



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UFRJ

JOSÉ ROBERTO PEREIRA PERES

**A LINHA MESTRA E O MESTRE DAS LINHAS:**  
**NERÊO SAMPAIO E A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DESENHO**  
**E ARTES NO RIO DE JANEIRO (1927-1939)**

Linha de pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia de Castro Lopes

Rio de Janeiro

2015

**JOSÉ ROBERTO PEREIRA PERES**

**A LINHA MESTRA E O MESTRE DAS LINHAS:  
NERÊO SAMPAIO E A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
DESENHO E ARTES NO RIO DE JANEIRO (1927-1939)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sonia de Castro  
Lopes

Rio de Janeiro

2015



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da Formação de Professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)”

Mestrando(a): José Roberto Pereira Peres

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr.ª. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

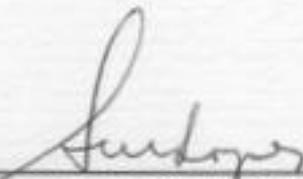
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

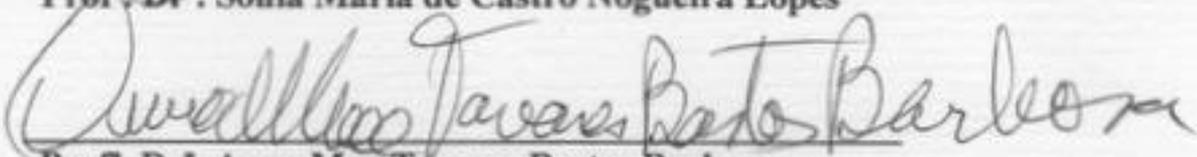
**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

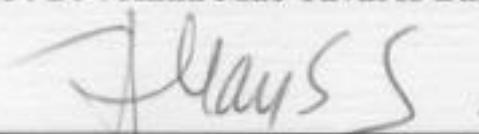
Rio de Janeiro, 27 de março de 2015.

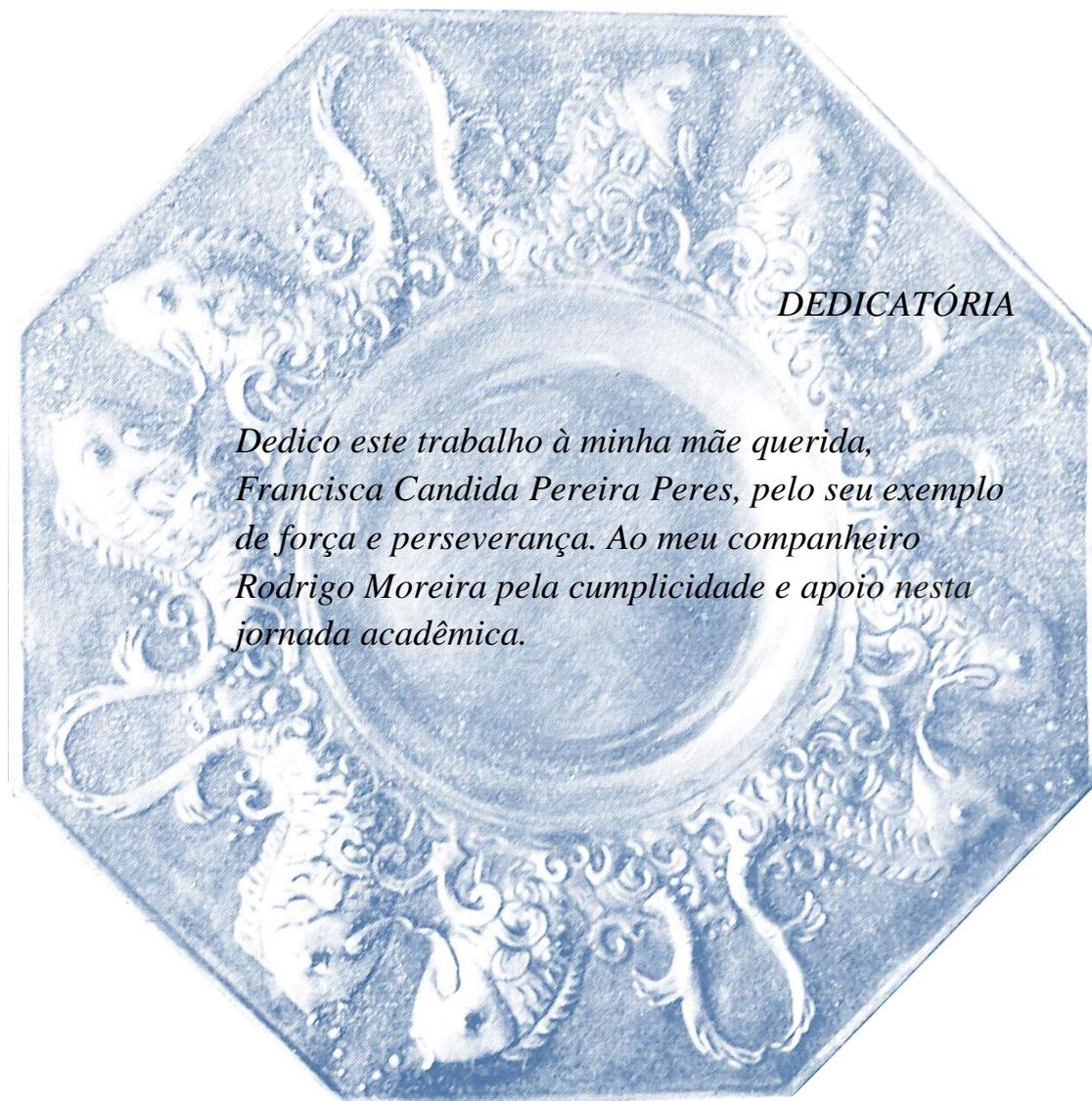
Banca Examinadora:

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.ª. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.ª. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva



*Dedico este trabalho à minha mãe querida,  
Francisca Candida Pereira Peres, pelo seu exemplo  
de força e perseverança. Ao meu companheiro  
Rodrigo Moreira pela cumplicidade e apoio nesta  
jornada acadêmica.*

A imagem que ilustra esta página foi encontrada no Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas do Instituto de Educação do Distrito Federal, realizada em 1935. Trata-se de um prato em estanho repuxado, confeccionado pela aluna do Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais, Aracy Cabral.

## AGRADECIMENTOS

A Olorum e a todos os Orixás pelas boas vibrações e pela condução nesta longa estrada dos estudos... Oke Aro Oxóssi caçador... Ora ieioo Oxum, dona do rio de minha vida...

À minha família, que me apoiou e incentivou nos momentos mais difíceis, em especial à minha mãe e ao meu companheiro.

Ao meu irmão Francisco das Chagas Pereira Peres e às minhas sobrinhas Ana Carolina Henrique Peres e Gabriela Henrique Peres, por todo amor e carinho que demonstram para comigo.

À minha querida orientadora Sonia Lopes pela paciência, pelo carinho, pela amizade, pela atenção, pela exigência e pela excelente orientação. Compartilho com ela os méritos que esse trabalho possa ter. Nesses dois anos convivendo com Sonia, eu aprendi muito. Os seus ensinamentos contribuíram para o meu amadurecimento tanto acadêmico quanto pessoal.

À Maria Carolina Granato da Silva, que me ajudou nos meus primeiros passos como pesquisador de História da Educação.

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

Aos meus amigos SOMARA, Gisele Lemos, J. Karla Soares, Renata Rodrigues, Robson Neves, Rafael Jesus, Ana Carolina Zogahibe e Michele Brilhantino.

Ao meu amigo Dennys Oliveira pela disposição em me ajudar com os assuntos pertinentes ao mundo digital.

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

Aos meus alunos das escolas estadual e municipal do Rio de Janeiro, que me inspiram e me motivam a lutar pela educação pública de qualidade.

Às diretoras das escolas nas quais atuo como docente, pela generosidade e disposição que tiveram em ajustar os meus horários, de forma que eu pudesse conciliar o meu trabalho com as disciplinas do Mestrado. Um agradecimento especial para Jaqueline Moulin, Luciana Castro, Éricka Pinheiro e Terezinha Lopes.

À querida Coordenadora Pedagógica do CIEP Papa João XXIII, Ana Paula.

Aos professores do CIEP Papa João XXIII, do CIEP Procópio Ferreira, da Escola Municipal Joaquim da Silva Gomes, CIEP 098 Hilda do Carmo Siqueira e do Colégio Estadual Aura Barreto.

Aos meus amigos do CIEP Papa João XXIII, Thais Alexandre e Dilermando Costa, por compartilharem comigo bons momentos repletos de ensinamentos e aprendizagem.

Aos meus amigos professores de Artes André e Verônica Reis, do CIEP 098 Hilda do Carmo Siqueira, pela atenção e pelo carinho que sempre me dedicaram.

Aos amigos da Turma de Mestrado 2013, pelas animadas manhãs e tardes de aulas, conversas e troca de experiências. Foi muito bom compartilhar esses momentos com vocês: Adilson Severo, Carla Ramalho, Ethel Machado e Renata Dargains.

Aos meus companheiros do grupo de pesquisa: Fabio Lima, Fabiana Rodrigues, Geise Freitas, Gustavo Mota e Patrícia Gurgel. Agradeço o incentivo e o carinho que tiveram comigo durante todo esse tempo.

Aos professores José Claudio Sooma Silva e Miriam Chaves, suas preciosas contribuições ao meu projeto foram de grande importância no desenvolvimento do trabalho final.

À Solange Rosa Araujo, da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por receber os alunos sempre com um sorriso no rosto e estar sempre disposta a ajudar.

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

À Ana Mae Barbosa, por ter sido uma grande inspiração para mim e pelo aceite em avaliar a presente dissertação. Agradeço sua generosidade e carinho!!!

## RESUMO

PERES, José Roberto Pereira. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a história da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

A pesquisa teve como objetivo central lançar luz sobre a trajetória profissional de Fernando Nerêo de Sampaio e analisar a sua contribuição para a valorização do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal, no âmbito do recorte cronológico adotado. O personagem em estudo, engenheiro-arquiteto e professor de Desenho, foi uma figura importante no cenário educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930. Como arquiteto atuou na Reforma Fernando de Azevedo, sendo responsável por vários projetos de edifícios escolares que exaltavam o estilo neocolonial, cuja pretensão era recuperar os traços da identidade arquitetônica brasileira. Entretanto, o nome de Nerêo Sampaio e a sua performance como um intelectual da educação são quase desconhecidos no Brasil. O referencial teórico que norteia as reflexões deste trabalho se baseia nas seguintes categorias de análise: *estudos biográficos, rede de sociabilidade intelectual e currículo/disciplinas escolares*. A estratégia metodológica que embasa a dissertação se remete à pesquisa documental, visto que essa propicia a busca dos indícios do funcionamento da instituição escolar e dos sujeitos encarnados que atuaram nela, na medida em que apresenta os vestígios das ações históricas dos sujeitos e das suas múltiplas representações da realidade. Além das fontes escritas, lançamos mão de fotografias que apresentam imagens das práticas escolares do período em estudo. Foram utilizados, como fontes documentais: jornais, periódicos de educação e ensino, programas de ensino de Desenho e Artes de 1932/34 do Instituto de Educação, programas de cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários de 1932/35, livros de autoria de Nerêo Sampaio, fotografias das aulas de Artes e da equipe de professores dos referidos cursos. No primeiro capítulo, há uma reflexão sobre o contexto histórico em que viveu Sampaio, o qual permite compreender as principais questões que circulavam na época sobre arte e educação. No segundo capítulo, é apresentada a trajetória de vida e profissional de Sampaio, recuperando algumas experiências pessoais e profissionais, a partir de fontes históricas já mencionadas. No terceiro capítulo, empreende-se uma análise do currículo do curso de formação de professores, inicial e continuada (cursos de especialização de Desenho e Artes) com o propósito de compreender as finalidades e a natureza desses cursos. A análise das fontes permitiu apontar conclusivamente que Nerêo Sampaio pretendia criar uma comunidade disciplinar, um saber artístico próprio da escola, diverso do propagado nas Escolas de Belas Artes.

**Palavras-Chave:** História da Educação, Fernando Nerêo de Sampaio, Formação de professores de Desenho e Artes.

## ABSTRACT

Peres, J. R. P. 2015. *The master line and the master of the lines: Nerêo Sampaio and the history of the formation of Drawing and Art teachers in Rio de Janeiro (1927 – 1939)*. Rio de Janeiro. Federal University of Rio de Janeiro.

This research aimed to cast light on the professional path of Fernando Nerêo de Sampaio and to analyze his contribution to the enhancement of the teaching of Drawing and Arts in the curriculum of the teacher training course for primary teachers and for the creation of a Specialization course in Drawing and Arts in the Federal District, within the chronological framework adopted. The character under study, engineer-architect and teacher of Drawing, was an important figure in the Brazilian educational scene in the 20s and 30s. As an architect, he worked in the Fernando de Azevedo Reform, and was in charge of the design of various school buildings, which exalted the neocolonial style, whose intention was to recover the traces of Brazilian architectural identity. However, the name of Nerêo Sampaio and his performance as an education scholar is almost unknown in Brazil. The theoretical framework which guides the reflections of this work is based on the following categories of analysis: biographical studies, intellectual and social network curriculum/school subjects. The methodological strategy that underlies this dissertation refers to a documentary research, since it promotes the search for evidence of the functioning of the educational institution and of the subjects who worked on it, since it presents the vestiges of historical actions of the subjects and of their multiple representations of reality. Apart from the written sources, we have included photographs which feature images of school practices of the period under study. As documentary sources, newspapers, journals of education and teaching, Drawing and Arts pedagogical programs from 1932/34 of the Institute of Education, Specialization courses programs in Drawing and Industrial Arts for primary teachers from 1932/35, books authored by Nerêo Sampaio, photographs of Arts classes and the team of teachers of the aforementioned courses. Chapter one presents a reflection upon the historical context in which Sampaio lived, which allows us to understand the main issues circulating at the time on art and education. Chapter two introduces the life and professional career of Sampaio, recovering some personal and professional experiences, from historical sources. In chapter three, we conduct an analysis of the curriculum of the teacher training course, *initial and continued education* (Specialization courses of design and Arts) with the objective of understanding the purposes and nature of these courses. The analysis of the sources enabled us to point out conclusively that Nerêo Sampaio aimed to create an educational community, with an artistic standard of its own, different from the one propagated in schools of fine arts.

