



Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de Barros

**ANÍSIO TEIXEIRA E O ENSINO DA ARTE:
percepções a partir das Escolas Técnicas
Secundárias de 1930**

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Prof^a Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021



Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de Barros

**"Anísio Teixeira e o ensino da arte:
percepções a partir das Escolas
Técnicas Secundárias de 1930"**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Educação do
Departamento de Educação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Prof^a. Patrícia Coelho da Costa

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa

Universidade Anhembí Morumbi

Prof. Jefferson da Costa Soares

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de Barros

Graduada em Licenciatura em Educação Artística (com habilitação em Artes Plásticas) pelo Instituto Metodista Bennett – Faculdades Integradas Bennett em 2003. Especialista em História da Arte Latino Americana pelo Instituto Metodista Bennett – Faculdades Integradas Bennett em 2005, e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Católica Dom Bosco em 2015. Foi professora regente e professora de Artes Visuais no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede particular de ensino, e professora I de Artes Plásticas na rede pública (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Profissional do Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Barros, Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de

Anísio Teixeira e o ensino da Arte : percepções a partir das escolas técnicas secundárias de 1930 / Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de Barros ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2021.

142 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino da Arte. 3. Escolas técnicas secundárias. 4. Anísio Teixeira. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho aos meus filhos Davi e Artur, por me fazerem experimentar um amor sem fronteiras, para sempre. À minha mãe, Suely Magalhães Alves de Souza, por seu apoio incondicional e por ser meu exemplo de mulher, de alegria e esperança.

Agradecimentos

Ao Deus da minha vida.

Ao meu companheiro, Eduardo Teixeira Monteiro de Barros, pelo olhar generoso e por sempre me mostrar o lado mais feliz da vida.

Ao meu pai, Washington, por me ensinar sobre empatia, afeto e fé.

Às minhas irmãs Cláudia e Simone, por tudo que vivemos e pelo amor que nos une.

À Babi Teixeira, por todo seu carinho, incentivo, e por ser inspiração, sempre!

Aos meus queridos amigos do conselho gestor do Noturno do Colégio Santo Inácio, por todo apoio, acolhida e escuta nos momentos mais desafiadores.

A todos os companheiros que fizeram e fazem parte da minha trajetória na educação, pelos ensinamentos, partilhas e lutas.

Aos amigos feitos na Pós-graduação da PUC-RJ, especialmente à Victória Guimarães Souza e Talita de Oliveira Costa, por compartilharem textos, trabalhos, inseguranças, risadas e sonhos. Contar com vocês fez toda diferença!

À minha orientadora, Patrícia Coelho da Costa, por me ajudar a ampliar o olhar e a ter coragem.

Aos colegas do grupo de pesquisa da PUC-Rio, pelas partilhas e reflexões.

Aos meus professores, por tudo que representam.

À equipe da Educação Profissional do Colégio Santo Inácio, por todo afeto, empenho, criatividade e cuidado no trabalho desenvolvido.

Aos meus alunos, com os quais aprendo – todos os dias – a esperar.

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

Resumo

Barros, Izabela Magalhães Alves de Souza Monteiro de; Costa, Patrícia Coelho da. **Anísio Teixeira e o ensino da arte: percepções a partir das Escolas Técnicas Secundárias de 1930**. Rio de Janeiro, 2021. 142 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa dissertação tem como tema as concepções de Anísio Teixeira acerca do papel da arte no ensino. Ao assumir a Diretoria de Instrução Pública no Distrito Federal em 1931, Anísio Teixeira promoveu uma ampla reforma, com grandes mudanças, entre elas a criação das Escolas Técnicas Secundárias. Essas escolas foram criadas com o objetivo de eliminar o dualismo existente até então no sistema educacional, ampliando tanto o acesso ao ensino secundário, quanto o conteúdo de cultura geral desse segmento. A motivação pelo estudo do ensino da arte ocorre pela permanente necessidade de reafirmar e reconhecer a importância dessa área do conhecimento. Com o objetivo de identificar e analisar as propostas do ensino da arte nessas escolas, foi desenvolvida pesquisa documental e histórica, com a localização e análise de documentos e dados em acervos pessoais e periódicos, além de pesquisa bibliográfica. A partir da identificação de programas, interlocuções e influências que marcam o percurso da disciplina no período e segmento estudado, ampliou-se o recorte temporal para melhor compreensão da construção de seu pensar e agir. Foram explorados momentos da formação do educador no final dos anos 1920, bem como aspectos de sua atuação na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (de 1947 a 1951), que evidenciaram sua relação com a arte e a cultura, com ênfase na proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Nesse Centro, Anísio promoveu uma educação integral onde esses dois elementos eram componentes fundamentais do projeto educativo. Após a análise pretendida, foi possível inferir que Anísio Teixeira buscou, ao longo de sua vida, aprimorar o ensino da arte, assim como implementar esta disciplina ao currículo do ensino secundário, acreditava que a arte era indissociável de todo processo educacional.

Palavras-chave:

Ensino da Arte; Escolas Técnicas Secundárias; Anísio Teixeira.

Abstract

Barros, Izabela Magalhães de Souza Monteiro de; Costa, Patrícia Coelho da. **Anísio Teixeira and the teaching of the art: perceptions from the Secondary Technical Schools in 1930.** Rio de Janeiro, 2021. 142 p. Master's Dissertation – Education Department, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The theme of this dissertation is Anísio Teixeira's concepts about the role of the art in teaching. In assuming the post as the Public Instruction Director in the Federal District in 1931, Anísio Teixeira promoted a wide-ranging reform, with big changes, including the creation of the Secondary Technical Schools. These schools were created to eliminate the dualism existed until then in the educational system, enlarging not only the access to secondary education, but also the content of general culture in this segment. The motivation to the studying of the teaching of art arises because of the permanent necessity of reaffirming and recognizing the importance of this area of knowledge. In order to identify and analyse the proposals of the teaching of the art in those schools, a new documental and historical research was developed, by means of finding and analysing documents and data in private collections and journals, besides bibliographic research. From the identification of programs, interlocutions and influences which determine the way the subject is developed in the period and the segment studied, there was a wide temporal cut to better understand his thought and action. Some moments of the formation of the educator in the late 1920's, as well as some aspects of his performance in the Education and Health Secretary of Bahia (from 1947 to 1951), which confirmed his relationship with the art and the culture, emphasized by the proposal from the Carneiro Ribeiro Educational Center. In this Center, Anísio promoted integral education in which those two elements were fundamental components of the educational project. After the proposed analysis, it was possible to assume that, all over his life, Anísio Teixeira sought for the improvement of the teaching of the art, just as to implement this subject to the curriculum of secondary education, because he believed that the art was indissociable from all the educational process.

Keywords:

The Teaching of Art; Secondary Technical Schools; Anísio Teixeira.

Sumário

1	Introdução	16
1.1	Motivações	18
1.2	Caminhos da pesquisa	20
1.3	Questões norteadoras e objetivos do trabalho	26
1.4	Contexto da pesquisa	30
1.5	Estrutura da dissertação	31
2	Caminhos do educador – encontros com a arte e a cultura	34
2.1	Anísio e Dewey	35
2.2	Anísio e as políticas culturais	42
2.3	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	48
2.4	Alguns apontamentos sobre arte e educação	57
3	As Escolas Técnicas Secundárias dos anos 1930	62
3.1	Chegada ao Rio de Janeiro – primeiros contatos com o Ensino Secundário	64
3.2	A Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal	70
3.3	Joaquim Faria Góes e a Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico	78

3.4 Propostas para o Ensino Técnico Secundário	83
4 O ensino da arte nas escolas técnicas de Anísio	90
4.1 O ensino da arte no Brasil – considerações sobre o início do século XX	91
4.2 Reflexões sobre o ensino de Arte na gestão de Anísio Teixeira	95
4.2.1 Esboços de Programas para Ensino Secundário	99
4.2.2 Nerêo Sampaio	104
4.2.3 Arquitetura escolar	109
5 Considerações finais	115
6 Referências bibliográficas	120
7 Anexos	131

Lista de Figuras

Figura 1: Maquete CEAT – TCA, vista superior.	47
Figura 2: Maquete do CEAT – TCA, fachadas norte e oeste, vista superior.	47
Figura 3: Fotografia do bairro da Liberdade, em Salvador, BA.	49
Figura 4: Vista área da Escola Parque, em Salvador BA.	51
Figura 5: Esquema de funcionamento do Centro Educacional Carneiro, em Salvador BA.	51
Figura 6: Fotografia do mural <i>O ofício do Homem</i> , de Maria Célia Amado, no CECR.	52
Figura 7: Fotografia do painel <i>A evolução do homem</i> , de Jenner Augusto, no CECR.	53
Figura 8: Fotografia dos alunos no pavilhão do Trabalho do CECR.	54
Figura 9: Fotografia do mural <i>O Átomo (A evolução do trabalho)</i> , de Carybé, no CECR.	54
Figura 10: Listagem das escolas técnicas secundárias no Anuário Estatístico do Distrito Federal de 1938, do IBGE.	84
Figura 11: Edital da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares no Jornal do Brasil em 1934.	107
Figura 12: Edital do Instituto de Educação no Jornal do Brasil em 1934.	107
Figura 13: Divulgação de Curso de Extensão pela Superintendência do Ensino do Desenho e Artes Aplicadas no Jornal do Brasil em 1934.	108

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Matrículas no ensino primário no Rio de Janeiro (DF) em 1931.	73
--	----

Lista de Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

BA – Bahia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAT – Centro Educativo de Arte Teatral

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CETRHU – Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos

CIAE – Cursos Intensivos de Arte na Educação

COVID 19 – Corona Virus Disease 2019

CPDOC/FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História

Contemporânea do Brasil / Fundação Getúlio Vargas

DF – Distrito Federal

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPAC – Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural

PROEDES – Programa de Estudos e Documentação Educação e
Sociedade

TCA – Teatro Castro Alves

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis.

Anísio Teixeira

1

Introdução

Estudar a trajetória de Anísio Teixeira configura, para nós educadores/pesquisadores, aprendizagem e prazer, mas, sobretudo, escolhas. As múltiplas facetas poderosas de Anísio e os itinerários por ele percorridos nos impõe a necessidade de definir que aspectos de sua vida e obra buscamos contemplar. Em nossa pesquisa pretendemos explorar a face do educador, apontando suas iniciativas no campo da cultura e da arte.

Essa não é a primeira vez que me aproximo de Anísio e sua obra, seu pensar instiga-me há algum tempo. Na tentativa de localizar meus primeiros contatos com o educador baiano preciso retornar aos tempos em que frequentava as aulas de Sociologia da Educação no curso para Formação de Professores para o Magistério de 1º grau¹ do Colégio Bennett², local onde -por cerca de trinta anos- estudei e trabalhei.

Foi nessa instituição que conciliei a docência em turmas iniciais do Ensino Fundamental com o curso de Licenciatura em Artes Visuais, iniciado no ano de 2000. É importante marcar essa data, pois nesse ano ocorreram as comemorações pelo centenário de nascimento de Anísio Teixeira. Através do acompanhamento das atividades daquela época conheci mais de perto seu ideário. Surpreendi-me com os relatos, com o caráter vanguardista de sua obra, com os esforços e movimentos de valorização de seu pensamento.

Naquele período, ao final da licenciatura, apresentei minha monografia onde registrava a investigação acerca da Fundação Anísio Teixeira, suas iniciativas na área da cultura e educação, bem como a preservação da memória do educador. Nos anos seguintes, em uma das especializações que fiz voltei a pesquisar Anísio, desta vez, para o Trabalho de Conclusão de Curso. Instigada pela leitura do livro *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil* de Ana Mae Barbosa (2001), procurei abordar o ensino da arte nas realizações de Anísio

¹ A formação contemplava as séries iniciais do Ensino Fundamental I, utilizando a nomenclatura da época, da 1ª à 4ª série.

² O Colégio Bennett fazia parte do Instituto Metodista Bennett, que também compreendia as Faculdades Integradas Bennett, depois transformado em Centro Universitário. Após 133 anos de atividades, no final de 2020 a instituição encerrou suas atividades alegando problemas financeiros.

Teixeira. A possibilidade de aprofundar-me em dois aspectos que tanto falam à minha formação, a história da educação e o ensino da arte, envolveu-me e se apresentou como possibilidade de uma pesquisa mais extensa, que me trouxe ao mestrado.

Acredito que a atuação plural de Anísio -suas propostas abrangiam as mais diversas áreas da educação- oportuniza a ampliação do olhar sobre o meu fazer pedagógico em diferentes aspectos. Como dito anteriormente comecei minha trajetória na educação como professora de Ensino Fundamental I, depois, como professora de Artes Visuais trabalhei com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atuei em escolas particulares, na rede pública do Município do Rio de Janeiro, em projetos sociais e também com a Educação de Jovens e Adultos.

Há pouco mais de dez anos dedico-me a atuar na coordenação pedagógica, o que me permitiu outra perspectiva para a estrutura da escola e sua gestão. No momento atuo na Coordenação Pedagógica de cursos técnicos no turno noturno do Colégio Santo Inácio³. Parte de meu interesse em estudar as escolas técnicas secundárias idealizadas por Anísio vem do contato com essa formação para o trabalho, uma formação que contemple além da competência técnica, as diferentes dimensões humanas e a reflexão sobre nossa maneira de estar no mundo e de nos relacionarmos.

A presente pesquisa tem como objeto as concepções de Anísio Teixeira acerca do papel da arte no ensino, em especial as que estavam presentes na proposta das Escolas Técnicas Secundárias por ele idealizadas nos anos 1930.

As Escolas Técnicas Secundárias fazem parte de uma ampla reforma educacional realizada por Anísio ao assumir a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) em 1931. Tal reforma promoveu mudanças em diversos setores da educação: na formação e aperfeiçoamento de professores; no acesso e permanência do aluno na escola; no ensino primário, secundário e universitário; na arquitetura escolar; entre outros. Cunha (1999) esclarece que até

³ O Colégio Santo Inácio – Noturno é uma obra social educacional da Companhia de Jesus que, há mais de 50 anos, oferece duas modalidades semestrais de ensino de forma gratuita: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Técnica Profissional. Atualmente atende cerca de 800 alunos em situação socioeconômica desfavorável, que atenda às exigências legais da Filantropia.

aquele momento o ensino secundário ficava sob a tutela do governo federal e que à Prefeitura do Distrito Federal cabiam o ensino primário e a formação de professores. Por iniciativa de Anísio, a reforma tratou também de articular o ensino secundário ao ensino profissional, que anteriormente localizava-se no primário. Com isso ele pretendia acabar com uma formação que considerava discriminatória e que destinava o ensino secundário apenas a uma elite intelectual.

Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma *educação profissional* para o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade - e uma *educação acadêmica* para os que presumem não ser povo ou não o querem ser (TEIXEIRA, 2007, p. 107).

Anísio pretendia ampliar o conteúdo de cultura geral desse segmento, como afirma Nunes (2000b) seu objetivo era oferecer um conteúdo mais amplo, menos utilitário, o que possibilitaria a equivalência de seus diplomas aos do Colégio Pedro II.

Rocha (2014) aponta a proximidade de Anísio com figuras centrais da cultura brasileira, como um elemento fundamental na compreensão de sua atuação nesse campo. Em livro organizado pelo mesmo autor em 1992, encontramos depoimentos de diferentes intelectuais que nos permitem apreender um pouco mais sobre o educador a partir de uma diversidade de ângulos.

A contribuição de Anísio para a educação e a cultura brasileira indica o constante e crescente diálogo do educador com a arte. Nesse sentido, esta pesquisa busca identificar e analisar quais eram as propostas para o ensino da arte nas Escolas Técnicas Secundárias idealizadas por Anísio Teixeira no início dos anos 1930?

1.1. Motivações

A escolha por analisar essa proposta de Anísio deve-se tanto por sua relevância (posteriormente foi utilizada como base para outras reestruturações

educacionais), quanto por ser uma experiência que buscou valorizar a interação entre cultura e trabalho. Sua atuação à frente da Reforma do Distrito Federal constituiu-se como alvo da investigação de muitos pesquisadores, como Silveira (1960), Nunes (2000a), Cunha (1999), Mendonça (2003), Xavier (2007). Durante a trajetória de pesquisa entramos em contato com suas reflexões, bem como com os arquivos.

Estabelecer tal relação com a memória nos parece oportuno e necessário, uma vez que as movimentações percebidas no ensino de arte em nosso país, ao longo da constituição da disciplina, indicam uma permanente luta de seus profissionais contra a desvalorização e descaracterização do campo, e nos fazem refletir sobre os avanços e retrocessos sofridos por essa área fundamental do conhecimento humano.

Em nossa revisão localizamos teses e dissertações que tratam de diferentes aspectos da obra de Anísio Teixeira. Identificamos pesquisas que dialogam com a nossa a partir de alguma similaridade. Formulamos, então, três eixos de conexão. O primeiro deles é aquele que tem sua centralidade no pensamento de Anísio. Nesse sentido encontramos trabalhos que buscam estudar a faceta intelectual do educador; ou de que maneira sua formação, viagens e experiências impactaram suas propostas; ou ainda estabelecendo relações entre o pensar de Anísio e de outros intelectuais da época (SANTOS, 2016; SANTOS, 2017; CHAHIN, 2018; SANTOS, 2018).

O segundo eixo inclui estudos que analisam os feitos do educador no período ao qual estamos nos dedicando, quando esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Alguns estudos ampliam a seleção dos anos, de acordo com o objetivo de suas pesquisas. As propostas de Anísio Teixeira são alvo de análises a partir de diferentes perspectivas (SOUZA, 2018).

O terceiro eixo que formulamos é aquele que traz uma análise de algumas propostas do educador, vinculando-as à arte ou ao fazer artístico (MOREL, 2016; ROCHA, 2017). É o caso da pesquisa de Cleber Cardoso Xavier (2018), que a partir de duas Escolas Parque (de Campina Grande e de Belo Horizonte) problematiza o “papel de Anísio Teixeira quanto à história da arte/educação no

Brasil” (p.18). Destacamos a tese de José Roberto Perez ⁴, que se aproxima muito de nosso objeto de estudo, uma vez que investigou a “formação de professores de Artes e Desenho para o ensino secundário do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal” (p.15).

Constatamos que, no conjunto analisado, não há estudos que relacionem o pensamento de Anísio sobre o ensino da arte às escolas técnicas secundárias por ele idealizadas nos anos de 1930. Porém, os trabalhos anteriormente citados auxiliaram no pensar sobre essas relações e na construção de nossa pesquisa.

1.2. Caminhos da pesquisa

Consideramos relevante compreender inicialmente a trajetória de Anísio Teixeira, suas motivações, propostas e desafios. Nesse sentido, buscamos estudos e elementos que nos ajudassem na construção de um perfil do educador, localizando seu pensamento e importância na história da educação brasileira, em especial sua contribuição no campo da arte e da cultura.

No artigo *Matrizes Interpretativas da História da Educação no Brasil Republicano* (2011), Libânia Xavier localiza Anísio como um dos principais formuladores da matriz político-institucional, juntamente com Fernando de Azevedo.

Tal matriz situa-se em um momento no qual, motivados pela proclamação da república, grupos debatiam modelos e diretrizes com o objetivo de uma reorganização política e institucional, incumbidos de criar referenciais para o país. Assim como nas outras matrizes, os pensadores desse período enfrentavam um grupo de questões características do contexto em que estavam inseridos, e buscavam compreender o papel da educação na cultura brasileira.

Anísio Teixeira reflete as características percebidas nos intelectuais dos anos 1920.

⁴ Tese de Doutorado “O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal: uma experiência modernista de formação de professores de Artes e Desenho para o Ensino Secundário (1935-1939)” de autoria de José Roberto Perez, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

É o momento no qual os homens de ação também desempenham o papel de homens de ideias, formando-se na mescla entre educadores e intelectuais; formuladores de políticas e burocratas prontos a registrar suas ideias e feitos, seja em relatórios, seja em discursos proferidos em ocasiões solenes ou na imprensa jornalística (XAVIER, *ibidem*, p.21-22).

Na produção do educador localizamos registros escritos de vários momentos vividos durante a atuação em cargos vinculados à educação e à pesquisa. É importante observar que o Brasil foi um dos poucos países onde a proposta da Escola Nova⁵ surgiu a partir de uma ação estatal, pois esses intelectuais eram homens do governo, ocupavam cargos públicos. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros pensadores da época, dialogavam profundamente com o intuito de entender e explicar a complexidade do país, ressaltando a importância da escola nesse processo. Em Xavier (*ibidem*) encontramos análises das relações estabelecidas por Anísio com intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, na tentativa de compreender e superar as limitações observadas nas políticas de governo e a distância entre a escola e a cultura da comunidade onde ela se situa.

Do ponto de vista da historiografia da educação brasileira, em se tratando de Anísio Teixeira, consideramos importante destacar a consulta às obras de Hermes Lima (1978), Luís Viana Filho (1990), Clarice Nunes (2000a) que foram referências essenciais para a construção de nossa pesquisa. A abrangência das reflexões e apontamentos desses autores sobre a vida e o pensamento anisiano nos possibilitaram uma melhor compreensão da trajetória do educador baiano.

Nunes (*ibidem*) analisa cuidadosamente a construção da identidade de Anísio e sinaliza que olhar para a trajetória do educador pressupõe olhar também para os embates e rupturas sofridos ao longo da vida. Na luta pela democratização da educação, por um ensino público de qualidade, o educador desenvolveu uma vasta produção intelectual em diferentes formatos (livros, relatórios, artigos, etc.) e promoveu inúmeras ações na administração pública. Tal movimento não se deu de forma contínua, a densidade e extensão de suas propostas e ideias fez com que Anísio fosse, por vezes, combatido e afastado, como em momentos de delicada

⁵ Movimento de renovação do ensino que teve forte impacto na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX.

conjuntura política, nos anos de 1935 e 1964. Esses movimentos de distanciamento também ocorreram após sua morte.

A obra de Dewey é um referencial fundamental em nossa pesquisa. Nossa abordagem concentra-se tanto em suas reflexões sobre estética e arte, quanto em sua influência na formação de Anísio. O pensamento do educador americano foi difundido e interpretado por intelectuais, o que “possibilitou a incorporação da arte às reformas dos sistemas públicos de ensino ocorridas no Distrito Federal e em vários estados da federação” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.303).

Por ocasião das comemorações do centenário de nascimento do educador, no ano de 2000, grandes nomes da educação do país se mobilizaram para refletir sobre sua obra e a contemporaneidade de seu pensamento. Publicações como as organizadas por Monarcha (2001) e Smolka e Menezes (2000), contaram com a colaboração de pesquisadores e educadores que apresentaram uma pluralidade de perspectivas sobre Anísio Teixeira e sua trajetória. Fávero (2001) aponta que há uma permanente atualidade nos temas sobre os quais ele se envolveu e lutou, que - ainda hoje - continuam representando grandes desafios para a educação brasileira.

Vale ressaltar que durante o ano de 2020, ocorreram atividades pela celebração em torno dos 120 anos de nascimento de Anísio. As iniciativas foram readequadas pelo contexto de pandemia pelo novo Coronavírus (assunto que abordamos à frente) e foram realizadas através de ambientes online, o que possibilitou encontros mais diversos e maior alcance de público. Iniciativas de diferentes instituições (universidades, fundações, instâncias públicas, entre outros) promoveram uma ampla reflexão sobre Anísio Teixeira utilizando plataformas de compartilhamento, recorrendo a conceitos e ferramentas tecnológicas.

Ao longo da realização da pesquisa enfrentamos alguns desafios, um deles pode ser bem representado pelo alerta de Sirinelli (2003), autor essencial para nossa abordagem sobre o estudo dos intelectuais e suas redes de sociabilidade: a abundância de documentação. De acordo com o historiador, quem lida com a história dos intelectuais tem que estar preparado para a ameaça da amplitude e diversidade das fontes.

A história política dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo; e sua história social exige a análise sistemática de elementos dispersos, com finalidades prosopográficas (SIRINELLI, *ibidem*, p.245).

A ampla produção do educador baiano e dos estudos e narrativas sobre ele exigiram atenção e cuidado à seleção dos documentos e publicações, bem como aos percursos escolhidos. Anísio atuou de maneira intensa e em diferentes áreas, estabeleceu redes sociais, políticas e intelectuais, amplas e diversas. Procuramos conhecer parte da rede de sociabilidade do educador baiano no campo da arte e da cultura, localizando alguns interlocutores e os movimentos das ideias sobre a referida área.

Goodson e Chervel nos embasaram nas reflexões acerca da história das disciplinas escolares, na vasta compreensão de seu termo e no entendimento da relevância de seu estudo.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Buscamos nesses autores referencial teórico para a análise do “jogo de forças” empreendido nas mudanças propostas por Anísio durante o período pesquisado. Considerando o contexto social, cultural e histórico, procuramos localizar dentro e fora da escola as influências que contribuíram para os rumos adotados nos projetos de educação em disputa.

A organização do espaço escolar exerceu um papel importante nas propostas de Anísio. As edificações escolares por ele planejadas buscavam atender aos objetivos da nova escola pública pretendida. Recorremos à Frago e Escolano para a investigação do diálogo entre arquitetura e educação, uma vez que “a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a

expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (ESCOLANO, 1998, p.47).

Para a análise sobre as escolas técnicas secundárias idealizadas por Anísio Teixeira nos anos de 1930 precisamos explorar primeiramente alguns elementos da reforma por ele promovida no período em que esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Encontramos em Nunes (2000a) um material minucioso de pesquisa dedicado ao período de 1900 até 1935, no qual a autora apresenta aspectos da formação e o amadurecimento do educador até o momento de seu desligamento do cargo que ocupava no governo. A atuação de Anísio no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) provocou grandes alterações na educação brasileira, com repercussões até hoje.

Nas memórias escritas dos educadores que lhe foram contemporâneos ou nos depoimentos orais das entrevistas que realizamos, a unanimidade impressiona no sentido de considerar a Reforma Anísio Teixeira como o ponto mais alto atingido pelo esforço de oferecer uma organização pública de ensino entre nós (NUNES, 2000a, p. 231).

Como dissemos anteriormente, as ações aconteceram em diferentes frentes e em todos os segmentos de ensino, mudanças ocorreram na organização administrativa do Departamento de Educação e houve ênfase na formação de professores. Silveira (1960) aponta que o modelo de escola que havia até o momento em que Anísio assume a diretoria não atendia aos anseios e necessidades do povo, e que os críticos ao educador ignoravam o fato de que era preciso ter uma educação que acompanhasse as demandas provocadas pelas mudanças sociais, políticas e econômicas daquele tempo.

Não lhes ocorreu pensar que a escola elementar que tínhamos, essencialmente seletiva e acadêmica, em que somente alguns poucos privilegiados chegavam ao término do curso, podendo exhibir-se com êxito, nos exames de admissão ao Pedro II, já não mais convinha aos anseios do povo, mais esclarecido e mais consciente dos seus direitos, começava a exigir do poder público educação para todos e, portanto, ensino mais diferenciado, programas mais flexíveis e mais ricos de atividades para atender a todas as crianças de 7 a 12 anos, na infinita variedade de suas condições pessoais (SILVEIRA, 1960, p.192 e 193).

Conforme sinaliza Xavier (2007), não podemos esquecer que a Reforma Anísio Teixeira estava localizada dentro de um “contexto de difusão do movimento da Escola Nova” (p.146), e que esforços iniciais já haviam sido

desenvolvidos na tentativa de modernização do sistema educacional, nas reformas que lhe precederam, de Carneiro Leão (1922 – 1926), e de Fernando de Azevedo (1927 – 1930).

A concepção de Anísio sobre a função social da escola apresenta-se em suas propostas e ideias. Como informamos, com relação ao ensino primário e secundário, o educador criticava a forma dualista como o sistema educacional se apresentava e buscou uma maior integração e articulação entre esses segmentos. De acordo com Mendonça (2003), a criação das escolas técnicas secundárias, que se propunha a atuar justamente nessa articulação, ampliando a educação para todas as crianças por mais tempo, foi uma de suas experiências mais polêmicas (p. 164 e 165). ‘Abrir as portas’ do ensino secundário para a população em geral custou-lhe críticas e adversários.

Entre tantas ações, é relevante para nossa pesquisa observar a questão das modificações nos programas de ensino, pois como afirma Xavier (2007), é perceptível sua relação com as artes.

Ao menos no aspecto formal, a estrutura da Secretaria de Educação destaca três linhas centrais do programa de reforma do ensino em curso. A primeira e mais evidente é, a nosso ver, a preocupação com o ensino propriamente dito, isto é, com o currículo e os programas adotados nas escolas. Como se vê, as Divisões de *Programas de Ensino, de Educação da Saúde e Higiene Escolar, de Educação Física, recreação e jogos e de Música e Canto Orfeônico* revelam a preocupação em promover a inovação dos Currículos e Programas adotados nas escolas, acrescentado a estes a sensibilização para as artes, em particular para a música ao lado do cuidado com o corpo e a saúde, integrando as artes, os jogos e a recreação como parte importante das atividades escolares (XAVIER, ibidem, p.150).

Pesquisar sobre as escolas técnicas secundárias, o investimento nesse segmento de ensino, as transformações ali promovidas, representa aprofundarmos em uma das facetas de Anísio em sua luta por uma educação de qualidade, gratuita para todos. Ao colocarmos nosso foco em uma proposta de um tempo remoto lembramos de Clarice Nunes (2000a) na “compreensão de que a esperança não está no passado idealizado ou no futuro projetado, mas precisa ser construída passo a passo nas lutas sempre duras do presente.”(p.31)

1.3.

Questões norteadoras e objetivos do trabalho

Com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre o ensino da arte nas realizações de Anísio Teixeira, o estudo tem como objetivo geral:

Analisar as concepções de Anísio Teixeira acerca do papel da Arte no ensino, em especial as que estavam presentes na proposta das Escolas Técnicas Secundárias por ele idealizadas nos anos 1930.

Esse objetivo geral é desdobrado em alguns objetivos específicos:

- ✓ Estudar o papel das escolas técnicas secundárias no Distrito Federal no contexto da reforma Francisco Campos;
- ✓ Levantar e catalogar documentos relativos ao período vinculados às escolas técnicas secundárias e ao ensino da arte;
- ✓ Estudar elementos da materialidade da escola relacionados ao ensino da arte proposto por Anísio Teixeira;
- ✓ Identificar influências para a construção do pensamento de Anísio Teixeira no campo do ensino da arte bem como sua rede de sociabilidade ;
- ✓ Refletir sobre a contemporaneidade do pensamento de Anísio.

Conforme citado anteriormente, motivados pelas reflexões sobre os avanços e retrocessos sofridos pelo ensino da arte no Brasil, lançando nosso olhar sobre as realizações de Anísio Teixeira no período em que atuou como Diretor Geral de Instrução Pública no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, algumas questões nortearam a pesquisa: Como eram realizadas as atividades vinculadas à arte nas escolas técnicas secundárias nesse período? A gestão de Anísio promoveu mudanças nesse aspecto? Que elementos da materialidade da escola encontramos que podem ser relacionados ao ensino da arte? Quem eram os intelectuais com os quais Anísio dialogava e que se configuraram como influências em seu pensamento nessa área? De que forma o pensamento desse importante educador contribui para nossas reflexões sobre o ensino da arte atualmente?

Com o objetivo de responder a estas questões, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. Tal escolha deve-se ao fato de que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1994, p.21).

Para tanto adotamos a metodologia de pesquisa documental e histórica para localizar documentos e dados, além de pesquisa bibliográfica, onde exploramos a contribuição de diferentes autores sobre o tema. Buscamos entender o passado revendo, através de um olhar investigativo e crítico, documentos e marcas deixadas. Visitamos arquivos do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); a Hemeroteca da Biblioteca Nacional; o arquivo pessoal de Anísio Teixeira no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV); a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira; entre outros.

Em trabalho de Menezes e Silva (2000) encontramos uma valiosa contribuição para nossa pesquisa, uma vez que as autoras relatam o encontro de pesquisadores que ocorreu no ano de 2000 como parte do evento *“Provocações em educação, centenário de nascimento de Anísio Teixeira”*, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse encontro tinha como “objetivo a reunião de pessoas com interesses e desafios de pesquisa comuns, para troca de informações sobre trabalhos em andamento, bem como a discussão de preocupações e dificuldade enfrentadas” (p. 177). Além das reflexões apresentadas há também uma listagem com a indicação de importantes locais de pesquisa em História da Educação.

A publicação de Heymann (2001), também nos trouxe informações importantes acerca do arquivo pessoal do educador, localizado no CPDOC/FGV. A autora explicita elementos que constituem o referido conjunto documental, a organização, bem como sua relevância como fonte de pesquisa histórica.

Quanto à natureza das fontes utilizamos fontes primárias e secundárias. Levamos em consideração conceitos da Escola dos Annales que privilegia uma

abordagem mais ampla da definição de documentação, bem como sua visão acerca da escrita da história. Compreendemos que os documentos atualmente possuem diferentes formas e podem ser encontrados em diversos lugares (RODRIGUES e FRANÇA, 2010, p. 55 e 56).

