

5 No Olimpo da Aparência (“O ensino do desenho”, 1942)

5.1 Educação e modernização no Brasil pós-1930.

Uma segunda ação de Lucio Costa em favor da consolidação, no Brasil, da forma arquitetônica moderna tem lugar na esfera da educação. Diferentemente do que ocorrera por ocasião da tentativa de reforma do ensino de arquitetura na Escola de Belas Artes, não se trata mais, aqui, de operar no âmbito da criação, de investir numa “nova maneira de conceber, projetar e construir”,¹ senão de buscar disseminar, junto aos adolescentes, uma nova maneira de fruir o mundo das formas plásticas, muito especialmente, o mundo das formas edificadas.

Como veremos a seguir, a opção por operar na esfera da educação (e, mais ainda, da educação secundária) revela, para além de um suposto alinhamento com o ideário estado-novista,² a crença por parte de Lucio Costa de que a educação constitui um dos fatores essenciais para a modernização, vale dizer, para o pleno ingresso no universo da modernidade.

No Brasil, o vínculo entre educação e modernização se consolida com a Revolução de 30. É quando a questão educacional passa a ser vista como verdadeiramente estratégica. Como afirma Luiz Werneck Vianna, “a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, dá mostras das intenções do então Governo Provisório: reorganizar a estrutura educativa a partir do centro político”.³ De praticamente inexistente,⁴ a educação pública torna-se agora condição essencial para a construção da nova sociedade.⁵ Na palavras de um dos principais ideólogos do Brasil pós-1930, “A política de hoje é a política da educação. Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos”.⁶

¹ COSTA, 1962: 123.

² Cf. CANDIDO, 1987: 181-4; VIANNA: 2001:147-8.

³ VIANNA, 2001: 148.

⁴ Cf. SCHWARTZMAN et alii, 2000: 19; AZEVEDO, 1958: 163 e seg.

⁵ Cf. SCHWARTZMAN et alii, 2000, passim.

⁶ Francisco Campos, Discurso de posse de secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, (1935). Apud SCHWARTZMAN et alii., 2000: 193.

Segundo Simon Schwartzman, Helena Bomeny e Vanda Ribeiro Costa,

“O que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de *moldar a sociedade* a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação”.⁷

Bem entendido, “moldar a sociedade” poderia ter como meta coisas bastante diversas, e as disputas em torno deste ou daquele projeto educacional⁸ seriam, como foram, reveladoras do desenho de sociedade idealizado por personagens e grupos tão diversos quanto a Escola Nova de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a Renovação Católica liderada por Alceu de Amoroso Lima, o patriotismo ufanista e estratégico das Forças Armadas.⁹

Ainda assim, não obstante as diversas ideologias atuantes, um denominador comum parecia congrega todos – ou quase todos¹⁰ – os agentes em cena: a idéia de que a educação deveria estar a serviço da construção de uma sociedade moderna *conquanto identificada com a nacionalidade*.¹¹ A sociedade que católicos e militares, artistas e burocratas, intelectuais de direita e de esquerda vislumbravam não deveria ser apenas racional e ordenada, voltada para o futuro e comprometida com o progresso; haveria de ser também, a expressão de um inequívoco espírito de nacionalidade.

Para isso deveria concorrer o ensino. De parte dos revolucionários de 1930, o programa é anunciado por Francisco Campos e Gustavo Capanema em fevereiro de 1931, no Manifesto da Legião de Outubro mineira: se a “revolução brasileira” deveria, como queriam, desdobrar-se em duas “frentes de ação”, a

⁷ SCHWATZMAN et alii., 2000: 69, grifo meu.

⁸ O que aqui chamamos de um “projeto educacional” contempla basicamente três domínios: conteúdo programático (que inclui ideologias subjacentes), preceitos pedagógicos (no caso, de responsabilidade direta do INEP/Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e organização burocrática.

⁹ Cf. SCHWARTZMAN et alii., 2000., p. 69-93. Lembramos contudo que, de acordo com as perspectivas teóricas que balizam nosso trabalho, explicitadas em nossa introdução, não fazemos aqui nenhuma distinção essencial entre “ideologia” e “idéia” ou “conceito”, uma sendo mais intencional ou interessada do que os outros. Ver sobre o tema JASMIN, 2005.

¹⁰ A exceção talvez seja Anísio Teixeira.

¹¹ SCHWARTZMAN et alii., 2000, p. 31.

“política” e a “educativa”, esta última deveria obrigatoriamente comprometer-se com a manutenção e fortalecimento do “espírito de unidade nacional”.¹²

Feito Ministro da Educação e Saúde Pública em 1934, Gustavo Capanema dá contornos bem definidos a essa “ação educativa”: “A constituição da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica do ministério, em seu sentido mais amplo”.¹³ O ministro desdobra sua ação em dois níveis – o da reforma do ensino e o da participação e mobilização cívica.¹⁴ Neste último, parte dos esforços se volta para a chamada “ação cultural”. Ela é crucial. Por meio dela, define-se um novo modelo de gestão estatal no Brasil, caracterizado justamente pela identificação da “cultura” como domínio estratégico e, enquanto tal, como valor de Estado.¹⁵ Seu programa: preservar e consolidar a *formação* da nação enquanto entidade dotada de unidade, coesão, coerência e autenticidade.¹⁶ Seu fundamento: o diagnóstico – o incômodo e insistente diagnóstico – de que unidade, coesão e coerência estavam constantemente ameaçadas, e com elas a própria existência da nação.¹⁷

É através da “ação cultural” que se põe em prática aquilo que Mario de Andrade (não apenas o mais destacado dos intelectuais modernistas, mas um dos principais responsáveis pela definição dos pressupostos dessa “ação cultural”)¹⁸, chamaria de “nacionalismo pragmático”,¹⁹ o qual consistia basicamente de ações

¹² Apud Ibid., p. 55-6.

¹³ Ibid., p. 157.

¹⁴ Ibid., p. 31.

¹⁵ “[...] o regime Vargas se diferencia sobretudo porque define e constitui o domínio da cultura como um ‘negócio oficial’, implicando um orçamento próprio, a criação de uma ‘intelligentzia’ e a intervenção em todos os setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico”. MICELLI, 1979: 131. Ver CANDIDO, Antonio. “A Revolução de e a cultura”. In CANDIDO, 1987; CANDIDO, Antonio. Prefácio. In MICELI, 1979. OLIVEIRA, 1983; VIANNA, 1991.

¹⁶ Cf. ARANTES & ARANTES, 1997.

¹⁷ Cf. GONÇALVES, 1996.

¹⁸ Além de toda a sua obra ficcional e ensaística, nas quais o tema da identidade nacional é uma constante, Mario de Andrade redige em 1936 o ante-projeto do que viria a ser o SPHAN e participa de outro importante (conquanto malogrado) projeto da “ação cultural” de Capanema – a Enciclopédia Brasileira. Vale lembrar que, antes disso, Mario de Andrade já havia participado, no Departamento de Cultura da Municipalidade de São Paulo, de ação congênere.

¹⁹ Apud SANTIAGO, 2002: 91. Neste artigo Silvano Santiago descreve muito bem como, entre os revolucionários da política e os revolucionários das artes – aqueles intelectuais modernistas que, a partir de meados da década de 20, haviam identificado precisamente na cultura a chave para o

estatais voltadas para a “identificação”, “inventário”, “fixação”, “conservação” e sobretudo “preservação”, dos elementos constituintes da “genuína”²⁰ cultura nacional – a começar, claro está, por aquele que, dentre todos os demais (desde logo em função de seu estado – físico ou simbólico – de ruína), seria o mais ameaçado: o “patrimônio nacional”.²¹ Como afirma José Reginaldo Gonçalves, a nortear essas práticas (diretamente vinculadas, portanto, à articulação de “narrativas nacionais” e, assim, à formação discursiva da identidade nacional) está uma concepção moderna de história (melhor seria dizer de temporalidade histórica)

“[...] em que esta aparece como um processo inexorável de destruição, em que valores, instituições e objetos associados a uma “cultura”, “tradição”, “identidade” ou “memória nacional” tendem a se perder. Os remanescentes do passado, assim como as diferenças entre as culturas, tenderia a ser apagadas e substituídas por um espaço marcado pela uniformidade. Esse processo é considerado de modo unívoco, reificadamente, sem que se leve em conta, de modo complementar, os processos inversos de permanência e recriação das diferenças em outros planos. O efeito dessa visão é desenhar um enquadramento mítico para o processo histórico, que é equacionado, de modo absoluto, à destruição e homogeneização do passado e das culturas. Na medida em que esse processo é tomado como um dado, e que o presente é narrado como uma situação de perda progressiva, estruturam-se e legitimam-se aquelas práticas de colecionamento, restauração e preservação de ‘patrimônios culturais’ representativos de categorias e grupos sociais diversos”.²²

Para todos aqueles que em maior ou menor grau compartilhavam do *diagnóstico da perda* (e que portanto produziram aquilo que José Reginaldo Gonçalves chamou de “retórica da perda”) e endossavam o programa da construção da nação, a “ação cultural” de Capanema só poderia ser vista como oportuna, e a criação do SPHAN, em 1937, como imperativa e urgente. A ser considerado o prestígio alcançado pelos criadores e gestores do órgão (de acordo com Schwartzman, Bomeny e Ribeiro Costa, a “principal realização do Estado

descobrimiento de um Brasil moderno e coeso –, entre uns e outros não havia apenas o suposto fenômeno de “cooptação” (conforme a tese defendida por Sérgio MICELLI, 1979), ou mesmo o acordo acerca da forma de mando (o autoritarismo); ligava-os, não obstante as divergências ideológicas, afinidades conceituais profundas. A par de Carlos Drummond de Andrade, chefe de gabinete do ministro, participam em diversos projetos da ação cultural do Ministério Capanema, Mario de Andrade, Candido Portinari, Heitor Villa-Lobos, Rodrigo Mello Franco de Andrade e, como veremos, Lucio Costa.

²⁰ Cf. SAPIR, 1985.

²¹ Cf. GONÇALVES, 1996, passim; NEVES, 1998.

²² GONÇALVES, 1996: 21-3. Sobre o tema ver em especial STEWART, Susan. *On longing: narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1984.

Novo na área da cultura”),²³ tratava-se de um caso de unanimidade nacional²⁴: bem cedo, todos os nomes ligados à sua criação passam a ser imantados por uma espécie de aura, própria aos heróis nacionais.²⁵ Nomes como o de Gustavo Capanema, ministro da educação quando da publicação do Decreto-lei que institui o SPHAN,²⁶ e de Rodrigo Mello Franco de Andrade, que dirigiu o “Patrimônio” (como afetivamente o SPHAN passou a ser chamado) de 1937 até o fim dos anos sessenta, quando morre; como o de Lucio Costa, responsável pela divisão de estudos e tombamentos do órgão de 1937 a 1972, ano de sua aposentadoria.

No caso de Costa, conquanto pertinente, a consagração da imagem de “homem do Patrimônio” só parcialmente lhe faz justiça:²⁷ se, por um lado, ela

²³ SCHWARTZMAN et alii, 2000: 24. Além do SPHAN, a “ação cultural” do ministério Capanema se desdobra em projetos como a Enciclopédia do Brasil (a cargo de Mario de Andrade), a sistematização da prática do canto orfeônico “de sentido patriótico”. Um bom termômetro da força que ganhava, dentro e fora do governo central, a consciência da importância do domínio (nos dois sentidos da palavra) da cultura é a proposta, de parte de Celso Kelly, de criação de um “Departamento Nacional de Cultura”, órgão que deveria centralizar toda a “ação cultural” do Ministério e que deveria atuar em áreas tão diversas quanto as da rádio difusão, cinema, teatro, música, edição de livros, museus. Tudo, bem entendido, com vistas ao “fortalecimento da nacionalidade”, à difusão das “verdadeiras tradições nacionais”, ao fortalecimento de “um sentimento marcadamente brasileiro” e da “educação dos sentimentos” no sentido de uma “educação cívica”. KELLY, Celso. Carta a Gustavo Capanema, 3 dez 1937. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GC g 1935.01.30.

²⁴ Bem entendido, ao usarmos a expressão “unanimidade nacional” não queremos referir a totalidade da população brasileira, senão a uma “comunidade discursiva” (SKINNER, 2000) ou, nos termos de Alfred SCHUTZ, a uma determinada “província de significado” (SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. A expressão foi citada em VELHO, 1999(b): 17.), caracterizada pelo uso de um vocabulário específico e sobretudo pelo compartilhamento de questões específicas. Na ocorrência, um dos dados fundamentais para a definição dessa comunidade é justamente o compartilhamento do “diagnóstico da perda”. Tratando do debate intelectual brasileiro do “segundo tempo modernista” Eduardo Jardim de Moraes descreve muito bem como tal província de significado é muitas vezes caracterizada mais pelo compartilhamento de questões do que por conclusões comuns: “[...] é nítido que para aqueles que adotam a postura modernizadora ou para os que a rejeitam, o que está sempre presente na atenção dos intelectuais da época é a apreciação do bloco de questões em que se imbricavam modernidade, brasilidade, tradição e origens populares”. MORAES, 1988: 221. Vale lembrar ainda, a propósito, as palavras de Adrián Gorelik: “[...] la ‘arquitectura moderna brasileña’ se habia caracterizado por – y habia dependido de – convocar a la *unanimidad*”. GORELIK, 1999: 72. Grifo meu.

²⁵ Como afirma Norbert ELIAS, “As crenças nacionalistas [...] tendem, em situações específicas, a ganhar poder sobre os próprios crentes através de um processo de auto-escalamento gradual de reforço mútuo. Uma vez que o credo afirma a lealdade da pessoa para com o seu próprio grupo, assim como a coloca sobre um pedestal e que ninguém pode publicamente negar aprovação àquelas que com maior veemência afirmam sua crença na virtude suprema do grupo, a tendência de pessoas ou grupos de pessoas para se superarem uma às outras em sua afirmação de tal crença torna-se muito forte em certas situações sociais”. ELIAS, 1997: 144.

²⁶ Decreto-Lei No. 25, de 30 de novembro de 1937. Cf. NOBREGA, 1952.

²⁷ “Nesse sentido, talvez até mais do que Mario [de Andrade] ou Rodrigo [Melo Franco de Andrade], Lucio [Costa] tenha encarnado o papel de intelectual total e polivalente do SPHAN

celebra a pertinaz e sem dúvida meritória, atuação do arquiteto na luta pela preservação do patrimônio nacional (neste caso confirmando a inequívoca adesão do arquiteto à “ação cultural” do ministério da Educação e, por conseguinte, ao nacional construtivismo estado-novista), por outro ofusca, quando não apenas sublima, dentre outros, sua atuação (e subjacentes intenções) na outra ponta da ação educacional do Ministério Capanema – a reforma do ensino secundário.

5.2 A reforma do ensino secundário

A reforma do ensino secundário integra o amplo projeto de reformulação do sistema educacional brasileiro intentado por Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação. A pedra de toque é lançada em janeiro de 1936, na forma de um extenso inquérito endereçado a setores os mais diversos da sociedade brasileira. O “Inquérito Nacional de Educação” pretendia abranger todos os aspectos da organização do sistema educacional, e suas respostas deveriam subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação.²⁸

Uma vez mais, os debates em torno da reformulação do sistema educacional evidenciam que, não obstante o acordo acerca da importância do ensino para a modernização e da necessidade de se fomentar o sentimento de nacionalidade, os interesses atuantes podiam ser bastante divergentes:

“Muitos dos representantes da Escola Nova, por exemplo, apoiavam enfaticamente as pretensões de centralização e controle governamental da educação, em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social.[...] A Igreja católica, responsável pela quase totalidade das escolas privadas no país, via com receio a subordinação da educação ao Estado, propondo, em seu lugar, a total liberdade de ensino e a autonomia das escolas. Da escola única ela diria ser uma ‘tentativa de emburguesamento do operariado compulsando os mais capazes numa classe de intelectuais técnicos e universitários’. Propunha como alternativa cursos secundários paralelos com ‘oportunas pontes de transferência’, como meio de elevar ‘cada classe, ou melhor, cada grupo hierárquico social dentro de sua própria e insubstituível competência’”.²⁹

[...]”. RUBINO, Silvana. Lucio Costa e o patrimônio histórico e artístico nacional, *Revista USP*, São Paulo, n. 53, mar.-mai. 2002, p. 9.

²⁸ Cf. SCHWARTZMAN et alii, 2000, p. 189-219.

²⁹ Ibid., p. 194-5.

Em todo caso, o debate era pautado pelo consenso acerca da importância do ensino secundário para os destinos do Brasil *moderno*. Com efeito, para um grande número de intelectuais (Capanema entre eles) parecia ser mesmo este *Um Grande Problema Nacional* – título do livro publicado, em 1940, por Afrânio Peixoto, A. Carneiro Leão, Branca Fialho, Carlos Delgado de Carvalho, Euclides Roxo, F. Venâncio Filho, George Millardet, Gustavo Lessa, Joaquim Faria de Góes Filho e Paulo de Assis Ribeiro, e consagrado integralmente ao problema do ensino secundário nacional.³⁰

O balanço que Capanema faz das realizações do governo Vargas (1930-45) na área da educação, em texto redigido em 1946, dá bem a medida da importância (e para o ministro e para seus supostos leitores) do tema: numa lista de 34 itens, a “nova organização do ensino secundário” figura em terceiro lugar, atrás apenas da própria criação do Ministério da Educação (item 1) e da inauguração de “uma política de maior aplicação de recursos financeiros aos serviços de educação” (item 2). O texto é suficientemente eloquente: depois de indagar, a modo de desmerecimento, “Que era nosso ensino secundário em 1930?” e de destacar, com números, o aumento de estabelecimentos e de alunos matriculados durante Vargas, Capanema escreve: “Será preciso salientar o que este aumento significa para a vida cultural e democrática do país?”³¹

A importância que o ensino secundário adquire no plano de reformulação do sistema educacional brasileiro é ainda perceptível nas discussões, travadas no âmbito do Ministério Capanema, sobre a reforma do ensino superior de artes plásticas. A documentação constante do arquivo Gustavo Capanema no CPDOC/FGV atesta que, pelo menos a partir de 1935, é intenção de Capanema reformar o ensino superior de artes plásticas no Brasil. É com este intuito que o

³⁰ PEIXOTO, Afrânio et alii. Um Grande problema nacional (estudos sobre ensino secundário). Rio de Janeiro: Pongetti, 1940. É igualmente digno de nota a publicação pelo MES, em 1942, de Reforma do ensino secundário e superior, de Rui Barbosa.

³¹ CAPANEMA, Gustavo. “Algumas notas sobre o problema da educação e da saúde no Governo Getúlio Vargas”. Apud SCHWARTZMAN, 1983: 355-78. Seria interessante investigar a mudança do vocabulário político perceptível neste documento, produzido após o fim do Estado Novo. De fato, e por razões óbvias, o emprego das palavras “democracia” e “democratização” parecem indicar uma sintonização com as mudanças políticas contemporâneas à sua redação (1946).

ministro solicita estudos de pessoas e instituições tão diversas quanto a Escola Politécnica da Universidade Técnica Federal, Celso Kelly (então chefe do Serviço de Publicidade do MES), Raul Leitão da Cunha (reitor da Universidade do Brasil), Bureau International d'Education (que envia ao Ministério informe sobre o “Projet Federal de Beaux-Arts aux États Unis”), Istituti d'Istruzioni Artistica Italiano, Conselho de Orientação Artística de São Paulo, Neréo de Sampaio (Diretor do Departamento de Artes da Universidade do Distrito Federal), Lourenço Filho (Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP), Augusto Bracet (Diretor da Escola Nacional de Belas Artes/ENBA), Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação.³² O dado que nos interessa diretamente é o quanto essa reforma parece ter como motivação a urgência da formação de professores para o ensino secundário.

Era esse o tema da carta enviada ao Ministro da Educação, em julho de 1939, por Neréo de Sampaio. Nela, o Diretor do Departamento de Artes da UDF alertava o ministro sobre a necessidade de preparação de professores especializados na disciplina de desenho.³³ Dos entendimentos havidos entre Capanema, Neréo de Sampaio e Lourenço Filho, Diretor do INEP (órgão infalivelmente consultado pelo Ministro), surge a nova proposta da criação de

³² A grande ausência entre os consultados é, naturalmente, a de Lucio Costa, que, em 1930-31, havia empreendido, como Diretor da ENBA, uma verdadeira guerra em favor da renovação do ensino de arquitetura no Brasil – guerra como se sabe perdida. O alijamento de Costa das discussões sobre a reforma do ensino superior de artes plásticas, de par com a participação, nessa reforma, de nomes como Lourenço Filho e Neréo de Sampaio (grandes adversários, como veremos a seguir, de Costa em matéria de artes plásticas e seu ensino), apenas comprova como foi inequívoco e duradouro o revés de Costa da ENBA. Ainda a propósito, é digno de nota que Paulo Pires, sócio de Paulo Santos (um quase discípulo de Lucio Costa) e membro da comissão constituída para estudar a reforma do ensino artístico superior no Brasil, tenha se recusado a assinar o ante-projeto de reforma do ensino artístico superior, encaminhado por Augusto Bracet a Gustavo Capanema e assinado por Bracet, Flexa Ribeiro, Correa Lima e Chambellad. Consta ainda do arquivo Capanema memorando de Carlos Drummond de Andrade (possivelmente de 1935) tratando da criação, sugerida, entre outros, por Oscar Niemeyer e Lellio Landucci, de um “Centro de Estudos de Artes Plásticas e Arquitetura do Rio de Janeiro”. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC-FGV, GC g 1935.01.30, pasta II. Sobre Paulo Santos, ver NOBRE, Ana Luiza de Souza, A história entre os modernos, *AU/Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, n. 92, out.-nov. 2000, p. 84-9; LEONÍDIO, Otavio. Duas Cidades, *Anima*, Rio de Janeiro, PUC-Rio, ano 1, n. 2, 2002.