**Keywords:** History of Education, Fernando Nerêo de Sampaio, Drawing and Arts teacher training course.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>14</b>
-------------------------------------	-----------

### **CAPÍTULO 1**

<b>ARTE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO <i>BRASIL MODERNO</i> .....</b>	<b>26</b>
---	-----------

1.1 O modernismo e a semana de arte moderna de 1922.....	29
1.2 As reformas educacionais .....	34
1.3 A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal.....	38
1.4 O lugar da arte no projeto educacional de Anísio Teixeira .....	51

### **CAPÍTULO 2**

<b>A TRAJETÓRIA DE FERNANDO NERÊO DE SAMPAIO COMO INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
--	-----------

2.1 Reflexões sobre os estudos biográficos.....	55
2.2 Fernando Nerêo de Sampaio: Engenheiro-Arquiteto, Artista e Educador .....	59
2.3 O concurso para Cátedra de Desenho da Escola Normal .....	78
2.4 Rede de Sociabilidade Intelectual .....	84
2.5 Intelectual da Educação.....	90

### **CAPÍTULO 3**

<b>A PRESENÇA DA DISCIPLINA ARTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS.....</b>	<b>96</b>
--	-----------

3.1 Reflexões necessárias sobre o estudo da história do currículo e das disciplinas escolares.....	97
3.2 A formação de professores primários no Instituto de Educação do Distrito Federal.....	102
3.3 Através das imagens: fotografias do curso de especialização e aperfeiçoamento em Desenho e Artes para professores primários do Instituto de Educação .....	123
3.4 A formação de professores no Instituto de Artes articulada à Escola de Educação da UDF.....	138
3.5 A Carta da agonia, a tentativa de salvação de um projeto.....	143

<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</u></b>	<b>149</b>
--	------------

### **REFERÊNCIAS**

Bibliográficas.....	155
Digitais .....	159
Acervos Documentais Pesquisados .....	160

<b>ANEXOS .....</b>	<b>163</b>
---------------------	------------

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> - Fotografia da cerimônia de lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal em 1928. Fonte: Gazetas de Notícias primeira .....	71
<b>Ilustração 2</b> - Aspecto externo do prédio da Escola Argentina .....	73
<b>Ilustração 3</b> - Escola Uruguai em 1929. Aspectos da Fachada Lateral e do Pavilhão de Ginástica.....	74
<b>Ilustração 4</b> - Fotografias da Escola de Débeis Físicos, em 1929 .....	74
<b>Ilustração 5</b> - Fotografias da Escola Estados Unidos, em 1929 .....	75
<b>Ilustração 6</b> - Fernando Nerêo de Sampaio, homenageado como paraninfo de uma das turmas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.....	82
<b>Ilustração 7</b> - Fernando Nerêo de Sampaio, homenagem póstuma das formandas do curso profissional de 1943.....	82
<b>Ilustração 8</b> - Medalhão em bronze, homenagem do aluno Joaquim Rodrigues Moreira Junior ao Nerêo Sampaio .....	83
<b>Ilustração 9</b> - Nerêo Sampaio com as alunas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1935) .....	83
<b>Ilustração 10</b> - Emblema da ABE – Associação Brasileira de Educação .....	86
<b>Ilustração 11</b> - Fotografia da Almoço em Homenagem ao Fernando de Azevedo no Instituto de Educação, em 1938 .....	89
<b>Ilustração 12</b> - Fotografia da Aula de Pintura no Torreão do Instituto de Educação.....	127
<b>Ilustração 13</b> - Fotografia da Aula de Pintura na sala 322 do Instituto de Educação .....	129
<b>Ilustração 14</b> - Fotografia da Aula de Modelação - 1 .....	130
<b>Ilustração 15</b> - Fotografia da Aula de Modelação - 2.....	131
<b>Ilustração 16</b> - Aspecto da aula de Artes Industriais do Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais para professores primários .....	133
<b>Ilustração 17</b> - Fotografia do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas.....	134
<b>Ilustração 18</b> - Fotografia do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas.....	136
<b>Ilustração 19</b> – Verso da fotografia da ilustração 18 com a assinaturas dos docentes da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas .....	136

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABE** – Associação Brasileira de Educação

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CMEB** – Centro de Memória da Educação Brasileira

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEFET-RJ** – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Rio de Janeiro

**CPDOC/FGV** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil / Fundação Getúlio Vargas

**ENBA** – Escola Nacional de Belas Artes

**FAU** – Faculdade Arquitetura e Urbanismo

**ISERJ** – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

**JB** – Jornal do Brasil

**PROMEMO** – Projeto Memória do Instituto de Educação

**SEDAA** – Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do Distrito Federal

**SEEDUC/RJ** – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro

**SME/RJ** – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

**UB** – Universidade do Brasil

**UDF** – Universidade do Distrito Federal

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE ANEXOS

**Anexo I** – Reportagem - Título: “Uma exigência excessiva”. Jornal A Manhã, 1928.

**Anexo II** – Reportagem - Título: “As candidatas à Escola Normal ameaçadas. A reforma será cumprida custe o que custar, diz o diretor de Instrução. E afirma que a prova de desenho será exigida”. Jornal A Manhã, 1928.

**Anexo III** – Reportagem - Título: “O Dr. Bricio Filho e as explicações dadas pelo diretor de instrução”. Jornal A Manhã, 1928.

**Anexo IV** – Reportagem sobre o Lançamento da pedra fundamental da Escola Normal. Gazeta de Notícias, 1928.

**Anexo V** – Reportagem - Título: “O concurso à cadeira de Desenho na Escola Normal. O prof. F. de Nerêo Sampaio conquista o 1º lugar”. Jornal do Brasil, 1929.

**Anexo VI** – Nomeação de Nerêo Sampaio para cátedra de Desenho. Livro de designações de 1925 - 1932, p. 75 – frente.

**Anexo VII** – Ficha funcional de Nereida Possolo Sampaio de Amorim (Filha de Nerêo Sampaio).

**Anexo VIII** – Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

**Anexo IX** – Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

**Anexo X** – Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade do Distrito Federal, com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências, 1936.

**Anexo XI** – Requerimento de 30 de dezembro de 1938, sobre pedido de isenção de disciplinas comuns – da aluna Maria Dulce Machado da Silva.

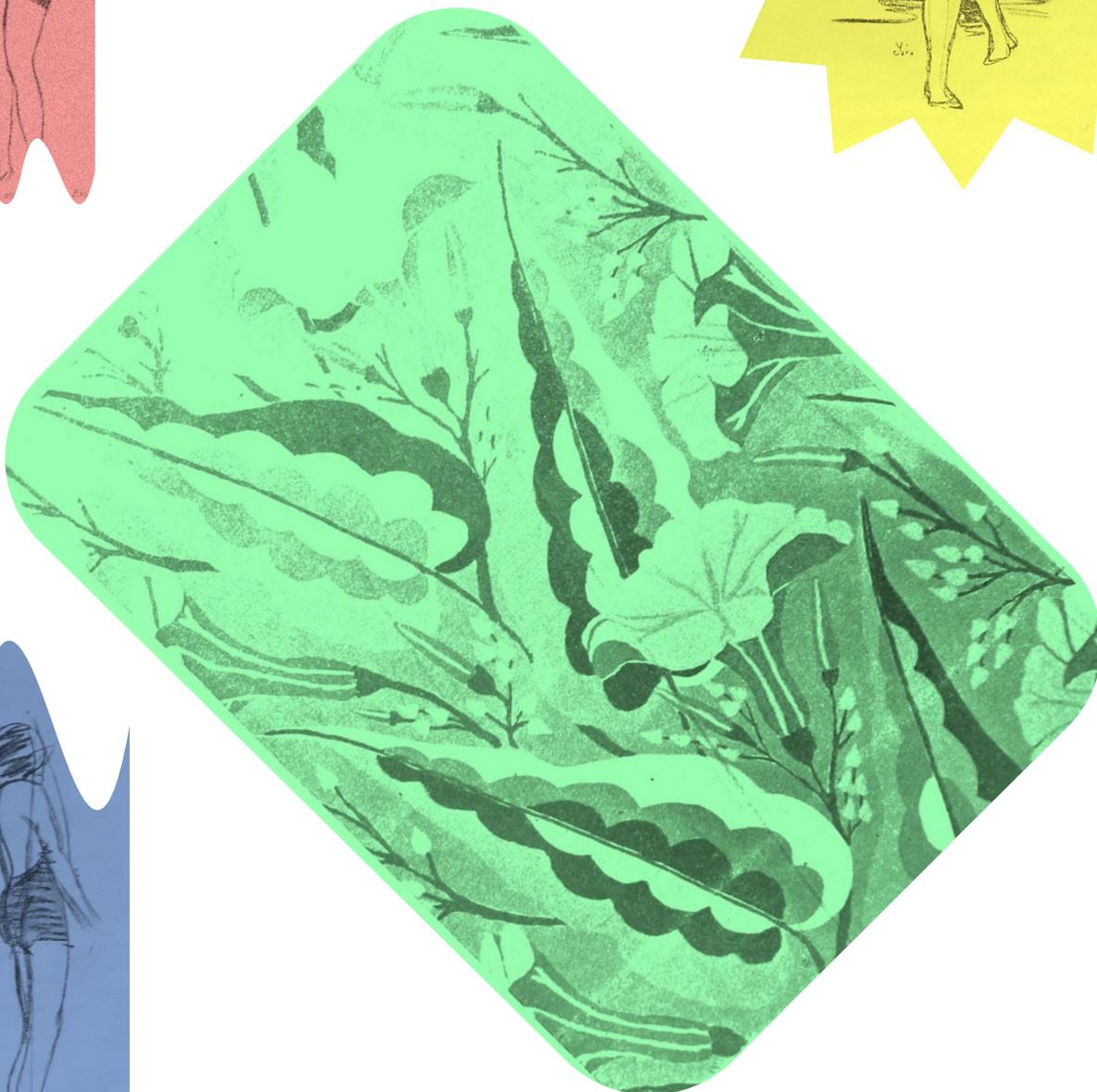
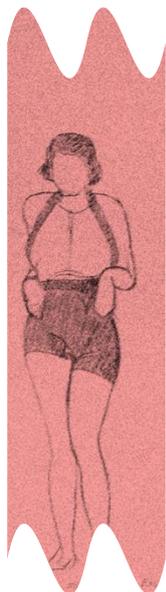
**Anexo XII** – Resposta de Nerêo Sampaio ao requerimento da aluna Maria Dulce Machado da Silva sobre pedido de isenção de disciplinas comuns, 13/01/1939.

**Anexo XIII** – Certidão de exame geral para admissão à matrícula no curso de Arquitetura e taxa de matrícula. Ficha de matrícula de Fernando Nerêo de Sampaio, do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Pasta do Curso Geral de 1909.

**Anexo XIV** – Obras de Arte e Desenhos arquitetônicos de Nerêo Sampaio. Museu D. João VI – EBA/UFRJ e FAU/UFRJ.

**Anexo XV** – Informações do Livro de Assentamentos das fés de ofício dos funcionários docentes e administrativos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Arquivo Geral do CEFET-RJ.

**Anexo XVI** - Carta de Nerêo Sampaio ao Ministro de Educação e Saúde Gustavo Capanema, 1942.



O Senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram  
terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou  
desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou  
(ROSA, 1976, p. 20, Grande Sertão Veredas)

As imagens que ilustram essa página são obras das alunas do curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais, encontradas no catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas do Instituto de Educação do Distrito Federal - 1935. Os desenhos de silhuetas femininas são de autoria de Diva Passos, Yara Maria Rocha Aguiar e Lília Lisboa de Oliveira. O painel estampado é de autoria de Laís Serrão Azevedo.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] Poucos são os professores que nos conduzem à contemplação da natureza, exercitando a visualização por meio do desenho, e raros são aqueles que nos despertam o sentido de ver observando (SAMPAIO, 1941, p.2).

A escolha do tema que me propus a investigar partiu da necessidade de conhecer o processo de construção sócio-histórica da minha profissão, o magistério do ensino de Artes Visuais<sup>1</sup>. Atualmente, sou professor de Artes Visuais da SME/RIO – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, lecionando para os diversos segmentos da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. A presente pesquisa foi gerada a partir do incômodo em relação aos escassos estudos na área de História da Educação sobre a formação de professores de Artes, especialmente no Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, a formulação do problema desta pesquisa surgiu a partir do confronto da incipiente literatura disponível sobre a formação de professores de Artes, pela necessidade de saber mais sobre o tema, uma vez que há uma lacuna profunda sobre as experiências de formação de professores de Artes no Brasil.

Não pretendo fazer comparações entre presente e passado, mas busco entender o sentido da Arte em *diferentes presentes*<sup>2</sup> (passado) que não o nosso. Como nos advertem Silva e Lemos (2013), empreender uma pesquisa sobre acontecimentos ocorridos “significa adentrar um terreno bastante tortuoso” (p. 61). Nesse sentido, esses autores orientam que é necessário compreender as singularidades de cada momento histórico. Tenho consciência que a Arte está em constante movimento, em processo de transformação contínuo, que é influenciada pelas mudanças ocorridas na sociedade. Dessa forma, acredito que o ensino de Artes, de maneira geral, bem como a formação de professores também passe pelo mesmo processo, adquirindo significados e finalidades diferentes em cada momento da sociedade. Cabe aos interessados no tema, como eu, compreender os valores e as finalidades das artes no sistema escolar, em diversos períodos.