Trabalhamos com um conceito de cultura que foi expandido pelas Ciências Humanas e Sociais. O pensamento de autores como Dominique Julia, Andre Chervel, Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago norteiam nossas reflexões sobre cultura material escolar para uma maior compreensão dessas instituições e de suas práticas educativas cotidianas. Em uma retrospectiva e análise sobre o crescimento do interesse dos historiadores brasileiros de educação pela cultura escolar, Vidal e Schwartz (2010) destacam que

A inflexão coincidiu com o movimento de renovação das práticas de pesquisa que atingira a comunidade científica após a abertura política e no bojo de uma decidida aproximação da história da educação aos protocolos da disciplina história. Somavam-se, assim, as iniciativas que vinham procurando alargar a paleta de fontes disponíveis à interpretação historiográfica, pelo recurso ao documento fotográfico, oral e escrito, em suas diversas manifestações, o que inclui literatura, memórias, autobiografias, diários, dentre outros (VIDAL e SCHWARTZ, 2010, p. 23 e 24).

Buscamos na materialidade da escola elementos que possam nos auxiliar no melhor entendimento das propostas da época, estaremos atentos às suas características físicas e alterações sofridas com o passar do tempo (VIDAL, 2017, p.269). Pesquisaremos aspectos da arquitetura escolar, pois entendemos que analisar os espaços propostos e ocupados pelas escolas técnicas secundárias ampliará nossa compreensão sobre suas atividades, significados e discursos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a análise da correspondência de Anísio foi um elemento fundamental. A escrita epistolar se constituía uma prática comum, encontramos diversos registros sobre educação entre a intelectualidade brasileira no período analisado. Mignot (2005, p.45) sinaliza que “(...) estas cartas fornecem pistas de uma dada cultura política que atravessa a vida pública brasileira e, em especial, o sistema educacional, durante as primeiras décadas do século XX (...)”.

Seja nos arquivos do CPDOC/FGV, nos documentos disponibilizados na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira ou nas publicações sobre o educador,

localizamos cartas de diferentes finalidades que contribuíram para o entendimento das relações estabelecidas. Através delas contemplamos dimensões da vida pessoal e profissional de Anísio. Concordamos com as afirmações de Souza (2018).

Não por acaso, as cartas enviadas e recebidas por Anísio constituem documentos importantes porque deixam entrevê-lo por trás de suas características públicas, seja dos cargos públicos que ocupou ou dos livros e estudos que realizou. Apresentam a dimensão privada, a reflexão pessoal sobre temas da política nacional, disputas, vitórias e decepções, articulações políticas... Apresentam a evolução de um intelectual, em que as posições amadureceram e os princípios filosóficos ficaram mais consistentes (SOUZA, *ibidem*, p.222).

Analisaremos as ações de Anísio para o ensino técnico secundário no período de 1932 a 1935, porém nosso recorte temporal será um pouco ampliado para que possamos localizar estímulos anteriores, conjunturas e desdobramentos.

Os capítulos não obedecem uma ordem cronológica exata da atuação de Anísio, no capítulo 1 apresentamos ações do educador em momentos distintos de sua gestão na Bahia, nos anos de 1920 e de 1940, nos dois capítulos seguintes, a abordagem está centrada no foco de nosso estudo, que são as ações nos anos de 1930 à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, com ênfase nas propostas para as escolas técnicas secundárias. A escolha por avanços e recuos ocorre tanto pelas questões que surgiram ao longo da pesquisa quanto pela necessidade de traçar um perfil do educador no campo analisado.

Consideramos que a metodologia aqui explicitada dará o aporte necessário à nossa pesquisa, que busca entender um pouco mais sobre o referido objeto e contribuir para reflexões atuais sobre a história do ensino da arte, pois compartilhamos com Minayo (1994) o pensamento que “(...) as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo” (p.12).

1.4.

Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida essencialmente ao longo dos anos de 2019 e 2020. No início de 2020 fomos acometidos pela situação da pandemia decorrente do novo Coronavírus (COVID 19), seu agravamento levou ao isolamento social que fechou diferentes espaços de atuação e de convívio, modificando nossa forma de relacionamento e comunicação em todas as esferas. Tal medida foi fundamental para o combate à circulação do vírus nas cidades e buscar a preservação da vida.

Durante esse período, do ponto de vista da pesquisa, a falta de acesso aos documentos, às fontes desejadas e consideradas fundamentais causaram um forte impacto e fizeram com que a leitura dos documentos e referências disponíveis ganhassem outros olhares e direções. Foi necessário readequar a pesquisa à realidade vivenciada. O fechamento das bibliotecas e dos arquivos, ocorrido de forma abrupta e intensa, com uma emergência em saúde pública, alterou a possibilidade de contato com livros e acervos que considerávamos importantes para a obtenção de dados. As instituições não possuem a totalidade de seus acervos digitalizados, e isso gerou uma diminuição das tipologias documentais disponíveis.

Outro aspecto relevante é a questão da materialidade do documento. Estabelecemos uma nova relação com os materiais disponíveis, experimentando a potência da virtualização. Já utilizávamos a pesquisa digital, mas passamos a uma total mediação por esse meio. Nossa pesquisa traz a marca de um período de enfrentamentos que nenhum de nós havia imaginado. Se, por um lado, grandes desafios se apresentaram, por outro a criação de alternativas e as parcerias estabelecidas nos fortaleceram e nos incentivaram na continuação do trabalho.

As limitações do momento, a impossibilidade de traçar percursos desejados nos arquivos, fez com que os silêncios e as lacunas sentidos nos impulsionassem para a leitura de outras pesquisas e autores. Foi preciso traçar novas rotas em nossa busca. Procuramos novos enquadramentos a partir dos textos lidos e das pesquisas consultadas. As palavras de Anísio, em uma de suas

cartas para Fernando de Azevedo⁶, podem representar o nosso sentir frente ao momento tão desafiador que vivemos: “A vida é, porém, assim, uma série de imprevistos a que nos temos de, dolorosamente, adaptar.”

Nesse movimento de adaptação elementos de ordem subjetiva também permearam nossa pesquisa. Inquietações geradas por diversos fatores foram vivenciadas: a readequação do tempo; as múltiplas tarefas desenvolvidas em um único espaço; a convivência modificada; a insegurança e preocupação pela saúde; as tensões sociais e econômicas geradas pela atuação de autoridades políticas despreparadas, incompetentes e inconsequentes; a experiência de um confinamento inesperado.

Acreditamos que nossa pesquisa traz a marca dos desafios concretos enfrentados e daqueles vinculados às formas de sentir e de estar no mundo. Por vezes, a companhia dos educadores aqui estudados, através da reflexão sobre seu fazer, sobre suas conquistas e enfrentamentos, foi o que nos trouxe fôlego extra para o desenvolvimento da pesquisa. Analisar relações estabelecidas a partir de ações vinculadas à cultura e à arte em um contexto como o que estamos vivendo, só reforçou em nós a certeza da essencialidade desses dois elementos no percurso da vida.

1.5.

Estrutura da dissertação

Estruturamos a dissertação em cinco partes. Na *Introdução* apresentamos o objeto e os objetivos de estudo, a justificativa, o referencial teórico, a metodologia utilizada e o contexto excepcional em que ocorreu nossa pesquisa. Posteriormente encontram-se os capítulos (resumidos a seguir) organizados em três partes e nossas considerações finais.

Em *Caminhos do educador – encontros com a arte e a cultura*, procuramos localizar momentos significativos do percurso de Anísio Teixeira em que esses dois elementos do título do capítulo se apresentassem, tanto no aspecto formativo quanto em propostas que evidenciassem seu pensamento sobre a área.

⁶ Anísio escreve essa carta quando estava na Secretaria de Educação e Saúde na Bahia e precisou lidar com o afastamento inesperado do governador Otávio Mangabeira por motivo de doença.

Sendo assim, buscamos conhecer um pouco mais sobre a formação de Anísio no início de sua vida profissional, analisamos documentos e estudos sobre o período em que fez suas primeiras viagens aos Estados Unidos, o tempo que estudou no Teachers College, seu contato com o pensamento de Dewey.

A partir desse movimento e das considerações feitas, procuramos identificar, em um tempo avançado, algumas das propostas de Anísio em que a questão da arte e da cultura pudesse ser percebida de maneira mais latente. Recorremos ao período em que esteve na gestão da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, de 1947 a 1951, e no contato com os educadores vinculados à Escolinha de Arte do Brasil. Nosso objetivo era, a partir das análises já realizadas e das que teríamos pela frente, conhecer como o educador baiano foi construindo seu pensar sobre o campo.

No capítulo seguinte, intitulado *As escolas técnicas dos anos 1930*, apresentamos algumas características do campo educacional referentes ao período em questão, evidenciando a trajetória de Anísio Teixeira. Inicialmente buscamos compreender o contexto, as parcerias e as motivações da reforma empreendida por Anísio na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, principalmente no que se refere ao ensino técnico secundário. Para tanto, localizamos alguns feitos do educador, bem como as relações que permearam suas ações e pensamento. Interessou-nos a ruptura proposta para esse segmento através da valorização da cultura.

Procuramos também identificar alguns interlocutores presentes nesse momento e que foram fundamentais tanto na elaboração da reforma proposta por Anísio, como na construção da intelectualidade brasileira daquele tempo.

Em, *O ensino da arte nas escolas técnicas de Anísio*, abordamos aspectos do ensino da arte nas primeiras décadas do século XX. Buscamos nos escritos de Anísio reflexões sobre o assunto, especialmente apontamentos que o abordasse no âmbito das escolas técnicas secundárias. Utilizamos os *Esboços de Programas para Ensino Secundário*, publicação encontrada nos arquivos do PROEDES/UFRJ, para nossa investigação sobre mudanças e ênfases propostas no

currículo desse segmento. A análise da atuação de Nerêo Sampaio e elementos da arquitetura escolar também permearam nossa pesquisa.

Após esses capítulos, apresentamos nossas *Considerações Finais*, com os resultados da pesquisa.

Nosso desejo é que essa reflexão sobre o passado contribua de alguma maneira para a história das instituições escolares (com ênfase no ensino secundário), bem como estimule e colabore para uma compreensão mais apurada das questões que cercam o campo da educação e do ensino da arte na atualidade.

2 Caminhos do educador – encontros com a arte e a cultura

Na introdução da presente pesquisa indicamos que pretendemos refletir sobre o ensino da arte no Brasil, a partir de uma das propostas de Anísio Teixeira no período em que esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) de 1931 a 1935.

Consideramos que o momento em que Anísio atuou no Distrito Federal é essencial para a compreensão das propostas do educador que vieram a seguir, por isso -diante dos limites da pesquisa- elegemos as escolas técnicas secundárias como foco de nossa investigação, por tudo o que essa iniciativa representou (como elencamos na introdução de nossa pesquisa). Cremos, porém, que analisar e refletir sobre outras iniciativas, amplia nossa compreensão na construção do perfil do educador sobre o campo investigado, e nos permite entender qual a dimensão que a arte e a cultura ocupavam no projeto de educação de Anísio.

Ao longo do capítulo escolhemos alguns momentos da vida profissional de Anísio fora desse recorte temporal em que pudéssemos evidenciar sua relação com esses dois elementos. Do ponto de vista da educação básica, essa relação se manifestou em diversas ações ao longo da vida.

Como ponto de partida sobre seu pensar nesse campo situamos o encontro com o pensamento de John Dewey.⁷ Consideramos que o filósofo norte-americano é um elemento de ligação fundamental entre Anísio e o ensino da arte.

John Dewey é considerado um dos maiores intelectuais norte-americanos do século XX, sua filosofia ultrapassou fronteiras e influenciou o pensamento educacional em diversas partes do mundo. Profundo defensor da democracia, acreditava no papel da escola na formação de uma sociedade mais democrática. Sua pedagogia buscava romper com o modelo tradicional de ensino, valorizava a experiência e a vivência do aluno no processo de construção do conhecimento, destacava a relevância da imaginação e apresentava-se atenta às questões sociais da época.

⁷ John Dewey nasceu nos Estados Unidos em 1859 e faleceu em 1952.

No Brasil, de acordo com Warde (2006), Anísio foi “o maior representante do pensamento deweyano e o seu mais sistemático divulgador” (p.172). Vale ressaltar que os princípios de Dewey também foram referências fundamentais para outros autores da cena educacional brasileira, que realizaram diferentes apropriações do pragmatismo do filósofo norte-americano.

Juntamente com Anísio, tais educadores participaram do movimento de renovação do ensino que ganhou espaço na primeira metade do século XX, conhecido como Escola Nova⁸. As discussões reformistas que envolveram o campo da educação também promoveram reflexões sobre o ensino da arte. Barbosa (2016) indica que “os pressupostos teóricos para a valorização da Arte na Escola Nova foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira” (p.676).

Para melhor compreensão da atuação de Anísio no que se refere ao ensino da arte, recorreremos nesse capítulo a algumas fases de sua vida profissional. O primeiro momento está localizado no período em que o educador baiano inicia contato mais efetivo com o ideário de Dewey e, o segundo, um tempo mais avançado, entre o final dos anos 1940 e os anos de 1950.

2.1. Anísio e Dewey

Na pequena cidade de Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, nasceu Anísio Spínola Teixeira. Filho de família influente e tradicional, recebeu uma educação jesuítica. Começou seus estudos em Caetité no Instituto São Luiz Gonzaga e concluiu o secundário em Salvador, no Colégio Antônio Vieira, onde conheceu o padre Luís Gonzaga Cabral, que exerceu grande influência sobre Anísio. Apesar do desejo de seguir a vocação religiosa, realizou os estudos em Direito adquirindo o diploma de bacharel em 1922⁹.

⁸ Vidal (2013) alerta que a Escola Nova no Brasil apresentou-se com significados e apropriações diversos e distintos. Na tessitura entre as vertentes pedagógica, política e ideológica a autora indica, respectivamente, a Escola Nova como: (a) aglutinação de diferentes educadores (católicos e liberais) em torno do princípio do ensino ativo; (b) meio de transformação da sociedade, de acordo com as diferentes finalidades dos dois grupos de educadores; (c) bandeira política através do seu uso como signo de renovação da educação pelo Manifesto dos Pioneiros. (p.581)

⁹ Anísio iniciou os estudos de Direito em Salvador e concluiu no Rio de Janeiro.

Nossas leituras evidenciam que, inicialmente, a aproximação de Anísio com a educação se deu de maneira lenta e gradual. Ele havia sido surpreendido pelo convite do então governador da Bahia, Góes Calmon, para dirigir a pasta da educação em 1924. Anísio vinha de uma recente formação na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e não se sentia preparado para tal empreitada. Além disso, o convite surgiu em um contexto interno turbulento, localizado entre os desejos que carregava pela vida religiosa e as projeções políticas do pai para seu futuro. Em entrevista¹⁰ Anísio sinalizou que, ao receber o convite, consultou a Companhia de Jesus antes de aceitar o cargo, e que foi nessa decisão de atuar no campo leigo que iniciou sua vida de educador.

Ele foi, apesar do convite imprevisto, descobrindo aos poucos o papel pedagógico que podia exercer na prática política e enxergando a sua atuação na educação como a solução do conflito de expectativas e dos destinos programados para ele pelo padre Cabral e pelo seu próprio pai. Nem sacerdote, nem deputado federal ou magistrado. Gradativamente tomava o destino em suas mãos (NUNES, 2000a, p.99).

Diante da realidade encontrada na educação pública baiana, Anísio realizou intensos estudos sobre a área e viagens para observar experiências de outros países, com o objetivo de se capacitar e enfrentar as questões educacionais. Esses deslocamentos dos educadores constituem-se como temática de estudo de pesquisadores através de diferentes perspectivas e abordagens, produções como as de Santos (2018), Carvalho (2014), Cardoso (2014), são algumas das pesquisas que evidenciam que as reflexões a partir das viagens realizadas por Anísio no final dos anos 1920 e sua repercussão na obra do educador ainda encontram espaço e relevância na historiografia da educação brasileira. Gondra (2010) relata características e intencionalidades desses movimentos.

Em geral, as viagens dos educadores funcionam como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o *outro*. A experiência da observação, e o que se observa, tem se tornado uma experiência significativa de vários homens e mulheres, em tempos e espaços diversos, inclusive na de educadores envolvidos com os sistemas de instrução, com as escolas e com os problemas da educação.

Professores, diretores de escola, inspetores de ensino, médicos, bacharéis, jornalistas, religiosos e políticos envolvidos com projetos educacionais enfrentaram as viagens, por vezes em condições adversas, como forma de

¹⁰ Entrevista concedida a Odorico Tavares em 1952, intitulada *Hierarquia para os problemas da Educação*, reproduzida no livro *Anísio em movimento*, organizado por João Augusto de Lima Rocha (1992).

testemunhar o que se fazia no *espaço do outro*. Esse esforço terminava por investir o viajante de um saber que incrementava seu capital intelectual e político. Com isto, o relato da viagem, menos que uma descrição imparcial, transforma-se em um efetivo instrumento e forma de exercício de poder. Nessa direção, trabalhamos com a hipótese de que as viagens funcionam como dispositivo comparativo e, ao mesmo tempo, um observatório privilegiado para refletir-se acerca da circulação de ideias, projetos e modelos educacionais em curso (GONDRA, *ibidem*, p.13 e 14).

Sobre a primeira viagem realizada desde que tomou posse na Inspeção Geral do Ensino da Bahia, em 1924, Vianna Filho (1990) indicou que Anísio obteve apoio e autorização do governador para ir a alguns países europeus em 1925. Durante um período de quatro meses, acompanhou o primaz arcebispo da Bahia, D. Augusto em peregrinação pelas comemorações do Ano Santo. Além da visita a igrejas e mosteiros, Anísio chegou a visitar algumas instituições educativas. O registro da viagem ocorreu em um diário¹¹ onde fez anotações de cunho reflexivo, relatou o cotidiano da viagem, suas impressões e inquietações.

Em nossa pesquisa, abordamos especialmente as duas viagens que o educador fez, nesse período, aos Estados Unidos. A primeira delas ocorreu em 1927, durante os meses de maio a novembro. O objetivo da viagem, custeada pelo governo baiano, era possibilitar o estudo e conhecimento dos métodos de ensino e das experiências educacionais renovadoras americanas¹². Cardoso e Moraes (2014) apontam que a escolha de Góes Calmon em enviar Anísio Teixeira especificamente aos Estados Unidos é compreensível, uma vez que “esse país surge como uma grande nação, apresentando um novo modelo econômico e educacional”.

Ao chegar a Nova York, Anísio instalou-se em Furnald Hall, Columbia University, West 116th. Matriculou-se no Teachers College dessa universidade, fazendo um número reduzido de cursos de educação que havia escolhido sob a orientação de Miss Heloise Brainerd. Ao termina-los em fins de agosto, seguia em viagem educacional sob os auspícios do International Institute do Teachers College, visitando seis diferentes estados (NUNES, 2000a, p.115).

¹¹ O diário encontra-se sob guarda do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, no arquivo pessoal de Anísio Teixeira, classificado como Anotações de Viagem, possui 56 folhas em papel timbrado Nordentscher Lloyd Bremen An Bord des D. Sierra Morena e S.S Gelria. Classificação: AT pi Teixeira, A. 1925.07.17. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_prodInte/6440 acesso em 18.09.20.

¹² Localizamos nos arquivos do CPDOC, documentação com a correspondência recebida e enviada para as instituições de ensino, indicando as visitas feitas. São convites, cartas de apresentação, confirmação de colaboração, agradecimentos, entre outros. Boston, Cleveland, Illinois, Pensilvânia são algumas das localidades citadas. Selecionamos algumas que encontram-se em anexo.

Compreendemos que as viagens aos Estados Unidos naquele final de 1920 e o aprofundamento em Dewey são elementos fundamentais, pois ocorrem no momento em que, dentro de um processo gradativo, a educação alcançou profundo e intenso significado para Anísio. Na carta¹³ endereçada ao pai, escrita a bordo do navio que o trazia de volta à Bahia em 18 novembro de 1927, explicou o que fizera nos Estados Unidos e afirmou o desejo de não mais se afastar do campo da educação, explicitou: “Nenhum trabalho poderia me apaixonar, que fosse mais vasto ou mais necessário do que este. E sobretudo, irredutivelmente idealista como me parece que sou, nenhum outro me será tão querido ao coração e à inteligência” (TEIXEIRA, 1927).

Nessa primeira viagem, Anísio novamente utilizou o recurso da escrita de um diário para registrar suas impressões e reflexões, mas produziu também um relatório intitulado *Aspectos americanos de educação*, publicado em 1928¹⁴. Suas primeiras palavras no relatório já anunciavam a fundamentação em Dewey.

John Dewey é, na América, o philosopho que mais agudamente traçou as theorias fundamentaes da educação americana. A nenhum outro pensador é dado alli um lugar tão saliente na systematização da theoria moderna de educação. Apresentar, pois, na Bahia, em um breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as idéas com que Dewey fixa o actual sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável, para despertar um interesse concreto pela revisão de nossas proprias concepções (TEIXEIRA, 1928, p.2).¹⁵

Havia sido impactado pela pedagogia renovadora que encontrou em Dewey, já inserindo suas ideias nas discussões pela reforma educacional que pretendia promover na Bahia. Nunes (2000a) afiança que a assimilação que Anísio faz de Dewey nesse primeiro momento “(...) era feita sem uma clara compreensão do caráter inovador que o pensamento desse filósofo assumia para os próprios americanos” (p.119). Em 1927 nem todos os educadores e intelectuais americanos que buscavam promover a renovação educacional compartilhavam do pensamento deweyano.

¹³ Disponibilizada na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/> acesso em 14.08.20.

¹⁴ Disponibilizado na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm> acesso em 21.06.20.

¹⁵ Mantivemos a grafia original em todas as citações feitas.

Ao voltar para o Brasil Anísio já trazia o convite para retornar à Columbia University com uma bolsa de estudos para estrangeiros. Dessa vez, custeado pela universidade, Anísio voltou à Nova York, para cerca de um ano de estudos¹⁶. Tendo sido alcançado pela educação em diferentes dimensões, Anísio passou por um processo de renovação interior, que promoveu alterações, descobertas e novos diálogos. O novo período de estudos compreendeu também um olhar mais apurado sobre a educação nos Estados Unidos, mais crítico e consciente dos desafios que os autores renovadores enfrentavam no próprio país.

Tanto nos escritos de Anísio, quanto nos de autores fundamentais sobre o pensamento anisiano¹⁷, registra-se a ruptura promovida pelo encontro com as ideias de Dewey, que modificou definitivamente sua forma de pensar as questões educacionais e sociais. Desde a primeira viagem aos Estados Unidos, Anísio divulgou e sistematizou o pensamento deweyano, traduziu alguns de seus livros e empenhou-se em colocá-lo “como referência necessária aos renovadores da educação, destacadamente, aos participantes do movimento que se autodenominava ‘escola nova’(...)” (WARDE, 2006, p.172).

Na reunião que Vidal (2000, p.131 e 132) faz da correspondência trocada entre Anísio e Fernando de Azevedo, localizamos uma carta escrita em 1960 do baiano ao amigo, onde evidencia a “ebulição interna” pela qual passara no final dos anos 1920 e os componentes que ajudaram a forjar esse novo Anísio, ou, como indicam suas próprias palavras, *encontrar-se*.

Telefonei ao Agostini para me valer de sua memória, a fim de recordar o dia do nosso primeiro encontro – recém-vindo eu dos Estados Unidos e da Columbia University e V. em pleno vôo da reforma educacional do D.F. – para, como diz, e eu confirmo de todo coração, o “começo de uma amizade que não teve nem sofrerá desfalecimentos”. Não conseguimos localizar o dia – mas, quanto ao mês, deve ter sido em fins de junho ou começo de julho e o ano foi de 1929 e não 1928, como V. julgava. Fiz o T.C. da Col. Univ., o ano regular de 28/29, graduando-me nos últimos dias de maio. Viajei para o Rio, pouco depois. Esse foi um período extraordinariamente significativo em minha vida, que se iniciou com o conhecimento de Lobato e se encerra com o encontro com V. no Rio, entre junho de 28 e junho de 29. Tenho a impressão que foi nesse ano que me encontrei comigo mesmo. O ano de estudos na Col. Univ, a descoberta de Dewey, a revisão (ou conversão?) filosófica, e as grandes amizades intelectuais – Lobato, Fernando, Lourenço, Afrânio e quantos e quantos outros...

¹⁶ Anísio ficou nos Estados Unidos por dez meses, entre 1928 e 1929.

¹⁷ Autores como Lima (1978), Viana Filho (1990), Nunes (2000a).

Os escritos¹⁸ de Anísio após as viagens para os Estados Unidos revelam análises da conjuntura norte-americana, as apropriações feitas a partir da experiência estrangeira e alguns elementos que o nortearam na busca de soluções para os problemas educacionais e sociais que o Brasil apresentava. O jovem educador acreditava no poder redentor da educação, e não estava sozinho nesse pensamento, tal posicionamento era compartilhado por outros intelectuais do período. Debates sobre o conceito de democracia, reflexões sobre o papel da escola pública, os anseios por uma sociedade moderna, são marcadores presentes no cenário político da década de 1920 e que permaneceram ao longo dos anos de 1930.

O período de estudos de Anísio no Teachers College na Columbia University, em Nova York, rendeu-lhe em 05 maio de 1929 o diploma de *Masters of Arts*. Além de Anísio outros brasileiros fizeram percurso similar no final dos anos 1920, buscando o que de mais atual e moderno apresentava-se na educação e na pedagogia.

Segundo Warde (2016) o Teachers College havia passado por uma reformulação, desde meados dos anos 1910, que promoveu mudanças no perfil de seu alunado e o aumento no número de alunos estrangeiros. As novas iniciativas aproximaram profissionais da educação (docentes, diretores, inspetores escolares, etc) das linhas de pesquisa oferecidas, bem como dos diversos cursos de profissionalização na área educacional. A autora sinaliza ainda que o contexto dos anos de 1920 foram propícios para que o Teachers College assumisse o protagonismo na internacionalização do campo educacional.

Não resta dúvida de que os patrocinadores, diretores e docentes do International Institute of Teachers College tinham uma refinada visão estratégica da luta pela hegemonia internacional na qual os Estados Unidos estavam inteiramente empenhados; mobilizavam com muita destreza o campo educacional naquela direção. Durante toda a gestão do decano James E. Russell parcela dos professores do College vinha se habilitando para falar para plateias nacionais e internacionais e se dedicando a construir sólidas redes intelectuais e políticas, também nas duas esferas (WARDE, *ibidem*, p.198).

¹⁸ Referimo-nos ao relatório *Aspectos americanos da educação* (1928) e ao livro *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* (1934).

Referência em nosso estudo, Ana Mae Barbosa, indica em diversas pesquisas e produções a importância fundamental de Dewey tanto para a educação brasileira quanto para o ensino da arte. Em seu livro *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil* (2001) ¹⁹, ao apresentar interpretações feitas do pensamento deweyano no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco, Barbosa dedica um capítulo para a análise da influência de Dewey através de Anísio Teixeira. A autora sinaliza que “Teixeira foi o mais fiel representante das ideias de Dewey no Brasil. Contudo não foi o único nem o primeiro” (p.65).

Do ponto de vista da arte, a autora localiza três fases no desenvolvimento do pensamento de Dewey sobre a temática (ibidem, p.78). A primeira delas é a abordagem naturalista, a mais difundida no Brasil, e que tem seus princípios expressos em *The school and society* (1900). A segunda é a abordagem integrativa, que encontramos em *Democracy and Education* (1916), e a terceira aponta uma concepção orgânica expressa em *Art as experience* (1934).

Barbosa (2001) indica uma dissonância entre Dewey e Anísio justamente nas questões relativas à experiência estética. A autora aponta um silêncio do educador baiano acerca das convicções de Dewey no campo da arte. A partir dessas considerações, nos questionamos sobre as iniciativas e aproximações de Anísio com a área.

Não encontramos livros ou publicações de Anísio exclusivos sobre a temática artística, que correspondessem aos escritos de Dewey sobre o assunto. Para nossa análise escolhemos então recorrer principalmente às ações e propostas do educador baiano. Nossa expectativa é que elas evidenciem seu caminhar pelo campo da arte e da cultura.

Se para melhor compreender a apropriação que Anísio fez de Dewey percorremos o início de sua vida profissional, agora faremos movimento de maior distância, analisaremos um período de atuação mais amadurecido em sua trajetória, buscando um melhor entendimento sobre as escolhas feitas e as influências sofridas. Recorremos a experiências em duas áreas no período em que

¹⁹ Recorremos à 3ª edição revista e aumentada.

atuou na Secretaria de Educação e Saúde no governo de Otávio Mangabeira na Bahia (de 1947 a 1951), e também ao encontro com a Escolinha de Arte do Brasil.

2.2.

Anísio e as políticas culturais

Em um dos textos reunidos no livro *Políticas Culturais na Bahia Contemporânea*, Antonio Albino Canelas Rubim (2014a) nos aponta uma face de Anísio Teixeira menos explorada, o Anísio da cultura e das políticas culturais. Segundo o autor, a potência de Anísio enquanto educador é tão intensa que, por vezes, deixamos de olhar para essa outra área de atuação, na qual também deixou fortes marcas. Rubim afiança que “(...) a valorização da cultura por Anísio Teixeira não se reduz a esta conexão entre educação e cultura, por mais importante e vital que ela tenha sido para ele. Ela vai muito além desta fundamental conexão” (p.94). A permanente preocupação do educador com a cultura é evidenciada em muitas de suas propostas como Secretário de Educação e Saúde da Bahia.

Vale ressaltar, como apresenta Juciara Barbosa (2009), que “na Bahia, a estética do Modernismo e os valores propagados a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 custaram a chegar”. A autora afirma que houve um descompasso com relação à apropriação do modernismo na Bahia em comparação aos grandes centros do país, segundo Barbosa as transformações propostas pelos ideais do movimento só ocorreram efetivamente na Bahia no governo de Otávio Mangabeira, que contou com Anísio na Secretaria de Educação e Saúde.

Apesar de alguns acontecimentos de viés modernista específicos antes desse período, as iniciativas até então sofreram com fortes críticas e pouca adesão da população. Ao assumir a Secretaria em 1947 encontrou um contexto em que os anseios pela modernidade estavam presentes, porém ainda com pouco alcance. O posicionamento oficial de Anísio em defesa do modernismo cultural de forma efetiva foi importante tanto por alcançar uma multiplicidade de atividades culturais, quanto por atuar em favor de uma formação para as Artes.

No governo de Otávio Mangabeira, os discursos de modernização sócio econômica e os discursos de modernismo artístico andaram lado a lado. Em alguns momentos esses discursos se uniram, como na gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Saúde e Educação, tornando difícil de diferenciar as decisões políticas e econômicas das culturais e artísticas. Percebe-se que o apoio às artes plásticas atingiu um nível oficial através de Anísio Teixeira, que abriu espaços para a arte que na Bahia estava sendo feita com o rótulo de moderna. Era possível ver a presença dos integrantes de Caderno da Bahia nas ações e atividades promovidas pela secretaria de Educação e Saúde, seja enquanto prestadores de serviço, como nos painéis da Escola Parque, seja enquanto apoiadores em eventos culturais, servindo como articuladores, como no I Salão Bahiano de Belas Artes, em 1949. Anísio Teixeira chegou à Secretaria de Educação e Saúde com um currículo respeitado, pois já era reconhecido como um grande educador no Brasil (GROBA, 2012, p.109).

Nesse período é possível vislumbrar esse ‘Anísio cultural’ em muitas referências e ações, que confirmam a visão abrangente de cultura que o educador possuía e os vigorosos diálogos que estabelecia. Assim como ocorreu em sua gestão no Distrito Federal nos anos 1930, também na Bahia encontramos uma das marcas do educador: conseguir congregar, ao redor de suas propostas, colaboradores fundamentais.

Com a invejável capacidade de formar suas equipes de colaboradores, assessores e especialistas credenciados nos vários campos de educação e cultura, logo arregimentada, na Bahia, para a sua gestão, os nomes de Diógenes Rebouças e de José Valadares, este que prestou ao Secretário Anísio os melhores serviços como Diretor do Museu do Estado (ROCHA, 1992, p.120).

Carlos Eduardo Rocha, no livro *Anísio em Movimento* (ibidem), é autor de um dos primeiros artigos a apontar esse vínculo entre Anísio Teixeira e as artes durante sua gestão na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. Rocha recorreu às crônicas de José Valladares²⁰, para apresentar algumas dessas conexões. Ao observá-las percebemos o forte apoio político e econômico presentes na viabilização de projetos artísticos e educativos.

As crônicas de Valladares foram originalmente reproduzidas no jornal *Diário de Notícias* de 1948 a 1950, com o objetivo de tornar acessível ao grande público o debate artístico. Depois, quarenta e duas delas foram reunidas para compor o livro *Dominicais: seleção de crônicas de arte 1948-1950*, publicado em 1951. O livro possui três partes, correspondendo, cada uma delas, aos anos de

²⁰ José Antônio do Prado Valladares (1917 – 1959), foi professor, museólogo, crítico de arte, escritor.