³³ Na carta, Neréo de Sampaio propõe que “a formação do magistério especializado em Desenho para os ensinos de grau secundário e normal continue a ser feita no Departamento de Artes do Desenho da Prefeitura do Distrito Federal”, em curso de quatro anos. A carta com a sugestão é encaminhada por Capanema ao INEP, em 21 jul. 1939, “para estudar o assunto e apresentar parecer”. CPDOC-FGV, GC g 1935.01.30, pasta I.

“cursos de emergência” para as áreas de desenho, trabalhos manuais e economia doméstica, a serem instituídos por Decreto-Lei.³⁴ Um dos ofícios enviados ao Ministro Capanema atesta o grau de preocupação do diretor do INEP com a questão: além da proposta de decreto-lei, sugere “a publicação dos planos de formação regular dos professores de desenho, trabalhos manuais e economia doméstica”, além da “urgente” publicação dos programas dessas disciplinas.

A essa altura (1939), bem entendido, o rumo e o ritmo das reformas do sistema educacional brasileiro já não eram pautados pelos resultados do Inquérito Nacional de Educação, menos ainda pelo Congresso, para onde, uma vez concluído, o Plano Nacional de Educação havia sido enviado em maio de 1937, para votação. Com o golpe, quer dizer, livre dos constrangimentos que a via democrática poderia representar ao “bom andamento” de reformas tidas como “urgentes”, o ministro estava, digamos, mais à vontade para por em prática o seu próprio plano de reformas. Um dos resultados concretos surge em abril de 1942, com a publicação da *Lei Orgânica do Ensino Secundário*.³⁵

*

A “Lei Orgânica do Ensino Secundário” é um dos mais eloquentes documentos que nos legou o Estado Novo. Por meio dela se percebe não apenas o *modus operandi* ou as ideologias mais ou menos explícitas, mas sobretudo o que parecia estar em jogo quando se tratava de discutir a reforma do ensino secundário brasileiro. Publicado a 9 de abril de 1942, o Decreto-Lei n. 4.244 traz ainda, como anexo, uma “Exposição de Motivos” assinada pelo Ministro da Educação, que, assim, deixou ainda mais claros não apenas os objetivos mas também os fundamentos subjacentes à Lei.³⁶

³⁴ Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - INEP. Ofício de Lourenço Filho ao Ministro da Educação e Saúde de 14 de out. 1939.

³⁵ Todo este parágrafo. Cf. SCHWARTZMAN et alii, 2002. O Plano Nacional de Educação é concluído e enviado ao Congresso, para votação, em maio de 1937; tem 504 artigos e uma centena de páginas. Enviado ao Congresso para “votação em globo”, é acolhido com desconfiança. SCHWARTZMAN et alii, 2000: 204.

³⁶ MINISTÉRIO da Educação, Serviço de Documentação (Folheto n. 8). *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942. O Decreto-Lei 4.244, datada de 9 de abril

Os objetivos da Lei são definidos à saída, através da enumeração das “Finalidades do Ensino Secundário” (“Título I”). São elas:

- “1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes”.
- “2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e consciência humanística”.
- “3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”.³⁷

Desde logo, tais finalidades evidenciavam uma dupla preocupação: de um lado, dotar de organicidade o sistema educacional brasileiro, na forma de uma integração dos ciclos de ensino; de outro, dar continuidade a um dos fundamentos da reforma implementada em 1931 por Francisco Campos, qual seja, o de fazer com que o secundário tivesse uma “finalidade própria” e não se reduzisse a “um simples curso de passagem”.³⁸ Quanto a esta última, ela deveria cumprir-se sobretudo no primeiro ciclo de estudos (durante os quatro anos do curso ginásial), destinado segundo a lei “a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”.³⁹

Em termos da estrutura do ensino (“Título II”), mantinha-se um dos principais pontos da Reforma Campos – a divisão do Curso Secundário em dois ciclos, o ginásial e o clássico/científico (os quais, na Reforma de 31, denominavam-se “fundamental” e “complementar”).

Era todavia na descrição dos conteúdos das disciplinas – por sumária que fosse⁴⁰ – que sobressaíam alguns dos aspectos mais importantes da Lei. Em

de 1942, é publicada no D. O. em 10 abr. 1942, com retificações publicadas em 15, 20 e 24 do mesmo mês.

³⁷ MINISTÉRIO da Educação, 1942 (a), cap. I, art. 1.

³⁸ FRANCISCO CAMPOS. “Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Secundário de 1931”. Apud SILVA, 1969: 286-7.

³⁹ MINISTÉRIO da Educação, 1942(a), cap. II, art. 3.

⁴⁰ A Lei não trazia o programa das disciplinas, determinando apenas que “Os programas das disciplinas serão claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais”. O parágrafo único deste artigo dizia ainda que “Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais,

primeiro lugar, destacava-se o cuidado em atender aos interesses de dois dos mais influentes (leia-se poderosos) setores do Brasil de então – o Exército e a Igreja. Assim, as diretrizes da “instrução pré-militar” (obrigatória) seriam, conforme a Lei, “fixadas pelo Ministério da Guerra”, e os programas de ensino de religião (facultativo) “fixados pela autoridade eclesiástica”.⁴¹

A segunda e talvez mais marcante característica da Lei é, bem entendido, seu teor nacionalista. Com efeito, todo o ensino secundário deveria constituir-se numa inequívoca “Educação Moral e Cívica”, a qual, não sendo propriamente uma disciplina curricular, surgia, através da Lei, como uma espécie de *ethos* fundamental, a atravessar toda e qualquer atividade escolar. Vejamos o que diz o Capítulo VII da Lei, que trata da Educação Moral e Cívica.

“Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos”.

“Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade dos ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade”.

“Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico”.

§ 1o. Para a formação da consciência patriótica, serão com freqüência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil”.

§ 2o. Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3o. Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio da Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

§ 4o. A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo”.⁴²

designadas pelo Ministério da Educação, que os expedirá”. MINISTÉRIO da Educação, 1942(a), cap. III, art. 18.

⁴¹ MINISTÉRIO da Educação, 1942(a), cap. V e VI.

⁴² Ibid. Sobre o ensino de história, ver REZNIK, 1992.

De resto, a Lei previa (“Título III”) a separação de meninos e meninas, de molde a que o ensino pudesse contemplar as especificidades da “personalidade feminina e, mais importante do que isso, “a missão da mulher dentro do lar”.⁴³ Os demais títulos e artigos da Lei tratavam da vida e da organização escolar; das medidas auxiliares e, finalmente, do caso dos alunos maiores de dezenove anos.⁴⁴

Tão eloqüente, ou ainda mais eloqüente do que o Decreto Lei 4.244 é a “Exposição de Motivos” que o acompanha, assinada por Gustavo Capanema. Como atestam as diversas versões constantes de seu arquivo pessoal, sua redação mobilizou enormemente o ministro, que, uma após a outra e incansavelmente, corrigia e alterava de punho inúmeras versões já datilografadas, suprimindo frases, substituindo palavras, invertendo a ordem dos parágrafos.⁴⁵ Dentre os pontos elencados pelo Ministro como mais importantes, dois em especial merecem ser destacados. Eles revelam, com clareza, não apenas os objetivos, mas igualmente os pressupostos subjacentes à reforma do ensino secundário brasileiro – na verdade, a todo o sistema educacional brasileiro.

O primeiro ponto diz respeito aos objetivos específicos do ensino secundário. Nas palavras do Ministro, a finalidade primeira do ensino secundário seria “a formação da personalidade do adolescente”, vale dizer, “adaptar o ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo [...]”. Contudo, por se tratar de uma “finalidade geral da educação”, essa seria uma finalidade mais propriamente ligada ao ensino primário. Quanto ao secundário, deveria ter, ele também, uma “finalidade específica”:

“O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística./ Este último traço definidor do ensino secundário é de uma decisiva importância nacional”.⁴⁶

⁴³ Ibid., Título III, art. 25, item 4.

⁴⁴ De par com o Decreto-Lei 4.244 é publicado, na mesma data, o Decreto-Lei 4.345, que trata das disposições transitórias para a execução da Lei Orgânica do Ensino Secundário.

⁴⁵ Gustavo Capanema. Versões manuscritas da Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário. [1942]. CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GCg 1936.03.24 /1.

⁴⁶ Gustavo CAPANEMA. “Exposição de Motivos”. In MINISTÉRIO da Educação, 1942(a), p. 34.

Assim, se o ensino primário deveria fornecer os “elementos essenciais da educação patriótica”, identificada com um “*sentimento* vigoroso”, o secundário teria como finalidade a formação de uma “*consciência* patriótica” (grifos meus). A nuance era assim justificada:

“É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino”.⁴⁷

Acompanhemos a argumentação do Ministro. A seus olhos a finalidade primeira do ensino secundário seria formar a “personalidade do adolescente” e, adaptando-o às “exigências da sociedade”, “socializá-lo”. Sendo esta contudo uma finalidade pedagógica por assim dizer genérica, e estando ela a cargo sobretudo do ensino primário, o secundário *deveria* ter uma finalidade específica – a formação de uma “consciência patriótica”. E por que isso? Por que seria isso uma necessidade ou uma urgência? Por que “*é preciso* infundir nas massas”, “*é preciso* tornar habituais entre o povo” os “ideais da nação”, a “continuidade histórica” e os “valores maiores da pátria”, as “concepções e atitudes espirituais” próprias da consciência patriótica? Porque, segundo o diagnóstico de Capanema (diagnóstico que, como vimos, não é exclusivamente seu, mas que, pelo contrário, é compartilhado por um número significativo de intelectuais seus contemporâneos, governistas ou não),⁴⁸ a nação é uma entidade desarticulada, constantemente cercada de “perigos” que “ameaç[a]m” a “sua independência, a sua ordem, o seu

⁴⁷ Ibid., p. 34-5.

⁴⁸ Um dos elementos a serem considerados na definição desse grupo é, bem entendido, sua auto-imagem. Nesse sentido, vale notar que a tarefa ou “missão” de construção/reparação da nação deveria ficar a cargo... desse mesmo grupo; do grupo composto por aquelas “individualidades condutoras [...] que deverão assumir as responsabilidades maiores da sociedade e da nação” e que o secundário em especial deveria formar.

destino”. Nessas perspectivas, o ensino secundário só poderia mesmo ser visto como sendo “de uma decisiva importância nacional”,⁴⁹ de modo que

“Um ensino secundário [...] que não pudesse formar, em cada um deles [dos adolescentes], a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la”.⁵⁰

Os fundamentos desse diagnóstico (desse *diagnóstico da perda*, para falar com José Reginaldo Gonçalves), ficam evidentes quando, em sua “Exposição de Motivos”, Gustavo Capanema trata do “Estudo da língua, da história e da geografia pátrias” (este o segundo ponto que gostaríamos de destacar). Segundo o ministro,

“O conhecimento seguro da própria língua constitui para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura. Mais do que isto, o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma./ Na conformidade deste pressuposto, o ensino da língua portuguesa é ampliado, tornando-se obrigatório em todas as sete séries, com a mesma intensificação para todos os alunos”.⁵¹

A passagem não poderia ser mais esclarecedora. Por ela, é possível identificar com exatidão os pressupostos subjacentes ao diagnóstico do ministro, aqui articulados em torno da tríade *língua-cultura-nação*. Sendo a língua o “primeiro elemento de organização e de conservação” de uma “cultura”, seu ensino e cultivo interessam à “própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma”. No limite, portanto, a própria existência da nação *enquanto unidade espiritual e como entidade independente e autônoma* dependeria da organização e conservação de sua “cultura”. Em certa medida, o próprio conceito de “nação” – isto é, a comunidade de homens e mulheres reunidos em torno de um Estado nacional soberano, idéia

⁴⁹ A mudança do vocabulário político acusará a crescente importância desse tipo de argumentação no debate brasileiro posterior ao Estado Novo. Com efeito, as décadas seguintes marcariam a substituição da expressão “importância nacional” pela mais enfática “segurança nacional”.

⁵⁰ Gustavo CAPANEMA. “Exposição de Motivos”. In MINISTÉRIO da Educação, 1942(a), p. 35.

⁵¹ *Ibid.*, p. 36-7.

que se refere portanto também a uma entidade política⁵² – é reduzido ao conceito de “cultura”, mais especificamente, a um conceito de cultura “genuína” que, como vimos, por isso mesmo tende a focalizar tão-somente “those general attitudes, views of life, and specific manifestations of civilizations that give a particular people its distinctive place in the world”.⁵³

De fato, segundo a formulação do Capanema da Exposição de Motivos (mas não só dele, bem entendido), nação e “cultura” se confundem. Tendendo a ser reduzida à uma noção específica de nação (entendida sobretudo como *communitas*; nos termos de Tönnies, como *Gemeinschaft* e não como *Gesellschaft*),⁵⁴ a própria sociedade passa a definir-se de acordo com o conceito de cultura em torno do qual, por sua vez, se define a nação (não haveria de ser fortuita a expressiva indistinção de ambos os conceitos nos enunciados do ministro: “[...] dentro da sociedade e da nação”; “[...] sua missão social e patriótica [...]”. Os grifos são meus). Donde a inevitável conclusão de que, se a finalidade fundamental do ensino secundário é, como quer Capanema, “adaptar o

⁵² As relações entre cultura e política no Estado Novo foram tratadas, dentre outros, por Lucia Lippi Oliveira. Segundo essa autora, “O novo regime, instaurado em 1937, assume como ideário a crença de que cada povo deve elaborar suas instituições obedecendo às inspirações particulares, aos imperativos históricos de seu tempo. Daí a importância da ‘nova democracia’, que, segundo seus ideólogos, era genuinamente brasileira. Dever-se-ia reconhecer o caráter nacional da organização política implantada. O ‘Estado Nacional’, como é comumente denominado o novo regime, era aquele capaz de disciplinar forças e produzir o progresso social, já que este era dependente de uma ordem política adequada./ Se a política foi, no início dos anos 30, identificada com a ‘políticalha’ e assumiu um sentido pejorativo, sendo necessário buscar em outra área do conhecimento (na sociologia) o método para apreender a realidade brasileira, agora ela renasce a partir de uma nova concepção. A política passa então a ser concebida como unidade em contraposição à anterior, identificada com a desagregação, e vem qualificada como capaz de ‘captar as aspirações nacionais’, ‘síntese resultante dos fatos sociais’, ‘realista’. A ‘nova política’ do ‘Estado Nacional’ seria uma imposição do social e exerceria um predomínio natural sobre os poderes econômico e espiritual./ Dentro deste quadro é que se estabelece a relação entre política e cultura. O progresso cultural é atribuído à ordem política, já que esta é imposição do social e, ao mesmo tempo, exerce uma tutela sobre a sociedade. Se a cultura é a expressão da vida popular, a política é sua forma de organização”. OLIVEIRA, 1983: 522-3.

⁵³ SAPIR, 1985: 311.

⁵⁴ Tal característica foi destacada por Ítalo Campofiorito: “O que nos interessa aqui é distinguir a burla estadonovista que consistiu [...] em representar (sob o patrocínio de Wagner, Spengler ou Nietzsche) o sertanejo [...] de Euclides, os praianos e os *nossos mestiços* em geral [...] para a construção de uma *Gemeinschaft* (cultura e comunidade natural do povo) à brasileira – imitada da sociologia de Tönnies, de modo a municiar com *folclore*, *alma* e *raízes nacionais* o combate contra a influência exótica de um modelo de sociedade (*Gesellschaft* – civilização normativa e artificial) ‘imposta’ pelo espírito libertário francês e pelo liberalismo anglo-americano”. CAMPOFIORITO, 1997: 17.

ser humano às exigências da sociedade, socializá-lo [...]”, ao fim e ao cabo esta só deveria ser, obrigatória e exclusivamente, uma socialização *na e para* a nação.⁵⁵

Assim, se o conceito de sociedade em questão já não se fundamenta no pré-requisito de uma raça comum (como supôs o pensamento social brasileiro do século XIX e início do XX), nem por isso tem como base, primordialmente, fatores estruturantes de outra ordem, desde logo sócio-econômicos ou sócio-políticos (por exemplo, o compartilhamento de valores republicanos, a união em torno dos interesses específicos de cada classe social ou mesmo a “liberdade” própria a um ambiente de livre mercado, para lançar mão de termos-chave dos vocabulários republicano, marxista e liberal, respectivamente). No limite, para o Capanema de Exposição de Motivos (como para um grande número de intelectuais brasileiros seus contemporâneos), nada disso parecia ser mais importante do que a união em torno de uma *genuína* “cultura nacional” – uma união que, de resto, por coerção ou incentivo (Vianna), era em todo caso patrocinada pelo Estado autoritário; por um Estado autoritário, aliás, concebido por seus dirigentes como uma verdadeira encarnação da nação.⁵⁶

⁵⁵ O que, aliás, justificar-se-ia na medida em que, como afirma Sapir, o ideal de uma cultura genuína não tem necessariamente conexão com o ideal demasiadamente abstrato e impessoal de eficiência social: “A society may be admirably efficient in the sense that all its activities are carefully planned with reference to ends of maximum utility to the society as a whole, it may tolerate no lost motion, yet it may well be an inferior organism as a culture-bearer. It is not enough that the ends of activities be socially satisfactory, that each member of the community feel in some dim way that he is doing his bit toward the attainment of a social benefit. This is all very well so far as it goes, but a genuine culture refuses to consider the individual as a mere cog, as an entity whose sole *raison d'être* lies in his subservience to a collective purpose that he is not conscious or that has only a remote relevancy to his interests and strivings”. SAPIR, 1985: 315.

⁵⁶ O propósito dos dirigentes estadonovistas em identificar Estado e Nação (Estado de resto concebido como “condutor da modernização, em franco dissídio com o liberalismo de mercado que dominou o cenário da Primeira República”) é destacado por Luis Werneck Vianna. Como destaca Vianna, “Imediatamente após o golpe de Estado, em proclamação dirigida ao povo brasileiro, o presidente Getúlio Vargas justifica a promulgação da nova Constituição em nome de um ‘ajustamento ao espírito do tempo’, que estaria a reclamar uma identidade entre o Estado e a nação, a ser construída a partir de uma organização político-social baseada na representação profissional. Estado e sociedade, solidariamente articulados por meio das corporações, não se comportariam como esferas contrapostas, tal como ocorria no sistema político liberal, mas realizariam uma unidade sob o imperativo da vontade nacional, dando origem a uma democracia substantiva, em oposição à democracia meramente formal dos liberais”. Nessas perspectivas, conclui Vianna, “o preço da modernização autoritária e da ‘ampliação’ por cima da cidadania” seria justamente “a perda da autonomia da sociedade quanto ao Estado”. VIANNA, 2001: 117/52.

Nessas perspectivas, aliás, a reforma do ensino não deixava de ser também a expressão do insuperável vínculo existente entre o projeto modernizador estadonovista e a estética da brasilidade. Mais do que concordância quanto a via autoritária, o acordo entre *revolucionários* da política e *revolucionários* das artes deitava raízes numa afinidade essencial. Ela radicava na idéia de que a modernização da sociedade brasileira passava necessariamente pela consolidação da unidade e da coesão do povo brasileiro. Do ponto de vista do Estado autoritário, esta não era, bem entendido, nem a única face *da*, nem a única via *para* a modernização. Enquanto desenvolvimento sócio-econômico, a modernização supunha mais do que tudo a industrialização (conduzida pelo Estado, naturalmente). No âmbito mais propriamente social ou das relações sociais, tal industrialização deveria fazer-se acompanhar por uma nova (e moderna) ordem social. De um lado, cumpria operar na esfera do trabalho, através da implementação de uma rígida organização corporativa. De outro lado, cumpria fomentar (como ocorria no caso da reforma do ensino) de modo mais ou menos genérico e generalizado o sentimento de nacionalidade, catalisador da coesão social. E era precisamente neste terreno que haveria de ser firmado o sólido acordo entre os ideólogos do Estado Novo e os modernistas de 1922. Mais do que cooptação, tratava-se de um acordo firmado sobre pressupostos comuns, no fértil terreno das afinidades compartilhadas, e cujo principal desdobramento foi o “nacionalismo pragmático” voluntariamente reconhecido por Mario de Andrade.⁵⁷

Assim é que, o que, na década de 1920, surgia como questão eminentemente estética se transforma sem dificuldade em baliza para a definição de políticas de Estado, mais precisamente, para uma “ação cultural” marcada pelo ideal da construção nacional (como se vê, não apenas de políticas de preservação do patrimônio nacional).⁵⁸ Mas já é hora de examinar de que maneira Lucio Costa toma parte na reforma do ensino secundário implementada por Gustavo Capanema.

⁵⁷ V. SANTIAGO, 2002: 91. Sobre a tese da cooptação, v. MICELI, 1979.

⁵⁸ Sobre as afinidades entre tenentistas e modernistas, ver SANTIAGO, 2002.

5.3 O Ensino do Desenho por Lucio Costa

“Querido Carlos, devolvo junto a você, com os originais do trabalho do Lucio, a respectiva cópia, devidamente corrigida pelo autor. Além disso, restituo também o livro francês e as cópias dos programas que o nosso ministro tinha emprestado, por meu intermédio./ O Lucio nada tem a opor a que os referidos originais sejam incorporados ao arquivo pessoal do nosso preclaro ministro. Pedes apenas o favor de lhe mandarem uma cópia./ Receba o abraço do seu velho, Rodrigo”.⁵⁹

O memorando de Rodrigo Mello Franco de Andrade, Diretor do SPHAN, a Carlos Drummond de Andrade, Chefe de Gabinete do Ministro da Educação e Saúde, tratando do envio do “trabalho” de Lucio Costa é datado de 16 de julho de 1942. Três meses haviam se passado desde a publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário;⁶⁰ após o longo e penoso esforço despendido na preparação da Lei, sobretudo na redação de sua exposição de motivos,⁶¹ Capanema estava agora às voltas com a preparação, para publicação, dos programas das respectivas disciplinas, dentre elas, a de desenho.⁶² Para esta matéria, além de Lucio Costa, apresentam propostas Jeanne-Louise Milde e Neréo de Sampaio (propostas entregues em 11 de junho e 24 de julho, respectivamente).