---

<sup>1</sup> As artes visuais referem-se às manifestações que envolvem o sentido da visão. São artes visuais: a pintura, o desenho, a escultura, a gravura, a fotografia.

<sup>2</sup> A partir da perspectiva de Silva e Lemos (2013), compreendemos o passado como diferentes presentes, pois esse, assim como o “nosso presente”, foi marcado pelas incertezas, sendo algo confuso, multiforme e ininteligível, vivenciado por “sujeitos encarnados”, ou seja, por homens e mulheres de diferentes idades com seus interesses, sonhos e (in) certezas.

Os caminhos que percorri até encontrar o objeto de investigação da presente dissertação estão diretamente atrelados às minhas experiências acadêmicas, como estudante do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Essas vivências foram elementos fundamentais para a construção da pesquisa. Dessa forma, relato a seguir como cheguei ao tema desta dissertação.

### **A delimitação do objeto e o mergulho nas fontes da pesquisa**

Ainda como aluno do Curso Normal Superior<sup>3</sup> do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, tive oportunidade de participar como monitor do PROMEMO<sup>4</sup> – Projeto Memória ISERJ. A partir dessa experiência, fui envolvido pela pesquisa em História da Educação e, aos poucos, familiarizei-me com o campo, principalmente nas visitas que fazíamos ao Centro de Memória do ISERJ, atualmente denominado CMEB – Centro de Memória da Educação Brasileira. Direcionei minha atenção para a “cultura material da escola”, presente em todo acervo daquela instituição (JULIA, 2001).

Na mesma época, fui apresentado por uma amiga com o livro “Arte-Educação: conflitos/acertos”, de autoria de Ana Mae Barbosa, figura emblemática da Arte-Educação no Brasil. Esse livro trata da história do ensino de arte em nosso país, os conflitos e as conquistas do campo. Ao lê-lo, deparei-me com o nome de Nerêo Sampaio que, segundo a autora, foi um professor de desenho da Escola Normal do Distrito Federal, tradutor de textos e divulgador da visão de Dewey sobre a arte e a importância que essa disciplina tinha na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança. Cabe ressaltar que a Escola Normal do Distrito Federal foi a instituição que antecedeu o atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Nesse mesmo livro, Barbosa afirma que as décadas de 1920 -30 representam o período no qual a Arte teve uma significativa valorização na educação.

Para a conclusão do Curso Normal Superior, foi necessário elaborar um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso - e como estava muito envolvido com o tema, produzi uma monografia, na qual abordava a importância do ensino de Artes na formação dos professores

---

<sup>3</sup> Curso Normal Superior – Licenciatura Plena para o magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais, criado em 2001 a partir das exigências da LDBN 9.394/1996.

<sup>4</sup> PROMEMO – Projeto de pesquisa ligado ao Curso Normal Superior, criado pelas professoras Sonia de Castro Lopes e Maria Carolina Granato da Silva em 2001.

primários do Instituto de Educação do Distrito Federal<sup>5</sup>. Essa ideia veio a partir da leitura do livro de Sonia Lopes “*Oficina de Mestres: História Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 – 1939)*”. No segundo e terceiro capítulos, a autora reproduz a matriz curricular do curso de formação de professores primários da época, na qual constatamos que a disciplina Desenho e Artes tinha uma carga horária considerável. Dessa forma, o trabalho foi encaminhado no sentido de tentar confirmar a argumentação de Barbosa (1988). Todavia, reexaminando esse trabalho hoje, compreendo que o mesmo ficou bastante descritivo, sem o devido aprofundamento teórico e a necessária problematização das fontes<sup>6</sup>. Assim, permaneceu o desejo de aprender mais sobre História da Educação, especificamente entender a constituição da Arte como disciplina escolar.

Motivado a conhecer mais sobre o campo da Arte-Educação, busquei o curso de Artes Visuais da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O interesse era me qualificar como professor de Artes Visuais. Porém, ao longo do curso, fui me decepcionando, ao constatar que a formação de professores não era o foco central. A Licenciatura em Artes Visuais, por sua vez, enquadrava-se mais como um Bacharelado, priorizando em demasia os Processos Artísticos e a História da Arte, em detrimento ao conhecimento na área de Educação. Não houve disciplina que abordasse a história da formação de professores de Artes no Brasil e o nome de Nerêo Sampaio sequer foi mencionado durante todo o curso.

Após essas experiências, surgiram algumas questões: por que não abordar nas Licenciaturas de Artes a história da formação de professores desta disciplina? Se Fernando Nerêo Sampaio foi um educador tão eminente para a valorização do ensino de Artes nas escolas, por que o nome dele não é mencionado?

Uma vez delimitado o problema, retornei ao Centro de Memória do ISERJ em busca das fontes que me ajudassem a compreender a constituição da formação de professores de Artes no Rio de Janeiro, pois segundo Lopes e Galvão (2001) o que realmente auxilia o pesquisador na seleção das fontes documentais é o “problema problematizado”. O problema e o tema devem nortear o trabalho do pesquisador, orientar a escolha das fontes a serem

---

<sup>5</sup> Título do TCC: *Nerêo Sampaio: a importância do ensino das artes na formação do professor primário. (1932 – 1939)*. Apresentado em Maio de 2010, como requisito para obtenção do título de Licenciado para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

<sup>6</sup> O Curso Normal Superior priorizava mais uma formação técnico profissional do que uma formação teórica. Devido à carência de um aprofundamento em História e Historiografia da Educação, não foi possível elaborar, na época, um trabalho mais consistente do ponto de vista teórico.

utilizadas e o que possibilitará encontrá-las é a forma como o problema direciona nosso olhar.

Na Biblioteca Central do ISERJ, encontrei dois livros do professor Nerêo Sampaio: o primeiro era a sua tese apresentada no concurso à cadeira de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal, em 1929: “Desenho Espontâneo das Crianças Considerações sobre sua metodologia”; o segundo destinava-se ao uso nos ginásios, nas escolas normais profissionais e de Belas Artes, 1938: “O Desenho ao alcance de todos”. Além dos livros, localizei alguns programas de ensino referentes aos cursos de aperfeiçoamento e especialização em Desenho e Artes para professores primários.

A descoberta da documentação sobre um curso de especialização em Artes para professores primários me surpreendeu, principalmente pelo fato de o ensino de Artes, no primeiro segmento do ensino fundamental, atualmente, ser tão desvalorizado, além da ausência de professores com formação específica para atuar nesse segmento.

Mais questões foram suscitadas: Qual era a finalidade do ensino de Desenho e Artes? A que propósitos serviriam? Por que essa disciplina parecia ser tão valorizada naquela época? Qual o motivo da desvalorização no cenário atual?

A escolha do recorte cronológico dessa pesquisa (1927 – 1939) justifica-se pelo fato de a bibliografia especializada sobre a História do Ensino de Artes no Brasil, especificamente os trabalhos de Ana Mae Barbosa (1988; 2010; 2011; 2013), apontarem esse período como um momento de grande valorização da Arte na Educação. A autora ressalta que os signatários do Movimento Escola Nova, influenciados pelas ideias de Dewey, Claraparède e Decroly, afirmavam a importância da Arte na Educação para o desenvolvimento da criança. Barbosa (1988) afirma que a arte na “escola nova” tinha a finalidade de ser um instrumento mobilizador da capacidade de criar, desenvolvendo a imaginação e a inteligência, ao contrário da proposta que antecedeu o movimento, que objetivava o ensino de aspectos técnicos para preparar para o trabalho. A autora chama a atenção para o protagonismo de um professor de Desenho chamado Nerêo Sampaio, divulgador das ideias de Dewey sobre a Arte, orientador de experiências significativas sobre o desenvolvimento da criança através da arte, realizadas na Escola Normal do Distrito Federal.

Entretanto, as pesquisas de Marta Carvalho (2003) apontam que o Movimento Escola Nova, apesar de ter sido plasmado pela historiografia educacional como um movimento coeso, não era um movimento único, pois havia vários conflitos e disputas em torno das diretrizes educacionais brasileiras. De acordo com Diana Vidal e André Paulilo

(2003), apesar de os escolanovistas pregarem uma renovação nas práticas escolares, muito do que era considerado tradicional permaneceu coexistindo com as práticas ditas renovadas. Dessa forma, investigamos o papel do professor Fernando Nerêo Sampaio no movimento de valorização da disciplina Desenho e Artes na formação de professores e problematizamos a importância do ensino dessa disciplina na época, buscando entender quais eram as finalidades desse ensino.

É importante ressaltar que há poucos estudos dedicados à inserção da Arte como disciplina e à formação de professores específicos para este campo de saber. Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>7</sup> e no Google Acadêmico, foram encontrados escassos trabalhos com o foco nessa temática, que, em sua maioria, traziam pesquisas muito atuais tratando da prática pedagógica do Arte-Educador de uma determinada região do país. Todavia, foram descobertos três trabalhos interessantes e, apesar de não tratarem especificamente do objeto e do período em estudo, apresentam algumas afinidades que me ajudaram na construção desse trabalho:

- DELMAS, Anita de As B. B. *A construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971 – 1983)*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- PEREIRA, Denise Perdigão. *Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- SILVA, Maria Betânia. *A inserção da arte no currículo Escolar (Pernambuco, 1950 – 1980)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

Diante do exposto, o objetivo central dessa pesquisa é: *analisar a contribuição do professor Fernando Nerêo de Sampaio para a inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal no âmbito do recorte cronológico adotado*. Como objetivos específicos, listamos: averiguar a participação de Fernando Nerêo de Sampaio entre os intelectuais da educação, envolvidos com o projeto de modernização do ensino nas décadas de 1920 e 1930; investigar a sua trajetória profissional, sua rede de

---

<sup>7</sup> Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:  
<http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acessado em 23/11/2013.

sociabilidade e os seus espaços de atuação, bem como as razões pelas quais existe um “silenciamento” na historiografia educacional sobre o seu nome e atuação profissional; compreender os objetivos da formação de professores primários especializados em Desenho e Artes, bem como o tipo de profissional que o curso visava a formar, através das ideias dos livros de Sampaio e dos planos de cursos por ele elaborados.

O referencial teórico que norteia as reflexões desta pesquisa baseia-se nas seguintes categorias de análise: *estudos biográficos*, *redes de sociabilidade intelectual* e *currículo/disciplinas escolares*. Para a discussão sobre os estudos biográficos foram priorizados os trabalhos dos autores Giovani Levi (1996), Sabina Loriga (1996; 2011), Pierre Bourdieu (1996) e Benito Schmidt (1997). A investigação da rede de sociabilidade de Nerêo Sampaio foi centrada nas contribuições de Jean-François Sirinelli (1996). No tocante à análise dos programas de ensino de Desenho e Artes dos cursos de formação de professores primários, recorreremos aos trabalhos de Ivor Goodson (1990; 1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990). Com a finalidade de compreendermos o contexto do período em estudo utilizamos trabalhos de autores da História da Educação que fizeram pesquisas importantes acerca do período abordado, como André Luiz Paulilo (2003), Angela de Castro Gomes (2002), Clarice Nunes (1994), Diana Vidal (2003), José Cláudio Sooma Silva (2004), Liette Accácio (2001), Marta Maria Chagas Carvalho (2002), Miriam Chaves (1999; 2001), Sonia Camara (2013) e Sonia Lopes (2006; 2009).

Compreendo que a pesquisa é um trabalho artesanal, que não abre mão da criatividade e que se realiza tendo como base imprescindível conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, criando uma linguagem que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2012, p. 26).

O presente estudo é de caráter qualitativo, tendo como foco a interpretação dos documentos à luz do referencial teórico explicitado. Como sinalizam Nunes e Carvalho (2005) “a riqueza do diálogo das fontes com as teorias é, portanto, a possibilidade de, além de problematizar ambas, alterar as representações que temos não só delas, mas também da pesquisa histórica” (p. 37).

Todavia, Minayo (2012) sinaliza que nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, consegue apreender e explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Nesse sentido, a autora explica:

Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que o nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo,

porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (p.17).

Na visão da autora, a teoria colabora para esclarecer melhor o objeto da investigação, é uma “espécie de grade”, um suporte que utilizamos para olharmos e “enquadrarmos a interpretação da realidade, (...) é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força” (Idem, p. 18).

A estratégia metodológica que embasa esse trabalho se remete à pesquisa documental, visto que essa propicia a busca dos indícios do funcionamento da instituição escolar e dos “sujeitos encarnados” que atuaram nela, na medida em que apresenta os vestígios das ações históricas dos sujeitos e de suas múltiplas representações da realidade.

Graças à contribuição dos historiadores ligados à chamada *École des Annales*, associados à revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, especificamente a primeira geração, a concepção de documento se ampliou e enriqueceu. Houve uma reação deliberada ao paradigma tradicional, para o qual a história deveria ser baseada em documentos, em registros escritos oficiais, sendo tarefa do historiador apresentar aos leitores os fatos, considerados como “verdade” (BURKE, 1992).

Dessa forma, além das fontes escritas, operamos com fotografias que apresentam imagens das práticas escolares do período em estudo. A imagem foi fundamental para articularmos com outras fontes e compreendermos melhor o objeto em estudo, pois entendemos que “os textos históricos não são autônomos e necessitam de outros para sua interpretação” (MAUAD, 1996, p.10).

Trabalhamos, também, com um tipo específico de legislação escolar: além da legislação oficial - leis, regimentos, portarias - privilegiamos também regulamentos e demais atos cotidianos, como atas de reuniões e memorandos, por exemplo.