1948, 1949 e 1950²¹. A temática presente em todas as crônicas é a arte, algumas de forma mais abrangente e outras mais específicas sobre as artes na Bahia.

Algumas crônicas foram escritas e publicadas concomitantemente a eventos artísticos que ocorriam em Salvador, como é o caso de: *O Salão Bahiano I – Visitantes e instalação*, de 20 de novembro de 1949, *II Obras expostas*, de 27 de novembro de 1949 e *III As premiações*, de 4 de dezembro de 1949. Importante destacar que I Salão Baiano de Belas Artes, ocorrido durante todo o mês de novembro em 1949, foi considerado um vasto sucesso, tanto pelo alcance ao público, como também pelas grandes proporções apresentadas, a ampla repercussão alcançada e pela quebra de paradigma que ajudou a proporcionar.

O Salão reuniu 204 obras, sendo 1 de arquitetura, 12 de escultura, 3 desenhos e gravuras e 148 de pintura, ao todo 146 artistas que representavam todas as tendências da arte brasileira na época.

A presença de nomes como Emiliano Di Cavalcanti, Walter Levy, Quirino da Silva, Cândido Portinari, Flávio de Carvalho, Anita Malfatti, Maria Leontina, afirma a confiança que o Salão Baiano inspirou (ROCHA, 1992, p. 121).

Iniciativas como a *Exposição de Arte Contemporânea* ocorrida em 1948, o *I Salão Baiano de Belas Artes*, a exposição *Novos Artistas Baianos*, foram patrocinadas pela Secretaria de Educação e Saúde e são algumas das ações que buscavam não somente incentivar, mas também legitimar a arte moderna na Bahia, quebrando resistências, promovendo maior aceitação e compreensão do público. Rubim (2014a) indica que, com relação aos artistas plásticos, foram concedidas bolsas para artistas estrangeiros expressivos; já no caso do cinema seu apoio foi decisivo para a instalação do Clube de Cinema da Bahia que teve “(...) um papel privilegiado na atualização cinematográfica e na formação de gerações relevantes de cinéfilos e cineastas, dentre eles Glauber Rocha” (p.95).

Ao analisarmos, mesmo que brevemente, a questão do modernismo na capital baiana no referido período, consideramos oportuno sinalizar algumas reflexões propostas por Maciel (2016). A autora aponta que, muitas vezes, a arquitetura e as artes são as responsáveis por uma parcela de definições do universo imagético e conceitual que envolve o espaço urbano. Maciel ressalta

²¹ A primeira parte compreende um total de 18 crônicas, a segunda parte 11 crônicas e a terceira 13 crônicas.

ainda que, no caso de Salvador, a “baianidade” presente na produção modernista (apadrinhada pelo poder público) fora definida, legitimada e assimilada pela elite dominante. Sendo assim, é preciso problematizar “(...) o indiscutível domínio de um determinado discurso de formação identitária” (p.26).

No caso da *Exposição de Arte Contemporânea*, organizada por Marques Rebelo, e com apoio oficial é interessante ressaltar que, além das exposições, ocorriam em paralelo conferências, realizadas pelo próprio Rebelo, onde o escritor levava explicações sobre a arte moderna e seus conceitos estéticos. Encontramos em jornais da época divulgação tanto da exposição quanto das palestras. Fica evidenciado também o interesse crescente do público, que ia sendo conquistado pela temática artística.

ENCERRA-SE HOJE A EXPOSIÇÃO DE PINTURA MODERNA

Conferência do escritor Marques Rebelo no recinto da exposição -Vendidos todos os quadros de Portinari -

Será encerrada hoje a Exposição de Arte Contemporânea no salão da Biblioteca Pública trazida a nossa capital pelo conhecido escritor patricio Marques Rebelo. A mostra de arte foi coroada de pleno êxito, pois além de revelar aos bahianos os grandes expoentes da pintura moderna em nosso país e no mundo, como é o caso de Portinari, Pancetti, Iberê Camargo, Santa Rosa, Pettoruti, Luçart, Roualt, orientou o nosso público com as conferências do autor de “Marafá”, às quais compareceu um grande número de assistentes. Vários dos quadros expostos foram adquiridos por colecionadores bahianos, como os de Portinari, Santa Rosa, Iberê Camargo, Adalri Toledo, Rocha Miranda, Percy Lau, etc.

Conferência de Marques Rebelo

No encerramento da exposição o escritor Marques Rebelo realizará uma conferência tratando da arte contemporânea no Brasil, conferência esta que está despertando grande interesse entre os intelectuais da Bahia e interessados no assunto(...) (O Momento – BA. 30 de março de 1948).

Flexor (2002) sinaliza que os jornais e revistas tiveram importante papel na divulgação da arte na Bahia, difundindo as novidades e ideologias, tendo início a partir do final dos 1920 de forma mais modesta, mas ganhando força ao longo do tempo. Essa atuação foi fundamental para quebrar os preconceitos e resistências.

Os jornais e as revistas começaram a dar apoio a tudo que se afigurasse como novidade. A arte moderna, no início da década de 50, já encontrara *a atitude de irrestrita simpatia* e, por parte da imprensa, um *crédito excessivo* no ver de Valladares (1957, p.75-76). Com interesse comum, os artistas modernos tiveram o apoio irrestrito de alguns intelectuais como os próprios Valladares. A eles se somavam o educador Anísio Teixeira, o poeta Godofredo Filho, o jornalista

Odorico Tavares. Jorge Amado, ainda longe da Bahia, escrevia sobre os artistas, especialmente na revista *Para Todos* (FLEXOR, ibidem, p. 7).

Outra importante iniciativa de Anísio Teixeira foi o Centro Educativo de Arte Teatral – Teatro Castro Alves (CEAT-TCA). Após a demolição de dois teatros em Salvador, a capital baiana estava, desde 1936, sem poder receber espetáculos. O desejo de construir um teatro amplo, moderno e de excelência já era presente nas administrações anteriores, mas foi na gestão de Otávio Mangabeira que essa ideia voltou à ativa.

O Secretário de Educação e Saúde do Estado, Anísio Teixeira, concebeu, a pedido de Mangabeira, mais do que um mero teatro e elaborou o programa de um equipamento cultural que integrasse música, dança e artes cênicas e conciliasse entretenimento, cultura e formação artística(...). O próprio nome escolhido para o equipamento - Centro Educativo de Arte Teatral (CEAT) – já destacava que, mais do que um conjunto de salas para apresentação de espetáculos, se tratava de um centro de formação artística (...). A principal sala de espetáculos do complexo receberia o nome de Teatro Castro Alves (TCA), em homenagem ao poeta baiano que tantas vezes recitara e fora ovacionado no antigo Teatro São João (ANDRADE JÚNIOR, 2012, p.423).

O arquiteto Diógenes Rebouças²² foi chamado para executar o projeto arquitetônico. Rebouças fez o estudo preliminar, mas por estar envolvido em diversos projetos indicou outros arquitetos que assumiram a condução e seguiram suas ideias iniciais.

Chama nossa atenção a valorização que a formação para as artes ganha em um projeto como esse, ao vinculá-la ao grande teatro da cidade. No CEAT-TCA três facetas muito marcantes em Anísio eram manifestadas: a atenção à arquitetura, o apoio à arte moderna e a perspectiva da formação cultural.

²² Diógenes Rebouças (1914 – 1994) foi um dos arquitetos modernos mais importantes da Bahia. Autor de projetos reconhecidos foi um dos principais responsáveis pela modernização urbana de Salvador. Muito influente em sua época nas questões vinculadas à arquitetura e ao urbanismo. Esteve à frente de diversos projetos que fizeram parte do “Plano de Edificações Escolares” da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (1947 – 1951).

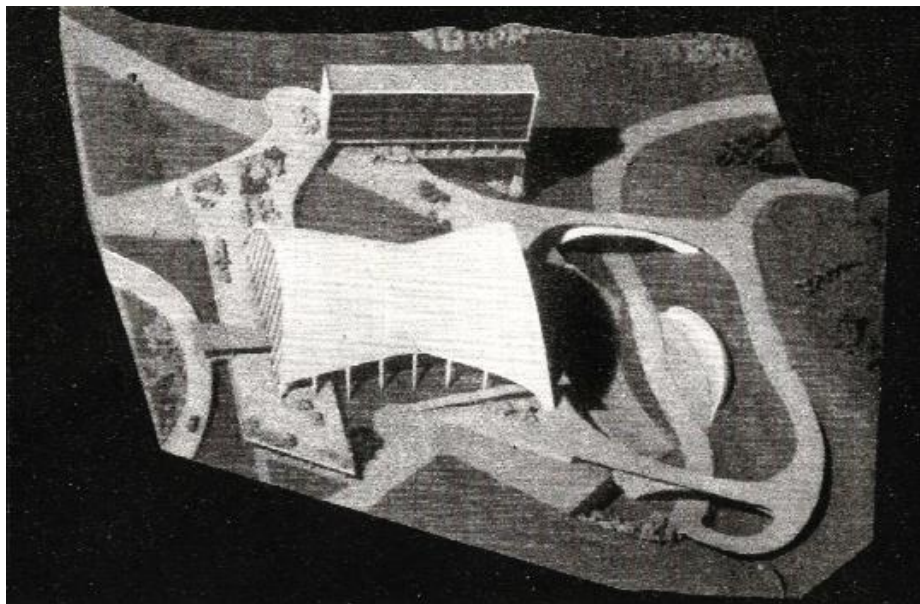


Figura 1: Fotografia da maquete CEAT – TCA vista superior. Fonte: ANDRADE JÚNIOR (2012, p. 429).



Figura 2: Fotografia da maquete do CEAT-TCA – Escola de Arte Dramática (à esquerda) e Teatro Carlos Gomes (à direita). Fonte: ANDRADE JÚNIOR (2012, p. 430).

A execução do projeto CEAT-TCA não chegou a ser concluída durante a gestão de Otávio Mangabeira, após sua saída do governo as obras ficaram paradas. Apenas em 1957 as construções foram retomadas, porém com grandes

alterações no projeto inicial. Alegando problemas financeiros as proporções do projeto foram reduzidas. O TCA foi entregue ao então governador Antônio Balbino em 1958, porém faltando poucos dias para sua inauguração o teatro foi destruído por um incêndio. Passando por uma longa e lenta reconstrução o Teatro Carlos Gomes foi inaugurado apenas em 1967.

Consideramos que o conjunto de ações aqui apresentadas, evidenciam que as iniciativas de Anísio Teixeira ultrapassaram a perspectiva do apoio e incentivo, elas apontam para um objetivo mais amplo, de “modernizar” culturalmente a Bahia.

A adesão de Anísio ao modernismo se deu em uma perspectiva, consciente ou não, aproximada à concepção trabalhada por Antonio Candido, que concebe o modernismo como um movimento que não está restrito ao campo artístico, mas que envolve também a modernização do pensamento social do país. Anísio está filiado a esta corrente. Sua atuação busca de modo incessante modernizar a cultura na Bahia (RUBIM, 2014a, p.95).

Anteriormente, nas palavras de Groba (2012), foi sinalizado que Anísio chegou à essa gestão da Bahia já reconhecido no país como um grande educador. Suas ações no Distrito Federal, onde promoveu mudanças em todos os níveis de ensino, o projetaram nacionalmente. Mas, segundo Nunes (2000c), foi na Bahia, através de uma de suas mais importantes realizações, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que Anísio alcançou projeção internacional (p.12). Buscamos abordar a seguir alguns aspectos dessa experiência pioneira em educação pela perspectiva do valor histórico, cultural e educacional que possui.

2.3. Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, em Salvador, tinha como objetivo oferecer uma educação integral. Nunes (2009) aponta que Anísio pretendia *“expandir as atividades educativas da escola primária, as oportunidades de comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades”*(p.123).

Em 1947 a região abrigava, segundo Éboli (2000), “grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada” (p.1). Foi nesse contexto, em uma das zonas mais pobres da cidade que, em 21 de setembro de 1950, o Centro teve parte de seu projeto inaugurado com uma proposta educacional inovadora e que concentrava muitas das ideias de Anísio.

Além de possibilitar o acesso à educação, a construção de uma escola nas proporções e com a proposta do CECR nessa localidade representa a luta no combate à desigualdade entre as regiões, com impactos que reverberaram em toda a comunidade do entorno. A região que abrigou o primeiro centro foi uma escolha proposital. Segundo o arquiteto Diógenes Rebouças²³, em uma das vezes em que se encontraram e que Rebouças apresentou a planta do projeto do CECR, Anísio anunciou “(...) eu prefiro começar pelo bairro da Liberdade, é lá que temos os problemas maiores, não só em número de pessoas como em nível econômico baixo. Eu quero agir lá dentro.”

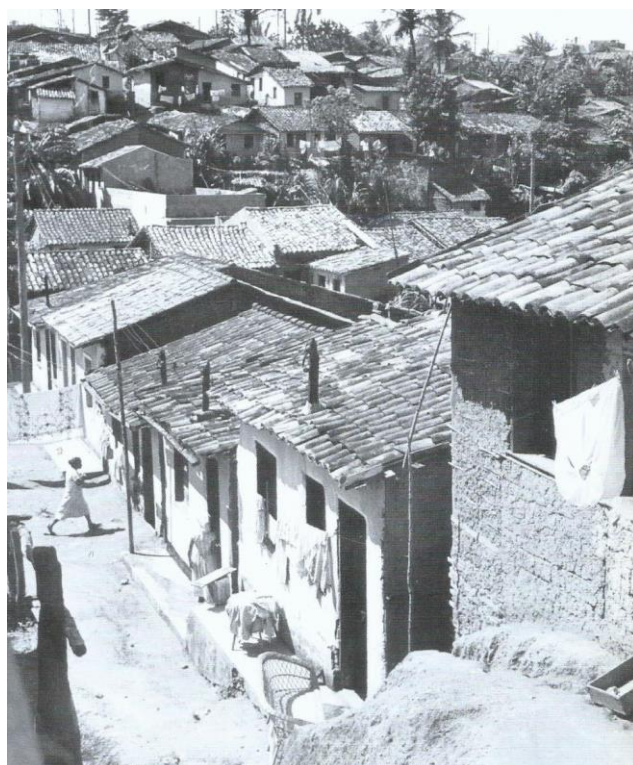


Figura 3: Fotografia do bairro da Liberdade em Salvador, BA. Fonte: BASTOS (2000, p. 41)

²³ Depoimento de Diógenes Rebouças em *Anísio em Movimento*, 1992, p.148.

Os Centros de Educação Integral, idealizados por Anísio, eram formados por duas partes: ‘as escolas-classe’ e a ‘escola-parque’, voltados para a educação primária, funcionavam de forma complementar, com o aluno frequentando as duas tipologias escolares em turnos distintos. No discurso que proferiu na inauguração do CECR, que contou com a presença do governador, o próprio Anísio explicou sobre a dinâmica e destinação dos espaços.

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Ex.a ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (TEIXEIRA, 1959, p. 82 e 83).

Na história profissional de Anísio a arquitetura escolar foi um elemento significativo que permeou sua atuação fortemente, com vistas a uma melhor condição da prática pedagógica, para qualificá-la. No caso do CECR, em especial, esse aspecto foi fundamental. O ambicioso plano educacional idealizado por Anísio precisava de edificações escolares que estivessem alinhadas às propostas que ali se desenvolveriam. A encomenda dos projetos foi feita ao escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro e teve a colaboração de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte.²⁴

Em nossa pesquisa nos interessamos por destacar alguns aspectos da escola parque, que ocupava uma extensa área arborizada e contava com sete pavilhões²⁵. A escolha se justifica pois era ali que os alunos dedicavam parte significativa de seu tempo às atividades sociais e artísticas, às atividades de trabalho e de educação física.

Nas duas imagens a seguir conseguimos visualizar um pouco da estrutura do CECR.

²⁴ Para maiores estudos sobre o tema sugerimos a leitura da tese de Nivaldo Vieira de Andrade Júnior, intitulada *Arquitetura Moderna na Bahia, 1947-1951: uma história a contrapelo*.

²⁵ Segundo Éboli (2000), a escola-parque localizava-se numa área arborizada de 42.000 m² e contava com sete setores assim distribuídos: pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação física, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo geral e almoxarifado; teatro de arena ao ar livre; setor artístico (p.12).



Figura 4: Fotografia vista área da Escola Parque. No canto inferior direito vemos o anfiteatro, logo acima o Setor Recreativo e, em último plano o Setor do Trabalho. Fonte: BASTOS (2000, p.39)

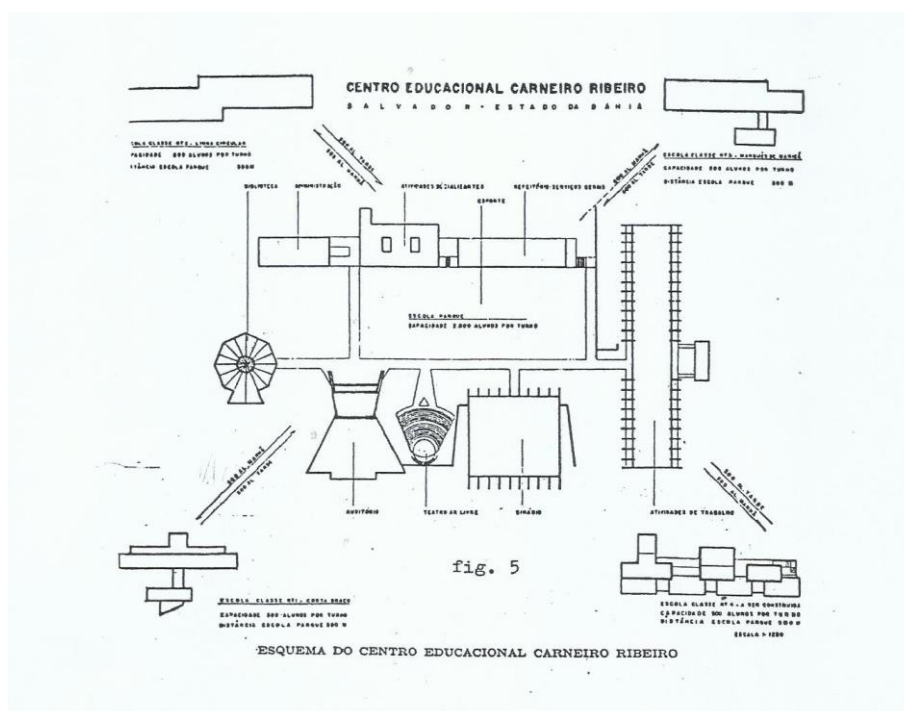


Figura 5: Esquema de funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Fonte: BASTOS (2000, p.113)

Os pavilhões possuíam uma arquitetura ampla e moderna, onde encontramos um importante conjunto de arte muralista da primeira geração modernista da Bahia. No pavilhão de trabalho o aluno tinha contato com painéis de grandes proporções²⁶, dos artistas plásticos Maria Célia Amado Calmon (*O ofício do homem*, com 2,80m x 10,20m), Mário Cravo Jr. (*A força do trabalho*, com 8,20m x 20m), Carybé (*A evolução do trabalho*, com 11m x 20m) e Jenner Augusto (*A evolução do homem*, com 2,70m x 20m)²⁷. Outros locais do CREC também abrigavam murais, afrescos e obras, como os de Carlos Bastos, Djanira Motta da Silva e Carlos Magano.

Excedem em importância, como patrimônio artístico e cultural da Bahia, os grandes e expressivos painéis da Escola Parque, cuja preservação é uma urgente exigência do mundo cultural baiano, dado o estado precário em que se encontram. Além disso, essas obras testemunham a participação de Anísio Teixeira na concepção e construção daquele ambiente em que a pulsação criativa andava em perfeita sintonia com o propósito coletivo da busca de uma educação de qualidade, sintonizada com a criação e a transmissão criativa de cultura (ROCHA, 2014, p. 86).

Compreendemos que, ao convidar os jovens artistas modernistas para tal realização, Anísio demonstrava um posicionamento oficial com relação à Arte moderna, ampliando seu espaço e oportunizando uma grande visibilidade.



Figura 6: Fotografia do Mural de Maria Célia Amado, *O ofício do Homem*.
Fonte: Cadernos do IPAC; 8 (2014, p.116)

²⁶ Em alguns dos murais relacionados indicamos medidas aproximadas.

²⁷ Artistas apontados como ícones do movimento modernista da Bahia. Os painéis são considerados patrimônio artístico de valor incalculável.

Na fotografia anterior visualizamos parte do mural de Maria Celia Amado, uma das importantes artistas dos primeiros anos do modernismo baiano. Está localizado no Pavilhão de Artes Industriais, no hall da secretaria da Escola Parque, a data de sua execução é 1955, a técnica empregada é têmpera sobre madeira. Com influência cubista, apresenta figuras chapadas, estruturas predominantemente geométricas. As figuras humanas representam diferentes ofícios.



Figura 7: Fotografia painel *A evolução do homem*, de Jenner Augusto no CECR. Fonte: Foto de Milena Rocha, disponível em <http://www.ipac.ba.gov.br/noticias/estado-entrega-paineis-modernistas-e-lanca-colecao-sobre-bens-culturais-na-quarta-dia-5> Acesso em 21.12.20.

Nessa fotografia encontramos o afresco de Jenner Augusto, com extensão de cerca de 20 metros, também no pavilhão de Artes Industriais. Com execução entre 1953 e 1954, o painel apresenta ritmos curvilíneos e carga expressionista. Vários personagens são retratados, suas feições e figuras são simplificadas.

A seguir apresentamos duas fotografias onde visualizamos a obra monumental de Carybé no pavilhão do Trabalho que tem um pé direito de 12 metros. Com a temática das atividades laborais do homem, vemos uma figura central dominante.



Figura 8: Fotografia alunos no pavilhão do Trabalho do CECR, ao fundo, no alto, parte do mural de Carybé *O Átomo (A evolução do trabalho)*.
Fonte: Acervo Centro Educacional Carneiro Ribeiro.



Figura 9: Fotografia mural de Carybé *O Átomo (A evolução do trabalho)*, após restauração. Técnica utilizada: afresco. Fonte: Cadernos do IPAC; 8 (2014, p.117)

No artigo em que analisa questões sobre a integração das artes no modernismo baiano, Maciel (2016) aponta algumas questões sobre a obra de Carybé²⁸. A autora considera que o artista argentino, naturalizado brasileiro,

²⁸ Hector Julio Páride Bernabó (1911 - 1997). Pintor, gravador, desenhista, ilustrador, mosaicista, ceramista, entalhador, muralista. Ao se fixar em Salvador interessa-se pela religiosidade, pelos temas locais e o cotidiano das pessoas mais humildes.

ajudava a criar uma imagem identitária da Bahia alinhada às categorias sociais existentes.

Ainda que os personagens e os elementos trazidos pelo artista em seus painéis e murais estivessem tomando um espaço de representação importante, em lugares icônicos, com sujeitos supostamente dignificados por seus trabalhos, com seu cotidiano e com sua religião de matriz africana oscilando entre um enaltecimento e uma crônica de costumes – postura essa, que até aquele momento não havia sido estabelecida – tais sujeitos representados permaneceram em sua condição de objetos de discurso e de manipulação, ainda objetos e não sujeitos de sua própria história, no campo da representatividade na cidade e no exercício do poder (MACIEL, 2016, p.23).

Anteriormente registramos a indicação de Rocha com relação ao estado precário dos murais. Com o passar dos anos as pinturas e a própria instituição foram sofrendo com a degradação de seu patrimônio. No CECR a estrutura, a arquitetura e as obras de arte fazem parte do projeto educativo, por isso consideramos que a degradação dos painéis não ocorreu de forma isolada, mas há todo um projeto de educação integral que foi sendo descaracterizado, desmobilizado e apagado.

Em 2012 foi anunciado pelo Governo do Estado da Bahia o projeto de restauração dos painéis, murais e afrescos do CREC, antiga reivindicação da população baiana, dada a importância histórica e cultural das obras. Além da restauração, foram anunciadas ações voltadas para a comunidade que visam a educação patrimonial. Segundo registros vinculados na mídia²⁹, o projeto foi concluído e entregue em final de 2014. De acordo com Rubim (2014b) há uma grande relevância na recuperação dos murais, pois “(...) não só significa prestar homenagem ao inovador projeto educacional inscrito na Escola Parque, mas rememorar um dos momentos cruciais da história cultural baiana: o instante de virada na longa luta pela afirmação do modernismo na Bahia” (p.10).

No CECR, além do contato com obra de arte e sua fruição, havia espaço também para a produção artística em diferentes linguagens. As atividades vinculadas às artes plásticas, artes industriais e artes aplicadas eram desenvolvidas

²⁹ Informações localizadas nos endereços eletrônicos: <http://www.ipac.ba.gov.br/noticias/escola-parque-tera-murais-restaurados-depois-de-45-anos> acessado em 20.11.20; <http://www.bahia.ba.gov.br/2013/06/noticias/cultura/obras-de-arte-historicas-sao-restauradas-e-devolvidas-a-escola-parque-em-salvador/> acessado em 20.11.20; <http://www.bahia.ba.gov.br/2014/10/noticias/educacao/visitas-guiadas-na-escola-parque-comecam-em-novembro/> acessado em 23.11.20.

no pavilhão de trabalho, ali eram realizados trabalhos de tecelagem, cartonagem, tapeçaria, cestaria, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira e metal, entre outros.

No livro *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, Terezinha Éboli (2000) explicita o funcionamento do CECR e de cada técnica desenvolvida no pavilhão do trabalho, enumerando os processos, os objetivos, trabalhos realizados pelos alunos e materiais utilizados. No caso do ensino do desenho a autora explica que todos os alunos realizam suas atividades, pois é considerado fundamental e relevante para a realização de todas as outras técnicas desenvolvidas (p.45). Ressaltamos que o foco não estava no desenvolvimento de uma técnica, mas sim o desenvolvimento do aluno a partir da técnica ou trabalho escolhido. Segundo Rocha (2014) o CREC realizou atividades de arte-educação, atraindo reuniões nacionais dessa área para a Bahia (p.84).

As atividades de música, dança e teatro eram desenvolvidas no setor artístico, inaugurado em 1963 e que tinha o objetivo de apresentar uma educação integrada à arte e à cultura.

O setor artístico, um dos últimos a ser inaugurado, oferecia à comunidade, instalações modernas destinados ao teatro, à música e à dança. Entre as instalações, o teatro contava com cerca de cinco mil lugares e com um palco semicircular giratório de grandes proporções. As aulas de teatro envolviam a pesquisa e o preparo de peças, a elaboração e execução de projeto cenográfico e de figurinos, exercícios de dicção, improvisação, canto e dança. O ensino de música estava voltado para a aprendizagem musical propriamente dita, por meio da prática vocal e de instrumentos, da percepção rítmica, da audição e do exercício de criação. Visava, também, à formação de público sensível às músicas de diversos estilos e naturezas. As aulas de dança eram divididas em dança moderna e danças folclóricas que compreendiam a capoeira, o samba de roda, a escola de passos de samba, dentre outras, da cultura popular brasileira (MARTINS, 2006, p.148 e 149).

A valorização da carreira docente e a formação dos professores sempre foi um tema presente nas ações de Anísio, não seria diferente com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Destacamos a preocupação com a formação dos professores com atuação nas diferentes áreas, que esteve presente em seu discurso de inauguração:

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os

requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1959, p. 83 e 84).

As propostas realizadas pela biblioteca e o setor socializante eram vanguardistas e apresentavam estreita relação entre cultura, educação e cidadania. Além de uma estrutura e acervo impressionantes, na biblioteca eram desenvolvidas atividades como leitura, pesquisa, estudo livre ou dirigido, hora do conto, jornal mural, exposições, teatro de sombra e fantoches. No setor socializante os alunos eram responsáveis pelo jornal, grêmio, rádio escola, loja e banco, com a supervisão dos professores. As atividades realizadas nesse setor promoviam uma maior integração entre a comunidade escolar e desenvolvia, através de suas propostas, o exercício de uma educação cidadã.

A escola-parque compreende ainda ações nas quais não nos deteremos em nossa pesquisa, mas que apresentam propostas de grande importância na formação dos alunos e da comunidade. São iniciativas diferenciadas que demonstram a relevância do ideário de Anísio e sua constante atuação pela escola pública de qualidade.

2.4.

Alguns apontamentos sobre arte e educação

Durante consulta ao acervo do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, localizamos no arquivo de Anísio Teixeira, na categoria produção intelectual, um manuscrito com alguns pontos sobre arte e educação. A data estimada de elaboração do documento é entre 1947 e 1971³⁰.

O documento manuscrito apresenta característica de anotações. A forma como está estruturado, as rasuras, o acréscimo de palavras para melhor adequação

³⁰ Reprodução disponibilizada no Anexo 3.

do texto, são indícios que nos levam a inferir que Anísio listou alguns pontos que poderiam servir de base para um propósito posterior, um discurso, um texto, ou algo similar.

São elencados onze pontos que abordam questões vinculadas à arte, a seguir reproduzimos alguns deles³¹. Nosso propósito é compreendê-los na construção de um perfil de Anísio em seu pensar sobre a arte e não analisar cada um dos elementos apontados:

1. Augusto Rodrigues e sua concepção de arte, como o meio de educação
2. Arte como atividade especial e museus como depósitos de objetos de arte
3. Arte como a essência da atividade do ser vivo, especialmente do homem
4. Vida – jogo de forças entre o meio e o indivíduo: impulsos e resistências, tensões; emoções; esforços – harmonia, equilíbrio, integração – Ritmos da vida (...)
5. Arte – é uma qualidade da experiência (...) Relações entre essas espécies de experiências, melhor esses tempos da experiência ou ênfases da experiência. O artista trabalha e pensa com o material, o cientista com palavras e símbolos.
6. A experiência estética é o resultado de um mundo em que distúrbio e ordem são possíveis. (...)
7. A vida humana – as suas dores, os seus conflitos, as suas alegrias- são a substância do estético – e arte seu mais alto produto. (...)
8. Saber e arte (...)
9. Só a arte – em sua forma estética – dá unidade à vida. Deste modo, arte é educação, arte é civilização.
- 10.(...)
11. Esta escolinha de arte – uma das mais altas experiências educacionais do Brasil.
Filosofia começa em espanto e termina em compreensão
Arte começa em compreensão e termina em espanto (Dewey).

As reflexões de Anísio sobre o assunto são alguns indícios da relação que estabeleceu com a Escolinha de Arte do Brasil (EAB)³², liderada pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues³³. As Escolinhas de Arte do Brasil se configuraram como uma das experiências mais significativas do campo da arte/educação, que chegou a mudar o panorama do mesmo no país. Sua criação no final da década de 1940 deu início a um movimento que se estendeu por todo o

³¹ Mantivemos a numeração original apresentada. Seleccionamos os pontos e trechos de acordo com o foco de nossas reflexões ou porque, em alguns momentos, a dificuldades na compreensão da grafia da palavra comprometia o entendimento e/ou sua reprodução. Reprodução do documento em anexo.

³² A Escolinha de Arte do Brasil surge com o foco nas diferentes expressões artísticas e com um caráter não diretivo nas propostas dos educadores. A ênfase e a valorização estavam no fazer infantil.

³³ Augusto Rodrigues nasceu em Pernambuco (1913 – 1993). Foi pintor, desenhista, ilustrador, gravador, jornalista e educador.

Brasil e que se desenvolveu durante os anos 1950, 1960 e 1970. Barbosa (2014), alerta que é preciso considerar a atuação fundamental de três mulheres para que as Escolinhas se tornassem “a grande escola modernista do ensino de arte do Brasil” (p.7). São elas: Margaret Spencer, Lúcia Valentim e Noêmia Varela³⁴.

Anísio era um frequentador e entusiasta da EAB, além de grande incentivador.

Anísio era presença constante nos cursos, conferências, exposições, almoços e festividades da Escolinha. Mobilizava recursos humanos e financeiros nos vários momentos em que a EAB esteve perigando. No contato pessoal, intenso e constante, com Augusto, Noêmia e demais professores e diretores da Escolinha, Anísio, além de amigo era o mestre instigador e provocante, que levava à reflexão, ao questionamento e ao passo adiante (BRASIL, 1980, p 62).

Com relação à mobilização de recursos financeiros, localizamos também no CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, carta com data estimada entre 1960 e 1970 de Augusto Rodrigues para Anísio Teixeira onde agradece a ajuda financeira para a Escolinha no valor de dois milhões de cruzeiros³⁵.

Em 1948, ano em que iniciou suas atividades, a proposta conduzida por Augusto Rodrigues encontrou eco entre educadores e artistas, inaugurando um novo caminho na arte-educação. O que se pretendia era uma educação criadora por meio da arte. A Escolinha multiplicou as experiências, promoveu importantes desdobramentos no campo do ensino da arte. Além das atividades artísticas, a Escolinha tornou-se um local para formação de professores de arte.

Britto e Palma (2019) indicam que, em 1952, após ter tomado conhecimento do trabalho desenvolvido pela EAB, Anísio começou a visitar o local e articular a “realização de cursos de reciclagem com atividades artísticas integradas na educação básica da rede pública dos estados” (p.22). Segundo os autores, foi a partir dessa vigorosa interlocução que surgiram os Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAE), idealizado por Noêmia Varela e Augusto Rodrigues.