De parte de Lucio Costa o convite é recebido com grande entusiasmo, como comprova sua resposta – um texto de 56 folhas, redigidas, como de costume, à mão e à lápis.⁶³

Afirmar que o trabalho é apenas um *programa* de ensino de desenho é, como veremos a seguir, reduzir, em muito, seu escopo e, afinal de contas, seu

⁵⁹ ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. Memorando a Carlos Drummond de Andrade, 16 de jul. 1942. CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1942.06.11. [ANEXO 2]

⁶⁰ A lei (Decreto-Lei No. 4.244), datada de 9 de abril de 1942, é publicada no Diários Oficial em 9 abr. 1942, com retificações publicadas em 15, 20 e 24 do mesmo mês.

⁶¹ Ver nota 574 acima.

⁶² Uma Comissão Geral para elaborar os programas do curso ginásial é constituída pelo Ministro da Educação através da Portaria Ministerial 101 de 27 abr. 1942.. A comissão era composta, segundo a portaria, “[...] do diretor geral do Departamento Nacional de Educação e dos diretores da Divisão de Ensino Secundário e da Divisão de Educação Física e bem assim dos professores, Coronel Pedro Mariani Serra, Souza da Silveira, Ernesto de Faria, Maria Junqueira Schmidt, Osvaldo Serpa, Euclides Roxo, Costa Ribeiro, João Pecegueiro, Melo Leitão, Jônatas Serrano, Delgado de Carvalho, Neréo Sampaio, Rocha Lima, Heitor Villa-Lobos e Germaine Marsaud”. MINISTÉRIO da Educação, 1942(b). p. 7031.

⁶³ Os originais encontram-se no Arquivo Gustavo Capanema do CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, GC g 1942.06.11.

significado. Embora constitua-se, de fato, naquilo que, convencionalmente, pode ser chamado de um “programa de ensino” (com seriação, elenco de disciplinas e respectivos conteúdos e metodologia de ensino), o trabalho de Lucio Costa contém, mais do que uma exposição de motivos, uma reflexão sobre a importância e a finalidade do ensino do desenho no curso secundário – reflexão por meio da qual é possível entrever o que, para o autor, parecia estar em jogo quando se tratava de discutir a educação artística/visual dos adolescentes.

O texto se inicia com a enunciação das “duas dificuldades [que] se apresentam [...] quando se considera o problema do ensino do desenho no curso secundário”. A primeira, de ordem prática, decorreria do fato de que

“[...] as aulas serão muitas vezes ministradas por pessoas pouco esclarecidas, ou mal esclarecidas, convindo assim restringir ao mínimo indispensável a intervenção do professor, a fim de que a própria estrutura do programa atue por si mesma, de forma decisiva, na orientação do ensino. Deste modo, sendo o professor pessoa inteligente e melhor informada, o ensino dará o seu maior rendimento; no caso contrário, a ação dele tornar-se-á menos nociva”.⁶⁴

A par dessa primeira dificuldade, de ordem prática, Costa enuncia uma segunda, de ordem bastante diversa.

“A segunda dificuldade é que os objetivos do ensino do desenho, nesse curso, são de natureza contraditória. Contradição que os programas não costumam levar na devida conta, estabelecendo-se em conseqüência, no espírito dos alunos, uma certa confusão que se vai agravando, com o tempo, a ponto de comprometer, irremediavelmente, mais tarde, no adulto, a capacidade de discernir e apreender, no seu sentido verdadeiro, o que venha a ser afinal, obra de arte plástica./ De uma parte, com efeito, o ensino do desenho visa desenvolver nos adolescentes, o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão; fornecendo-lhes os meios de traduzirem as idéias e de registrarem as observações graficamente, o que, além de os predispor para as tarefas da vida prática, concorrerá também para dar a todos melhor compreensão do mundo das formas que nos cerca, do que resultará necessariamente, uma identificação maior com ele./ Mas por outro lado, tem por fim reavivar a pureza de imaginação, o dom de criar, o lirismo próprio da infância, qualidades, geralmente, amortecidas quando se ingressa no curso secundário, e isto, tanto devido à orientação defeituosa do ‘ensino’ do desenho no curso primário, como devido mesmo à crise da idade, porque, então, esses novos adolescentes, atormentados pelas críticas inoportunas e inábeis dos mais velhos, já perderam a confiança neles mesmos e naquele seu mundo imaginário onde tudo era possível e tinha explicação:

⁶⁴ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 47. Conforme notou Ana Luiza Nobre, a passagem contém uma abordagem análoga à solução adotada por Lucio Costa para as superquadras de Brasília. Também neste caso o “plano” é concebido de molde a proteger o resultado final de eventuais equívocos por parte das individualidades responsáveis pela execução deste ou daquele projeto.

sentem-se inseguros, acham os desenhos que fazem ridículos, têm medo de ‘errar’. Ora, precisamente aquelas qualidades é que irão constituir, por assim dizer, o fundo comum de onde brotarão, mais tarde, as manifestações artísticas quaisquer que elas sejam. Importa, assim, cultivá-las a fim de que os mais capazes, neste particular, possam encontrar naturalmente o seu caminho, ao invés de vê-lo obstruído por um ensino absurdo que ainda apresenta o grave inconveniente de estimular as falsas vocações. O seu objetivo, entretanto, não é só esse de reavivar, em benefício principalmente dos mais dotados tais qualidades; é, também, o de permitir que ao terminarem o curso aos quinze ou dezesseis anos de idade, todas as moças e rapazes, indistintamente, tenham, senão a perfeita consciência, - o que só a experiência, depois, poderá trazer -, ao menos, noção suficientemente clara do que venha a ser uma obra de arte plástica, não como simples cópia, mais ou menos imperfeita, da natureza, mas como criação à parte, autônoma, que dispõe dos elementos naturais livremente e os recria a seu modo e de acordo com as suas próprias leis”.⁶⁵

Acompanhemos, passo a passo a reflexão de nosso autor. Ela se inicia de maneira taxativa, com a afirmação de que os objetivos do ensino do desenho no ensino secundário seriam de natureza “contraditória” (ou seja, não apenas dupla, mas *contraditória*, o que equivale a dizer que uma nega a outra). Os males verificados nesse ensino adviriam então do fato de que, de maneira geral, os programas vigentes ignoravam essa evidência, o que redundava inescapavelmente em confusão no espírito dos jovens. Em seguida, o autor descreve quais seriam as duas linhas de objetivos mencionadas. De um lado, haveria objetivos indiretos ou ancilares: desenvolver o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão, a capacidade de traduzir idéias e de registrar graficamente as observações. Chamamos de indiretos ou ancilares esses objetivos porque, de acordo com a descrição de Costa, não apenas visam ao desenvolvimento de capacidades tidas de uma maneira geral como bem-vindas nesta etapa da formação dos jovens, como são sempre “meios” para a realização de alguma coisa outra que não o próprio ato de desenhar ou o contato com o universo das formas plásticas. Embora não desqualifique tais objetivos, já aqui, ou seja, no ponto em que reconhece a utilidade do ensino do desenho para as tarefas da vida prática, Costa é capaz de incluir, com destaque – como que adiantando os propósitos relativos à segunda linha de objetivos –, uma utilidade por assim dizer inusitada: desenvolver em todos uma “melhor compreensão do mundo das formas que nos cerca, do que resultará necessariamente, uma identificação maior com ele”.

⁶⁵ Ibid., p. 47-8.

É contudo uma segunda linha de objetivos que ganha destaque na reflexão de nosso autor. Eles não estão vinculados de forma alguma ao universo ou esfera da vida prática. Ao contrário, ao exaltar qualidades como “a pureza da imaginação”, o “dom” da criação ou “o lirismo próprio da infância”, Lucio Costa deixa claro que, bem mais do que atender a fins extrínsecos, a finalidade do ensino de desenho deveria ser a de permitir que todos os jovens viessem a ter “uma noção suficientemente clara do que seja a obra de arte plástica” – explicitando, nesse sentido, que tais objetivos não visariam apenas a estimular a confirmação da veia artística dos alunos “mais dotados” – aqueles que, assim esperava, “naturalmente” acabarão encontrando o seu caminho e produzindo “as manifestações artísticas quaisquer que elas sejam” –, senão a “todas as moças e rapazes, indistintamente”.

A partir daí, o autor enumera as diferentes “modalidades de desenho” a serem adotadas no ensino secundário: (i) o “desenho técnico” ou “desenho como meio de fazer”, destinado à “inteligência quando concebe e deseja construir”; (ii) o “desenho de observação” ou “desenho como documento”, destinado à “curiosidade quando observa e deseja registrar”; (iii) o “desenho de criação” ou “desenho como meio de expressão plástica”, destinado ao “sentimento, quando se impressiona, a imaginação quando inventa e a inteligência quando idealiza e sejam [sic, por *deseja*] recriar, compor e significar”.⁶⁶

⁶⁶ Ibid., p. 48. A classificação é precedida por uma outra, prévia, constituída por mais duas modalidades – “desenho de ilustração” e “desenho de ornamentação” –, as quais, no esquema final, acabam sendo incorporadas à modalidade “desenho de observação”, de modo a “facilitar a orientação didática”. Idem, ibidem. A classificação de Costa confirma a tese inicialmente apresentada; dentre as três modalidades propostas, duas podem ser consideradas ancilares ou indiretas: na primeira – desenho técnico –, o desenho é sempre um *meio* para se fazer, construir, fabricar; na segunda – desenho de observação –, o desenho é ainda um meio: serve como documento ou registro de algo extrínseco – a fisionomia de “homens e mulheres famosos ou anônimos do tempo antigo”, “o aspecto da nossa cidade quando começou”, “as roupas ao tempo da independência, ou as casas quando Maurício de Nassau morou em Pernambuco”. (COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 49-50.) Quanto ao *desenho de criação*, o caso é bem outro; tem por assim dizer um fim em si mesmo, uma existência e uma legalidade próprias, independentes. E isso não obstante o viés expressionista contido na sugestão de esclarecimento que, segundo Costa, os professores deveriam dar aos alunos bem ao início do curso no sentido de fazê-los compreender as especificidades de cada uma das modalidades de desenho propostas. De fato, no caso do *desenho de criação*, Costa sugere que os professores o descrevam para os alunos como *meio de expressão*; como aquilo que “reproduz e exprime tudo o que imaginamos ou sentimos” e através do qual é possível “dar plena expansão” aos sentimentos e estados de espírito, e mesmo figurar os nossos próprios sonhos. Contudo, a

A isso se segue a apresentação do programa propriamente dito, com a especificação dos conteúdos dos diversos cursos, definidos de acordo com cada uma das quatro *séries* de estudos e das modalidades de desenho anteriormente estabelecidas. As disciplinas propostas para cada um das quatro séries de estudos reproduziam esse modelo tripartite: cada ano seria composto por apenas três disciplinas – “desenho técnico”, “desenho de observação/documentação” e “desenho de criação”. Pela descrição dos conteúdos de cada uma dessas disciplinas, pode-se perceber o propósito de cada uma delas, e, mais do que isso, seu papel dentro das três grandes linhas estabelecidas pelo programa de Lucio Costa.

A linha de desenho técnico tem como propósito o *domínio da técnica do desenho*, através do estudo dos materiais, procedimentos e métodos de desenho técnico, sobretudo aqueles relacionados à projeção horizontal – técnica que capacitaria o aluno a “conceber e situar os corpos e planos no espaço”.⁶⁷

A linha de desenho de observação tem como propósito *ensinar a ver*. Sua função era mostrar aos alunos que “geralmente olhamos as coisas sem verdadeiramente as ver, como se olhássemos através”,⁶⁸ o que justificaria a máxima costiana: “aprender a ver é o principal segredo da arte do desenho”.⁶⁹

Quanto à Linha de Desenho de Criação, tem como propósito a *libertação da imaginação*. Sua função era “estimular a imaginação das crianças”, deixá-las “divagarem com a mais absoluta liberdade”. Para tanto, (Primeira Série) “o professor não deve interferir de forma alguma, nem mesmo indiretamente”,

advertência que encerra essa mesma sugestão parece indicar o quão precário deveria obrigatoriamente ser, neste caso, o próprio esclarecimento: aos professores caberia finalmente esclarecer “[...] que tais exemplos permitem diferenciar de um modo literário e superficial o desenho de criação dos demais, mas não o explicam na sua essência como *arte plástica*, – resíduo a que afinal se reduz e significa sobretudo *forma*; é que somente na Quarta Série, com o desenvolvimento natural do curso, essa qualidade plástica fundamental do desenho como arte poderá ser convenientemente apreendida pelos alunos”. (COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 50-1, grifos do autor)

⁶⁷ Ibid., p. 57.

⁶⁸ Ibid., p. 55.

⁶⁹ Ibid., p. 56.

devendo, isso sim, “achar sempre bom e bonito tudo aquilo que fizerem”, Costa chegando mesmo a recomendar aos professores “não dar notas aos trabalhos”.⁷⁰ Nos “exercícios plásticos” (Segunda Série), “tudo [deve estar] disposto livremente ao gosto do próprio aluno, sem qualquer intervenção do professor [...]”.⁷¹

É possível perceber todavia que, conquanto voltadas para propósitos específicos, ou seja, conquanto dotadas de uma certa autonomia, as disciplinas das linhas de Desenho de Observação e de Desenho Técnico, na verdade, haviam sido concebidas como disciplinas ancilares ao Desenho de Criação. Assim, já no segundo ano, os principais exercícios – “exercícios de formas” ou “exercícios plásticos” – desta disciplina (Desenho de Criação) consistem “em associar ao desenho de imaginação, os elementos de folclore anteriormente adquiridos, as formas naturais e orgânicas do desenho de observação”.⁷² O dado se confirma na terceira série: Na disciplina de Desenho de Criação deve-se “continuar com os ‘exercícios plásticos’ iniciados na série anterior, enriquecendo-se o primitivo vocabulário com as novas formas sugeridas pelo desenvolvimento dos desenhos técnico e de observação”.⁷³

A terceira série confirma a ênfase desmesurada dada pelo programa ao desenho de criação. Ela marca ainda o ingresso de um outro fator determinante no programa de ensino de desenho de Lucio Costa: um conceito específico de *forma* (o que, desde logo, esclarece que, na verdade, a linha de desenho de criação não se reduzira apenas à *libertação da imaginação*). Com efeito, a par dos “exercícios plásticos” – fundados, como vimos, na “livre” combinação dos atributos adquiridos de imaginação e observação –, a disciplina de Desenho de Criação da terceira série deve ensejar o ensino das primeiras noções de “composição” – conceito que aqui ganha contornos bem definidos.⁷⁴

⁷⁰ Ibid., p. 53.

⁷¹ Ibid., p. 56.

⁷² Ibid., p. 56.

⁷³ Ibid., p. 59.

⁷⁴ Na definição de Lucio Costa, entendia-se por “composição plástica” – e isto não concernia apenas às obras de arte, mas também “da composição de objetos e utensílios de uso corrente” – “um conjunto de pontos, linhas, planos, volumes ou cores dispostos *de acordo com certas normas* e visando a um determinado objetivo plástico”. (p. 60, grifo meu) Ecoando o mais rígido

Na quarta e última série, diferentemente do que ocorria nas séries precedentes, o programa não especificava nem desenvolvia os conteúdos das disciplinas. Resumia-se a recomendar que os alunos, “já suficientemente informados”, dediquem-se a apenas uma, ou no máximo duas modalidades de desenho – seja ao desenho técnico, seja ao desenho de observação, seja ainda ao desenho de criação –, neste caso “aplicando aos *exercícios plásticos* as noções elementares de composição aprendidas na série anterior”.⁷⁵

*

Como se vê, mesmo tendo afirmado, bem à saída, que todo o ensino do desenho no curso secundário deveria ser “orientado simultaneamente” em “três direções distintas”,⁷⁶ o programa apresentado se caracterizava, outrossim, não apenas por um desequilíbrio entre as três modalidades do desenho, senão por uma supremacia absoluta do Desenho de Criação sobre as outras duas modalidades de desenho. Ora, o que isso poderia significar senão uma recusa em tentar conciliar o que, para Lucio Costa, eram objetivos de “natureza contraditória” do ensino do desenho no ensino secundário? Como não interpretar esse enviesamento como uma opção declarada por um objetivo em total detrimento do outro?

De fato, todo o programa de Lucio Costa não é senão a afirmação de que, para seu autor, os verdadeiros objetivos do ensino do desenho no ensino secundário são um só: através de uma “compreensão do mundo das formas que nos cerca”, fazer com que os alunos sejam capazes de “discernir e apreender, no

receituário do classicismo – receituário que o autor conhecia de cor, herança dos ensinamentos adquiridos na Escola Nacional de Belas Artes, onde graduou-se – Lucio Costa descreve, uma a uma, as categorias envolvidas na idéia de composição: “partido”, “cadência”, “ritmo”, “proporção”, “comodulação”, “harmonia”, “euritmia” (!), “modenatura”, seção ou “corte de ouro”, “simetria”, “equilíbrio primário” e “divina proporção”. Desde logo, a adoção de tão rígido receituário – à primeira vista contraditória com a absoluta liberdade pregada para as duas primeiras séries do curso – explicitava quão forte e duradoura havia sido a sua formação de arquiteto, toda ela desenvolvida sob o rígido modelo *beaux-arts*, primeiramente nos ateliês da Escola Nacional de Belas Artes, depois como colaborador dos maiores expoentes do ecletismo arquitetônico no Rio de Janeiro.

⁷⁵ Ibid., p. 63.

⁷⁶ Ibid., p. 49.

seu sentido verdadeiro, o que venha a ser afinal, obra de arte plástica”; “permitir que, ao terminarem o curso aos quinze ou dezesseis anos de idade, todas as moças e rapazes, indistintamente, tenham, senão a perfeita consciência [...], ao menos, noção suficientemente clara do que venha a ser uma obra de arte plástica, não como simples cópia, mais ou menos imperfeita, da natureza, mas como criação à parte, autônoma, que dispõe dos elementos naturais livremente e os recria a seu modo e de acordo com as suas próprias leis”.⁷⁷

Estes os propósitos, ainda na primeira série, do curso de “iniciação ao desenho técnico”, cujo principal exercício (projeção planimétrica) pretende fazer com que os alunos, ao desenharem seu ambiente de trabalho, reparem “nas proporções da sala, se é mais larga ou comprida, quantas vezes, mais ou menos (vez e meia, duas vezes?)”, ou, ao desenharem o percurso da escola à casa, anotem se há “alguma coisa importante [...] uma praça, um cinema, uma igreja, ou ainda, ao desenharem a planta da cidade, indiquem “o seu bairro e os demais, o caminho até à cidade, outros caminhos importantes, bem como os monumentos principais que conhece”.⁷⁸

Os propósitos se esclarecem ainda mais na segunda série. O curso de “desenho de documentação” pretende “que o aluno se vá aos poucos se familiarizando com a natureza diferente das formas e o que se convencionou chamar o seu ‘espírito’”. É preciso fazê-lo perceber o mundo das formas – das “peças de folclore e etnográficas”, dos “cristais de rocha e outras variedades de quartzo colorido”, das “conchas, caramujos, estrelas do mar calcificadas” e mesmo de “certos ossos de plástica excepcionalmente pura, como o da bacia” –; ver “que geralmente olhamos as coisas sem verdadeiramente as ver, como se olhássemos através”;

“assim, por exemplo, quantas vezes nos surpreendemos frente a uma casa velha por onde passamos diariamente, anos a fio, sem que nunca houvéssimos atentado à sua cor, à *forma* da janela, ao rendilhado do beiral e tantas outras particularidades inconfundíveis, entretanto, estejamos onde estivermos e seja qual for a direção para onde nos viremos

⁷⁷ Ibid., p. 47-8.

⁷⁸ Ibid., p. 51-2.

deparamos sempre com uma infinidade de *formas* de natureza diversa, *formas* ricas de conteúdo plástico e de configuração bem definida, embora agenciadas ao acaso e constituídas por objetos prosaicos: a *forma* de uma capa sobre a cadeira, a *forma* de um jornal amassado no chão, a *forma* de um canto de sofá, a *forma* de uma moringa, a *forma* de um gato enrodilhado ou de um arabesco de papel de parede; e não somente *formas* mas também planos como, por exemplo, o encontro dos planos dessa parede com o plano do chão e a relação destes com os planos da mesa e do sofá; e, ainda, cores: o azul de uma camisa-de-meia desbotada na ‘terra-queimada’ da tez de um crioulo, o amarelo limpo de uma blusa nova, os vários cinzas dos remendos da calçada de encontro ao branco ou ao rosa e ocre de uma caiação”.⁷⁹

O mundo das formas é, para Lucio Costa, um mundo de sortilégio e encantamento, de surpresa e deleite – e isso “estejamos onde estivermos e seja qual for a direção para onde nos viremos”. Um simples passeio da casa à escola ou ao trabalho é – conforme a fenomenologia lecorbusieriana – “uma seqüência de impressões das quais não podemos escapar”,⁸⁰ de coisas “boas de olhar”,⁸¹ de surpresas e aventuras visuais prontas a serem experimentadas: uma folha ou uma flor, um inseto ou uma engrenagem; uma casa ou um avião.

Para Lucio Costa, o mundo das formas – o mundo das “formas plásticas autônomas”⁸² – é um mundo próprio, uma esfera autônoma da existência; contém em si uma promessa de felicidade. Ela está ao alcance de todos; para vivenciá-la, basta que estejamos aptos, quer dizer, preparados a penetrar esse mundo, vendo suas formas, compreendendo seu verdadeiro significado. Daí porque, afinal de contas, o propósito do desenho de observação seja mesmo um só: “aprender a ver” – “ver cada forma com o seu caráter próprio, como se a víssemos pela primeira ou pela última vez”.⁸³

Através de uma pedagogia do olhar, o programa de Lucio Costa quer levar adiante o apelo de Le Corbusier contra os “olhos que não vêem”.⁸⁴ Mais: a “procura obstinada da forma” deve constituir-se, simultaneamente, de um despojar o mundo visível de tipologias e classificações, ideologias e estereótipos – numa palavra, de seu caráter de “objeto”. Aos alunos cumpria portanto “observarem

⁷⁹ Ibid., p. 55-6, grifos meus.