Luciano Mendes de Faria Filho propõe uma análise da legislação escolar de forma não isolada, mas através de um intenso trabalho de cruzamento de fontes. Dessa forma, utilizamos a legislação escolar como fonte de análise, considerando-a em suas várias dimensões, não a reduzindo a um “campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes”, mas buscamos compreendê-las em sua dinamicidade, inter-relacionando a política educacional com as práticas da sala de aula (FARIA FILHO, 1998, p. 98-99). O autor entende a lei como prática ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais. Por isso, destaca “tanto o caráter de intervenção

social, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais” (p. 106).

Nesse trabalho de análise de fontes documentais, tivemos a clareza de que essas não possuem uma objetividade em si e não se constituem como “verdade pura”. Foi preciso buscar compreender as intencionalidades contidas nos documentos. Na perspectiva de Le Goff (1984), tentamos “desmonumentalizá-los”, ou seja, submetê-los a uma análise crítica, compreendendo-os como produtos da sociedade que os fabrica, ou seja, perceber neles as relações de força e poder daqueles que os produziram. Na concepção desse autor, o documento

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

Para Lopes e Galvão (2001) é necessário não “fetichizar” o documento, acreditando que ele possa falar toda a verdade; nesse caso, o historiador deve empenhar-se para problematizar as fontes. As autoras ressaltam que um dos problemas do pesquisador é a dificuldade de escolha das fontes.

Trata-se, pois, de identificar no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa – homem ou mulher e segundo a etnia – aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs; aqueles que trabalhados, isto é, recortados e reagrupados, poderão servir de base à operação propriamente historiográfica, ou seja, à interpretação e à escrita (Idem, p. 79).

Não devemos incorrer no equívoco de achar que as fontes são facilmente encontradas nos arquivos, prontas para serem utilizadas, que são realidades espontâneas ao alcance do investigador, mas devemos ter a consciência de que as fontes precisam dialogar com os referenciais teórico-metodológicos para que a análise não fique reduzida a meras descrições narrativas.

Buscamos analisar, a partir do referencial teórico explicitado, essas fontes para além da superfície e tentamos entender as intencionalidades dos sujeitos que as produziram, com a consciência de que o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido. No limite,

podemos entendê-los em seus fragmentos e em suas incertezas. Não há rigor metodológico que garanta recuperar uma verdade absoluta sobre o passado, a única possibilidade é nos aproximarmos do que aconteceu. Assim, as perguntas que o pesquisador faz aos documentos são fundamentais para se aproximar ao máximo desse passado (ou de outros presentes) que se pretenda conhecer.

### **Fontes documentais**

Inicialmente, a pesquisa centrou-se nos arquivos do Centro de Memória da Educação Brasileira – CMEB e na Biblioteca Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ. As fontes encontradas nessa instituição foram fundamentais para esse trabalho, a saber:

- Livros de autoria de Fernando Nerêo de Sampaio, localizados na Seção de Obras Raras da Biblioteca do ISERJ;
- Livros de Designações da Escola Normal e Instituto de Educação (período 1916 a 1939) encontrados no CMEB-ISERJ;
- Programas de Ensino de Desenho e Artes de 1932/34, localizadas no CMEB-ISERJ;
- Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935 – Instituto de Educação do Distrito Federal. Acervo da Biblioteca Geral do ISERJ.
- Programas dos cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais, Domésticas e Aplicadas para professores primários de 1932 a 1935, constantes do acervo do CMEB-ISERJ;
- Periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal, vol. I, nº 1, jun. 1934.
- Fotografias das aulas de Artes (retratando professores e alunos);
- Fotografias da equipe de professores e do professor chefe da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas da Escola de Educação da UDF- Universidade do Distrito Federal, constantes no acervo imagético do CMEB-ISERJ;
- Fichas funcionais dos professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas;
- Quadro de horário das aulas dos cursos de especializado de Desenho e Artes. Acervo do CMEB – ISERJ.

Complementando essa documentação, encontramos um requerimento de pedido de isenção de disciplina, feito por uma aluna do curso de Formação de Professores Secundários de Desenho e Artes Aplicadas, que havia cursado algumas matérias na Escola Nacional de Belas Artes. Junto ao requerimento, temos o parecer do Diretor do Departamento de Artes, Fernando Nerêo de Sampaio. Esse documento é um indício importante, pois ao analisarmos, percebemos que houve disputas em torno da legitimação da instância formadora do professor de Desenho e Artes.

No acervo da ABE – Associação Brasileira de Educação, instituição da qual Sampaio fez parte da diretoria, foram acessados vários livros de atas, nos quais é possível confirmar a participação desse personagem na instituição. Também foram localizadas algumas teses apresentadas por Sampaio nas primeiras Conferências de Educação, nas quais se constata o seu engajamento para legitimar o ensino de Desenho e Artes como disciplina fundamental na escola.

No Museu Dom João VI – UFRJ, localizei a Ficha de matrícula de Fernando Nerêo de Sampaio no curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Nessa instituição foram encontrados, também, alguns trabalhos artísticos de Sampaio, constantes na Pasta do Curso Geral de 1909. As Obras – Desenhos – se compõem de: “Nu feminino sentado”, “Nu masculino recostado”, “Lançador de disco” e “Cabeça de Moisés”. Investiguei também o acervo da FAU/UFRJ – Faculdade de Urbanismo e Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual foram encontrados registros de sua atuação como arquiteto, vários desenhos arquitetônicos, constantes no Acervo do Núcleo de Pesquisa e Documentação – FAU – Brasil.

Em consulta ao Arquivo Geral do CEFET-RJ, foram encontrados documentos importantes que revelam um pouco da experiência de Sampaio enquanto professor, como:

- Livro de Assentamentos das fés de ofício dos funcionários docentes e administrativos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz;
- Livro de registro de títulos do pessoal docente e administrativo da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz;
- Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Braz. Processo n.: 284 de 1926. Ofício nº 72, de 22/02/1926, p. 6;
- Álbum pessoal de uma aluna doado ao Acervo do CEFET-RJ, com uma fotografia de Nerêo Sampaio;

- Um Medalhão de Bronze feito por um aluno em homenagem ao Nerêo Sampaio, bem como dois álbuns de formatura onde ele também era homenageado;

Além de toda essa documentação encontrada nos acervos, foi feita também uma pesquisa *on-line* no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional<sup>8</sup>, privilegiando o período de 1920 a 1930. Localizamos aí vários jornais que trazem notícias sobre a valorização do ensino de Desenho e Artes na Reforma Educacional do Distrito Federal realizada por Fernando de Azevedo. Essa reforma incluía o Desenho em todas as séries da Escola Normal, inclusive como disciplina eliminatória do concurso de admissão daquela Escola. Essa medida gerou grande polêmica, inclusive protestos das candidatas à referida instituição contra a prova de Desenho<sup>9</sup>. Ainda nessa pesquisa, descobrimos uma reportagem sobre o concurso da cadeira de Desenho da Escola Normal com o seguinte título: “O Prof. F. de Nerêo conquista brilhantemente o 1º lugar”<sup>10</sup>. Tais matérias constituem indícios da importância atribuída ao Desenho e Artes na Reforma Fernando de Azevedo.

Na Biblioteca Nacional foi descoberto outro livro do referido professor com seguinte título: “Desenho 1ª Série do Curso Secundário”, edição de 1941. Essa obra contém informações de outros livros publicados pelo autor, a saber:

- “Desenho para as demais séries do ciclo fundamental”;
- “Desenho para o ciclo complementar”;
- “Grafismo, evolução e didática”.

Ainda na Biblioteca Nacional, na Seção de Periódicos Microfilmados, foi encontrada uma reportagem de capa da Gazeta de Notícias (28/12/1928), com a notícia do lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal. A reportagem era de página inteira e o professor Fernando Nerêo Sampaio estava entre os ilustres convidados para a cerimônia.

Foi apresentada uma variedade de documentos na busca de aproximação desse “tempo presente que não o nosso”. Partindo das contribuições de Nunes e Carvalho (2005), podemos considerar que não existe um documento específico para cada problema histórico. Assim, para a História da Educação, devemos utilizar os documentos na sua mais ampla

---

<sup>8</sup> Essa pesquisa foi motivada a partir da leitura do artigo de Ana Mae Barbosa “O ensino de Arte e do Design quando se chamava Desenho: Reforma Fernando de Azevedo”, no qual a autora apresenta algumas dessas notícias de jornal. BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da Arte e do Design quando se chamava Desenho: Reforma Fernando de Azevedo*. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul./out., 2013.

<sup>9</sup> Matérias dos jornais: A manhã, 15/02/1928, p. 3; Correio da Manhã, 15/02/1928, p. 3; Correio da Manhã, 16/02/1928, p. 2, verificar a reprodução das matérias no anexo.

<sup>10</sup> Jornal do Brasil, 02/10/1929. Verificar reprodução no anexo.

acepção: “escritos, ilustrados, transmitidos pelas imagens, pelo som ou de qualquer outra maneira” (p. 38).

Nossa meta na pesquisa não foi realizar uma descrição e análise cronológica da vida de Fernando Nerêo de Sampaio, mas sim focar na sua trajetória profissional e seu engajamento em conferir à Disciplina Desenho e Artes um maior destaque no currículo escolar.

A dissertação está organizada em cinco partes. A primeira constitui-se das considerações iniciais, na qual são apresentados os objetivos, a justificativa e a metodologia utilizada no trabalho. As outras três partes são os capítulos de discussão da dissertação e, por último, as considerações finais.

No Capítulo I – **A Arte e Educação no contexto do Brasil Moderno** – empreende-se uma reflexão sobre o contexto histórico em que viveu Sampaio, o qual permitiu compreender as principais questões que circulavam na época sobre arte e educação. Essa primeira parte dedica-se a uma revisão de literatura, dialogando com os autores que estudaram esse período.

No Capítulo II – **A trajetória de Fernando Nerêo de Sampaio como Intelectual da Educação** – é apresentada a trajetória de vida e profissional de Sampaio, recuperando algumas experiências pessoais e profissionais, a partir das fontes históricas já mencionadas. A abordagem biográfica realizada procurou fugir de uma perspectiva laudatória. Na verdade, o que se buscou fazer foi posicionar Sampaio em seu contexto histórico, através do exame e interpretação das pistas apontadas pelas fontes, com a intenção de mapear os lugares de sociabilidade pelos quais circulou e atuou.

No Capítulo III – **A presença da Disciplina Artes no currículo da formação inicial e continuada dos professores primários** – verifica-se o protagonismo de Sampaio em conferir ao Desenho e Artes um especial valor na formação dos professores primários. São demonstradas as intencionalidades, os propósitos da referida matéria na formação desses professores que atuariam nos primeiros anos de escolaridade, bem como apresenta-se a organização e o funcionamento dos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

Nas **Considerações Finais** são apresentados os resultados da pesquisa, as conclusões provisórias e as possíveis contribuições para o campo da História da Educação e para a compreensão do magistério do ensino das Artes.

## CAPÍTULO 1

### ARTE E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO *BRASIL MODERNO*

[..] Compositor de destinos  
Tambor de todos os ritmos  
Tempo, tempo, tempo, tempo  
Entro num acordo contigo  
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]  
(Caetano Veloso – Oração ao tempo)

Como a pesquisa abrange o período de 1927 a 1939, momento de grandes transformações no cenário político, social e cultural brasileiro, buscaremos refletir, ao longo deste capítulo, sobre esse contexto a fim de compreender a função social da arte, sua relevância no campo educacional e como nosso personagem central - o professor Fernando Nerêo Sampaio - contribuiu para o ensino artístico nas escolas primárias e secundárias, o que se refletiu na formação de professores primários.

O período que marca o final da Primeira República e início da Segunda apresenta grande efervescência e multiplicidade de ideias que visavam a tornar o Brasil um país moderno, momento de mudanças significativas no campo social e político. Dentre esses fatores, podemos citar: as campanhas presidenciais, o alastramento das incursões armadas, as lutas reivindicatórias do operariado, as pressões da burguesia industrial, as medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926 e o desencadeamento do movimento revolucionário vitorioso de outubro de 1930 (NAGLE, 2009, p. 11).

Apesar da implantação do regime republicano, o Brasil continuava predominantemente agrário, pois o latifúndio era a base material do sistema político, que privilegiava os interesses dos coronéis e das oligarquias estaduais. O coronelismo foi uma das características marcantes da Primeira República, porquanto se constituía como uma forma de poder privado que se manifestava através da política, o que impedia qualquer mudança na estrutura política do país, já que com o domínio do colégio eleitoral, o voto se reduzia a um instrumento de vassalagem, mais conhecido como “voto de cabresto”. Havia um domínio do campo sobre os valores industriais e urbanos e a alternância de poder entre os políticos dos Estados de Minas Gerais e de São Paulo, perpetuava, assim, os interesses fundiários dos dois grandes estados. Essa política era muito criticada pelos empresários ligados à indústria, que, naquele período, começava a se expandir; entretanto, a base da economia continuava sendo a grande propriedade rural, voltada para a exportação.

A organização política do movimento operário deveu-se à ação direta de imigrantes politizados, que trouxeram para o Brasil as principais correntes de ideias do movimento operário europeu: socialismo, anarquismo e anarcossindicalismo. Todavia, Nagle chama atenção para o fato de que “a penetração no meio brasileiro das ideias socialistas e anarquistas apresenta-se mais sob forma de luta reivindicatória do que pensamento estruturado” (Op. cit. p. 47).

A partir do final da década de 1910, a República sofre uma crise, pois o pacto entre as elites que dava sustentação ao regime oligárquico começou a dar sinais de esgotamento. Manifestações de insatisfação e críticas ao modo pelo qual eram conduzidas a política e a economia agitavam vários setores da sociedade, entre as quais a classe trabalhadora e as camadas médias urbanas. Esse descontentamento atingia inclusive representantes de oligarquias em diversas regiões.

