade à frente da direção do Departamento de Cultura no município de São Paulo foi a criação dos Parques Infantis e Biblioteca Infantil, espaços onde foram produzidos parte dos desenhos infantis da Coleção de Mário de Andrade, a qual a autora tomou como objeto de pesquisa da sua tese.

modernista na década de 1930. O objetivo do projeto era a integração cultural que visava à inclusão de todos, mas especificamente:

O alvo das ações desenvolvidas pelo Departamento de Cultura foi sem sombra de dúvida o público leigo que não tinha acesso às manifestações artísticas promovidas pela burguesia. Os Parques Infantis para as crianças filhas de operários; bibliotecas populares; cinema educativo; concertos públicos; curso de divulgação cultural e pesquisa de caráter social junto os imigrantes e à população mais pobre da cidade. Foram sem dúvidas ações e caráter pedagógico, pois houve sempre uma clara intenção de ampliação da formação cultural dos cidadãos (COUTINHO, 2002, p. 28).

As ações de Mário de Andrade no Departamento de Cultura de São Paulo estavam em sintonia com um dos objetivos do Instituto de Artes da UDF presentes nas Instruções de nº 1, em seu artigo 49, parágrafo 5, o qual trata dos projetos de extensão que tinham como finalidade a obra de difusão da Cultura em diversos setores da sociedade, especialmente nos locais onde se concentravam as camadas populares, como “escolas, fábricas, associações profissionais e logradouros públicos adequados, servindo-se das artes, sempre que possível, para facultar oportunidades de recreio sadio, educativo e construtor”¹⁰¹. Verifica-se, assim, o ideário modernista presente em ambos os projetos realizados nas duas principais capitais do Brasil.

O curioso nessa reportagem é a menção de que o cargo assumido por Mário de Andrade tinha o valor equivalente ou superior ao que havia perdido em São Paulo e lhe possibilitou pôr em prática o seu projeto de democratização cultural. Sendo assim, conjectura-se que assumir a cadeira de professor de Filosofia e História da Arte e a direção do Instituto de Artes da UDF seria uma grande oportunidade para o intelectual realizar tudo aquilo que idealizou implementar no Departamento de Cultura, mas não conseguiu por razões diversas¹⁰².

¹⁰¹ Instruções de nº 1, artigo 49, parágrafo 5. Universidade do Distrito Federal. Decreto n. 5.513, de 4 de abril de 1935. Analisadas no capítulo 2 desta tese.

¹⁰² Com a implantação do Estado Novo, regime imposto pelo golpe de 10 de novembro de 1937, ocorreu uma intervenção direta na política paulista. O prefeito Fábio Prado, que havia incentivado o projeto implementado por Mário no Departamento de Cultura, foi exonerado e substituído por Francisco Prestes Maia, que preferiu priorizar outros setores na Prefeitura de São Paulo ao invés da democratização Cultural, o que ocasionou a demissão de Mário de Andrade do Departamento em 1938.

Essa informação vem corroborar a hipótese levantada anteriormente de que o artista-intelectual paulista veio para o Rio de Janeiro com o intuito de fortalecer o ideário modernista e encontrou no IA da UDF a oportunidade para dar continuação aos seus projetos, tendo em vista que a Universidade do Distrito Federal foi criada por Teixeira sob o signo da liberdade e ambicionava ser a instituição que enfrentaria o problema da desigualdade de acesso à Cultura em nosso país. Reitere-se que o Instituto de Artes era a instituição responsável por “estudar e classificar as manifestações nacionais de arte, investigando as preferências do espírito brasileiro”¹⁰³, um objetivo bem modernista. O que o poeta não esperava, no entanto, era que as consequências do mesmo regime que o retirou do cargo de diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo extinguiria a UDF.

3.4.1

O Instituto de Artes e a formação do artista e do artesão

No texto da aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, intitulado “O Artista e o Artesão”¹⁰⁴, de autoria de Mário de Andrade, foi possível verificar que as ideias do escritor acerca do processo de formação do artista, bem como que sua concepção sobre as diferenças entre artista e artesão está em consonância com os objetivos da formação do Instituto de Artes da UDF. De acordo com Mário de Andrade, o artista é aquele que consegue unir os conhecimentos de História da Arte e o senso estético alinhado com a técnica, porque “o artesanato é imprescindível para que exista um artista verdadeiro”, ou seja, o artista precisava conhecer bem o material e dominar perfeitamente a técnica de manuseá-lo para, de fato, proceder à criação. Tal visão ia ao encontro dos princípios do IA da UDF de proporcionar uma formação que possibilitasse aos estudantes a aquisição do conhecimento das técnicas de manuseio do material,

¹⁰³ Um dos objetivos do Instituto de Artes presentes na Instrução de número 1, artigo 49.

¹⁰⁴ A cópia do texto “O Artista e o Artesão” de autoria de Mário de Andrade foi cedido por Marcos César de Senna Hill, professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse texto também se encontra publicado no livro *O baile das quatro artes*, de autoria de Mário de Andrade, reeditado em 2005 pela Editora Itatiaia. Para esta análise, no entanto, utilizo a versão cedida pelo professor, por se tratar da cópia do texto original, escrito em máquina de escrever, possibilitando uma maior aproximação à materialidade dessa experiência.

bem como de uma densa formação cultural para que fosse desenvolvido o senso estético. O que comprova que ele, apesar da distância geográfica, manteve um diálogo profícuo com os idealizadores dessa proposta. De acordo com o poeta:

Artista que não seja ao mesmo tempo artesão, quero dizer, que não conheça perfeitamente os processos, as exigências, os segredos do material que vai mover, não é que não possa ser artista (psicologicamente pode), mas não pode fazer obras de arte dignas deste nome. Artista que não seja bom artesão, não é que não possa ser artista: simplesmente, ele não é artista bom. E desde que vá se tornando verdadeiramente artista, é porque concomitantemente está se tornando artesão (ANDRADE, 1938, p. 2).

Dessa forma, percebe-se que Mário de Andrade defendia que o artista deveria se constituir como um profundo conhecedor do material e das técnicas para manuseá-lo, tornando-se um excelente artesão, mas adverte que a técnica da arte não se resumia ao artesanato, para ele:

O artesanato é uma parte da técnica da arte, a mais desprezada infelizmente, mas a técnica da arte não se resume no artesanato. O artesanato é a parte da técnica que se pode ensinar. Mas há uma parte da técnica de arte que é, por assim dizer, a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. Esta parte da técnica obedece a segredos, caprichos e imperativos do ser subjetivo, em tudo o que ele é, como indivíduo e como ser social (Idem).

O que Andrade quer dizer é que as técnicas de manuseio e emprego do material podem ser aprendidas, mas para se tornar um “artista verdadeiro” é necessário dominar tão bem o artesanato, o modo de fazer, a ponto de inventar novos procedimentos a partir das técnicas aprendidas, dando novas finalidades às ferramentas e aos materiais para criar efeitos visuais inovadores. Caso o desenvolvimento da “expressão individual” não ocorra, esse artista se torna um mero copista de técnicas inventadas pelos “verdadeiros artistas”.

Andrade cria uma teoria para a formação de um bom artista que seria organizada em três diferentes dimensões. A primeira seria o artesanato, “a única verdadeiramente pedagógica, que é o aprendizado do material com que se faz a obra de arte”. Seria o ensinamento indispensável, porque é o mais prático. A segunda seria a manifestação da técnica que ele denominou como “virtuosidade”. Ele entendia “por virtuosidade do artista criador o conhecimento e prática das diversas técnicas históricas da arte”, o que seria a técnica tradicional ligada às

regras acadêmicas aprendidas por meio do conhecimento da história da arte. E a terceira técnica seria aquela criada pelo artista, “é a solução pessoal do artista no fazer a obra de arte. Esta faz parte do ‘talento’ de cada um, embora não seja todo ele” (ANDRADE, 1938, pp. 3-4).

Na visão de Andrade, o artista completo deveria reunir em seu fazer artístico essas três dimensões: o conhecimento das técnicas de manuseio do material, que foi denominada pelo poeta de “artesanato”; o conhecimento das técnicas empregadas por artistas consagrados na história da arte, chamada de técnica de “virtuosidade”; e a “expressão individual do artista”, que seria a junção dessas dimensões e a construção de uma poética própria. Para que o artista adquirisse a expressão individual seria necessária uma formação que abrangesse o ensino da técnica, de maneira que ele pudesse estabelecer uma relação com o material escolhido e uma ampla formação cultural que lhe possibilitasse o conhecimento da história da arte para que assim despertasse a criticidade, transformando-se num “verdadeiro artista” e não apenas num copista. Mário alerta para os perigos que correria o artista que envereda apenas na dimensão da “virtuosidade”:

Não só porque pode levar o artista a um tradicionalismo técnico, meramente imitativo, em que o tradicionalismo perde suas virtudes sociais pra se tornar simplesmente “passadismo” ou, se quiserem, “academismo”; como porque pode tornar o artista uma vítima de suas próprias habilidades, um “virtuoso” na pior da significação da palavra, isto é, um indivíduo que nem sequer chega aos princípios estéticos, sempre respeitável, da arte pela arte, mas que se compraz meros malabarismos de habilidades pessoais, entregue à sensualidade do aplauso ignaro (ANDRADE, 1938, p. 3).

Verifica-se nesse excerto a preocupação de Mário de Andrade com o risco de se reproduzir o que já era feito pela Escola Nacional de Belas Artes, a formação do acadêmico dotado de habilidades virtuosas, porém sem o estímulo à liberdade de criar a sua própria técnica para o desenvolvimento da sua poética por estar preso às regras estabelecidas. Dessa forma, a formação do artista deveria propiciar-lhe a descoberta de sua técnica individual.

Nas entrevistas dos ex-alunos de Candido Portinari, as quais tratam das lembranças do ensino ministrado no Instituto de Artes pelo artista, foi possível perceber que o ensino de pintura ia muito além das técnicas, porque envolvia o conhecimento do material e o seu preparo para que fosse utilizado nos diferentes

procedimentos de elaboração das obras, ou seja, buscava-se desenvolver o domínio do “artesanato”.

Como foi dito pelos alunos, se “aprendia de tudo”: de fazer tinta, a construir chassi até truques para salvar trabalhos danificados pela ação do pintor, como relembram Alcides da Rocha Miranda, Aldary Toledo, Hérís Guimarães e Rosalina Leão. Assim, os estudantes eram preparados para ter um profundo conhecimento do material que seria utilizado em suas produções, bem como lhes era oferecida uma base forte de estudo de cultura geral e artística para o aperfeiçoamento dessa solução pessoal no fazer arte, defendida por Mario de Andrade. Tal procedimento caracteriza o ensino do Instituto de Artes como modernista, já que visava a uma formação voltada para o aprimoramento do artista e para a elaboração da sua própria técnica, almejando romper com regras estabelecidas e criar novidades.

Mário de Andrade, no entanto, adverte que a técnica pessoal não pode ser ensinada, no máximo pode ser estimulada pelo professor num ambiente artístico que promova um encontro do artista com a matéria que ele manuseia, fazendo despertar para variedade de possibilidades da sua utilização. Na visão do poeta, seria uma maneira de o artista desenvolver uma atitude filosófica em relação à arte, o que seria a essência da Universidade do Distrito Federal, como afirmado por ele a seguir:

O caoticismo, a desorientação de grande parte das artes contemporâneas não deriva da variabilidade maravilhosa da técnica pessoal; deriva, sim, a meu ver, em muitos artistas, da ausência de uma atitude... mais ou menos filosófica. Deixem passar este “mais ou menos”, que se explicará logo. E é para a obtenção desta atitude “mais ou menos” filosófica em face da arte, que intervêm o espírito desta Universidade e as conversas deste curso (ANDRADE, 1938, p. 11. Grifos meus).

E para o desenvolvimento dessa “atitude filosófica em face da arte” nos alunos, Andrade pretendia ser um professor diferente, mais um intérprete crítico das teorias – quem apresenta os limites das correntes de pensamento em arte, dos conceitos estéticos, aspirando ao despertar da consciência artística – do que propriamente um docente com ideias fechadas que impõe um sistema estético. Assim, ao iniciar suas aulas, o poeta adverte:

Iniciando as minhas aulas, quero prevenir, desde logo, que serei muito mais um comentador que um teórico. Vou apenas ensaiar

um sistema de conversas que, através da História da Arte, consiga dar aos meus companheiros de curso, muito mais uma limitação de conceitos estéticos que uma fixação deles. Um curso que pelo seu aspecto de experimentalismo crítico sobre a História da Arte, será muito mais o convite à aquisição de uma séria consciência artística que a imposição de um sistema estético, de uma Estética perfeitamente orgânica e lógica e, por isso mesmo, para o artista, asfixiante e enegecedora (ANDRADE, 1938, p. 11. Grifos meus).

A partir do exposto confirma-se o caráter modernista do ensino do Instituto de Artes da UDF, cujo objetivo principal era o despertar de uma consciência artística e o desenvolvimento de uma técnica pessoal, sem limitar o artista a padrões estabelecidos rigidamente.

3.4.2

O curso de Filosofia e História da Arte e o estudo do desenho da criança

Mais um elemento que demonstra a diferença entre o Instituto de Artes da UDF e a Escola Nacional de Belas Artes é o fato de os estudantes no IA terem a oportunidade de aprender sobre o desenho da criança. Um estudo incomum no campo artístico daquela época, embora fosse recorrente no campo da psicologia e da educação. Na verdade, esse tema já vinha sendo estudado por Mário de Andrade há muito tempo, desde a década de 1920, e à frente da gestão do Departamento de Cultura de São Paulo, pôde, em 1937, organizar um concurso de desenho infantil, que lhe possibilitou adquirir uma variedade de material para as suas pesquisas (COUTINHO, 2002). O interesse pela expressão gráfica infantil também era foco de interesse dos artistas modernos:

Sabemos que as rupturas provocadas pelos movimentos modernos do início do século XX nos cânones estéticos e artísticos abriram espaço para um olhar diferenciado sobre a produção gráfica da criança. A Arte Moderna celebrou a ‘arte’ da criança como uma arte portadora de promessas de renovação contínua (COUTINHO, 2002, p. 45).

Na tese de doutorado de Rejane Coutinho, intitulada *A Coleção de Desenho Infantis do Acervo Mário de Andrade*, encontra-se, nos anexos, um plano

de curso de autoria de Andrade o qual trata do desenho da criança. Nesse material ele inicia a discussão sobre o assunto da seguinte maneira:

I – A criança é artista?

a) Na realidade, o problema si a criança pré-escolar e não estimulada já apresenta manifestações artísticas, em sua atividade de desenhar, não tem sido proposto. Reina confusão geral, em grande parte porque essas atividades aparentemente artísticas da criança não estimulada, têm sido estudadas por psicólogos e pedagogos, e não por estetas. Já demos anteriormente as razões críticas pelas quais a atividade desenhística da criança pré-escolar, não parece se enquadrar nas manifestações artísticas.

b) A afirmativa de que a atividade desenhística da criança pré-escolar não é ainda manifestação artística, não implica negar-lhe sensibilidade estética (ANDRADE, sd, UDF).

De acordo com Coutinho (2002), Mário de Andrade não considerava o desenho da criança como “Arte” porque a produção gráfica infantil era espontânea, ou seja, não havia estudo de técnicas com o intuito de desenvolver uma técnica própria e muito menos a preocupação com o belo ou o feio. Ele não negava, entretanto, que a criança possuía sensibilidade estética. Segundo a mesma autora, porém,

Ele lembrava ainda que em suas observações ele percebeu que a criança esquematizava, porém não estilizava a representação como os homens naturais que se afastavam do naturalismo, ou os pré-históricos que criaram e desenvolveram uma arte geométrica. Em resumo, Mário de Andrade em sua pesquisa não identificou uma predisposição da criança para a arte. Segundo ele, o que havia era um aprendizado cultural através da “consciência dos exemplos” da “obediência aos estímulos”, ou seja, uma alfabetização (COUTINHO, 2002, p. 112).

Verifica-se que Mário de Andrade no Instituto de Artes da UDF pôde dar continuidade aos estudos sobre o desenho da criança, sendo a oportunidade de ele sistematizar o material de pesquisa recolhido desde a década de 1920 e de dialogar com artistas e professores em formação sobre as suas ideias. Foi lembrado pelos ex-alunos de Portinari pela forma carinhosa de conduzir as aulas e também pela seriedade com que encarou o ensino, como recorda Rosalina Leão:

Mário foi fabuloso, o carinho que ele tinha. Uma vez, nós íamos ter uma prova; Portinari teve que viajar e pediu ao Mário para tomar conta da aula. Roberto tinha ficado de levar umas flores e não chegava, todo mundo estava histérico. Afinal chega

Roberto todo afobado, ainda faltava a arrumação e tudo. Depois o Mário fez uma observação: “Bem, o que eu vi, o que eu acho muito ruim, é que vocês não olharam para o modelo”. A gente começou a trabalhar imediatamente. Sim, mas estava tudo atrasadíssimo, entende? Porém o Mário não aceitou: “O pintor tem que olhar muito bem, enquadrar, ver como é que fica e tudo isso, depois que pinta” (LEÃO, 1984).

No teor de duas cartas enviadas por Mário à Oneyda Alvarenga, publicadas no livro *Mário de Andrade – Oneyda Alvarenga: cartas* (1983), constata-se a seriedade com que o poeta arrogava o ofício da docência, a ponto de considerar a responsabilidade como uma “caceteação”, que o obrigava a estudar de forma intensiva para preparar as aulas, situação que o deixava desanimado por tamanho compromisso e por dispor de pouco tempo, porque havia assumido muitos trabalhos para poder quitar suas dívidas, como se verifica no fragmento a seguir:

Rio, 19-III-39

Oneida, recebi hoje o embrulho das conferências e a nova carta. Já tinha recebido a outra, sim, mas ficara até agora sem resposta por causa do excesso de trabalho. Hoje mesmo passei estudando a tese do (...) pro concurso de Folclore que principia amanhã e de que sou um dos examinadores. Por sinal que bem fraquinha a tese, com um punhado de contradições e leviandade científica. Acabei ontem uma das reformas pedidas por Capanema, mas não irei descansar. Dia 10 próximo principiam as aulas da Universidade e confesso que é com melancolia que vejo se aproximar essa caceteação. Ter que estudar com a mesma fúria do ano passado para das minhas lições, palavra que me deixa desanimado. Depois agora tenho mais trabalho, com pelo menos dois artigos a escrever por semana, e um deles de crítica literária, pro Diário de Notícias, o que me obriga a ler muito. A vida continua encrocada, como se vê, mas com uma leve esperança de melhorar financeiramente, pois estou em véspera de pagar minhas dívidas, com que venho há quase um ano me esgrimindo. Como é pau dever! [...] (ANDRADE, 19/03/1939. Grifos meus).

Na outra carta, Mário de Andrade expõe para Oneyda a complexidade de sua vida diante de tantos afazeres que lhe impediam de realizar seus trabalhos da maneira que ele achava justa, sentindo inclusive que estava sendo desonesto por não ter tempo de se dedicar como gostaria. O poeta revela que, para preparar cada aula com honestidade, levava em média duas horas e que havia reservado um dia para fazer isso. Como se pode conferir a seguir:

Rio, 20-IV-39

Oneida

Me desculpe, você tem razão. Aliás outro dia, não me contive mais e fiz o Zé Bento escrever a você, por mim. Suponha a minha vida, imaginando que sou um sujeito que escrevo lento. Em geral cada artigo meu pro Diário de Notícias, em frente da máquina toma várias horas. E vários dias toma a leitura dos livros criticados. Cada artigo pro Estado são também duas horas no mínimo. E isto porque tomei agora o mau hábito de deixar como sai o escrito, sem refazê-lo como era meu costume. E embora eu só faça assim porque não sobra mais tempo e preciso absolutamente ganhar dinheiro, tudo isso me deixa no abatimento da desonestidade, é pau, Oneida...

E principiam as aulas. O tempo de preparo de cada aula honesta são duas horas. Atualmente dou um dia só pra isso, embora seja continuação de curso e portanto matéria nova. Mais amargura. Mais convicção de desonestidade. Enfim estou sofrendo por esse lado [...] (ANDRADE, 20/04/39. Grifos meus).

Apesar do sentimento de desonestidade que assolava Mário de Andrade por não dispor de mais tempo para se dedicar à elaboração das aulas de um curso universitário, os ex-alunos lembram com muita consideração desse momento em que ele foi docente, a ponto de Enrico Bianco achar que ele era grandioso demais para ser professor, visto que os estudantes, na época, não tinham maturidade para apreender a grandeza do mestre:

As aulas do Mário eram aulas que ele dava a um jardim de infância. Era uma covardia o Mário de Andrade dar aulas, não é? Sempre achei uma covardia. Era um homem inteligente demais para poder ensinar alguma coisa (BIANCO, 1982).



Figura 18: Grupo de alunos e colegas de Portinari, na Universidade do Distrito Federal. Entre eles: Mário de Andrade, Roberto Burle Marx, Hérís Guimarães e Ignez Correa da Costa. Acervo: Candido Portinari PUC-Rio.

Verifica-se nessa fotografia o registro de uma experiência singular da interseção entre dois campos, o da Arte com o da Educação, a qual permitiu a reunião de figuras de artistas “notáveis” no envolvimento de uma Educação que possibilitasse a construção da cultura brasileira mais atenta com as raízes populares sem negligenciar o conhecimento estabelecido. Nessa imagem visualizamos Mario de Andrade com o colega Portinari e os alunos do curso de Pintura numa posição que denota harmonia entre os retratados em meio às obras e os materiais de pintura, no espaço interno do ateliê no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Esse registro possibilita captar um pouco desse passado célebre, concordando com a ideia de que imagens, assim como textos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica (BURKE, 2004, p. 17).

No próximo capítulo será abordada as diferenças curriculares, tensões e disputas entre o projeto do Instituto de Artes e o da Escola Nacional de Belas Artes apurados por meio da análise dos currículos de ambas instituições. Evidenciando como a formação de professores do IA da UDF provocou um mal estar nos artistas acadêmicos e nos setores mais conservadores da sociedade carioca da época, bem como conjectura-se as razões que levaram a cabo esse projeto tão inovador, prescrutando o desmonte a partir do olhar de dentro da instituição.

4

Tensões curriculares: a extinção do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal

Temos insights de um conflito não apenas sobre os aspectos intrínsecos do currículo, mas também sobre os seus objetivos e potencialidades (GOODSON, 2012, p. 110)

A finalidade dos cursos da Escola de Belas Artes é diversa da dos cursos que mantemos. Enquanto lá se prepara o profissional especializado em pintura, escultura, gravura e arquitetura, aqui se prepara o professor de desenho e artes industriais.

Si o requerente deseja obter o curso de formação de professor deve é fazer o curso, tanto mais que as cadeiras são diversas e diferentes os programas. A admitirmos a aceitação de cursos supostamente idênticos, então, os que se matricularam na escola de ciências, por exemplo, já tendo estudado, física, química, história natural, biologia, etc., na Universidade do Brasil estarão isentos dos cursos da escola, podendo entrar, diretamente na Faculdade de Educação, para realizar o curso de integração, o que não me parece certo. A requerente já gozou de uma vantagem no início do curso, qual a de não ter obtido nota necessária à habilitação em geometria descritiva no exame de admissão e ter apresentado certificado de exame final da matéria no curso da Escola de Belas Artes. Eu mesmo fui favorável a aceitação do documento, como prova de capacidade provável, admitindo, pois, a possibilidade de um fracasso eventual no exame. Ficou, porém, provado, durante o curso deste ano, que a aluna em questão, efetivamente não conhece a matéria, como deve, e não realizou o curso com os estudos, exercícios, épuras e devida frequência.