⁸⁰ LE CORBUSIER, 2004: 84.

⁸¹ COSTA, 1995: 244.

⁸² COSTA, Lucio. Ensino do desenho, Cultura, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 63.

⁸³ Ibid., p. 56.

⁸⁴ LE CORBUSIER, 1995.

atentamente as pessoas e as cenas caseiras ou de rua, visando não apenas o seu aspecto humano e anedótico, senão também a procura da forma por si mesma, ou seja, *desprendida do seu objeto [...]*”.⁸⁵

Aprender a ver: assim e só assim seria possível que o ensino do desenho cumprisse seu maior objetivo. Este o caminho para que, na quarta série, “já suficientemente informados pela própria experiência”,⁸⁶ os alunos fossem capazes de compreender o “verdadeiro sentido das obras de arte”– vinculado a seu “conteúdo plástico” e só contingentemente a “qualidades documentais ou anedóticas”.⁸⁷ Exemplos disso? As obras de Cézanne e Picasso, de Braque e Léger.

“Sendo a significação de tais obras essencialmente plástica, não se trata de saber o que representam, da mesma forma como ninguém se preocupa em saber o ‘representam’ um estudo de Chopin, uma sinfonia de Beethoven ou as construções musicais de Bach; é a complexidade mesma de nosso ser, sereno ou conturbado, que se exprime em linguagem de forma e cor; é este o conteúdo da obra de arte, a sua verdadeira significação [...] não é por seu assunto ou pelo que representam, mas por seu conteúdo plástico e significação que as obras de arte antigas e modernas terão vida perene; o grau de significação desse conteúdo, é pois o que importa acima de tudo, e uma obra constituída de formas e de cores – sejam elas organizadas segundo preceitos naturalistas, ideais, ou abstracionistas – terá sempre sentido pictórico e plástico *concreto*, não se podendo considerá-la ‘abstrata’ senão do ponto de vista da coisa representada, isto é, do assunto; daí a impropriedade daquela designação [“arte abstrata”], pois se apega ao secundário em detrimento do essencial”.⁸⁸

A conclusão do texto leva ao limite as idéias enunciadas desde as primeiras linhas do Programa:

“O presente programa foi elaborado precisamente com esse intuito de integrar a educação artística, da mesma forma que a literária e a científica, no quadro geral da educação secundária, a fim de possibilitar, aos poucos, um nível coletivo de simpatia, compreensão, discernimento e, como conseqüência, um grau generalizado de acuidade capaz de tornar a arte de nosso tempo de âmbito popular, pois é de lamentar-se que tantas criaturas que poderiam gozar dessa fonte puríssima de vida na sua plenitude, se vejam privadas dela tão somente por falta de uma iniciação adequada; iniciação que deve constituir, portanto, a finalidade última do ensino do desenho no curso secundário. E seria bom o professor fazer, nesse sentido, um apelo ao aluno para que não encare a série final do curso como uma porta que se fecha, mas a considere, de preferência, um convite para conhecer,

⁸⁵ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 56. Grifo meu.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 63.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 65-6.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 66-7.

compreender e também, se possível, amar essas coisas de aparência complicada, mas no fundo, afinal, tão simples, que são as obras de arte”.⁸⁹

*

Como vimos, o programa de Lucio Costa é encaminhado a Gustavo Capanema a 16 de julho de 1942. O ministro o recebe e encaminha a Lourenço Filho, Diretor do INEP, que, a 10 de agosto do mesmo ano, emite seu parecer. Antes de analisarmos o conteúdo desse documento – responsável, como veremos, pelo destino da proposta costiana – vejamos o que continham as outras propostas e programas compilados pelo Ministro da Educação.

5.4 Programas e Propostas

5.4.1 Jeanne-Louise Milde

O programa de Jeanne-Louise Milde, datado de 11 de junho de 1942, é, dentre as propostas enviadas ao Ministério, uma das mais simples. Tem 6 páginas, além da carta a que vai anexado, endereçada a Carlos Drummond de Andrade (2 páginas) e que contém as “razões que levaram-me a formulá-lo”.⁹⁰

De uma maneira geral, além da preocupação com suas “possibilidades de execução” (o que, de saída, já denota o pragmatismo da proposta), o programa se quer movido por uma perspectiva, por assim dizer, holística: o ensino do desenho deve ser pensado “em relação com as demais disciplinas do curso”.⁹¹ O que o programa revela, outrossim, é uma visão utilitária e instrumental, segundo a qual, muitas vezes, o desenho funciona como disciplina meramente ancilar. Na Terceira Série, em “Definição de Composição”, o programa prescreve que “As composições devem ter para cada finalidade um motivo adaptável ao sentido

⁸⁹ Ibid., p. 68.

⁹⁰ MILDE, Jeanne Louise. Carta a Carlos Drummond de Andrade. Belo Horizonte, Grande Hotel, 11 jun. 1942. 2 p, datilografadas. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11; MILDE, Jeanne Louise. Programa desenho. 6 p, datilografadas, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

⁹¹ Além disso, propõe que os ensinamentos de desenho e trabalhos manuais sejam unificados.

utilitário./ ex: um motivo de cerâmica deve diferir do de um vitral, de uma toalha, etc”. Na Quarta Série, o “Desenho de Letreiros Decorativos” deve empregar “tudo o que for útil” às disciplinas de línguas, ciências, geografia e matemática. Para a Quarta Série a autora chega mesmo a propor uma disciplina intitulada “Desenho Relacionado com a Cadeira de Ciências Naturais”.⁹²

Outra característica do programa de Milde é uma compreensão do desenho como ciência – ciência que deve comandar a boa (entenda-se, subserviente) “relação entre o gráfico e o real”. Há que se respeitar as “leis do desenho”; em “Noções de Perspectiva de Observação”, “a introdução da perspectiva surge como a *correção* dos primeiros desenhos, nos quais se nota a completa ausência da mesma”.⁹³

Finalmente, chama a atenção como, de acordo com a proposta de Milde, o ensino do desenho se presta sem dificuldade, ou melhor, deve se prestar à veiculação da temática nacional. Na primeira série, por exemplo, os “Croquis de Imaginação” devem estar relacionados, entre outra coisa, “com o ensino da língua pátria e história”;⁹⁴ na Terceira, os “Croquis Diários” devem servir de base ao “estudo de arte (arte brasileira)”, e os exercícios de perspectiva devem basear-se “na flora e fauna brasileiras”. Na quarta série, o “Estudo da História da Arte; Teoria e Ilustração”, deve tratar da “arte colonial, estilo Rococó, da arquitetura, do mobiliário, da cerâmica, do vitral e da encadernação, bem como a história dos pintores célebres do Brasil”.⁹⁵

⁹² MILDE, Jeanne Louise. Programa desenho. 6 p, datilografadas, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

⁹³ *Ibid.*, grifo meu.

⁹⁴ Neste ponto, Milde repete, quase que literalmente, os termos da exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino secundário, no ponto referente a “o estudo da língua, da história e da geografia pátrias”. MINISTÉRIO da Educação, 1942(a): 36.

⁹⁵ MILDE, Jeanne Louise. Programa desenho. 6 p, datilografadas, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

5.4.2 A carta de Neréo de Sampaio⁹⁶

A terceira proposta constante do arquivo Gustavo Capanema, datada de 24 de julho de 1942 (posterior portanto às propostas de J.-M. Milde e Lucio Costa), não é exatamente um programa, mas uma extensa carta tratando da situação do ensino secundário de desenho no Brasil – carta endereçada ao Ministro da Educação e Saúde por Neréo de Sampaio, Diretor do Departamento de Artes da Universidade do Distrito Federal.⁹⁷ Segundo seu autor, a redação da carta é motivada, de uma parte, pela “ausência do programa de desenho do curso ginásial entre os demais publicados”,⁹⁸ e de outra, pela notícia, “conforme ouvi pelo rádio, ontem à noite”, da deliberação do Ministério da Educação e Saúde no sentido de “entregar ao Departamento de Educação a incumbência de expedir instruções relativas a esse ensino”. Mesmo não tendo sido chamado a opinar sobre uma eventual reformulação do ensino de desenho no curso ginásial (no ano seguinte, ele será chamado a apresentar proposta para o ensino de desenho no curso científico),⁹⁹ Neréo de Sampaio sentia-se à vontade para escrever a Capanema;

⁹⁶ Neréo de Sampaio foi o 1o. presidente do Instituto Central de Arquitetos (1924-28), instituição que daria origem ao Instituto de Arquitetos do Brasil/IAB. Na década de 20, destacou-se como arquiteto “neo-colonial”, tendo ganho o concurso “Casa brasileira”, promovido por José Marianno Filho em 1921. Em 1924, simultaneamente à ida de Lucio Costa a Diamantina, e sob os auspícios do mesmo Marianno Filho, Sampaio viajou a Ouro Preto, sempre com o propósito de levantar material sobre a arquitetura brasileira *tradicional*.

⁹⁷ SAMPAIO, Neréo de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. 5 p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

⁹⁸ Em seguida à publicação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, publicada no D.O. em 10 de abril de 1942 com retificações publicadas nos D.O. de 15, 20 e 24 de abril de 1942), são publicados, através da Portaria Ministerial n. 170, de 11 jul. 1942 (DO de 16 jul. 1942), os programas relativos às disciplinas de línguas e ciências (ciências, francês, geografia, história, inglês, matemática, português – todas elas disciplinas do primeiro ciclo do curso secundário/ginásio). Após essa primeira leva, o Ministério publica, entre fevereiro e março de 1943, os programas de espanhol (Portaria Ministerial n. 127, de 3 fev. 1943), física (Portaria Ministerial n. 170, de 13 mar. 1943), grego (Port. Min. N. 161, de 22 fev. 1943) e química (Port. Min. N. 126, de 16 mar. 1943), todas elas disciplinas do segundo ciclo do curso secundário (cursos clássico e científico). Uma terceira leva com os demais programas só será publicada entre novembro de 1945 e janeiro de 1946 – após portanto a deposição de Getúlio Vargas e o término do Estado Novo (29 out. 1945). Estas disciplinas são: desenho-ginásio (Port. Min. N 555, de 14 nov. 1945), trabalhos manuais, desenho-científico, economia doméstica, filosofia, história natural e latim.

⁹⁹ Sua proposta de ensino de desenho (datada de 17 de junho de 1943) para o curso científico consta do Arquivo Capanema. CPDOC/FGV, GC g 1942.06.11. De acordo com seu próprio relato, Neréo de Sampaio participara do estudo da reforma do ensino industrial. Cf. SAMPAIO, Neréo de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. 5 p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

seu “passado de professor e especialmente de orientador de ensino do desenho” habilitavam-no, supunha, a discutir o assunto com o Ministro, sobretudo “de vez que imagino achar-se o amigo, ainda, em dúvida quanto à orientação a imprimir no programa do ensino ginasial”.

O que preocupava Neréo de Sampaio era a possibilidade desse ensino vir a ser modificado, passando a seguir orientação dessintonizada com o ensino tradicional ou “clássico” do desenho.¹⁰⁰ Nesse sentido, sua carta constituía-se, toda ela, numa defesa veemente do que chama de um ensino “desinteressado” do desenho, e de um ataque feroz à tendência (pelo tom da carta, latente) de se impregnar esse ensino com a “arte atual, de reação” ou arte “reacionária”, segundo ele de “preferência” do ministro.¹⁰¹ O que é, exatamente, essa arte reacionária o missivista não chegava a esclarecer. Urgia no entanto advertir o ministro sobre a total inadequação de sua incorporação no ensino secundário de desenho.

A convicção de Neréo era embasada – assim alegava – na “experiência adquirida nos estudos da história e da filosofia da arte” – experiência que, a seus olhos, era-lhe suficiente para apreciar o fenômeno da arte atual “não pela corrente que passa ou num ângulo de admiração e estímulo”, mas sim “dentro de suas leis gerais e submetido ao mesmo rigor evolutivo”.

Como é possível perceber, a história e a filosofia da arte em questão não eram apenas marcadas por um sociologismo duvidoso; eram a expressão mais pura, conquanto tardia, de um cientificismo tipicamente novecentista, caracterizado pelo emprego, aqui e ali, de expressões como “leis gerais”, “escalada ascensional”, “processo de evolução”, e pela defesa de idéias como:

¹⁰⁰ Muito provavelmente, Neréo de Sampaio foi advertido dessa possibilidade pelo encarregado de emitir parecer sobre o programa de Lucio Costa, o diretor do INEP, Lourenço Filho. Ambos, Lourenço Filho e Neréo de Sampaio, mantinham relações diretas, conforme atesta a documentação referente à reforma do ensino superior de artes plásticas. Cf. acima.

¹⁰¹ Paralelamente a essa linha de argumentação, Neréo de Sampaio lança mão de uma outra, estritamente pedagógica. De acordo com ela, era totalmente injustificada a opção pela não “orientação” dos estudantes quanto aos fundamentos “clássicos” do desenho e das artes justamente no momento em que os pré-adolescentes procuravam orientação e ordenação do conhecimento.

“O artista, como qualquer ser vivo, é parte integrante do meio, reaja ou não contra ele. O desconhecimento da realidade sociológica é que gera as ilusões e contribui para a existência de falsos conceitos. Reacionários, eles serão sempre produtos do meio e suas obras, por mais incrível que pareça, nos seus contrastes com a realidade, oferecem, infalivelmente, motivos de explicação social e individual”.¹⁰²

Com efeito, para Neréo de Sampaio, a “psicologia e a filosofia da arte nos explicam a evolução de todas as manifestações artísticas nos meios e nos indivíduos [...]”. O que caracterizava essa evolução? Para Sampaio, ela seguia um padrão: “toda arte é inicialmente imitativa para, posteriormente ser interpretativa”.¹⁰³ A tese (por abstrusa que possa hoje parecer), constituía-se num dos fundamentos de sua concepção de ensino do desenho.

“A evolução do grafismo, base de todo ensino de desenho, na atualidade, evidencia a conduta imitadora e a incapacidade interpretativa das crianças e pré-adolescentes. Na literatura, como nas artes plásticas, a evolução é idêntica e a psicologia educacional, no domínio dessa realidade objetiva, absolutamente incontestada, traçou os rumos da educação artística, de acordo com os tipos de interesses manifestados, porque eles são os índices inequívocos das formas evolutivas do pensamento. Ora, contrariar a obra da natureza, isto é, truncar a evolução orgânica ou abandoná-la por incapacidade de apreendê-la a evolução, é perder tempo precioso, com sacrifício da maturidade dos estudos./ Nestas condições, o desenho como a música, a linguagem e a literatura, devem achar-se no mesmo plano de ensino desinteressado básico, e que irá preparar, em futuro próximo, um lastro de experiências adquiridas, fundamentos da eclosão de qualquer manifestação artística, se, porventura, existir no equipamento hereditário do indivíduo, aquela parcela que o impelirá, com força invencível, para o campo da arte. É inútil, pois, pensar na possibilidade de condicionar à educação uma expressão artística particular na suposição de que essa influência seja assimilada e perdure como expressão definitiva. A evolução mental conduzirá o indivíduo à maturidade dos estudos e, nesse momento haverá a [ilegível] do equilíbrio estabelecido, em virtude da reação espontânea. A literatura, melhor do que as artes plásticas, evidencia esse fenômeno, conhecido de todos nós, e revelado a cada instante”.¹⁰⁴

Em vista “dessa realidade objetiva, absolutamente incontestada” (e deixando transparecer, uma vez mais, o temor de uma possível mudança de rumo na orientação ministerial para o ensino do desenho), Neréo de Sampaio afirmava não haver “argumento capaz de justificar a mudança de orientação, pelo menos até esse momento e em face de tudo quanto se conhece em matéria de educação”, aproveitando a ocasião para louvar o programa... de sua própria lavra:

¹⁰² SAMPAIO, Neréo de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. 5 p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11..

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Ibid.

“O programa de Desenho que estudei com o meu colega Enoch [da Rocha Lima, professor de desenho do Colégio Pedro II], mesmo aliviado de uma parte do desenho geométrico, que julgamos indispensável, e que, fatalmente, será ensinado, toda vez que os interesses dos alunos conduzirem a essa necessidade, é um programa que se acha baseado na experiência de inúmeras organizações de ensino, cujo prestígio é indiscutível e, ainda, na nossa própria experiência de país com ensino primário sempre incipiente”.¹⁰⁵

A conclusão de toda a argumentação era a de que, se o ensino secundário do desenho é ruim, isso não se deve à inadequação do programa ou da orientação ministerial vigentes, se não ao despreparo dos professores de desenho, a maioria dos quais é “improvisada e inculta”. E isso em razão dos cursos de belas-artes do Brasil prepararem “pintores, apenas, com o curso primário e alguns deles até sem ele [...]”. “A improvisação – acrescenta – é a única responsável do descabro do ensino secundário no país”.

A carta é concluída nos seguintes termos:

“Finalmente, devo ainda fazer uma referência, e, ainda, baseado na minha suposição, de que o amigo se ache na dúvida que aludi de início./ Um programa de desenho, divergindo da estrutura clássica do ensino que projetou, *com fundamentos nas tradições culturais do país, conforme justificou na exposição de motivos,*^[106] *estabelecerá um quadro desolador de flagrante oposição na orientação do pensamento.* Liberte, pois, o programa que, ao lado dos demais, virá completar a educação harmônica, e liberte-o desde já, para que se possa, ainda esse ano, obter alguma experiência, absolutamente necessária ao estudo dos programas do colégio. Perdoe-me a insistência, o alongamento desse arrazoado, a culpa das minhas suposições – e como estimaria fossem elas infundadas [...]”.¹⁰⁷

Com esse parágrafo final, fechava-se o círculo de argumentações da carta de Neréo de Sampaio. Aos incontáveis argumentos de autoridade – autoridade da ciência (“história”, “filosofia”, “sociologia”, “psicologia”, “psicologia educacional”, “biologia genética”, “pedagogia”), da tradição (“inúmeras organizações de ensino, cujo prestígio é indiscutível”; “tudo que se conhece em matéria de educação”), do mérito e do currículo pessoal (“meu passado de professor e especialmente de orientador de ensino do desenho”) – o ex-Professor de Desenho da UDF acrescentava um último, porventura mais eficaz que todos os

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Sampaio se refere certamente à Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, texto de autoria do Ministro da Educação e Saúde e que acompanha o respectivo Decreto-Lei.

¹⁰⁷ SAMPAIO, Neréo de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. 5 p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. Grifos meus.

outros: o programa de desenho do ensino secundário deveria estar sintonizado com a “orientação de pensamento” característica da Reforma Capanema, conforme consubstanciada na Lei Orgânica do Ensino Secundário e na Exposição de Motivos que acompanhara sua publicação, assinada pelo ministro.

O argumento dá bem a medida da importância, da força de tal “orientação”, e de quão inoportuno ou mesmo impertinente poderiam soar, àquela altura, as propostas que, de uma maneira ou de outra, não se lhe adequassem.

5.4.3 O Programa do INEP

O programa de desenho para o curso secundário enviado ao Ministro pelo INEP não está nem assinado nem datado; contém 26 páginas datilografadas em papel timbrado do “MES-Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”, e há mesmo indícios de que se trata de um trabalho coletivo.¹⁰⁸ É possível que tenha sido enviado a Capanema como anexo ao parecer do Diretor do INEP, Lourenço Filho (Cf. seção a seguir), ao programa de Lucio Costa. Além dos programas das disciplinas das quatro séries, a proposta contém, à guisa de apresentação, uma exposição dos “objetivos específicos” e dos “objetivos progressivos” do ensino do desenho. Para cada série a proposta traz, além de uma descrição compreensiva e eminentemente “técnica” dos programas de cada disciplina (“Desenho do natural”, “Desenho geométrico” e “Desenho decorativo”), e da especificação das técnicas envolvidas, uma “orientação”. Juntamente com os “objetivos” mencionados, o conjunto dessas orientações constituem o que poderíamos chamar a parte teórica ou conceitual da proposta.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Além da numeração das páginas não ser corrida, a própria terminologia empregada no trabalho diverge conforme cada modalidade de desenho. No caso das disciplinas de “desenho do natural”, por exemplo, a seriação é especificada, no cabeçalho, por “ano”, quando, no caso das disciplinas de “desenho geométrico” e de “desenho decorativo” a seriação é especificada por “série”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Desenho [programa de desenho para o ensino secundário]. [Rio de Janeiro, 1942?]. 26 p., datilografadas. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

¹⁰⁹ Se o trabalho é mesmo coletivo, é provável que, ao menos suas “orientações” tenham sido redigidas por Neréo de Sampaio. É o que sugere a existência de pelo menos um trecho idêntico à carta de Sampaio a Capanema (vale lembrar, um documento privado), trecho em que afirmava que “toda arte é, inicialmente, imitativa, para, posteriormente, ser interpretativa”. SAMPAIO, Neréo

Os objetivos específicos listados pelo programa do INEP são seis:

- a) a criação do hábito de observação analítica, para desenvolver a capacidade de fixação visual, com justas medidas de proporção;
- b) a criação de hábito de usar o desenho como um meio de representação objetiva para ilustrar o pensamento;
- c) desenvolver, por meio da composição decorativa, a capacidade criadora;
- d) despertar e desenvolver o hábito de empregar o desenho como fonte de prazer espiritual e de utilidade prática;
- e) desenvolver a capacidade de interpretação artística por intermédio da aquisição de várias técnicas;
- f) desenvolvimento do senso estético para a compreensão dos valores artísticos.¹¹⁰

Desde logo, destaca-se a intenção do programa em conciliar o aspecto instrumental do ensino do desenho (itens “a” e “b”), com usos mais desinteressados, porventura restritos ao universo da arte. O item “b” resume bem essa tendência: sem nenhuma dificuldade, junta aquilo que, no programa de Lucio Costa, era descrito como referentes a “objetivos de natureza contraditória” – o “prazer espiritual” e “utilidade prática”. Nesse sentido, chama a atenção o emprego de noções como “interpretação artística” e “senso estético” sem que estas sejam minimamente esclarecidas; como se tivessem sido introduzidas “à força” no programa. O item “f” é nesse sentido menos ambíguo: seja o que for, o “desenvolvimento do senso estético” tem como objetivo a “compreensão dos valores estéticos”, e não a própria fruição das obras de arte.