A insatisfação com o regime oligárquico se estendia aos meios militares, provocando revoltas e enfrentamentos armados. Um dos movimentos político-sociais ligado às forças armadas, de grande destaque, foi o “tenentismo”. Os adeptos a esse movimento pregavam a moralização dos costumes políticos, o fim das oligarquias, a centralização do poder, a implantação do voto secreto, uma política nacionalista e o fortalecimento da instituição militar (NAGLE, 2009, p. 84).

A queda da bolsa de valores de Nova York em outubro de 1929 agravou a situação política do governo do então presidente Washington Luís. Houve uma grande crise na economia brasileira, acarretando um abalo na venda do café, provocando a falência de muitas fábricas e a demissão de milhares de pessoas. Não bastassem esses problemas havia uma indefinição em torno de quem seria indicado para suceder à presidência. O presidente Washington Luís rompe com acordo firmado estabelecido com a política do café com leite e indica o nome do governador de São Paulo, Júlio Prestes. A atitude do presidente, em não apoiar um mineiro para sucedê-lo, promove uma insatisfação dos líderes do Partido Republicano Mineiro, que resolvem se unir aos partidos Republicano e Libertador do Rio Grande do Sul, ao Partido Democrático de São Paulo e ao Partido Republicano da Paraíba para formar a Aliança Liberal.

O programa de governo da Aliança Liberal visava a atender aos anseios das classes médias brasileiras, acenando também com medidas favoráveis à classe operária. Lançaram a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas – ex-ministro da Fazenda de Washington Luís – à Presidência da República e do governador paraibano João Pessoa à vice-presidência. Entretanto, os candidatos da Aliança Liberal não foram eleitos e, apesar dos líderes da

Aliança terem aceitado a derrota, os *tenentes* que apoiavam a candidatura de Getúlio Vargas passaram a articular-se com o propósito de promover um movimento insurrecional contra as oligarquias no poder<sup>11</sup>.

Dessa forma, o movimento revolucionário que vinha se articulando ganhou força e o golpe aconteceu no dia 03 de outubro de 1930. A combinação de diferentes interesses de atores políticos insatisfeitos com a situação vigente punha fim à República oligárquica. Inaugurava-se uma fase na história do país que abriria espaço para mudanças e ainda que essas não fossem radicais, foram capazes de propor uma inflexão na ordem existente (FAUSTO, 1972).

Buscava-se, desde o início do século XX, um modelo pautado no capitalismo urbano-industrial que marcasse o momento de construção de uma nova sociedade. Para adquirir o progresso almejado pelos ideais republicanos, a educação tornava-se a questão central da sociedade, meio pelo qual se iria sanar as mazelas do país; portanto, considerada uma ferramenta de “civilização” (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994). Porém,

[...] enquanto na virada do século XIX para o XX a palavra de ordem é “civilizar”, isto é, ficar em pé de igualdade com a Europa no que se refere a cotidiano, instituições, economia, ideias liberais etc., nos anos 30 a questão fundamental é realizar uma espécie de ajuste de contas entre o conjunto das ideias modernas e a realidade institucional do país; ou seja adequar esta modernidade a um quadro institucional possível (Idem, p. 12).

O saber técnico-científico que irá nortear a construção do paradigma moderno constitui-se pelos conhecimentos da medicina (normatizando o corpo), da educação (conformando as ‘mentalidades’) e da engenharia (organizando o espaço). Para o propósito de civilizar as massas incultas, a educação se transformou num instrumento fundamental para lapidar o diamante bruto – a população brasileira – sendo utilizada por um grupo de pessoas que se considerava uma “elite” na tentativa de unificar, disciplinar, moralizar, homogeneizar e hierarquizar para concretização de um projeto particular de nação. A educação era, então, compreendida como um dispositivo de distribuição, integração, dinamização, disciplinarização e hierarquização das populações, visando a atender às expectativas de modernização e controle social.

---

<sup>11</sup> Ver a respeito PENNA, Lincoln. *Uma história da República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

## 1.1- O modernismo e a semana de arte moderna de 1922.

Na historiografia, há muitas discussões e reflexões em torno do conceito de moderno, de modernidade e de modernismo. Diante desse debate, a questão da temporalidade adquire uma posição muito importante. Monica Velloso (2003) nos alerta que para compreender o sentido do *modernismo*, devemos situá-lo na “dinâmica histórica, atentando às suas diferentes inserções, formas e expressões” (p.353).

Uma das consequências associadas ao surgimento dessas ideias está relacionada à aceleração do processo urbano industrial, iniciado por volta de meados do século XIX. Nesse momento, surgem diversos movimentos de ordem literária, política, religiosa e científica. Velloso, apropriando-se das ideias de Le Goff (1984) e Karl Frederick (1988), compreende o modernismo como um processo em constante movimento que promove vários outros movimentos no tempo e no espaço.<sup>12</sup> A ideia de modernismo está geralmente associada ao campo estético, sugerindo o perfil geral das artes do século XX, embora esse conceito seja muito mais amplo e envolva diversos outros fatores. O que predomina no imaginário social quando se aborda o modernismo são as inovações artísticas que romperam com o modelo tradicional. Segundo Velloso:

Isso acontece justamente porque acostumamos a pensar o modernismo como um movimento espaço-temporal definido: São Paulo, 1922. Geralmente não prestamos a devida atenção aos ‘sinais de modernidade’ que já vinham despontando, das mais distintas maneiras, em várias regiões e cidades (VELLOSO, 2003, p. 354).

Dessa forma, a autora acima citada propõe refletir sobre o modernismo a partir da perspectiva da simultaneidade, da continuidade e da pluralidade, verificando as suas diferentes inserções, formas e expressões.

Meio século antes de acontecer, em São Paulo, a famosa Semana de Arte Moderna, já existia no Brasil um movimento literário que foi denominado pelo crítico e historiador José Veríssimo de “modernismo”. Tobias Barreto, Silvio Romero, Graça Aranha, Capistrano de Abreu e Euclides da Cunha destacaram-se como intelectuais que compunham esse grupo, conhecido como a “geração de 1870” (Op. Cit., p. 354).

---

<sup>12</sup> LE GOFF, Jacques. “Antigo e moderno”. In *Enciclopedia Einaudi*, v. 1 (memória e história). Lisboa: Casa da Moeda, 1984. KARL, Frederick. “Tornando-se moderno: uma visão de conjunto.” In *O moderno e o modernismo, a soberania do artista, 1885-1925*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

A modernidade no Brasil caracterizou-se pelo anseio de mudanças no plano social e político, sendo o Manifesto Republicano de 1870 um dos marcos da modernização brasileira. Reivindicava-se, nesse manifesto, a abolição da escravidão e a implementação do regime republicano. Para os intelectuais da geração 1870, “ser moderno significava, sobretudo, buscar uma compreensão do significado de ser brasileiro, compreensão essa que deveria ser mediada pelo instrumental da cientificidade” (idem, p. 357). Os intelectuais da geração de 1870 vão formular ideias de brasilidade, que serviriam de inspiração para os modernistas paulistas.

Todavia, a implementação do regime republicano não garantiu a viabilização de uma sociedade mais democrática. Pelo contrário, foi acentuado o caráter profundamente excludente da sociedade de base aristocrata. As elites revestidas de autoridade para conduzir o processo de civilização e de modernização do Brasil buscavam na Europa inspiração para execução dessa tarefa. Compreendiam que a superação do “atraso cultural” só seria possível adotando o instrumental científico. Mesmo reconhecendo a identidade mestiça do nosso país, influenciada pela cultura indígena, africana e europeia, o que predominava era a ideia de que a cultura europeia era superior, pensamento calcado no darwinismo social. “A instauração do modernismo data, portanto, de um longo processo feito de avanços e recuos, lampejos inovadores e gestos de contenção, ocasionando polêmicas incessantes” (idem, p. 371).

Para Herschmann e Pereira (1994),

[...] O Brasil do século XIX viu surgir, em seu interior, um conjunto de valores e modelos que a elite dirigente desejava incorporar como referência para a sociedade. Eram inspirados no modelo puritano, ascético e europeu e ganharam corpo nas reformas sanitárias, pedagógicas e arquitetônicas deste século. Esses valores foram aglutinados em formulações filosóficas e científicas que procuravam ter junto à sociedade um efeito moral, normatizador (p. 26).

Consciente dessa multiplicidade de expressões do moderno, compreendemos que não há um momento histórico definido e datado, no qual esse fenômeno teria se manifestado plenamente. É necessário problematizar a hegemonia dos paulistas como arautos da modernidade brasileira. Devemos também considerar iniciativas como as do Recife e do Rio de Janeiro ao serem propulsores de ideias modernistas.

As experiências do modernismo no Rio de Janeiro, como o trabalho dos intelectuais boêmios, foram muito importantes para a construção das bases do modernismo paulista. Os boêmios rejeitavam os ideais civilizatórios das elites e faziam várias críticas aos padrões de sociedade inspirados no modelo europeu, essa rejeição vai se apresentar na música, na

literatura e nas artes plásticas. Especialmente a caricatura, que era considerada uma arte menor pelos críticos de arte da época, vai revelar, de forma gradual, um outro lado do Brasil e dos brasileiros, rompendo com uma imagem idealizada de nacionalidade construída no Império. Surgem personagens das ruas: o português da venda, a mulata sensual, o malandro, o capoeira, o zé-povo e, também, o Jeca Tatu.

No entanto, sem desconsiderar as experiências de outras regiões, dedicaremos uma maior atenção para A Semana de Arte Moderna, realizada entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, considerada como marco do modernismo brasileiro. Assim como Herschmann e Pereira (1994), entendemos que de modo algum esse evento ocupa uma posição de neutralidade na história da cultura brasileira, mas ele é um ponto de partida relevante para a compreensão, no plano da cultura, do processo de construção de uma modernidade brasileira.<sup>13</sup>

O evento foi patrocinado por membros da elite paulistana e objetivava congrega artistas plásticos, literatos e músicos. Esses artistas visavam a agitar o meio cultural e romper com produção artística e intelectual considerada ultrapassada. Na época, a Semana teve pouca repercussão, recebeu duras críticas e foi desprezada pelo meio artístico tradicional.

A Semana de Arte Moderna foi o ponto culminante das atividades dos modernistas, uma espécie de festa pública, como muitas outras que se faziam em recintos fechados. Materialmente, foi “patrocinada pelo escol financeiro e mundano da sociedade paulistana”. Sob o aspecto artístico, as atividades desenvolvidas durante a Semana – dias 13, 15 e 17 de fevereiro – foram conferências e palestras, leituras de poesias e prosa, concertos, exposições de telas e desenhos etc (NAGLE, 2009, p. 93).

De acordo com Velloso, os intelectuais e artistas envolvidos na semana de 1922 vão buscar um diálogo entre tradição e modernidade, passado e presente, nacional e universal, almejando criar uma modernidade que não fosse uma cópia do modernismo europeu. Assim, como os boêmios do Rio de Janeiro, os paulistas vão buscar na cultura popular a inspiração. Porém, eles não descartam o “lado douto” da cultura brasileira, vão buscar uma síntese cultural, unindo a cultura erudita de base europeia com as tradições populares.

Em 1928 é publicado o Manifesto antropofágico. A metáfora da antropofagia consiste na ideia de devorar outras culturas, digerindo-as e transformando-as numa cultura

---

<sup>13</sup> É importante ressaltar que antes da realização da Semana de Arte Moderna em 1922, houve duas exposições importantes que são consideradas como motor gerador do movimento modernista paulista que buscou romper com as convenções tradicionais das artes, tanto no campo das artes plásticas, quanto da literatura. São as exposições de Anita Malfati, em 1917, e a de Brecheret, em 1919.

brasileira influenciada por outras. Esse conceito servirá de inspiração para a obra de Tarsila do Amaral intitulada *Abaporu*; essa palavra de origem indígena tem o seguinte significado: homem (aba) e que come (poru).<sup>14</sup>

A noção de antropofagia – ideia síntese desse momento cultural, apoiada sobre a metáfora da “devoração” e apostando no vigor crítico da “força nativa” para inverter o sentido da colonização e abrir caminho para a resistência cultural – se explicita como tentativa de se buscar uma saída para a intrincada questão da “identidade cultural/nacional” de um país colonizado que procurava se afirmar intelectualmente diante da metrópole e de si mesmo (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994, p. 36).

Havia duas vertentes do modernismo brasileiro em disputa: de um lado o grupo Verde-amarelo (depois Anta) e do outro o grupo Pau-brasil (depois Antropofagia). O primeiro representava uma vertente conservadora do modernismo paulista, cuja a crença estava pautada na valorização do passado como o lugar das nossas mais puras tradições. O segundo grupo não negava o retorno ao passado, mas esse retorno só teria sentido se houvesse uma relação dinâmica com o tempo presente.

De um modo geral, é este o caso da variação entre o modernismo do grupo Rio-São Paulo e do grupo do Recife, ou entre o grupo da Revista e o grupo-brasil; outras vezes, as variações são fruto da ambiência social em que o modernismo apareceu: por ser uma ambiência social com solicitações diversas, quando não antagônicas, provoca o aparecimento de correntes em oposição, como foi o caso do grupo Verde-amarelo e do Pau-brasil; e há casos em que a divergência decorre de posição doutrinária extraliterária, como foi o caso, por exemplo, do grupo de Festa (NAGLE, 2003, p. 98).