Assim, se o exame foi válido para entrada não deve ser válido para o curso, como não devem ser aceitos todos os outros que não foram, por nós controlados, além de diferentes na extensão da matéria e nas finalidades. Julgo, portanto, que se não deve aceitar qualquer exame (SAMPAIO, Nerêo. 1938. Grifos meus).¹⁰⁵

Como bem coloca Goodson na epígrafe deste capítulo, é possível perceber os conflitos não apenas nos conteúdos do currículo, mas principalmente nos seus objetivos e potencialidades, porque aí são revelados os interesses dos grupos em disputas. Esse é o caso do ofício redigido por Nerêo Sampaio em resposta ao pedido de isenção de matérias comuns entre os cursos do IA e os da

¹⁰⁵ Ofício do Departamento de Artes do Desenho da UDF, de 13/01/1939, em resposta ao requerimento da aluna Maria Dulce Machado da Silva. Acervo do Centro de Memória do ISERJ.

ENBA, solicitado pela aluna Maria Dulce Machado da Silva, que já possuía a formação em Pintura. Sampaio nega veementemente o requerimento da aluna, afirmando que os objetivos dos cursos da ENBA são distintos dos que eram mantidos pelo IA da UDF. Declara, ainda, que os propósitos da formação em ambas as instituições eram diversos, visto que em uma preparava-se o especialista em pintura, escultura, gravura e arquitetura, enquanto na outra formava-se o professor de desenho e artes industriais. No documento, Sampaio compara o curso de artes com os cursos de caráter mais científico, como física, química, história natural e biologia, argumentando que o conhecimento artístico deveria ser tratado com o mesmo rigor que os outros. Os currículos dos cursos, por mais que apresentassem matérias afins, tinham, portanto, finalidades distintas. Esse documento reafirma a hipótese das diferenças e das disputas entre o Instituto de Artes da UDF e a Escola Nacional de Belas Artes.

No requerimento da aluna Maria Dulce Machado da Silva, verificam-se os argumentos utilizados por ela para obter a isenção das matérias que julgava comuns às duas instituições:

Maria Dulce Machado da Silva, aluna do curso de Formação de Professores Secundários de Desenho e Artes Aplicadas, desta Universidade, tendo feito no curso seriado de pintura da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil, as matérias comuns as duas escolas constantes do certificado junto e conforme o artigo 11, título III do decreto 22.897 de 06 de Julho de 1933, que diz que o curso de pintura tem por fim o preparo técnico e artístico dos pintores e bem como a instrução superior, geral e especializada de que necessitam para exercer sua função no meio social brasileiro, vem requerer que aceiteis os exames prestados naquela escola, de matérias comuns, como válidos para esta Universidade. E julgando ser de justiça¹⁰⁶ (SILVA, 1938. Grifos meus).

Nota-se, nesse documento, que a justificativa da aluna para obter o que almejava está embasada num Decreto lei¹⁰⁷, o qual discorre sobre a organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e afiança que o curso de Pintura é uma instrução de grau superior que confere formação geral e

¹⁰⁶ Universidade do Distrito Federal. Departamento de Artes da Faculdade de Educação. Pedido de isenção de matérias comuns. 30 de dezembro de 1938. Acervo: CEMI-ISERJ.

¹⁰⁷ Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 22.897, de 6 de julho de 1933. Altera disposições do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente à organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22897-6-julho-1933-522000-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 04/10/2019.

especializada para o preparo técnico e artístico. Tais premissas são utilizadas pela aluna como uma maneira de conferir à sua formação autoridade pedagógica e artística, como forma de interpelar os seus interlocutores para que seu pedido fosse aprovado. Ela se vale do prestígio da ENBA, que é a instituição mais antiga de formação do artista no Brasil, a qual estava sob égide do Conselho Nacional de Belas Artes, porque, conforme a alínea VI do Artigo 39 do Decreto n. 22.897 de 06/07/1933, esse órgão era responsável por “organizar museus, escolas ou cursos de Belas Artes dos Estados da República, quando receber essa incumbência dos respectivos governos”.

Dessa forma, penso que Maria Dulce Silva acreditava que, utilizando a legislação da esfera Federal, conseguiria o que estava pleiteando, já que essa legislação teria prevalência sobre as leis do Município. A ação da estudante configura-se como uma tática para influenciar as autoridades responsáveis em conferir a isenção das matérias. Aqui se verifica o que Faria Filho (1998, p.116) aponta como “as várias maneiras de utilização da lei” pelos sujeitos no cotidiano escolar, caracterizando a legislação enquanto “campo e objeto de luta”.

Mesmo utilizando os argumentos amparados na legislação Federal em vigor, as alegações não são levadas em consideração pelo examinador, pelo contrário, este justifica a sua decisão expondo o mau desempenho da requerente. Sampaio, ao afirmar que a aluna não teve boa *performance* nas avaliações daquele ano e que foi constatado que ela não conhecia a matéria como o exigido, sugere que o ensino na ENBA estava aquém do oferecido pela UDF. Também salienta o fato de a estudante não ter levado o curso a sério como ordenado, com frequência e participação efetiva nos estudos e exercícios propostos, dando a entender que a aluna julgou que não precisava se esforçar tanto, porque já teria a experiência de um curso superior de Pintura de uma instituição prestigiada e que isso bastava para isenção das matérias.

Sampaio afirma que os cursos são diferentes nas suas finalidades e na extensão das matérias presentes no currículo, ou seja, o curso de Pintura da ENBA, segundo o referido educador, não oferecia um preparo tão completo quanto o curso do IA, porque no último curso havia a preocupação com os conhecimentos didático-pedagógicos, o que faltava ao primeiro, apesar de ambos

os cursos formarem professores¹⁰⁸. Os espaços de atuação desses professores, no entanto, eram diferentes. A formação do professor no IA tinha como finalidade a de preparar profissionais com conhecimento teórico e prático no campo da Arte articulado ao conhecimento pedagógico para lecionar nas escolas secundárias. Já o curso da ENBA formava o professor para lecionar no ateliê, nos cursos livres de artes e em qualquer atividade em que fossem necessários conhecimentos artísticos, dispondo apenas do conhecimento teórico-prático do campo artístico, como se pode conferir na matriz curricular do curso apresentada no Artigo 15 do Decreto nº 22.897, de 6 julho de 1933, reproduzida abaixo:

Tabela 1 – Matriz curricular do curso de pintura, escultura e gravura da ENBA.

O curso de pintura, escultura e gravura obedecerá a seguinte seriação:
Primeiro ano
1. Geometria descritiva;
2. Arquitetura analítica (1ª parte);
3. Anatomia (1ª parte);
4. Desenho de modelo-vivo;
5. Desenho;
6. Modelagem (1ª parte).
Segundo ano
1. Perspectiva e sombras;
2. Arquitetura analítica (2ª parte);
3. Anatomia (2ª parte);
4. Desenho de modelo vivo;
5. Modelagem (2ª parte);
6. Pintura, Escultura ou Gravura (conforme a seção)
Terceiro ano
1. História da Arte (1ª parte);
2. Arte decorativa (1ª parte);
3. Desenho de modelo vivo;
4. Pintura, Escultura ou Gravura (conforme a seção)
Quarto ano
1. História da Arte (2ª parte);
2. Arte decorativa (2ª parte);

¹⁰⁸ O Decreto nº 22.897 de 7/7/1933, em seu Artigo 17 dispõe: além dos diplomas de professor de pintura e professor de escultura, previstos na alínea j do art. 20 do decreto nº 19.852. de 1104/1931, a Escola inda conferirá o de professor de gravura pós conclusão do respectivo curso.

3. Desenho de modelo vivo;
4. Pintura, Escultura ou Gravura (conforme a seção)

Ao conferir a matriz curricular dos cursos da ENBA, constata-se que não existia nenhuma matéria de fundamentos da Educação, bem como as matérias existentes não dialogavam diretamente com o ensino, ou seja, ausenta-se a prática de ensino, faltando a integração desse conhecimento teórico-prático artístico com o magistério. Na realidade, todas as matérias apresentadas são voltadas para a formação do especialista nas Artes Visuais em diversas modalidades, como Pintura, Escultura e Gravura. Como se pode observar, a crítica de Nerêo Sampaio era pertinente:

[...] Os artistas pintores passaram a professores de desenho, assim como os padres eram aproveitados para o ensino do latim e os médicos para o da história natural. Não era um professor que se procurava, porém, um indivíduo cuja profissão permitisse a presunção legal do conhecimento da matéria a ensinar (SAMPAIO, 1938, p. 19).

Apesar de Nerêo Sampaio¹⁰⁹ defender uma Arte mais identificada com algumas regras da academia, especialmente por sua preocupação com a representação naturalista, como foi abordado na minha dissertação de mestrado, na qual tratei da trajetória de vida e atuação profissional do referido professor, constata-se que a atenção dele estava voltada para defender a formação pedagógica daqueles que lecionariam os conteúdos artísticos nas escolas regulares.

Por meio do documento em resposta ao requerimento da aluna Maria Dulce do curso de formação de Professores Secundários de Artes do Desenho, encontrado nos arquivos da UDF do CMEB-ISERJ, é possível averiguar a defesa do caráter diferencial desse curso por Sampaio. A intersecção de Sampaio indicia

¹⁰⁹ Fernando Nerêo de Sampaio, engenheiro-arquiteto e professor de Desenho, foi uma figura importante no cenário educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930. Como arquiteto, atuou na Reforma Fernando de Azevedo, sendo responsável por vários projetos de edifícios escolares que exaltavam o estilo *Neocolonial*, cuja pretensão era recuperar os traços da identidade arquitetônica brasileira. Enquanto intelectual da Educação, Nerêo Sampaio se propôs a ser um grande defensor do ensino artístico como conhecimento indispensável no currículo da escola primária. Ele acreditava que o Desenho e as Artes estavam ao alcance de todos e o seu aprendizado teria como processo um estudo sistematizado, como qualquer outra disciplina. Sampaio era defensor do estilo artístico *Neocolonial*, que, ao longo da história, foi sendo caracterizado como ultrapassado, bem como defendia o ensino clássico do Desenho, indo na contramão das propostas modernistas de ensino da Arte. Ver a respeito Peres (2015, p. 97 – 154).

que havia a produção de um saber específico da formação de professores, da Universidade do Distrito Federal, voltado para a sala de aula do curso secundário.

Confirma-se que o propósito maior da UDF era a formação dos professores com base sólida no estudo da pedagogia e nas matérias necessárias à formação intelectual do docente. O que reafirma, também, que o Instituto de Artes estava engendrando uma nova *Cultura escolar* (JULIA, 1995), a qual buscava articular os conhecimentos universitários, artísticos e acadêmicos com o conhecimento escolar próprio da Didática, já que havia uma preocupação com os saberes a ensinar e com as práticas necessárias para transmitir e incorporar esses saberes.

A sistematização dos cursos de formação do professorado secundário do Instituto de Artes da UDF foi a que levou mais tempo para se consolidar, provavelmente porque merecia um melhor estudo de como seria encaminhado esse projeto, por se tratar de uma experiência inovadora, a qual priorizava uma formação artística aliada ao conhecimento de cultura geral e aos saberes pedagógicos. Como foi possível verificar nas Instruções de nº 3, assinadas por Anísio Teixeira em 22/6/1935, em que consta apenas a regulação dos cursos das Escolas de Ciências, Economia e Direito e Filosofia, estando ausentes os cursos do IA.

A normatização dos cursos de preparo para o magistério secundário do Instituto de Artes da UDF só foram regularizados nas Instruções de nº 10, em 19/3/1936, após a saída de Teixeira da Secretaria de Educação do Distrito Federal, tanto que o documento é assinado por Francisco Campos¹¹⁰. Apesar de as Instruções de nº 10 não terem sido homologadas por Teixeira, nelas há a consubstanciação das suas ideias sobre a formação de professores secundários. Esse ideal “anisiano” de formação de professores, no IA, perdurou até 1937, após a nova reorganização da UDF, como será abordado mais à frente.

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores de Artes do Desenho e o de Pintura, bem como o de Instrutores técnicos para as escolas secundárias, presentes na Instrução de nº 10 da

¹¹⁰ Francisco Campos, em 18/12/1935, foi nomeado professor da cadeira de História das Doutrinas Políticas na UDF, por decreto assinado pelo prefeito Pedro Ernesto, como consta na reportagem do *Correio da Manhã* de 19/12/1935, p. 2. No dia 19/12/1935, ele também é nomeado, por ato do prefeito, reitor da UDF (*Correio da Manhã*, 20/12/1935, p. 2). E após cinco dias, em 24/12/1935, assume o cargo de Secretário de Educação e Cultura da Municipalidade (*Correio da Manhã*, 25/12/1935).

Universidade do Distrito Federal¹¹¹, a qual apresenta as diretrizes que regulam os cursos do Instituto de Artes em funcionamento no ano letivo de 1936, comparando-se as duas propostas formativas da ENBA e do IA, verifica-se a diferença entre as instituições, conforme a matriz curricular do curso de Formação de Professor de Artes do Desenho abaixo:

Tabela 2 – Matriz curricular do curso de formação do professor de Artes do Desenho da UDF

Artigo 6º – A formação do professor de Artes do Desenho será em 3 anos obedecendo à seguinte seriação:
1º ano:
a) cursos de fundamento:
1. História das Artes
b) cursos de conteúdo:
1. Introdução ao estudo das artes;
2. Desenho a mão livre;
3. Geometria descritiva (projeções);
4. Modelagem;
5. Artes decorativas e industriais.
(16 horas no 1º período e 18 horas no 2º período).
2º ano:
a) cursos de fundamento:
<u>1. Biologia educacional (1º período)</u>
<u>2. Sociologia educacional (2º período)</u>
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre;
2. Perspectiva;
3. Projetos em geometral e perspectiva;
<u>c) cursos de integração profissional:</u>
<u>1. Introdução ao ensino (2º período)</u>
<u>(12 horas no 1º período e 18 no 2º)</u>
3º ano:
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre;

¹¹¹ Vale ressaltar que nas Instruções de nº 10 também são apresentadas as matrizes curriculares dos outros cursos do Instituto de Artes, a saber: curso de urbanismo; curso de aperfeiçoamento na arquitetura; curso de escultura monumental e de salão; curso para formação de professor de Música e Canto Orfeônico das escolas secundárias. Entretanto, nessa pesquisa a análise está concentrada nos cursos de formação de professores voltados para as Artes Visuais.

2. Modelagem;
3. Aplicações de projeções e perspectivas;
4. Artes decorativas e industriais;
5. Projetos em geometral e perspectiva.
c) cursos de integração profissional:
<u>1. Psicologia do adolescente (1º período);</u>
<u>2. Prática do ensino (2º período).</u>
(14 horas no 1º período e 12 no 2º, não incluindo Prática de ensino)

Fonte: Distrito Federal. Instruções de nº 10. 1936. Acervo: PROEDS-UFRJ.

Como foi possível observar, os conteúdos pedagógicos estão presentes em praticamente quase todos os períodos da matriz curricular do curso de Formação do Professor de Artes do Desenho, totalizando seis matérias do campo da Educação. Assim, constata-se a preocupação em realmente formar um professor com conteúdos sólidos de educação articulados com os conhecimentos de cultura geral e artística desde os primeiros anos do curso. Estudavam-se, portanto, os processos artísticos articulados à Educação. Os alunos do curso de formação de professores – do Instituto de Artes da UDF – não estudavam matérias que eram meras reproduções do que era ensinado na Escola de Belas Artes, mas, sim, investigavam o valor da Arte na Educação, como conhecimento indispensável à formação humana.

Por meio da análise da matriz curricular apresentada, é possível observar que as matérias convergiam para a construção da profissionalização do magistério das Artes Visuais. Notam-se nesse documento as premissas fundamentais que Nóvoa (1999) aponta como necessárias à profissionalização do professorado, que são: a constituição do *corpo de saberes e de técnicas* e o *conjunto de normas e valores* específicos da profissão docente, expressos nas disciplinas *Biologia educacional; Sociologia educacional; Cursos de integração profissional; Introdução ao ensino, Psicologia do adolescente e Prática de ensino*. Dessa forma, confirma-se que o Instituto de Artes da UDF estava verdadeiramente comprometido com o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos próprios dos docentes das Artes Visuais. O referido autor ressalta a relevância das instituições nesse processo de profissionalização do magistério, porque as instituições, mais do que formarem professores na esfera do micro, engendram a profissão docente na esfera do macro, colaborando para a

coletivização dos seus membros, construindo as bases de uma cultura profissional própria:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum (NÓVOA, 1999, p. 18).

Como foi observado, no Instituto de Artes estava se construindo uma nova ideologia sobre a presença da Arte no contexto escolar. Constata-se a “invenção” de novas disciplinas ligadas ao campo educacional, a ampliação e a ressignificação de outras já existentes nos cursos da ENBA, como, por exemplo:

Tabela 3—Quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre as disciplinas do IA e da ENBA

<i>Arte decorativa [ENBA]</i>	<i>Artes decorativas e industriais [IA]</i>
<i>Perspectivas e sombras [ENBA]</i>	<i>Aplicações de projeções e perspectivas [IA]</i>
<i>Geometria descritiva [ENBA]</i>	<i>Projetos em geometria e perspectiva [IA]</i>
<i>Desenho de modelo vivo [ENBA]</i>	<i>Desenho a mão livre [IA].</i>

Iniciava-se, assim, o processo de invenção de uma tradição do magistério das Artes Visuais. Goodson (2012), ao se apropriar do conceito de “tradição inventada” de Hobsbawn (1985, p. 1), infere que:

[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. [...] A questão, no entanto, é que o currículo escrito é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir (GOODSON, 2012, p. 112 – 113).

Além dos cursos de Formação de Professores de Artes do Desenho e o de Pintura, foi criado também, o curso de Instrutor técnico para as Escolas Técnicas Secundárias, o qual formava os profissionais que instruíam os estudantes para a atuação no mundo do trabalho. O referido curso foi elaborado após a criação do cargo de Instrutor técnico na Prefeitura do Distrito Federal para atender uma exigência dos decretos nº 3.763 e nº 3.804, nos meses de fevereiro e abril de

1932¹¹², os quais instituíram as Escolas Técnicas Secundárias. Anísio Teixeira buscou acabar com dicotomia que existia com relação à atuação docente, efetivou a unificação dos quadros do magistério e transformou a formação dos mestres e contramestres para criar a profissão de Instrutor técnico de escola secundária. A citação abaixo é longa, mas necessária para compreendermos a visão do educador sobre esse assunto:

O plano de unificação dos quadros do magistério não podia esquecer a situação dos mestres e contramestres.

A mesma crítica, feita atrás, ao estabelecimento dos funcionários no posto inicial, à ausência de um sistema que assente o progresso do serventário no seu próprio esforço, e à falta de estímulo para aperfeiçoamento, tem aqui cabimento.

A divisão da classe em mestres e contramestres não encontra apoio em nenhuma necessidade de serviço e menos ainda em nenhuma distinção de funções e competências.

Por outro lado, há alguns problemas capitais que a lei proposta procura resolver. Entre eles, é o menor o da separação entre os professores de ensino técnico e os mestres, cada grupo agindo separadamente, sem sentidos por vezes distintos, sem nenhum entendimento e sem nenhuma compreensão recíproca.

Ora, as oficinas devem ter, nas escolas secundárias técnicas, um papel educador equivalente ao da classe. Elas devem funcionar como laboratórios de aplicação da ciência aprendida nas aulas.

Nas escolas secundárias técnicas, as classes, a biblioteca, os laboratórios, as ciências e os campos de jogos devem funcionar como peças de um todo, debaixo de uma certa unidade de objetivos e de ação.

A elevação do mestre de ofício à categoria de docente do ensino técnico decorre, pois, dessa necessidade (TEIXEIRA, 2007, pp. 213 - 214).

A partir da leitura desse fragmento, verifica-se que Teixeira procurava unir os profissionais do ensino de forma mais orgânica, cada um compreendendo a especificidade da sua atuação, convergindo para um centro único, colaborando para o propósito fundamental que era promover a aprendizagem. Para atingir essa união de objetivos e de ação seria necessário, no entanto, elevar a categoria de mestre de ofício à categoria de docente do ensino técnico. Ao criar o cargo de Instrutor técnico de escola secundária, é implementado, também no IA da UDF, um curso para formar esse profissional com bases sólidas de conhecimento pedagógico, aproximando esse ofício do universo da docência, como é possível

¹¹² Decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932: (modifica algumas disposições do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências) com a exposição de motivos de Diretor de Instrução e outros decretos subsequentes de reajustamento.

conferir na matriz curricular que consta no artigo 7º das Instruções nº 10, transcrito abaixo:

Tabela 4 – Matriz curricular do curso de formação de instrutores para os cursos técnicos das escolas secundárias

Artigo 7º – O curso de formação de instrutores para os cursos técnicos das escolas secundárias será em três anos, obedecendo à seguinte seriação:
<u>1º ano:</u>
a) cursos de fundamento:
1. Matemática;
2. História das Artes e das Indústrias;
3. Higiene aplicada (2º período)
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre;
2. Geometria descritiva (projeções)
3. Especialização (Desenho apl. à impressão
(Desenho apl. ao mobiliário
(Desenho apl. à indumentária
4. Modelagem.
(17 horas semanais no 1º período e 18 no 2º)
<u>2º ano</u>
a) cursos de fundamento:
1. História das Artes e das Indústrias;
<u>2. Higiene aplicada;</u>
<u>3. Biologia educacional (1º período)</u>
<u>4. Sociologia educacional (2º período)</u>
(horas semanais)
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre;
2. Perspectiva;
3. Especialização (Desenho apl. à impressão
(Desenho apl. ao mobiliário
(Desenho apl. à indumentária
4. Modelagem;
5. Organização técnica e social do trabalho.
c) curso de integração profissional:
1. Introdução ao ensino (2º período)
(15 horas semanais)

<u>3º ano</u>
1. Desenho a mão livre;
2. Aplicações de projeções e perspectiva;
3. Especialização (Desenho apl. à impressão
(Desenho apl. ao mobiliário
(Desenho apl. à indumentária
4. Modelagem;
<u>5. Organização técnica e social do trabalho.</u>
c) cursos de integração profissional;
<u>1. Psicologia do adolescente (1º período)</u>
2. Prática do ensino.
(17 horas semanais)

Fonte: Distrito Federal. Instruções de nº 10. 1936. Acervo: PROEDS-UFRJ

Confere-se que o curso de Instrutor para as disciplinas técnicas das escolas secundárias tinha a duração de três anos e possuía disciplinas pedagógicas, como *Biologia educacional*, *Sociologia educacional* e *Psicologia do adolescente*, sendo uma matriz curricular muito semelhante à do curso de Formação de Professores de Artes do Desenho. O Instrutor técnico, mesmo tendo uma atuação mais voltada para o ensino de técnicas aplicadas às indústrias, recebia uma capacitação abundante de conhecimentos de cultura geral e de conhecimentos pedagógicos. O que comprova o compromisso de Teixeira em promover um ambiente amplo de trocas de saberes, como afirmava em seu discurso de inauguração dos cursos da UDF:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1935, p. 15).

Algo interessante nas matrizes curriculares dos cursos de formação de Professor de Artes do Desenho e de Instrutor técnico para as escolas técnicas secundárias é a presença da disciplina *Psicologia do adolescente*, o que confirma a preocupação de formar profissionais da Educação dotados de conhecimentos sobre o desenvolvimento do adolescente e valida o que foi veiculado nas

reportagens e nas propagandas das Escolas Técnicas Secundárias, as quais caracterizavam as referidas escolas como centros de referência na formação de adolescentes, já tratado no segundo capítulo da tese.