As “orientações” de cada série confirmam o que se destacou. Na primeira série, o propósito do “Desenho do natural”¹¹¹ é “uma educação da atenção para saber ver *analiticamente* e, nunca de uma suposta educação da visão. Observar é saber ver atentamente para conservar imagens visuais”. Isso porque “a visão

de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. 5 p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, p. 2.

¹¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Desenho [programa de desenho para o ensino secundário]. [Rio de Janeiro, 1942?]. 26 p., datilografadas. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, p. [1].

¹¹¹ Repare-se que o próprio título da disciplina evidencia uma ênfase no objeto e não no olhar ou na “observação”.

provoca deformações aparentes”.¹¹² Nas demais séries a orientação é sempre no mesmo sentido. Na segunda, o propósito do Desenho do Natural é a “redescoberta da perspectiva”, de modo a evidenciar as “*deformações* aparentes provocadas pelo fenômeno da visão”.¹¹³ Na terceira, a disciplina deve voltar-se para “o conhecimento das formas que *interessam*”.¹¹⁴

No concerne ao “Desenho Decorativo”, todo o programa é uma confirmação do que já era anunciado no item “d” dos objetivos específicos do ensino do desenho, a saber, que o desenho de criação é aqui entendido apenas enquanto “desenho decorativo”. Na segunda série, um dos itens do programa se constitui, sem mais, na “divisão das superfícies a decorar”. Na terceira, a orientação da disciplina enfatiza “o desenvolvimento das expressões decorativas estilizadas”, o que é desenvolvido por um programa voltado basicamente para a ornamentação e a “estilização”.¹¹⁵ A orientação do desenho decorativo da quarta série é o corolário dessa linha de disciplinas:

“O desenho decorativo com um programa de utilidade prática, com seus projetos, dará oportunidade à compreensão da função das artes decorativas e sua expressão social. As aplicações permite, mesmo àqueles que não prosseguirem em outros cursos, o conhecimento de uma das mais expressivas manifestações artísticas do espírito humano, base de qualquer educação artística”.¹¹⁶

Se recordarmos que dizia o item “f” dos objetivos específicos do ensino do desenho – “desenvolvimento do senso estético para a compreensão dos valores artísticos” – só podemos concluir que, no que concerne ao “senso estético” e aos “valores artísticos”, ou seja, ao universo das artes visuais, o programa do INEP não era apenas inconsistente ou mesmo incoerente; constituía-se numa verdadeira *deseducação* artística.

¹¹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Desenho [programa de desenho para o ensino secundário]. [Rio de Janeiro, 1942?]. 26 p., datilografadas. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, p. [3]. Grifo meu.

¹¹³ Ibid., p. [11].

¹¹⁴ Ibid., p. [17]. Grifo meu.

¹¹⁵ Ibid., p. [17/21]

¹¹⁶ Ibid., p. [22]

5.4.4 “Programa de desenho”

Embora não tenha título, não esteja datado, nem contenha qualquer indício de autoria, este outro “Programa de desenho” constante do arquivo Gustavo Capanema nos interessa diretamente,¹¹⁷ em função de sua inequívoca semelhança com o programa do INEP (e isso não obstante contar com apenas duas modalidades de desenho – desenho decorativo e desenho do natural). Como no programa do INEP, o “desenho do natural” privilegia o estudo da geometria descritiva e da perspectiva; e o “desenho de criação” praticamente não contempla outra coisa senão os “arranjos decorativos”, a ornamentação e a estilização. Isso não é tudo: boa parte das “unidades” que constituem o programa é praticamente idêntica às unidades do programa do INEP, isso quando não as reproduzem na íntegra. Mesmo na seção intitulada “Das finalidades educativas do desenho” – espécie de justificação do programa – a terminologia é praticamente igual à utilizada no programa do INEP: se neste, por exemplo, um dos objetivos do desenho do natural é “a redescoberta da perspectiva”, em “Programa de desenho” o objetivo é “redescobrir as leis da perspectiva”; se se falava em “deformações aparentes provocadas pelo fenômeno da visão”, aqui a questão era descrita em termos de “deformações aparentes produzidas pela visão”.

5.4.5 “Desenho”

Como o anterior, o programa intitulado “Desenho” não é datado nem contém indicação de autoria.¹¹⁸ O ensino do desenho está dividido em três modalidades: desenho geométrico, desenho “de imitação” e desenho “de invenção”. O primeiro consiste basicamente do estudo de geometria plana e

¹¹⁷ [PROGRAMA de ensino de desenho para o curso secundário]. 5 p., datilografadas, sendo a última intitulada “Das finalidades educativas do desenho”. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. O arquivo Capanema guarda duas versões desse programa. A primeira tem 5 páginas datilografadas, sendo 4 páginas referentes ao programa propriamente dito e uma página intitulada “Das finalidades educativas do desenho”; a segunda tem 8 páginas datilografadas e seu conteúdo só difere do da primeira versão por não conter a seção intitulada “Das finalidades educativas do desenho”.

¹¹⁸ DESENHO [Programa de desenho para o ensino secundário]. 7 p., datilografadas, numeradas. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

descritiva; o segundo, resume-se à prática da “imitação à mão livre”. Quanto ao desenho de invenção, trata-se, como no caso anterior, basicamente do aprendizado de estilizações e composições decorativas. A parte mais original do programa está contida na seção “observações”, posterior ao programa propriamente dito. Dentre outras coisas, traz sugestões como a de que os desenhos de invenção e imitação devem prevalecer sobre o geométrico. Sua visão a respeito dessas duas modalidades de desenho é todavia bastante restritiva. No desenho de invenção, a “estilização decorativa” não deve apenas ter como base os elementos naturais; o professor deve mostrar aos alunos, “por meio de desenhos esquemáticos feitos no quadro preto, o *caráter dominante* de determinadas plantas a estilizar”.¹¹⁹ O desenho de imitação se pauta por uma idéia análoga: o desenho de observação consiste numa “compreensão do modelo”, de modo que “Quando for verificada a dificuldade de compreensão de algum modelo, o professor fará no quadro preto, à vista dos alunos, a *sua explicação*, mostrando qual a ordem construtiva a empregar”.¹²⁰ Contudo, não se pode negar que, aqui, mais do que nos demais programas, há uma valorização do gráfico e do visual, explícito na recomendação do compêndio a ser adotado:

“Convém não perder de vista o objetivo fundamental do livro de desenho, que é facultar ao aluno conhecimento das questões, mais por meio da visão do que por meio da memória. Deverão, portanto, as figuras ser apresentadas com a clareza bastante para que os alunos as leiam com facilidade, convindo evitar as dimensões demasiadamente reduzidas, sobretudo quando se trata de construções geométricas. Nestas construções deverá sempre pôr-se em evidência (por meio de maior vigor nas linhas) a solução ou soluções obtidas. A leitura deve ser feita mais na figura do que no texto, razão por que este não deverá ser muito extenso”.¹²¹

*

De par com as propostas de Milde e do INEP, e da carta de Neréo de Sampaio, os programas constantes do arquivo Gustavo Capanema nos interessam na medida em que se constituem num conjunto relativamente homogêneo, chegando mesmo a sugerir a existência de um cânon relativo ao ensino do

¹¹⁹ Ibid. O grifo é meu.

¹²⁰ Ibid. O grifo é meu.

¹²¹ Ibid.

desenho no curso secundário (ginásio). As principais características desse conjunto são:

i) *Pragmatismo*. O pragmatismo se manifesta sobretudo através da idéia de que o estudo do desenho no curso ginásial deve constituir-se numa preparação para estudos ulteriores, seja para o estudo do desenho no curso científico (vale lembrar que seu ensino não constava do curso clássico), seja como base a ser aproveitada nos cursos técnicos industrial, agrícola, comercial ou administrativo, ou mesmo em determinados ramos do ensino superior.

ii) *Instrumentalismo*. De maneira geral, o desenho é visto como um “instrumento” ou “meio”, o que faz dele uma “técnica” ou um “conhecimento” eminentemente ancilar. Ora serve como meio para ilustrar o pensamento, ora como instrumento para a consecução de algum outro propósito extrínseco ao desenho ele mesmo. O item final das “finalidades educativas do desenho” de um dos programas constantes do arquivo Capanema descreve com exatidão esse tipo de perspectiva:

“O ensino do desenho não deve perder de vista a necessidade de desenvolver os croquis a mão livre e os recursos dos gráficos, sempre úteis aos alunos, como meios de expressão objetiva e indispensáveis em várias aulas, como, por exemplo, em geografia para a fixação visual de inúmeras formas e explicação de fenômenos complexos, para as quais mão são possíveis experiências; em matemática para as representações geométricas; nas ciências físicas e naturais em que o desenho é forma de expressão para inúmeros fenômenos e elemento precioso de documentação científica; finalmente, nos trabalhos manuais que se expressão pelo desenho, desde a elaboração das idéias até mesmo no ensino das línguas vivas onde as esquematizações tem lugar proeminente”.¹²²

iii) *Cientificismo*. Quando não é pensado como “meio” ou “instrumento”, o desenho é valorizado por seu aspecto, digamos, científico, ou seja, como técnica capaz de operar “correções” ou “ajustamentos” nas “deformações” provocadas pelo fenômeno da visão. A consequência direta desse ponto de vista é uma ênfase no estudo da perspectiva – nesse caso concebido como a técnica capaz de *corrigir* tais deformações, *ajustando* o desenho à “realidade”.

¹²² [PROGRAMA de ensino de desenho para o curso secundário]. 5 p., datilografadas, sendo a última intitulada “Das finalidades educativas do desenho”. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

O cientificismo se manifesta ainda em termos (i) estéticos (a filosofia da arte sendo muitas vezes tomada como uma verdadeira ciência capaz de *explicar* a arte) e (ii) pedagógicos (a pedagogia pretendendo ser uma ciência como, por exemplo, a sociologia ou a psicologia). Em termos pedagógicos, uma das premissas “científicas” é a de que a evolução da capacidade de compreensão da arte caminha *pari passu* com a evolução mental dos estudantes. É nessas perspectivas que o ensino artístico pode ser concebido nos mesmos termos que o ensino intelectual geral, implicando numa outra característica marcante: o intelectualismo.

iv) *Intelectualismo*. Embora esteja ligado ao cientificismo, o intelectualismo se traduz na idéia, implícita ou explicitamente presente em todos os programas, de que a “compreensão” do fenômeno artístico não é essencialmente diferente do “entendimento” intelectual. Nesse sentido, a educação artística não é pensada em termos de capacitação para uma experiência específica – a experiência estética –, senão como sendo uma modalidade – por específica que seja – de educação intelectual.

v) *Conteudismo*. Trata-se de um aspecto especialmente interessante. Ele constitui por assim dizer o elo de ligação (a princípio improvável) entre o cânon do ensino do desenho no curso secundário e a manifesta ideologia nacionalista contida na Lei Orgânica do Ensino Secundário e na Exposição de Motivos que lhe serve de par. Este aspecto se manifesta sobretudo através da tendência à redução do desenho “de criação” ao aprendizado da decoração, das várias técnicas e modalidades de ornamentação e de estilização. *Et pour cause*: se, como vimos, a finalidade última do ensino secundário era a formação da “consciência patriótica”, de maneira que “o próprio processo da vida escolar”, “em todas as atividades e circunstâncias”, transcorresse “em termos de elevada dignidade e fervor patriótico”,¹²³ então, no caso do ensino do desenho, a melhor maneira, ou ao menos a maneira mais “sutil” de seguir esta orientação geral seria através da

¹²³ MINSITÉRIO da Educação, 1942(a).

escolha, na decoração, na ornamentação, na estilização; de “motivos” alusivos à temática nacional. Se a criação diz respeito acima de tudo à ornamentação, sempre que possível deve ser dada preferência à utilização dos temas nacionais, de modo que “a preferência para os motivos brasileiros deve dominar como idéia educativa”.¹²⁴

São ainda características do cânon o pouco caso com os professores de desenho (compartilhado, como vimos, por Lucio Costa), a indistinção entre artes visuais e artes plásticas em geral, a separação entre meninos e meninas (neste caso, em função não apenas da “natureza feminina”, como também da “missão” específica destinada às mulheres no quadro da “sociedade” brasileira, exemplarmente descrita num dos programas: “Nas classes femininas as aplicações dos estudos relativos ao desenho decorativo devem visar especialmente a ornamentação ou adorno da indumentária e do lar”).¹²⁵ Para além disso, pode-se perceber que, a todas as propostas, subjaz, em maior ou menor grau, um conceito por assim dizer ornamental de arte, uma idéia de arte como algo supérfluo e não como esfera própria (e necessária) da realidade.

5.5 O Parecer do INEP

O parecer de Lourenço Filho ao programa de desenho proposto por Lucio Costa, datado de 10 de agosto de 1942 e endereçado ao Ministro da Educação é uma peça chave para a compreensão do significado da proposta de ensino de desenho concebida por Lucio Costa. O documento registra, literalmente, o embate travado entre o Diretor do INEP¹²⁶ e o Diretor da Divisão de Estudos e

¹²⁴ [PROGRAMA de ensino de desenho para o curso secundário]. 5 p., datilografadas, sendo a última intitulada “Das finalidades educativas do desenho”. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. A prova de que este era um aspecto de fato importante é que, em todos os programas analisados, de uma forma ou de outra ele é citado.

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Lourenço Filho foi, ao lado de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, um dos expoentes da chamada “Escola Nova”. Tomou parte na reformulação do ensino primário no Estado do Ceará (1924) e na reforma do ensino no Estado de São Paulo (1930-31), e publicou, entre outros, Juazeiro do Padre Cícero (1928), e, em 1929, Introdução ao Estudo da Escola Nova. Cf. MARTINS, 1996: 290, 394, 440-41, 469; AZEVEDO, 1958: 168. Como afirma Luiz Werneck VIANNA, “O reformismo educacional se configurou como corrente de pensamento durante os

Tombamentos do SPHAN, demonstrando quão diferentes podiam ser (ou não...) as concepções de educação – mas também os ideais de *modernização* – de dois importantes colaboradores do Ministério Capanema – um, inteiramente afinado com o ideário estado-novista em matéria de educação secundária (mas também com o cânon do ensino do desenho), o outro, não exatamente.

Dizemos que o documento registra “literalmente” esse embate de idéias porque o parecer original, marcado com a nota “confidencial” e assinado por Lourenço Filho, contém notas marginais (feitas à mão e, como de costume, à lápis) de Lucio Costa, que assim deixou consignada a sua por assim dizer tréplica aos reparos que o diretor do INEP fez a seu programa – reparos, como veremos a seguir, numerosos e contundentes, responsáveis, ao que tudo indica, pelo destino da proposta costiana.¹²⁷

O parecer de Lourenço Filho contém 62 itens, e se estende por 13 páginas. É, em muitos sentidos, impecável: o texto é claro, a argumentação, lógica. Sua descrição do programa de Lucio Costa é, em quase tudo, exata, e a compreensão de suas implicações, acurada. De saída, destaca que a proposta em pauta¹²⁸ apresenta “dois aspectos, que embora conexos, devem ser apreciados separadamente”:¹²⁹ de uma parte, a “indicação de atividades seriadas, ou programa, para o ensino do desenho no curso ginásial”, de outra, “numerosas

anos 30, envolvendo educadores que questionavam a prevalência da Igreja e de seus dogmas no campo educacional. Preconizavam o ensino público, gratuito, laico e sem separação de sexo. A concepção reformista foi expressa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em março de 1933, que ficou conhecido como Manifesto da Escola Nova. Seus principais redatores foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho”. VIANNA, 2001: 148. Como tradutor, Lourenço Filho foi responsável pela versão para o português de “Educação e sociedade”, de Émile DURKHEIM.

¹²⁷ COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]

¹²⁸ Em momento algum o parecerista menciona o nome do autor do programa, o que entretanto não implica necessariamente que Lourenço Filho não soubesse tratar-se de proposta de autoria de Lucio Costa. E isso não obstante o fato de que nem o manuscrito original da proposta de Costa nem a cópia datilografada constantes do arquivo Gustavo Capanema estarem assinados por seu autor.

¹²⁹ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 2. (número do item, cf. numeração do autor)

sugestões e pontos de crítica à metodologia da referida disciplina”.¹³⁰ Após uma descrição sumária do programa (seriação, disciplinas e conteúdos), Lourenço Filho chama a atenção para o fato de que, conquanto reconheça a existência de três tipos de desenho (desenho técnico, desenho de observação e desenho de criação), o programa em questão “insiste na inadequação do desenho técnico e do de observação *para os fins que tem em vista*, e que é o de insistir num determinado ponto de vista, o da chamada ‘arte moderna’”.¹³¹ O fato, em sua visão, impunha ao parecerista, antes mesmo da avaliação do “valor didático” do programa, a análise de duas questões, uma referente à “filosofia da arte”, outra à “finalidade a que o ensino do desenho, no curso ginásial, deva atender”.¹³²

No que concerne à “filosofia da arte”, além de não demonstrar nenhuma prevenção contra a arte moderna, a análise se destaca pelo reconhecimento daquilo que, ao lado dos aspectos sociais e históricos, o autor chama “o valor da arte plástica, como arte” – valor vinculado, segundo ele, à “contribuição individual, ou do sentimento, sobre o da representação documentária”.¹³³ Trata-se, afirma, de uma evidência que todo e qualquer programa de ensino secundário deveria aceitar, e de alguma maneira incorporar.

O eventual acordo – parcial que fosse – com as idéias defendidas por Lucio Costa para o ensino secundário de desenho terminava todavia aí. A aceitação desse fato “evidente” não significava, afirmava, que “outros fatos” não fossem levados em conta, quais fossem, a “finalidade a que o ensino do desenho deva atender” e a “propriedade ou adequação dessa finalidade às idades normais dos alunos, no curso em apreço”.¹³⁴

Para o autor, de uma forma geral, tal “finalidade” deveria estar vinculada à “dupla função” do desenho: (i) “servir de ‘meio de expressão, tal como o é a

¹³⁰ Ibid., # 1.

¹³¹ Ibid., # 4 e 5, grifos meus.

¹³² Ibid., # 4, 5, 6 e 7.

¹³³ Ibid., # 8, 9 e 10.

¹³⁴ Ibid., # 11.

linguagem falada e escrita; meio de expressão utilitária, para servir à comunicação social”; e (ii) “meio de expressão individual, para servir como sugestão de arte”.

“A finalidade do ensino de desenho [...] não poderá fugir a essa dupla função, ou já não será desenho. Desenho é meio de expressão, é linguagem, para servir à comunicação entre os homens, isto é, para torna ‘comuns’ as impressões; e para ‘sugerir’, isto é, para suscitar, entre eles, certos estados emotivos, próprios da obra de criação. Há nessa finalidade, como se vê, um aspecto de *socialização* e um aspecto de *individualização*”.¹³⁵

Apoiando-se nessa distinção (distinção que constitui o que poderíamos chamar o fundamento *estético* da argumentação) Lourenço Filho especifica as “Finalidades do ensino do desenho no curso secundário”.¹³⁶ “Que se deve pretender com o ensino de desenho no curso secundário?”, pergunta. A resposta lhe parece lógica: assim como o desenho tem uma dupla função – uma social, outra individual – o seu ensino deve, analogamente, encetar dois objetivos – os “objetivos sociais da disciplina” e os “objetivos individuais”:

“*Como toda e qualquer atividade*, o desenho serve aos primeiros [objetivos sociais], pela sua maior ou menor utilidade; aos segundos [objetivos individuais], pelo seu maior ou menor poder criador, ou liberador, da personalidade”.¹³⁷

Nessas perspectivas, definir quais seriam os *objetivos sociais da disciplina* era, de acordo com Lourenço Filho, responder a uma única pergunta: “Que pretende a sociedade, quanto aos alunos que completam o curso ginásial?...”. Do ponto de vista do Diretor do INEP esta não parecia ser uma questão minimamente complexa. Sua resposta é imediata:

“A própria lei orgânica o define, quando diz em seu art. 1o: (a) formar a personalidade integral dos adolescentes; (b) acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística; (c) dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados”./ Expressamente ainda, desdobra esses itens, ou lhes dá endereço prático, quando, no art. 81, declara: ‘É função da orientação educacional (obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino secundário, cf. o art. anterior) encaminhar convenientemente os alunos na escolha de uma profissão’./ Na exposição de motivos, que acompanhou a lei, e que tanto esclarece o seu espírito, escreveu V. Excia.: ‘Outra vantagem dessa limitação é a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensino, o que concorrerá para maior utilização e

¹³⁵ Ibid., # 16. Grifo meu.

¹³⁶ Ibid., # 18-28.

¹³⁷ Ibid., # 19, grifo meu.

democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior”.¹³⁸

Com isso, estavam estabelecidos os fundamentos da crítica de Lourenço Filho ao programa de desenho de Lucio Costa. Este programa é inteiramente inadequado porque absolutamente não atende aos *objetivos sociais do ensino secundário*, conforme estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e pela Exposição de Motivos assinada por Gustavo Capanema. Não contribui para a formação da “personalidade integral do adolescente”, para a “adaptação do ser humano às exigências da sociedade”, ou seja, para “socializá-lo”, de vez que não se preocupa com o necessário “ajustamento social”, “que tanto fa[z] o indivíduo servir à sociedade, como a sociedade servir ao indivíduo”. Além disso, em termos práticos, não se preocupa com a articulação entre os ciclos, nem concorre para a escolha de uma profissão.