³⁴ Margaret Spencer (1914) escultora norte-americana e Lúcia Alencastro Valentim (1921), criaram em 1948, junto com Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro. Noêmia Varela (1917-2016) foi um dos grandes nomes da arte/educação do país, criou a Escolinha de Arte do Recife. Segundo Barbosa (2008), D. Noêmia foi “a grande influenciadora do ensino da arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade que caracterizou o modernismo em Arte/Educação” (p.7).

³⁵ Reprodução disponibilizada no anexo 4.

Barbosa (2015) os considera como “os primeiros cursos regulares, frequentes, continuados, para a formação dos professores modernistas de Arte no Brasil” (p.394) e contaram com a participação de diversos intelectuais, artistas e educadores de diferentes áreas. Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Nise da Silveira, Fayga Ostrower, Darcy Ribeiro, foram alguns deles.

Em entrevista concedida a Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2014), Noêmia Varela aborda a participação de educadores influentes no país na luta e consolidação das propostas das Escolinhas e evidencia a participação de Anísio nas parcerias.

Hoje me pergunto: onde estão aqueles que amam a educação? Como Anísio Teixeira, Celso Kelly, Augusto Rodrigues Helena Antipoff e tantos outros. Falo de pessoas que tiveram influência no Brasil. Descobriam e diziam que a arte era fundamental no processo da educação. Viam na Escolinha uma experiência inédita que deveria ser fonte de estudos e ser conhecida por todos os educadores do Brasil. Assim pensava o Anísio, e era assim que fazia quando levava alunos/professores de todo o Brasil para os cursos programados no Rio. Escolhia os elementos que tinham interesse em arte: música, teatro, dança, artes plásticas e levava para a EAB (AZEVEDO, *ibidem*, p.233).

A admiração de Anísio pelo trabalho de Augusto Rodrigues ficou também registrada em seus artigos e discursos sobre o tema, onde, além de fazer reflexões sobre o ensino da arte, apontava o caráter vanguardista do artista. O educador baiano reconhecia nas propostas da EAB a “mais educativa das atividades, a atividade de criação”, onde a essência da educação se manifestava.

Dia virá, em que a alta e grande experiência das "escolinhas de arte", aparentemente modesta e "acidental", será a maciça e universal experiência de nossas escolas. Augusto Rodrigues é quem está no "presente". Mas nossa existência comum está hipnotizada pelo passado que continua onipresente em nosso inconsciente. McLuhan afirma num de seus livros, que o presente é o futuro do futuro. Surge dentro do passado, é antevisto por alguns contemporâneos, mas somente será vivido e sentido por todos, duas fases adiante de seu real e escondido aparecimento. Augusto Rodrigues está a antecipar o nosso presente que irá ser o futuro em que êsse escondido presente irá dominar e, por sua vez, criar condições para novas mudanças e novos videntes e antecipadores de suas promessas e "prospectivas" (TEIXEIRA, 1970, p. 3).

Consideramos que as iniciativas de Anísio apresentadas nesse capítulo nos demonstram aspectos da relação entre arte, cultura e educação no pensamento anisiano. Localizamos fragilidades, motivações e parcerias. É preciso sinalizar

que durante o percurso que buscamos evidenciar, muitas disputas foram travadas para que as propostas se concretizassem.

Ao abordarmos a influência de Dewey no ideário anisiano, nossas leituras e estudos nos apontaram que a apropriação feita não ocorreu de modo absoluto e irrestrito, mas sim de forma crítica e original. Buscamos perceber de que maneira essa influência percorreu diferentes momentos da trajetória do educador baiano.

No que se refere à arte, o dinamismo e envolvimento do educador baiano nas propostas no campo da cultura, no projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, nas relações com a Escolinha de Artes do Brasil que aqui evidenciamos, nos motivaram a buscar possíveis “raízes” em suas ações nos anos 1930. Como afiança Cavaliere:

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Sendo assim, consideramos que as reflexões até aqui apresentadas enriquecem nosso olhar para o que pretendemos a seguir, aprofundar a compreensão sobre a contribuição de Anísio Teixeira para o ensino da arte através de seu pensar e agir nas escolas técnicas secundárias que idealizou nos anos 1930.

Identificamos que, em sua luta por uma escola com formação integral, diversificada e com funções sociais e culturais ampliadas, Anísio Teixeira dedicou à arte uma certa centralidade nesse processo, promovendo um modelo de educação que visava o crescimento e desenvolvimento do aluno em diferentes dimensões.

3

As Escolas Técnicas Secundárias dos anos 1930

Compreender a atuação de Anísio no período em que esteve à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e as propostas ali desenvolvidas exigiu de nós a análise de alguns percursos por ele vivenciados. Buscamos o ancoramento teórico em Sirinelli (2003) e no conceito de redes de sociabilidade para identificarmos as influências vinculadas ao educador.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (...) A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas. Elas são mais difíceis de perceber do que parece (SIRINELLI, *ibidem*, p. 248).

Conforme Sirinelli (*ibidem*), a história dos intelectuais é um campo aberto que se encontra no cruzamento das histórias política, social e cultural (p.232). Sendo assim, foi necessário ampliarmos nosso olhar para uma perspectiva diversa, com uma compreensão histórica mais ampla. Procuramos entender os modos pelos quais os intelectuais do período analisado se reuniram em torno do projeto para a educação na capital federal, de que forma as ideias lançadas na gestão de Anísio circularam na sociedade da época.

É preciso ressaltar o contexto em que esses homens de letras estavam inseridos. Os anos de 1920 e 1930 foram marcados por intensas disputas ideológicas que se apresentavam nos âmbitos econômico, político e educacional do país, e que estavam presentes também em outras partes do mundo. Profundas mudanças moldavam o cenário brasileiro. O campo educacional trazia sinais e tensões promovidas pelas discussões acerca da Escola Nova³⁶.

Anísio transitou por muitos grupos e espaços, e as relações estabelecidas, sejam elas por amizade, afinidade ou por questões profissionais e políticas indicam uma interlocução plural. Ao participar da construção de um novo projeto

³⁶ Movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa no final do século XIX, chegou ao Brasil no início do século XX e que se contrapunha aos conceitos da educação dita tradicional.

de educação nacional em prol da educação pública, o educador dialogou com intelectuais dos quais divergia política ou filosoficamente (SOUZA, 2018, p.213).

Tais relações foram fundamentais na sua construção como intelectual da educação. Observamos que as amizades estabelecidas nos espaços de formação que frequentou estiveram presentes em vários momentos de sua vida profissional. A ocupação dos espaços de poder evidenciava o protagonismo de uma elite intelectual, de homens letrados que tinham trajetórias acadêmicas, por vezes, muito semelhantes.

Trabalhar com o meio intelectual é procurar mapear um espaço que a noção de sociabilidade reveste de um duplo sentido. O primeiro, contido na idéia de rede, remete às estruturas organizacionais da sociabilidade através de múltiplas e diferentes formas que se alteram com o tempo, mas que tem como ponto nodal o fato de se constituírem nos *loci* de aprendizagem e trocas intelectuais. Salões, cafés, casas editoras, academias, escolas, revistas, manifestos e mesmo a correspondência de intelectuais são lugares preciosos para a análise do movimento de fermentação e circulação de idéias. Como se formam e sobre que elementos se estruturam são questões que, quando respondidas, muito podem esclarecer a respeito da vitalidade de um conjunto de idéias e de sua transformação em idéias hegemônicas no meio intelectual mais amplo e até na sociedade (GOMES, 1993, p.65).

Na identificação de relações mais próximas e constantes, as correspondências localizadas nos arquivos trouxeram contribuições significativas. Além do caráter prático e objetivo daquelas que tratam exclusivamente de questões profissionais, também encontramos cartas permeadas por manifestações de afeto, evidenciando as relações de amizade e de admiração entre os intelectuais. Vale ressaltar a dimensão do sensível, presente na escrita desses homens públicos.

Interessou-nos observar os termos utilizados para caracterizar Anísio nas epístolas encontradas. No caso da carta redigida por Monteiro Lobato a Fernando de Azevedo como forma de apresentação, além dos atributos chamou nossa atenção a presença de uma fraternidade entre esse grupo de intelectuais.

Fernando. Ao receberes esta, para! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele

como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se (...) (VIANNA e FRAIZ, 1986, p.7-8).

Em nossas leituras buscamos identificar e analisar algumas escolhas de Anísio nesse período, localizar aproximações e afastamentos no seu grupo de sociabilidade. Sirinelli (2003) aponta que “as estruturas de sociabilidade variam, naturalmente, com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados” (p.249). Sendo assim, observar os movimentos no círculo intelectual pretendido, considerou olhar também para as circunstâncias em que eles ocorreram.

3.1.

Chegada ao Rio de Janeiro – primeiros contatos com o Ensino Secundário

Ao analisarmos a vinda do educador baiano ao Distrito Federal procuramos refletir sobre as motivações que o trouxeram até a capital do país. Localizamos alguns elementos que apontam para o desenraizamento de sua terra natal, Anísio havia perdido o pai no final de 1930 e já não exercia mais o cargo na Diretoria Geral da Instrução Pública da Bahia. Nossas leituras também apontaram que ele veio ao Rio de Janeiro para o acompanhamento do inventário de seu tio paterno Rogociano. Porém, cremos que a escolha não ocorreu apenas por elementos pontuais, Anísio decidiu estabelecer-se e trabalhar na capital federal, e isso despertou em nós a necessidade de indagarmos sobre a escolha do destino, o Rio de Janeiro.

Anísio já conhecia a capital do país, havia concluído seus estudos na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Esse espaço de efervescência, que traduzia-se como vitrine do Brasil, refletindo sua modernização e configurado como local de poder, não era desconhecido pelo educador. Consideramos que, enquanto estudante, Anísio teve essa primeira experiência na capital mediada pelas indagações religiosas que o cercavam naquele momento.

Em nossa busca encontramos poucas referências a esse período de estudos no Rio de Janeiro. O amigo Hermes Lima³⁷ (1978) registrou sobre o perfil de Anísio.

No Rio, pouco assíduo às aulas da Faculdade da Rua do Catete, não se ligava em camaradagem mais ativa aos colegas, embora entre eles circulasse discreto e cortês. Seu "sonho loyoliano" levava-o a curtir o noviciado ainda que fora dos muros do Seminário.

Residia na Pensão Schray, onde morava também seu tio Rogociano, bem defronte do Palácio do Catete, perto da igreja dos maristas, que frequentava. Raramente ia ao centro da cidade. Era-lhe curto o tempo para estudos e leituras prediletas. Lia muito Santo Tomaz. Vivia como perfeito seminarista sem batina, preocupado em lançar na escorregadia razão a âncora da fé, nele sempre intranquila e até polêmica.

Companheiros e colegas cercavam-no de respeito e afeição. Ele gostava desse convívio em que sua presença logo elevava a natureza e o tema das conversas. A gente às vezes troçava, mas a pureza de sua conduta comovia. A desenvoltura de seu raciocínio encantava. Gostava de debater. Seu forte era equacionar problemas, levantar situações, partir ao encontro de argumentos e punha calor humano nas relações pessoais (LIMA, 1978, on-line).

O Anísio que aqui chegou nos anos 1930 apresentou-se de forma diferente, trazia a experiência e o prestígio do tempo que atuou como Inspetor Geral de Ensino da Bahia e do período que esteve no Teachers College. Já transitava e dialogava com a intelectualidade brasileira, da qual fazia parte. Monteiro Lobato, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto eram alguns interlocutores presentes nesse momento. Anísio conhecia as inquietações e aspirações que cercavam o campo educacional.

Dialogou com intelectuais e educadores, amigos como Hermes Lima, Delgado de Carvalho³⁸, Themístocles Cavalcanti³⁹ e analisou possibilidades de atividades. Conforme documentos encontrados nos arquivos do PROEDES/UFRJ, seus primeiros cargos na educação do Distrito Federal foram vinculados ao ensino secundário.

³⁷ Hermes Lima (1902 – 1978), advogado, graduado em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia em 1924. Político, atuou também como livre docente em São Paulo, foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Distrito Federal em 1935. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/hermes_lima acesso em 14.07.20.

³⁸ Carlos Delgado de Carvalho (1884 – 1980), geógrafo, sociólogo, educador, escritor, jornalista, produziu mais de 40 obras, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

³⁹ Themístocles Brandão Cavalcanti (1899 – 1980) formou-se em Direito em 1922, na Universidade do Rio de Janeiro. Ocupou importantes cargos públicos, como Procurador da República, Ministro do Supremo Tribunal Federal, entre outros. Além de jurista e político, foi também professor catedrático da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas, produzindo importantes obras juristas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=105> acesso em 12.07.20.

Foi através de Themístocles Cavalcanti, com quem estudara na Faculdade de Direito que Anísio chegou ao ensino secundário do Rio de Janeiro. A indicação do nome de Anísio foi dada diretamente ao Ministro da Educação. As palavras de Viana Filho evidenciam o alcance de seus contatos.

Viera pelas mãos de Themístocles Cavalcanti, seu colega de turma, amigo do Ministro Francisco Campos, a quem sugeriu convidar Anísio para participar da reorganização do ensino secundário. Este não jogou fora a oportunidade. Trabalhador incansável, conversador incomparável, em permanente polêmica com as ideias, inclusive as próprias, que pretendia aprimorar a cada momento, o seu convívio era uma festa da inteligência, e logo granjeou um círculo de amigos e admiradores. Dentre eles, Fernando de Azevedo, Diretor de Instrução do Rio, na administração do Prefeito Prado Júnior, seria dos mais constantes (VIANA FILHO, 1990, p.54).

Consideramos que o perfil do educador, associado aos contatos que trazia, contribuiu para outras interlocuções e aproximações, promovendo uma rápida ampliação de sua rede de sociabilidade, o que resultou em novas oportunidades e maior visibilidade.

Nunes (2000a) explica que o educador baiano decidiu concorrer a um posto na Inspetoria do Ensino Secundário, pois considerava a relevância da função e “ansiava o caráter técnico para os serviços dessa área, cuja complexidade, em seu ponto de vista, crescia em termos da exigência do trabalho de julgamento, condução, medida e avaliação das escolas secundárias”. (p.200)

A nosso ver, ao escolher atuar junto ao Ensino Secundário, Anísio se colocou de maneira intencional no centro de intensas discussões que ocorriam naquele momento. Tais discussões buscavam trazer uma modernização ao ensino secundário, desejada e debatida por diferentes grupos de intelectuais brasileiros, e que já se fazia presente em outros países desenvolvidos. Martin-Barbero (1997) aponta que “a partir dos anos 20, a maioria dos países da América Latina inicia um processo de reorganização de suas economias e de reajuste de suas estruturas políticas” (p.215).

Em fevereiro de 1931 Anísio recebeu convite do Ministério da Educação e Saúde Pública para participar dos estudos que tratavam da reorganização do ensino secundário no país, para tanto o documento sinaliza que era preciso

estabelecer contato com Dr. Hahnemann Guimarães⁴⁰ e com diretores do Colégio Pedro II.

Importante ressaltar que nesse período, em 18 de abril, é publicado o decreto nº 19.890 que legislava sobre a organização do Ensino Secundário⁴¹. O referido documento apresentou uma série de disposições com o objetivo de tornar esse segmento adequado aos novos tempos que se apresentavam. Suas medidas implicavam em ações que trouxeram uma homogeneização ao ensino secundário desenvolvido nas escolas públicas e privadas, com a adoção de normas em sua organização, instalações, métodos e avaliações (ABREU, 2010).

No Título II do decreto encontramos orientações detalhando aspectos relacionados aos estabelecimentos de ensino, ao serviço de inspeção e aos próprios inspetores. Segundo Dallabrida (2009) tal organicidade gerava um maior controle sobre o ensino secundário. O autor destaca ainda que “a liberdade de instituir estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública provocou um crescimento do ensino secundário em todo território nacional” (p. 188).

Para cumprir o objetivo de equiparar os estabelecimentos de ensino secundário oficiais e os colégios particulares que atendiam a esse nível de ensino ao Colégio Pedro II, a reforma criou a inspeção federal. Para alcançar a equiparação tais instituições se submetiam à visita dos inspetores escolares que observavam o cumprimento das normas estabelecidas pelo decreto para o exercício da atividade educativa. Com relação ao Colégio Pedro II, Soares (2014) sinaliza que “a ideia de estabelecê-lo como Colégio-padrão está associada ao propósito de fixação de uma certa unidade em relação ao ensino ministrado no país” (p.104).

Em junho do mesmo ano Anísio foi designado para superintender a comissão que fazia a verificação nos institutos de ensino secundário do Distrito Federal e do estado do Rio de Janeiro. O documento que traz sua designação

⁴⁰ Hahnemann Guimarães (1901 – 1980) foi professor de Latim no Colégio Pedro II onde obteve a cátedra em 1931.

⁴¹ Ensino secundário era o segmento localizado entre o curso primário e o ensino superior.

sinaliza inclusive que tais verificações estavam de acordo com o artigo 45 do decreto que indicava as condições necessárias para a equiparação:

Art. 45. A concessão, de que trata o artigo anterior, será requerida ao ministro da Educação e Saúde Pública que fará verificar pelo Departamento Nacional de Ensino se o estabelecimento satisfaz as condições essenciais de:

- I. Dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional de Ensino;
- II. Ter corpo docente inscrito no Registro de Professores;
- III. Ter regulamento que haja sido aprovado, previamente, pelo Departamento Nacional de Ensino;
- IV. Oferecer garantias bastantes de funcionamento normal pelo período mínimo de dois anos.

Abreu (2010) aponta a “implantação de uma sistemática de inspeção, por meio da qual poderiam ser alcançados níveis mais altos de eficiência, racionalidade e controle” (p. 294). De acordo com o decreto, os inspetores também deveriam verificar aulas, trabalhos dos alunos, a realização de provas parciais e finais.

Cerca de um mês depois, seu nome foi indicado –e aceito– para a contratação em caráter provisório com o objetivo de “superintender o serviço geral de inspeção dos institutos de ensino secundário, coordenar e unificar a ação fiscalizadora dos inspetores, e assim facilitando a reforma do ensino secundário naqueles institutos”.⁴²

No documento o caráter provisório da indicação feita a Anísio era justificado pela ausência da realização de concurso público para a escolha dos inspetores gerais até o momento. Sinalizava também que era necessário que as funções destinadas a esses profissionais fossem realizadas, uma vez que mais de trinta institutos particulares de ensino secundário já tinham sofrido a inspeção preliminar, até aquele momento.

O decreto estabelecia que o serviço de inspeção fosse subordinado ao Departamento Nacional de Ensino⁴³ e desenvolvido pelos inspetores e inspetores gerais. De acordo com o documento, os inspetores eram organizados em distritos

⁴² Documento encaminhado por Aloysio de Castro ao Ministro da Educação e Saúde Pública, indicando o nome de Anísio Teixeira para o cargo citado.

⁴³ Aloysio de Castro dirigiu o Departamento Nacional de Ensino no período de 1927 a 1932.

(definidos de acordo com o número de matrículas e a distância dos estabelecimentos), nos quais realizavam as inspeções permanentes. Aos inspetores gerais caberia a função de fiscalizar o andamento dos serviços nos distritos bem como resolver as divergências entre os inspetores e os estabelecimentos de ensino secundário.

Ao longo de nossa análise, de acordo com os elementos até aqui elencados, foi possível observar que a inspeção escolar tinha um papel importante para a garantia das propostas da reforma, que pretendia homogeneizar o ensino secundário.

Não tardou para que novo desafio se apresentasse a Anísio, em outubro do mesmo ano, a convite de Pedro Ernesto, assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal⁴⁴. Consideramos relevante a observação desse brevíssimo período antes da ocupação do cargo que tanto projetaria Anísio Teixeira, uma vez que o contato com o ensino secundário trouxe para o educador baiano proximidade e conhecimento de questões que cercavam o segmento, que - em breve- se tornaria uma de suas grandes batalhas. Ao ocupar o cargo de inspetor geral do ensino secundário Anísio teve a oportunidade de visitar as escolas, obteve uma maior compreensão de seus problemas, dos docentes que ali atuavam, da estrutura e da realidade desse segmento, cremos que tais elementos foram essenciais para o diagnóstico do futuro Diretor Geral de Instrução Pública.

Ao observarmos a trajetória nesse momento inicial no Rio de Janeiro, chamou nossa atenção o curto espaço de tempo da ascensão de Anísio no cenário educacional da capital federal. Aproximadamente um ano havia se passado desde sua chegada até a ocupação do cargo na Diretoria Geral. Acreditamos que o capital cultural que o educador trazia da Bahia, a articulação e ampliação de suas redes de sociabilidade nesse período e características da personalidade de Anísio foram elementos fundamentais para esse percurso.

⁴⁴ Posteriormente, em 1933, passou a se chamar Departamento de Educação do Distrito Federal.

3.2.

A Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal

*“Toda a minha obra, de pensamento e de ação
aí está para ser examinada...”⁴⁵*

Anísio Teixeira

Anísio chegou à Diretoria de Instrução Pública causando certo desconforto entre o professorado do Distrito Federal. Apesar de ser conhecido por importantes nomes da educação, o corpo docente da capital pouco –ou nada- sabia de sua atuação anterior como Inspetor Geral de Educação da Bahia. Seus antecessores no cargo foram Antonio de Arruda Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, educadores nascidos respectivamente em Pernambuco e em São Paulo, aos olhos dos professores cariocas Anísio era mais um “estrangeiro”⁴⁶. Seu nome não foi o único a ser cogitado para a pasta, Lourenço Filho, Teodoro Ramos e Frota Pessoa também tinham sido pensados para o cargo.

O educador baiano sabia das dificuldades políticas enfrentadas nas administrações anteriores, as reformas de modernização do ensino promoveram intensos debates, pressões e polarizações. Silveira (1960, p.196) afiança que Anísio observou e analisou de forma cuidadosa os movimentos renovadores de seus dois antecessores e procurou manter os frutos do trabalho antes desenvolvido, congregando os professores que se projetaram nessas administrações. Alguns dos principais colaboradores de Fernando de Azevedo permaneceram atuando na Diretoria de Instrução Pública. Em resposta à carta recebida de Anísio, Azevedo (que havia aprovado a escolha do baiano para a condução da pasta) registra as parcerias agora estabelecidas em torno da gestão de seu sucessor⁴⁷.

Meu caro Anísio:

Entre as cartas que me esperavam, no escriptorio da Companhia, lá estava a sua, que devia ter recebido antes da minha partida para o Rio. Chegou, como vê, com atraso. Fala-me V. , nessa carta, com uma bondade captivante, sobre a impressão

⁴⁵ Trecho da carta de Anísio Teixeira encaminhada para Pedro Ernesto com seu Pedido de demissão do cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/apeb.htm> acesso em 18.06.20.

⁴⁶ Vidal (2000, p.163) sinaliza que entre a gestão de Fernando de Azevedo e a de Anísio Teixeira, Oswaldo Orico e Raul de Faria ocuparam a Direção Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (de outubro de 1930 a outubro de 1931).

⁴⁷ Trecho da carta de Fernando de Azevedo à Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/fernando2.html> acesso em 02.07.20.

que lhe deixa a directoria "esta casa que é sua", segundo as palavras do meu querido amigo. Eu o compreendo. Não há nisto apenas um traço delicado de generosidade, muito de seu feitio. Os espiritos de escol, como o seu, têm a grandeza de alma que lhes permitem a riqueza de seu pensamento e a largueza de seus horizontes.

Mas, com aquella sua expressão amavel, V. registra tambem um facto, que eu tive a alegria de constatar. São os que trabalharam comigo, num convívio de longos anos, que cerram agora fileiras, em torno do seu novo chefe, dando a este, com a mesma lealdade e o mesmo entusiasmo, as provas de dedicação com que conquistaram todos os direitos à minha confiança e à minha amizade. V. não imagina a satisfação que tive de ver, reunidos à volta do novo director, sob a mesma bandeira de renovação educacional, aquelles que não me faltaram um instante, nas alegrias das realizações, como nos sobressaltos das luctas e das provações. Elles provam com isto, mais uma vez que era a "comunidade" de ideais e de aspirações a força mais poderosa que os ligava a mim, numa alliança que nem o tempo, nem a distancia, nem o desfavor das circunstancias, nem os reveses conseguiram dissolver(...) (AZEVEDO, 1932).

É relevante destacarmos que em 1932 há o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Segundo Mendonça (2003, p.161), "(...) documento que marca o momento em que o grupo dos chamados renovadores da educação assume o controle da Associação Brasileira de Educação (ABE) e se articula em torno de determinadas bandeiras comuns (...)". No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova está evidenciada a função socializadora da educação e seu vínculo com a construção de uma sociedade democrática.

Os renovadores que assinaram o Manifesto defendiam a escola pública sob a responsabilidade do estado, laica, gratuita e obrigatória. Vidal (2013) indica que esses objetivos comuns congregavam educadores que tinham diferenças entre si, mas que comungavam de um projeto de nação e defendiam um ideal de escola. De acordo com Viana Filho (1990, p.64), durante o período em que esteve à frente do Departamento de Educação, Anísio foi incansável na implantação das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Cabe ressaltar que o educador baiano foi eleito presidente da ABE em dezembro de 1931.

A implantação dos princípios escolanovistas no Brasil ocorreu de maneira diferente da experiência europeia, uma vez que na realidade brasileira, em muitas partes do país, não havia sistemas escolares em funcionamento. As atuações e discussões sobre a Escola Nova estavam de acordo com um país que buscava a modernidade, porém concepções divergentes sobre o assunto levaram diferentes atores da intelectualidade brasileira a disputas que ultrapassavam as questões

vinculadas à educação e tratavam de forma mais ampla o tipo de país e sociedade que se desejava ter.

As disputas entre intelectuais que defendiam o primado de um Estado leigo e intelectuais católicos frente à definição conceitual do que era a Escola Nova na década de 1930 expõem exemplarmente os embates culturais, sociais e políticos do período. Projetos de país se consolidavam em torno das visões conflituosas do que seria a Escola Nova. Na verdade, discutia-se o que deveria ser o Brasil. Dependendo do que se concebia como Escola Nova, constatava-se o que deveria ser o país. Poucas vezes a concepção de educação e a construção da nacionalidade estiveram tão intrinsecamente conectadas (CELESTE FILHO, 2019, p. 290).

Ao defenderem a laicidade da escola, os pioneiros ameaçavam o domínio da Igreja Católica sobre a educação e o conhecimento, repercutindo ainda em outras funções sociais exercidas por esta instituição. A participação da Igreja Católica na educação está presente desde os tempos do Brasil Colônia, e ao longo desse período cresceu em prestígio e influência na sociedade. Não surpreende, portanto, o acirramento dos embates entre renovadores e católicos nos anos 1930. Anísio sentiria isso bem de perto.

Em fevereiro, quatro meses após ter assumido o cargo, Anísio apresentou a reforma que desenvolveria. O decreto 3.763, de 1º de fevereiro de 1932 modificou algumas disposições do decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928 e deu outras providências. As ações propostas eram amplas e buscavam articular as diferentes modalidades e níveis de ensino. A reforma abrangeu a escola primária, a secundária, a educação de adultos e o ensino superior, com a criação da Universidade do Distrito Federal.

A própria Diretoria de Instrução Pública passou por ampla reorganização e readequações administrativas. Anísio reformulou a Secretaria criando 13 divisões⁴⁸ que teriam diferentes frentes de atuação, permitindo um grande alcance de propostas e ações. Tais divisões também promoveriam análises para fornecer dados que mostrassem a conjuntura do sistema escolar, ajudando a compor um

⁴⁸ As divisões de: Matrícula e Frequência; Classificação e Promoção de alunos; Programas Escolares; Obras Sociais Escolares, Periescolares e Pós-Escolares; Educação de Saúde e Higiene Escolar; Educação Física; Música e Canto Orfeônico; Ensino Secundário, Geral e Profissional; Prédios e Aparelhamentos Escolares; Estatística e Cadastro; Expediente e Publicidade Administrativa; Pessoal e Arquivo; Contabilidade (TEIXEIRA, 2007, p.133).

diagnóstico da situação encontrada, favorecendo assim o planejamento e orientações.

A gestão de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal foi marcada pelo empenho em equipar os órgãos de ensino de uma estrutura administrativa capaz de conciliar uma suposta segurança oferecida pelo planejamento de caráter técnico – isto é, baseado no levantamento e apreciação de dados da situação educacional- com uma proposta pedagógica bastante flexível, visto que estava apoiada na perspectiva experimentalista, típica da filosofia Deweyana (...) (XAVIER, 2007,p.148).

No Relatório da Instrução Pública de 1931, publicado em 1932, foram apresentados números minuciosos da educação, como matrícula, resultados dos alunos em testes de aferição de aprendizagem, distribuição dos alunos por idade e ano escolar, entre outros aspectos⁴⁹. A fotografia do sistema escolar foi clara e duas grandes questões se evidenciaram: uma rede escolar incapaz de atender a todas as crianças e o alto número de evasão escolar. Os números eram desalentadores e explicitavam a ineficiência da escola.

Tabela 1

Número de matrículas no ensino primário no Rio de Janeiro (DF) em 1931 por ano (série) escolar

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
40.462	19.496	13.925	7.703	4.172	85.785

Fonte: Relatório da Instrução Pública de 1931 (TEIXEIRA, 1932, apud EMERIQUE, 2007, p.173)

O cenário apresentado reafirmava a necessidade da escola desejada por Anísio, aquela que seria por ele defendida ao longo da vida e em sua luta pela educação, uma escola democrática, que atendesse ao povo, dando oportunidades iguais de pleno desenvolvimento e que preparasse para a vida. Para tanto, seria

⁴⁹ Em seu livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”, Anísio sinaliza que durante todo o primeiro ano de sua gestão, os estudos sobre as escolas foram partilhados com o professorado.

fundamental a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da rede de escolas, como forma de garantir o acesso e a permanência dos alunos.

Anísio e seus colaboradores estavam cientes da empreitada de renovação pedagógica que tinham pela frente. Em ações e discursos o educador baiano reconhecia o terreno preparado por seus antecessores e apontava para a compreensão de que o momento vivido oportunizava mudanças radicais e necessárias na educação brasileira. A obra de reconstrução escolar pretendida foi conduzida pela constatação da imensa desigualdade e pela falta de uniformidade das escolas públicas do Distrito Federal.

Em seu discurso de posse, o novo diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, tirou de si o foco pela obra que seria desenvolvida, suas palavras indicaram a necessidade de se pensar uma colaboração destituída de vaidades. Ali já apontava a valorização do professor, algo que seria uma de suas marcas mais significativas. “O diretor é o simples servidor do mestre. Toda administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra que é só do mestre: educar” (TEIXEIRA, 2007, p. 185).

A formação e o aperfeiçoamento dos professores, tanto da escola primária quanto da secundária, levaram Anísio a reorganizar a antiga Escola Normal, que foi ampliada e transformada em Instituto de Educação. Lourenço Filho ficou responsável pela Direção Geral. Segundo Lemme (2004) o Instituto – completamente reequipado- compreendia um jardim de infância, uma escola primária, secundária e uma escola de professores.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores passou a denominar-se Escola de Educação e foi elevada em nível universitário. O Instituto de Educação tornou-se um estabelecimento modelar de formação de professores primários do Distrito Federal e, mais tarde, também de técnicos e orientadores de ensino. Em seus cursos formou-se toda uma geração de educadores do mais alto nível, que recebiam as lições dos mestres mais ilustres que por ali passaram e que dispunham de uma aparelhagem e de instalações as mais modernas (LEMME, 2004, p. 121 e 122).

Autores como Silveira (1960), Viana Filho (1990), Nunes (2000a), Lemme (2004), apontam a característica de Anísio em congregar grandes colaboradores em sua obra educacional. Personalidades de relevância do período, como Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho, Afrânio Peixoto, Joaquim Faria Góes,

Delgado de Carvalho, Artur Ramos, Heitor Villa Lobos, Nereu Sampaio, Roquete Pinto, Paschoal Lemme entre outros fizeram parte dos quadros do Departamento de Educação do Distrito Federal.

Na Universidade do Distrito Federal, criada em 04 de abril de 1935, pelo decreto municipal nº 5.513, as cátedras eram ocupadas por personalidades como Gilberto Freyre, Edgar Süsskind de Mendonça, Hermes Lima, Pedro Calmon, Celso Kelly, Cândido Portinari, Carneiro Leão entre outros nomes da cultura e inteligência do país e da Europa. Pela primeira vez no Brasil, um empreendimento cultural reuniu tão vasto e impressionante grupo de intelectuais. (SILVEIRA, 1960, p.208)

A Universidade era formada por cinco escolas: Educação, Economia e Direito, Filosofia e Letras, Ciências e Instituto de Artes. Os intelectuais que ali atuaram possuíam diferentes matizes político-ideológicos. De acordo com o Artigo 2º do decreto suas principais finalidades eram:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
 - b) encorajar a pesquisa científica literária e artística;
 - c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
 - d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
 - e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus.
- (FÁVERO e LOPES, 2009, p.174).