Nas matérias específicas da formação docente, verifica-se uma carga horária considerável das disciplinas de cunho biopsicológico, o que confere ao currículo um teor mais científico. Segundo Lopes (2002), atribuía-se a essas disciplinas o estatuto de “ciências matriciais” por possuírem um percurso científico autônomo.

Em seu estudo *Oficina de Mestres – História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*, Lopes (2006) reproduz a matriz curricular do curso de formação de professores primários, com o auxílio do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, localizado no CPDOC/FGV – arquivo pessoal de Lourenço Filho – além da consulta a históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, essa matriz vigorou entre 1932 e 1939, com pequenas alterações. Nesse estudo, Lopes revela o peso significativo das disciplinas que compunham a seção de Fundamentos da Educação de caráter biopsicológico.

A Biologia e a Higiene tiveram um papel central para fundamentar essa nova pedagogia, por um lado, oferecendo meios de desenvolver a ‘base biológica’ por meio da defesa da saúde individual, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A fundamentação biológica que justificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social, bem como a fisiologia da aprendizagem foi, de certa forma, encampada pela área de conhecimentos psicológicos, que tomou a Biologia como fonte científica (LOPES, 2006, p. 139).

Ainda de acordo com Lopes (2006), nesse momento, a escola deveria orientar-se para uma nova prática, fundamentada na cientificidade como forma de aprimorar e desenvolver metodologias, técnicas e práticas de ensino que viessem a contribuir para uma cultura pedagógica brasileira. Ou seja, buscava-se preparar o docente em nível superior “sob todos os pontos de vista: cultural, técnico e profissional” (TEIXEIRA, 2007, p. 211).

Na matriz curricular do curso de Pintura, também é possível observar a preocupação com a formação docente, porque logo no primeiro período os

estudantes tinham contato com as questões do ensino das artes, como se pode observar a seguir:

Tabela 5 – Matriz curricular do curso de Pintura do IA da UDF

Artigo 9º – O curso de Pintura será em seis anos, obedecendo à seguinte seriação:
1º ano:
a) cursos de fundamento:
<u>1. Introdução ao ensino das artes;</u>
<u>2. História das artes;</u>
<u>3. História da civilização brasileira.</u>
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho de perspectiva;
2. Noções de arquitetura;
3. Material de pintura;
4. Pintura.
(19 horas semanais)
2º ano:
a) cursos de fundamento:
1. <u>História da civilização brasileira;</u>
2. Introdução ao estudo das artes;
3. Literatura geral.
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre e perspectiva;
2. Noções de arquitetura;
3. História das artes.
(17 horas semanais)
2º ano:
a) cursos de fundamento:
<u>1. História da civilização brasileira;</u>
<u>2. As artes no Brasil;</u>
3. História das artes.
b) cursos de conteúdo:
1. Desenho a mão livre e perspectiva;
2. Noções de arquitetura;
3. Escultura.
(17 horas semanais)
3º ano:
a) cursos de fundamento:

1. História da civilização brasileira;
2. Literatura geral.
4º ano:
b) cursos de conteúdo:
1. Escultura.
(16 horas semanais)
5º ano:
b) cursos de conteúdo:
1. Escultura.
(---)
6º ano
b) cursos de conteúdo:
1. Escultura.
(15 horas semanais)

Fonte: Distrito Federal. Instruções de nº 10. 1936. Acervo: PROEDS-UFRJ.

Apesar de o curso de Pintura não ter tantas disciplinas pedagógicas como as existentes nos cursos de formação de Professores de Artes do Desenho e de Instrutores técnicos, nota-se a presença de uma disciplina fundamental que caracteriza o curso como de preparação para o magistério, trata-se da *Introdução ao ensino das artes*, ministrada logo no primeiro período do curso com a finalidade de promover a iniciação do “aluno-mestre” no universo da escola. Como se pode observar, é a única matéria que trata do ensino, o que sugere que no curso de Pintura não havia tanto destaque no preparo do docente. Em comparação com a matriz curricular do curso de Pintura da ENBA, na qual não há nenhuma matéria pedagógica, mesmo constando apenas uma no curso do IA, verifica-se que existia a preocupação em desenvolver os saberes necessários para atuar na sala de aula do ensino regular. Algo em relação a isso será abordado na entrevista de Hérís Guimarães, em fragmento exposto mais à frente.

Verifica-se, no entanto, que a ênfase do curso estava voltada mais para os aspectos da constituição do Brasil como nação, o que se evidencia na presença da disciplina *História da civilização brasileira* durante os três anos do curso. Fato que vai ao encontro do depoimento da ex-aluna Hérís Guimarães, já mencionado no capítulo anterior, sobre o teor crítico das aulas de História que ajudavam a

despertar o pensamento crítico dos estudantes, bem como estimulá-los para executarem representações pictóricas abordando os problemas sociais brasileiros.

Goodson (2012) afiança que o estudo da história do currículo não pode prescindir da investigação do seu contexto histórico e da compreensão dos interesses presentes nesse documento, ou seja, deve-se conhecer os valores e os objetivos das matérias presentes no currículo escrito para se compreender as intencionalidades. Dessa forma, acredito que essa ênfase dada às disciplinas de *História da civilização brasileira* e *História das artes no Brasil* está relacionada diretamente com a proposta de Arte Moderna daquele período, porque o conhecimento crítico da história brasileira, aliado ao conhecimento do desenvolvimento das artes no nosso país, era uma maneira de exercer influência sobre a consciência dos estudantes, uma infiltração cultural que despertaria a consciência dos alunos para as questões sociais e políticas da nação, preparando-os para exercer uma arte com engajamento social¹¹³. Desde a década de 1920 havia uma preocupação crescente com o *social* na arte latino-americana, nos meios intelectuais e artísticos, ganhando mais vigor nos anos de 1930, sendo o México um país de grande influência devido à arte do muralismo (AMARAL, 2003).

Héris Guimarães, ao lembrar-se da atuação de Candido Portinari como professor, comenta que o artista tinha um posicionamento claro em relação às dicotomias da sociedade brasileira e que era um grande admirador de artistas muralistas mexicanos simpáticos a uma *arte engajada*, voltada para o socialismo, especialmente de Diego Rivera. Segundo a ex-aluna, foi isso o que o artista deixou transparecer nas suas aulas, bem como na sua arte. E, devido a esse posicionamento, ele foi considerado maldito por alguns setores que não concordavam com suas ideias. Conforme as suas lembranças:

¹¹³ Outro aspecto que corrobora com a ideia da disseminação da concepção de Arte Moderna no IA da UDF está relacionado com a mudança ocorrida na historiografia brasileira na década de 1930, período no qual autores se voltaram para uma nova maneira de estudar, fazer e ensinar história. Pedro Calmon professor de história, mencionado pela ex-aluna Heris Guimaraes, publicou o livro “História da civilização brasileira” que pretendia romper com uma história nacional de cunho tradicional, como afirmado pelo autor no prefácio da edição de 1937: “Felizmente já não persistimos na lamentável rotina em que vivia este ensino, estranho às conquistas e novidades da ciência social, desprendido de suas realidades, fiel aos métodos arcaicos, infestado de velhas crônicas, de fria nomenclatura, de minuciosas datas e pitorescos pormenores, cuja trama escondia – amofinando as jovens inteligências – o conjunto amplamente humano da evolução nacional” (CALMON, Pedro, 2002, p. 13).

Mas o Portinari já disse isso, na pintura, há muitos anos, e era maldito por isso. Era um homem que tinha essa sensibilidade, é natural que se tenha voltado para uma pintura que era essencialmente socialista, baseada numa pobreza, baseada nos pueblos, e que também era uma pintura, vamos dizer, volumosa. Estive no México, morei dois meses lá e conheço bem a pintura mexicana, então eu via que o pueblo é todo grosso de pano, é todo volumoso, sempre de chapéu... Era natural que o Portinari se voltasse para os artistas que, como ele, eram socialistas (GUIMARÃES, 1983).

De acordo com Neves (2019), a pintura mural no México, particularmente a de Diego Rivera, retrata as raízes da história do próprio povo, que, segundo os artistas desse movimento, foram esquecidas pela classe burguesa durante longos anos de opressão, abandono e privações impostas pelas oligarquias nacionais. Diante dessa informação, acredito que a elevada carga horária da matéria *História da civilização brasileira* tinha como finalidade munir os estudantes de um largo conhecimento sobre a história nacional para que lhe fosse útil na elaboração das suas obras artísticas.

Ferreira (2010, p. 110) afiança que *a arte social engajada* teve influências de grandes acontecimentos, como a “Revolução Russa, agitações na Espanha, insurreições na China, Frente Popular na França, experiências de reforma agrária e política de massas no México”. E no Brasil, os eventos que impulsionaram o movimento modernista estavam relacionados com as mudanças sociais e políticas do final da década de 1920 e início da década de 1930, com os levantes tenentistas e a Revolução de 1930, o nacionalismo exacerbado, as greves operárias, o sindicalismo, o Partido Comunista, entre outros acontecimentos. Ainda segundo esse autor, o México foi o país de grande influência na América Latina:

O México dos anos posteriores à revolução agrária tornara-se um dos principais herdeiros da atitude artística revolucionária. Também ali a arte perseguia propósitos edificantes e era encarada como co-produtora da recriação histórica. Além disso, as principais expressões de sua *pintura mural* repercutiam em vários outros países do continente, ligando-se a perspectivas artísticas semelhantes. É assim que o muralismo ganhava importância nos meios culturais, com seus propósitos sociais e motivos históricos, cuja inspiração passava pelos trabalhos dos mexicanos, pelo cinema-documentário russo e por outras expressões internacionais pautadas na ideia do *engajamento* político do artista (FERREIRA, 2010, p. 111).

As aulas de Portinari impactaram Hérís Guimarães de tal maneira que ela não se esqueceu de como o artista era indignado com as mazelas sociais do Rio de Janeiro e a arte para ele deveria ser uma maneira de denunciar; por isso mostrava em suas aulas os trabalhos que realizava. A ex-aluna, ao recordar do que era exposto nas aulas, afiança: “Mostrou a desgraça da favela, a falta d’água na favela, o menino abandonado. Depois ele fez toda aquela série dos meninos de Brodóski, toda aquela série amarela, verde colorida” (GUIMARÃES, 1983).

Diante do exposto, suponho que a carga considerável da disciplina *História da civilização brasileira*, presente até o terceiro ano do curso, tinha como objetivo dotar os estudantes de um conhecimento vasto sobre o país, bem como construir uma atitude artística transformadora que servisse aos propósitos da recriação histórica, elegendo os temas sociais como os mais relevantes a serem representados artisticamente. Fato que caracteriza o curso de Pintura do IA da UDF como uma formação voltada para os ideais modernistas. Essa preocupação com uma *Arte engajada* pode ter sido também um dos motivos que levaram à não incorporação do Instituto de Artes na Universidade do Brasil.

A formação do professor de Pintura era a mais extensa entre os cursos mantidos pelo Instituto de Artes da UDF. O curso tinha uma duração de seis anos, com um preparo muito mais amplo do que o do curso de Pintura da ENBA, o qual estava organizado em quatro anos apenas. Apesar do pouco relevo dedicado às matérias pedagógicas, foi possível constatar, nos depoimentos analisados dos ex-alunos, que a essência do curso era preparar professores e que os estudantes tinham plena noção de que a UDF possuía como finalidade primordial a formação docente, como se pode depreender no relato de Hérís Guimarães, exaltando a competência do ensino prestado:

A Universidade era para formar professores para o Distrito Federal. Enfim, se não tivesse acontecido aquilo (a extinção da UDF), eu seria professora de pintura. Vejam bem, eu estava sendo formada para professora de pintura, não fiz uma opção muito errada, não. [...] Eles estavam preparando o melhor professor de pintura, o melhor dentro de coisas melhores também (GUIMARÃES, 1983).

As matrizes curriculares analisadas expressam o pensamento de Anísio Teixeira, que, ao elencar alguns dos problemas do ensino secundário na época, apontava para a questão da má preparação do professor de ensino secundário. Na

sua visão, o conflito da formação docente consistia na separação entre o preparo “acadêmico” e o preparo “profissional”, ou seja, a formação acadêmica seria aquela que visava “dar ao aluno-mestre o preparo da matéria ou matérias, do ponto de vista dos seus especialistas” e a preparação profissional a que “buscava habilitá-lo diretamente para o magistério” (TEIXEIRA, 2007, p. 113). Teixeira defendia que deveria haver, na formação de professores, um diálogo entre a teoria e a prática. Os cursos de integração profissional tinham justamente essa finalidade. O educador ainda compara a formação de professores ao processo de elaboração de uma obra artística, no qual o artista conhece bem seus materiais e tem domínio da técnica para empregá-los de forma efetiva para obter o resultado desejado e, de acordo com ele:

(...) isso faz acreditar que o segredo da formação do professor está em integrar, o mais intimamente possível, os materiais e as técnicas da sua arte de ensinar. Como na pintura e nas demais belas-artes. O dualismo da preparação acadêmica e da preparação profissional só pode trazer confusão e ineficiência (TEIXEIRA, 2007, p. 114).

Ao ler a obra de Teixeira, a qual versa sobre a formação de professores, vejo como o pensamento desse educador é atual, porque, apesar das diversas políticas de formação de professores já implementadas no nosso país até os dias atuais, ainda não conseguimos resolver o problema da dicotomia entre formação acadêmica e preparo profissional do professor, especialmente os que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Quando se compara o fragmento citado acima com as ideias do autor contemporâneo Maurice Tardif, constata-se que os dois pensadores têm ideias semelhantes acerca do saber profissional do magistério que é diferenciado, como se pode observar:

Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (TARDIF, 2014, p. 264).

Observamos que o objetivo central em torno da UDF e das suas escolas era reforçar o campo educacional brasileiro, promovendo a formação de professores comprometidos com o aprimoramento da cultura nacional a partir dos diversos ramos do conhecimento. A formação de professores secundários pensadas nos moldes “anisianos” teve, porém, curtíssima duração, porque, após a saída de Teixeira em 1935, no outro ano a Universidade passa por uma reestruturação.

Com a saída de Anísio Teixeira do cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal, a vaga é assumida pelo ex-Ministro da Educação Francisco Campos, que exerceu concomitantemente a função de reitor da UDF, já que Afrânio Peixoto também se exonerou em solidariedade ao companheiro. Como foi visto na reportagem apresentada no capítulo anterior, muitos professores também pediram demissão de seus cargos por não concordarem com a saída de Teixeira. Fato que colocou em risco o projeto universitário implementado e que só tinha quatro meses de efetivo funcionamento.

Segundo Lopes (2009), no período de 1936 a 1937 a UDF passa por sua primeira grande crise. Logo em seguida à gestão interina de Francisco Campos e Miguel Ozório, a reitoria foi assumida por Affonso Penna Junior, que atuou de março de 1936 até setembro de 1937. Lourenço Filho, porém, permaneceu no cargo do diretor do Instituto de Educação, sede da Escola de Educação da UDF, e aproveitou esse momento para tentar colocar algumas ideias sobre a formação de professores secundários em prática, ideias essas que eram contrárias ao que havia sido implementado na Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira. Para corroborar sua hipótese, a autora apresenta um fragmento de correspondência de autoria de Lourenço Filho encaminhada ao novo Reitor, que argumenta acerca da organização dos cursos de magistério presentes nas instruções baixadas por Teixeira das quais Lourenço discorda, alegando que, se as diretrizes vigentes persistissem, a Universidade seria reduzida a uma Escola Normal Superior. Como Lopes afirma:

No entender de Lourenço, os estudos dos professores secundários deveriam ser integralizados em três anos através de dois cursos autônomos. O primeiro corresponderia, em cada uma das Escolas da UDF, aos estudos especializados, com a duração mínima de dois anos, findo os quais os estudantes obtinham a licença cultural. O segundo de preparação técnico-pedagógico, com duração de um ano, seria realizado na Escola

de Educação, concedendo a licença magistral aos futuros professores (LOPES, 2009, p. 139).

Verifica-se que o desejo de Lourenço Filho era que a Escola de Educação da UDF obtivesse o monopólio da formação de professores secundários, acarretando, assim, a desestruturação do ideal de formação de Teixeira, que visava a uma formação mais orgânica, na qual o conhecimento pedagógico estivesse presente desde o segundo ano da formação do docente, unindo a formação acadêmica com a formação profissional, articulando o conhecimento de cultura geral com o saber especializado, os estudos pedagógicos e a prática profissional. Ainda segundo a autora:

Lourenço Filho criticava também a estrutura do curso de integração profissional, à medida que percebia um excesso de matérias pedagógicas, tornando-se impraticável seu aprofundamento. Sugeria, então, a substituição de tais matérias por um “paciente ensaio de prática de ensino e fundamentos da metodologia da especialidade” (Lourenço Filho, 1936). A seu ver, a redução das matérias pedagógicas evitaria um conhecimento pulverizado e artificial, ao mesmo tempo em que a prática e a metodologia específica de cada curso ficariam mais apuradas (Idem).

A ideia do Diretor do Instituto de Educação foi validada pelas autoridades do Distrito Federal e a Universidade passou a operar com um novo modelo de formação docente divergente da proposta inicial de Anísio Teixeira. O projeto de Teixeira para formação de professores para o ensino secundário contava com uma organização que privilegiava uma formação docente integrada, compreendendo *cursos de conteúdo, fundamentos e integração profissional* . Esse último era responsável pelos estudos de educação e a sua articulação com a prática indispensável ao magistério.

O currículo da formação de Professores de Artes do Desenho com disciplinas integradas (*cursos de conteúdo, fundamentos e integração profissional*), entretanto, foi modificado pelas Instruções de nº 18, as quais determinavam os cursos de formação regular do professorado secundário nas Escolas de Educação, Ciências e Instituto de Artes, e a promoção em todos os cursos no ano letivo de 1937. De acordo com o:

Tabela 6 – Os cursos de conteúdo e fundamentos do Instituto de Artes para o magistério secundário

Artigo 3º - Os cursos de conteúdo e fundamentos do Instituto de Artes para formação de professores secundários de Artes obedecem ao seguinte plano:
1º ano:
1. Cursos de conteúdo:
a) Introdução ao estudo das artes – 1 hora semanal
b) Desenho a mão livre – 4 ½ horas semanais
c) Geometria descritiva – Projeções – 3 ½ horas semanais.
d) Modelagem – 3 horas semanais
e) Artes decorativas e industriais – 5 horas semanais
2. Cursos de fundamentos:
a) História das artes e das indústrias – 2 horas semanais
Total de – 19 horas semanais.
2º ano:
1. Cursos de conteúdo:
a) Desenho a mão livre – 4 ½ horas semanais
b) Perspectiva – 3 horas semanais
c) Projetos em geometral e perspectiva – 3 horas semanais
d) Artes decorativas e industriais – 2 ½ horas semanais
e) Modelagem – 3 horas semanais
Total – 16 horas semanais
3º ano:
1. Cursos de conteúdo:
a) Desenho a mão livre – 4 ½ horas semanais
b) Aplicações de projeções e perspectiva – 3 horas semanais
c) Projetos em geometral e perspectiva – 2 horas semanais
d) Artes decorativas e industriais – 4 ½ horas semanais
e) Modelagem – 3 horas semanais
Total – 17 horas semanais.

Fonte: Distrito Federal, Instruções nº 18, 1937.

A partir das Instruções de nº 18, o curso de Formação de professores de Artes do Desenho do Instituto de Artes passou a operar como os demais cursos das outras Escolas da UDF, conforme o artigo 8º das Instruções de nº 16, tendo a formação pedagógica concentrada na Escola de Educação e no último ano do curso, organizado da seguinte forma:

Tabela 7 – O curso de Integração Profissional articulado à Escola de Educação

Artigo 8º – O curso de Integração Profissional, a fazer-se no 3º ano de estudos na Escola de Educação, compreenderá:
a) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
1. Biologia Educacional (um trimestre com duas horas semanais) para o estudo dos problemas de crescimento, hereditariedade, variação e adaptação, com especial referência ao período da adolescência;
2. Psicologia Educacional (dois trimestres, com duas horas semanais) para o estudo da psicologia evolutiva, especialmente da adolescência, e estudo geral da psicologia da aprendizagem;
3. Sociologia Educacional (um trimestre, com duas horas semanais) para o estudo da educação, como processo social, e especialmente dos problemas da educação secundária.
4. Educação comparada, especialmente do ensino secundário (três trimestres, com três horas semanais) para o estudo dos sistemas educativos das principais nações da Europa e da América. Tipos e modalidades do ensino secundário primário, superior e técnico-profissional. Evolução e estado atual do ensino secundário no Brasil.
b) ORGANIZAÇÃO E PRÁTICA DO ENSINO SECUNDÁRIO (seis horas semanais) para estudo dos problemas gerais de organização das escolas secundárias municipais, problemas particulares do ensino de cada disciplina, e de sua prática, com observação e participação pelos alunos (Universidade do Distrito Federal. Instruções nº 16. 24/04/1937).

Apesar de as disciplinas de Fundamentos da Educação estarem organizadas no curso de Integração profissional oferecido apenas no último ano da formação dos professores para o ensino secundário e não obstante a perda da integração dos conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos especializados, do ponto de vista do curso de magistério secundário oferecido pelo Instituto de Artes, este ainda se configura como um curso diferenciado em comparação ao curso oferecido pela Escola de Belas Artes, porque nele há a preocupação com os saberes profissionais dos professores.

Dessa forma, verifica-se que as justificativas apresentadas por Nerêo Sampaio para negar o pedido de isenção de matérias solicitado por Maria Dulce é expressão máxima de defesa da formação de professores de Arte tão comentada em seus livros. Nesse documento, ele assevera que as finalidades dos cursos são diferentes, que na ENBA se preparava apenas o especialista e que na UDF se formava o professor. Esse posicionamento de Sampaio indicia que havia o comprometimento com o ideal primordial da UDF, a formação de professores, e

que, apesar das inúmeras reformulações ocorridas nos cursos, depois da saída de Anísio Teixeira, o ideal do educador não foi perdido.

O monopólio da formação de professores pela Escola de Educação do Instituto de Educação causará, no entanto, um grande desconforto entre os professores do Instituto de Artes que desejavam um maior domínio dos cursos de formação de professores. Isso porque toda a formação pedagógica dos professores de Artes ficará sob a responsabilidade da Seção de Desenho e Artes Industriais, a qual estava sob a direção de Fernando Nerêo de Sampaio, que também ocupava o cargo de Superintendente do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do Departamento de Educação do Distrito Federal. Mais adiante serão expostos alguns embates entre os docentes do IA com Sampaio.

Nos documentos analisados foram encontradas modificações apenas no curso de Formação de Professores de Artes do Desenho, não foi possível verificar se houve alterações nos cursos de Pintura e no curso de Instrutores técnicos para as escolas técnicas secundárias¹¹⁴. Apesar das mudanças realizadas, as quais deram destaque à formação do especialista, porque as disciplinas de formação pedagógicas oferecidas no 2º e no 3º ano do curso foram reduzidas e concentradas no terceiro ano, ao que tudo indica elas não estavam articuladas com os estudos específicos da formação do especialista.

Na próxima seção, será abordada como essas inovações curriculares e as novas práticas pedagógicas implementadas no Instituto de Artes podem ter influenciado na extinção da Universidade do Distrito Federal, bem como no fechamento do IA e a sua não incorporação na Faculdade Nacional e Filosofia da Universidade do Brasil.