A essa linha de argumentação, montada, como se vê, a partir da combinação de um pressuposto estético, razoavelmente desenvolvida (*o desenho tem dois aspectos ou funções, um social, outro individual*), outro, sócio-político, introduzido sub-repticiamente na argumentação (*os objetivos da sociedade se definem através do Estado, não importando no caso se esse Estado é um estado autoritário que e legisla através de Decretos-Leis*),¹³⁹ Lourenço Filho introduz ainda outra, de cunho científico. A ciência, no caso, é a pedagogia, amparada sobretudo na psicologia infantil e genética (sic).

Como de costume, a argumentação aqui é toda ela baseada em argumentos de autoridade tipicamente científicos, ou pseudo-científicos, como, por exemplo: “... como as observações de todos os pesquisadores, nos mais variados países, unanimemente confirmam”;¹⁴⁰ “É ainda a psicologia que nos mostra...”;¹⁴¹ “... o que

¹³⁸ Ibid., # 20, 21 e 22.

¹³⁹ O que confirma a identificação conceitual, destacada por VIANNA, 2001, por meio da qual os dirigentes estadonovistas procuravam promover uma identificação *de fato* entre Estado e nação, V. final da seção 5.2 acima e nota 570.

¹⁴⁰ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 41.

¹⁴¹ Ibid., # 45.

não é defensável à luz de qualquer doutrina pedagógica”;¹⁴² “... o que está abundantemente comprovado pela pesquisa de psicologia genética”.¹⁴³

O que estava abundantemente comprovado pela pesquisa de psicologia genética era, na ocorrência, o processo de “evolução natural” característico daquela “personalidade” que o ensino secundário estava, por obrigação – por lei! – empenhado em formar. Dentre outras instâncias, a tese era comprovada pela própria psicologia... “do desenho”, ciência que, “por meio de experiências e testes”, já havia descrito “de maneira objetiva” as características do “desenvolvimento” da atividade gráfica de crianças e adolescentes. Tal desenvolvimento compreendia duas fases: a primeira fase (“subjetiva”), era caracterizada pelo “desenho egocêntrico”; a segunda (“objetiva”), pelo “desenho socializado”.¹⁴⁴ Segundo Lourenço Filho, “numa e noutra dessas atividades, o indivíduo humano passa de representações puramente individuais, para representações com sentido ou significação social”.¹⁴⁵

Assim segundo Lourenço Filho,

“A evolução do desenho espontâneo, e sua passagem do egocentrismo ao socializado é tão natural e constante que por ele se permite a avaliação da idade mental das crianças dos 3 aos 12 anos, tal como se verifica também com testes de desenvolvimento, que só empreguem a linguagem verbal”.¹⁴⁶

– o que o autorizaria a afirmar que, não apenas a “[...] a representação gráfica não é uma atividade independente da atividade psíquica geral” como também

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Ibid., # 52.

¹⁴⁴ Ibid., # 29, 30, 31, 32.

¹⁴⁵ Ibid., # 33. A conclusão que Lourenço Filho tira dessa constatação constitui sem dúvida a tese mais abstrusa de seu parecer. Segundo o autor, “Pode-se falar, por isso, de uma fase de predominância subjetiva, e de outra de predominância objetiva; a primeira corresponde ao que convencionou chamar de desenho espontâneo; a segunda, tal seja a direção de seu aproveitamento de ordem social, toma os aspectos de desenho artístico (nas suas formas figurativa e decorativa) e desenho técnico (projetivo e esquemático”. (# 34, grifos do autor). As anotações marginais de Lucio Costa demonstram, mais do que discordância, sua perplexidade em face de teoria tão absurda: “Por que artístico? O desenho de representação ou de comunicação gráfica não é necessariamente artístico? Linguagem artística?”. COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]

¹⁴⁶ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 35.

“o desenho apresenta correlação muito elevada com o desenvolvimento intelectual e emocional, nas crianças normais, revelando uma atitude geral de adaptação à vida social e ao trabalho produtivo”.¹⁴⁷

Em síntese, de acordo com as teses defendidas por Lourenço Filho, o desenvolvimento da linguagem gráfica não passava de um correlato do desenvolvimento da “maturidade mental” das crianças. Fosse uma delas incapaz de seguir a “evolução natural” dessa linguagem – da “simples rabiscação” ao desenho em perspectiva ou “desenho de um só ponto de vista” – então seríamos obrigados a aceitar o fato de que ela “não apresenta a maturidade mental necessária”¹⁴⁸, com prejuízo direto de sua “capacidade de ajustamento social”¹⁴⁹ – à “vida social e ao trabalho produtivo”.

Donde a conclusão de que

“Em relação ao desenho, ocorre, portanto, o mesmo que com a linguagem, oral ou escrita; há uma base necessária, uma ‘gramática’, digamos assim, a ser aprendida, como *necessária à socialização do educando*./ Psicologicamente, não pode nem deve ser confundida essa *disciplina social* necessária, com outras finalidades que o estudo das artes possa ter na juventude”.¹⁵⁰

Como se vê, tanto em termos de propósitos quanto em termos de pressupostos, as diferenças entre as idéias de Lourenço Filho e de Lucio Costa não podiam ser mais acentuadas. Afinal, ainda que, em sua proposta, Lucio Costa supusesse de fato o “longo aprendizado” de uma “gramática”,¹⁵¹ tal aprendizado em hipótese alguma deveria ter como meta “a disciplina social”, a “necessária socialização do educando”, muito pelo contrário. De fato, por mais rígidas que fossem – como de fato eram – as regras estabelecidas pelo programa de Lucio

¹⁴⁷ Ibid., # 36.

¹⁴⁸ Ibid., # 41.

¹⁴⁹ Ibid., # 37.

¹⁵⁰ Ibid. Grifos meus.

¹⁵¹ Ao final do # 17, após afirmação de que “nenhum artista da palavra é perfeito, sem que tenha aprendido gramática; nenhum artista plástico cria alguma coisa de duradouro sem que tenha aprendido desenho”, Lucio Costa escreve: “e o meu programa não visa outra coisa”. COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]

Costa,¹⁵² estas eram sempre regras de “composição *plástica*”, e nunca de “comunicação”, de “socialização”.¹⁵³

Do ponto de vista de Lourenço Filho, no entanto, a desconsideração cabal daquele pressuposto básico (resumidamente, de que o ensino do desenho deve constituir-se numa “disciplina social”, voltada para a “socialização do educando”) só poderia ser vista como uma negligência imperdoável, de modo que sua avaliação final do programa de Costa não poderia ser outra senão a de uma inclemente reprovação, exposta nos seguintes termos:

“47. Pelo exposto, fácil é verificar, agora, que, o programa apresentado, embora contenha boas sugestões e pontos de crítica justos, em relação ao ensino do desenho corrente, não encara o problema em toda a sua complexidade, optando por uma *opção unilateral*”.

“48. Na verdade, não leva em conta os objetivos da disciplina no curso ginásial, que é, inegavelmente, o de ensinar uma *técnica*, de *valor social*, para só ter em vista a formação do gosto artístico e a capacidade de auto-expressão; e, ainda aqui, como é evidente, opta por uma solução extremada, recomendando expressamente a rebeldia contra todos os cânones artísticos estabelecidos”. [Os itálicos são meus]¹⁵⁴

“49. Levando o princípio a suas últimas conseqüências, lógico seria propor-se a supressão de todo e qualquer ensino de desenho – dado que este, como o programa dá a entender, não deve ter qualquer *disciplina social*, e que o professor não deve interferir, senão para inclinar o espírito do adolescente à rebeldia, na idade justamente do conflito mental agudo, e de rebeldia natural”. [itálico meu]

“50. Há aí, em nosso entender, uma falsa interpretação da psicologia do adolescente, como, também, deliberado abandono das conclusões relativas à psicologia do desenho. E, ainda, uma falsa noção da função da teoria normal da perspectiva, e que não é, afinal, como quer o autor do programa, mera convenção, mas um artifício de técnica, de enorme utilidade por suas aplicações correntes, absolutamente indispensável em todos os estudos em todos os estudos os quais o curso ginásial prepara”.

“51. O programa salienta que o desenho deve ser entendido como ‘atividade criadora’, o que está certo; mas só como ‘auto-expressão’, o que não é defensável, à luz de qualquer

¹⁵² Cf. terceira série, disciplina de “Desenho de Criação”.

¹⁵³ Convém notar, a propósito, que, desse ponto de vista, não há qualquer contradição entre a liberdade preconizada nas primeiras séries e a rigidez das normas e regras compositivas defendida a partir da terceira série no programa costiano: por mais rígidas que fossem, as regras de composição defendidas por Lucio Costa restringiam-se sempre ao universo das formas, com sua lógica ou ordem próprias, e jamais à esfera do social. Nesse sentido, aliás, seria equivocado supor uma homologia entre as propostas de Costa e Lourenço Filho no sentido de ambas preconizarem, explícita ou implicitamente, a divisão do ensino do desenho em duas “fases”, uma de libertação da imaginação (terminologia de Costa) ou de aprendizagem espontânea (terminologia de Lourenço Filho), outra de enquadramento a regras e normas. Na verdade, são propostas essencialmente opostas. No caso de Costa, a primeira fase tinha como propósito tornar mais produtivo o pleno aprendizado do universo das formas, com suas regras e leis próprias, autônomas; no caso de Lourenço Filho, a primeira fase apenas corresponderia a um estágio menos evoluído do desenvolvimento mental (mas também social) dos alunos, após o que dever-se-ia seguir uma fase mais avançada, correspondente à maior maturidade intelectual dos alunos.

¹⁵⁴ Aqui certamente, a maior incompreensão de Lourenço Filho do programa de Costa, o qual, muito pelo contrário, fundamentava-se, como vimos, num conceito de forma que não podia ser mais clássico/canônico.

doutrina pedagógica, mesmo das mais extremada. Não leva ainda em conta os *objetivos próprios do ensino ginásial*, pois não os examina nem os especifica. Contenta-se em dizer que ‘o ensino do desenho visa desenvolver o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão’, etc. – para logo, porém, declarar que ‘ter por fim reavivar a pureza da imaginação, o dom de criar, o lirismo próprio da infância’. Há, como se vê, nesta *dupla inclinação*, uma indisfarçável *contradição* de ordem educativa”. [Os itálicos são meus]¹⁵⁵

“52. Põe de parte o que está abundantemente comprovado pela pesquisa da psicologia genética, nos mais variados países, mesmo entre nós, quando diz, em relação à 1a. série, que ‘o professor não deve interferir não deve interferir de forma alguma’; que ‘deve achar bom e bonito tudo quanto os alunos fizerem’, justamente na idade em que o problema da observação do ‘real’ naturalmente se propõe ao aluno; ainda, também, quando acumula, na 2a. série, noções de cota, projeção horizontal e vertical, ordenadas, abscissas, rebatimentos, para na 3a. série, (idade normal de 13 anos!) insistir em que ‘a perspectiva não passa de uma convenção, representando um empobrecimento e uma limitação, e que o desenho errado ‘não é errado’.”

“53. Que o programa *confunde* a finalidade que a lei determina ao desenho, no curso ginásial, com a função complementar da formação do gosto artístico e capacidade de livre criação, verifica-se claramente, não só pelo seu conteúdo, em geral, mas, especialmente, pelo que propõe para o ensino da 4a. série.” [Itálico meu]

“54. Finalmente, o programa põe de parte a experiência mais moderna de outros países, porquanto em nenhum só deles se aplica orientação de ensino que, mesmo de longe, se possa comparar com aquela pela qual propugna.”

A conclusão final¹⁵⁶ do parecer não poderia ser mais arrasadora:

“Impressionado [...] com o mau ensino que geralmente se observa, em nossas escolas secundárias, o programa propõe remédios que, longe de melhorarem o ensino, levariam, praticamente, à sua extinção”.¹⁵⁷

De modo que

“Não nos parece que [o programa] possa ser adotado com está [...], nem pela concepção que adota, para o ensino do desenho no curso secundário; nem pela seriação de exercícios, que propõe; nem pela interpretação, que a ele, fatalmente, dariam os professores atuais do curso secundário”.¹⁵⁸

¹⁵⁵ Repare-se que é precisamente com esta advertência que Lucio Costa inicia sua proposta. Diferentemente de Lourenço Filho, no entanto, o arquiteto não vê qualquer possibilidade de superar tal contradição. Apenas reconhece ser “imprescindível que as crianças compreendam essa diferença fundamental”. COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 49.

¹⁵⁶ O parecerista aproveita a ocasião para, ele também, defender a idéia de que, “O mau ensino do desenho, como em tudo o mais, advém de professores não capacitados, para a sua missão”. O comentário de Lucio Costa a esta afirmação exprime, uma vez mais, a extensão do abismo que o separava de Lourenço Filho: “Os professores capacitados são os piores! (ex alunos de Neréo [de Sampaio] etc)”. COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]

¹⁵⁷ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 55.

¹⁵⁸ *Ibid.*, # 57. A seguir o conjunto das anotações marginais feitas, à guisa de tréplica, por Lucio Costa no parecer de Lourenço Filho: p. 4, # 17, ao fim da última linha deste item: “e o meu

*

O programa oficial de desenho para o ensino secundário (ginásio) é finalmente definido a 14 de novembro de 1945, através da Portaria Ministerial No. 555, publicada no Diário Oficial de 22 do mesmo mês.¹⁵⁹ Quase três anos e meio haviam se passado desde meados de 1942, mês do envio das propostas de Milde e Costa, do parecer de Lourenço Filho e da carta na qual Neréo de Sampaio, alarmado com a “ausência do programa de desenho do curso ginásial entre os demais publicados”, rogava ao Ministro, em tom dramático:

“Liberte, pois, o programa que, ao lado dos demais, virá completar a educação harmônica, e liberte-o desde já, para que se possa, ainda esse ano, obter alguma experiência, absolutamente necessária ao estudo dos programas do colégio”.¹⁶⁰

O apelo fora em vão; o adiamento, por demais prolongado: com a deposição de Getúlio, a 29 de outubro de 1945, a publicação do programa ocorre, não mais sob Gustavo Capanema, mas durante o interinato ministerial de Raul Leitão da Cunha, que é quem assina a portaria 555.¹⁶¹ A escolha do programa a

programa não visa outra coisa”; p. 5, # 23, ao fim da última linha deste item: “confere”; p. 6, # 24, ao fim da última linha: “de acordo”; p. 6, # 27, ao fim da última linha: “desenho de criação”; p. 7, ao lado do # 34: “Por que artístico? O desenho de representação ou de comunicação gráfica não é necessariamente artístico – (linguagem artística?)”; p. 10, # 48: sublinha as duas primeiras linhas (‘para só ter em vista a formação do gosto artístico e a capacidade de auto-expressão’) e no alto da folha escreve: “Ele esquece que eu distingo desenho de criação de desenho técnico e de observação”; p. 10, risco lateral (margem direita) da 1ª à última linha do # 59 e escreve “desenho de criação”; p. 10, # 50: “Não confere – aliás eu não suprimi o ensino da perspectiva apenas lhe reduzi a importância – atualmente toda poderosa”; p. 10, # 51, na margem direita: “por causa da má qualidade dos professores”; p. 10, # 51, ao final da última linha deste item: “por isto mesmo tratei de separar uma coisa de outra. Logo descabida”; p. 10, # 52: sublinha ‘que deve achar bom e bonito tudo quanto os alunos fizerem’ e, na extremidade deste traço, escreve: “no desenho de criação e explico porque”; p. 10, # 52, sublinha ‘observação do ‘real’ naturalmente se propõe ao aluno’ e, na extremidade deste traço, escreve: “o desenho de observação vai da 1ª à 4ª série”; p. 11, # 56, sublinha ‘professores não capacitados’ e, ao fim deste traço, escreve: “os professores capacitados são os piores! (ex-alunos de Neréo etc.)”. COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]

¹⁵⁹ Portaria Ministerial No. 555, de 14 de novembro de 1945 (publicada no D.O. de 22 de novembro de 1945 e retificada no D.O. de 1 de dezembro de 1945). Apud MINISTÉRIO da Educação e Saúde 1952: 385-95.

¹⁶⁰ SAMPAIO, Neréo de. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 jul. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

¹⁶¹ Juntamente com o programa de desenho para o ginásio, são publicados após o fim do Estado Novo os programas de desenho para o científico, trabalhos manuais, economia doméstica,

ser oficialmente adotado revelava no entanto que, aos menos em matéria de orientação do ensino secundário, o término do Estado Novo não implicava mudanças substantivas.¹⁶² o escolhido é o programa produzido pelo INEP de Lourenço Filho.¹⁶³

Bem entendido, ao menos em relação à proposta de Lucio Costa (como vimos, francamente excêntrica vis-à-vis do conjunto mais ou menos homogêneo formado pelos programas coligidos pelo ministro, e do qual faz parte o próprio programa do INEP, finalmente adotado), tal desfecho não chega a ser surpreendente. Mais do que uma vitória da burocracia estatal, a adoção do programa do INEP apenas confirmava a unanimidade em torno da orientação que comandava a reforma do ensino secundário como um todo.

filosofia, história natural e latin – todos publicados entre novembro de 1945 e março de 1946 (Portaria Ministerial 555, de 1945 e Portaria Ministerial 10, de 1946). Cf. MINISTÉRIO da Educação e Saúde, 1952.

¹⁶² Mesmo não estando mais à frente do ministério da educação, a presença de Capanema no Congresso e sua forte atuação e influência no debate público sobre a educação têm como consequência a manutenção, por décadas, de “estruturas educacionais, valores, atitudes e mentalidades” consolidadas durante sua gestão ministerial. Cf. SCHWARTZMAN et alli, 2000: 276. Com afirma Helena Bomeny, “Capanema teve sua intervenção mais circunscrita ao período de 1934-45, quando ocupou a pasta de ministro da Educação e Saúde. No entanto, as reformas que implementou foram de tamanha envergadura que permaneceram como herança ao longo da segunda metade do século, desafiando ainda a imaginação política para a reestruturação do campo educacional. O fato de Capanema ter permanecido na vida pública como congressista impediu as discussões em torno das reformas que fez, e impediu também a votação de leis que reformulassem a política educacional de sua gestão”. BOMENY, 2001: 8. Schwartzman, Bomeny e Costa chegam a afirmar que “É possível que uma das principais heranças dos tempos do Estado Novo na área educacional tenha sido um conjunto de noções e pressuposições que, desenvolvidas naquele contexto, adquiriram o caráter de verdades evidentes para quase todos, independentemente de seu lugar nos debates políticos e ideológicos que a questão educacional tem gerado”. SCHWARTZMAN et alii, 2000.

¹⁶³ Salvo insignificantes correções de redação, a Portaria 555 reproduz na íntegra o programa do INEP {1942?}. De par com o programa propriamente dito, são expedidas “Instruções metodológicas para execução do programa de desenho”. Seu conteúdo é uma mistura dos “objetivos específicos” e dos “objetivos progressivos” do programa do INEP com algumas das idéias presentes no parecer de Lourenço Filho à proposta de Lucio Costa. Se por exemplo, nesse parecer, de Lourenço Filho afirmava que “com efeito, aos dez anos e mais tipicamente aos onze a criança propõe-se a si mesma o problema da perspectiva”, nas “Instruções...” do programa publicado afirmava-se que “Passada a fase de representação gráfica de livre inventiva, que é característica da infância, o adolescente por si mesmo percebe o problema da representação em perspectiva”. Como o programa do INEP e o parecer de Lourenço Filho, as instruções contêm noções que carecem de explicação e desenvolvimento, como por exemplo, a noção de “prazer intelectual”.

Ao recusar-se – deliberada e explicitamente – a adequar sua proposta a essa orientação, Lucio Costa certamente definiu de antemão o destino de seu programa de ensino do desenho. Ele jamais seria implantado, e é bem possível que tenha sido visto como uma ameaça à nação que se procurava a todo custo construir; como (para lançar mão das palavras de Gustavo Capanema) um “dos perigos que a acompanh[am], cer[cam] e amea[çam]”.¹⁶⁴ O tom alarmado da carta de Neréo de Sampaio e a conclusão final do parecer de Lourenço Filho são indícios dessa sensação de ameaça associada ao programa de Lucio Costa.¹⁶⁵

Tal recusa evidencia a descontinuidade e a autonomia das ações/formulações costianas durante o Estado Novo (mas também como esse mesmo Estado Novo era complexo e pouco monolítico), vale dizer, como essas ações/formulações podiam colocar em campos opostos, de um lado, o funcionário que, com determinação e compostura, participava ativamente da principal realização do nacional-construtivismo estatal e, de outro lado, o teórico que, com grande independência, propunha um programa de ensino do desenho que ignorava, mais do que isso, que contrariava explícita e acintosamente a orientação que este mesmo Estado pretendia dar ao ensino nacional. Mas dizer dessas ações que elas são contraditórias é dizer ainda muito pouco.

5.6 Uma Pedagogia do Olhar

Como pudemos perceber, não são poucas nem pouco significativas as divergências existentes entre o programa de ensino de desenho proposto por Lucio Costa e o grupo mais ou menos homogêneo formado pelos programas de desenho

¹⁶⁴ Gustavo CAPANEMA, “Exposição de motivos”. In MINISTÉRIO da Educação, 1942(a).