Ao longo de sua trajetória uma das marcas do educador foi o constante movimento de seu pensar e agir. A revisão de suas próprias ideias e de seu pensamento não se constituía como falta de coerência, Anísio não apresentava um apego vaidoso a eles, parece-nos muito mais a consciência de que o importante era a busca pelo aperfeiçoamento. A nosso ver, tal postura encontra ressonância em um elemento marcante da educação inaciana, a busca pelo *magis*, termo em latim que, segundo o Padre Carlos Rafael Cabarrús⁵⁰, significa “(...) o mais, o maior, o melhor. Palavra muito utilizada por Santo Inácio de Loyola, quer dizer que sempre podemos experimentar um avanço em relação àquilo que já fazemos

⁵⁰ Jesuíta da Guatemala.

ou vivemos”.⁵¹ O *magis* não se aplica no sentido de superar os outros, mas sim de superar a si mesmo.⁵² Anísio conhecia bem esse e outros elementos, importante lembrar que na juventude havia manifestado o desejo intenso de seguir a vida religiosa na Companhia de Jesus.

Anísio permaneceria aprimorando suas realizações e iniciativas, diante de uma realidade educacional altamente dinâmica, o educador baiano e seus grandes colaboradores não pouparam esforços na tentativa de concretizar as reformas desejadas. Sobre o decreto 4.387 de 8 de setembro de 1933, Silveira (1960) afiança que

Êste documento confere à educação novas e mais complexas finalidades, abrangendo os três níveis - primário, secundário e universitário, na direção vertical; educação para deficientes, super-dotados, pré-vocacional, de extensão e aperfeiçoamento - na estrutura horizontal. Confere, ainda, à Escola de Professores, parte integrante do Instituto de Educação, além da responsabilidade da formação de professores comuns e especializados e da preparação dos técnicos em educação, o aperfeiçoamento do corpo docente em exercício. Organiza o Instituto de Pesquisas Educacionais, destinado ao estudo e à elaboração de planos, de programas, de ensino de métodos e processos de ensino, à avaliação do rendimento escolar - campo específico da Seção de Medidas e Programas; ao estudo e orientação da criança que apresenta dificuldades na aprendizagem ou no ajustamento social - Seção de Ortofrenia e Higiene Mental; à organização e coordenação das instituições complementares da escola; e enriquecer com novas possibilidades as técnicas de ensino - pela secção de museus escolares, bibliotecas e radiodifusão; e, finalmente, reorganiza o serviço de matrícula e frequência, dando-lhe maior amplitude de ação (SILVEIRA, 1960, p.202).

Anísio pretendia ampliar o conteúdo de cultura geral do ensino secundário, com isso esperava que seus diplomas fossem equivalentes aos do Colégio Pedro II. Tal iniciativa demandou “(...) um exaustivo trabalho de reconstrução de programas, métodos, processos de avaliação, conjugado a uma nova política de ingresso na carreira docente e de mecanismos de promoção salarial” (NUNES, 2000b, p.51). Retornaremos às questões das escolas técnicas secundárias idealizadas por Anísio mais à frente.

⁵¹ Retirado de *O Magis Inaciano, impulso para que a humanidade viva* – Carlos Rafael Cabarrús, sj, na *Revista de Espiritualidade Inaciana*, edição de junho/2004.

⁵² Anísio trazia fortes marcas da pedagogia inaciana, sua formação escolar ocorreu em instituições da Companhia de Jesus, frequentou os colégios São Luís Gonzaga e Antonio Vieira. Como registramos no capítulo anterior, ao completar seus estudos chegou a manifestar desejo de seguir a vocação religiosa, mas não obteve o consentimento de sua família.

O que era proposto na educação do Distrito Federal era uma verdadeira mudança de mentalidade, com ações fortemente inovadoras em diferentes espaços e frentes. Isso trouxe para Anísio e suas propostas uma avalanche oposicionista. É preciso lembrar que a prefeitura do Distrito Federal era subordinada à Presidência da República, e que nos anos de 1930 o país se encontrava em um momento conturbado de sua história política.

Não tardou para que os ataques ao educador e suas ideias se intensificassem. Acusado de comunista, sofrendo fortes embates, percebendo que não seria possível permanecer no cargo, Anísio pede demissão em dezembro de 1935. Encaminhou ao prefeito uma carta onde apontava o caráter técnico assumido, o posicionamento como educador – e não como político – em sua gestão, e a conservação de suas convicções democráticas.

Quando nossa pesquisa se depara com esse período e seus desdobramentos, chama a nossa atenção a veemência da voz de seus opositores e o quanto fizeram para interromper as propostas que vinham sendo desenvolvidas. As acusações eram as mais diversas e em diferentes campos.

Ao mesmo tempo, as manifestações de apoio ao educador baiano também se fizeram ecoar. Alguns importantes colaboradores e parceiros de jornada se solidarizaram e registraram seu repúdio ao ocorrido, pedindo demissão de seus cargos. Nos arquivos do CPDOC/FGV encontramos abaixo assinado por Afrânio Peixoto, Antonio Carneiro Leão, Paulo Ribeiro, Gustavo Lessa, Junqueira Ayres, entre outros, onde sinalizaram a surpresa com o ato de afastamento de Anísio e testemunharam seu vínculo à cultura nacional e à educação.⁵³

Importante observar os laços evidenciados em defesa de Anísio e das ideias que defendia. Sirinelli (2003) aponta que “(...) o abaixo-assinado é um bom sismógrafo para revelar e medir as ondas, os abalos e estremecimentos que percorreram a consciência nacional.” (p. 249). Desse modo, entendemos que o referido movimento significou, além de apoio a Anísio, o comprometimento e a

⁵³ Correspondência localizada no arquivo Anísio Teixeira, com a classificação AT c 1935.12.01. Disponível em https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp/5438 acesso em 22.06.2020.

concordância daqueles intelectuais com as propostas desenvolvidas pelo Secretário de Educação.

Anísio se desligou da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e ficou durante dez anos afastado da vida pública. Porém, muitos dos colaboradores e amigos feitos no período em que criou novas representações da escola no Rio de Janeiro o acompanharam em trajetórias futuras. Em carta a Afrânio Peixoto, após sua exoneração do cargo, Anísio escreve:

A vida humana é feita de algumas escolhas e decisões. Uma das maiores escolhas de minha vida foi sua amizade. Uma das maiores graças, foi você ter feito a mesma decisão. Nunca mais me faltou companhia nos dias tristes ou amáveis da jornada. É essa companhia que esteve conosco em todo esse dezembro meio inesperado e meio melancólico com que terminamos 1935 (apud VIANA FILHO, 1990, p.78).

Observar as propostas, as dinâmicas e os embates políticos vividos por Anísio nesse período nos possibilitou identificar elementos decisivos na sua formação intelectual. Do mesmo modo, ficou evidente a importância das relações estabelecidas, como indica Souza (2018) as redes de sociabilidade de Anísio foram essenciais para sua “atuação, ascensão e permanência no cenário educacional” (p. 219). Consideramos que tal relevância das redes de sociabilidade também se apresenta quando analisamos os intelectuais e educadores convidados por Anísio para fazer parte de sua gestão. A defesa do ensino público, a concepção de uma educação integral que ampliava as responsabilidades sociais da escola e reconstruía as condições sociais e escolares, congregou Anísio e aqueles que fizeram parte dessa importante reforma da instrução pública.

3.3. Joaquim Faria Góes e a Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico

Ao pesquisar sobre as tessituras na rede de sociabilidade de Anísio Teixeira, interessou-nos a parceria com Joaquim Faria Góes Filho por duas perspectivas. A primeira diz respeito à sua participação nas escolas técnicas secundárias, quando ocupou o cargo de superintendente da secretaria responsável

por essas escolas, a convite de Anísio. A segunda pelos movimentos de encontros e afastamentos ocorridos ao longo da vida dos dois educadores.

Localizamos muitas aproximações nas trajetórias de Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho⁵⁴. Ambos baianos, nascidos em julho de 1900 e 1901, respectivamente, Anísio e Faria Góes foram contemporâneos nos bancos escolares do colégio jesuíta Antônio Vieira em Salvador, que atendia às famílias abastadas da região. Assim como o colega, possuía o bacharelado em Direito e atuou no Departamento de Educação da Bahia nos anos de 1920.

Ao analisarmos a troca de correspondência⁵⁵ entre os dois baianos, encontramos cartas que aludem a períodos vividos na juventude, quando ainda estavam na Bahia, e que confirmam os laços de amizade e afinidade. As que compreendem o período de 1924 até 1932 chamaram nossa atenção, pois seus indícios revelam a proximidade entre eles. As cartas, algumas de cunho pessoal, trazem registros de acontecimentos na vida particular dos dois, trocas de ideias e opiniões sobre a educação, reconhecimento e valorização dos feitos e posturas, os desafios enfrentados, e, quase sempre, terminam com uma despedida que reforça os laços de afeto, onde a palavra “amigo” é sempre empregada.

Faz sentido aqui a sinalização de Sirinelli (2003) sobre a necessidade de inventariarmos as “solidariedades de origem”.

É lógico, sobretudo no caso dos acadêmicos, remontar a seus jovens anos escolares e universitários, numa idade em que as influências se exercem sobre um terreno móvel e em que uma abordagem retrospectiva permite reencontrar as origens do despertar intelectual e político (SIRINELLI, *ibidem*, p. 250).

Em pesquisa na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, localizamos nas notícias dos jornais da época, elementos da trajetória de Faria Góes. Em 1931 foi nomeado para o cargo de inspetor de ensino secundário. Encontramos nos arquivos do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, carta destinada a Anísio datada de 16 de setembro de 1931⁵⁶. Nela, entre outros assuntos, o autor pede o

⁵⁴ Segundo Amaral (2017) Faria Góes nasceu em Salvador, Bahia, em 13 de julho de 1901 e faleceu no Rio de Janeiro em 1994. Obteve o diploma em Direito pela Universidade da Bahia em 1923.

⁵⁵ Utilizamos cartas localizadas nos arquivos do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas.

⁵⁶ Disponível em https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp/3682 acesso em 05.07.20.

arbitramento de Anísio na questão da gratificação que lhe cabe pelo trabalho desenvolvido no serviço de inspeção dos estabelecimentos de ensino secundário. Interessou-nos observar os primeiros contatos de Faria Góes com questões desse segmento de ensino, no qual se envolveria tão intensamente ao longo de sua vida.

Em 1932, já no Distrito Federal, Faria Góes exerceu o cargo de diretor na Escola Técnica Secundária Visconde de Mauá, ali permanecendo até 1933. De acordo com Lemme (2004), a escola Visconde de Mauá era um “tradicional estabelecimento de ensino, profissional, especializado em atividades agrícolas e sediado no subúrbio de Marechal Hermes, onde dispunha de grande área de terra” (p.125). Logo depois assumiu a Superintendência da Educação Secundária Geral, Técnica e do Ensino de Extensão. Competia à Superintendência “promover a eficiência e extensão das atividades escolares correspondentes e orientar e fiscalizar a execução dos planos de trabalho” (TEIXEIRA, 2007, p.155).

Lima (1978) afiança que Faria Góes foi “um dos colaboradores mais íntimos do pensamento de Anísio e por ele entre os mais cotados e admirados.”⁵⁷

Ao tratar da educação técnica secundária no livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”, onde registra os feitos desse período, Anísio dedica algumas páginas para tratar da questão do professorado desse segmento e cita trabalho apresentado por Faria Góes enquanto superintendente. O diretor classifica o trabalho como expressivo.

Anísio relata que o superintendente fixou os principais pontos relacionados ao corpo docente, são eles: (a) a ausência de um curso de formação de professores secundários; (b) a fixação de um estipêndio insuficiente; (c) o nivelamento cego de todos os elementos; (d) a ausência de possibilidade de progresso pessoal (TEIXEIRA, 2007, p. 209 e 210).

O diretor sinaliza que, ao compreender melhor o cenário sobre o professorado, Faria Góes indicou providências que sanassem as questões levantadas. Entre elas destacamos: a formação em curso oficial de professores

⁵⁷ Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro10/chama_capitulo7.html acesso em 10.07.20.

secundários em nível superior; o aumento salarial; possibilidade de aperfeiçoamento contínuo.

No caso do ensino secundário a relevância dada à formação e ao aperfeiçoamento dos professores alcançou também os mestres e contramestres.

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 (PERES, 2020, p.61).

Após a saída de Anísio da Secretaria de Educação e Cultura, Faria Góes permaneceu à frente de Superintendência, obteve um período de licença e foi à Nova York para a realização do mestrado em Educação, no renomado Teacher's College da Universidade de Colúmbia. Novamente a formação acadêmica desses educadores se entrelaçou pela similaridade, como registrado no capítulo anterior, Anísio cursou seu mestrado, sete anos antes, na mesma instituição.

Ao retornar ao Brasil e voltar ao cargo anteriormente ocupado, Faria Góes apresentou uma avaliação do segmento intitulada *Problemas de ensino técnico secundário: situação do ensino técnico secundário da prefeitura do distrito federal em 1936 e sugestões para o seu reajustamento*, publicada pela Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura em 1937. Nela, reconhecia aspectos positivos da reforma empreendida por Anísio, mas também apontava desafios e problemas enfrentados. Segundo Cunha (1999), os problemas eram mais ligados à fragilidade dos recursos da Prefeitura e à improvisação dos professores e da equipe administrativa disponível. O autor indica ainda que Faria Góes recomendou “como solução, a classificação dos alunos de acordo com seu nível de inteligência, a orientação educacional e vocacional, assim como a diferenciação e qualificação do pessoal docente e administrativo.”

Muitas das sugestões dadas por Faria Góes para o reajustamento do ensino técnico secundário foram incorporadas pelo então secretário de educação, Francisco Campos, através do decreto 5.922-A, assinado em 27 de fevereiro de

1937. Com suas propostas o educador desconstruiu a concepção pela qual Anísio lutou, a de integrar o Ensino Técnico ao Ensino Secundário. De acordo com Costa e Mignot (2019) “ideólogos estadonovistas elegeram o período da administração de Anísio Teixeira como um mal que precisaria ser extirpado e rejeitado” (p.174). O ensino propedêutico ganhou força novamente.

A nosso ver, a reorganização dos cursos técnicos do Distrito Federal obedeceu à intenção política bem definida de reajustar a preparação da mão-de-obra às necessidades imediatas do mercado de trabalho em expansão. É bastante provável que a evasão dos alunos e sua falta de interesse pela atividade escolar, argumentos justificativos, entre outros, da reestruturação desses cursos, não tenham sido os móveis mais importantes ocasionadores da sua reformulação, a partir de 1937 (NUNES, 1980, p. 41 e 43).

Ao elaborar o verbete sobre Joaquim Faria Góes Filho para o Dicionário de Educadores do Brasil (2002), Cunha sinaliza que as biografias dos dois baianos “se entrecruzaram em sucessivas fases de proximidade e distanciamento diante dos diversos contextos político-ideológicos nos quais o campo educacional se institucionalizou, sem que isso perturbasse suas relações amistosas e de apoio mútuo.” (p. 562).

Tal contato se deu de forma intensa também em outros momentos da trajetória profissional de ambos. Na década de 1950, Anísio chamou Faria Góes para fazer parte do conselho da CAPES. Já em 1966, Anísio tornou-se consultor educacional da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro, a convite do amigo fez parte do Conselho Consultivo do Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos (CETRHU), onde desenvolveram o projeto do Instituto de Estudos Avançados em Educação. Segundo relato da filha do educador, Anna Christina Teixeira Monteiro de Barros, Faria Góes foi um dos últimos companheiros a vê-lo antes de sua inesperada morte.

Nosso estudo possibilita afirmar que Faria Góes foi um interlocutor muito próximo de Anísio e presente em diferentes momentos da vida. Observar os encontros ocorridos entre esses dois educadores ao longo de suas trajetórias, fortaleceu nosso entendimento de que os laços de sociabilidade entre eles não se perderam, independente das escolhas feitas e posicionamentos defendidos.

3.4. Propostas para o Ensino Técnico Secundário

Analisar o contato de Anísio e Faria Góes na Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico nos interessou, pois consideramos que os diálogos travados com seus *companheiros e colaboradores de jornada educacional*⁵⁸ foram fundamentais na construção de suas propostas. As alterações promovidas no ensino secundário contaram com grandes desafios.

Importante sinalizar que o decreto 3.763 de 1º de fevereiro de 1932 ampliou o sistema escolar do Distrito Federal que, até aquele momento, oferecia o primário e o ensino normal. Com o decreto incorporou-se o ensino secundário ao âmbito da Prefeitura.

Durante sua gestão, Anísio atuou buscando a expansão do ensino secundário, seu propósito era apresentá-lo em novo formato, que oferecesse diversas oportunidades aos alunos, democratizando esse nível de ensino e eliminando a dualidade presente na educação brasileira, da qual o baiano era um ferrenho crítico.⁵⁹ Para o educador era preciso que o segmento estivesse adaptado aos adolescentes, possibilitando a eles a oportunidade de fazer escolhas vinculadas aos seus próprios interesses e aptidões.

Ele considerava que não era possível continuar com uma escola que apresentava uma distinção tão forte ao propor uma educação para o trabalho e outra educação para a cultura. Até então, destinadas ao povo, estavam a escola primária e as escolas profissionais. Já a escola secundária e as superiores, que contavam com grande prestígio social, eram destinadas à elite, e, como justificou Anísio, “É que essas escolas *classificavam* socialmente os alunos no grupo dirigente e as outras no grupo dos dirigidos” (TEIXEIRA, 2007, p.205).

⁵⁸ Anísio utiliza essa expressão na dedicatória do livro “Educação para a democracia: introdução à administração educacional”.

⁵⁹ Autores como Nunes (1962), Romanelli (1996), Nunes (2000a), Dallabrida (2009), apontam para o caráter elitista do ensino secundário proposto pela Reforma Francisco Campos. Segundo eles, seus programas enciclopédicos, os sistemas de avaliação muito rigorosos e o aumento no número de anos já apontavam para uma impossibilidade de frequência das camadas populares, tornando-o dirigido às elites e partes da classe média.

Para mudar essa situação, a proposta foi deslocar o ensino profissional do primário para o secundário e combater a concepção de que este último fosse destinado apenas para algumas pessoas. Anísio (2007, p.106) propôs a ampliação de seu alcance, defendeu como finalidade do ensino secundário a preparação dos quadros médios de cultura técnica e geral em todas as formas de trabalho, e buscou unificar os sistemas escolares.

A “terapêutica” do diretor para a dualidade dos sistemas envolveu o incremento e alterações de dez instituições escolares do Distrito Federal que foram convertidas em escolas técnicas secundárias, constituindo-se em alternativas pedagógicas inovadoras de superação do projeto repartido de educação, pois como escolas secundárias não seriam eminentemente propedêuticas e como escolas técnicas não adestrariam exclusivamente para o exercício de uma determinada atividade profissional. Elas passaram a conjugar a cultura geral com a formação para o trabalho onde essas duas linhas condutoras configurariam experiências abertas sem o compromisso de conduzir obrigatoriamente para o ensino superior, mas com a possibilidade aberta para seguir nessa direção, caso o aluno desejasse (EMERIQUE, 2007, p.182).

Localizamos no Anuário Estatístico do Distrito Federal de 1938, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a listagem com os nomes das dez escolas técnicas secundárias, com seus respectivos endereços. As escolas listadas são: Amaro Cavalcanti, Bento Ribeiro, Orsina da Fonseca, Paulo de Frontin, Rivadávia Corrêa, Sousa Aguiar, Visconde de Cairú, Visconde de Mauá, João Alfredo e Santa Cruz.

318 ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO DISTRITO FEDERAL

EDUCAÇÃO

III — Cadastro dos estabelecimentos civis de ensino, oficiais ou reconhecidos — 1938 (31-XII)

DESIGNAÇÃO	ENTIDADE MANTENEDORA	LOCALIZAÇÃO (Endereço postal)
III — ENSINO PROFISSIONAL		
Liceu Industrial do Distrito Federal.....	Federal	Rua General Canabarro, 338
Escola Técnica Secundária Amaro Cavalcanti.....	Municipal	Rua do Catete, 147
Escola Técnica Secundária Bento Ribeiro.....	»	Rua Paraguai, 112
Escola Técnica Secundária Orsina da Fonseca.....	»	Rua S. Francisco Xavier, 95
Escola Técnica Secundária Paulo de Frontin.....	»	Rua Barão de Ubá, 107
Escola Técnica Secundária Rivadávia Corrêa.....	»	Praça da República, 156
Escola Técnica Secundária Sousa Aguiar.....	»	Avenida Gomes Freire, 88
Escola Técnica Secundária Visconde de Cairú.....	»	Rua Felipe Cavalcanti — Méier
Escola Técnica Secundária Visconde de Mauá.....	»	Av. Frontin — Marechal Hermes
Escola Técnica Secundária João Alfredo.....	»	Avenida 28 de Setembro, 209
Escola Técnica Secundária de Santa Cruz.....	»	Santa Cruz

Figura 10: Anuário Estatístico do Distrito Federal de 1938, do IBGE, p. 318.

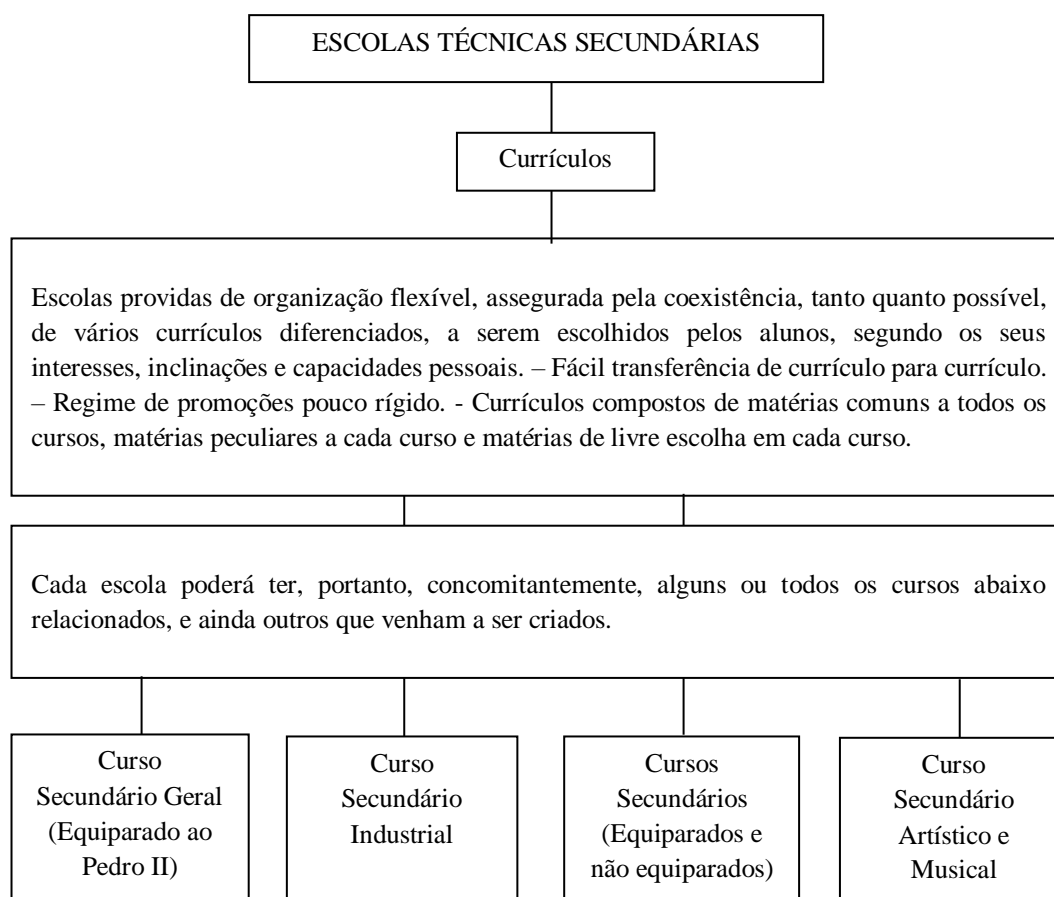
A concepção dualística da educação era uma das principais deficiências da escola secundária, mas o Diretor e sua equipe localizavam também outros grandes problemas: a centralização administrativa, que, ao trazer uma uniformidade à educação, retirava a vitalidade das instituições equiparadas; a organização sem finalidade nítida, pois não apresentava uma unidade em seu programa; os métodos de ensino, livrescos, desinteressantes e sem conexão entre as matérias; e os exames, que se apresentavam como o único fim da escola. Segundo Anísio (2007, p.96), tais elementos geravam sérias consequências que faziam com que a escola nem atendesse às necessidades sociais presentes, nem se adequasse a uma educação moderna.

Para que as escolas técnicas secundárias se concretizassem da maneira como Anísio e seus parceiros de jornada haviam idealizado, foi preciso um extenso trabalho de unificação de seus quadros, de reformação de seu corpo docente, através da revisão e valorização da formação de seus professores, mestres e contramestres. Como registamos anteriormente, ao tratar de aspectos do professorado desse segmento escolar, o diretor sinalizou⁶⁰ e elogiou o trabalho apresentado pelo Superintendente de Ensino Secundário, Geral e Técnico, Joaquim Faria Góes.

Além desse aspecto outros também foram necessários, como a revisão dos planos das escolas, de seus objetivos gerais e específicos, alargando os conteúdos culturais. Assim, seus programas foram reconstruídos de forma a garantir a desejada união entre cultura e trabalho, o mundo acadêmico e o profissional.

A estrutura das escolas foi assim apresentada:

⁶⁰ No livro “*Educação para a democracia: introdução à administração educacional*”.



(TEIXEIRA, 2007, p.215)

Nunes (1980) aponta que “O curso secundário artístico e musical que constava dos planos de reformulação do ensino médio não chegou a ser incluído no quadro das escolas técnicas secundárias.” (p.34)

Em jornais da época, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, encontramos matérias que tratam de diferentes aspectos das Escolas Técnicas Secundárias. No Jornal do Brasil de 24 de março de 1934 localizamos na coluna “Educação e cultura”, relato sobre entrevista dada pelo superintendente Joaquim Faria Góes. A matéria aponta a necessidade de esclarecimentos sobre o tema, pois -segundo o jornalista- é “uma assunto que se tem prestado a muita confusão”.⁶¹

ENSINO TÉCNICO SECUNDÁRIO

A entrevista que há dias concedeu a este jornal o professor Faria Góes, superintendente do ensino técnico secundário municipal, trouxe bastante clareza a um assunto que se tem prestado a muita confusão. Aí se mostra a evolução que sofreu a organização do ensino técnico profissional, nas suas etapas

⁶¹ Disponível na íntegra em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/41818 acesso em 10.09.19.

principais, caracterizadas pelas reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (...).

Mas quanto às escolas técnicas, o caso é outro. Elas são hoje, tipicamente, escolas secundárias e têm que competir com os ginásios federais para reagir sobre a sua constituição de feitio ainda medieval, - que não se preocupa com o trabalho manual, com a educação física e com a modelagem, mas conserva o latim, e o grego.

Como bem disse o professor Faria Góes, a escola secundaria federal não prepara homens para a vida, mas para as academias ao passo que as escolas técnicas secundárias vêm introduzir no padrão federal, em caráter obrigatório, as atividades de oficina.

Ficam assim frente a frente as duas instituições, a do passado com os seus órgãos rudimentares e bastas células atrofiadas, e as do presente, naquela enxertada, mas com galharia renovada e produzindo frutos próprios à sua constituição.

De futuro se encontrarão para estabelecerem um regime uniforme e então a escola secundária não será bifurcada em técnica e de letras, mas participará das duas condições, será una, e passará a ser a escola secundária de educação.

O professor Faria Góes constata essas vantagens que advirão ao ensino secundário federal, critica a sua rigidez, que não toma em consideração as variantes geográficas, econômicas e sociais das diferentes zonas do país, sua centralização excessiva e sua abstenção de qualquer finalidade própria, a não ser a de preparar candidatos às escolas superiores. E acrescenta: “Ora, a escola secundaria não é organização de preparo de nenhuma classe especial, de nenhuma casta privilegiada de pessoas, nem de grau de acesso de determinadas profissões, mas tão somente *escola para adolescentes em geral*.”

Mas, agora, pode-se perguntar: - As escolas técnicas secundárias, tal qual se acham organizadas resolvem o problema brasileiro da preparação profissional das massas operárias e dos que se destinam às profissões agrícolas e industriais? – F. (Jornal do Brasil de 24 de março de 1934).

Encontramos também matérias que divulgam as Escolas Técnicas Secundárias, bem como a indicação do período de matrícula, as disciplinas, as escolas e sua destinação.⁶² É possível perceber como aspectos da reforma empreendida estão presentes nos jornais, tanto com críticas, quanto com defesas, trazendo ainda informações sobre sua estrutura e funcionamento.

Com relação às matrículas, podemos considerar que as medidas adotadas não afastou a população das novas escolas. Emerique (2007) sinaliza que “o número de alunos das escolas técnicas secundárias cresceu significativamente após três anos de funcionamento entre 1931 e 1934 passando de 2.310 para 5.026 alunos” (Ibidem, p.183).

⁶² Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/030015_05/50823 acesso em 02.09.19.

Mesmo assim, como apontamos anteriormente, a reforma empreendida no ensino secundário trouxe muitos adversários e um forte desgaste. Anísio e o grupo de educadores ao qual fazia parte consideravam o modelo escolar anterior antidemocrático e agiram incansavelmente na defesa de suas ideias.

Nesse embate político, a ação de Anísio Teixeira significou a busca incessante pela democratização do ensino no país, amparada pelos princípios filosóficos que defendia. Princípios como autonomia, participação, integração, flexibilidade, unicidade, solidariedade, marcam seu projeto de uma nova escola profissional e permitem ao autor lançar-nos o desafio de pensar as Escolas de Ensino Técnico Secundário, por ele criadas, como espaços culturais, ou “casas de educação”(ALMEIDA, 2011, p.6).

Ao incorporar cursos de cultura geral aos cursos práticos, cumpria-se o que a legislação federal exigia, possibilitando – aos alunos das escolas técnicas secundárias - o acesso às escolas superiores (NUNES, 2000a, p. 295). Tal ampliação de oportunidades educativas para as classes desfavorecidas economicamente, causou preocupação e desconforto à elite política e social do país.

Anísio não esmoreceu diante das críticas e dos embates sofridos, permaneceu atuando e oportunizando condições para que as mudanças desejadas ocorressem. As ações desenvolvidas apontam para a obra coletiva. Suas palavras registram a compreensão e a valorização do protagonismo do corpo docente nesse processo.

O professorado do Distrito Federal operou, assim, graças a algumas medidas acertadas e eficazes da administração, uma verdadeira regeneração do ensino secundário, em que só tem de prosseguir para dar ao País uma escola secundária moderna e eficiente para a formação dos verdadeiros cidadãos de uma democracia do trabalho (TEIXEIRA, 2007, p. 216).

Cremos que ao utilizar o termo *regeneração* Anísio explicitava o caráter de renovação e reconstituição que empregou em sua reforma no segmento, apontando para a necessidade de uma nova organização e proposta, tornando evidente, mais uma vez, sua crítica ao modelo de escola secundária que havia anteriormente.

Nesse sentido é preciso ressaltar a parceria e sintonia percebidas entre Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho, nos investimentos, embates e defesas

que promoveram pelas escolas técnicas secundárias durante o período em que atuaram juntos. Os dois amigos trabalharam fortemente pela expansão dessa iniciativa, que ocupou, como apontamos, um importante espaço nas propostas de Anísio pela democratização do ensino.

Consideramos que muitas das propostas desenvolvidas na gestão de Anísio, tanto para o ensino secundário quanto para outros segmentos, foram construídas a partir das escutas e dos diálogos com diversos interlocutores, em um período com intensas mudanças sociais. Procuramos evidenciar alguns elementos e encontros do percurso, compreendendo a complexidade e a dimensão da rede de sociabilidade do educador, tendo em vista que a atuação de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal foi responsável por sua projeção nacional e se constitui, até hoje, objeto de investigação de diferentes pesquisadores.

4

O ensino da arte nas escolas técnicas de Anísio

Para analisar o desenvolvimento da disciplina de Artes nas escolas técnicas secundárias consideramos relevante observar as continuidades e discontinuidades presentes no período em que estão situadas. Em nosso estudo localizamos material que apresentou uma reorganização curricular de programas para as referidas escolas. Durante a análise realizada recorremos a autores fundamentais, como Goodson e Chervel, dada a importância de suas contribuições no campo de pesquisa da história das disciplinas escolares.

De acordo com Goodson (1990), para que possamos entender o percurso de uma matéria escolar ao status acadêmico, precisamos analisar suas histórias sociais, bem como as estratégias utilizadas para sua construção e promoção (p. 234). O autor fortaleceu nosso entendimento de que as disciplinas escolares apresentam um fluxo permanente. Nesse sentido, consideramos que compreender o modo como a disciplina esteve inserida no contexto das escolas técnicas secundárias, contribui para a investigação sobre os tempos, espaços e sentidos disputados pelo ensino da arte no nosso país.