4.1

O contexto autoritário e o fim de um projetor inovador

Como já foi mencionado, a criação da Universidade do Distrito Federal ocasionou um grande incômodo em alguns setores da sociedade carioca,

¹¹⁴ Acredito, entretanto, que houve alterações no currículo do curso de Pintura porque a disciplina “História e Filosofia das Artes”, ministrada por Mário de Andrade, não é mencionada nos documentos analisados, o que leva a crer que a referida disciplina foi acrescentada posteriormente, após uma possível reformulação curricular.

especialmente naqueles mais voltados para um posicionamento conservador, bem como para o então ministro da Educação e Saúde, que almejava implementar seu próprio projeto universitário. No ano de 1937, Gustavo Capanema encontrou a oportunidade ideal de intensificar as suas estratégias para realizar seu desejo. Nesse mesmo ano foi criada a Universidade do Brasil¹¹⁵, que seria a instituição modelo para as demais universidades brasileiras, e, em seguida, se instaurou um novo regime político que cerceava a liberdade democrática e preparou o terreno para semear algumas medidas que foram verdadeiras ervas daninhas e acabaram por sufocar a UDF, levando a sua extinção (MENDONÇA, 2002).

Com a implantação do Estado Novo¹¹⁶ em 10 de novembro de 1937, muitas providências foram tomadas por Getúlio Vargas para conter a ameaça do “levante comunista”, o que atacava diretamente as instituições democráticas. De acordo com Basbaum (1976), o golpe foi orquestrado como uma forma de Vargas se manter no poder e evitar as eleições que deveriam ocorrer em fins de 1937. Após a insurreição dos militares associados às ideias comunistas em 1935, organizada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) sob a liderança de Luiz Carlos Prestes, movimento conhecido como *Intentona Comunista*, houve uma onda de terror e se acentuou a ideia da necessidade de contenção da “subversão social”. Fato esse que, na época, ocasionou a saída de Anísio Teixeira do cargo de Secretário de Educação e Cultura e o pedido de demissão de alguns diretores da UDF em apoio ao companheiro.

Dessa forma, a “Revolta de 1935” era uma boa desculpa que favorecia a implantação do regime de exceção. Entretanto, “havia ainda uma Constituição; o Congresso funcionava; a imprensa gozava de certas liberdades...” e foi necessária uma estratégia com um grande poder de persuasão para justificar o cerceamento da liberdade democrática (BASBAUM, 1976, p. 88). Iniciou-se a preparação do golpe com a indicação de Francisco Campos pelo Presidente para elaborar uma nova Constituição e ele a fez de maneira a favorecer as intenções de Vargas e dentro das novas correntes e princípios fascistas.

Para coroar o golpe, surgiu um controverso documento que ficou conhecido como *Plano Cohen* que continha um projeto detalhado de revolução

¹¹⁵ Lei nº 452, de 05 de julho de 1937. Instituição da Universidade do Brasil.

¹¹⁶ O Estado Novo foi um regime ditatorial que marcou a terceira e última fase da “Era Vargas” e que durou de 1937 a 1945 (BASBAUM, 1976)

comunista no Brasil e que seria apoiado pela União Soviética. Esse documento, porém, era uma fraude, foi engendrado pelos “grupos reacionários fascistas e fascizantes do governo”, para “preparar o ambiente necessário à implantação do *continuísmo* e da ditadura” de Getúlio Vargas (BASBAUM, 1976, p. 95). Com a desculpa de salvar o Brasil do fantasma do socialismo, foi imposta uma ditadura que durou oito anos e que perseguiu, prendeu e matou muitas pessoas contrárias ao regime.

Nesse clima de medo e insegurança que assolava o país, era anunciado, em 30 de dezembro de 1937, no jornal *Correio da Manhã*¹¹⁷, a indicação de Alceu Amoroso Lima para exercer o cargo de reitor da Universidade do Distrito Federal. No período da fundação da UDF, o intelectual católico posicionou-se contrário à iniciativa de Anísio Teixeira, porque considerava essa instituição um perigo para a sociedade brasileira, visto que Teixeira anunciava a contratação de diretores e professores que não escondiam “suas ideias e pregações comunistas” e eram defensores do ensino laico (MENDONÇA, 2002, p. 115). O novo reitor foi uma peça importante para que Capanema obtivesse êxito na extinção da Universidade.

Foi possível confirmar que a nomeação de Alceu Amoroso Lima para ocupar a reitoria da UDF foi muito divulgada na imprensa. Já em dezembro de 1937, anunciava-se a sua indicação e, um dia antes da cerimônia de posse do novo Secretário de Educação e Cultura da Municipalidade e do novo reitor da Universidade, também é emitida uma nota, em 4/1/1938, no jornal *Correio da Manhã*, sobre a importância desse evento, o que demonstra que havia uma grande expectativa sobre sua atuação na UDF.

No mesmo jornal, na matéria do dia 5/1/1938, que ocupa uma parte significativa da página 3 e continua na página 6, confere-se como a referida cerimônia de posse foi revestida de pompa, contando com a presença de autoridades relevantes do governo, como se pode depreender a seguir: Francisco Campos (ministro da Justiça), Attila Soares (secretário do Interior e Segurança), Edison Passos (secretário de Viação, Trabalho e Obras Públicas), Clementino Fraga (secretário de Assistência e Saúde Pública), Costa Sena (diretor do Departamento de Educação).

¹¹⁷ Matéria do jornal *Correio da Manhã* de 30/12/1937, p. 3, cujo título era: “O novo reitor da Universidade do Distrito Federal”.

4.2

As articulações para extinguir a UDF



Figura 19: Fotografia da posse de Paulo Assis Ribeiro e de Alceu Amoroso Lima na presença das autoridades do governo Vargas. Jornal Correio da Manhã, 05/01/1938, p. 3.

Nessa fotografia visualizamos o momento solene da investidura nos cargos públicos de secretário de Educação e Cultura e Reitor da Universidade do Distrito Federal. O enquadramento privilegia a posição das autoridades, em primeiro plano verifica-se Paulo Assis Ribeiro curvado, assinando o termo de posse, do seu lado esquerdo encontra-se Alceu Amoroso Lima e ao lado deste encontra-se Henrique Dodsworth, Prefeito do Distrito Federal. Não foi possível identificar os outros homens presentes na cena, provavelmente eram as autoridades públicas mencionadas na matéria. A imagem registra a mudança do comando das instituições responsáveis pela “Educação e Cultura” do Distrito Federal, configurando-se como uma representação simbólica do novo poder instituído.

Alceu Amoroso Lima e Paulo Assis Ribeiro divergiam completamente do que foi implementado na gestão de Anísio Teixeira, conforme aparece nos discursos de ambos que acompanham a imagem na reportagem. Para eles era necessário um reajustamento da Universidade, moralizando-a, para que atendesse aos novos objetivos e às novas necessidades imediatas do governo.

Alceu Amoroso Lima, entretanto, em seu discurso, não parece muito satisfeito em assumir o cargo de reitor da UDF, afirmando que só aceitou a missão para honrar o amigo Gustavo Capanema, pelo dever de ajudar a sua cidade natal e para de alguma maneira contribuir para o campo intelectual brasileiro. Inicia sua explanação clamando por Deus para que o ajudasse naquela missão tão árdua, conferindo à solenidade uma aura de compromisso espiritual, de regeneração da instituição responsável pela formação da inteligência da capital do país, tendo em vista que, em sua visão, a Universidade que assumia era uma instituição contaminada por ideias perniciosas, como é possível conferir no fragmento a seguir:

Aqui estou – vencendo só Deus sabe que mundo de resistências interiores – pra servir a um amigo, à minha cidade, e, se for possível, à causa da inteligência.

Ora, uma Universidade, é, antes de tudo, uma disciplinadora da inteligência. O que o Estado faz com a ordem jurídica, deve a Universidade fazer com a ordem, intelectual, isto é, operar como tanto gostam de dizer os pensadores alemães, a passagem do caos ao cosmos.

Pois bem, por ordem nas inteligências é a primeira condição para por ordem nas ruas. Esta só garante aquela, quando é sua consequência. De outra forma, é uma garantia exterior e não profunda, mecânica e não, como deve ser, orgânica. Ora, não é a ordem ocidental que falta ao mundo moderno e ao nosso Brasil também, e sim a ordem essencial, a hierarquia substancial dos valores. E para dá-la, nenhuma instituição cultural supera a Universidade (CORREIO DA MANHÃ, 05/01/1938, p. 3. Grifos meus).

Nesse fragmento do discurso é possível verificar a intenção de Alceu em mudar completamente o caráter da Universidade do Distrito Federal que foi criada por Anísio Teixeira com o princípio de liberdade de pensamento e de crítica, unindo ciência e democracia, objetivando disseminar uma mentalidade científica pautada em princípios democráticos. O intelectual católico compreendia a Universidade como uma instituição comprometida em disciplinar a inteligência, ou seja, em conformar a mentalidade de acordo com as regras morais dos valores das tradições, limitando a liberdade de pensamento. Na verdade, a reformulação que sofreria a Universidade transformaria essa instituição numa entidade contrária ao que Teixeira pregou como ideal de ensino superior, combatendo a ideia de

“que a Universidade poderia existir, no Brasil, não para libertar, mas para escravizar. Não para fazer marchar, mas para deter a vida...”¹¹⁸

No discurso de posse, Alceu, ao mencionar a Universidade do Brasil, não poupou elogios ao ministro Gustavo Capanema e ao reitor Leitão da Cunha, corroborando com o projeto universitário do amigo, afirmando que a referida instituição seria a pedra fundamental da organização da cultura brasileira. Ainda a esse respeito, ele afiança:

Na hora em que a Universidade do Brasil – fruto da tenacidade espantosa e da flama criadora do ministro Gustavo Capanema e sob a direção de uma figura extraordinária de educador e de administrador como é a do seu Reitor Magnífico, o prof. Leitão da Cunha – na hora em que ela vem corporificar o ideal de um século de formação cultural brasileira e responder como eco longínquo o apelo patético de Cairú em 1828, não é demais que em torno dela e à sua sombra, ou antes à sua luz, outras instituições como esta venham também crescer e prosperar. E nas constelações, mais que no isolamento, que as estrelas mais límpidas refulgem. E esta Universidade, longe de se diminuir, só se sente dignificada, prestando decidida homenagem de lealdade e de fidelidade à *Mater Universitatum* do Brasil (CORREIO DA MANHÃ, 05/01/1938, p. 3. Grifos meus).

Todo o discurso é encaminhado para relegar a UDF a uma posição secundária em relação à UB, a primeira deveria estar à sombra da segunda, ou melhor, “antes a sua luz”, não deveria ofuscar o brilho do projeto de Capanema, porque, mesmo a UDF sendo parte da constelação das instituições de ensino superior, ela era uma estrela de pequena grandeza e a Universidade do Brasil foi criada para ser a “Sirius”, a estrela mais brilhante do céu noturno. Como bem coloca Alceu em latim a “*Mater Universitatum* do Brasil”, a UB seria a Universidade mãe que deveria coordenar todas as outras.

Alceu conclui seu discurso da mesma maneira que o iniciou, suplicando a Deus para que o auxilie naquela incumbência tão penosa, a qual ele enfrentava com muita fé, mas não confiando no Deus dos filósofos e sim no Deus bíblico, como é possível conferir a seguir:

¹¹⁸ Discurso pronunciado pelo Reitor interino da Universidade do Distrito Federal, Professor Anísio S. Teixeira, por ocasião da inauguração solene dos Cursos, em 31 de julho de 1935. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, ano 1, n. 1 e 2, p. 11-24, jul./dez. 1935.

Que Deus a Ele me encaminhe e me ampare. Não o Deus dos filósofos, mas o Deus vivo de Abraão, de Isaac e de Jacob, que disse depois a todos os homens e a todos os tempos: “Eu sou o Caminho, a Verdade e a Vida” (João 14-6). E Ele é a verdadeira medida da inteligência humana e portanto das instituições que a cultivam. De modo que no pórtico desta pequena Casa do Saber, são meus votos que se gravem, não apenas por um tempo, mas para sempre, estas palavras que resumem toda a sabedoria: *Timor Domini principium sapientie* (Prov. 1-7) (CORREIO DA MANHA, 05/01/1938, p. 6. Grifos meus).

Verifica-se que o novo reitor da UDF pretendia organizá-la tendo como base princípios espirituais ligados ao credo católico, com a finalidade de combater o conhecimento que gerava dúvida sobre a existência de Deus e que buscava na Ciência explicações para os fenômenos naturais e sociais. Para Alceu era impossível cultivar o saber sem o temor a Deus, porque, na sua acepção, Ele é o princípio da sabedoria que deveria orientar a inteligência humana e por consequência as instituições criadas pelos homens, como bem expressou no fragmento bíblico em latim: *Timor Domini principium sapientie* (Prov. 1-7). Constatase, assim, que todo grupo de pensamento conservador, motivado por razões de dominação, se apegava a um credo religioso para justificar a sua postura reacionária em nome de Deus. Infelizmente não conseguimos aprender com a nossa história, visto que se observa na contemporaneidade o mesmo fervor religioso intervindo na política e nos assuntos do Estado, especialmente naqueles voltados para a área de Educação e Cultura.

O processo de desmantelamento da Universidade do Distrito Federal inicia-se bem antes da posse de Alceu de Amoroso Lima como reitor. Uma das medidas do governo federal que muito prejudicou o bom funcionamento da Universidade foi o Decreto-Lei nº 24, de 29 de novembro de 1937, o qual impossibilitava “a acumulação de funções ou cargos públicos remunerados da União, dos Estados, bem como de uma e outra dessas entidades, qualquer que seja a forma de remuneração”.

As medidas para enfraquecer a UDF são intensificadas quando Alceu já estava à frente da reitoria da Universidade. Na matéria do jornal *Correio da Manhã*, de 12 de janeiro de 1938, p. 12, cujo título é “Elevado número de exonerações na Prefeitura”, é possível conferir os nomes dos funcionários exonerados numa extensa lista assinada pelo prefeito Henrique Dodsworth. Nessa listagem encontram-se os nomes de muitos professores da Universidade. Essa

seria uma alternativa para o novo reitor afastar de seu caminho aqueles professores indesejados, simpáticos às ideias “comunistas”. Tal medida acarretou inúmeros transtornos:

A propósito dessa lei, observa-se que ela representou, de imediato, prejuízo para a formação de pesquisadores, uma vez que excelentes professores e pesquisadores ficaram fora da UDF, restringindo-se as possibilidades de experiência e de trabalhos de campo (FÁVERO, 2004, p. 157).

Logo em seguida, como foi prometido no discurso de posse Alceu de Amoroso Lima, é sancionado o Decreto nº 6.215, de 21 de maio de 1938, que reorganiza a Universidade do Distrito Federal, conferindo um novo caráter à instituição:

[...] Suas Escolas passaram a se chamar Faculdades. A Escola de Educação, responsável pela formação de professores primários e secundários, foi retirada do Instituto de Educação e transformada em Faculdade de Educação, restando ao Instituto as escolas secundária, primária e o jardim de infância. Dessa maneira, ia se desmantelando a estrutura do projeto de formação de professores implementado por Anísio Teixeira e sua passagem pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (LOPES, 2009, p. 63).

As modificações ocasionadas pela legislação possibilitaram uma interferência católica na dinâmica da instituição. As ações de Alceu convergiam com suas ideias explicitadas anteriormente, segundo as quais Deus era o “princípio da sabedoria”, a “verdadeira medida da inteligência humana e portanto das instituições que a cultivam”¹¹⁹. Na exposição de motivos para a reorganização da Universidade que acompanha o referido decreto, ele argumenta que o papel da instituição universitária deveria ultrapassar as questões relativas à produção e à divulgação do conhecimento com bases científicas:

Não é possível conceber a Universidade como simples ponto de fornecimento de conhecimentos unicamente destinados ao desenvolvimento intelectual dos seus alunos; impõe-se aquele desenvolvimento harmônico e integral, visado na reorganização, a fim de que a Universidade seja realmente “universal”, abrangendo os aspectos religioso, moral, intelectual e físico de personalidade.¹²⁰

¹¹⁹ Discurso de Alceu Amoroso Lima na posse do cargo de reitor da Universidade do Distrito Federal. In. *Correio da Manhã*, 05/01/1938, p. 6.

¹²⁰ Decreto nº 6.215, de 21 de maio de 1938. *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal*, ano LXXVI, p. 22-47, abr./jun. 1938.

Ao reformular os currículos dos cursos, incluiu disciplinas de caráter filosófico, para favorecer a intervenção dos agentes da Igreja Católica na Universidade, com o intuito de disciplinar a inteligência dentro de um viés conservador:

No início de 1938, os cursos da UDF tiveram seus currículos reformulados para incluir mais cadeiras de cunho filosófico: Introdução à Filosofia, História da Filosofia e Ética, etc. Comentou um entrevistado que “isso foi mais uma concessão à igreja Católica”, já que, nesse campo, possuíam os padres e professores de formação católica, estudos mais aprofundados e, por essa razão, levavam, de regra, vantagem sobre os não-católicos no Brasil. No ano de 1938 figuram como catedráticos de filosofia da UDF os seguintes professores: Padre Maurilo T. Leite de Penido, José Barreto Filho e Reinholdt J. A. Berge. O adjunto contratado foi Álvaro B. Vieira Pinto (que, segundo as referidas informações, era, na época, simpatizante do movimento integralista e amigo de San Tiago Dantas e Alceu Amoroso Lima (VINCENZI, 1986, p. 46).

Fávero (2009) afiança que a modificação sofrida pela UDF em decorrência do Decreto nº 6.215, de 21 de maio de 1938 alterou completamente o projeto original de Universidade concebido por Anísio Teixeira, porque mudou a proposta dos cursos; instituiu o sistema de cátedra; limitou a composição e a participação no Conselho Universitário¹²¹, restringindo a atuação, nesse órgão, apenas aos diretores dos Institutos Universitários mediante a presidência do reitor. Antes o Conselho Universitário era organizado de maneira mais democrática, como se pode conferir a seguir:

[...] pelos diretores dos Institutos Universitários; por um delegado da congregação de cada Instituto; por um representante dos docentes livres dos Institutos Universitários; por três representantes das Instituições Complementares e por dois representantes dos alunos da Universidade (Decreto nº 5.513/1935, art. 29, incisos 1, 2, 3, 4, 5. Apud. FÁVERO, 2009, p. 37).

Verifica-se que a Universidade do Distrito Federal perdeu a sua principal característica, a de liberdade de pensamento e de crítica. Alceu Amoroso Lima não permaneceu muito tempo no cargo de reitor, apenas oito meses, mas foi tempo suficiente para destruir o que ainda restava das ideias de Anísio Teixeira e preparou o terreno para que Capanema articulasse o desmonte da UDF.

¹²¹ O Conselho Universitário é o órgão máximo deliberativo de uma instituição universitária

Antes da saída de Alceu do cargo de reitor, já se articulava como deveria ser o fim da UDF. A trama não foi tecida em segredo, os rumores ganharam as páginas de jornal. O *Correio da Manhã*, do dia 29/7/1938, página 2, divulga uma reportagem sobre a incorporação da Universidade do Distrito Federal pela Universidade do Brasil, a qual apresenta posições divergentes entre o secretário de Educação e Cultura e o diretor do Departamento de Educação da Municipalidade, como se pode verificar nos argumentos das autoridades:

O sr. Paulo de Assis Ribeiro, segundo afirmou, é contrário, em princípio, à fusão. Se ela é pleiteada apenas com o argumento de que cabe ao Governo Federal ministrar a educação universitária, não vê nesse fundamento, base sólida para que o fato se concretize. O secretário de Educação e Cultura cita o exemplo de grandes nações, em que o problema foi encarado de forma diversa e onde as instituições universitárias se tornaram organizações nacionais, mantidas, entretanto, pela iniciativa particular, sendo o governo central como órgão supletivo, lembrando os casos da França, dos Estados Unidos e outras nações e acentuando que apenas outro país no mundo se assemelha, em organização, ao Brasil: o Egito (CORREIO DA MANHÃ, 28/7/1938, p. 2).

Já o diretor do Departamento de Educação da Municipalidade não era contrário à ideia da incorporação da UDF pela UB, tendo em vista que,

Atendendo a um dos problemas do ensino secundário que é a falta de professores de carreira e que, para formação destes, são indispensáveis faculdades, como as de Educação, Ciências, Letras e Filosofia, que ainda não existem na Universidade do Brasil, acho razoável a transferência que se pretende, embora reconheça que iniciativas do tipo das realizadas pela Prefeitura podem caber aos poderes locais, como até a particulares (CORREIO DA MANHÃ, 28/7/1938, p. 2).

Apesar das divergências entre as autoridades da Municipalidade, ambas concordavam que a fusão das Universidades não se justificava apenas pelo fato de o ensino superior ser de responsabilidade do Governo Federal, considerando as experiências internacionais e até o caso de São Paulo, reconhecem, assim, a competência da Prefeitura em manter uma instituição universitária. O que demonstra que se compreendia que a referida medida era mais um caso de satisfação dos anseios do ministro Gustavo Capanema do que propriamente uma solução realmente necessária.

Com a saída de Alceu Amoroso Lima da reitoria da UDF o cargo é assumido por José Baeta Vianna, que dá prosseguimento às atividades da Universidade como se não houvesse nenhuma ameaça de fusão ou extinção da instituição, como é possível confirmar na Ata da 4ª sessão do Conselho Universitário da Universidade do Distrito Federal:

Dando início à sessão diz o Senhor Reitor que sejam as suas primeiras palavras uma homenagem ao ex-reitor – Dr. Alceu Amoroso Lima, pelos relevantes serviços prestados à Universidade do Distrito Federal e lamenta profundamente que atendendo a motivos particulares se houvesse afastado do nosso convívio. Diz ainda que para terminar a reorganização da Universidade e sua instalação definitiva no edifício da Avenida Vinte e Oito de Setembro, pedia a colaboração e boa vontade dos senhores diretores (Livro de Atas de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 1938, p. 2).

Ainda que houvesse rumores sobre o fechamento da UDF, noticiados, inclusive, nas páginas dos jornais, as discussões sobre a continuação da sua reorganização são retomadas normalmente, dando a entender que os responsáveis pela Universidade não acreditavam que a instituição viesse a ser fechada. Nessa sessão, discutiram-se o anteprojeto de Regimento Interno do Conselho Universitário, a elaboração dos Estatutos da Universidade e a necessidade de revisão dos currículos dos cursos das Faculdades e dos Institutos.

Mesmo com a saída de Alceu, porém, não houve uma retomada dos princípios democráticos de ampla participação da comunidade acadêmica nas decisões referentes à organização da Universidade. Na quarta sessão ordinária do Conselho Universitário, já mencionada, é discutido o projeto de Regimento Interno do Conselho Universitário e uma das sugestões de parágrafo objetiva garantir a participação dos alunos para expor e defender suas ideias no Conselho. O reitor se manifesta contrário, alegando que os alunos não tinham maturidade suficiente para defender um ponto de vista contrário, o que poderia acarretar numa situação constrangedora e atrapalharia as sessões do Conselho. Talvez temessem o que ocorreu nas Escolas Técnicas Secundárias com a implementação do *self-government*, medida que proporcionou uma postura questionadora dos estudantes e ocasionou muita confusão (NUNES, 2000). O único membro que se manifestou a favor da participação dos estudantes foi Mário de Andrade:

O senhor diretor do Instituto de Artes declara expor um ponto de vista pessoal, inteiramente favorável à representação de alunos, apesar de os embaraços que possam criar aos trabalhos do Conselho, pois isso constitui um dos modos de educar os moços, dando-lhes oportunidade de defender os seus interesses com responsabilidade (Livro de Atas de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 23/9/1938, p. 3).