Para o grupo Pau-brasil, seria necessário assumir o caráter multifacetário de nossa identidade, marcado pela dinamicidade e pela pluralidade espaço-temporal. O Brasil, assim como o personagem Macunaíma, figuraria como um aventureiro errante em busca de descobertas constantes, vivendo entre erros e acertos. Um Brasil simultaneamente e sucessivamente negro, índio e branco. O grupo Verde-amarelo, por sua vez, tinha uma noção de Brasil diferente, mais conservadora, exaltava o passado e o mito Tupi – associado à pureza, espontaneidade e originalidade – aparece, então, como um dos elementos fundadores da nacionalidade. O personagem escolhido por esse grupo para personificar o ideal é *Martin Cererê* do livro de Cassiano Ricardo: um herói que representava um bandeirante, um desbravador dos sertões que viajava por todo o Brasil. Esse grupo rejeitava o caráter

---

<sup>14</sup> BRITO, Ronaldo. “A Semana de 22: o trauma do moderno”, In: TOLIPAN, Sergio et al. *Sete ensaios sobre o modernismo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

cosmopolita do grupo Pau-brasil e sua visão de brasilidade modernista estava ligada à ideologia regionalista. O grupo Verde-amarelo vai fornecer as bases do movimento Integralista.

A discussão e a reflexão em torno da modernidade brasileira vão gerar muitas questões entre os modernistas. Como pensar a identidade nacional articulada ao nosso passado e fazer de todos esses elementos um caminho para a modernidade? Segundo Velloso:

É a partir da resposta a essas indagações que se constroem as distintas visões ideológicas da nacionalidade. E é com base nessas visões que se esboçam alguns acontecimentos marcantes de nossa história político-cultural, como a Revolução de 1930, a revolução constitucionalista de 1932, o movimento comunista de 1935, a instauração do Estado Novo (1937-45) e o período de redemocratização de 1945 (VELLOSO, 2003, p. 374).

Ao considerarmos as diferentes visões, conceitos e abordagens, não podemos negligenciar o fato de que todos esses intelectuais estavam envolvidos em torno de uma questão comum: compreender a brasilidade num contexto de mudanças, no qual o Brasil dava os seus primeiros passos nos “tempos modernos”. O anseio de modernização do Brasil que se verificou historicamente na virada do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, refletiu no campo político, social e cultural.

A base da modernidade que se buscou erigir no Brasil se fundamentou na afirmação da identidade nacional, assumindo o caráter de brasilidade, quando se procurava recuperar o passado, ou seja, as nossas raízes para projetar o futuro. Em contradição com as vanguardas europeias que propunham dissipar a identidade e derrubar os ícones da tradição, a vanguarda brasileira assumia as condições locais, valorizando especialmente o nosso folclore. Consolidava-se, assim, uma modernidade ambígua, na qual se buscava inspiração no modelo europeu, mas, por outro lado, procurava-se no passado brasileiro elementos para a construção de uma nação.

Veremos, no próximo tópico, os lampejos de modernidade que se refletiram na Educação, que será revestida, nesse contexto, como promotora da regeneração das populações brasileiras, responsável por moldar o povo saudável e produtivo. O modernismo na Educação será revestido de um viés extremamente nacionalista, no qual as nossas raízes serão resgatadas para se projetar o futuro da nação. Buscava-se, nesse momento, construir uma imagem positiva do país, a partir do que era inteiramente nacional de nossa cultura e natureza.

A construção de uma nação moderna dependia da resolução dos problemas recorrentes da sociedade brasileira, como o analfabetismo e as doenças. E só seria possível solucionar essas questões através de significativas mudanças na Educação. Assim, as reformas de ensino serão consideradas como um elemento capaz de promover a reforma da sociedade. As reformas de instrução pública ganham força a partir da segunda metade da década de 1920.

## 1.2- As reformas educacionais

Para analisarmos o processo de escolarização e o papel que a educação assume nesse contexto, é necessário considerarmos o quadro de transformações exposto nos itens anteriores – tanto no nível dos setores econômico, político e social quanto do nível do setor cultural. E em meio a essas transformações será gerado um *entusiasmo pela educação*, bem como o *otimismo pedagógico*, concepções salvacionistas. Essas concepções apregoavam que a Educação seria a solução para os problemas do país<sup>15</sup>. Era através da reforma da educação e do ensino que se reformaria a sociedade.

Assim, a educação, a saúde e o trabalho foram questões recorrentes nos discursos dos intelectuais, uma vez que eram identificados como os grandes problemas e entraves à construção de um país moderno e civilizado. Para a construção de uma nação moderna era preciso estabelecer mudanças na educação, uma vez que grassavam na sociedade problemas crônicos como o analfabetismo e as doenças (CAMARA, 2013, p. 91).

As décadas de 1920 e de 1930 representam um período de grandes mudanças no quadro educacional brasileiro, marcada por várias reformas regionais: Sampaio Doria em São Paulo (1920), Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1932), Fernando Azevedo no Distrito Federal (1927-1930), Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1928), Atílio Vivacqua no Espírito Santo (1928). Vale ressaltar que essas diversas reformas atingiram os principais centros urbanos, principalmente as regiões mais desenvolvidas, gerando assim desigualdades regionais.

---

<sup>15</sup> Jorge Nagle (2009) criou dois termos para expressar as ambiguidades em torno do sistema educacional desse período: “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Para o autor, o entusiasmo pela educação referia-se à importância atribuída à educação, considerada como um dos grandes problemas nacionais e que a resolução dessa solucionaria todas as outras questões do país. O otimismo pedagógico não descartaria o “entusiasmo” – a fé no poder da educação, porém atribuía-se outros elementos para atingir esse objetivo, não seria uma educação qualquer, mas aquela alicerçada à nova pedagogia, responsável pela formação do homem novo.

Os intelectuais reformadores, nesse momento, promoviam o debate do tema da modernidade e dos projetos políticos que visavam a resolver as mazelas do país. De acordo com Nagle, “a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira” (p. 142).

Para Nunes (1994), as reformas da instrução promoveram a estruturação do campo educacional e da identificação dos educadores, bem como de maneira significativa, interferiram na organização simbólica das cidades, “armando novas representações do urbano e do seu papel profissional dentro dele” (p. 180).

Carvalho (2003) afiança que o descaso com a instrução das camadas populares, no início da República, fruto de uma sociedade excludente, no qual o ensino era facultado a poucos, gerou um grave problema social. Milhões de pessoas não tinham acesso à escola, o analfabetismo tornava-se um entrave para o “progresso”. A massa popular inculta, excluída do processo de escolarização e profissionalização, tornava-se uma presença incômoda no cotidiano das cidades, gerando muitos conflitos sociais. De acordo com a nova ordem que se estruturava, a escola era uma arma poderosa para superação das barreiras que impediam a marcha do progresso. Todavia, era uma “arma perigosa” que necessitava de regulação, “redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação” (p.11).

Vidal (2007) chama atenção para o fato de as reformas educacionais expressarem uma tentativa de reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares no espaço urbano, visando a inculcar e a difundir o ideal do trabalho produtivo e eficiente, buscando adequar os indivíduos a uma sociedade percebida em constante mudança. Desse modo, a reforma educacional estava intimamente ligada à reforma social.

Segundo Camara (2013), com a crescente industrialização do país, tornou-se imperioso formar mão de obra qualificada para o trabalho e resolver algumas questões de ordem social ligadas ao ócio e à desordem da população pobre, pois somente pelo trabalho se conseguiria alcançar a civilização. Dessa forma, a escola é imbuída de um caráter transformador, que promoveria a educação do povo, criando hábitos de higiene e, logo, corpos são regenerados pelo trabalho.

Nesse âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se autoinvestia como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 2003, p. 13).

Assim, fazia-se necessário para o futuro do país uma política educacional, orientada por uma elite que projetaria ações para dar forma ao povo brasileiro. Em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) por iniciativa de intelectuais identificados com a causa da educação, sendo Heitor Lyra da Silva o primeiro presidente da instituição.<sup>16</sup> Esses intelectuais estavam comprometidos na reforma dos sistemas estaduais de educação e buscavam formular e implementar uma política nacional de educação. A Associação Brasileira de Educação promoveu uma grande campanha em prol da modernização do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, incluindo o universitário. Através da organização dos seus departamentos podemos verificar as intenções e objetivos dessa instituição: Ensino Primário e Normal, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Artístico, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Cívica e Cooperação da Família.

Paschoal Lemme em suas memórias reflete sobre o momento da criação da instituição:

Não será descabido afirmar que sua criação refletia aquele mesmo ambiente de inquietações e procura de novos caminhos, que ocasionou outras iniciativas em outras áreas da vida política, social e cultural do País, tais como a Semana da Arte Moderna, de 1922; a rebeldia da mocidade, especialmente das Forças Armadas, que produziram os dois cinco de julho (1922-1924), e seu desdobramento na Coluna Prestes (1924-1927); indo toda essa agitação desaguar no movimento revolucionário vitorioso que, em 1930, poria fim à Primeira República (LEMME, 1988, p. 99).

Com o intuito de implementar uma política de educação nacional, a ABE realizou várias conferências de educação, nas quais eram disseminadas ideias maniqueístas, sendo a instrução das camadas populares considerada a tábua salvadora da sociedade, projetando um futuro de país desenvolvido que só seria possível através da chave mágica da educação, imbuída de um civismo otimista e salvador.

As principais iniciativas que notabilizaram a Associação Brasileira de Educação nos anos 20 foram marcadas como acontecimentos cívicos: a propaganda que se fez delas, os rituais que as constituíram colocaram a

---

<sup>16</sup> De acordo com Marta Carvalho, os intelectuais se identificavam como elite e tomavam a responsabilidade de organizar o país e, a partir desse ideal, forjaram a representação do povo brasileiro, o qual pretendiam moldar segundo seus desígnios: “intervenção política para aniquilar a ignorância, o vício, a doença e a indolência das populações brasileiras. CARVALHO, Marta Maria de. “A reforma moral e intelectual”. In: *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 48.

Associação como obra cívica de que dependia a redenção do país. As Conferências Nacionais não foram somente instâncias de debate, mas eventos que funcionaram como propaganda da causa educacional. Nelas, discursos e rituais representaram a ABE como congregação de homens de elite esclarecidos, bem intencionados e devotados ao equacionamento das mais graves questões educacionais (CARVALHO, 2003, p. 47).

Todavia, Carvalho adverte que, apesar do projeto sediado na ABE ter sido construído por um nacionalismo militante, o qual identificava a educação como instrumento principal de moldagem do povo, havia no interior da instituição dois projetos nacionalistas em disputa, que influenciavam as campanhas cívico-educacionais. Um de caráter religioso católico e outro que recusava o catolicismo, mas ambos consensuais na crença de que era função da elite a formação da nacionalidade<sup>17</sup>.

Para Carvalho, a ABE foi mais uma das organizações cívico-nacionalistas criadas no país nas décadas de 1910 e 1920, associações de profissionais, como médicos, educadores, engenheiros e higienistas que, nesse período, organizaram-se por meio de inúmeros congressos e conferências em torno de questões consideradas de suma importância para o futuro do país. Essas questões, consideradas causas cívicas, legitimavam práticas, e credenciavam agentes para atuarem no controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações pobres.

A ABE foi responsável pela criação e manutenção de vários cursos destinados aos professores que nesse momento, adquiriam notoriedade, pois seriam os responsáveis pela educação dos filhos das camadas populares. Sendo considerados, como afirma Carvalho, os “organizadores da alma popular”. Como lembra Paschoal Lemme, esses cursos de aperfeiçoamento eram lecionados por pessoas consideradas célebres na época, os conceituados professores eram “Carlos Delgado de Carvalho, Everardo Bacheuser, Fernando Nerêo Sampaio<sup>18</sup>, Edgar Sussekind de Mendonça, Pedro Deodato de Moraes, entre outros”. (p. 17). Tal iniciativa tinha a justificativa de aprimorar a formação dos professores, pois os cursos oferecidos pelas Escolas Normais nesse período, para a formação do professor primário, eram considerados precários, especialmente na parte de especialização

---

<sup>17</sup> A ruptura total entre os grupos dos educadores católicos e dos liberais (pioneiros) vai acontecer a partir do lançamento do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” em 1932, no qual foi difundida a ideia de ensino laico em oposição ao ensino religioso católico.

<sup>18</sup> Nesse depoimento, verificamos a presença do personagem central, foco dessa pesquisa, em meio aos intelectuais da época, envolvidos com a discussão da formação de professores e as reformas educacionais. No capítulo II, no qual será abordado a sua biografia e trajetória profissional, conferiremos a sua participação na ABE e as suas principais ideias para a formação de professores. Investigaremos as redes de sociabilidade de Nerêo Sampaio, posicionando-o como um intelectual engajado nos assuntos educacionais do período em estudo.

profissional. Todavia, Carvalho alerta que a formação de professores assume essa importância devido ao interesse de garantir a homogeneidade ideológica da ABE.

As reformas realizadas nos anos 1920 e 1930 foram influenciadas por um movimento de renovação educacional que pretendia reestruturar saberes e práticas pedagógicas e escolares dos estabelecimentos públicos oficiais de ensino. A pedagogia moderna seria construída à luz das ideias da instrução para o trabalho produtivo e eficiente. O movimento de renovação educacional recebeu diversas nomenclaturas na historiografia educacional brasileira: Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva e é mais conhecido como Escola Nova, termo utilizado em oposição à pedagogia considerada tradicional.<sup>19</sup>

Os intelectuais reformadores, imbuídos desses ideais renovadores, estavam comprometidos com a reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares no espaço urbano. Pretendia-se a renovação dos processos educacionais, amparada “no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade.”. Esse movimento ficou marcado pela oposição ao que era considerado tradicional, embora não tenha havido um rompimento total com as práticas escolares negadas (VIDAL e PAULILO, 2003, p. 375).