Apesar de ser um elemento essencial para o estudo historiográfico, Goodson (1997) alerta que, enquanto artefato social, o currículo escolar foi elaborado para cumprir determinados objetivos, legitimando práticas escolares. Tal sinalização é suficiente para configurar sua não neutralidade e, conforme evidenciado pelo autor, seu conceito ilusório e multifacetado (p.18).

Do ponto de vista do estudo das disciplinas escolares, analisar as mudanças ocorridas nos programas a partir do proposto por Anísio Teixeira em sua reforma no ensino secundário, ajudou a ampliar nossa perspectiva sobre os objetivos do ensino daquele período, bem como a compreender as forças internas e externas que se aplicaram sobre elas.

À luz de Escolano (1998), buscamos informações sobre a arquitetura escolar na gestão de Anísio, uma vez que

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos,

conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (ESCOLANO, ibidem, p.27).

Para refletirmos sobre a história do ensino de arte no Brasil recorreremos principalmente à ampla produção de Ana Mae Barbosa, que apoiou a análise de tendências e concepções pedagógicas relevantes para o período pesquisado, bem como na compreensão sobre a trajetória da disciplina em nosso país. Nos amparamos também em autores que apresentam elementos constitutivos da arte moderna no Brasil, ampliando assim nosso olhar sobre o campo cultural e a identidade da arte nacional.

4.1.

O ensino da arte no Brasil – considerações sobre o início do século XX

Escolhemos refletir sobre o ensino da arte, pois compartilhamos o pensar de Martins, Picosque e Guerra (1998) sobre sua importância na escola, “Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.” (p.13). De acordo com o recorte temporal de nossa pesquisa é relevante ampliarmos um pouco o tempo de nossa análise e observarmos como encontrava-se, no início do século XX, o ensino de arte no Brasil.

Sinalizamos no capítulo anterior que, nas primeiras décadas do século XX, a sociedade brasileira passou por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais, e identificamos como isso se refletiu no campo da educação. Consideramos relevante para nossa pesquisa apontarmos algumas reflexões sobre o modernismo, que se configurou como o início de uma nova cultura estética.

O Modernismo vai ser uma expressão deste novo Brasil. O objetivo de artistas e intelectuais será o de colocar a cultura brasileira coerente com a nova época, além de torná-la um instrumento efetivo de seu país. Esse projeto ambicioso se afirmará no tempo como formador de uma nova consciência cultural brasileira (ZILIO, 1997, p.38).

O movimento modernista, que já vinha sendo gestado, tem como grande marco a Semana de Arte Moderna, que aconteceu em fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo. O evento foi marcado pelo questionamento de valores estéticos e artísticos em voga até aquele momento, contestou as manifestações de arte tradicionais, promoveu e ampliou as discussões sobre a concepção modernista. Representantes das diferentes linguagens artísticas estiveram presentes e atuantes a favor da liberdade de criação (BARBOSA, 2009).

Tal ruptura se deu em um ambiente complexo, fortemente marcado por disputas políticas e ideológicas, bem como sofreu com inquietações e desafios. Os debates e questionamentos levantados sobre a identidade cultural brasileira pretendiam uma atualização da intelectualidade artística do país. A renovação estética proposta preocupou-se com a temática nacional e se dirigiu em busca de uma brasilidade. Na procura pela valorização da imagem e da cultura do povo, e pela celebração de nosso multiculturalismo, o movimento apresentou diferenças regionais, dada a pluralidade de realidades encontradas. Amaral (2012, p.11) sinaliza que “no Brasil, internacionalismo e nacionalismo foram simultaneamente as características básicas do movimento modernista ocorrido nas letras e artes a partir de meados da segunda década do século passado”.

De acordo com Zílio (1997), a procura por uma identidade brasileira própria na arte não era algo inédito, porém era a primeira vez que ela se revestia de um sentido coletivo. O autor sinaliza ainda que, no desejo de criar um estilo, as investigações dos modernistas nas raízes de nossa cultura ocorreram concomitantemente ao olhar para as inovações da produção europeia. Após o modernismo romper com o academismo, ocorreram dois momentos distintos, um logo após 1922 que visou a criação de uma linguagem que fosse ao mesmo tempo moderna e brasileira; e outro que trouxe a exploração da temática social, e que ocorreu no início dos anos de 1930 (p.16 e 17).

A efervescência cultural provocada pelas manifestações da Semana de Arte Moderna não se refletiu imediatamente no que era ensinado nas salas de aula. No início do século XX, o cenário do ensino da arte nas escolas apresentava-se marcado pela transmissão de padrões, a valorização de habilidades manuais, exercícios convencionais, voltados para o domínio técnico. O professor era o

principal agente desse processo, restando ao aluno assimilar os conceitos e códigos de determinados padrões estéticos e trabalhar com a reprodução dos mesmos.

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho como se observa nos programas de desenhos geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados ‘linguagens’ úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.28 e 29).

A estética modernista começou a apresentar-se em algumas escolas brasileiras a partir do final dos anos 1920, modificando as atividades desenvolvidas no ensino da arte. Além das contribuições dos modernistas, outros elementos do período foram marcantes para as mudanças ocorridas, tais como a psicanálise, a psicologia cognitiva, questões que fundamentaram a Escola Nova, entre outros. As discussões sobre o papel social da educação e sobre sua modernização impulsionaram as reflexões acerca do ensino da arte.

No final dos anos 1920 e na primeira metade dos anos 1930, cabe ressaltar o trabalho de investigação sobre a arte da criança, desenvolvido sob a direção de Mário de Andrade, bem como os cursos realizados por Anita Malfatti. Ambos apontam importantes mudanças na percepção da produção de arte da criança, com o desenvolvimento das ideias da livre expressão infantil. Barbosa (2014) indica que também nesse período começaram a surgir as primeiras tentativas de criar escolas especializadas em arte destinadas a crianças e adolescentes, começando a configurar a arte como atividade extracurricular.

Na perspectiva da educação em geral, o movimento de renovação do ensino conhecido como Escola Nova, aponta para o caráter fundamental da educação na construção de uma sociedade democrática. Grande influência para os intelectuais brasileiros da época, o filósofo e pedagogo John Dewey (1859 – 1952), contribuiu de maneira essencial tanto para as reflexões educacionais, como também no âmbito da arte. Suas ideias encontraram campo fértil nas ações de diversos educadores brasileiros, em diferentes localidades do país. Além do Distrito Federal, Espírito Santo, Pernambuco e Minas Gerais também tiveram os

pressupostos teóricos para a valorização da arte incorporados em suas reformas educacionais (BARBOSA e COUTINHO, 2011, p.15).

Na ampla reforma empreendida por Fernando de Azevedo no período em que atuou como Diretor de Instrução do Distrito Federal (de 1927 a 1930), a Arte ocupou importante espaço, expressa em diferentes elementos. “O cinema educativo, a fotografia, o ensino do desenho e as formas arquitetônicas dos novos prédios escolares eram considerados importantes meios de educação” (ABDALA e VIDAL, 2016, p. 12). Tal destaque estava de acordo com as ideias defendidas pela Escola Nova, movimento do qual Azevedo e Anísio faziam parte. Temáticas relativas à Arte também se encontravam presentes nas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação nesse período.

Segundo Barbosa (2015), foi um momento em que houve um processo contínuo de atualização dos professores, em diferentes frentes⁶³, e o mesmo ocorreu na disciplina de Desenho⁶⁴ com a mesma atenção dispensada às outras matérias.

O Desenho tinha o mesmo *status* que as outras disciplinas, e significava não mais submissão ao desenho geométrico, mas a prática do desenho de imaginação, desenho decorativo, desenho industrial, desenho gráfico (ou artes gráficas) desenho de observação. As Escolas Profissionais se desenvolveram muito sob a Reforma, eram escolas de iniciação ao “design”, só que esta designação não era ainda usada (BARBOSA, *ibidem*, p.217).

Ainda de acordo com a autora, o ensino do Desenho foi um dos assuntos educacionais com mais divulgação e debates durante a Reforma Fernando de Azevedo. Em notícias da época⁶⁵, há o registro de embates que se travaram em torno da inserção do Desenho na prova de admissão à Escola Normal. A partir da reforma, o ensino de Desenho passou a fazer parte de todos os anos da referida escola e, com isso, ocorreu sua integração ao processo seletivo. Barbosa sinaliza,

⁶³ A autora cita tal movimento sendo realizado através da Reforma Fernando de Azevedo, da Associação Brasileira de Educadores e da Cruzada pela Escola Nova.

⁶⁴ Ao indicar a disciplina de Desenho, Ana Mae sinaliza sua convicção de que quando se tratava de Desenho, se tratava de Arte e do que hoje conhecemos como Design (p.195).

⁶⁵ As matérias indicadas pela autora traziam manchetes como: “Uma exigência excessiva!” do Jornal *A Manhã*, em 15 de fevereiro de 1928; “As candidatas a matrícula na Escola Normal ameaçadas: a Reforma será cumprida. Custe o que custar, diz o diretor de Instrução e confirma que a prova de Desenho será exigida” do jornal *O Globo* em 15 de fevereiro de 1928; “A admissão à Escola Normal: rebentam protestos contra as provas de Geometria e Desenho” do *Diário Carioca*, em 23 de março de 1929.

porém, que tal repercussão negativa ocorreu com o objetivo de atacar Azevedo e suas propostas. Observamos nas investidas à gestão de Azevedo o mesmo movimento que se deu posteriormente na administração de Anísio, seus opositores buscavam desqualificar o trabalho desenvolvido na tentativa de enfraquecer a reforma pretendida.

Na nota de apresentação que faz ao livro *A construção social do currículo* (1997), Antonio Nóvoa registra que “a história do currículo não se pode basear apenas nos textos formais, tendo de investigar também as dinâmicas informais e relacionais, que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais” (p.16).

Consideramos necessário ressaltar o contato próximo e o permanente diálogo entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. No capítulo anterior alertamos para o cuidado de Anísio com o trabalho desenvolvido por seus antecessores e a manutenção dos frutos obtidos por eles. No livro em que organiza e apresenta as 125 cartas trocadas entre os dois intelectuais da educação, Vidal (2000) afiança que eles mantiveram uma amizade por mais de 40 anos, “construída a partir da atuação pública dos educadores, que se foi entrelaçando aos afetos da vida privada e íntima” (p. 9).

4.2. Reflexões sobre o ensino de Arte na gestão de Anísio Teixeira

Os registros de Anísio em seu livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*,⁶⁶ apresentam mais referências e evidências sobre a arte na escola primária do que nas escolas secundárias. Com relação ao ensino secundário encontramos a indicação do ensino de desenho e de artes industriais como elementos que estavam em consonância com os objetivos do escolanovismo e com a obra iniciada por Fernando de Azevedo em sua reforma. Anísio faz alusão a essa continuidade em alguns momentos do livro. No capítulo em que trata de *A escola elementar e sua constante readaptação*, há uma maior sinalização sobre a importância da educação física, artística e musical,

⁶⁶ Editado pela primeira vez em 1935.

relacionando-as à renovação educacional desejada desde a administração de Carneiro Leão.

Os novos serviços de ensino instalados ou grandemente melhorados na escola pública, como os de música, desenho e artes industriais e educação física, recreação e jogos vieram, por sua vez, reforçar o nosso empenho renovador e enriquecer a escola com elementos em profunda consonância com os melhores princípios e diretrizes da escola progressiva. (...)

Nenhum, pois, dos recursos de que podíamos lançar mão para prosseguir a obra de 1928 foi, assim, abandonado. E temos consciência de que o progresso foi iniludível na implantação definitiva do espírito da escola progressiva, no conhecimento das dificuldades de efetivá-la, na iniciação das primeiras técnicas para a sua gradual realização e no desenvolvimento da educação artística e recreativa das crianças (TEIXEIRA, 2007, p.192).

Do ponto de vista da inserção da cultura geral aliada às práticas de ofício nas escolas técnicas secundárias, Nunes (2000a) afiança que o que se pretendia era “dar um conteúdo mais extenso, rico e eficiente à finalidade cultural” (p.302). A autora relata algumas ações ocorridas, entre elas destacamos duas que promoveram a participação e o engajamento dos alunos em atividades político-culturais: a reorganização do espaço escolar que se refletia em uma diluição das diferenças sociais (como foi o caso da Escola do Comércio Amaro Cavalcanti) e abertura da escola para atividades que aproximavam a comunidade ao espaço escolar, com exibição de filmes, peças teatrais, competições esportivas entre outros.

Em algumas escolas secundárias a experiência de self-government⁶⁷ e a frequência de moradores de diferentes bairros e classes sociais, promoveu uma certa ruptura no código cultural informal da cidade, com relação ao uso categorizado de seus espaços. Isso possibilitou um trânsito mais diverso dos estudantes e também conflitos e tensões. Aplica-se aqui a afirmação de Nunes (1992) “As Escolas Técnicas Secundárias ameaçavam pela contundência com que, na prática, feriam a necessidade de hierarquizar ideias, pessoas e lugares”.

A nosso ver, as ações diversas que ocorriam nas escolas indicam a preocupação da gestão de Anísio em ampliar o envolvimento da sociedade na vida cultural da cidade, bem como a busca pela democratização da cultura e a

⁶⁷ Na experiência de self-government os alunos eram organizados em conselhos, tomavam decisões, envolviam-se na gestão escolar.

finalidade social da escola secundária. Uma das considerações que o educador utilizou para justificar a necessidade dessa nova escola pretendida era um novo entendimento de que a educação é mais do que uma preparação para vida, ela é “a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver” (TEIXEIRA, 2007, p.91).

A educação musical das crianças do Rio de Janeiro, os seus novos hábitos de recreação e jogos, a inclusão da dança regional e popular no programa primário e o ensino de desenho e a educação artística, não só enriqueceram sobremodo a escola elementar, como estão, mais do que qualquer coisa, facilitando a sua transformação em verdadeiras casas de educação e de formação de hábitos sadios, inteligentes e belos.

A ação da escola, por esses três ensinos, não se restringirá ao âmbito da sua sede, mas se irradiará até a sociedade, concorrendo para a expansão e talvez a elevação de sua cultura social e artística (TEIXEIRA, *ibidem*, p. 193).

Com relação à formação de professores para as escolas técnicas secundárias, abordamos no capítulo 2 as indicações feitas por Faria Góes para sanar os problemas que localizava nesse campo. Para que melhor compreendêssemos o aspecto da formação de professores de Arte para esse segmento recorremos à tese de José Roberto Peres. Ao pesquisar sobre o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF), o autor localizou importante e sólida documentação que indicava a promoção de “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 (...)” (PERES 2020, p.31).

Em um dos pontos do artigo 49, que compõe as Instruções de nº1 da UDF, há a indicação de que cabe ao Instituto de Arte, entre outros elementos, “promover a formação de técnicos de indústria; professores de arte das escolas secundárias; de instrutores técnicos de escolas secundárias e de artistas em geral”. Como Peres afiança, a missão do Instituto ampliava-se na medida em que também se comprometia com a pesquisa, sistematização, divulgação e construção de uma cultura artística verdadeiramente brasileira (*ibidem*, p.37).

As propostas desenvolvidas no Instituto de Arte, assim como em outros níveis de ensino, combatiam a concepção que considerava a educação profissional

destinada somente à população desfavorecida social e economicamente, como já dissemos anteriormente. Importante sinalizar ainda que tais concepções também eram percebidas na maneira como a docência era estruturada.

Com base na análise da documentação acessada, foi possível 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 (PERES, *ibidem*, p.46 e 47).

Consideramos que as mudanças desejadas e manifestadas nas alterações que eram propostas, traziam em seu bojo as insatisfações e questionamentos com relação aos objetivos da escola. Nossas leituras indicam que a reconstrução dos programas escolares foi necessária para fundamentar e consolidar as concepções da escola renovada. Em suas reflexões sobre o ensino secundário Anísio localizou nos métodos empregados a maior necessidade de ajuste. Além desta, o educador sinalizou mais algumas ações essenciais.

A sua correção virá de uma formação nova de professores, do aperfeiçoamento profissional estimulado dos atuais, de uma compreensão mais exata da função e lugar dos programas escolares, de uma reorganização de nossos livros didáticos e de um novo espírito educativo, e não simplesmente instrutivo, em nossas escolas (TEIXEIRA, 2007, p.112).

Tais ações reforçavam a descentralização defendida por Anísio, com o objetivo de aproximar o ensino ao aluno, suas necessidades e aptidões, bem como para as questões locais e regionais. Sua proposta era que o departamento central rompesse com os programas rígidos e, em seu lugar, apresentasse programas mínimos com vastas sugestões para sua aplicação. Justificada como uma busca pela aproximação da escola com a vida, do fortalecimento de sua função social, o educador assinalou que era preciso introduzir e experimentar nas escolas secundárias os mesmos recursos e atividades que vinham sendo utilizadas nas escolas primárias (*ibidem*, p.112).

4.2.1.

Esboços de Programas para Ensino Secundário

Em nossa pesquisa nos arquivos do PROEDES/ UFRJ, encontramos publicação de 1935 da Oficina Gráfica do Departamento de Educação, da Prefeitura do Distrito Federal, intitulada *Esboços de Programas para Ensino Secundário*. O documento interessou-nos por vários aspectos que trataremos a seguir. Sua leitura nos remeteu à sinalização que Nunes (2000b) fez sobre o intenso trabalho de reconstrução de programas, avaliação, métodos, ingresso na carreira, realizados a partir da reforma educacional promovida por Anísio Teixeira, conforme abordamos no capítulo anterior.

Um aspecto que exigiu nossa atenção foi a necessidade de compreender o contexto político, social, cultural e histórico no qual o documento foi elaborado, sabendo -como sinaliza Duby (1993)- “que cada época tem sua própria visão do mundo, que as maneiras de sentir e pensar variam com o tempo” (p.87). Consideramos que um documento é carregado de significados, constitutivos de um determinado período. Os materiais que utilizamos em nossa pesquisa apresentam vestígios das ações dos sujeitos daquele tempo, e nos auxiliaram na construção de nosso olhar/versão sobre o ensino da arte nas escolas técnicas secundárias.

Os Esboços de Programas apresentam diferentes possibilidades de análise, trabalhamos preferencialmente com as indicações e registros que apontam para o processo de construção dos mesmos, os colaboradores envolvidos, os diálogos realizados, as justificativas para sua elaboração e o espaço destinado às Artes nos programas das disciplinas. Nesses elementos interessou-nos o escrito e o não-escrito, as escolhas feitas, as influências sofridas, as dinâmicas desenvolvidas para se chegar ao documento em si.

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira (GOODSON, 1997, p. 20).

Com relação à sua elaboração, nas páginas iniciais, há algumas observações feitas ao Diretor Geral do Departamento de Educação que indicam o trabalho desenvolvido sobre a condução de Joaquim Faria Góes Filho, Superintendente de Educação Secundária Geral e Técnica e do Ensino de Extensão. Nelas encontramos o registro do desalinho entre os programas até então em exercício e as novas escolas técnicas secundárias.⁶⁸

1 – O estudo de programas para os cursos industrial, de comércio e artístico musical, das escolas técnicas secundárias, se faz sentir, não só porque sua revisão periódica deve constituir necessidade normal do ensino, como porque a reforma feita nas antigas escolas profissionais tornou os antigos programas em desacordo com os fins das escolas e a distribuição de matérias nos diversos anos dos cursos (TEIXEIRA, 1935, p.03)⁶⁹.

Goodson (1997) alerta que é preciso estar atento ao jogo de forças presentes nos processos de mudança, sejam eles internos ou externos. O autor fortaleceu nosso entendimento de que o currículo é um espaço de “contestação, fragmentação e mudança” (p.27), e que os que ali atuam recorrem a diferentes estratégias, buscando legitimar suas práticas.

É sinalizada também a compreensão de que tal empreitada (elaborar novos programas) deveria ser realizada com a colaboração do corpo docente do segmento atendido e com tempo disponível para o estudo da situação. Porém, como não era possível aguardar atuando da maneira como estavam, foi estabelecida uma comissão que elaborou os esboços de programa. A proposta era que eles deveriam ser postos em execução como uma diretriz, até que os trabalhos definitivos ficassem prontos.

Faria Góes indicou os professores que fizeram parte da comissão registrando seus nomes: Moysés Xavier de Araujo, Maria Luiza Hussak, Tayguara Fleury de Amorim, Plínio Sussekind Rocha, José Luiz Guimarães Ferreira, Octavio Augusto Lins Martins, Nicanor Lengruher, José Frederico Rangel, Alberto Carneiro Leão, Ernesto de Faria Junior, Mario de Queiroz e Demosthenes Madureira de Pinho. No caso do esboço de programa de Desenho, isso não ocorreu, foi apontado apenas que o mesmo foi “estudado pela Superintendência de Desenho, ouvidos alguns

⁶⁸ No arquivo do PROEDS os Esboços de Programas que analisamos estão catalogados com a autoria de Anísio Teixeira.

⁶⁹ Mantivemos a grafia original em todas as citações feitas da publicação *Esboços de Programas para Ensino Secundário*.

professores dessa seção, das escolas técnicas (...)” (TEIXEIRA, 1935 p.04), sem mencionar os nomes dos docentes. Logo após as considerações iniciais do superintendente temos a aprovação do Diretor Geral para a impressão do material.

Antes de indicar os trabalhos de cada disciplina, o material apresenta uma parte extensa dedicada aos professores, na qual justifica as mudanças pretendidas e onde, claramente, solicita a colaboração dos docentes. cremos que além de contextualizar para os professores o motivo da elaboração dos novos programas, a preocupação é conseguir a adesão dos mesmos à proposta apresentada, uma vez que são eles que “dão vida” em sala de aula às disciplinas.

A publicação elenca argumentos que conduzem às justificativas de mudança. O primeiro deles diz respeito à compreensão de que a revisão de programas é algo inerente à sua própria concepção.

A necessidade de revisão de programas de curso não está adistrita à ocorrência de fatores especiais. O programa, no sentido em que hoje é tomado e com a fisionomia que ora deve apresentar, constitui por si mesmo, um resultado de permanente observação, pesquisa e experiência. Ele deve estar assim, em permanente reconstrução (TEIXEIRA, *ibidem*, p.05).

O segundo argumento é apresentado logo após esse registro, quando o documento explicita que, naquele momento, “motivos transcendentais” os levavam a fazer as alterações apresentadas. O principal fundamento eram as mudanças de orientação que a administração de ensino da capital imprimia em todas as esferas do sistema educacional, especialmente, nas antigas escolas profissionais. A partir de então desenvolve-se uma extensa apresentação onde encontramos, por várias vezes, a reafirmação dos propósitos da reforma.

Esse plano de levar cada aluno a escolher uma profissão em plena adolescência, e de ministrar os conhecimentos diretamente necessários á mesma, foi substituído *pelo de dar a todos uma sólida formação geral*, que prepare o adolescente para a vida e consequentemente para adaptar-se áquela profissão que as implacáveis forças selecionadoras da sociedade atual e as condições de capacidade pessoal permitam que ele abrace.

A essa mudança substancial de objetivos, corresponderam alterações, na organização dos cursos, que abrangeram uma nova distribuição de anos de estudo, a supressão de várias matérias, a criação de outras e, sobretudo, *um novo sentido no estudo de todas elas*.

A necessidade de novos programas passou assim a representar uma imposição, não só inevitável, mas urgente (TEIXEIRA, *ibidem*, p.06).

A publicação segue tratando das mudanças de orientação, além de apresentá-las há uma preocupação em justificá-las, em muitos momentos fazendo contrapontos com o modelo anterior de escolas profissionais. É afirmado que a motivação para a alteração do sentido educacional de tais escolas, encontrava-se em uma questão social, “atrás de um problema educacional, ha sempre um problema social a ser encarado” (p.09). Segundo o texto, a localização do problema está na desigualdade social encontrada e na forma como a educação profissional até então a consolidava. Um dos aspectos abordados é a questão da desvalorização do trabalho manual, da dicotomia sentida entre trabalho manual e intelectual, que remonta desde os tempos da escravidão.

O TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL

A divisão entre trabalho manual e intelectual, correspondendo a uma divisão social inevitável, constituiu em muitos países um problema relevante.

No Brasil, ele resulta de fatalismo histórico, que nos cabe não esquecer, toda vez que tenhamos de tentar desvia-lo da antiga direção.

O trabalho foi em nossas terras, séculos a fio, trabalho escravo. A condição infame do negro escravizado tinha que comunicar ao trabalho braçal, que lhe pertencia, características sociais inapagáveis (TEIXEIRA, ibidem, p.10).

Luís Antonio Cunha sinaliza que, pelo fato do trabalho manual ter sido destinado aos escravos, os homens livres se afastavam dele como forma de marcar a posição que ocupavam, evitando qualquer dúvida com relação à sua classificação social, “aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres” (CUNHA, 2000, p.90).

Outro argumento trata de aspectos relativos às características dos adolescentes que, referendados pelos estudos da biologia e da psicologia, demandam dos educadores uma nova perspectiva sobre os alunos, seus interesses, necessidades e formas de aprender. Tais reflexões reafirmam os princípios escolanovistas de reconhecer a criança e o adolescente como pessoa, valorizar seus interesses, respeitar os níveis de desenvolvimento do aluno e compreender que aprender não se separa da vida real.

A publicação cita também artigos do Decreto 4.779 de 16 de maio de 1934, ratificando a finalidade e os objetivos das escolas técnicas secundárias, sua estrutura e funcionamento, indicando a organização flexível, de forma a possibilitar a coexistência de vários cursos. Tais cursos não são explicitados, porém é apontado que:

§ 1º - As escolas, para esse fim, manterão cursos gerais industriais, comerciais, de educação artística e musical, e outros, cujas oportunidades venham a ser reconhecidas pelo Departamento de Educação.

§ 2º - Funcionarão, ainda, nas escolas técnicas secundárias, cursos secundários ajustados ao regime previsto nas leis federais, ampliadas com trabalhos de oficinas, a fim de proporcionar uma benéfica penetração da educação no ensino humanístico.

§ 3º - Os cursos a que aludem os parágrafos anteriores serão organizados em cada escola, à medida que as condições de edifício e de material o permitam. (TEIXEIRA, 1935, p. 24).

A atenção à formação geral é novamente explorada “Vê-se na lei a preocupação de uma formação geral, seja qual for o curso que o aluno venha abraçar. Com essa *formação geral* ele poderá se adaptar às diversas necessidades sociais, profissionais ou extra-profissionais” (TEIXEIRA, *ibidem*, p.25).

Essas são observações que tratam de maneira mais geral questões vinculadas ao ensino técnico secundário. Interessou-nos também, especialmente, as considerações feitas no início do capítulo destinado à área de Artes.

Fernando Nerêo de Sampaio, Superintendente do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do Distrito Federal, faz uma pequena introdução direcionada a Faria Góes antes de elencar os esboços dos programas de desenho e modelação. É sinalizado que os mesmos foram construídos a partir das sugestões dos grupos de professores indicados, porém não registra os nomes desses professores.

Sampaio afiança que, a partir das escutas realizadas, buscou o denominador comum entre as sugestões para chegar a uma diretriz que apontou para uma separação necessária. “Assim, o programa de desenho se divide em duas partes distintas: a primeira, de curso geral abrangendo os três primeiros anos e, a segundo, de curso industrial, envolvendo os dois seguintes, isto é, o 4º e 5º anos” (*Ibidem*, p.37).

Entendemos que, mesmo com a participação de outros educadores, coube a Sampaio, a partir de um “estudo de opiniões”, chegar ao resultado final apresentado, que segundo o próprio educador poderia não agradar a todos os professores. O superintendente alega ainda que foi preciso reorganizar a distribuição da matéria, pois existia uma sobrecarga nos anos iniciais. Segundo ele tal medida fazia com que o proposto se diferenciasse do que era oferecido no “estabelecimento oficial padrão”, mas sem prejuízo ao conteúdo.

Assim como foi feito no texto inicial dedicado aos professores em geral, Sampaio sinaliza que as mudanças apresentadas no ensino de arte buscavam valorizar tanto o interesse dos adolescentes, como as necessidades de um curso secundário de viés técnico.

4.2.2. Nerêo Sampaio

Conforme relatamos anteriormente, Nerêo Sampaio assina a introdução do esboço dos programas de Desenho e de Modelação, coordena sua elaboração junto a um grupo de professores indicados e os encaminha para Joaquim Faria Góes, para que faça parte dos Esboços de Programas para Ensino Secundário. Durante a gestão de Anísio no Distrito Federal, atuou como Superintendente do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas, órgão responsável pelo “cumprimento e orientação dos planos de trabalho e da extensão e eficiência das atividades correspondentes à sua especialidade” (TEIXEIRA, 2007, p.155).

Sendo assim, consideramos importante para nossa pesquisa conhecer um pouco mais de sua trajetória e relevância para o ensino de Arte no período.⁷⁰ O carioca Fernando de Nêreo de Sampaio, nasceu em 1892, cursou Arquitetura na Escola Nacional de Belas Artes, onde se formou em 1915 e obteve o título de Engenheiro-Arquiteto. Em 1916 foi aprovado em concurso público para docente na Escola Normal do Distrito Federal, na cadeira de desenho; em 1918 lecionava

⁷⁰ Em nossa pesquisa localizamos poucas pesquisas sobre Sampaio. Recorremos principalmente à dissertação de Peres (2015), que teve como objetivo central da pesquisa analisar a contribuição de Nerêo Sampaio para a “inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal” (p. 54).

em diferentes instituições de ensino. Na Associação Brasileira de Educação atuou como membro do conselho diretor nos anos de 1925, 1927 e 1928. Sampaio também atuava como arquiteto, foi sócio de um escritório de arquitetura; segundo Abdala e Vidal (2016) na reforma de Fernando de Azevedo elaborou os projetos das escolas Argentina, Uruguai e Estados Unidos (p.14). As construções escolares realizadas nessa administração seguiram o estilo Neoclássico.

No livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, Ana Mae Barbosa (2001) dedica um capítulo a Nerêo Sampaio classificando-o como um intérprete brasileiro de Dewey. A autora sinaliza o desconhecimento do professorado de Artes sobre Sampaio à época em que realizou sua pesquisa, em meados dos anos 1970. Entretanto Barbosa localizou na tese escrita por Sampaio em 1929, intitulada *Desenho espontâneo das crianças: consideração sobre sua metodologia*, bases para o método “espontâneo-reflexivo” ainda utilizado nas escolas (BARBOSA, ibidem, p.78).

Ao considerar os poucos registros encontrados sobre a trajetória de Sampaio, Barbosa afirma a importância de seu trabalho para o ensino de arte.

Entretanto, o trabalho de Sampaio influenciou a reforma da instrução pública do Distrito Federal de Azevedo (1927-1929), que se tornou um dos modelos mais fortemente delineadores da educação em todo o Brasil. Edgar Sussekind de Mendonça, que organizou o programa de arte e desenho dessa reforma e os programas das reformas subsequentes, como a reforma federal de Francisco Campos, em 1931, e a do Colégio Pedro II, em 1932, foi um dos examinadores da tese de Sampaio e ficou convencido da excelência do seu método (BARBOSA, ibidem, p. 78).

A referida tese foi defendida por Sampaio como parte de uma das etapas do processo de seleção para a cadeira de Desenho da Escola Normal, como professor catedrático, concurso no qual alcançou o primeiro lugar. Barbosa (2016) indica que o método defendido por Sampaio traz pressupostos teóricos expressos por Dewey em seu livro *The school and society*.

Nesse livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Nereu Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória, e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida executar um segundo desenho, integrando, neste, elementos observados do objeto real (Ibidem p. 676).

Segundo Barbosa (2001), alguns elementos da teoria de Dewey são interpretados de forma equivocada por Sampaio, porém afiança que isso não retira a importância de sua produção para a época em que foi desenvolvido e nem o valor histórico de seu trabalho. Seu método foi amplamente divulgado na reforma Fernando de Azevedo, e como dissemos anteriormente, permanece sendo utilizado nas escolas até os dias atuais.

Peres (2015) aponta que Sampaio circulava entre os intelectuais que faziam parte do projeto de modernização do país, tanto nos grupos vinculados à arquitetura quanto à educação. Com relação a esse último, o autor afiança que:

Enquanto intelectual de educação, Nerêo Sampaio se propôs a ser um grande defensor do ensino artístico como conhecimento indispensável no currículo da escola primária. Em todos os seus livros e textos acessados, verificamos o seu empenho em conferir ao Desenho e as Artes o mesmo valor das disciplinas consideradas “mais prestigiadas” de acordo com a acepção do paradigma cientificista. Para Sampaio, essa área do conhecimento estava ao alcance de todos e o seu aprendizado poderia se processar através de um estudo sistematizado, como qualquer outra disciplina (Ibidem, p.90).