A atitude de Mário de Andrade diante da situação dos alunos denota a sua postura progressista e o seu apreço pela democracia. Esse fato sugere que, apesar das intervenções antidemocráticas que ocorreram na Universidade, ainda existia uma maior autonomia no Instituto de Artes resguardada pelo seu diretor. O que foi confirmado no depoimento de Hérís Guimarães, quando ela fala do clima de liberdade de pensamento que existia no IA da UDF:

A gente saía de lá com uma cultura geral. Abordavam-se os assuntos todos, não de uma maneira polêmica, mas de uma maneira inteligente. Uma maneira de checar e tirar a prova dos nove, sabe como é? Vale ou não vale, serve ou não serve, não serve para isso e por aquilo. Então a maneira de abordar não era teórica, mas mostrava a prática das coisas dentro do Brasil. Não quer dizer com isso que iria sair uma revolução ali de dentro. Absolutamente. Todo mundo era de paz (GUIMARÃES, 1983).

Mesmo que não houvesse a intenção de promover uma revolução profunda, mas sim o propósito de despertar o senso crítico dos alunos, as práticas no Instituto de Artes eram mal vistas, especialmente pelas pinturas que eram elaboradas ali com acentuada crítica social, por não reproduzirem os padrões hegemônicos de representação e também pelo fato de o Instituto manter em seu quadro docente professores simpatizantes do regime comunista, como é o caso de Portinari e Landucci. Esse último foi perseguido pelos acadêmicos por ser estrangeiro e por seu estilo modernista, chegou a ser preso como lembra Aldary Toledo:

Naquela época prendia-se porque achava-se que o sujeito era comunista. Fazia esculturas, era italiano, vivia naquela roda de artistas modernos... E ele, como estrangeiro, andava com essa turma toda. Já viu, não é? E muito explorado, também, pelo pessoal acadêmico (TOLEDO, 1982).

Havia um clima de insegurança que afligia todos aqueles que tinham um pensamento mais progressista, mesmo que não fossem realmente adeptos às ideias

socialistas, porque nesse período a onda de perseguições e prisões acentuou-se com a ajuda, principalmente, dos integralistas:

A febre de prisões que havia amainado um pouco nos começos de 1937, reacendeu-se com mais violência. Os integralistas organizavam desfiles, passeatas, ameaçando comunistas, democratas, antifascistas com castigos implacáveis, aterrorizando a população (BASBAUM, 1976, p. 97. Grifos do autor).

O Instituto de Artes, por ser uma instituição que reunia em seu corpo docente uma quantidade significativa de artistas modernistas considerados subversivos, também sofreu acusações de ser um lugar de “comunistas”. Aldary Toledo, ao lembrar esse período, quando estudava Pintura na UDF e Arquitetura na ENBA, conta que os acadêmicos insultavam os artistas modernistas, chamando-os de “comunistas”:

O mínimo que conseguiam dizer é que eram os comunistas. Achavam que quem fazia qualquer tipo de arte moderna era comunista. Sair daqueles padrões determinados [...] Era subversivo, eram comunistas. E nesse clima é que estudei arquitetura (TOLEDO, 1982).

Não eram somente essas acusações de ser um espaço de comunistas que atrapalhavam o bom andamento do Instituto de Artes. As modificações realizadas por Alceu Amoroso Lima na estrutura da UDF limitaram as atribuições do IA, porque concentraram toda a parte pedagógica da formação de professores secundários na Faculdade de Educação, impossibilitando uma maior participação de outras Faculdades e Instituto no que tange ao magistério. Isso provocou estranhamento e disputas internas especialmente no Instituto de Artes.

4.3

Os conflitos internos na UDF em torno do monopólio da formação docente em Artes

Na Ata da quarta sessão ordinária do Conselho Universitário da Universidade do Distrito Federal, confere-se o questionamento de Mário de Andrade em relação à indefinição das funções do Instituto de Artes que naquele momento tinha seus cursos de formação de professores subordinados à Faculdade

de Educação. O Reitor e o Diretor da Faculdade de Educação concordavam com Mário sobre o assunto. Além disso, o Reitor também sugeria que a nomenclatura da instituição fosse modificada para Faculdade de Artes com a finalidade de criar e reunir em seu seio os institutos de Música e de Pintura, como se pode verificar no fragmento a seguir:

O senhor diretor do Instituto de Artes diz que a situação desse instituto não está ainda bem definida. O senhor reitor concorda e diz que deve haver entendimentos entre os senhores diretores do Instituto de Artes e da Faculdade de Educação. Não lhe parece lógico que à Faculdade de Educação sejam subordinados cursos de Artes. O senhor Diretor da Faculdade de Educação manifesta-se da mesma maneira e acrescenta que foi voto vencido por ocasião da elaboração da lei da Universidade. O senhor reitor alude também à denominação conveniente é a de Faculdade de Artes, composta esta de vários institutos como o de Música, de Pintura, etc. (LIVRO DE ATAS de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 23/9/1938, p. 3).

No momento da reorganização da Universidade, Mário de Andrade foi contrário à medida que retirava da instituição que dirigia a responsabilidade pela formação do magistério de artes e o diretor da Faculdade de Educação concordou com o colega, afirmando que foi voto vencido no momento da elaboração da lei da Universidade. Mesmo com o argumento de figuras tão notáveis, a Faculdade de Educação obteve o monopólio da formação de professores, o que demonstra que existiam forças muito poderosas por trás dessa decisão. Talvez fosse pelo motivo de tentar resguardar os futuros professores de más influências e impedi-los de entrarem em contato com ideias “perniciosas e comunistas”.

Esse assunto retorna na quinta sessão ordinária do Conselho Universitário, na qual se discute sobre a necessidade de reestruturar a UDF novamente, justamente para atender à lei Federal e proceder aos ajustes necessários, definindo as atribuições de cada faculdade, como bem colocou o conselheiro Dom Xavier de Mattos que:

Cita ainda o caso dos dois Departamentos – o de Música e o de Artes – que compõem a Faculdade de Educação e que, de acordo com seu parecer, deveriam fazer parte do Instituto de Artes. Refere que o argumento apresentado para inclusão desses cursos na Faculdade de Educação foi o de que somente esta Faculdade forma professores, mas não considera procedentes tais razões. É de parecer que os Estatutos deverão englobar todas essas medidas. O Conselheiro Mário de Andrade manifesta-se de acordo e relembra a necessidade de definir o Instituto de Artes que dirige. O senhor Reitor alude novamente

a diferença dada ao Instituto de Artes (LIVRO DE ATAS de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 24/9/1938, p. 11).

Nesse período, Fernando Nerêo Sampaio era o diretor do Departamento de Artes e Desenho da Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal. Ele defendia que o ensino de Desenho na escola secundária deveria ser orientado de acordo com os padrões clássicos, porque acreditava que a elaboração de obras “interpretadoras da realidade de forma expressionista” só seria possível com maturidade, ou seja, o estilo modernista só seria possível ao adulto. O professor embasava sua argumentação na sua “experiência adquirida nos estudos da História e Filosofia das Artes”¹²².

A aversão de Sampaio à arte moderna pode ser confirmada na carta que ele enviou a Capanema em decorrência da reformulação dos programas de ensino secundários, exigidos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário¹²³. Compreendendo que a “escrita epistolar de um intelectual pode contribuir para a compreensão de aspectos até então ignorados de sua trajetória”, verifica-se nessa correspondência o posicionamento conservador de Sampaio em relação à Arte, o que possibilita a elaboração de novas interpretações da trajetória desse intelectual (VENÂNCIO, 2004, p. 135). Na missiva, o professor demonstra ser contrário à ideia de se adotar no programa de ensino de Desenho as ideias modernistas presentes no extenso programa elaborado por Lúcio Costa, o qual dava ênfase ao Desenho de criação em detrimento de outras modalidades de ensino de Desenho. Sampaio adverte o ministro:

Não ignoro suas preferências pelas produções da arte plástica reacionária, pois, em várias oportunidades temos trocado ligeiras ideias, sem profundidade, porque, na realidade, não observo o fenômeno atual contagiado pela corrente que passa ou num ângulo de admiração e estímulo, porém, como observador que não se ilude na frequência e amplitudes do fenômeno evolutivo e assiste o posicionamento de uma reação enquadrada nas suas coordenadas típicas. A experiência adquirida nos estudos da História e Filosofia da arte conduz-me

¹²² SAMPAIO, Nerêo. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 de jul. 1942. 5p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

¹²³ Para a reorganização do currículo do curso de Desenho para o Ensino Secundário, em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, foram enviadas ao ministro Gustavo Capanema três propostas: a de Lucio Costa, a de Jeanne-Louise Milde e a de Nerêo Sampaio. Após três meses da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema pretendia publicar os programas das respectivas disciplinas desse segmento (PERES, 2015).

à apreciação do fenômeno dentro das suas leis gerais e submetido ao mesmo rigor evolutivo (SAMPAIO, 1942, p. 1).

Sampaio comparava o ensino de Desenho ao ensino da Língua Portuguesa, que não deveria fugir às regras formais estabelecidas:

Por que, então, condicionar o ensino do Desenho à orientação artística dominante e não fazer o mesmo com o ensino do vernáculo? Será que, para a literatura, o fenômeno é diverso e por isso a educação secundária deva ser plantada em fossos clássicos? Por que exigir dos estudantes a gramática e não ensinar aos alunos a gramática das artes? Porventura o latim é essencial ao vernáculo e o desenho não é, nos seus fundamentos, às artes? Alguma vez a orientação desinteressada dos estudos impediu nas artes como nas ciências a formação dos grupos especializados? (Idem, p. 3-4).

Talvez a concentração da formação de professores de artes no Departamento de Artes e Desenho dirigido por Nerêo Sampaio tenha ocorrido devido a sua interferência junto às autoridades responsáveis, garantindo que seu interesse em salvaguardar o ensino dentro dos padrões clássicos do Desenho fosse atendido. Sampaio era muito influente e possuía uma extensa rede de sociabilidade. Participou como colaborador efetivo de três administrações na Capital Federal: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1934). Também foi um dos fundadores da ABE – Associação Brasileira de Educação. O catedrático também sabia agradecer os seus superiores, como se pode verificar no postal enviado ao reitor da Universidade do Distrito Federal:

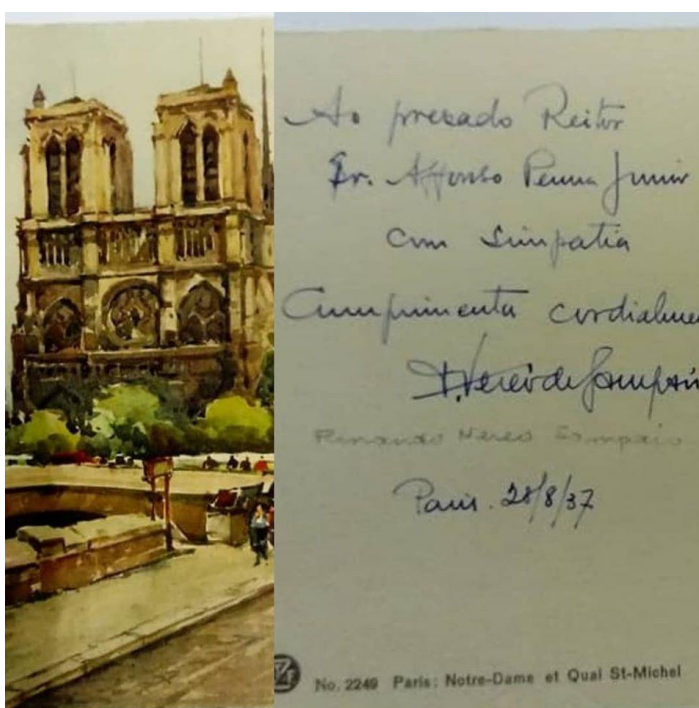


Figura 20: Cartão postal enviado por Nerêo Sampaio de Paris para o reitor da Universidade do Distrito Federal, o Sr. Affonso Penna Jr. Acervo: PROEDS-UFRJ.

A partir desse cartão-postal é possível conjecturar que Sampaio possuía certa proximidade com os seus superiores e, se não usufruía desse privilégio, buscava cativar aqueles que estavam no poder para ter a oportunidade de expor suas ideias. Acredito que ele também manteve relações com o Reitor Alceu Amoroso Lima, especialmente pelo fato de ser católico. Nerêo Sampaio, mesmo tendo sido membro da ABE e defensor da modernidade na Arte e na Educação, não foi signatário do Manifesto do Movimento Escola Nova. Ele defendia algumas ideias desse movimento, porém com algumas reservas.

Foi possível verificar na carta de Mário de Andrade enviada a Portinari que Sampaio perseguia alguns professores do Instituto de Artes, provavelmente por ser contrário às ideias modernistas:

[...] Os pintores da Escola é que estão safados comigo por causa da reforma da Escola. O diretor dizem que já foi falar muito brabinho com o Capanema . Enfim por enquanto ainda estou me divertindo enquanto Nerêo Sampaio sofre fazendo safadezas. Nem te conto a última que ele fez, que pôs dona Georgina em prantos. Ciao. Já sarei da operação. Lembrança pra Maria e um piparote no João Candido (ANDRADE, 1/4/1939. Grifos meus).

De acordo com Mário de Andrade, Sampaio era um sujeito que não agia corretamente, fazia algumas “safadezas” com os colegas da Universidade, como é o caso relatado na carta da perseguição de Georgina de Albuquerque. Como sugere o escritor, parece que tais procedimentos causavam embaraços para o professor de Desenho. Na carta não foi possível identificar o que ocorreu entre professores, provavelmente a perseguição se dava justamente pelo fato de a professora ser uma artista modernista. E naquele momento o modernismo virou sinônimo de coisa errada, como bem explicitou Aldary Toledo.

Talvez o conteúdo da realidade social brasileira representado nas pinturas dos alunos trouxesse um incômodo muito grande para aqueles que desejavam ignorar as mazelas sociais. Como será exposto a seguir, as obras dos estudantes de Pintura constituíam-se como uma crítica à realidade social brasileira.

4.4

A Arte Moderna tida como “comunista”

De acordo com Mauad (1996), a fotografia permite “penetrar na privacidade da memória através dos retalhos do cotidiano nele contidos” (p. 11). A imagem como um texto comunica mensagens não verbais que podem ser decodificadas a partir de sua análise, o que exige do pesquisador um olhar atento para compreender o contexto e as intenções de sua produção, tendo consciência de que a fotografia não é o mero *analogon* da realidade, mas sim a sua representação carregada de intencionalidades. Na imagem a seguir visualizamos os estudantes do curso de Pintura em ação no ateliê do Instituto de Artes. O registro, entretanto, apresenta mais do que a rotina das aulas ministradas por Candido Portinari, talvez expresse que o ensino ali ministrado estava pautado numa linguagem moderna, revelando, assim, um determinado momento da arte brasileira.



Figura 21: Alunos de Portinari, na aula de pintura com modelo vivo, na Universidade do Distrito Federal: Hérís Guimarães, Diana Barbéri, José Ribeiro de Souza, Ignez Correa da Costa, Rubem Cassa e Aldary Toledo. 1936. Acervo: Projeto Portinari - PUC-Rio.

A fotografia retrata sete pessoas, seis alunos e uma modelo, organizados de uma maneira em que é possível enxergar todos os estudantes pintando a dama que está sendo representada nas telas. Ao aproximar-se bem da imagem constata-se que a pessoa exposta é uma mulher negra nua. O modo como ela está posicionada e a maneira como os pintores vão elaborando a sua forma nos quadros sugere que estão representando uma musa. As musas são sinônimo de ideal de beleza e feminilidade. Retratar uma mulher negra dessa maneira, portanto, era algo muito ousado para a época, porque o racismo era latente e ainda existia um conceito rígido de beleza pautado nos valores aristocráticos da sociedade brasileira.

Esse tipo de representação sempre foi dedicado às mulheres brancas e refinadas em suas posturas e gestos. Inverter essa lógica era uma maneira de exaltar a beleza negra e mestiça típica do Brasil, mostrando o encanto feminino da mulher do povo, valorizando corpos antes renegados pelo preconceito e discriminação. Ao se observar essa fotografia, constata-se que o ensino de pintura no Instituto de Artes estava realmente comprometido com as questões sociais, não só para denunciar as desigualdades e a pobreza das camadas subalternas, como salientou Hérís Guimarães em seu depoimento sobre os temas que pintavam nas aulas de Candido Portinari, mas para expor também os encantos das classes populares, integrando naturalmente o povo, a arte e a cultura.



Figura 22: Recorte da imagem em análise, no qual apresenta a aluna Ignez Correa da Costa pintando a modelo. Acervo: Projeto Portinari. PUC-RIO.

Nesse fragmento da imagem apresentada anteriormente, no qual a aproximação permite enxergar de forma mais nítida a pessoa retratada, visualiza-se a aluna Ignez Correa da Costa pintando a modelo e, a partir da observação das suas características físicas, constata-se que é de fato uma mulher negra, nua, posicionada numa paisagem que remete a um jardim, assemelhando-se a uma representação de Vênus. Mesmo a pintura não apresentando nenhuma erotização, essa obra, naquele contexto reacionário e conservador, certamente seria considerada como um ultraje pelas “famílias de bem”.

Ao se observar a fotografia do curso de pintura, percebe-se que a aula acontecia num ambiente amplo e arejado, no qual os estudantes estão à vontade para proceder o trabalho de observação e criação de suas obras. Na parte superior da imagem aparecem algumas telas que expressam um conteúdo artístico decorrente da realidade dos trabalhadores e pessoas comuns em cenas do cotidiano brasileiro.



Figura 23: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia. Acervo: Projeto Portinari PUC-RIO.

Nota-se, nesse fragmento da fotografia examinada, uma cena típica do contexto dos trabalhadores brasileiros das cidades litorâneas, representa pescadores dentro de um barco remando. No modo como são apresentados os componentes dessa cena, constata-se que não é uma obra naturalista, mas uma obra que remete à realidade sem a pretensão de ser um registro naturalista da realidade. Na obra predominam as linhas retas e os corpos humanos são reduzidos a formas geométricas, também não é possível enxergar os seus rostos, revelando a

tendência artística moderna não só no conteúdo social exposto na tela, mas também pela forma como a obra foi construída, salientando as deformações das pessoas retratadas.



Figura 24: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia. Acervo: Projeto Portinari PUC-RIO.

Nessa tela representam-se populares, uma aglomeração de pessoas diante de um homem negro sobre um palanque que parece proferir um discurso e a multidão, constituída de pessoas do gênero masculino, à sua volta aparenta estar agitada. Não é possível identificar verdadeiramente o que se passa na cena. Devido aos depoimentos dos ex-alunos do Instituto de Artes sobre o caráter social do ensino de Pintura na instituição, nos quais há a afirmação de que foram influenciados pela “filosofia da Universidade” e que o ensino de Arte “era muito voltado para a pobreza, para aqueles que sofrem” (GUIMARÃES, 1983), pode-se, porém, levantar alguns questionamentos. Será que esse quadro retrata uma reunião de comando de greve? Ou trata-se de alguma manifestação política das massas questionando o governo instituído? Os desenhos das figuras humanas são tortuosos e estão justapostos de tal maneira que dão a impressão de uma multidão alvoroçada.



Figura 25: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia. Acervo: Projeto Portinari PUC-RIO.

A obra acima retrata uma mulher negra com uma criança, a paisagem ao fundo remete aos morros cariocas, parece uma mãe com um filho, assemelhando-se a uma *Madonna*¹²⁴. As *Madonnas*, na iconografia da arte cristã, representam a “Virgem Maria mãe de Jesus” em pinturas e esculturas. Essas obras geralmente buscam ressaltar o caráter sagrado da maternidade, posicionando a mulher como um ser glorificado que tem o dom de trazer a vida à terra, sendo enaltecida por ter sido uma mulher a carregar em seu ventre o filho de Deus. Assim, naquela época, exprimir na tela a figura de uma mulher negra com uma criança, valorizando suas qualidades maternas, era algo atrevido e inovador, porque se humanizava essas personagens marginalizadas e acusadas de serem a origem dos problemas sociais pela aristocracia brasileira que muito lucrou e construiu suas riquezas explorando o trabalho de seres humanos escravizados.

¹²⁴ Madonna palavra em italiano que em português significa “dama (medieval)”, “Nossa Senhora” ou “Virgem com o Menino”. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/escolar-italiano/busca/italiano-portugues/Madonna/>. Acesso em 1/12/2019.



Figura 26: Aproximação e recorte da imagem de uma das telas que aparecem na parte superior da fotografia. Acervo: Projeto Portinari PUC-RIO.

Nessa obra também vemos uma mulher negra, sentada em posição de autoridade, vestida de forma elegante, usando um colar, o que lembra uma grande dama. Segundo Miceli (1996), a produção retratística, nesse período, era do domínio das elites brasileiras, que utilizavam as representações de si mesmas como forma de demonstrar o seu poder e prestígio social. A ampla divulgação dessas imagens garantia maior influência nos diferentes setores da sociedade brasileira. Ainda segundo o autor:

Nestas condições, os retratos têm muito mais a dizer sobre os retratados do que eles mesmos teriam imaginado, constituindo um espaço estratégico de negociação de todo um repertório de atributos e desqualificações, de deveres e poderes, de presenças e ausências, de máscaras e parentescos, a imagem final tomando em meio a tais transações (MICELI, 1996, p. 23).

O ato de representar uma mulher do povo, conferindo-lhe uma aura de autoridade e prestígio social, pode ser compreendido como uma maneira de os artistas modernistas desconstruírem a imagem negativa da população negra e mestiça manchada na História pelos padrões eurocêtricos dominantes impostos e pela desvalorização cultural. Embora façam isso atribuindo à retratada,

características da burguesia, presentes em sua vestimenta e gestos na composição do quadro, conjectura-se que a intenção era dar visibilidade positiva a esse segmento da sociedade.

Dar visibilidade às camadas populares, não somente denunciando as desigualdades sociais, mas também valorizando a cultura desses segmentos marginalizados, especialmente na representação de pessoas negras de forma positiva, estava na contramão da política de construção da identidade nacional do período. Segundo Silva (2017), na década de 1930 ainda predominava a política de branqueamento¹²⁵ no Brasil, reforçada pelo conceito de *democracia racial* formulado por Gilberto Freyre, o qual buscava construir uma narrativa identitária negando a existência do racismo e mobilizando estratégias de branqueamento da população. A estratégia de branqueamento objetivava refutar a contribuição dos povos negros, considerados inferiores culturalmente, para incutir neles os valores nobres dos ditos “brancos”, tendo como ponto de referência a Europa. Assim, a miscigenação era considerada uma forma de redenção nacional.

Vale ressaltar que a fotografia analisada foi produzida em 1936, período com um pouco mais de liberdade para os artistas, antes da efetivação do Estado Novo, em 1937, período com um pouco mais de liberdade para os artistas. A ação dos pintores em movimentar os pinceis formando um retrato da realidade social brasileira, posicionando os excluídos e os marginalizados como personagens centrais das obras artísticas constituía-se numa crítica social pictórica contundente e audaz, porque nessa época o poder político buscava enaltecer o país, escondendo as suas mazelas. Assim, retratar o povo seria uma forma de divulgar suas contribuições, tornando-o visível, reconhecendo a importância da cultura popular para a vida social da nação.