¹⁶⁵ Possivelmente, não fosse a atuação de Lucio Costa no SPHAN, sua proposta de ensino de desenho teria sido vista como anti-patriótica. Como afirma Norbert ELIAS, em contextos fortemente marcados pela ideologia nacionalista, “Discuti-los [os valores que, no âmbito do nacionalismo, são considerados absolutos e que constituem os pontos focais de crenças comuns] – por em dúvida a crença comum na própria coletividade soberana de cada um como um alto, senão o mais alto valor possível – significa optar por uma conduta desviante, cometer uma violação; pode levar um indivíduo a tornar-se um marginal votado ao ostracismo, senão coisa pior”. ELIAS, 1997: 139. Vale lembrar a propósito que foi exatamente esse o vocabulário utilizado por José Marianno Filho contra Lucio Costa, quando este último *deserta* do movimento neocolonial e passa a defender a “boa causa” da arquitetura “moderna”.

coligidos pelo Ministro da Educação no âmbito da reforma do ensino secundário. Tais divergências podem todavia ser reduzidas a um ponto essencial. Assim como os demais programas implícita ou explicitamente reconhecem, o ensino do desenho no curso secundário deve, segundo a proposta de Lucio Costa, atender a duas ordens de objetivos. De um lado, deve atender a objetivos indiretos ou ancilares (desenvolver o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão, a capacidade de traduzir idéias e de registrar graficamente as observações); de outro, deve atender a objetivos próprios (permitir que todos os jovens viessem a ter consciência do que seja “obra de arte plástica”). No entanto, diferentemente do que ocorre com esses programas, aos olhos de Lucio Costa há uma incompatibilidade de fundo entre essas duas ordens de objetivos. Com efeito, para o autor de “Ensino do desenho”, tais objetivos não são apenas diversos; são contraditórios, ou seja, negam-se mutuamente (algo, aliás, que não escapa à avaliação de Lourenço Filho, que afirma: “Há [...] nesta *dupla inclinação*, uma indisfarçável *contradição* de ordem educativa”).¹⁶⁶ Partindo dessa constatação,¹⁶⁷ Lucio Costa opta deliberadamente, a contrapelo do cânon, por renunciar a qualquer tentativa de conciliação entre as duas ordens de objetivos mencionadas. Ele não pára por aí. Propõe de maneira radical um programa que, conquanto afirme de início que o ensino do desenho no ginásio deva orientar-se em “três direções distintas”, caracteriza-se, na verdade, pelo privilégio absoluto dado a uma modalidade específica de desenho – o desenho de criação. Com isso explicita os reais propósitos de seu programa – inteiramente voltados para os objetivos por assim dizer próprios ao desenho e que são, para o autor, fazer com que os jovens sejam capazes de ter acesso a um tipo específico de experiência, a experiência

¹⁶⁶ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 51, grifos meus.

¹⁶⁷ Optamos deliberadamente por nos referirmos a esse pressuposto em termos de uma “constatação” pois julgamos que Costa chega a esta não por meio de uma formulação teórica mais sim através do acúmulo de experiências pessoais. A relutância em responder teoricamente à questão da força autônoma dos fatos plásticos parece persistir até o final da vida do arquiteto. E isso não obstante o arquiteto conhecer desde o início da década de 30 uma das primeiras formulações teóricas acerca da “forma significante” – o livro “Art”, de Clive BELL, publicado em 1912. Bastante eloqüente nesse sentido é a página de seu Registro de uma vivência na qual, juntamente com algumas imagens, o autor se pergunta: “Porque certas coisas, aqui exemplificadas casualmente, são boas de olhar?” Não há resposta. COSTA, 1995: 244. Ver a propósito COSTA LIMA, Luis. “O caminho plástico de Lucio Costa”. In NOBRE et alii, 2004: 49-59.

estética, nomeadamente, a experiência da “obra de arte plástica”. Assim procedendo, Costa opera uma inversão de tudo aquilo que, naquele contexto, se preconizava em matéria de ensino de desenho. Lourenço Filho, o pedagogo oficial do Estado Novo, encarregado pelo Ministro da Educação de emitir parecer sobre a proposta de Lucio Costa, percebe isso com clareza e afirma que o programa de Costa “confunde a finalidade que a lei determina ao desenho, no curso ginasial, com a função complementar da formação do gosto artístico”.¹⁶⁸

O que o parecerista não percebe é o fato de que não se trata, em absoluto, de uma “confusão”, senão, ao que tudo indica, de um ato deliberado. Um ato tão mais significativo quando se considera o enunciado costiano em seu contexto de enunciação, ou seja, se se leva em conta o fato de Lucio Costa estar escrevendo *o que escreve, no momento em que escreve, da maneira como escreve* (desde logo, manejando de uma maneira bastante específica e cuidadosa um certo vocabulário, o qual bem entendido não é meramente técnico) e a partir *do lugar* de onde escreve (não esqueçamos que Lucio Costa é um funcionário escrevendo do núcleo do poder central estado-novista). É esta situação que nos autoriza a concluir que a recusa de Costa em endossar o cânon do ensino de desenho no curso ginasial (cuja existência, aliás, é explicitamente reconhecida pelo arquiteto)¹⁶⁹ não pode absolutamente ser considerada como uma confusão, senão como um ato intencional, deliberado. Qual o significado desse ato? De toda evidência, a recusa explícita em endossar o preceito de que o ensino do desenho deveria atender a objetivos ancilares, ou de acordo com o vocabulário de Lourenço Filho, a objetivos “sociais” – à “socialização do educando, à “adaptação à vida social e ao

¹⁶⁸ LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa. Rio de Janeiro, 10 ago. 1942. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11, # 53.

¹⁶⁹ Ao lado do item em que Lourenço Filho atribui ao programa de Costa “deliberado abandono das conclusões relativas à psicologia do desenho” e “uma falsa noção da função da teoria normal da perspectiva, e que não é, afinal, como quer o autor do programa, mera convenção, mas um artifício de técnica, de enorme utilidade por suas aplicações correntes, absolutamente indispensáveis em todos os estudos os quais o curso ginasial prepara” (p. 10, # 50), Lucio Costa escreve: “Não confere – aliás eu não suprimi o ensino da perspectiva apenas lhe reduzi a importância – *atualmente toda poderosa*”. COSTA, Lucio. Notas marginais apostas a: LOURENÇO FILHO. Parecer sobre o programa de ensino de desenho de Lucio Costa de 10 ago. 1942. [1942]. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11. [ANEXO 1]. Grifos meus. A análise de um popular livro didático de ensino de desenho da época apenas confirma a existência e o conteúdo do referido cânon. Ver SPERANDIO, 1936 e 1937.

trabalho produtivo”, ao “ajustamento social” –, não significava apenas a recusa em aceitar que esse ensino deveria se submeter *por princípio e de uma maneira geral* a constrangimentos estranhos ao seu próprio domínio; significava *naquele contexto específico* fechar a porta de entrada no domínio à primeira vista “neutro” do ensino do desenho, da “orientação” que se pretendia dar ao ensino secundário como um todo, conforme definida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e a Exposição de Motivos que lhe serve de *pendant* (publicados, não custa lembrar, com grande destaque, na antevéspera da redação da proposta de Costa) – orientação essa explicitamente voltada, como vimos, para fins sócio-construtores, mais especificamente, para a formação da consciência patriótica dos estudantes e que, todas as contas feitas, tinha como objetivo a construção da nação. Ao dar por suposto ou mesmo privilegiar os objetivos “sociais” do desenho, conforme estabelecidos pela Lei Orgânica, todos os demais programas, de alguma maneira, abriam a porta para o ingresso dessa “orientação” no domínio do desenho. Ainda que em graus diversos, tal orientação está presente em todos os programas e propostas enviadas ao MES (exceção feita a “Enseignement du dessin”). Mais “ideológica”, como quando um programa afirmava que o estudo do desenho deveria ensejar o ensino da língua e da história da “pátria”.¹⁷⁰ Mais “pragmática”, quando, implícita ou explicitamente, um programa (neste caso, todos) subentendia a organização do sistema nacional de ensino como um todo, a começar pela continuidade do ginásio com relação a etapas posteriores de estudo.¹⁷¹ Vale ressaltar, a propósito, que, por inverossímil que hoje pareça, a orientação geral do ensino secundário não valia apenas para disciplinas como história e geografia, por assim dizer mais afeitas a incorporação de conteúdos doutrinários. Com afirmam Schwartzman, Bomeny e Ribeiro Costa,

“Capanema costumava redigir o que chamava de ‘diretrizes’ a serem incorporadas aos projetos. Sobre os programas, por exemplo, além de dizer que deveriam servir à orientação política do Estado, especificava: ‘Nas finalidades, deve-se apontar sempre o que a disciplina visa a dar ao aluno de um modo geral, e de modo especial o que ela deve

¹⁷⁰ MILDE, Jeanne Louise. Programa desenho. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

¹⁷¹ Repare-se, uma vez mais, que tal orientação não se restringia à “ideologia” nacionalista, mas subentendia de uma maneira abrangente a construção da nação, em diversas esferas e através de ações bastante diversificadas, cf., por exemplo, a hierarquização social subjacente ao todo o sistema de ensino.

fazer para educá-lo para a pátria. Frisar a nota patriótica em cada programa'. Os formuladores dos novos programas freqüentemente exageravam, como é o caso de um programa de matemática, que dificilmente poderia atender às recomendações de difundir o espírito patriótico. Mesmo assim, um dos programas apresentados traz, em seus objetivos, 'visar o espírito patriótico pela associação nos exercícios da disciplina, das realizações de grandes brasileiros no domínio da técnica, da economia e dos estudos matemáticos'''.¹⁷²

No caso de Lucio Costa, a situação é bem outra.¹⁷³ Em sua proposta, chega mesmo a afirmar, a respeito do “desenho aplicado à arte de fazer cartazes” e da “técnica especial da propaganda” que devem ser entendidos “no seu bom sentido, uma vez que o uso comercial imoderado e as deformações decorrentes dos conflitos ideológicos atuais, têm comprometido o seu alcance como meio normal e legítimo para fazer valer reivindicações de vária natureza [...]”.¹⁷⁴ Mesmo em termos pragmáticos, a proposta costiana não é menos excêntrica: a conclusão do curso ginásial de desenho deve ser vista pelos alunos como uma passagem, não para outras etapas de estudos, mas para uma nova fase da vida, marcada por um novo tipo de relação com... o universos das formas plásticas.¹⁷⁵

Nesse sentido, do ponto de vista da Lei Orgânica do Ensino Secundário, a proposta de Lucio Costa não era senão um exemplo concreto de tudo o que um programa de ensino do curso secundário *não* deveria ser, correspondendo perfeitamente ao antiexemplo proposto pelo ministro em sua “Exposição de motivos”:

“Um ensino secundário [...] que não pudesse formar, em cada um deles [dos adolescentes], a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque

¹⁷² SCHWARTZMAN et alii, 2000: 211-2. As transcrições se referem, respectivamente, a: CAPANEMA, Gustavo. Anotações manuscritas sobre as diretrizes que deveriam ser impressas à nova reforma do ensino secundário. Gabinete do Ministro, MES. CPDOC/FGV, GC G 36.03.24/1, pasta VII; Proposta de programa para o ensino de matemática no ginásio. CPDOC/FGV, Arquivo Gustavo Capanema, dossiê Reforma do Ensino Secundário.

¹⁷³ Como foi possível perceber, dentre os pontos comuns entre o cânon e a proposta de Lucio Costa, destacam-se a persistência dos exercícios de desenho de ornamentação (embora com propósitos diversos) e o pouco caso para com o professorado local, muito embora a idéia que Lucio Costa tem de um professor qualificado é diametralmente oposta à dos catedráticos de então (Cf. comentário ao # 56, vide nota 672 acima)

¹⁷⁴ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, Cultura, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 57.

¹⁷⁵ *Ibid.*, 68.

de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la”.¹⁷⁶

Se foi este, de fato, o julgamento de Capanema a respeito da proposta de Costa, ele foi um juízo justo e coerente. Entre a proposta de Costa e a orientação estado-novista da reforma do ensino havia diferenças profundas, impossíveis de serem vencidas. E elas são profundas antes de mais nada porque radicam numa divergência de fundamentos.

Com efeito, o que em última instância a proposta de Lucio Costa sugere é o não compartilhamento (relativamente ao domínio em questão), por parte do autor de “Ensino do desenho”, dos pressupostos básicos subjacentes não apenas à reforma do ensino secundário, mas ao nacional-construtivismo estado-novista como um todo. Ao propor um ensino do desenho que se quer, no limite, *exclusivamente* uma educação estética e que pretende formar, em vez de uma *consciência patriótica*, tão-somente uma *inteligência visual*, o autor de “Ensino do desenho” não parece minimamente preocupado com o destino da “nação” (ao menos em termos de “unidade espiritual” e de “entidade independente e autônoma”),¹⁷⁷ nem tampouco movido pelo diagnóstico de sua perda ou ruína. Aqui, literalmente, a nação não aparece e os meninos e meninas a que o programa se destina não são particular ou prioritariamente os filhos da nação.

Nessas perspectivas, trabalhar para a formação, mais do que isso, para a generalização de uma inteligência visual e, por meio desta, de uma autêntica consciência estética (consciência que, nas palavras de Lucio Costa, só poderia ser alcançada através da “experiência”)¹⁷⁸ não significava apenas não trabalhar para a construção da nação (como faziam todos aqueles que contribuíam para a generalização da “consciência patriótica”); significava apostar na possibilidade e,

¹⁷⁶ Gustavo CAPANEMA. “Exposição de Motivos”. In MINISTÉRIO da Educação, 1942(a): 35..

¹⁷⁷ CAPANEMA, Gustavo. “Exposição de motivos”. In MINISTÉRIO DA Educação, 1942(a): 36-7.

¹⁷⁸ “O seu objetivo, entretanto, não é só esse de reavivar, em benefício principalmente dos mais dotados tais qualidades; é, também, o de permitir que ao terminarem o curso aos quinze ou dezesseis anos de idade, todas as moças e rapazes, indistintamente, tenham, senão a perfeita consciência, - o que só a experiência, depois, poderá trazer [...]. COSTA, Lucio. Ensino do desenho, Cultura, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 47-8.

finalmente, fomentar um tipo de vivência ou experiência independente, alheia à nação. Assim como a generalização da consciência patriótica tinha como propósito adstringir toda a existência ou toda existência pública ao âmbito da nação (verdadeiro padrão existencial estadonovista e modernista), inversamente, a generalização de uma consciência estética visava a dar acesso a uma experiência – a estética – independente e alheia à esfera da nação. (O que, no limite, nos termos de Capanema, significava, mais do que solapar a estratégica identidade entre Estado e nação promovida pelos dirigentes estadonovistas, trabalhar para a ruína da nação.)

Quais as características dessa experiência? Seria ela meramente íntima, significando por isso mesmo a aposta num estar-no-mundo individual, em detrimento da existência social, vista porventura como menor, porquanto eminentemente constrangida? Implicaria a crença e o endosso da alternativa, aberta a todos, de refugiar-se dos constrangimentos do universo da vida coletiva, ao menos da vida coletiva conforme definida por um Estado que supunha a absorção do indivíduo pela sociedade¹⁷⁹ – um Estado que, nas palavras de seu líder máximo, “não conhece direitos de indivíduos contra a coletividade”¹⁸⁰ e cuja Constituição falava expressamente em “introduzir no jogo das competições individuais o pensamento dos interesses da Nação, representados pelo Estado”¹⁸¹ ? De resto, seria esta, ainda, tão-somente mais uma das ambivalências de quem, simultaneamente, jamais deixou de exercer um papel de destaque no mais exemplar braço do nacional-construtivismo estado-novista, o SPHAN?

Para responder a essas perguntas é preciso considerar que a crença costiana na existência da esfera da arte enquanto esfera autônoma da existência (conforme manifesta em sua proposta de ensino de desenho para o curso ginasial) talvez reflita, antes de mais nada, uma concepção específica de modernidade – uma concepção bem mais abrangentes do que a que fundamentava o culturalismo modernista e estado-novista. Desde logo, se, para ambos, para os modernistas das

¹⁷⁹ Cf. VIANNA, 2001: 128.

¹⁸⁰ VARGAS, Getúlio. Discurso pronunciado em 27 jul. 1938. Apud VIANNA, 2001: 129.

¹⁸¹ BRASIL. Constituição de 10 de dezembro de 1937, artigo 135. Apud VIANNA, 2001: 130.

artes como para os modernistas da política, modernizar significava sobretudo nacionalizar – no caso de uns, através da definição de uma estética nacional, a *brasilidade*, no de outros (ainda que como estratégia para a consecução de um projeto maior: a industrialização e o desenvolvimento social conduzidos pelo Estado), através, muitas vezes, da identificação de “social” com “nacional” – para o Lucio Costa de “Ensino do desenho” modernizar significava também (e talvez sobretudo) abrir a existência a um mundo politeísta e fraturado – um mundo onde “diferentes deuses se combatem e, sem dúvida, para todo o sempre [...]”.¹⁸²

Aparentemente, a consciência de uma modernidade fraturada¹⁸³ não parece implicar todavia a decepção com os limites de uma razão que tudo pode e que tudo alcança (uma razão que é por isso mesmo a mãe do grande herói – ou anti-herói – da modernidade, o sujeito da razão pura, o sujeito-epistemológico, do conhecimento científico), senão as possibilidades abertas a um sujeito que se sabe e talvez se queira mesmo fraturado.¹⁸⁴ Mais do que aporia, do que a falta de “poros” por onde o sujeito do conhecimento talvez possa escapar da prisão de ferro weberiana, o que este Lucio Costa parece ver nas fissuras da modernidade são as frestas por onde um sujeito menos grandiloqüente, pode ver a luz que vem de fora, que vem dos outros da modernidade.¹⁸⁵

¹⁸² WEBER, 2000: 42-3..

¹⁸³ Em sua fala no Seminário Internacional Um Século de Lucio Costa, Guilherme Wisnik referiu-se ao pensamento de Lucio Costa em termos da “consciência da fratura”.

¹⁸⁴ A idéia de um sujeito fraturado é desenvolvida por COSTA LIMA, 2000.

¹⁸⁵ Foi Céline Barda quem me soprou o verso de Fernando Pessoa (cito de memória): “se em todas as coisas existe uma fissura, é para deixar passar a luz”.

Sendo assim,¹⁸⁶ a grande lição de *Ensino do desenho* seria mostrar que para que se tenha acesso aos *outros* da modernidade – a tudo aquilo lograsse ficar de fora da racionalização modernista – da *modernização* entendida como desenvolvimento sócio-econômico, industrialização, racionalização burocrática, organização e ordenamento social, vale dizer, tudo aquilo que não implicasse conhecimento, produtividade, eficácia, lógica, ordem e controle da nação; que não operasse *funcionalmente* para a construção da nação moderna/modernista brasileira –, não era preciso muito. No caso deste grande outro que é a experiência da arte, bastava... *saber ver* – “ver cada forma com o seu caráter próprio, como se a víssemos pela primeira ou pela última vez”;¹⁸⁷ ver cada forma, não por “seu aspecto humano e anedótico”, senão também procurando perceber-lhe “a forma por si mesma, ou seja, desprendida do seu *objeto* [...]”.¹⁸⁸

Nesse sentido, o desvio representado pelo projeto costiano consubstanciado em *Ensino do desenho* estaria em supor, para além da oposição essencial entre as esferas individual e coletiva da existência, a possibilidade de uma experiência que, ainda que venha a ocorrer coletivamente, não se volta nem concorre para uma modernização societal – para o desenvolvimento sócio-econômico, para a racionalização, para a reprodução social. O que, aliás, explicaria o fato de que, embora pensado como numa experiência coletiva, o ensino (a priori, *locus* estratégico de sociabilidade) não é, nos termos de “O ensino do desenho”, pensado na perspectiva da formação ou da reprodução social, o

¹⁸⁶ Nessas perspectivas, o conceito de modernidade subjacente a “Ensino do desenho” (quer dizer tanto sua compreensão do processo da modernidade quanto seu próprio projeto modernizador) seria, sim, marcada por uma inequívoca ambivalência, mas por uma ambivalência que é menos a ambivalência *reticente* descrita por Guilherme Wisnik (marcada segundo esse autor pela “vergonha”, pelo “incômodo” e pelo “imobilismo”), do que por uma ambivalência que inclui também a normalidade percebida por quem, aceitando e abraçando o politeísmo do mundo desencantado, não pede desculpas nem se sente diminuído quando passa de uma esfera a outra; de quem, como funcionário público, cumpre exemplarmente a vocação burocrática conforme definida pelo estatuto estatal, e que, simultaneamente, mas já em outra esfera, como livre consultor em matéria de educação artística, não se sente obrigado a dar satisfações senão aos deuses desinteressados da arte. Esta a tese que Guilherme defende no seu *Lucio Costa* (São: Cosac & Naify, 2001). V. LEONIDIO, Otavio. Os significados da história, <http://www.vitruvius.com.br/resenhas/textos/resenha033.asp>.

¹⁸⁷ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 56.

¹⁸⁸ *Ibid.* Grifo meu.

programa em momento algum prevendo qualquer possibilidade de interação social.

Nisso, o projeto costiano parece docemente subversivo. Num ambiente em que a “prática social modernizante” supunha a primazia absoluta do público sobre o privado, do social sobre o individual¹⁸⁹ e no qual, por isso mesmo, todos, ou quase todos os projetos modernizantes buscavam operar (uns de maneira mais liberadora, outros de maneira mais constrangedora) nos espaços de sociabilidade, lançando mão da força potencial da interação social, o projeto modernizador subjacente à pedagogia do olhar de *Ensino do desenho*, com sua crença numa modernidade politeísta e fraturada, na qual havia espaço também para a experiência autônoma da arte, pretendia promover uma inusitada inversão: colocar entre parêntesis, não o indivíduo, mas a própria vida social moderna.

Aqui, Lucio Costa parece aproximar-se de uma tradição que, desde Schiller e Humboldt, pelo menos, e chegando até Simmel, buscou, através da educação,¹⁹⁰ diminuir a discrepância entre *cultura objetiva* (identificada com o próprio processo da modernidade, supostamente dotado de uma dinâmica interna própria e autônoma e encarnado nas diversas modalidades de racionalização societal – na dinâmica da economia moderna, na eficácia burocrática do Estado moderno etc)¹⁹¹ e *cultura subjetiva*, esta vinculada à totalidade complexa e multivalente da existência individual ou, em termos simmelianos, à “enigmática” “unidade pessoal interna do homem”; a um universo pessoal no qual, diferentemente do que a vida social moderna (essencialmente *funcional*) exigia, a “personalidade” permanecia sendo a “combinação e fusão de uma diversidade de traços”, não “desse *ou* daquele traço” mas “desse *e* daquele traço”.¹⁹²

Os limites de um eventual parentesco entre a pedagogia (se se quiser, a utopia) individualista de Lucio Costa e a “utopia de um novo individualismo”

¹⁸⁹ VIANNA, 2001.