Em consulta à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, em busca concentrada no período da administração de Anísio Teixeira, encontramos diversas ocorrências nos jornais da época a partir da utilização de termo “Nerêo Sampaio”. Tais ocorrências trazem informações de sua atuação e participação em diferentes campos. Localizamos referências às suas solicitações como Superintendente do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas; atuação em cursos e debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE); participação em mesas examinadoras; atuação como professor na Escola de Professores; solicitação como chefe interino do Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares; participação no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 5ª região; divulgação de livros de sua autoria; entre outros. Seleccionamos algumas:

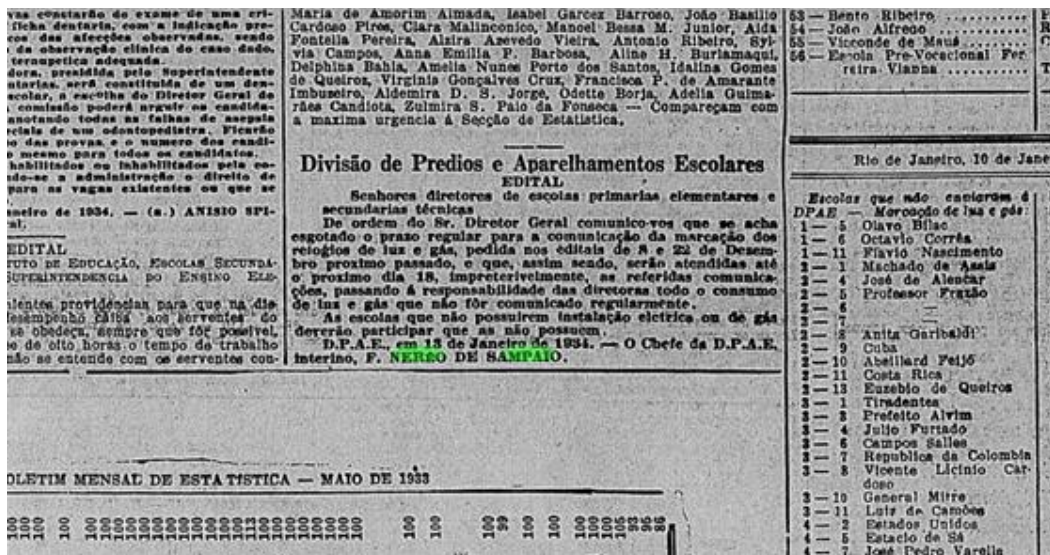


Figura 11: Edital, pela Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, com assinatura de Nerêo Sampaio como chefe interino da divisão Fonte: Jornal do Brasil, 17 de janeiro de 1934, p.22.⁷¹

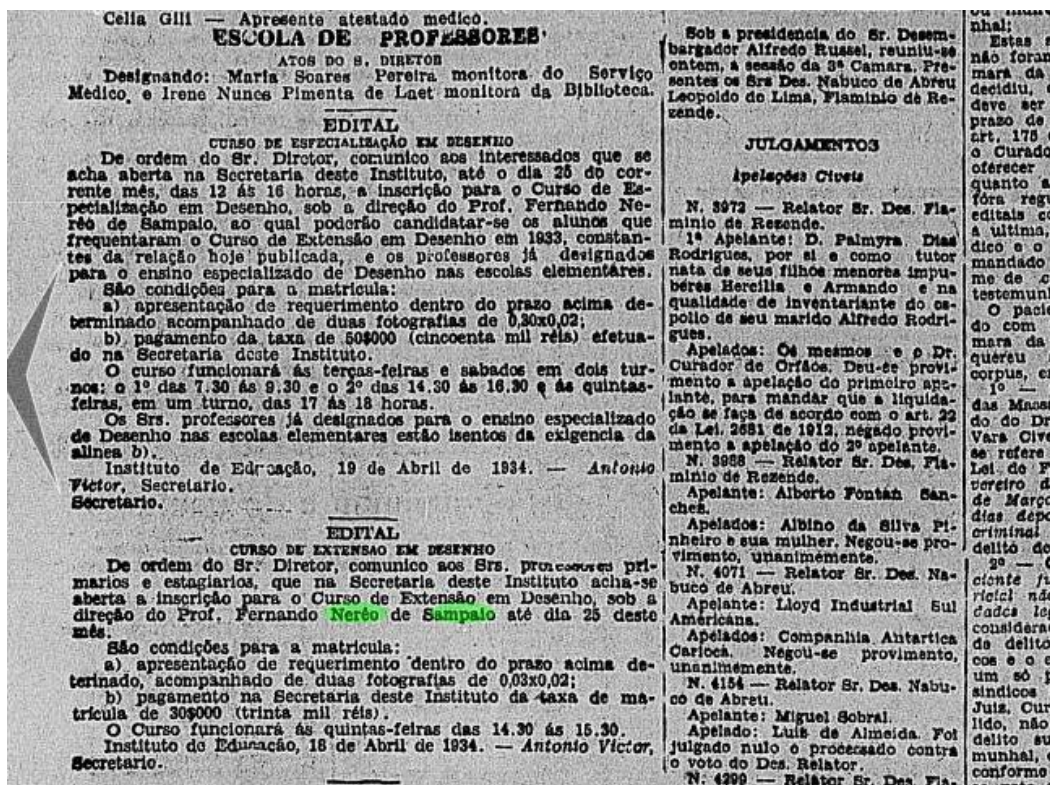


Figura 12: Edital, pelo Instituto de Educação. Curso de Extensão em Desenho com direção de Nerêo Sampaio. Fonte: Jornal do Brasil, 20 de abril de 1934, p.21.⁷²

⁷¹ Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/39982 acesso em 17.11.20.

⁷² Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/42571 acesso em 17.11.20.

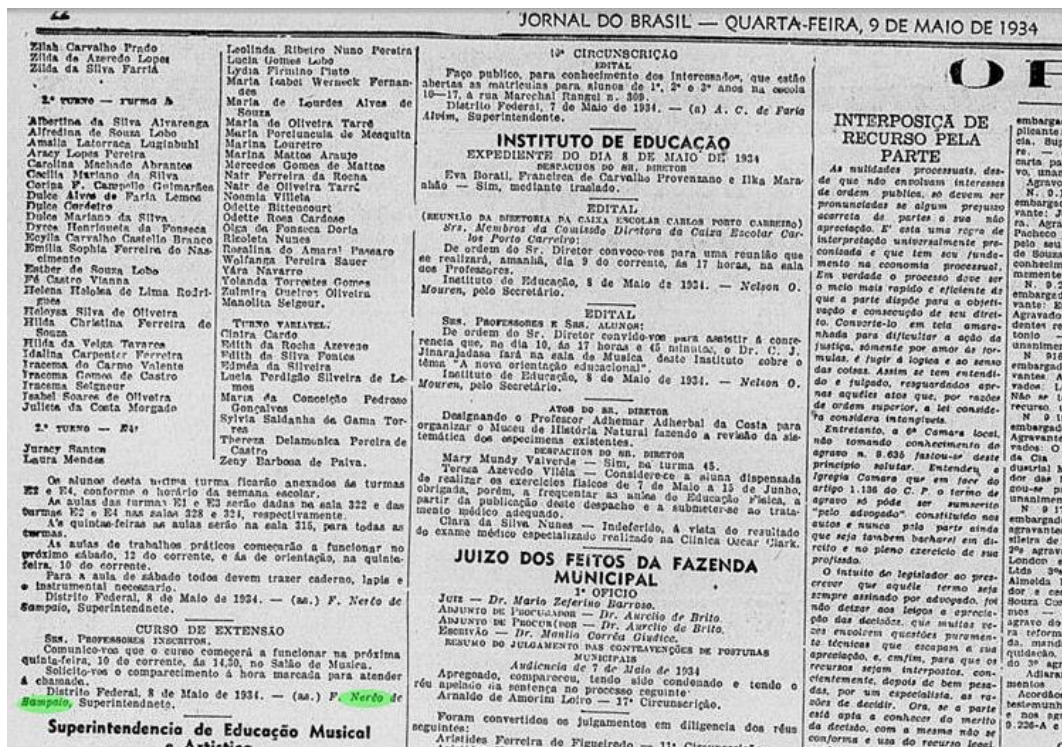


Figura 13: Curso de Extensão, pela Superintendência do Ensino do Desenho e Artes Aplicadas. Comunicado, com assinatura de Nerêo Sampaio, Superintendente. Fonte: Jornal do Brasil, 09 de maio de 1934, p.22.⁷³

Localizamos também divulgação do livro *O desenho ao alcance de todos* no jornal *Correio da Manhã* de 27 de março de 1932, na coluna *Novidades Literárias*, na área destinada a livros escolares. Observamos que a referida publicação de autoria de Sampaio faz parte da bibliografia indicada nos Esboços de Programas para o Ensino Secundário, na disciplina de Desenho, para a 1ª e 2ª série.

Nerêo Sampaio

O DESENHO AO ALCANCE DE TODOS

Para uso dos gymnasios, escolas normaes e profissionaes e Escolas de Bellas Artes, servindo a um tempo a mestres e alumnos. O autor deste livro, professor da Escola Normal e da Escola de Bellas Artes do Rio de Janeiro, é uma das maiores autoridades no assumpto. O livro, a todos os respeitos, excelente, sem igual no Brasil, confirma a alta reputação que grangeou NERÊO SAMPAIO, como professor de desenho nos círculos do magistério nacional. Foi ele que iniciou, no Rio de Janeiro, a renovação dos methodos no ensino do desenho. Livro claro, methodicamente desenvolvido e admiravelmente ilustrado. (Correio da Manhã de 27 de marco de 1932).

⁷³ Disponível em: : http://memoria.bn.br/docreader/030015_05/43102 acesso em 17.11.20.

Sampaio trabalhou de forma ativa em prol do ensino de Desenho e Artes nas reformas de Carneiro Leão e de Fernando de Azevedo, porém Peres (2015) afirma que foi na gestão de Anísio que Sampaio alcançou o que almejava com relação à formação de professores na área.

Nerêo Sampaio reconhecia, assim, que foi na administração de Anísio Teixeira que se conseguiu consolidar aquelas iniciativas ensaiadas nas outras administrações, com vistas à melhoria da formação de professores. É na gestão de Teixeira que Sampaio materializa os seus ideais de uma formação específica para os professores primários que lecionarão Desenho e Artes nas escolas primárias (Ibidem, p. 115).

Dissemos anteriormente que, em um dos capítulos de seu livro *Educação para a Democracia*, Anísio apresenta de maneira mais explícita a relevância da educação física, artística e musical. Ao tratar da importância do caráter renovador que a educação assumia nas escolas e sua apropriação como espaços de sociabilidade e de construção da cidadania, Anísio relaciona o desenvolvimento desse trabalho aos cargos de liderança dessas Secretarias.

Graças às circunstâncias de contarmos, para os postos de liderança no ensino artístico e na educação física, recreação e jogos, com figuras especializadas e devotadas, é que podemos vir realizando a obra de integração da escola pública na vida real da cidade, tornando-a não só eficiente e rica, mas ainda um dos fatores do interesse e da influência da grande metrópole brasileira (TEIXEIRA, 2007, p.194).

4.2.3. Arquitetura escolar

A atenção às instalações escolares foi um dos pontos de destaque na gestão de Anísio Teixeira na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, sendo alvo da investigação de pesquisadores que buscam na interseção entre Arquitetura e Educação elementos para suas análises. No presente tópico abordamos alguns aspectos da arquitetura escolar, pois entendemos que “as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar.” (ESCOLANO, 1998, p.26).

A preocupação com o espaço e o lugar ocupados pela escola surge, segundo Escolano, no final do século XIX e início do século XX (Escolano,

ibidem, p.30). No Brasil, juntamente com o movimento de renovação, também se apresenta nesse período.

Observa-se que, nas décadas de 1920 e 1930, várias reformas de ensino, referenciadas nos ideais da Escola Nova, sobrevieram de forma desarticulada, em diversos estados. Junto a essas reformas, pode-se identificar algumas ações implementadas principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro (Distrito Federal), na tentativa de solucionar o constante problema das edificações escolares, tanto no que diz respeito ao estado precário dos prédios ocupados pelas escolas públicas, como na construção de espaços específicos para a educação primária (DÓREA, 2013, p. 165).

Assim como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira teve cuidado especial com a organização do espaço escolar, que apresentava um panorama muito desfavorável nas primeiras décadas do século XX. Anísio considerava que o plano de edificações escolares era um elemento essencial e indispensável para atender o propósito de uma educação para todos. Ao tratar dessa questão era imprescindível contemplar tanto o aspecto da distribuição das escolas, para que pudesse garantir o acesso de todos os estudantes, quanto o fato de que sua estrutura deveria satisfazer de forma adequada os modernos objetivos educativos. Para ele, a essencialidade da elaboração do plano estava vinculada ao fato de que seu impacto e desdobramentos se dariam em todos os outros planos de ensino.

Compartilhamos o pensar de Escolano (1998) sobre a necessidade de ampliarmos nosso olhar ao analisarmos o espaço escolar, é preciso compreendê-lo também como um “constructo cultural” que manifesta e transmite discursos específicos (Ibidem, p.26).

Coube ao Serviço (depois chamado de Divisão) de Prédios e Aparelhamentos Escolares, vinculado ao Departamento de Educação, realizar estudos que analisassem as condições dos prédios e salas escolares, sua localização, acesso, instalações, equipamentos, custos, asseio, entre outros aspectos. Segundo Anísio a situação encontrada era tão precária que quase metade dos prédios escolares não possuía a menor condição de funcionar como escola, devendo ser utilizados para qualquer outro fim.

Além dessas questões, outro problema se apresentava. Se naquele momento as escolas existentes já não eram suficientes para atender a população escolar do Distrito Federal, a projeção feita sobre o número de crianças em idade

escolar para os dez anos seguintes tornava a situação ainda mais caótica. Diante da situação encontrada, com problemas de diferentes ordens, foi elaborado um plano geral diretor das edificações escolares do Distrito Federal, no qual se pretendia um programa anual de construções que perduraria por dez anos.

Traçou-o o Departamento de Educação, depois de longos estudos a que procedeu o Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolares e sua Diretoria. Ficou representado graficamente em duas cartas que mostram a localização dos prédios e as áreas a que vão servir, de acordo com as respectivas probabilidades de população e facilidade de transportes, e já foi apresentado publicamente, em exposições escolares (TEIXEIRA, 2007, p. 233).

O plano regulador foi aprovado, mas sofreu algumas modificações para atender às condições possíveis no momento, ele compreenderia edificações escolares em dois modelos, de naturezas complementares: as escolas nucleares (ou escolas-classe) e os parques escolares. Funcionando em turnos, o sistema escolar atenderia os alunos que frequentariam regularmente os dois modelos de escola, oferecendo ensino em tempo integral.

Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, *ibidem*, p.235).

Segundo Faria Filho e Vidal (2000) as soluções encontradas por Anísio e sua equipe para construir escolas baratas nas diversas regiões do Rio de Janeiro foram originais e tinham o objetivo de atingir equitativamente os diferentes bairros do Distrito Federal.

No capítulo que destina às questões das edificações escolares, intitulado *Os prédios e o aparelhamento escolares*⁷⁴, Anísio lista e define os cinco tipos principais, explicitando o número de salas e a que função se destinavam. Dórea (2013) relaciona: a escola tipo *Mínimo*⁷⁵; a escola tipo *Nuclear*⁷⁶; a escola tipo *Platoon* de 12 classes; a escola tipo *Platoon* de 16 lugares; e a escola tipo *Platoon* de 25 classes.

⁷⁴ No já citado livro *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*.

⁷⁵ Possuía duas salas de aula e uma sala de ateliê e oficina; localizada em regiões com baixa população escolar.

⁷⁶ Com 12 salas de aula, salas para administração, secretaria e biblioteca para professores..

As escolas Platoon foram projetadas para atender a demanda populacional local e, por isso, temos, modelos de 12, 16 e 25 salas de aula: As do tipo Platoon com 12 classes compõem-se de: 6 salas de classes fundamentais, 6 salas de classes especiais para leitura e literatura, com biblioteca anexa, ciências sociais, ciências com respectivo “vivarium”, desenho e artes industriais, auditório, música, recreação e jogos. As do tipo Platoon, com 16 classes organizam-se com: 12 salas de classes fundamentais, 4 salas de classes especiais para: ciências sociais, ciências, auditório, música, recreação e jogos. E as do tipo Platoon, com 25 classes são estruturadas com: 12 salas de classes fundamentais, 12 salas de classes especiais para: biblioteca, ciências e ciências sociais, ciências com respectivo “vivarium”, desenho e artes industriais, auditório, música, recreação e jogos, ginásio, refeitório e anexos (copa, cozinha, serviços), almoxarifado (FERNANDES, 2006, p. 78 e 79).

A utilização do termo “platoon”⁷⁷ refere-se ao deslocamento dos alunos em “pelotões” pelas salas que, segundo Dórea (2013), tinham suas disciplinas definidas, devendo ser frequentadas pelos alunos de acordo com o horário estabelecido. A autora indica que a Escola Técnica Secundária Visconde Mauá foi uma das escolas do tipo Platoon de 16 classes.

As edificações desse sistema foram inspiradas nas formas protomodernistas, se na década de 1920 o nacionalismo levou à valorização do estilo neocolonial, na década de 1930 a arquitetura moderna começou a se impor. Nesse sentido, Abdala e Vidal (2016) afiançam que a disputa entre os estilos arquitetônicos “neocolonial e moderno/modernista”, no que se refere à sua adequação tanto às funções dos prédios, quanto às concepções estéticas, promoveram intensos discursos e debates entre os arquitetos com críticas e defesas aos estilos em questão (Ibidem, p.13).

Enéas Silva⁷⁸, arquiteto-chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolares, e uma equipe de arquitetos foram os responsáveis pelos projetos dos prédios construídos na gestão de Anísio. Na Revista da Diretoria de Engenharia do Distrito Federal há artigos escritos pelo arquiteto onde trata da idealização das edificações escolares.

⁷⁷ O educador havia conhecido esse sistema em viagem aos Estados Unidos .

⁷⁸“Enéas Trigueira Silva nasceu no estado do Rio de Janeiro em 06 de fevereiro de 1905, formou-se Engenheiro-arquiteto pela Escola Nacional de Belas Artes em 1931, no ano seguinte foi contratado Prefeitura do Distrito Federal. Inicialmente foi nomeado como responsável técnico pelo Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares – SPAE, da Secretaria Municipal de Educação. No cargo ele desenvolve o projeto para 28 escolas, orientados para “Saúde e Educação” entendidos como indispensáveis ao progresso e a modernização da vida carioca pelo Prefeito Pedro Ernesto” (FERNANDES, 2006, p. 83).

Sendo a construção do prédio escolar pela sua própria especialização um problema de ordem mais pedagógica do que puramente construtiva, cabe ao arquiteto a tarefa de integrar completamente na concepção educativa social da organização escolar e pesquisar todas as exigências psicológicas e biológicas da criança, sua mentalidade, maneira de viver, de agir e de julgar as coisas; consequentemente de concretizar em arquitetura os princípios de segurança, salubridade, expansão, flexibilidade, convivência, aspecto arquitetônico e economia, características essenciais de eficiência de um prédio escolar (SILVA, 1935, p.359 apud FERNANDES, 2006, p.80).

No âmbito do espaço educacional, consideramos que tanto pelo enfrentamento de uma situação que se apresentava precária e urgente, quanto pela proposta de criação de espaços diferenciados, as ações de Anísio trouxeram grande visibilidade à sua reforma. A relação entre o número de prédios construídos e o curto espaço de tempo entre a análise da realidade encontrada, a elaboração do plano de regulador, a realização dos projetos e a construção dos prédios -sem que isso indicasse a perda de qualidade das edificações-, indicam a prioridade dada à arquitetura escolar na reforma anisiana.

Dos 79 prédios disponíveis em 1932, apenas 12 mereciam conservação, 32 exigiam reformas ou reconstrução e 35 estavam condenados. Cuidou-se, desde logo, de um plano geral regulador de edificações escolares divididas em cinco tipos diferentes. Ao fim de 1934, achavam-se concluídos 25 novos prédios dotados de 323 classes com capacidade para 24.240 alunos. De muito mais necessitava a educação carioca. Em 1934, admitia Anísio, um terço das escolas elementares do Rio ainda se regia pelo regime de três turnos. Quarenta e três anos depois de seu afastamento, prevalece no Município do Rio de Janeiro o regime de três turnos (LIMA, 1978, on-line).

A nosso ver, essas novas formas de organização possibilitaram o desenvolvimento das atividades escolares dentro dos princípios que regiam a reforma proposta por Anísio Teixeira, e que configuram, como indicam Frago e Escolano (1998), o produto daquele tempo específico, sua memória cultural e os valores dominantes da época (p. 47).

O período que pesquisamos traz a marca de disputas e discussões sobre a modernização da educação e seu papel social, além das mudanças promovidas no ensino da arte pela estética modernista. Ao analisarmos as concepções de Anísio Teixeira acerca do ensino da arte, relacionando-as, preferencialmente, às escolas técnicas secundárias, identificamos que seu pensar sobre o assunto manifestou-se tanto em seus escritos e discursos, como em ações em diferentes áreas. Nesse

sentido, vale destacar a continuidade percebida nas reflexões sobre a arte já presentes em administrações anteriores, principalmente na de Fernando de Azevedo, as propostas de Anísio estavam alinhadas a elas. Consideramos que os elementos analisados no presente capítulo evidenciam a importância da cultura e da arte para a reforma pretendida por Anísio no ensino secundário.

Considerações finais

*Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.*

Adélia Prado

Olhar criticamente para as realizações e trajetória de Anísio Teixeira tem sido ação de muitos educadores e pesquisadores. Em palestra proferida em 2019 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁷⁹, Libânia Xavier sinalizou que “Anísio era um vulcão, pensava a educação como um todo”, suas ações estenderam-se em diversas direções da educação brasileira e de maneira profunda. As ideias de Anísio foram reverenciadas e contestadas em muitos momentos de sua vida, bem como após sua morte. Não apenas sua obra tem sido vista e revista, mas as análises sobre sua produção também.

Para lidar com o ideário anisiano enfrentamos alguns desafios durante a pesquisa, a intensidade anunciada por Xavier foi um deles. Anísio Teixeira era tão dinâmico em seu pensar e agir que, mesmo tendo como foco uma de suas propostas, optamos por iniciar nossa análise apontando outras iniciativas de sua trajetória que evidenciassem a contribuição para o ensino da arte. Entendemos que, dessa forma, fortaleceríamos nossa compreensão na construção do perfil do educador nesse campo.

Sendo assim, no capítulo *Caminhos do educador – encontros com a arte e a cultura*, buscamos localizar influências e ações que nos apontassem os movimentos de Anísio na área da arte e da cultura. Partindo do entendimento que o pensamento de Dewey exerceu profunda e permanente importância sobre Anísio, procuramos identificar aspectos dessa influência. Deparamo-nos então com indagações sobre a apropriação feita por Anísio a respeito da temática da experiência estética. A partir daí, tentamos encontrar elementos que nos indicassem a dissonância apontada. Recorremos a experiências de Anísio no final dos anos 1940 e 1950, verificamos: sua atuação pelo modernismo na Bahia; o

⁷⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 21 de maio de 2019 no evento “A atualidade das ideias de Anísio Teixeira”.

projeto de Centro Educacional Carneiro Ribeiro; as interlocuções e iniciativas conjuntas com a Escolinha de Arte do Brasil. Constatamos que tal apropriação ocorreu, e que foi manifestada em suas ações e propostas. Mesmo sem encontrar escritos de Anísio que aprofundassem as referências de Dewey sobre o assunto, identificamos, em suas iniciativas, a constante defesa da arte e da cultura, como elementos constituintes da educação integral que tentou implantar.

Ao longo da presente pesquisa evidenciamos o motivo de nossa escolha pelas escolas técnicas secundárias idealizadas por Anísio nos anos 1930. Em nossa análise, a forma como o ensino da arte se desenvolveu nessa proposta do educador, precisou ser estudada a partir de uma reflexão acerca do período no qual estava inserida, da realidade e das necessidades da educação brasileira à época, bem como dos enormes desafios encontrados pelo educador baiano em sua trajetória.

Esse foi um ponto que chamou nossa atenção, os combates necessários para que sua iniciativa se concretizasse, a reafirmação constante dos ideais que Anísio defendia. Mas, verificamos que, se por um lado as pressões eram intensas, por outro contou com uma rede de apoio e de sociabilidade diversa e atuante. Em sua obra a serviço da educação, Anísio conseguiu reunir pessoas muito diferentes entre si. Durante a pesquisa nos deparamos com momentos de vasta interlocução, constatamos que a marca estava no convívio e no diálogo com o outro. Identificamos que, apesar das discordâncias, Anísio não deixou de dialogar com quem pensava de forma diferente da sua, nesse sentido, a atuação de Anísio nunca foi singular, ele era plural.

No caso do ensino da arte, consideramos que essa característica da pluralidade é um ponto a destacar, pois, a permanente comunicação com a intelectualidade brasileira, possibilitou a criação de um rico espaço dialógico entre arte, cultura e educação.

No capítulo *As escolas técnicas dos anos 1930*, verificamos que, ao chegar ao Rio de Janeiro, acionar os contatos com os quais possuía afinidades intelectuais foi fundamental, não apenas para o início de seu trabalho na educação do Distrito Federal, mas para o que desenvolveu a seguir. Nesse período suas redes de sociabilidade (intelectuais e políticas) foram rapidamente ampliadas. Na

leitura das cartas a que tivemos acesso identificamos, entre os parceiros mais constantes de Anísio, além das afinidades, relatos de admiração mútua e uma cumplicidade intelectual.

Entre as atuações percebidas na iniciativa estudada, optamos por aprofundar nossa análise nas participações de Joaquim Faria Góes Filho e de Nerêo Sampaio. Tal escolha deveu-se por considerarmos relevante o trabalho por eles realizado, respectivamente, na Superintendência de Ensino Secundário, Geral e Técnico e na Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas.

No caso de Joaquim Faria Góes Filho foi possível verificar a parceria existente entre os dois baianos e o entrelaçar de suas trajetórias. Identificamos a grande proximidade entre eles, principalmente durante o período em que Anísio permaneceu no comando da pasta, fazendo com que Faria Góes fosse um importante interlocutor nas questões relacionadas ao ensino técnico secundário. Chamou nossa atenção a profundidade das mudanças promovidas nas escolas técnicas secundárias após a saída de Anísio, mas que ainda contava com a gestão de Faria Góes, pois foram mudanças que afetavam a concepção fortemente trabalhada até então. Esse ponto nos gerou alguns questionamentos, podendo ser alvo de análises futuras.

No capítulo *O ensino da arte nas escolas técnicas de Anísio*, abordamos – entre outros elementos- a importância de Nerêo Sampaio para o ensino da arte no período. John Dewey foi uma influência fundamental no trabalho desenvolvido por Sampaio, que teve atuação essencial na valorização do ensino da arte do período, com uma contribuição em diferentes frentes.

Percebemos que a atuação de Sampaio na gestão de Anísio garantiu uma continuidade no trabalho que havia sido iniciado nas reformas anteriores e que, como vimos, apresentaram mudanças significativas no ensino da arte, quando o ensino do Desenho recebia o mesmo reconhecimento que as outras disciplinas. Nesse sentido é importante reafirmar, como nos apontou Barbosa (2015), que não se tratava de uma subordinação ao desenho geométrico, mas uma nova abordagem do desenho, que o aproximava mais ao *design*, mesmo que ainda não fosse utilizada essa denominação.

Constatamos que, com relação ao ensino secundário, o ensino do desenho e das artes industriais estavam atrelados aos princípios e ideais defendidos por Anísio e o grupo de intelectuais do qual fazia parte, em consonância com os objetivos do escolanovismo.

Ao indicar a questão da cultura geral nas escolas técnicas secundárias, Anísio tratou-a em uma perspectiva de alargar o conteúdo de cultura geral repensando a prática do trabalho na sua complementariedade às atividades da classe e do laboratório, não sendo apenas uma junção de disciplinas que dessem conta de seu conteúdo. (NUNES, 2000c, p.16). Ficava assim explícita sua compreensão sobre a finalidade cultural do ensino secundário. Identificamos então que a valorização da cultura artística não aparecia dissociada da cultura científica, Anísio defendia a união entre ambas. Uma não aparecia em detrimento à outra, ou em substituição, mas eram propostas juntas: a arte e a ciência, o rigor técnico e o sensível.

Conforme evidenciado ao longo da pesquisa, consideramos que a sensibilização para as artes na gestão de Anísio -no que se refere ao ensino técnico secundário- pode ser percebida em diferentes ações. Os investimentos na formação dos professores na área, na arquitetura escolar, na reformulação dos programas, nas atividades propostas, comprovam tanto sua preocupação com a área, quanto a defesa em prol do ensino da arte.

Observadas as devidas diferenças pelas regiões onde foram implantadas e o momento histórico em que isso aconteceu, percebemos nas duas experiências escolares aqui apresentadas (as escolas técnicas secundárias e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro), uma concepção de escola em que a arte e a cultura são elementos constitutivos do projeto pedagógico. O projeto de educação concebido por Anísio e pelo qual lutou por toda sua vida pública, não aconteceu dissociado da arte e da cultura, pelo contrário, esses dois elementos foram pilares para o que pretendeu desenvolver. Consideramos que esse é um aspecto relevante em nossas observações, tanto por nos ajudar na compreensão da trajetória do ensino da arte no país como por fortalecer as lutas em favor de um campo em que, permanentemente, é preciso reforçar sua importância e valor.

A nosso ver, as escolas técnicas secundárias, idealizadas por Anísio Teixeira, explicitam sua crença na educação como instrumento para a superação da desigualdade e para uma mudança social a favor da democracia. Consideramos que analisar uma iniciativa como essa nos fortalece para o enfrentamento de graves problemas da educação que ainda vivemos nos dias atuais. Esperamos que as marcas que identificamos em Anísio, de ousadia e determinação na luta por uma escola pública de qualidade, assumam a característica de renovação indicada pela poeta no início dessas considerações.

Referências bibliográficas

ABDALA, R.D. ; VIDAL, D. A arte como instrumento de educação popular: discussões sobre educação estética e escola nova nos anos 1920 e 1930. In: ARANHA, C.S.G. ; IAVELBERG, R. (Orgs.). **Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação**. São Paulo: MAC USP, 2016, pp. 11-26.

ABREU, G.S.A. A homogeneização do ensino secundário na década de 1930: estratégias de eficiência, racionalidade e controle. **Educar em Revista**, Curitiba, n° 2, p. 291-302, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000500018&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 01 jul. 2020.

ALMEIDA, W.M. **A contribuição de Anísio Teixeira para se pensar o ensino profissional nos dias atuais**. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2327>. Acesso em 03 fev. 2020.

AMARAL, C.P.S. Joaquim Faria Góes Filho e o Ensino Técnico Secundário no Brasil da década de 1930: concepções e disputas. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

AMARAL, A. O Modernismo brasileiro e o contexto cultural dos anos vinte. **Revista USP**, São Paulo, n. 94, pp. 9-18, Junho/Julho/Agosto/ 2012.

ANDRADE, E.N.F.; CUNHA, M.V. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, July-December 2016, p. 301-319.

ANDRADE JÚNIOR, N. V. Arquitetura Moderna na Bahia, 1947-1951: Uma História a contrapelo. 2012. **Tese** (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

AZEVEDO, F.A.G.A. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAHIA. Secretaria de Cultura. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. **Conjunto Escola Parque**. Salvador : IPAC; Fundação Pedro Calmon, 2014. (Cadernos do IPAC; 8).

BARBOSA, A.M. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonía**, v. 27/2, jul./dez. 2016.

_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A.M. (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G. **Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Rede São Paulo de Formação Docente. UNESP, 2011.

BARBOSA, J.M.N. **Descompasso: como e porque o modernismo tardou a chegar na Bahia**. In: V Enecult - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 2009.

BASTOS, Z. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 2000.

BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A.W. Por que não lemos Anísio Teixeira? In BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A.W. **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980.

BRITTO, J.M.; PALMA, A. **A Escolinha de Arte do Brasil: memória e legado**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

CARDOSO, S.F.C. "Viajar é ser autor de muitas histórias": experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos

Estados Unidos (1929 - 1935). 2014. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARDOSO, S.F.C.; MORAES, D.Z. **Viajar é inventar o futuro: Narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927).** – 1.ed. – eBook – Jundiaí, S.P.: Paco Editorial, 2014.

CARVALHO, D.O.C. Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, pág. 249-259, maio-ago. 2010.

CELESTE FILHO, M. (2019). Leigos e católicos em disputa pela Escola Nova no Brasil na década de 1930. **Revista Inter Ação**. V. 44, n.2, p.276-293, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55854/33473> Acesso em: 28 nov. 2019.

CHAHIN, S.B. Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. 2018. **Tese** (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 2, p. 177-229. 1990.

COSTA, P.C; MIGNOT, A.C. Entre recomendações, prescrições e interdições: o aparelhamento moderno nas escolas do Distrito Federal (1939-1942). **Educar em Revista**, Curitiba, v.5, n.76, p.173-197, jul/ago.2019.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

_____. **1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro.** In: Seminário "Um olhar sobre Anísio". Mesa Redonda "Política Educacional",

Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm> Acesso em: 05 ago. 2019.