Compreende-se, assim, que o que se fazia no Instituto de Artes era algo muito corajoso e audacioso. Portinari, segundo seu amigo Jayme de Barros, foi um artista que procurou desenvolver o seu trabalho de maneira a denunciar a desigualdade social de forma mais viva e mais humana para provocar a reflexão e

¹²⁵ O Branqueamento foi uma ideologia amplamente disseminada entre 1889 e 1914, que pregava o desaparecimento da “raça negra”, considerada inferior e símbolo de atraso do Brasil. Acreditava-se que com a miscigenação entre brancos e negros predominariam as características dos primeiros. Os adeptos dessa ideologia consideravam o sangue dos brancos superior ao dos negros e a miscigenação provocaria inevitavelmente o clareamento das demais raças não brancas (D’AVILA, 2006).

modificação daquele quadro social tão angustiante. O amigo, ao lembrar-se do posicionamento do pintor, afirma:

Era uma coisa muito extravagante para os outros porque na realidade o que procurava, na época, era esconder toda essa miséria, esses aspectos desagradáveis, chocantes da vida brasileira. E Portinari trouxe tudo isso à luz, ao sol, achando naturalmente que era uma maneira de procurar redimir essa gente; redimir esse sofrimento de uma parte da população do Brasil, que vivia massacrada, espoliada, faminta, maltrapilha. Era uma maneira de mostrar às pessoas que havia necessidade de tentar, pelo menos, modificar esses aspectos da vida social brasileira; que não era possível que o mapa do Brasil continuasse com essas manchas negras, que até hoje ainda existem (BARROS, 1982)¹²⁶

Héris Guimarães, ao lembrar-se dos momentos que antecederam a extinção da Universidade do Distrito Federal, expõe que os estudantes sentiam que existia algo estranho acontecendo, mas não sabiam o que era exatamente e jamais poderiam imaginar que as práticas pedagógicas realizadas no Instituto de Artes e a condução do ensino ministrado na instituição pudessem provocar tanto pavor nos setores mais conservadores da sociedade carioca:

Então havia algo no ar, mas não tínhamos certeza. Exatamente porque nós nos sentíamos talvez tão fora, ninguém estava ali fazendo revolução, todo mundo trabalhando, produzindo. O fato de fazer gente carregando água na cabeça, operário arrebentando os calçamentos, operários comendo marmita, gente pobre, mendigo na rua, o fato de fazer deformações, gente mais miserável do que era, dentro do expressionismo – como muitos alunos – ou do realismo que eu fazia, não era motivo para tanto medo (GUIMARÃES, 1983).

Provavelmente as práticas artísticas inovadoras que aconteciam no Instituto de Artes, promovendo a experimentação de novas técnicas e materiais e a elaboração de obras que rompiam com o padrão da arte acadêmica, bem como a representação do povo em suas diversas manifestações, provocaram um grande incômodo nos setores conservadores, tanto no meio artístico quanto no meio político. Esse contexto pode ter contribuído para que a referida instituição fosse considerada um celeiro de formação de profissionais com ideias progressistas e, por isso, desejavam sua destruição.

¹²⁶ Jayme de Barros. Entrevistas realizadas nas datas: 2/12, 15, e 21/12/1982, pelas pesquisadoras Maria Christina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt. Programa Depoimentos. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari – PUC/Rio, 1982.

4.5

As tentativas de salvação da UDF e a reação dos artistas-intelectuais modernistas

Apesar do pouco tempo de funcionamento da Universidade do Distrito Federal e por mais que houvesse pessoas influentes contrárias a sua existência, ela adquiriu certa notoriedade em diversos segmentos da sociedade carioca. Foi possível conferir nos jornais *Gazeta de Notícias* e *Correio da Manhã* algumas matérias que ressaltavam as relevantes ações da Universidade.

Na reportagem do jornal *Correio da Manhã* do dia 5/1/1938, cujo título é “O movimento da Universidade do Distrito Federal em 1937”, é exposto o conteúdo de um relatório apresentado pelo vice-reitor em exercício na época, Lourenço Filho¹²⁷, o qual discorre sobre o notável desenvolvimento do ensino da Universidade durante aquele ano. A matéria ressalta os aspectos positivos, como é possível conferir a seguir:

O relatório refere-se ao notável desenvolvimento do ensino, no correr do ano letivo findo em todos os institutos universitários, o que se deu em virtude da atuação esclarecida e devotada do antigo reitor e da dedicação dos diretores das escolas, professores Roberto Marinho, Edmundo da Luz Pinto, Prudente de Moraes Neto, Cornélio Pena e Basílio de Magalhães. Refere-se ainda aos centros e clubes de estudos dos alunos, e a influência da União Universitária Francesa, nas Escolas de Filosofia e Letras e de Economia e Direito. Terminando sua exposição Lourenço Filho Solicitou a atenção da alta administração municipal para o problema da organização definitiva da Universidade, necessidade essa agravada pelos efeitos do decreto nº 24, que veio impedir a acumulação de funções públicas remuneradas, mesmo no magistério (CORREIO DA MANHÃ, 5/1/1938, p. 2. Grifos meus).

Verifica-se que a exposição do conteúdo desse relatório no jornal era uma tática para chamar a atenção da sociedade e das autoridades para a importância que a Universidade havia adquirido na Capital Federal e também expor as necessidades da instituição para que medidas fossem tomadas em prol do seu bom funcionamento, como no caso de sua organização definitiva e a resolução

¹²⁷ Após a saída de Affonso Pena Júnior da Reitoria da UDF, cargo que ocupou até o dia 25 de novembro de 1937, Lourenço Filho assume a função interinamente. Affonso Pena Júnior foi reitor com a gestão mais longa na Universidade (FÁVERO, 2010, p. 26).

do problema de carência de docentes devido à saída de muitos professores por conta do decreto que impedia a acumulação de cargos públicos.

Na ata de 30 de dezembro de 1938 da nona sessão extraordinária do Conselho Universitário da UDF, o reitor J. Baeta Viana informa aos colegas conselheiros sobre a carta que recebeu de Paulo Assis Ribeiro, comunicando sua saída do cargo de secretário de Educação e Cultura da Municipalidade por não concordar com os rumos tomados pela administração do prefeito Henrique Dodsworth. Na reunião, o Reitor expõe aos colegas que o quadro não é nada favorável à instituição:

Ao Dr. Paulo de Assis Ribeiro deve-se, conforme os senhores conselheiros não ignoram, a permanência da Universidade. Seu interesse e seu desvelo por este estabelecimento não conhecem limites. Em várias circunstâncias e por vários motivos, a Universidade teria desaparecido, não fossem os esforços do ex-secretário pela sua existência, esforços que chegaram, às vezes, a levá-la ao extremo de solicitar a sua demissão ao sr. prefeito ou a romper antigas relações pessoais – quando certas imposições, administrativas ou não, deixaram de lhe permitir estender sobre a Universidade a sua ação protetora ou o cumprimento de seu programa com relação a mesma. Faltando esta ação protetora à Universidade eu me encontro em uma difícil emergência de defender, sozinho, a permanência da nossa Universidade, ameaçada por um decreto feito sob medida¹²⁸, para criar-lhe embaraços. Ninguém desconhece o estado de ansiedade que havia e há, dentro e fora da Universidade em relação à atitude provável do Ministério da Educação – no que diz respeito à legalidade da nossa existência (LIVRO DE ATAS de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 30/12/1938, p. 33. Grifos meus).

Apesar de Paulo Assis Ribeiro não concordar com algumas ideias de Anísio Teixeira, ele era favorável à existência da Universidade do Distrito Federal, porém, organizada em outros moldes e para isso foi necessária a sua reformulação para adequá-la à proposta do governo. Parece, contudo, que não havia mais nada que o secretário pudesse fazer para proteger a Universidade e preferiu deixar a função para não corroborar com o seu desmoronamento. José Baeta Viana deixa claro que o motivo principal para o pedido de demissão do

¹²⁸ BRASIL. Decreto-lei nº 421 de 11 de maio de 1938. Regula o funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Art.1º – O ensino superior é livre, sendo lícito aos poderes públicos locais, às pessoas naturais e às pessoas jurídicas de direito privado fundar e manter estabelecimentos destinados a ministrá-lo uma vez que se observem os preceitos fixados na presente lei. Art. 2º – A partir da publicação desta lei, para que um curso superior se organize e entre a funcionar no país, será necessário autorização do Governo Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-421-11-maio-1938-350759-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 03/12/2019.

cargo de secretário de Educação e Cultura estava relacionado à UDF, não podendo, assim, contar mais com o apoio de Pulo Assis Ribeiro para defendê-la.

O Decreto-lei nº 421 de 11/5/ 1938 referido por José Baeta Viana como sendo uma medida para prejudicar a Universidade obrigava todos os estabelecimentos de ensino superior a ter autorização do Governo Federal. Inclusive no seu artigo 17 consta que as instituições que se encontravam em funcionamento, mas que ainda não possuíam o reconhecimento, mesmo aquelas com a inspeção preliminar para funcionar, deveriam requerer o reconhecimento até o dia 31 de dezembro de 1938, ou seja, um dia após a data daquela reunião do Conselho Universitário. O Reitor argumentava com os demais conselheiros que a referida lei era um absurdo e foi “criada sob medida para trazer embaraços” para a UDF. Considerava, ainda, que essa lei não poderia atingi-la, porque a instituição estava amparada pelo Decreto municipal 6.215 de 21/5/1938¹²⁹ que reorganizou a Universidade com a anuência do Presidente da República, que autorizou o decreto em data posterior à lei federal aludida.

Na nona sessão do Conselho Universitário, Viana leu um ofício que seria entregue a Paulo Assis para ser encaminhado ao prefeito Henrique Dodsworth e posteriormente remetido ao ministro da Educação. Com a saída de Assis da Secretaria de Educação e Cultura, o referido documento, porém, foi enviado ao prefeito por Rui Barbosa Carneiro da Cunha, que assumiu a Secretaria de Educação e Cultura, expondo argumentos em defesa da UDF de forma astuta e vigorosa, como é possível conferir a seguir:

Senhor Dr. Secretário Geral de Educação e Cultura: Venho à presença de Va. Excia. Expôr o ponto de vista desta reitoria relativamente à explicação do decreto quatrocentos e vinte e um, de onze de maio de mil novecentos e trinta e oito, à Universidade do Distrito Federal. Este decreto que regula o funcionamento dos Institutos de ensino superior, dispõe no artigo dezessete o seguinte “os estabelecimentos de ensino superior, em que, na data da publicação desta lei, estiver funcionando curso não reconhecido ou simplesmente com inspeção preliminar, deverão requerer o reconhecimento até o dia 31 de dezembro de 1938”. Assim estaria esta Universidade obrigada a requerer o seu reconhecimento até o próximo dia trinta e um do corrente, nos termos do citado decreto, se, acaso este lhe fosse aplicável. Na verdade, porém, tal não acontece: a Universidade do Distrito Federal está, em face do aludido

¹²⁹ PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto nº. 6.215 de 21/5/1938. Reorganiza a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

decreto, em situação especial e única, de vez que o seu funcionamento é regulado pelo decreto municipal nº seis mil duzentos e quinze, de vinte e um de maio de mil novecentos e trinta e oito, decreto esse baixado com a autorização e a apreciação diretamente concedidos pelo exmo. Sr Presidente da República, em data posterior à do decreto nº quatrocentos e vinte e um. Assim sendo, é fora de dúvida que a Universidade do Distrito Federal, instituição de ensino da Prefeitura do Distrito Federal, instituição cuja reorganização e funcionamento, regulados pelo decreto seis mil duzentos e quinze, forem como se disse, autorizados e aprovados pessoal e diretamente pelo Senhor Presidente da República, não parece necessitar de qualquer outra autorização para prosseguir regularmente no seu funcionamento. É o que venho submeter à apreciação de Va. Excia. a fim de que, merecendo a aprovação de Va. Excia. seja levado ao conhecimento do exmo. Sr. Prefeito e, por ele, encaminhado, em tempo oportuno, ao Ministério da Educação. Apresento a Va. Excia. os protestos de minha mais alta estima e consideração (LIVRO DE ATAS de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 30/12/1938, p. 34. Grifos meus).

Ao mencionar que o Decreto Municipal que reorganiza a Universidade do Distrito Federal foi apreciado e autorizado diretamente pelo Presidente da República, Viana empregava a lei contra a lei, amparando-se no consentimento do mais alto poder administrativo do país para contestar a aplicação da referida lei à UDF. Verifica-se nessa estratégia do reitor “as várias utilizações da lei” para confrontar o ministro de Educação e inibir as ações do Decreto Federal (FARIA FILHO, p. 116).

Na referida reunião, o Reitor da UDF expôs as principais questões de ordem orçamentária que afligiam a Universidade, informou que estava pensando em escrever uma carta para o prefeito solicitando a ampliação da verba para instalação definitiva da instituição, bem como resolver algumas demandas relacionadas à contratação de novos docentes. José Baeta Viana, no entanto, relata que isso não foi necessário, porque

No mesmo momento em que me dispunha a enviar-lhe a carta referida, recebi um chamado telefônico do próprio Prefeito. Chamou-me para declarar que a verba que eu tanto exigia seria concedida na rubrica de obras da Prefeitura. Assim, teríamos os cinco mil contos pretendidos. Disse-me, mais, que desejava visitar o prédio a ser adaptado, afim de constatar o vulto do trabalho a ser realizado e o índice de nossas necessidades. A sua intenção – afirmou – era a melhor possível em respeito à Universidade. Pediu-me que mandasse os contratos de reforma dos professores e me fez sentir que eu teria a máxima liberdade

no que entendesse com respeito à modificações no quadro dos professores, ficando eu com a responsabilidade dos contratos renovados por minha indicação. Declarou-me, ainda, que achava justa a resposta que havíamos dado ao decreto quatrocentos e vinte e um. Apenas achava deselegante que se lembrasse ao Ministro da Educação que a Universidade estava autorizada a funcionar pelo Governo Federal. Mas que, entretanto, eu fazia muito bem em colocar a questão nos termos em que a coloquei. E dizendo-me que assumia toda a responsabilidade do que pudesse acontecer, não enviaria o ofício em questão ao Ministro da Educação, mandando até, buscar o dito ofício com o despacho nele exorado afim de que eu o visse. Apenas, acentuou, não poderia evitar novos ataques do Ministro da Educação à Universidade. A opinião do Prefeito, no que se refere à manutenção da Universidade, é a mais otimista. Depois de toda essa conversa, relativamente longa, declarei ao Prefeito o meu propósito irrevogável de exonerar-me da Reitoria [...] (LIVRO DE ATAS de setembro a dezembro da Universidade do Distrito Federal, 30/12/1938, p. 36. Grifos meus).

Apesar de concordar com a resposta que o Conselho Universitário havia dado ao Decreto-lei 421 e de ter feito promessas no sentido de favorecer a Universidade nas suas necessidades, o prefeito comunicou ao reitor que não enviaria o documento questionando a submissão da UDF ao Decreto Federal ao Ministro da Educação para não criar embaraços. Alertou, inclusive, que não achava elegante lembrar a Gustavo Capanema que a instituição estava autorizada pelo Governo Federal a funcionar. Possivelmente o prefeito compreendeu que o ministro ficaria muito indignado com tal lembrança. Henrique Dodsworth, entretanto, afirmou que não teria como evitar novos ataques de Capanema para destruir a UDF.

Embora o prefeito fosse otimista em relação à manutenção da UDF e de ter dado maior liberdade ao reitor, isso não o impediu de abandonar o cargo. Certamente José Baeta Viana sentiu no tom da conversa com o prefeito que não havia mais nada a fazer para salvar a instituição que ele dirigia. Mais do que promessas ao telefone, Dodsworth deve ter deixado escapar que algo muito sério estava por vir e isso pode ter influenciado no pedido demissão do cargo de reitor.

De acordo com Mendonça (2002), o projeto de transferência da UDF para a UB já estava sendo discutido há muito tempo. Inclusive, no documento encontrado pela autora no arquivo Gustavo Capanema (Cpdoc), há um projeto intitulado “Observações sobre a UDF”, no qual constam os trâmites da fusão entre as duas instituições que estava programada para acontecer em 1/8/1938. No

mencionado arquivo do Cpdoc encontram-se diferentes versões do projeto, até mesmo as que contêm alterações sugeridas pelo prefeito Henrique Dodsworth, a quem também foi encaminhada cópia do projeto. Dessa forma, o prefeito já tinha ciência do que aconteceria com a Universidade e foi um dos colaboradores do projeto de transferência. Dodsworth, no entanto, para não se indispor com os intelectuais professores, escondeu o que era tramado e deu a entender que era favorável à permanência da UDF.

Diante desse cenário complexo, Capanema não poderia extinguir a UDF sem uma justificativa plausível. Ele teria de utilizar argumentos irrefutáveis e legais para atingir seu objetivo. Segundo Mendonça (2002), no primeiro momento o ministro havia pensado na possibilidade da simples extinção da Universidade, mas percebeu que dessa maneira seria traumático o processo de desmantelamento da instituição. Assim, ele optou pela ideia de incorporação da UDF à UB. Alceu Amoroso Lima era contrário a essa medida, porque acreditava que isso provocaria a contaminação da Universidade do Brasil. O ministro, todavia, não deu ouvidos ao amigo e instituiu o Decreto-lei nº 1.063, de 20/1/1939, que dispunha sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da UDF para a UB, com a desculpa de não onerar os cofres públicos e para evitar a duplicidade de instituições congêneres.

O projeto foi encaminhado de forma totalmente arbitrária, deixando claro que não se tratava de uma incorporação e sim de uma extinção. No mês seguinte os jornais noticiavam a verdadeira intenção do ministro da Educação, como se pode depreender a seguir:

A instituição, vê-se, foi criada para atender a uma necessidade cultural de nosso meio, que nunca possuíra centros de estudos superiores de Ciências e Letras, e também para corrigir uma das falhas de nosso sistema educacional com a formação do professorado secundário, até então entregue aos azares do autodidatismo. A incorporação à Universidade do Brasil tira-lhe estas características; tanto lhas tira que o próprio ministro da Educação declarou que a nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, denominação que recebeu a Universidade do Distrito Federal se destina, como as demais mantidas pelo Governo Federal, a ser apenas um estabelecimento padrão, e não, absolutamente, a satisfazer as exigências culturais ou profissionais da capital da República, devendo, por isso mesmo, observar estritamente a mais rigorosa limitação de matrícula. [...] Como quer que seja, a incorporação da Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil não é uma homenagem aos esforços municipais em benefício do

ensino superior; é antes uma eliminação desses esforços, já na parte relativa à propagação da cultura, já na parte atinente à formação do professorado secundário. Vá que se fizesse a eliminação no caso de haver uma segunda ordem de esforços idênticos. Não havendo, como não há, e só havendo exatamente o sistema rígido da Universidade do Brasil, que limita em vez de ampliar, a conclusão é esta: a Universidade do Distrito Federal não foi incorporada; foi realmente extinta. (COSTA REGO. Correio da Manhã, 9/2/1939. p. Grifos meus).

Como explicita a matéria do jornal, o plano de Gustavo Capanema era, sim, dissipar tudo aquilo que foi idealizado por Anísio Teixeira para construir algo novo, principalmente no que dizia respeito à formação de professores secundários, tendo em vista que o magistério nesse período foi considerado uma forma de influenciar para desenvolver uma “sociedade democrática de base científica” (MENDONÇA, 2002, p. 123).

Paulilo (2015), ao tratar das Políticas Públicas de Educação do período de 1922 a 1935, expõe que os reformadores dedicaram especial atenção à formação de professores, especialmente Anísio Teixeira, que, de todos os secretários que passaram pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Feral, foi o que mais ousou em implementar um sistema de ensino integrado. De acordo com o referido autor:

[...] a docência passou a ser o foco de um aparelho de Estado que buscava influenciar a população ou, ao menos, forçar uma reformulação do magistério nas instituições escolares. Situação essa que levou o professorado ao interior dos quadros administrativos também para colaborar com a ação executiva dos serviços educacionais (PAULILO, 2015, p. 413).

A formação de professores para o ensino secundário, aqueles que conduziram as massas na direção dos verdadeiros valores nacionais, não poderia estar sob a responsabilidade de uma instituição que representava “uma situação de indisciplina e desordem no seio da administração pública do país”¹³⁰. Dessa forma, era necessário extinguir a Universidade do Distrito Federal para restabelecer a ordem e garantir o progresso cultural brasileiro, formando “trabalhadores intelectuais que deveriam servir ao Estado” (MENDONÇA, 2002, p. 123).

¹³⁰ CAPANEMA, Gustavo. “Observações sobre a Universidade do Distrito Federal”. 1938. Arquivo Gustavo Capanema. Apud. MENDONÇA (2002).

Os argumentos de Gustavo Capanema de fundir as duas instituições para não haver duplicidade não convenceram os defensores da UDF, como é possível conferir nos argumentos da reportagem a seguir:

No caso, porém, não havia duplicidade: enquanto a Universidade do Brasil contava apenas faculdades de ensino profissional, a do Distrito Federal dedicava-se à formação de professores secundários e ao ensino desinteressado, em grau superior, de Ciências e de Letras. Surgiria a duplicidade quando fossem criados, na Universidade Federal, institutos correspondentes aos que, desde 1935, existem e funcionam na da Prefeitura. De modo, que a aceitar a tese dos defensores da incorporação, não se teria sanado um defeito atual, mas apenas prevenindo um inconveniente futuro... e incerto. Para prevenir esse inconveniente apenas provável, não se encontrou outro meio senão o que foi adotado: evitar a duplicidade futura pela supressão imediata da organização existente. Nenhum compromisso de respeito ao trabalho já efetuado ressalva a integridade dos cursos em funcionamento na Universidade do Distrito Federal; ao contrário, um dos artigos do decreto de incorporação dá a entender que o plano seja apagar tudo para começar de novo, desprezadas as experiências e observações já feitas, com os seus ensinamentos. Aliás, toda a estrutura da Universidade do Distrito Federal será, assim, desarticulada e aniquilada, caso se execute o aludido decreto. Os institutos que compõem a Universidade incorporada são cinco, e por isso mesmo, especializados, eficientes, produtivos. Na do Brasil, serão substituídos por uma agigantada faculdade, que não há quem possa dirigir a não ser burocraticamente. Tudo para evitar a duplicidade (CORREIO DA MANHÃ, 9/2/1939. p. Grifos meus).

O fim da Universidade do Distrito Federal possibilitou a organização de uma nova instituição dentro da Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que seria um dos pilares do projeto universitário de Gustavo Capanema, sendo responsável pela formação de professores secundários. Como denunciava a reportagem, no entanto, a nova faculdade, como um estabelecimento de ensino padrão, enfrentaria muita dificuldade para atender às exigências culturais e profissionais da capital da República, tendo em vista que havia uma limitação de matrícula. Seria uma “agigantada faculdade”, com uma organização insuficiente, não sintonizada com as necessidades locais e consequentemente desarticulada da cultural nacional.

Muitos foram os fatores que contribuíram para a extinção da UDF. A Igreja Católica foi um deles, porque considerava o caráter laico da instituição e a presença de profissionais simpáticos ao socialismo uma ameaça aos seus interesses. As denúncias de que a Universidade era um “berço de comunistas”

encontrou apoio no contexto político da época, como bem salienta Mendonça (2002):

Do ponto de vista do governo federal, a UDF se inviabilizaria por se tratar de uma iniciativa do poder municipal – em um momento em que crescia aceleradamente a tendência de ao centralismo, o qual atingiria seu ápice com a implantação do Estado Novo – e porque se afirmava como instituição autônoma, pretendendo escapar ao controle do Estado em um contexto de crescente autoritarismo (MENDONÇA, 2002, p. 122).