É importante informar que o movimento Escola Nova não foi único e muito menos homogêneo; várias correntes se apropriaram desse ideário de acordo com os seus interesses. Vale mencionar a disputa entre católicos e liberais, fomentada no interior da Associação Brasileira de Educação.

### **1.3- A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal**

De todas as reformas estaduais de ensino, implementadas nesse período, a mais destacada, nos estudos em História da Educação, foi a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal. Esse destaque, provavelmente, decorre da atuação de Fernando de Azevedo em registrar e divulgar os feitos de sua reforma, buscando forjar uma memória de pioneirismo

---

<sup>19</sup> Segundo Diana Vidal e André Paulilo a nomenclatura Escola Nova só foi atribuída às reformas de instrução pública retroativamente para conferir unidade e velar as diferenças, criando no imaginário de uma geração de educadores no Brasil a ideia de um movimento homogêneo. Os autores utilizam o conceito de *tradição inventada* (HOBBSAWN, 1997) para explicar esse acontecimento. Os autores ainda inferem que o Movimento Escola Nova no Brasil assumiu características próprias, diferentes de outros países que também adotaram os preceitos da nova pedagogia (Argentina, Espanha ou França, apenas para citar alguns exemplos).

educacional. Amplamente estudada por historiadores da educação, que abordaram diversos aspectos da referida Reforma, podemos destacar: Carvalho (1988, 1989 e 1993), Paulilo (2001), Rodrigues (2002), Abdala (2003), Silva (2004), Camara (2013) e Barbosa (2013). Segundo Paschoal Lemme:

A mais profunda de todas elas foi, porém, a empreendida no Distrito Federal sob a liderança de Fernando de Azevedo, não somente por ter sido consubstanciada numa legislação clara e moderna (Lei n.º 3281, de 23/01/1928) todos esses novos conceitos que vinham sendo objeto das preocupações e das discussões dos educadores brasileiros mais progressistas, como também por suas realizações práticas (LEMME, 1988, p. 65).

Paschoal Lemme foi auxiliar direto de Azevedo na reforma de ensino no Distrito Federal, daí a necessidade de problematizar seu discurso, no qual fica evidente a visão romântica e idealizada que ajudou a plasmar a ideia de que essa reforma foi a grande promotora das “novidades educacionais”. Algumas medidas investidas, consideradas inovadoras, já haviam sido experimentadas e/ou efetivamente aplicadas pela administração anterior. Na verdade, o mérito de Azevedo consiste em sistematizar e promover uma legislação de ensino carioca, além disso, ele foi um grande propagandista, soube divulgar os feitos de sua administração por meio de diversos veículos de comunicação da época, especialmente os jornais. De acordo com Silva:

Não se pretende, com a colocação, afirmar que a Reforma de Fernando de Azevedo não tenha promovido alguns deslocamentos nos saberes e fazeres escolares cariocas de finais da década de 1920. Ao contrário, conquanto sem constituir um novo “modelo escolar”, as implementações da Reforma ajudaram a sistematizar outras “formas escolares” e alteraram a “cultura escolar” da cidade. Todavia, seja pelo irrestrito apoio recebido de Washington Luís e Antônio Prado Júnior, seja pelo seu conhecimento da prática jornalística, ou ainda, pelas próprias necessidades, possibilidades e urgências da Capital, a administração e Reforma de Azevedo devem ser analisadas também como um momento de intensificação e divulgação dos debates educacionais do período (SILVA, 2004, p. 117).

Para a aprovação de sua Reforma, Fernando de Azevedo enfrentou diversos entraves no Conselho Municipal. Os conselheiros da época, acostumados com as barganhas e apadrinhamentos políticos, exigiam a possibilidade de fazer indicações para os novos cargos, criados para a instrução pública de ensino, e rejeitavam a proposta de seleção por concurso. Dessa forma, só aprovavam o projeto de Reforma se essas exigências fossem

cumpridas. Segundo Lemme, as indicações eram uma prática comum no Distrito Federal, já haviam se tornado uma tradição, cargos de todos os níveis, inclusive os mais altos como de inspetores escolares, médicos escolares, diretoras de escolas de todas as modalidades e até o de servente de escola primária eram ocupados dessa maneira. Todavia, Fernando de Azevedo não abria mão dos concursos, que seriam o fator moralizante do ensino público da Capital Federal. Conseguiu a aprovação do Conselho Municipal, mas com adendos que visavam a benesses inseridos pelos conselheiros. Entretanto, com o apoio do Prefeito, essas alterações foram vetadas e as nomeações por concursos foram mantidas.

Segundo Camara, o referido reformador foi um sujeito que sabia aproveitar as oportunidades para colocar os seus objetivos em prática. A autora utiliza o termo “oportunista desinteressado” – de Antonio Candido – para definir Fernando como um homem de “habilidade em procurar ocasiões para bons lances, como em certos jogos esportivos”<sup>20</sup>.

Fernando de Azevedo foi alguém que, independentemente do regime político vigente em cada momento, procurou espaços no Estado para concretizar um projeto de nação a partir da educação, fazendo do tempo, da oportunidade, da ocasião, importantes aliados (CAMARA, 2013, p. 53).

O Distrito Federal, importante centro político, convivia com a situação de pobreza e abandono das classes mais pobres e uma crescente proletarização das classes médias; ambos sofriam com a carestia, os baixos salários, as más condições de habitação e saúde, as crises políticas. A cidade era o berço dos “malandros” e “parasitas” que viviam do jogo ilícito e promoviam arruaça, perturbando a ordem pública. Era considerada um lugar de resistência ao progresso, ao amadurecimento capitalista, “como negação do trabalho, do espírito científico, do progresso material”. A reforma vinha para alterar, normatizar os tempos escolares e sociais, como forma de resolver os problemas sociais da cidade. (NUNES, 1994, p. 182). Também Silva (2004) aponta que:

O final da década de 1920 apontou na cidade do Rio não para o surgimento mas para um fortalecimento dos discursos escolanovistas. A Reforma da Instrução Pública, idealizada por Fernando de Azevedo (1927 – 1930), veio no bojo desse movimento. Orbitando em torno de pares de oposição (velho e novo; espírito literário/livresco e motivação científica; tradicional e moderno; escola de bacharéis e escola nova), o que a Reforma pretendia

---

<sup>20</sup> CANDIDO, Antonio. Um reformador. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. USP, São Paulo, n. 37, 1994, p. 16. Apud. CAMARA, Sonia. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

era uma sistematização da legislação do ensino carioca e uma renovação de práticas e saberes escolares que desde finais do século XIX vinham sendo debatidos na antiga Capital (p. 102).

Ainda de acordo com este autor, a reforma Fernando de Azevedo promoveu interferências na cidade que significaram não só tentativas de gerar mudanças nos horários, práticas e saberes das instituições escolares, mas de rearticular e discutir os comportamentos da população. A escola deveria se enquadrar aos novos tempos acelerados da cidade e estabelecer novas medidas para disciplinar os habitantes em função de novos valores e concepções calcados no patriotismo, nacionalismo e civilidade.

### 1.3.1- A arte e a educação popular na Reforma de Fernando de Azevedo

Neste tópico, faremos uma análise das ideias sobre o ensino de arte contido no livro de Fernando de Azevedo “Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil”. Entretanto, é necessário ter consciência que este livro foi produzido com o sentido de afirmar e legitimar as ações durante o período em que esteve à frente da Instrução Pública de Ensino do Distrito Federal. Objetivava divulgar os trabalhos técnicos e promover a propaganda das experiências realizadas, fornecendo dados relacionados ao crescimento das instituições criadas com a reforma, bem como realizar a difusão dos princípios propagados pela Escola Nova. Dessa forma, trata-se de um documento que visava a divulgar uma ideia hegemônica de sua gestão. A partir dessa consciência, enfrentamos o desafio de “desmonumentalizar” essa fonte de pesquisa e buscar entender o seu sentido ideológico.

Nessa obra, Fernando de Azevedo (1931) ancorado nos ideais da escola nova - uma educação baseada nas atividades da vida real, voltada para a experiência, reconhecendo o estudante como ser ativo e possibilitando a sua participação direta no processo de aprendizagem - introduz a arte e todas as suas manifestações como um poderoso instrumento de transformação social. O ensino de arte ganha ênfase, pois além de promover o desenvolvimento pleno da criança, também incutiria nas novas gerações o sentimento de beleza e os ideais nacionalistas.

Verificamos que Azevedo se apropriou da noção de “arte como experiência”, formulada pelo filósofo norte-americano John Dewey, para quem a ação intelectual está associada à prática criativa e o trabalho com as artes possibilita situações de aprendizagem, nas quais a criança pode assumir uma posição investigativa e criativa<sup>21</sup>. Azevedo

---

<sup>21</sup> DEWEY, John. “A arte como experiência”. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

compreendia o ensino artístico a partir das seguintes linguagens: Desenho, Trabalhos Manuais, Música, Dança e Artes Cênicas<sup>22</sup>.

A escola nova que visa a educação integral do indivíduo a sua adaptação à comunidade, a que tem de servir, contribuindo para o aperfeiçoamento constante, não se enquadraria num programa, de limites estreitos, em que a arte entrasse antes como um luxo ou superposição do que como elemento essencial e parte integrante da educação das massas populares (AZEVEDO, 1931, p. 199).

O autor afirmava que a educação nova tinha como objetivo promover uma escola socializadora, na qual o estudante pudesse desenvolver a responsabilidade e a cooperação. A arte, na variedade de suas manifestações, permitia alcançar esse objetivo, compreendida como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e de renovação de coletividade. Entretanto, apesar das ideias escolanovistas pregarem um ensino artístico para desenvolver a inteligência das crianças de forma criativa, através da ação, é possível perceber, nesse documento, que a preocupação com a formação profissional, tão difundida pelos liberais, ainda se fazia presente. Seria uma forma de instruir para o trabalho os filhos das camadas populares. A arte deixa de ter somente uma função decorativa e contemplativa para se transformar numa ferramenta educativa das massas populares.

A Educação nova quebraria o ritmo da unidade essencial da vida, se, no seu propósito social, não abrangesse, para desenvolver o bem estar do indivíduo e da comunidade, as poderosas inspirações da arte, nos seus aspectos educativos e criativos (Idem, p.201).

Na concepção de Azevedo, nada tinha um sentido mais profundo, nem mais vasta projeção do que a arte para o povo. Esta funcionaria como um instrumento eficaz de formação moral e espiritual, pois o espírito do povo converte tudo em arte. As camadas populares afeitas à arte compreenderiam de forma mais eficiente os propósitos de uma sociedade com bases na modernidade. Ao comparar a ciência e a arte, apropria-se da ideia de Dewey de que não é possível explicar a vida somente pelo “livro-razão, nem num tratado de economia ou de sociologia ou de psicologia de pessoal, e sim no drama ou na ficção”

---

<sup>22</sup> Apesar de considerar todas essas linguagens artísticas, verificamos que Fernando de Azevedo deu mais ênfase ao ensino de Desenho e as Artes Industriais.

(DEWEY, 1989, p. 95). Azevedo vai afirmar que tanto a arte quanto a ciência estão embasadas na experiência, na busca da novidade e ambas tentam interpretar e explicar a vida, porém, de formas diferentes.

A verdade científica, porém, é uma, e a realidade artística é outra bem diferente. A arte, como a ciência, tende a interpretar a vida, mas, quando a ciência procura conhecer e penetrar a natureza, nos seus fenômenos e nas suas leis, para pô-la a serviço do homem, a arte tem por objetivo interpretar não somente a vida real, a vida vivida, senão também a vida sonhada, a pensada, aquela que não é e ainda poderia ser. A arte precede, pois, a ciência; antecipa-se, pelas suas criações, às descobertas científicas, que anuncia, e, contribuindo para criar as sociedades novas, ajuda também, a reconstruir as sociedades antigas (Idem, p.202).

Ao analisarmos esse fragmento, percebemos que a arte na Reforma visava a ampliar a compreensão do mundo na qual a dimensão poética estava presente, possibilitando desenvolver a capacidade imaginativa do aluno e fazer com que esse compreendesse que criar e conhecer são dimensões indissociáveis. Na concepção de Azevedo, a verdade científica é insuficiente para compreender a vida, pois “é incapaz de seguir a fantasia e não pode ser mais do que a verdade” (p. 202).

Podemos conferir na tese, “Pela Educação Estética”, de Nerêo Sampaio, apresentada em 1927, na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, Estado do Paraná, as ideias relacionadas à importância da iniciação estética nas escolas. Sampaio afirmava que a sociedade brasileira não possuía conhecimento suficiente para compreender e sentir a importância das artes. Critica a inadequação do trabalho de iniciação estética nas escolas, sendo fruto de uma deficiência pedagógica, da má preparação do professor, que desconhecia os fundamentos da pedagogia moderna, na qual a arte adquiria grande importância no processo de educar.

A iniciação estética foi, portanto, até hoje, lastimavelmente imperfeita, e, agora, reconhecemos que a sociedade não tem cultura estética para sentir as artes de desenho e mal interpreta a música. A razão está unicamente nessa orientação pedagógica deficiente, que transformou o ensino do desenho em horas de suplício onde só os néscios se deleitavam e que arredou das escolas, como inutilidade, até o canto dos hinos (refiro-me aos cursos secundários), o que levou quase todos à convicção de que só as crianças devem cantar (SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação).

Nerêo Sampaio assumirá um importante papel na Reforma de Fernando de Azevedo, sendo responsável pela organização do ensino de Desenho no âmbito da referida reforma, bem como o engenheiro e arquiteto que irá projetar as primeiras escolas primárias da Capital Federal em estilo neocolonial.<sup>23</sup>

Todavia, percebemos no discurso de Sampaio uma total desconsideração com a arte das camadas populares. Ao afirmar que a “sociedade não tem cultura estética para sentir as artes de desenho e mal interpreta a música”, denota que por mais que houvesse um discurso em favor da cultura popular e do folclore brasileiro, era arte de moldes europeus que era valorizada e digna de ser ensinada nas escolas. Dessa forma, a educação estética deveria contribuir para regenerar a massa popular considerada inculta e promover uma grande renovação de costumes em prol da nova sociedade brasileira.