DALLABRIDA, N. A. Reforma Francisco Campos e a Modernização Nacionalizada do Ensino Secundário. **Educação**, Vol. 32, Núm. 2, maio-agosto, 2009, pp. 185-191. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015> Acesso em: 04 abr. 2020.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York, The Free Press, 1966. (1. ed. 1916).

_____. **Art as Experience**. 18 ed. New York, G.P. Putnam's Sons, 1958 (1. ed. 1934).

_____. **The School and Society**. (2. ed., 5, impress. Chicago, The University of Chicago Press, 1922 (1. ed. 1900).

DÓREA, C.R. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.49, p. 161-181, jul. /set. 2013. Editora UFPR.

DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed: Ed. UFRJ, 1993.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 4 ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

EMERIQUE, R.B. Imagens da qualidade do ensino: por uma sociologia dos estabelecidos e dos outsiders da educação. 2007. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL,D.G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FÁVERO, M.L.A. Anísio Teixeira: construtor da educação pública. In MONARCA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J.M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Da colônia aos dias atuais. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-Inep-Comped, 2002.

FÁVERO, M.L.A.; LOPES, S.C. (Orgs.) **A Universidade do Distrito Federal (1935 – 1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, N.L.B. Arquitetura escolar carioca: edificações construídas entre 1930 e 1960. 2006. **Dissertação** (Mestrado em Ciências em Arquitetura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FLEXOR, M.H.O. **Historiografia das artes plásticas na Bahia**. Anais do XXII Colóquio do CBHA, Porto Alegre/RS, 2002.

FRAGO, A.V. e ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, A. C. **Essa gente do Rio... Modernismo e nacionalismo**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1999.

GONDRA, J.G. (Org.). Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1 (22), jan./abr. 2010.

GOODSON, I. **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.

GROBA, T.S. “Um lugar ao sol”: caderno da Bahia e a virada modernista baiana (1948 – 1951). 2012. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

HEYMANN, L.Q. Papéis de um educador. Notas sobre o arquivo pessoal de Anísio Teixeira. In MONARCA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

LIMA, H. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro10/chama_livro10.htm Acesso em 12 ago.2019.

MACIEL, N.D.G.M. A integração das artes no modernismo baiano: arte e política no discurso da “baianidade”. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, ano 6, dezembro de 2016.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINS, A.F. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In ARAÚJO, M.M.; BRZEZINSKI, I. (Org). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília. 2006.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENDONÇA, A.W.P.C. Formar professores para a escola secundária: que escola? **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, n.14, p.157 – 171, set. 2003.

MENEZES, M.C.; SILVA L.L.M. Notas sobre a pesquisa em educação. In SMOLKA, A.L.B.; MENEZES, M.C. **Anísio Teixeira, 1900 – 2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

MIGNOT, A.C.V. O carteiro e o educador: práticas políticas na escrita epistolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, p. 45-69, 2005.

MONARCHA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREL, M. A educação do corpo no projeto anisiano de educação. 2016. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1475/1226> Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. São Paulo: EDUSF, 2000a.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04> Acesso em 20 jul.2019.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, dez.2000c.

_____. História da Educação Brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, p. 151-182, 1992.

_____. A iniciação profissional do adolescente nas escolas técnicas secundárias na década de 30. **Fórum Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 21-44, jul. 1980. ISSN 0100-9591. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60537>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

NUNES, M.T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

PERES, J.R.P. O instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal: uma experiência modernista de formação de professores de Artes e Desenho para o Ensino Secundário (1935-1939). 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. 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.

REBOUÇAS, D. Depoimento de Diógenes Rebouças. In: ROCHA, J.A.L. et al. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992. p. 147-154.

ROCHA, L. M. G. Uma história da dança em escolas de Brasília : memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília.

ROCHA, J.A.L. et al. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, J.A.L. **Anísio Teixeira e a cultura: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2014.

RODRIGUES, D.S.; FRANÇA M.P.S.G.S.A. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, M.I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I.A. (orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**, 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUBIM, A.A.C. **Políticas culturais na Bahia contemporânea**. Salvador: Edufba, 2014a.

_____. Anísio Teixeira e as políticas culturais. In: BAHIA. Secretaria de Cultura. Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia. **Conjunto Escola Parque**. Salvador : IPAC; Fundação Pedro Calmon, 2014b. (Cadernos do IPAC; 8).

SANTOS, W.S. O liberalismo em Anísio Teixeira : os fundamentos para uma educação pública . 2016. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SANTOS, D.T. Anísio Teixeira: vida e pensamento pedagógico. 2017. **Tese** (Doutorado Educación y Sociedad), Universidad de Barcelona, Barcelona.

SANTOS, S.L. Escritos de Anísio Teixeira do período de 1929 a 1951: Leituras da Americanidade a partir de viagens à Europa (1925) e Estados Unidos da América (1927 e 1929). 2018. **Dissertação** (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVEIRA, J. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In AZEVEDO, F. e outros. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.

SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOARES, J.C. Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945). 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SMOLKA, A.L.B.; MENEZES, M.C. (Orgs.) **Anísio Teixeira, 1900 – 2000. Provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SOUZA, M. C. S. C. de. Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924–64. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

TEIXEIRA, A.S. **Educação para a democracia:** introdução à administração escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Em marcha para a democracia:** à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2007.

_____. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. **Arte e Educação.** Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

_____. **Esboços de Programas para o Ensino Secundário.** Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, Prefeitura do Distrito Federal, 1935.

_____. **Aspectos americanos de educação.** Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

VALLADARES, J. **Dominicais:** seleção de crônicas de arte 1948-1950. Salvador: Artes gráficas, 1951.

VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira, a polêmica da educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIANNA, A., FRAIZ, P. (Org.) **Conversa entre amigos:** correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

VIDAL, D.G. (Org.). **Na batalha da educação:** correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1929–1971). Bragança Paulista:/ EDUSF, 2000.

VIDAL, D.G. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.18, n. 36, p.251-272, jan./abr. 2017.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa,** São Paulo: FEUSP, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set.

2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em 15 Ago. 2020.

VIDAL, D.; SCHWARTZ, C.M. **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES. 2010.

WARDE, M.J. Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escrita de Anísio Teixeira. **Projeto História** (PUCSP), São Paulo v. 32, p. 171-188, 2006.

_____. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, n. 1, v. 15, p. 190-221, jan./abr. 2016.

XAVIER, C. C. Escola Parque : apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2018. **Tese** (Doutorado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília.

XAVIER, L. Matrizes interpretativas da história da educação no Brasil republicano. In XAVIER, L.; TAMBARA, E.; PINHEIRO, A.C.F. (Orgs.). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, 2011.

XAVIER, L. A reforma do ensino no Distrito Federal (1930 – 1935): Experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação** – n.6 – jan./dez. 2007.

ZÍLIO, C. **A querela do Brasil: a questão da arte brasileira: a arte de Tarsila, Di Cavalcanti e Portinari, 1922 – 1945**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

Anexos

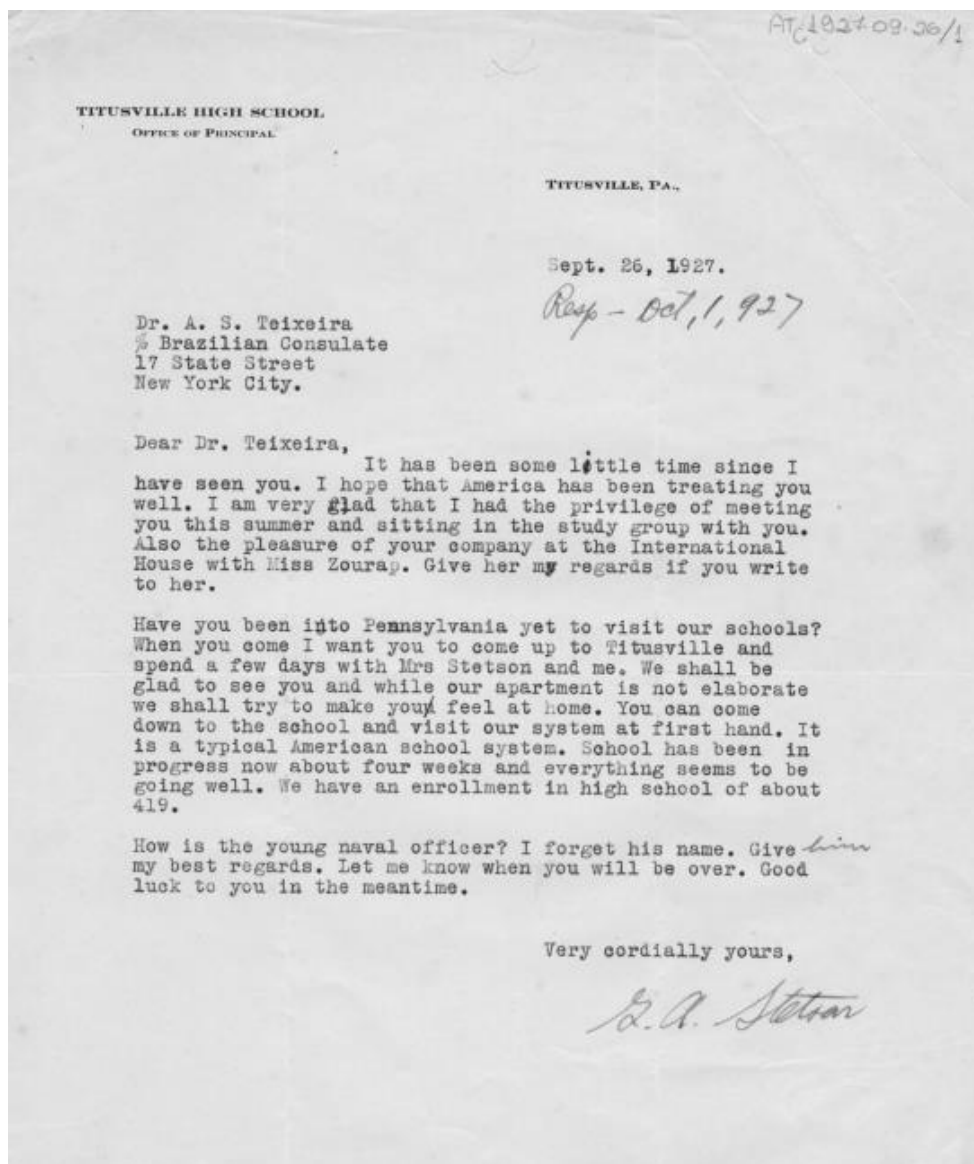
Anexo 1

Carta de S.A. Stetsan a Anísio Teixeira convidando-o a visitar o sistema educacional da cidade de Titusville, Pennsylvania. Titusville. EUA.

Classificação: AT c 1927.09.26/1

Data de produção: 26/09/1927

Fonte: CPDOC/FGV



Anexo 2

Carta de M.C. Manzo a J. E. Burke apresentando Anísio Teixeira e solicitando que seja facilitada a visita deste ao sistema de ensino público de Boston. Nova York.

Classificação: AT c 1927.09.30

Data de produção: 30/09/1927

Fonte: CPDOC/FGV



Anexo 3

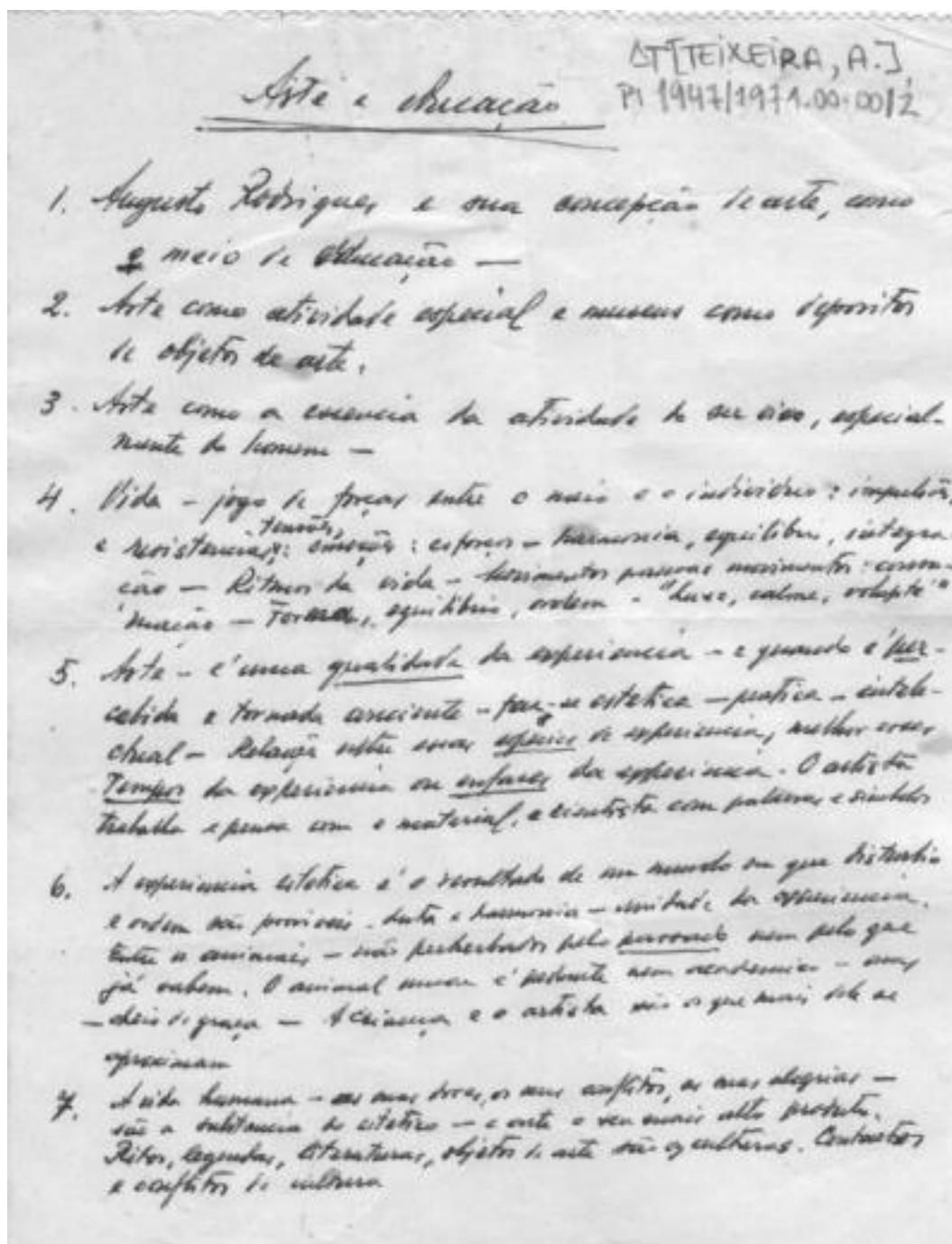
Manuscrito com alguns pontos sobre a arte e educação. (s.l.).

Classificação: AT pi Teixeira, A. 1947/1971.00.00/2

Data de produção: Entre 1947 e 1971

(2 folhas)

Fonte: CPDOC/FGV



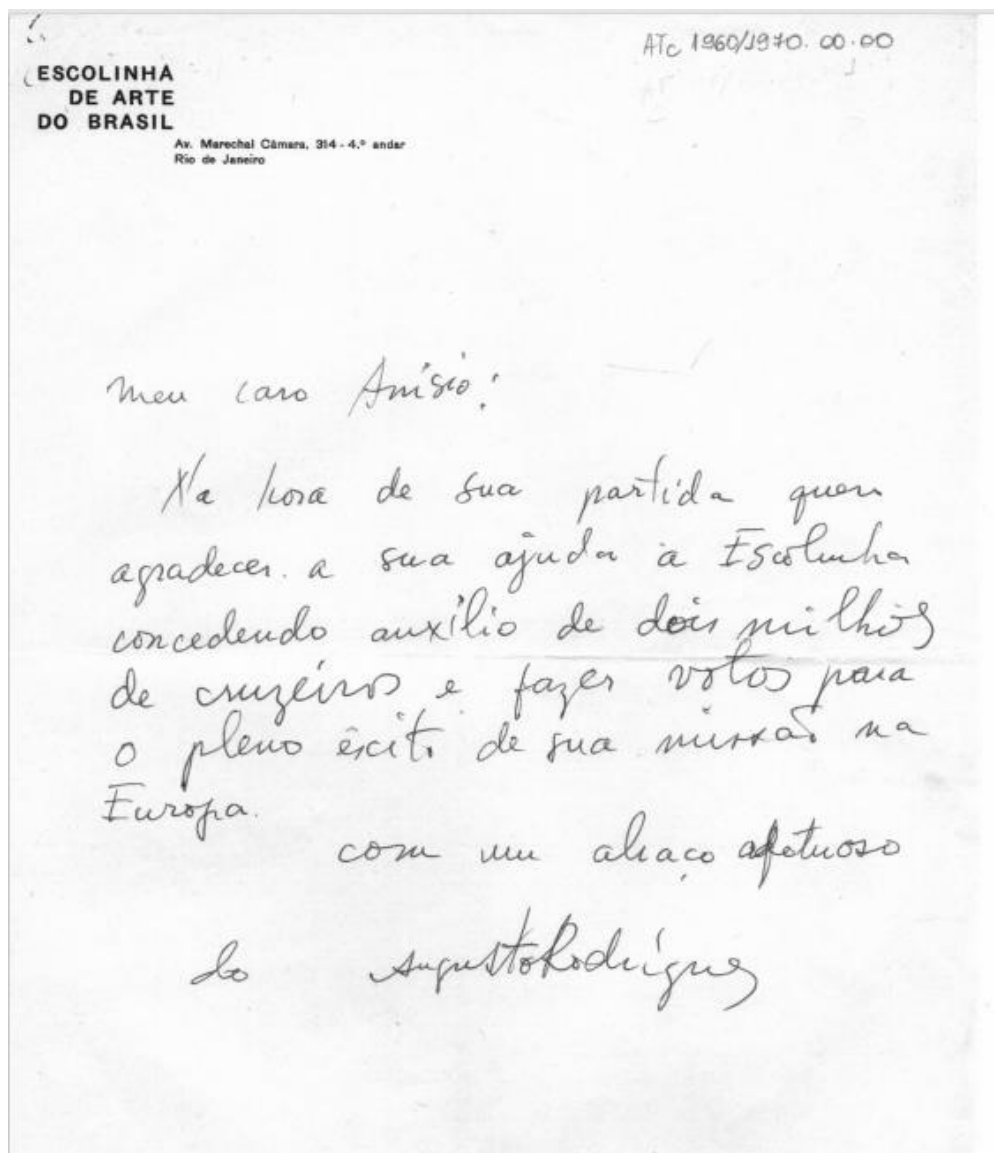
Anexo 4

Carta de Augusto Rodrigues a Anísio Teixeira agradecendo-lhe pela ajuda prestada à Escolinha de Arte do Brasil. Rio de Janeiro.

Classificação: AT c 1960/1970.00.00

Data de produção: Entre 1960 e 1970

Fonte: CPDOC/FGV

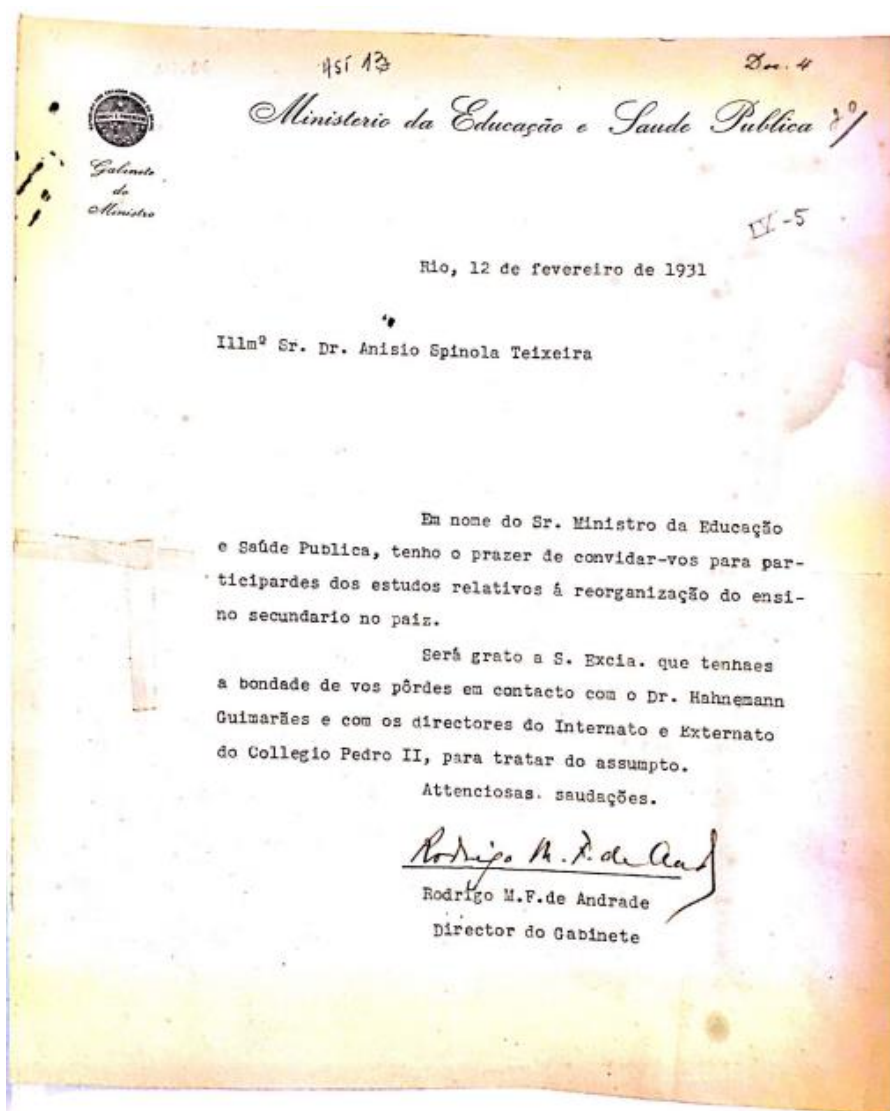


Anexo 5

Convite a Anísio, em nome do Ministério da Educação e Saúde Pública para participar de estudos sobre a reorganização do ensino secundário no país.

12 de fevereiro de 1931

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES AST.CUR. 3/08

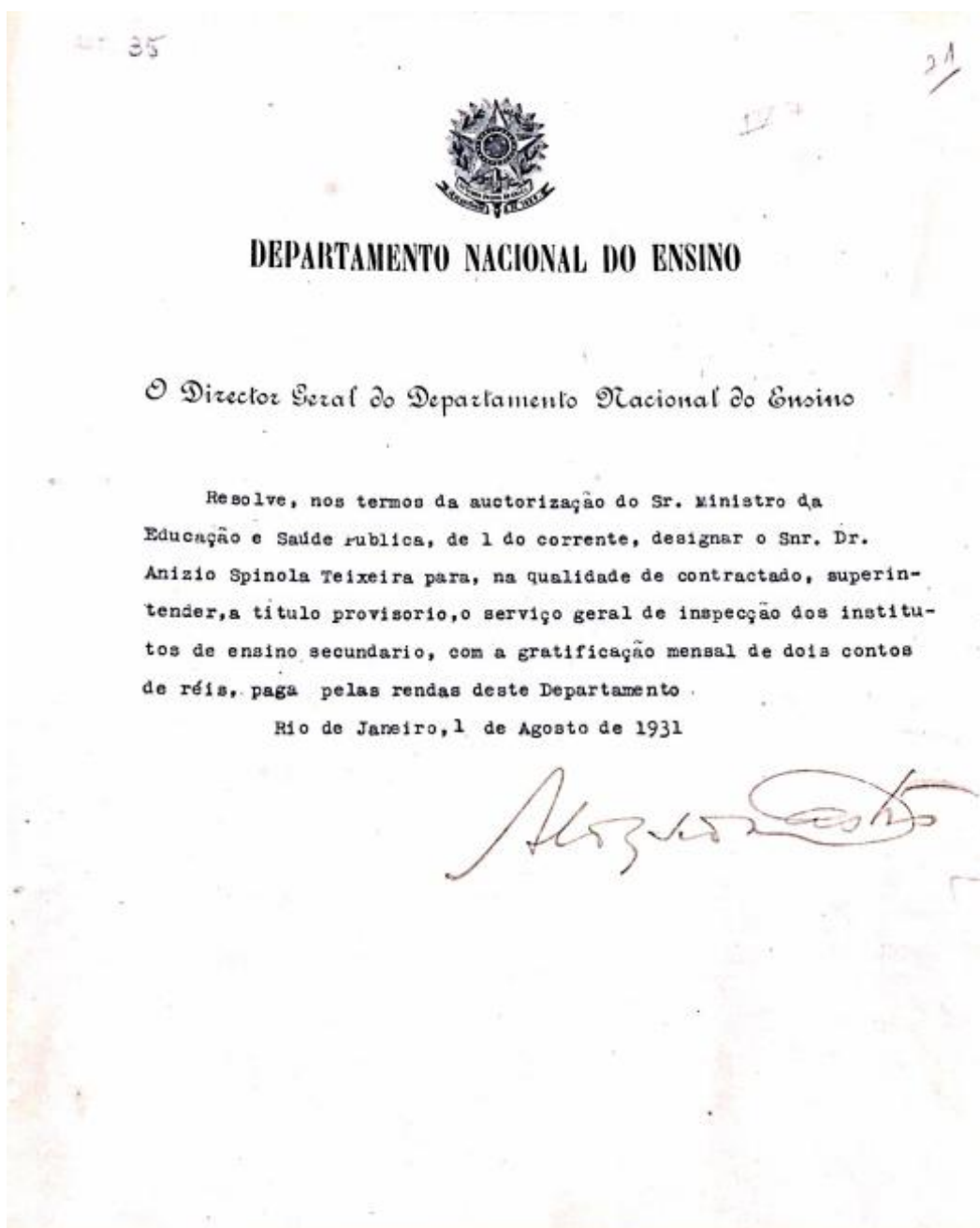


Anexo 6

Designação de Anísio Teixeira para superintender o Serviço Geral de Inspeção
dos Institutos de Ensino Secundário

01 de agosto de 1931

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES AST.CUR. 3/11



Anexo 7

Nomeação de Anísio Teixeira para exercer o cargo de Diretor Geral da Diretoria
 Geral de Instrução Pública no Distrito Federal
 13 de outubro de 1931

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES AST.CUR. 3/12



Anexo 8

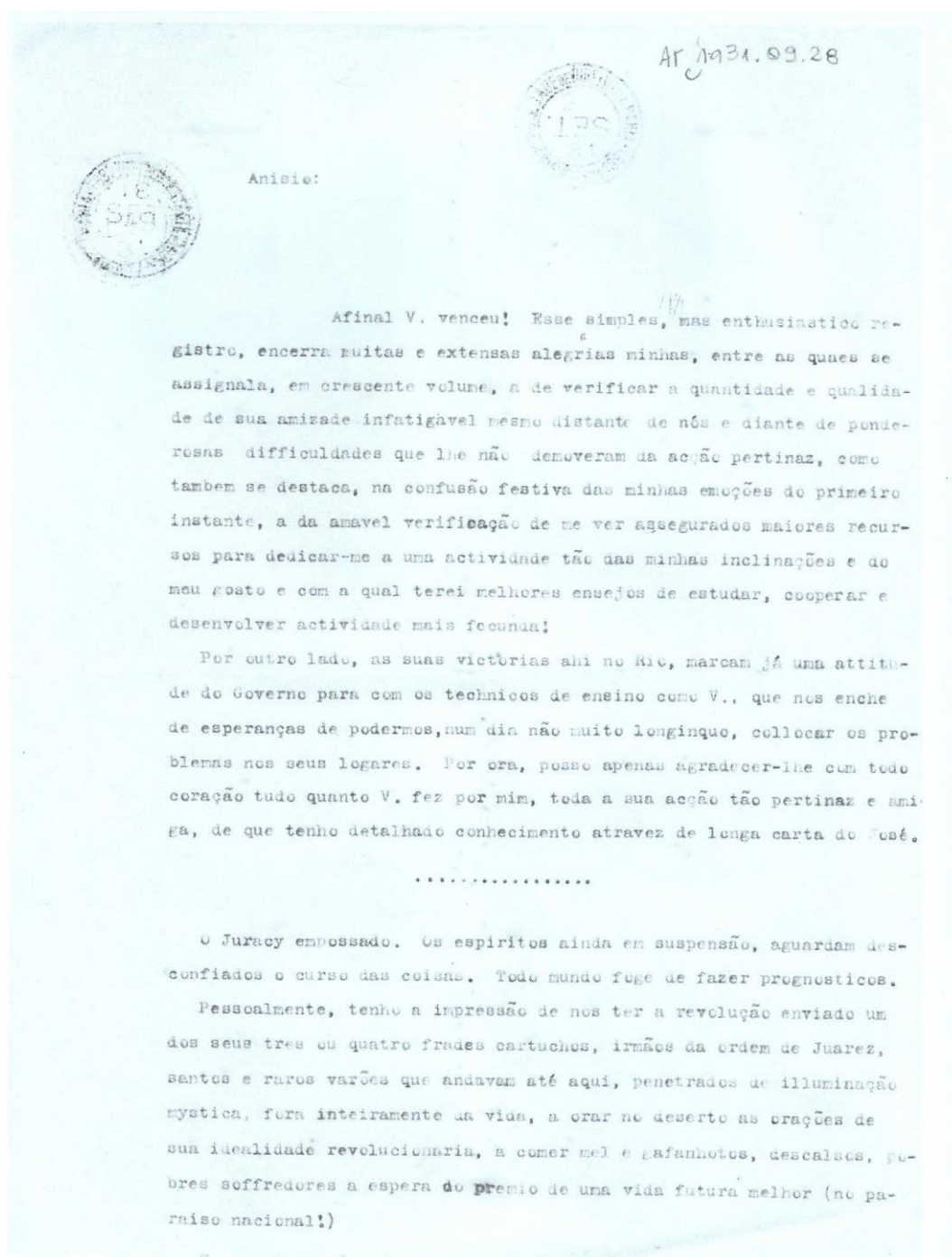
Carta de Joaquim Faria Góes a Anísio Teixeira cumprimentando-o pela vitória no Rio de Janeiro e tecendo comentários sobre as mudanças ocorridas na Bahia com a posse do interventor Juraci Magalhães. Bahia. (Incomp.).

Classificação: AT c 1931.09.28

Data: 28/09/1931

(3 fl.)

Fonte: CPDOC/FGV



e lograr encherger a vida tal como ella é de facto e a nós com os defeitos que temos, se elle quizer ouvir e não tiver a vaidade de fazer governo apenas com as suas proprias idéas, e sobretudo se elle poder localisar a acção de seus companheiros de quartel, quem sabe se elle não fará algum bem á nossa terra? Os Secretarios escolhidos medianamente bons e de certo senso. Entre elles, um technico, o Agronomo Alvaro Ramos que se especializou nos Estados Unidos, rapaz, ao que estou informado, de visão pratica das coisas.

Os primeiros actos do Interventor, não somente bons, mais habilmente feitos. A declaração de que não se farão demissões systematicas e serão respeitados os direitos adquiridos, agradou ao funcionalismo que recebeu o imposto de 5% sobre os seus vencimentos, como quota de sacrificio, com boa vontade.

O Mario Barbosa, ouvido, parece que pode de facto levar ao moço, dados numericos que o orientaram um bocado e modificaram muitas de suas ingenuas idéas.

.....

Na Instrução e Isaias. Aliás, sabe-se que o Interventor disse de publico que seria V. o Director, se V. pudesse vir!

De uma longa conversa com Isaias, em sua casa uma manhã inteira, depois da nomeação d'elle, pude mais uma vez inteirar-me de suas idéas á frente da administração. Integral a harmonia de vistas entre as suas e as idéas d'elle. Se o momento comportasse, iriamos de certo executar os seus planos de expansão da obra que V. iniciou.

De qualquer sorte, o pouco ou nada que se fizer (e elle tem consciencia de que quasi nada se pode fazer no momento) será para manter o que V. deu começo, ~~alargando~~ com o mesmo espirito.

Se elle poder realizar alguma coisa, fará uma reforma na Escola Normal, ponto que elle julga de partida, como era para V. centro de suas preocupações principaes agora.

Parece-me que, se não se poder realizar aquelle seu projecto, por

stor da nome.

v.

Essa indicação dá grande destaque a elle e a Bania.

Adeus, receba os agradecimentos de coração, meus e de Yára e um apertado abraço do amigo

Joaquim

P. S. Assis lhe telegraphou pedindo que eu fosse designado para o collegio d'elle. Nada lhe preciso dizer a respeito da inconveniencia para mim, de tal designação. Agradava-me ter um collegio onde podesse de facto cooperar com um director, auxiliando-o numa obra lenta mais fecunda de melhoria do ensino secundario. Nessas condições estão os collegios dos Maristas, Jesuitas, Mercês e Sacramentinas.

Anexo 9

Esboços de Programas para o Ensino Secundário (capa)
Ano 1935

Fonte: BR.UFRJ.FE.PROEDES AST.PUB.RE. 21/3