O contexto autoritário, as ameaças da implantação do comunismo no Brasil, a campanha negativa dos setores conservadores ligados à Igreja Católica e os interesses de Gustavo Capanema contribuíram para o fechamento da Universidade do Distrito Federal. Após a extinção da UDF, o Instituto de Artes foi fechado e os alunos impedidos de entrarem para pegar os seus pertences. Na próxima seção será exposto o que aconteceu com os trabalhos dos alunos do IA.

4.6

O fechamento do Instituto de Artes e o silêncio de alguns alunos

Héris Guimarães narrou em sua entrevista que o fechamento da Universidade foi uma experiência traumática para todos os que tinham ligação com a instituição, especificamente para os alunos do Instituto de Artes, porque, na visão da ex-aluna, eles foram os mais prejudicados: “perdi tudo, quase todos os meus quadros. O que não levei para casa, perdi”. Héris conta que ninguém imaginava que todas as obras que estavam no IA seriam confiscadas e destruídas:

Por acaso, uma semana antes, eu fui levando os quadros, porque houve um zum-zum que ia fechar. Mas não da maneira que fecharam, destruindo o que eu tinha lá! Perdi meus quadros e sei que muita gente perdeu. Quando cheguei para a aula, a Universidade estava fechada e tudo acabado (GUIMARÃES, 1983).

Segundo Héris, com a extinção da UDF e o fechamento do IA, os estudantes não tiveram oportunidade de entrar no local onde funcionavam as aulas e não puderam retirar nada do que havia dentro da instituição, nem mesmo os objetos pessoais e os materiais de pintura. As obras dos alunos sumiram e ela

acreditava que os quadros foram destruídos. Certamente o sumiço das telas ocorreu, porque as pinturas tinham um forte teor de crítica social, bem como valorizavam certos aspectos da cultura popular brasileira que não eram interessantes para o que se pretendia legitimar como imagem do povo brasileiro.

Rosalina Leão foi uma das alunas, assim como Hérís, que permaneceu na Universidade até o seu fechamento. Ela expôs que o sucedido com o IA foi uma situação muito dolorosa para todos, mas principalmente para Portinari:

E Portinari nessa época ficou muito sentido com os amigos, porque para ele foi um abalo muito grande aquilo, entende? Porque foi cortado assim da noite para o dia. Foi uma coisa brutal e Portinari ficou muito chocado dos literatos não terem ficado tão revoltados (LEÃO, 1984).

De acordo com o relato da ex-aluna, Portinari acreditava que a *intelligentsia* carioca poderia ter se manifestado de forma mais enérgica, principalmente os “literatos”. O incômodo com a impassibilidade dos intelectuais chocou o artista. Em pesquisa nos jornais da época na *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional*, não encontrei muitas matérias com o posicionamento dos intelectuais em defesa da Universidade, o que confirma a razão do desconforto do artista. Foram poucas as manifestações dos intelectuais em favor da permanência da instituição sob a responsabilidade da Prefeitura. O silêncio dos intelectuais talvez tenha relação com o contexto da época, especialmente com a Constituição de 1937, como afirma Basbaum:

E havia ainda o famoso Artigo 177 das Disposições Transitórias que permitia ao governo aposentar ou demitir funcionários, civis ou militares, cujas atividades e pensamentos não se coadunassem com os do governo. Esse artigo valeria, de acordo com as Disposições, apenas por três meses, mas foi prorrogado uma ou duas vezes, porque era uma arma da qual o novo regime não podia largar mão (1976, p. 106).

Diante desses fatos, não era favorável ser contrário ao governo, tendo em vista que nesse período os órgãos de imprensa passaram a ser controlados pelos censores do Estado Novo, que ditavam o que deveria ser divulgado, e caso desobedecessem às regras estabelecidas, os transgressores sofriam penalidades diversas. “As sanções aos infratores variavam de simples advertência, multas, suspensão das atividades até a cassação de licença para o funcionamento, interdição de revistas ou jornais, destituição de cargos e prisões” (LOPES, 1999, p. 84). Assim, era um risco muito grande expressar uma opinião contrária ao

governo, porque, além de sofrer todas as sanções mencionadas, os intelectuais corriam o risco de perderem seu espaço de atuação na cena artística e literária carioca.

Mário de Andrade, entretanto, a despeito dos colegas que se calaram diante da situação, posicionou-se de forma veemente numa carta enviada a Capanema, na qual ele comenta sobre o episódio do fechamento:

É certo que o posto da Enciclopédia me interessa muito, e conseguiu acordar em mim um entusiasmo que os diferentes reveses dos últimos tempos tinham adormecido. Deixe também agora que lhe diga, com a maior lealdade, que não foi o menor destes reveses destruição da UDF. Não pude me curvar às razões dadas por você para isso, lastimo dolorosamente que se tenha apagado o único lugar de ensino mais livre, mais moderno, mais pesquisador que nos sobrava no Brasil, depois do que fizeram com a Faculdade de Filosofia e Letras, de S. Paulo. Esse espírito, mesmo conservados os atuais professores, não conseguirá reviver na Universidade do Brasil, que a liberdade é frágil, foge das pompas, das pomposas e das pesadas burocracias (CARTA A GUSTAVO CAPANEMA. 23/11/1939. Apud Mendonça, 2002. Grifos meus).

Gustavo Capanema era muito próximo dos intelectuais ligados à cultura, mantinha amizade com pessoas ligadas aos campos da literatura, da poesia, da música, da arquitetura, do teatro e das artes plásticas, sendo um dos grandes incentivadores da arte moderna no Brasil (BOMENY, 2012). Dessa forma, a situação de fechamento do Instituto de Artes e o desaparecimento das obras dos alunos era incoerente com a sua postura de valorização da arte moderna. Por isso Mário de Andrade, na missiva, mostrava-se tão indignado com a ação de Capanema. Esse episódio evidencia o fato de que o ministro da Educação, apesar de sua proximidade com a cultura, não a elegia como prioridade. Demonstrou não temer a reação crítica de seus amigos artistas-intelectuais e implantou seu projeto universitário mesmo sob críticas daqueles que lhe eram mais próximos. Confirma, também, o que Rosalina Leão disse em entrevista, que a atitude de Capanema era uma questão de legitimar o seu poder, que a Universidade havia fechado, porque não tinha sido por ele criada.

As relações de amizade entre Mário e Alceu também ficaram estremecidas nesse período de existência e extermínio da UDF. Rodrigues (2018), em sua obra *Correspondência: Mário de Andrade & Alceu Amoroso Lima*, aponta que houve uma interrupção de dez anos na comunicação por cartas entre os

intelectuais, de 1933 a 1943. O autor acredita que essa lacuna aconteceu devido à incompatibilidade ideológica entre os dois, que foi instigada pela postura reacionário de Alceu em defender os interesses da Igreja Católica e ao combate do “comunismo”, bem como por sua participação no episódio do fechamento da Universidade do Distrito Federal. Para esse autor:

Alceu estava no centro de todo esse embate político-ideológico, defendendo sua opinião, bem como daqueles que o apoiavam, através dos diferentes mecanismos de comunicação, especialmente a revista *A Ordem* e os diversos jornais nos quais publicava semanalmente as suas crônicas, isso sem dizer dos próprios eventos culturais do Centro Dom Vital e da imprensa confessional católica, muito ativa naquele momento. Acredito serem essas as principais razões para o sintomático afastamento epistolar entre Mário e Alceu (RODRIGUES, 2018, p. 178).

Nas entrevistas dos ex-alunos de Candido Portinari, realizadas pelas pesquisadoras Maria Cristina Guido e Rose Ingrid Goldschmidt, encontradas no Projeto Portinari – PUC-RIO, constata-se que alguns alunos, ao serem questionados sobre a experiência na UDF, mudam o rumo da entrevista e evitam tocar no assunto. Por muita insistência das entrevistadoras eles acabam falando, mas de forma muito superficial. As ex-alunas Hérís Guimarães e Rosalina Leão são as que não se desviam do assunto e expõem, inclusive, aquilo que acreditam que provocou a extinção da UDF e o fechamento do IA.

De todos os entrevistados, Alcides da Rocha Miranda foi o que mais evitou tocar no assunto. Talvez o silêncio de alguns alunos em relação à Universidade seja por causa da memória que os seus opositores buscaram construir, caracterizando essa instituição como um centro de irradiação de ideias perniciosas. E como alguns ex-alunos ocuparam cargos na esfera da administração do Estado, expor essas questões não seria favorável a suas carreiras. Esse foi o caso do referido ex-aluno, que em 1940 assumiu o cargo de chefe da Seção de Arte da Divisão dos Estudos e Tombamentos do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, permanecendo no cargo até a sua aposentadoria em 1978.

Para compreender o silêncio sobre a experiência do Instituto de Artes da UDF, recorro ao Michael Pollak (1989), que em seu texto *Memória, esquecimento, silêncio* enfatiza a relevância dos ditos e dos não ditos na elaboração de uma memória, seja ela coletiva ou individual. De acordo com esse

autor, “um passado que permanece mudo é muitas vezes menos o produto do esquecimento do que de um trabalho de gestão da memória segundo as possibilidades de comunicação” (p. 13). Provavelmente esse silêncio decorra do fato de os artistas-intelectuais e ex-alunos envolvidos nessa experiência do IA da UDF terem dependido do Estado tanto para seguir com suas carreiras quanto como *tática* de transformar a estrutura por dentro.

O próprio Candido Portinari foi cooptado para fazer obras do interesse do Estado, como os murais da antiga sede do Ministério da Educação e Saúde, hoje denominado Palácio Gustavo Capanema. Nesse trabalho ele elaborou afrescos e painéis de azulejos para o exterior do prédio. Também produziu uma tela que foi exposta no pavilhão brasileiro na Feira Mundial de Nova York, bem como os dois painéis *Guerra e Paz* produzidos sob encomenda do governo brasileiro para presentear a sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York (PONTUAL, 1969).

Com a extinção da Universidade, todos os alunos do Instituto de Artes foram encaminhados para a Escola Nacional de Belas Artes por conta do decreto¹³¹ que garantia que os estudantes concluíssem a parte artística de seus cursos na Universidade do Brasil. Hérís Guimarães expõe que, ao chegar na ENBA, muitos alunos e professores a olharam com maus olhos, principalmente por ela ter saído dessa instituição para fazer o curso no IA da UDF. Hérís, porém, não demonstrou arrependimento de ter feito isso, pelo contrário, falou com orgulho de em seu diploma constar o nome da UDF:

[...] eu fui para a Escola de Belas Artes, pois houve um decreto do ministro da Educação, do Capanema, dando direito os alunos terminarem o ano nas escolas afins. A única escola que ensinava arte era a Escola de Belas Artes. Mas meu diploma nunca foi um diploma verdadeiramente da Escola de Belas Artes. O diploma dizia que eu terminava a Universidade Federal com mais o curso na Escola de Belas-Artes. Tenho um orgulho imenso de ter o diploma da Universidade do Distrito Federal (GUIMARÃES, 1983).

Hérís comenta, ainda, que a sua formação no IA da UDF foi tão rica que, apesar do preconceito sofrido na ENBA, um de seus professores notou o seu potencial e a convidou para ser a sua assistente, mesmo ela não tendo realizado

¹³¹ BRASIL. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 8/12/2019.

todo o curso na Escola Nacional de Belas Artes, o que posteriormente lhe possibilitou tornar-se professora efetiva da instituição:

Eu não fiz o curso da Escola, meu curso foi da Universidade do Distrito Federal... Mas por força do Cavalleiro, entrei para a Escola de Belas Artes. Ele me convidou porque sentiu essa força que eu tinha para ensinar, para falar sobre técnica. Ele achou que eu era uma pessoa boa para ser sua assistente (Idem).

Em 20 de Janeiro de 1939, no dia do padroeiro da cidade do Rio de Janeiro, foi sancionado o Decreto-lei nº 1.063, que dispunha sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. A Capital Federal perdia a sua Universidade numa data muito simbólica para o calendário oficial da cidade,¹³² episódio que sugere a supremacia do Governo Federal sobre a cidade. A transferência dos estabelecimentos, no entanto, não foi completa, como se pode verificar a seguir:

Art. 1º – Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela Prefeitura do Distrito Federal. Parágrafo único – Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata esse artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.

Art. 2º – Faculdade de Filosofia e Letras, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Políticas e Economia e os cursos transferidos da Faculdade de Educação serão incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras.

Art. 3º – Os cursos que compõem o Instituto de Artes serão incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música.

¹³² O aniversário da cidade do Rio de Janeiro foi comemorado no dia 20 de janeiro durante séculos até a década de 1960. A comemoração tinha como referência o marco histórico de 20 de janeiro de 1567, dia da vitória dos portugueses sobre índios tamoios e invasores franceses. E também porque o dia 20 de janeiro é o dia de São Sebastião, padroeiro da cidade. Quando os portugueses chegaram nas terras cariocas, batizaram o local com o nome de São Sebastião do Rio de Janeiro em homenagem ao santo católico e também ao rei de Portugal na época – Dom Sebastião (1554-1578). Carlos Lacerda, durante o seu governo (1960-1965), modificou a data da comemoração do aniversário da cidade para antecipar as comemorações do IV Centenário de sua fundação e assim influenciar de forma positiva a sua pretendida candidatura à presidência do Brasil (TURAZZI, Maria I.; LEITE, João de S.; MESQUITA, Claudia, 2014). Apesar de em 1939 ainda ser comemorado o aniversário da cidade do Rio de Janeiro, no calendário da época não consta essa data como um feriado, como foi possível conferir em: <https://www.webcid.com.br/calendario/1939/brasil>. Acesso em 15/12/2019.

Confere-se no parágrafo único do referido decreto que o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como os cursos de formação de professores da Faculdade de Educação foram excluídos no processo de incorporação na Universidade do Brasil. Certamente essa exclusão seria para acabar com qualquer influência da organização anterior de autoria de Anísio Teixeira relacionada à formação de professores.

No artigo 2º do decreto analisado, verifica-se que todas as Faculdades da UDF são incorporadas à Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras, menos o Instituto de Artes. Apenas os cursos do IA foram incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música como consta no Art. 3º. Decerto que essas escolas não tinham o objetivo de formar professores secundários de artes e possivelmente buscavam proporcionar uma formação diferenciada para os artistas, distanciando-os de matérias que promovessem o pensamento crítico e também da preparação profissional para a indústria, concentrando o ensino nas técnicas de belas artes.

A incorporação da Universidade do Distrito Federal não se deu a contento, porque seu funcionamento se estendeu além do que era previsto, como confirma a carta de Mário de Andrade enviada para Oneyda Alvarenga em 20 de abril de 1939:

[...] Pois sabe o que o Prefeito disse hoje, nesta data de 20 de abril? Que continuássemos como si a U. não estivesse extinta, pois só com ordem decisiva do presidente, suspenderá os cursos! Trabalhar nesta pressão é quase impossível, e você poderá, aliás, fazer uma boa ideia do que estou passando (CARTA DE MÁRIO DE ANDRADE A ONEYDA ALVARENGA, 20/4/1939).¹³³

Com o fechamento do Instituto de Artes, as aulas não poderiam ocorrer no espaço onde ocorriam anteriormente, entretanto não foi possível descobrir o local onde foram ministradas até a efetivação da incorporação e isso também não foi revelado por Mário de Andrade na carta. Talvez a continuação das aulas no IA se desse porque seria muito difícil fazer a adaptação dos cursos dessa instituição por causa do seu caráter diferenciado de não apenas preparar o artista, mas também de formar o professor de Desenho, Pintura e Música para o ensino secundário. No PROEDES-UFRJ foi encontrado um documento que trata da

¹³³ ANDRADE, Mário de. *Mário de Andrade – Oneyda Alvarenga: cartas*. Organização, introdução e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades, 1983

adaptação dos cursos da UDF para a Faculdade Nacional de Filosofia, mas nenhum curso do Instituto de Artes é referido nesse documento¹³⁴.

Diante do exposto, acredito que a não incorporação do Instituto de Artes da UDF na Universidade do Brasil – sendo apenas os seus cursos parcialmente absorvidos pela Escola Nacional de Belas Artes para garantir a diplomação dos estudantes – foi devido ao não interesse do governo em investir na formação de professores secundários de Desenho, Pintura e Música; distanciar a formação do artista de um viés profissional ligado à indústria por ser considerado uma arte menor; bem como uma maneira de desarticular uma formação que foi associada a ideias “comunistas” por conta das críticas sociais que os estudantes faziam em suas obras artísticas.

A Universidade do Distrito Federal, entretanto, não foi incorporada à Universidade do Brasil. Foi desmantelada e extinta, como bem denunciaram as reportagens apresentadas, porque representava um perigo para o poder instituído na época por ser uma instituição mais “à esquerda” de tudo o que se havia construído no ensino superior no Brasil, como afiança Clarice Nunes:

Sim, a UDF era de “esquerda”. Menos no sentido da militância político-partidária e mais pelo sentimento comunista que, na conjuntura de trinta, levava grande parte da intelectualidade, como assinala Drummond, à convicção de que não precisava, necessariamente, estar no partido para fazer um trabalho de formação de consciência das desigualdades sociais (2000, p. 320).

A Universidade do Distrito Federal, entretanto, foi idealizada por um “liberal igualitarista” que não tinha nenhuma relação com as ideias comunistas. O que Anísio Teixeira defendia era a democracia e a liberdade de pensamento. A UDF, por manter em seu quadro de funcionários professores ligados às ideias mais progressistas, acabou sendo taxada como uma instituição que pregava ideias “comunistas”.

A formação de professores de Arte (Desenho, Pintura e Música) para lecionar no ensino regular foi desmobilizada. A partir da análise da documentação, confere-se que os alunos do Instituto de Artes, especificamente os do curso de formação de professores de Desenho, tiveram muita dificuldade em concluir os seus estudos, porque não havia interesse por parte da Escola Nacional de Belas Artes em manter cursos dessa natureza. Já o curso de Pintura concentrou

¹³⁴ Adaptações de cursos da Universidade do Distrito Federal para FNFI, 1939. PROEDES-UFRJ.

sua formação somente na especialização em pintura, sendo renegada a parte pedagógica que preparava para o magistério no Ensino Secundário.

Anita Delmas (2012), na sua tese *A construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971 – 1983)*, apresenta um documento no qual registra o momento em que a ENBA oficializa a formação de professores de Desenho, muito tempo depois da experiência do IA da UDF. Como se pode conferir no fragmento do documento, porém, a proposta era muito reducionista:

Em 1943, com um no de Didática ministrado pela Faculdade de Filosofia começou o Curso de Formação de Professores Secundários de Desenho, depois transformado em Curso de Professorado de Desenho e, posteriormente, para atender ao currículo mínimo, em Licenciatura em Desenho e Plástica. A Licenciatura em Música é a transformação direta dos cursos que formavam o professor de canto e instrumentos (Of. nº 3157/82 UFRJ. Apud. Delmas (2012)).¹³⁵

Segundo Delmas (2012), esses foram os primeiros cursos de formação de professores de Arte para lecionar no ensino regular. Como foi abordado na tese, no entanto, o IA da UDF já realizava esse tipo de formação desde 1935 e seus cursos de formação de professores de Arte (Desenho e Pintura) foram considerados experiências inéditas no Brasil, como bem divulgou a imprensa da época. Acredito que a regulamentação desses cursos na ENBA, em 1943, foi uma medida para resolver o problema dos alunos que ficaram pelo meio do caminho devido à situação ocasionada pela extinção da UDF e o fechamento do Instituto de Artes da UDF.

¹³⁵ Ofício de nº 3157, de 22 de abril de 1982. Enviado pelo professor Adolpho Polillo, reitor da Universidade do Brasil na época, para o Secretário Executivo do Conselho Federal de Educação. O documento referia-se ao cumprimento de exigências feitas por aquele conselho por ocasião do processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação Artística (DELMÁS, 2012).

5

Considerações Finais

*Se não houvesse montanhas!
 Se não houvesse paredes!
 Se o sonho tecesse malhas
 e os braços colhessem redes!
 Se a noite e o dia passassem
 como nuvens, sem cadeias,
 e os instantes da memória
 fossem vento nas areias!
 Se não houvesse saudade,
 solidão nem despedida...
 Se a vida inteira não fosse,
 além de breve, perdida
 Eu tinha um cavalo de asas,
 que morreu sem ter pascigo.
 E em labirintos se movem
 os fantasmas que persigo*
 (Cecília Meireles. *Canções*: se não houvesse
 montanhas. 2002, p.139)

A poesia de Cecília Meireles que abre as considerações finais deste trabalho trata dos percalços que o ser humano enfrenta durante a sua existência, chamando a atenção para o fato de que, se os entraves não forem superados e ressignificados, podem impedir a expansão do ser e levá-lo à morte em todas as dimensões da vida. Isso também pode acontecer com uma instituição, já que esta é constituída de seres humanos. E foi o que ocorreu com a Universidade do Distrito Federal, cuja existência foi marcada pelo enfrentamento das montanhas, das paredes e de tudo aquilo que era contrário a esse projeto. Apesar dos inúmeros braços que ajudaram a tecer as malhas e as redes de sustentação para que essa experiência fosse bem-sucedida, ela não vingou. A Universidade, considerada por seu idealizador como um cavalo alado, símbolo da liberdade, da busca do conhecimento, morreu perdida no labirinto das sombras pela falta de alimento daqueles que estavam em posição de alimentá-la e não o fizeram devido à perspectiva de um novo projeto universitário.

O fim da UDF foi ocasionado não apenas pela vontade do ministro Gustavo Capanema de legitimar o seu projeto universitário. Por meio da documentação analisada é possível afirmar que o que acontecia dentro da instituição era considerado um perigo para o governo instituído e para os setores

conservadores da sociedade, especialmente pelo que se praticava dentro do Instituto de Artes. A Arte Moderna foi considerada subversiva por tratar, nas telas, de questões sociais que afligiam o Brasil, bem como por promover a experimentação de novas técnicas artísticas e por romper com os padrões instituídos de representação. Assim, constata-se que a Arte e a Cultura são sempre atacadas quando promovem crítica e reflexão.

De acordo com Mendonça (2002), os dois projetos pedagógicos universitários em disputa apresentavam semelhanças, visto que tanto o projeto de Anísio Teixeira quanto o de Gustavo Capanema objetivavam a educação das massas e a formação das elites, visando à reconstrução da nação. Possuíam, no entanto, diferenças significativas, um com viés mais emancipatório e outro com tendência mais conformadora das consciências. Na acepção de Teixeira as massas deveriam ser educadas para se integrarem de forma consciente à sociedade democrática de base científica. Já no ideário de Capanema, as massas deveriam ser conduzidas pelos intelectuais a serviço do Estado, a partir do que ele considerava como verdadeiros valores nacionais, tais como o amor à Pátria, o respeito ao poder do Estado, assim como a crença no progresso da nação essencialmente brasileira. A partir desse estudo foi possível perceber que os intelectuais modernistas que integravam o corpo docente do Instituto de Artes estavam mais sintonizados com o projeto de Anísio Teixeira do que com o projeto de Gustavo Capanema. Assim, eles enxergavam na Educação uma oportunidade de intervir a favor de uma maior liberdade de criação artística.

No primeiro capítulo desta tese apresentei as justificativas que me levaram a proceder a essa pesquisa, e a principal delas foi compreender as raízes do atual contexto de desvalorização da Arte e da Cultura de uma maneira geral, mas principalmente no contexto escolar, no qual as disciplinas ligadas ao campo artístico vêm perdendo espaço no currículo. Acredito que essa depreciação esteja acontecendo, nos dias atuais, devido aos trabalhos de artistas e professores que vem possibilitando um aprendizado sensível, crítico e mais livre, permitindo aos sujeitos a compreensão da realidade de forma diferenciada, como o que estava acontecendo no IA da UDF.