¹⁹⁰ Cf. WAIZBORT, 2000: 121 e 121, nota 17.

¹⁹¹ Cf. WEBER, 2000; 2001; HABERMAS, 2000 e 1983.

¹⁹² SIMMEL, [1900]: 295-6.

(Waizbort) professada por Georg Simmel residem no fato de que, diferentemente de Simmel (ou de um neófito Lucio Costa, do Lucio Costa das formulações de 1930-31), a modernidade já não era mais a esta altura (1942) concebida por Costa como uma força avassaladora, como um processo planetário que, cedo ou tarde, iria uniformizar “a vida e todo o mundo”.¹⁹³ O Lucio Costa de “Ensino do desenho” havia percorrido um caminho suficientemente longo e vivido experiência suficientemente elucidativas (por problemáticas) para saber que aqui, na periferia do capitalismo, a modernidade, na melhor das hipóteses, era um projeto, não um destino. Já tinha portanto a consciência de que, como afirma Adrián Gorelik, na América (na periferia), a modernidade era “um caminho para chegar à modernização, não sua consequência”, o que fazia com que ela se impusesse “como parte de uma política deliberada para conduzir à modernização”.¹⁹⁴ Não se tratava portanto de reparar ou redirecionar um processo em curso, mas de instaurar (e, com sorte, lograr conduzir) esse processo – em especial, o tão sonhado desenvolvimento sócio-econômico, a industrialização, o bem-estar social etc.

E era aí, precisamente, que radicava a originalidade (e a doce subversão) da utopia individualizante do Lucio Costa de *Ensino do Desenho*. Produzido no interior do aparato estatal (mais precisamente, no coração do governo central estadonovista), sua ação em prol da implantação, a nível nacional, de um programa de ensino do desenho se enquadrava à perfeição no modelo segundo o qual a modernização, não sendo uma realidade, deveria ser gerada e conduzida por políticas deliberadas, mais do que isto, por políticas levadas a termo no âmbito do Estado (de um Estado por isso mesmo justificadamente forte e interventor: o Estado autoritário).¹⁹⁵ Assim como o funcionário do Patrimônio, o Lucio Costa que propunha a implantação e um programa nacional de ensino do desenho (válido, nas palavras de Costa, indistintamente para “todas as moças e rapazes” do Brasil) era, nesse sentido, um agente exemplar do Estado autoritário:

¹⁹³ COSTA, Lucio. “Uma escola viva de Belas Artes”. Apud XAVIER, 1987: 49-50.

¹⁹⁴ GORELIK, 1999(b): 56.

¹⁹⁵ Um estado que, ademais, podia ser concebido como vanguarda. V. ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. “Nas asas da razão: ética e estética na obra de Lucio Costa”. In NOBRE et alii, 2004: 60-70.

sem nenhuma dificuldade, lançava mão de sua posição (de sua autoridade) de funcionário do Estado autoritário (à maneira do que fazia toda vez que decidia o destino dos bens “históricos” nacionais) para por em prática “uma política deliberada para conduzir à modernização” (Gorelik).

E no entanto, ao propor um programa cujo objetivo era preservar, através de uma experiência imediata da forma, uma existência individual (leia-se, uma existência autônoma e independente, ao abrigo de forças externa), Lucio Costa, paradoxalmente, parecia trabalhar contra a presença pervasiva e coercitiva desse mesmo Estado autoritário e da modernização por ele conduzida.

Mais do que paradoxal, no entanto, a ação costiana parecia, uma vez mais, refletir a crença nas vantagens numa modernidade porosa, fraturada; numa modernidade politeísta que, por isso mesmo, não tinha como pré-condição a anulação de termos contraditórios, a síntese de pares dialéticos em benefício de uma subjetividade (mono)funcional, no limite (ou idealmente) idêntica a si mesma. Manifestamente, no caso de *Ensino do desenho*, não se tratava em absoluto de re-conciliar objetivos “de natureza contraditória”¹⁹⁶ (os objetivos do ensino do desenho no curso secundário) mas ao contrário, de optar por um deles – aquele por assim dizer mais propriamente vinculado a experiência das formas plásticas e, com ela, a uma vivência da e na arte.

Nesse sentido, aliás, a defasagem de um país periférico como o Brasil *vis-à-vis* das nações industrializadas talvez fosse mesmo uma vantagem: possivelmente era mais fácil gerar (por meio da ação de intelectuais ilustrados e muito bem intencionados, no comando de um Estado autoritário igualmente bem intencionado) essa modernidade *do zero* do que *redirecionar, restaurar, reparar* um processo que, tendo iniciado-se espontaneamente, movia-se de maneira autônoma, sistêmica, em detrimento da complexa “unidade pessoal interna do homem” (Simmel). Se o moderno era uma condenação, nada impedia, no nosso caso pelo menos, que essa não fosse uma condenação feita de aberturas, de

¹⁹⁶ COSTA, Lucio. *Ensino do desenho*, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 47.

desvios, de experiência que possibilitassem ao indivíduo um colocar-se à margem, ao abrigo das esmagadoras forças sociais de que falava Simmel, a começar, no nosso caso específico, pela artilosa ideologia da identidade nacional.¹⁹⁷ Para isso deveria concorrer a pedagogia do olhar proposta em Ensino do desenho.

Num contexto como o nosso, tão fortemente marcado pela ética, ou melhor, pela força moral, do pensamento social, a doce subversão do projeto costiano parece mais evasão que emancipação. Pura ingenuidade. (Vem possivelmente daí a dificuldade que os comentadores direta ou indiretamente formados na tradição do pensamento social têm em ver na obra costiana mais do que uma versão adaptada do nacional-construtivismo modernista, de cuja tendência, aliás, o arquiteto, ao fim e ao cabo e para alívio geral, acaba sempre absolvido, em razão, naturalmente, da boa causa que sempre foi, e permanece sendo no Brasil, o nacionalismo.) E no entanto, em termos de imaginação moderna, Costa não poderia estar em melhor companhia, inscrevendo-se numa das mais importantes tradições de pensamento – justamente aquela empenhada em libertar os projetos modernizantes dos constrangimentos decorrentes de concepções reducionistas e esquemáticas, dos esquematismos e reducionismos de que boa parte do pensamento social se alimentou e ainda hoje se alimenta.¹⁹⁸

O que não significa dizer que tal projeto não tenha seus próprios limites e aporias. No caso de “Ensino do desenho”, ao privilegiar, mais do que isso, ao apostar, sem mais, na combinação das capacidades inatas do olhar com a força potencialmente emancipadora das formas, Lucio Costa imaginou um sistema de ensino do desenho cujo sucesso dependia exclusivamente do sucesso de um único

¹⁹⁷ Vale notar que a própria imagem pública de Lucio Costa, judiciosamente construída pelo arquiteto ao longo de sua vida, continha uma *exemplaridade* em tudo pedagógica; era a prova de que um “individualismo qualitativo”, cultivado à margem da modernização social, era possível. Alguns dos traços desse individualismo costiano são: autonomia, independência, compostura, caos do espaço doméstico, desapego ao dinheiro, flannerie, isolamento e colecionismo. Quanto a este último, vale lembrar que, na modernidade, o colecionador é muitas vezes aquele que retira os objetos de sua lógica funcional moderna. Cf. STEINER, 2001.

¹⁹⁸ Além do já mencionado Nietzsche, devemos citar o próprio Baudelaire e ensaístas alemães como Benjamin e o primeiro Lukács, além, naturalmente de Simmel. A propósito vale notar que o projeto, digamos, reformador de Jürgen Habermas se baseia justamente na própria releitura ontológica do que seja a modernidade. Uma crítica ao projeto restaurador de Habermas está em ARANTES & ARANTES, 1992.

fator: a capacidade individual dos jovens de aprender a olhar. Inteiramente de acordo com o pressuposto lecorbusieriano (mas também clássico) de que tudo se resolve na clareza da forma,¹⁹⁹ supôs que todo o resto dar-se-ia como que naturalmente, fosse por empatia, fosse por puro encantamento. Como Le Corbusier, julgava que, antes de mais nada, cumpria “fazer de cada indivíduo um juiz sagaz”:

“Faz muito tempo [...] que se prega a cruzada da arte entre a multidão. Confusão. A arte está em toda parte na rua, que é o museu do presente e do passado. Basta saber reconhecê-la e fica supérfluo querer acrescentar-lhe outra. Onde há séria falta dela *é no indivíduo*. É aí que essa ausência, multiplicada por milhões, cria um fato coletivo cujas conseqüências sociais são graves: o abandono dos lares. É ao indivíduo que se deve levar a arte e para isso é útil proporcionar um juízo ao indivíduo./ Falta ao indivíduo um juízo”.²⁰⁰

Nesse sentido, seu programa de ensino do desenho é como que complementar a seu projeto de construção de uma arquitetura brasileira. Num e noutro casos o sucesso dependia do reconhecimento generalizado (coletivo, mas não social) da forma; do exercício da capacidade inata de ver cada forma “como se a víssemos pela primeira ou pela última vez”.²⁰¹ No tocante às formas arquitetônicas (à sua criação e generalização), o carro-chefe seria, bem entendido, as obras de Oscar Niemeyer – obras cuja força, com sorte, poderia levar adiante, consumando-o, aquilo que, em meados da década de 1940, já era percebido como um verdadeiro “surto”, o qual, por sua vez, tinha tudo para se expandir e generalizar (e o descuido de Lucio Costa para com o ensino superior de arquitetura não é senão a expressão da crença na força formadora e sobretudo emancipadora da arquitetura de Oscar Niemeyer).²⁰² Quanto à outra ponta (a percepção da forma), só dependia da capacitação coletiva do olhar de “todas as moças e rapazes”, os quais, uma vez de posse desse instrumento emancipador, seriam capazes de perceber a boa forma (e poderiam sempre começar percebendo a forma genial dos edifícios de Niemeyer) porventura existente no mundo,

¹⁹⁹ Cf. ARGAN, 1992: 266.

²⁰⁰ LE CORBUSIER, 1996: 189. Grifos do autor.

²⁰¹ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, Cultura, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 56.

²⁰² Na carta que escreve a Capanema em 1945, Costa insta o Ministro a nomear Oscar Niemeyer prof. de “grandes composições” numa eventual “nova faculdade de arquitetura”. COSTA, Lucio, Carta a Gustavo Capanema, 3 out. 1945, Apud: SCHWARTZMAN et alii, 2000: 375-6.

“[...] a *forma* de uma capa sobre a cadeira, a *forma* de um jornal amassado no chão, a *forma* de um canto de sofá, a *forma* de uma moringa, a *forma* de um gato enrodilhado ou de um arabesco de papel de parede; e não somente *formas* mas também planos como, por exemplo, o encontro dos planos dessa parede com o plano do chão e a relação destes com os planos da mesa e do sofá; e, ainda, cores: o azul de uma camisa-de-meia desbotada na ‘terra-queimada’ da tez de um crioulo, o amarelo limpo de uma blusa nova, os vários cinzas dos remendos da calçada de encontro ao branco ou ao rosa e ocre de uma caiação”.²⁰³

Olhando em retrospectiva, a inconsistência desse projeto pedagógico parece flagrante. Ao fim e ao cabo, tudo dependia (e nisto todas as fichas eram apostadas) de uma mera conjunção de forças potenciais: a força potencial inata do olhar, a força potencial emancipadora da forma e a força potencial de uma orientação esclarecida – no caso, a do próprio Costa. Donde a relativa simplicidade de sua proposta de ensino do desenho, de um ensino do desenho estritamente orientado para a materialização dessa conjunção.²⁰⁴

Por outro lado, tal projeto pedagógico não pode deixar de se visto como a busca de um caminho alternativo àquele que, em termos de educação artística, é talvez o principal e mais conseqüente projeto pedagógico moderno em arte – a Bauhaus de Walter Gropius –, projeto cujo método, por isso mesmo,

“[...] não é um método voltado para encontrar a forma correta, a *gute Form* [...] Tão importante quanto o problema da forma (*Gestalt*) é o da formação (*Gestaltung*). Aqui, especialmente, o racionalismo alemão diverge do racionalismo francês, para o qual a forma deve ser racional, por corresponder a uma racionalidade inata ao ser humano”.²⁰⁵

Ora, conquanto pudesse reconhecer a legitimidade da ação de Gropius,²⁰⁶ para Lucio Costa a questão da formação de sensibilidades capacitadas para uma existência estética não poderia colocar-se em termos da formação de artistas-

²⁰³ COSTA, Lucio. Ensino do desenho, *Cultura*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, set-dez 1948, p. 55-6, grifos meus.

²⁰⁴ Vale notar que tal simplicidade se mantém na carta que Costa escreve para Capanema em 1945 por ocasião da inauguração do edifício do MES. Após sugerir que o ministro contrate em caráter extraordinários alguns professores, o arquiteto sustenta que “[...] com estas medidas simples e práticas estarão definitivamente assentados os fundamentos da reforma do ensino artístico para benefício da nova geração”. COSTA, Lucio, *Carta a Gustavo Capanema*, 3 out. 1945, Apud SCHWARTZMAN et alii, 2000: 376.

²⁰⁵ ARGAN, 1992: 272.

²⁰⁶ As relações entre Lucio Costa e Walter Gropius ainda não foram estudadas. O arquivo do arquiteto alemão, guardado pela universidade de Harvard, lista duas cartas enviadas por Costa a Gropius, ambas, salvo engano, inéditas.

técnicos ou operários-artistas levada a termo no âmbito da produção industrial. E isso pelo simples fato de que, diferentemente do ocorria na Alemanha (mas também na França e na Inglaterra, sobretudo), a nossa não era a realidade de um mundo amplamente industrializado, muito pelo contrário.

Assim é que, seja por não concordar – integral ou parcialmente– com o projeto estado-novista e pós-estado-novista de uma modernização (sobretudo uma industrialização) autoritária,²⁰⁷ seja tão-somente por não acreditar em sua viabilidade concreta, isto é, na capacidade efetiva do Estado brasileiro fazer deslanchar um processo de modernização societal, com *Ensino do Desenho* Lucio Costa dá sinais de que, pelo menos para o caso brasileiro, a capacitação estética levada a termo durante o ensino primário talvez fosse a via mais adequada para a consecussão de uma vivência (a vivência estética) legitimamente moderna.

Nesse sentido, a grande aporia da proposta de Lucio Costa talvez resida na indistinção entre uma *experiência* porventura íntima e individual (a experiência estética) e uma *experiência* que, ainda que voltada para a experiência estética, não necessariamente precisa ser concebida em termos íntimos e individuais: a *experiência* do aprendizado. Com efeito, de acordo com a proposta de Lucio Costa, assim como a experiência da arte, o aprendizado da arte é concebido como uma experiência íntima e privada e nunca uma construção compartilhada; no limite, é uma forma de isolamento. O que fica evidente no próprio perfil institucional que subjaz à sua proposta: a escola entrevista em “ensino do desenho” não é jamais o lugar onde um grupo compartilha uma experiência formativa (que poderia muito bem ser a da compreensão/construção da forma plástica) e que por isso mesmo poderia ser responsável pela formação e pela reprodução, não de um social por assim dizer sociológico, mas de um outro social, de um social que, de alguma forma, comportasse voluntariamente a dimensão estética da existência, um social (se se quiser, uma democracia) desde logo caracterizado pelo compartilhamento de valores estéticos. Se, com seu programa, Lucio Costa pretende livrar o ensino do desenho dos constrangimentos do mundo

²⁰⁷ Cf. VIANNA, 1991.

social (de modo que o aprendizado da *forma* sirva como via de acesso a uma vivência porventura imune a um social corrompido), isso se dá sem que, efetivamente, se proponha qualquer alternativa de existência coletiva compartilhada, qualquer tipo de comunhão, de vivência coletiva que suponha o compartilhamento de experiências, estéticas ou não.²⁰⁸

Dito isso, se é forçoso reconhecer os limites do projeto pedagógico contido em *Ensino do desenho*, isso é menos em função da ausência de uma suposta “consciência social”, de uma consciência por assim dizer sociológica dos processos de reprodução social da realidade moderna, e mais em razão dos desdobramentos estritamente *formais* desse projeto: foi a realidade *formal* e não a social que se encarregou de provar que, sozinha, a boa forma nem proliferou nem foi capaz de formar sensibilidades artísticas. Sobreveio uma modernização cada vez mais alheia a qualquer ideal de forma como valor; uma modernização materializada na realidade *formal* das cidades brasileiras.

Naturalmente, pode-se argumentar que, afinal de contas, a proposta costiana de ensino de desenho jamais foi adotada, evidência que não só o eximiria de qualquer responsabilidade pelo desastre formal de nossa realidade urbana como nos faria ainda pensar se, acaso efetivamente adotada e universalizada, sua proposta de ensino não teria mesmo evitado um tal estado de coisas. Para isso, no entanto, seria necessário desconsiderar que, sob muitos aspectos, o corolário (ou a síntese) do projeto *formalista* costiano é Brasília – cidade onde, para quem quisesse, ou melhor, para quem *soubesse* ver, a vida poderia vir a ser totalmente livre da comezinha realidade sócio-política, bastando para tanto olhar a boa forma, a beleza dos edifícios de Oscar Niemeyer, os espaços indizíveis definidos pelo seu próprio plano urbanístico.²⁰⁹ Nesse caso, e aceitando a máxima arganiana de que a forma de uma sociedade é a cidade e ao construir a cidade a sociedade constrói a si mesma”,²¹⁰ seríamos obrigados a concluir que Brasília (cuja forma é, desde sua

²⁰⁸ A escola como metonímia do meio social foi tratada por DURKHEIM em *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

²⁰⁹ Foi exatamente isso o que disse Lucio Costa em entrevista ao poeta Thiago de Mello, exibida pelo canal GNT por ocasião do centenário do nascimento do arquiteto.

²¹⁰ Cf. ARGAN, 1992: 269.

inauguração, mantida a duras penas pela ação policialesca do SPHAN)²¹¹ é também a triste e monumental mortalha de um projeto pedagógico exclusivamente baseado na força potencialmente emancipadora da forma.

*

Não há, salvo engano, registro conhecido da reação de Lucio Costa à absoluta desconsideração por parte de Capanema (e dos ministros que o sucederam) de sua proposta de programa de ensino de desenho. Contudo, o fato de Lucio Costa tê-lo publicado, em 1948, no primeiro número da revista *Cultura*²¹² dá bem a medida da importância que ainda àquela altura o arquiteto atribuía a seu programa. Não só a ele: diferentemente do manuscrito original, na conclusão da versão de 1948 Lucio Costa não conclamava mais os alunos a “*sentir* essas coisas de aparência complicada, mas no fundo, afinal, tão simples que são as obras de arte”.

O verbo empregado agora era “amar”.

²¹¹ Ver sobre o “congelamento” de Brasília, HOUSTON, James. “O espírito de Brasília”. In NOBRE et alii, 2004: 159-77.

²¹² Publicada pelo Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde e dirigida por José Simeão Leal, *Cultura* é uma publicação ambiciosa, que dá bem a medida da importância que a idéia de “cultura” havia adquirido nos círculos intelectuais brasileiros e que, como se vê, mantinha-se de pé mesmo com as mudanças ocorridas em 1945 (como se sabe, mais alguns anos e o próprio Ministério passaria a chamar-se Ministério de Educação e Cultura). A revista pretende, de acordo com suas seções, cobrir áreas bastante diversas da esfera da cultura; sua primeira seção, intitulada “Pensamento”, conta com os itens “Arte”, “Ciência”, “História” e “literatura”. Além desta, há ainda as seções “Documentário”, “Resenha”, “Bibliografia” e “Vária”. Nas páginas de *Cultura* podem ser encontrados textos de alguns dos mais renomados intelectuais brasileiros de então, muitos dos quais fortemente identificados com o Movimento Modernista, além de textos de autores estrangeiros. Em seu primeiro número, além do ensaio de Lucio Costa, há textos de Gilberto Freyre (“Bangüê nas Alagoas”), Sérgio Buarque de Holanda (“À procura de um humanismo”), Luiz da Câmara Cascudo (apresentação de “Fatores de localização da cidade do Recife”, de Josué de Castro), Joaquim Cardozo (“Azulejos na arquitetura brasileira”) e André Malraux (“O homem e a cultura artística”), além de textos de Renato de Almeida (“A América e o nacionalismo musical”), Arthur Ramos (“Cultura e ethos”), José Honório Rodrigues (“Certeza histórica”), Santa Rosa (“Notas sobre a evolução do teatro”) e Afrânio Coutinho (“A crítica se organiza em equipes”). Em números subsequentes, há, dentre outros, textos de Mário de Andrade, Le Corbusier (em tradução de Manuel Bandeira), Tristão de Athayde e Octavio de Faria. É digno de nota que, ao lado de autores consagrados e de modernistas “históricos”, *Cultura* publica textos de alguns dos expoentes da nova literatura e da nova crítica brasileira de então, como Paulo Mendes Campos (n. 1), Lêdo Ivo (n. 2), Rubem Braga (n. 6), Mario Pedrosa (n. 1 e 2), Antônio Houaiss (n. 1) e Otto Maria Carpeaux (n. 1). A revista, que havia sido pensada como publicação quadrimestral (periodicidade que acabou não sendo cumprida), chega ao fim com a publicação de seu número 6, em 1953, suplantada, provavelmente, pelo sucesso de outra publicação do mesmo Ministério da Educação e Saúde, a coleção “Os Cadernos de Cultura, também dirigida por José Simeão Leal.