Um trabalho artístico-pedagógico consistente vem sendo desenvolvido em muitas escolas em todo o país, com práticas que, em certa medida, revelam as marcas da ideologia dominante e que não interessam àqueles que desejam manter

o povo sob o seu jugo. Reduzir o conteúdo crítico da Arte é uma maneira de utilizá-la em favor da manutenção do *status quo*, como bem salientou Konder (2012). A Arte pode libertar, mas também pode aprisionar, ela não está livre da ideologia e é preciso superar o olhar ingênuo para enxergar além do que está sendo mostrado.

O que mais me chamou a atenção nessa pesquisa foi o compromisso da UDF, por meio do seu Instituto de Artes, em formar professores de Arte em linguagens específicas, algo que foi conquistado de forma efetiva apenas nos anos 1990, período em que as universidades revisaram os currículos dos cursos de Arte adequando-os à nomenclatura de suas respectivas linguagens. Atualmente, a maioria das universidades, especialmente as públicas, oferece cursos de Licenciatura em diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança), o que garante uma formação mais consistente do ponto de vista do aprofundamento em cada linguagem. Vale salientar que essa perspectiva de formação vem sendo ameaçada pela ideia do retorno da formação generalista, como acontecia na Licenciatura em Educação Artística¹³⁶, reduzindo a disciplina em técnicas e práticas artísticas.

Dessa forma, constata-se que o projeto de Anísio Teixeira pode ser considerado progressista, porque buscava promover a formação do educador de forma ampla com base em conhecimentos científicos, filosóficos e práticos voltados para a área da Educação. Como foi possível conferir, a formação dos professores de Arte (Desenho e Pintura) não estava centrada apenas na dimensão técnica do fazer artístico e sim integrada a outras áreas do conhecimento humano. A Arte na UDF foi prestigiada na mesma proporção que a de outros campos do saber, considerada como mais uma maneira de compreender a realidade e respeitada sua especificidade.

Fischer, em sua obra *A necessidade da Arte*, apresenta a relevância da Arte para o ser humano compreender o meio em que vive e elaborar explicações sobre a sua existência, configurando-se numa área do conhecimento tão importante quanto a ciência, porém com uma abordagem diferente. A arte

¹³⁶ Convém mencionar que a Licenciatura em Educação Artística fora instituída para atender as exigências da LDB 5.692/71, a qual deixava margem para criação de cursos de Licenciatura curta com uma formação reduzida, já que a carga horária oferecida não permitia o desenvolvimento pleno numa linguagem artística para lecionar nas escolas. As universidades federais, entretanto, recusaram-se a criar cursos de Arte de licenciatura curta e implementaram cursos de Licenciatura plena em Educação Artística com habilitações em diversas linguagens artísticas.

desperta a nossa sensibilidade e nos permite visualizar, ouvir e compreender aspectos da realidade os quais não são possíveis apenas pela ciência. O autor alerta, entretanto, que a compreensão artística não é uma constante, sendo necessários meios para que ela expanda. Assim, para que haja essa ampliação do conhecimento sensível é necessária a mediação. A meu ver, os artistas, por meio da produção e divulgação das suas obras, assim como os professores de Arte no seu fazer artístico-pedagógico, são os mediadores desse conhecimento, sendo os professores de Arte a ponte que permite a passagem desse saber artístico até os sujeitos educandos, possibilitando-lhes a compreensão diversa da realidade.

Os professores de Arte são os pontífices, os construtores de pontes que proporcionam o contato do mundo da Arte com a realidade dos sujeitos, ampliando os seus saberes. São eles que promovem a alfabetização da linguagem visual da Arte. Dessa forma, compreender como foi o processo de constituição do magistério da Arte na Educação elementar é imprescindível para a compreensão das questões presentes relativas à matéria, no qual arte-educadores têm se posicionando para defender essa área do conhecimento que vem sendo atacada e desprestigiada no currículo escolar.

A hipótese que tentei comprovar ao longo desse estudo foi a de que os intelectuais e artistas modernistas também enxergaram na Educação uma maneira de intervir na sociedade e encontraram no Instituto de Artes da UDF um campo fértil para a promoção de novas ideias e uma maneira de difundir seus princípios ligados à Arte Moderna, porque seria por meio da intervenção na Educação que se promoveria uma transformação ideológica a favor da nova Arte. Ao compreenderem que os professores são os mediadores do conhecimento, a maneira mais acessível de influenciar uma boa parte da população seria formar professores imbuídos dos princípios da modernidade para atuar no ensino regular. E, assim, promover uma nova compreensão sobre a Arte na escola, com objetivos e finalidades diversas do que era apregoado pela Escola Nacional de Belas Artes.

No segundo capítulo procurou-se mostrar que o lugar escolhido para o funcionamento do Instituto de Artes é muito representativo, porque a instituição ficava ao lado da residência oficial do Presidente da República, local considerado palco dos principais episódios da história republicana brasileira até a transferência da Capital Federal para Brasília, em 1960. A partir da análise feita, compreende-se que a escolha do local para sede da instituição foi intencional e carregada de

sentido, justamente por ter sido residência de grandes artistas, inclusive dos que integraram a Missão Artística Francesa, trouxeram o estilo Neoclássico e fundaram uma Academia de Belas Artes nos trópicos. A presença e a ação desses sujeitos introdutores da nova Arte nesse espaço os atualizava e sintonizava com um tempo de crescente industrialização e modernidade, configurando-se como *espaço praticado* para que a Cultura e as Artes, especialmente a Arte Moderna, estivessem em evidência e em movimento num espaço de grande visibilidade. Também foi possível confirmar a relação pedagógica existente entre o Instituto de Artes da UDF e as Escolas Técnicas Secundárias, articulando a formação de professores com o curso técnico secundário e com o primário, sendo uma forma de consolidar um sistema integral de ensino pensado por Anísio Teixeira.

No terceiro capítulo, analisou-se a atuação dos artistas, intelectuais e professores envolvidos na defesa de uma formação pedagógica para os artistas/docentes. Foram investigadas as motivações que levaram essas personalidades a atuarem como professores no Instituto de Artes da UDF, confirmando que esses artistas-intelectuais convergiam em torno de uma rede de sociabilidade intelectual, cujo epicentro era a Associação de Artistas Brasileiros, instituição modernista criada a partir do confronto com as regras dos Salões de Belas Artes. E o IA da UDF estava se constituindo como um novo *espaço praticado* de sociabilidade dessas personalidades. Constatou-se que as personagens estudadas tinham uma finalidade ideológica comum – *desenvolver a cultura brasileira* e vislumbraram no IA a oportunidade de atuar em outra instituição, com o mesmo prestígio universitário que era conferido à ENBA para disseminar as ideias inovadoras da Arte. Ao analisar os relatos de ex-alunos sobre a maneira como os artistas-professores conduziam suas aulas, foi possível confirmar que havia uma nova concepção acerca da maneira de se ensinar que rompia com práticas antigas, o que confirma que estava se construindo uma cultura artístico-escolar, influenciada pelas ideias modernistas (CHERVEL, 2005). Confirmou-se que os artistas/docentes não eram modernistas apenas na sua poética enquanto artistas, mas sim inovadores em novas posturas de passar os seus saberes e fazer com que os estudantes compreendessem de uma maneira mais fluida os conhecimentos artísticos. Outro aspecto relevante que a pesquisa revelou é o fato de que todos os professores apresentados eram figuras *notáveis* na cena artística brasileira muito antes de se tornarem professores, comprovando-se que a

sua atuação no magistério estava relacionada com a ideologia de disseminar a nova Arte.

No quarto e último capítulo averiguaram-se os conflitos e as causas da não incorporação do Instituto de Artes à Universidade do Brasil. Constataram-se as diferenças entre os objetivos e as finalidades do Instituto de Artes da UDF e os da Escola Nacional de Belas Artes, bem como os embates entre as duas instituições presentes na análise de seus currículos, confirmando-se que “a luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2012, p. 28). Além dos conflitos externos, verificaram-se também as disputas internas em torno do monopólio da formação de professores de Arte, as quais provocaram desentendimentos entre o corpo docente da UDF. Foi possível confirmar que as práticas artísticas realizadas pelos alunos do Instituto de Artes, especialmente os do curso de pintura, provocaram desconforto para certos setores da sociedade, a ponto de as obras dos alunos terem sido destruídas após o fechamento da instituição. A não incorporação do IA da UDF na UB – sendo apenas os seus cursos parcialmente absorvidos pela Escola Nacional de Belas Artes para garantir a diplomação dos estudantes – deveu-se ao não interesse do governo em investir na formação de professores secundários de Desenho, Pintura e Música; distanciar a formação do artista de um viés profissional ligado à indústria por ser considerado uma arte menor; bem como uma maneira de desarticular uma formação que foi associada a ideias “comunistas” por conta das críticas sociais que os estudantes faziam em suas telas.

O presente trabalho também suscita novas perspectivas de estudos em possíveis cursos de pós-doutoramento. Durante a pesquisa, as trajetórias de duas artistas-professoras me chamaram especialmente a atenção, Sylvia Meyer e Georgina de Albuquerque, personalidades pouco estudadas tanto no campo das Artes Visuais, quanto no campo da Educação. A primeira artista mencionada foi praticamente silenciada e a segunda, apesar do reconhecimento do seu trabalho enquanto pintora, ainda é vista à sombra de seu marido. Dessa forma, pretendo realizar um estudo biográfico sobre as duas artistas mencionadas, com a finalidade de descortinar as questões de gênero da época para compreender a resistência dessas mulheres em atuar numa área dominada pelos homens e compreender as relações que estabeleceram entre o campo artístico em interface com o campo

educacional, tendo em vista que nesse período era muito difícil uma mulher se estabelecer enquanto artista plástica e provavelmente a atuação delas no magistério fosse uma maneira de adquirir respeito perante a sociedade e de alguma maneira tentar ganhar mais espaço de visibilidade e atuação para as mulheres. Assim, pretendo lançar luz sobre suas trajetórias de vida e profissional com a consciência de que *Mulheres não devem ficar em silêncio*¹³⁷.

Neste estudo foi possível confirmar que, a despeito do pouco tempo de existência do Instituto de Artes da UDF, houve uma influência no campo artístico que possibilitou a criação de um curso de formação de professores de Desenho em 1943 na Escola Nacional de Belas Artes da UB. Fato relevante, porque, como bem denunciou Nerêo Sampaio, nunca houve interesse dessa instituição em formar professores para atuar nas escolas de ensino regular e, a partir da experiência do IA/UDF, a mesma viu-se impelida a criar um curso de formação de professores de Desenho para o ensino regular para atender uma demanda criada pela instituição extinta.

Cabe problematizar, porém, que as fotografias apresentadas como registro do período quando Candido Portinari e Mário de Andrade foram professores do Instituto de Artes da UDF são carregadas de intencionalidades. É possível perceber que buscava-se difundir por meio das imagens o ideário de uma formação artística de professores com viés modernista, o que é perceptível nas telas de temática modernista que aparecem ao fundo de algumas fotografias. A maneira como os estudantes estão dispostos também denota o desejo de demonstrar que as aulas aconteciam de maneira harmoniosa e em um ambiente organizado e propício à criação artística. Nota-se, do mesmo modo, o deslocamento da figura do professor do lugar central da relação pedagógica, buscando mostrar os docentes e os alunos numa relação dialógica, especialmente nas fotos em que se encontram os referidos professores e os estudantes, sendo uma tentativa de validar a ideia de um clima de liberdade.

Observa-se, contudo, que a organização da sala de aula é feita de maneira tradicional, com os estudantes posicionados de maneira posada, passando a imagem de ordem e limpeza dos uniformes.

¹³⁷ Título do livro organizado por Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral. BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Vitória. *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*. São Paulo: Cortez, 2019.

Nesse sentido, é possível inferir que as fotografias encontradas no Projeto Portinari PUC-Rio revelam o esforço de construir uma memória positiva da curta existência do Instituto de Artes da UDF, mas não conseguem eliminar a ambiguidade de uma visão tradicional de sala de aula, anterior ao modernismo.

Assim como as fotografias, os relatos orais também precisam ser questionados, porque esse tipo de fonte não se constitui como uma verdade absoluta sobre os acontecimentos desse período. Registram somente os episódios mais relevantes para os depoentes, aquilo que gostariam que ficasse marcado na história. São lembranças de um determinado grupo que convergem para a construção de uma memória coletiva em torno de uma perspectiva positiva acerca das aulas ministradas na instituição. Como afirmam Ferreira e Amado (2006, p. 19), a memória coletiva está “longe da espontaneidade que muitos lhe atribuem, seria mediatizada por ideologias, linguagens, senso comum e instituições”.

Apesar de o Instituto de Artes da UDF ter-se revelado uma experiência inovadora no campo do ensino de Arte, nunca saberemos se essa instituição se consolidaria como uma instância propulsora de novas ideias artístico-pedagógicas, caso esse projeto não tivesse sido interrompido. O IA da UDF, portanto, é um *lugar de memória* e só é possível acessá-lo a partir dos escombros de sua existência (NORA, 1993). As possíveis lacunas desta tese podem ser cobertas por futuros estudos de pesquisadores interessados na temática. Cabe aos pesquisadores conjecturar a partir da análise dos vestígios e testemunhos desse empreendimento, transformando essas pistas em História.

6

Referências bibliográficas

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, p. 291-302, 2010.

AMARAL, Aracy A. **Arte para quê?** A preocupação social na arte brasileira 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil. 3.ed. - São Paulo: Studio Nobel, 2003.

AMORIM, R. M. A Atuação de Artistas Brasileiros em Atividades Pedagógicas na Década de 1930 e a Criação da UDF. **19&20**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, jan. 2008.

Disponível em:

<http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_udf_ra.htm> Acesso em: 24 nov. 2014.

ANDRADE, Mário de. **Mário de Andrade – Oneyda Alvarenga:** cartas. Organização, introdução e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **Portinari, amigo mio:** cartas de Mário de Andrade a Portinari. Organização, introdução e notas de Annateresa Fabris. Campinas, SP: Mercado de Letras – Autores Associados / Projeto Portinari, 1995.

_____. **O baile das quatro artes.** 4. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2005.

BARBOSA, A. M. **Políticas públicas para o Ensino da Arte no Brasil:** o perde e ganha das lutas, p.1-6, 26,jan.2016.

Disponível em: <<http://www.aeol.com.br/2016/01/ana-mae-informa-politicas-publicas-para.html>>. Acesso em: 30 fev. 2016.

_____. **Redesenhando o Desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

_____. O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. **Educação em Foco** – Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52 jul./out. 2013.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1988.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

BOMENY, H. M. B. **Um poeta na política: Mário de Andrade, paixão e compromisso**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

_____. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.p.137-166.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (Proposta Preliminar – Segunda versão)**. 2016.

Disponível em: <file:///C:/Users/BETO-PERES/Downloads/BNCC052016.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE 2014.

Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. V.1. Brasília, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>.

Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Parâmetros curriculares nacionais (Arte). v.6. Brasília. 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>.

Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Acesso em: 07 jun. 2016.

Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

Acesso em: 07 jun. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939.** Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Diário Oficial da União. 23 jan. 1939. Seção I, p. 1.826. In: Arquivo UDF. CMEB-ISERJ. Pasta Legislação.

BURKE, P. **Testemunha Ocular: História e imagem.** São Paulo: EDUSC, 2004.

_____. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CALMON, Pedro. **História da civilização brasileira.** Brasília: Senado Federal, 2002.

CHAVES, M. W. A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935). 207f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CHAVES, M. W. *A Afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey.* **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n.11, p.86-98, maio/ago. 1999.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, v. 2, p. 177-229. 1990.

COUTINHO, Rejane G. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade.* 2002. 144 f. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Artes). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917 – 1945**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DE CERTAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DELMAS, A. de A. B. A construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983). 2012. **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DISTRITO FEDERAL. Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935. p.3-12.

_____. Decreto Municipal nº 6.215, de 21 de maio de 1938. Reorganiza a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. In: **Boletim da Prefeitura do Distrito Federal**, ano LXXVI, p. 22-47, abril./jun. 1938.

FABRIS, A. Modernidade e vanguarda: o caso brasileiro. In: **Modernidade e modernismo no Brasil**. 2.ed. rev. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

FAEB. **Ofício n. 06/2015**. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública.

Disponível em: <file:///C:/Users/BETO-PERES/Downloads/FAEB%20oficio%2006%202015%20(1).pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. (Org.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**: um projeto além de seu tempo. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAZ, M. H. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; _____. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Antonio Celso. Murais do romantismo socialista: literatura e pintura do modernismo americano nos anos 1930. In: FABRIS, Annateresa (org.). **Modernidade e modernismo no Brasil**. 2.ed. rev. - Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de M. Correspondência familiar e rede de sociabilidade. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. 7.ed. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GARCIA, N. J. **Estado Novo**: Ideologia e propaganda política. São Paulo: Loyola, 1982.

GATTI, Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Angela de Castro. Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v.6, n. 11, p. 62-77, 1993.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Da pintura de macacos, cavalos e pássaros ao fabrico de cubos, pirâmides e carabinas: o fazer e a competência docente nos grupos escolares em Minas Gerais nas décadas iniciais do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria C.; PASSOS, Mauro. (Org.). **A escola e seus atores**: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. **Currículo, teoria e história**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. O imaginário moderno no Brasil. In. _____; _____. (Org.) **A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.p.9-42.

INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, (jul. 1944).

JOUTARD, Philippe. Desafios à História Oral do Século XXI. In. FERREIRA, Marieta; FERNANDES, Tânia; ALBERTI, Verena. (Orgs.). **História Oral: desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, 2000. p. 31-45.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP, v.1, n.1, p.9 – 43, jan./jun. 2001.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, J. História. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 1, Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 158-105. 1984.

LESSA, Carlos. **O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca de auto-estima**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LETIERE, Robson (Org.). **Rio de Janeiro**: uma breve história dos bairros cariocas – de A a Z. Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, S. de C. Os Notáveis do Instituto de Educação: professores catedráticos do Curso Normal nos anos 1950-60. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n.2 p. 423-446, maio/ago. 2016.

_____. **Oficina de Mestres**: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

_____. **Lourival Fontes: as duas faces do poder**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 1999.

_____. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. (Org.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**: um projeto além de seu tempo. Brasília: Liber Livro/CNPq, 2009. p.45-68.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2001.p. p. 443-481.

LOZANO, Jorge E. A. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LUCA, T. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MAUAD, A. M. Através da Imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98.

MENDONÇA, Ana W. P. C.; LOPES, Ivone G.; SOARES, Jefferson da C.; PATROCLO, Luciana B. A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. In. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4. p. 985-1000, out./dez. 2013.

_____. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

_____. **Imagens negociadas: retratos da elite brasileira (1920 – 40)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da História das Instituições Escolares. In: Nascimento, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.p. 39-58.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEVES, Juliete. **Diego Rivera**; Guia Estudo.
Disponível em: <https://www.guiaestudo.com.br/diego-rivera>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC - SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NORONHA, O. M. Historiografia das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; SAVIANI (Org.). **Instituições escolares no Brasil e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2000.

_____. **Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

O'DONNELL, Julia. **Entre praias e avenidas**: um Rio de modernidades. In. Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos / Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: SME, 2015.p.127 – 140.

OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de; PEREIRA, Sonia Gomes; LUZ, Angela Ancora da Luz. **História da arte no Brasil**: textos de síntese. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

PAULILO, A. **Políticas públicas de educação**: a estratégia como invenção, Rio de Janeiro, 1922-1935. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo, Ática, 1990.

PEDROSA, Sebastião. **O Artista Contemporâneo pernambucano e o ensino da arte**. Recife: MXM Gráfica & Editora Ltda.; Editora Universitária da UFPE, 2011.

PEREGRINO. Umberto. **Crônica do bairro do Catete; história, vivências**. Rio de Janeiro: RIOARTE, 1986.

PERES, J. R. P. A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939). 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PESSANHA, Eurize C.; SILVA, Fabiany C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico jurídico comparado do Ensino Secundário. In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 67 – 83, jan./mar. 2014.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Histórico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3 – 15, 1989.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das artes plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

ROCHA, Carlos Eduardo. Anísio Teixeira e as Artes na Bahia. In: ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**. v.8, n.2 [n. 17], p. 141-160, maio/ago. 2008.

RODRIGUES, Leandro Garcia. (Org.). **Correspondência**: Mário de Andrade & Alceu Amoroso Lima. São Paulo Edusp; Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Editora José Olympio, 1980.

SAMPAIO, N. **O desenho ao Alcance de todos**. Para o uso, nas Escolas Normais e Profissionais de Belas Artes. Distrito Federal: Companhia Editora Nacional, 1938.

_____. O ensino de Desenho. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 35 – 48, jun., 1934.

_____. **Desenho espontâneo das crianças**: considerações sobre sua metodologia. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1929.

_____. Pela Educação Estética (Tese n.17). In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (ORG). **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, 1927**. (Anais). Brasília: INEP, 1997. p.120-123.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; SAVIANI (Org.). **Instituições escolares no Brasil e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SARMENTO, Carlos Eduardo. A arquitetura do impossível: a estrutura do Partido Autonomista do Distrito Federal e o debate autonomista nos anos 1930. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). **O Rio de Janeiro: uma cidade na história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. p.33-57.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. M. **Tempos de Capanema**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: _____. **História da vida privada no Brasil**.v.3. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das letras, 1998. p.513 – 619.

SILVA, Mozart Linhares da. População-sacer e democracia racial no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**. v.32, n.3, p. 593 – 620, set./dez. 2017.

SIMIONI, A. P. C. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 50, p. 143-159, out. 2002.

SIRINELLI, Jean-François. *Os intelectuais*. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.p.231-269.

SOARES, Rafael G. A construção jurídica das favelas do Rio de Janeiro: das origens ao Código de obras de 1937.Os urbanistas (Revista de Antropologia Urbana). São Paulo, ano 4, v. 4, n.5, p.20-23, Fev./2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TURAZZI, Maria Inez; LEITE, João de Souza; MESQUITA, Claudia. **Rio 400+50**: comemorações e percursos de uma cidade. Editora: Edições de Janeiro, 2014.

UZEDA, Helena Cunha de. Ensino Acadêmico e Modernidade: o Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes – 1890 – 1930. 472 f. **Tese** (Doutorado em História e Crítica da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VALLE, Arthur Gomes. A pintura da Escola Nacional de Belas Artes na 1ª República (1890 – 1930). Da formação aos seus modos estilísticos. 446 f. **Tese**. (Doutorado Escola Belas Artes - EBA) – Programa de Pós-

Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VELLOSO, Monica Pimenta. O modernismo e a questão nacional. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de A. Neves. **O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente**, v.1, Da Proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 353 – 385.

VENÂNCIO, Giselle Martins. Cartas de Lobato a Vianna: uma memória epistolar silenciada pela história. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.p.111 – 137.

VIDAL, D. G. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil e reconstrução histórica**. Campinas - SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba - SP: UNISO; Ponta Grossa - PR: UEPG, 2007. p.59-71.

VINCENZI, L. J. **A Fundação da Universidade do Distrito Federal e Seu Significado para a Educação no Brasil**. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v.10, n. 3, p.16-60, jul. /set.1986.

ZANINI. **História geral da arte no Brasil**. Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

ZILIO, C. A questão política no modernismo. In: FABRIS, Annateresa. (Org.) **Modernidade e modernismo no Brasil**. 2.ed. Porto Alegre - RS: Zouk, 2010. p.111- 118.