A arte assume um novo sentido na escola, seria um instrumento de regeneração da alma popular, através dela seria possível se construir bases educativas de harmonia e de ordem, promover modos renovados e modernos de viver. O ensino artístico na reforma se torna mais um elemento para doutrinar, homogeneizar e instruir os filhos das camadas populares para o trabalho que era considerado na época o regenerador da sociedade<sup>24</sup>. Tomando por base os trabalhos de Ivor Godson (199; 2012), entendemos que o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos, “e como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (2012, p.17). As disciplinas escolares, e a posição que cada uma ocupa no currículo escolar refletem interesses de determinados grupos que, geralmente, suscitam lutas e disputas para legitimarem os seus projetos. Dessa forma, para este autor, o currículo está longe de ser um fator neutro.

Por mais que Fernando de Azevedo defendesse uma Educação Estética para o povo e que valorizasse as manifestações artísticas populares, essa tinha como base o modelo erudito europeu, visando a uma formação moral e espiritual do povo. A arte seria uma forma de envolver o povo e convertê-lo para os ideais de modernidade. A arte incluída no currículo formal das escolas do Distrito Federal iria contribuir de forma significativa para o projeto de sociedade de Fernando de Azevedo, pois ele acreditava que a arte tinha uma função

---

<sup>23</sup> Abordaremos a trajetória profissional de Fernando Nerêo Sampaio no capítulo II.

<sup>24</sup> Como verificamos no item anterior na organização dos departamentos da ABE o ensino artístico estava atrelado ao ensino profissional – Departamento de Ensino Profissional e Artístico.

socializadora, indo ao encontro dos interesses das sociedades modernas que era o fundamento da Escola Nova<sup>25</sup>.

### 1.3.2- O desenho e os trabalhos manuais como base da Escola Nova

Na concepção da Escola Nova, a criança desenvolve sua aprendizagem através dos sentidos, elas são ricas de sensações, porém passivas; para desenvolver a sua intelectualidade seria necessário atividades ativas que as fizessem descobrir através do movimento e do contato com a matéria. O desenho e os trabalhos manuais ganham uma significativa importância na Reforma, pois essas atividades possibilitam o aprendizado através da ação. Podemos dizer que a didática da Escola Nova centra-se na preocupação de como facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o desenho e os trabalhos manuais promovem o interesse das crianças e atendem à necessidade de comunicação. Percebemos, assim, o conceito de Dewey de “arte como experiência”, promotora de aprendizagens significativas.

O desenho, que constitui uma necessidade para a criança, mesmo antes da idade escolar, não se pode considerar uma atividade isolada das matérias que se estudam na escola primária. Ele coopera, de maneira notável, para a compreensão e retenção desses conhecimentos naqueles alunos, em que já se encontra desenvolvido o instinto de observação e que têm, no meio que os rodeia, no lar, na escola e nas suas excursões, sempre, a base de seus trabalhos. (AZEVEDO, op. cit. p. 212-213)

Compreendemos que o desenho tinha o papel de despertar o interesse da criança para o conhecimento, pois o ato de desenhar requer observação, investigação e capacidade de interpretação do mundo real, através da expressão gráfica. Dessa forma, deveria ser tratada igualmente como qualquer outra matéria do currículo. A disciplina Desenho adquiriu relevante importância na Reforma, pois ia ao encontro dos princípios ativos do “escolanovismo” de uma escola pautada nas experiências de vida do educando, de atividade e de trabalho.

Azevedo defendia que os professores deveriam ter uma compreensão clara de psicologia para entenderem o desenvolvimento do desenho infantil, respeitando as

---

<sup>25</sup> Segundo Ana Mae Barbosa (2013), o interesse social e político em inserir o Desenho Decorativo e o Desenho Gráfico como matéria essencial nas escolas públicas para a formação profissional está presente desde o início do século XX, principalmente na instrução dos negros escravizados recém-libertos para que atuassem na construção civil. A autora ressalta que ainda hoje, as artes são utilizadas em projetos sociais que visam a promoção das populações carentes.

limitações na representação gráfica das crianças. Apesar dos desenhos na maioria das vezes serem ininteligíveis para os adultos, nesse caso, o que deveria ser considerado seria a sua capacidade criativa e original em representar através da fantasia o mundo que as rodeia.

O desenho deveria ser espontâneo, excluindo qualquer atividade de cópia, que na sua visão, prejudicava a criatividade da criança e não as proporcionava exprimir as suas ideias de forma original. Verificamos no fragmento a seguir uma aproximação com os ideais da Arte Moderna de livre expressão:

O desenho como atividade espontânea e criadora, e os trabalhos manuais, com os novos processos adotados pela reforma, devem levar as crianças à convicção de que podem desenhar, modelar e construir o que querem, sem necessidade de copiar, proporcionando-lhe a oportunidade de se exprimirem, por meio do desenho ou da massa plástica, com as características fundamentais de seus trabalhos, sinceros e ingênuos, que tendem a perder o caráter infantil à medida que se vão aproximando das manifestações artísticas dos adultos (Idem, p. 214).

O objetivo dessa ideia era conservar nas crianças de maior idade o espírito criativo, fazendo com que elas se tornassem adultos autônomos e com grande capacidade inventiva, rompendo com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista da escola tradicional. O desenho ganhava destaque devido à grande valorização dessa atividade sustentado pelo discurso psicológico que passou a influenciar o pensamento educacional brasileiro das décadas de 1920 e 1930 (BARBOSA, 2011).

Ao valorizar o ensino de Desenho e Trabalhos Manuais, Azevedo está rompendo com o modelo tradicional de ensino bacharelesco de ênfase intelectual, de educação abstrata, artificial e verbal. Enfatizava a importância de atividades práticas que promovessem no estudante uma afeição ao trabalho, rompendo assim com os preconceitos relacionados aos trabalhos que exigiam esforço físico, considerados à época como inferiores e de baixo prestígio.

### 1.3.3- O espaço escolar como instrumento de educação estética do povo

Além das atividades artísticas na escola, o ambiente dessa, as instalações e a sua arquitetura, também, careciam ser uma ferramenta pedagógica com a finalidade de contribuir para a educação estética do povo. Na concepção de Azevedo, os prédios escolares não poderiam ser apenas funcionais, higiênicos e confortáveis, de acordo com as exigências

técnicas. As edificações escolares deveriam, ainda, ser obras de arte, exprimindo um caráter nacional e atendendo às exigências do gosto e da cultura.

Nas construções escolares, projetadas e executadas sob minha direção, o sentido prático do conforto, da higiene e da utilidade, ainda que preponderante, nunca excluiu as preocupações da harmonia, do equilíbrio e da arte. A nova política de educação que a reforma introduziu no Brasil, tinha forçosamente trazer, como resultado, uma nova política de edificações escolares (AZEVEDO, op. cit. p. 210).

Para Fernando de Azevedo, não havia meio mais eficaz para a educação do gosto popular do que pôr sob seus olhos, nos edifícios públicos e, sobretudo, aqueles destinados à educação popular, exemplos perfeitos de arquitetura e urbanismo. A arquitetura escolar além de atender às questões de funcionalidade, deveria também imprimir a identidade cultural de um povo, sua origem e sua “evolução histórica”. Dessa forma, Azevedo vai buscar inspiração na arquitetura colonial as bases da brasilidade, sua ideia não era reproduzir o modelo do passado, mas sim tomar como referência essa tradição e adequá-la à modernidade.

Esse caráter tradicional, tanto nas suas linhas arquitetônicas, como na decoração de seus interiores, contribuirá para manter e desenvolver o sentido de brasilidade, pela consciência das tradições restabelecidas numa arquitetura de cunho nacional, rica de sugestões históricas (Idem, p. 231).

De acordo com Rodrigues (2003), o estilo neocolonial brasileiro identificado com a teoria “missões/neocoloniais”, formulada por Sisson (1991), foi uma combinação de elementos que articularam as ideias estéticas do “mission style”, do “californiano” e do “mexicano”, concepções geradas na expansão do pan-americanismo da Doutrina Monroe. Os adeptos desse estilo buscavam inspiração nas tradições do Brasil colônia e visavam a construir a identidade nacional através do retorno às origens. Essa teoria estética foi hegemônica durante toda a década de 1920, tendo sua origem ainda na primeira década antes do centenário da Independência do Brasil. Os criadores do movimento tradicional, neocolonial, no Rio de Janeiro foram os engenheiros e arquitetos: José Mariano Filho, Ângelo Bruhns, Nestor de Figueiredo, Morales Filho, José Cortes, Nerêo Sampaio e Lúcio Costa.

O objetivo da construção de prédios escolares em estilo neocolonial brasileiro era criar a identificação do povo brasileiro com a sua cultura, promovendo assim, o progresso e

a construção de uma nova civilização. O nacionalismo na arquitetura escolar tinha estreitas relações com o movimento modernista, pois ambos procuravam a essência brasileira nas tradições do passado. Por mais que Azevedo defendesse a construção da unidade nacional a partir da valorização da tradição brasileira, para ele o passado não era um componente puro e simples de modernização, mas sim o um elemento de inspiração para projetar o futuro do país (CAMARA, 2013).

Um dos pontos mais complexos na Reforma, segundo Azevedo, era a questão das edificações escolares, visto que a maioria das escolas funcionava em prédios improvisados, de forma precária. Para ele, seria impossível resolver esse problema em quatro anos de governo, pois essa questão havia sido esquecida por cerca de quarenta anos e no decorrer desse tempo o problema só aumentou. Nenhuma das dez escolas profissionais funcionava em edifício próprio, especialmente construído para a finalidade de ensino. Até a Escola Normal não possuía um prédio construído para o propósito de formar professores. Verificamos que Fernando de Azevedo enaltece os feitos de sua reforma e desconsidera outras iniciativas de construção de edifícios escolares; através dessas colocações, o autor quer construir uma ideia na memória dos educadores que a preocupação com o problema da precariedade das estruturas físicas das escolas se iniciou em sua gestão<sup>26</sup>.

Segundo Azevedo, a tarefa era difícil, mas era preciso começar a resolver o problema, iniciando as primeiras grandes construções por normas e princípios que pudessem constituir uma nova política de edificações escolares. Para projetar prédios escolares, não poderia ser qualquer arquiteto, mas sim aquele envolvido nos ideais da educação nova, dedicado exclusivamente aos estudos das edificações escolares.

Certo, para essa obra difícil, tinha de procurar arquitetos capazes de realizá-la. Esses, não me faltaram com a sua capacidade técnica e o seu idealismo renovador: BRUHNS E CORTEZ E NEREO SAMPAIO. Aqueles classificados em primeiro lugar no concurso de anteprojetos, coube estudar e traçar o projeto definitivo da Escola Normal em construção. E, além de edifício admiravelmente apropriado, na distribuição de seu plano e nos seus pormenores, ao fim escolar a que se destina, uma arquitetura obra de arte, que pelo seu equilíbrio, pela harmonia de linhas e pela majestade e elegância severa, constituirá um dos mais belos

---

<sup>26</sup> Segundo Rodrigues (2003, pp. 104-105), na administração do prefeito Pereira Passos foram construídas várias escolas primárias, influenciadas pelo modelo das “Escola do Imperador” de estilo eclético adotando as tendências da *art-nouveau* e a *Sezessionsstil*, essas escolas são: Rodrigues Alves, Prudente de Moraes, Deodoro, Estácio de Sá, Escola Barth e Escola Tiradentes. Eram situadas em áreas do planejamento reformador de Pereira Passos, localizadas nas áreas do centro-zona sul, sendo exceção as escolas Estácio de Sá (São Cristóvão) e Prudente de Moraes (Tijuca).

monumentos públicos da cidade. NEREO SAMPAIO estudou e projetou também em estilo colonial um tipo verdadeiramente notável da escola primária, a Escola Estados Unidos, em construção à Rua Itapirú, 137, e essa pequenina obra prima, que é a Escola de Débeis Physicos na Quinta da Boa Vista, em que lhe imprimiu o artista, dando às crianças débeis um ambiente educativo de alegria e de repouso e à cidade um delicado prazer para os olhos (Idem, p. 233).

Observamos, através do fragmento acima, o elogio que Fernando de Azevedo faz ao arquiteto Nerêo Sampaio, demonstrando ser uma figura de notoriedade e importância para a nova política de edificações escolares. Mais à frente, veremos que ele também foi relevante para a organização do ensino de Desenho e Artes e para a valorização dessa disciplina no currículo da formação de professores no âmbito da referida reforma, inclusive, por ser uma área do conhecimento que compunha o exame de admissão à Escola Normal.

#### 1.3.4- A exigência da prova de desenho no concurso de admissão da Escola Normal do Distrito Federal

Chervel (1990) afirma que uma das finalidades de se estudar a história das disciplinas escolares é entender a liberdade de manipulação que a escola tem na eleição dos seus componentes curriculares, mesmo que essa liberdade, como diz o autor, seja uma meia-liberdade, pois ela fica restrita às pressões que sofre no cotidiano escolar.

O Desenho foi incluído como disciplina obrigatória em todos os anos da Escola Normal e, conseqüentemente, passou a integrar como matéria oficial no concurso de admissão da Escola Normal, sendo exigida uma prova prática de desenho. Segundo Barbosa (2013), essa medida provocou descontentamento entre as candidatas. Houve uma grande repercussão desse fato, os jornais da época noticiaram essa insatisfação e alegavam que poucas meninas saíam do curso primário, por mais que fossem aplicadas ao estudo, em condições de fazer um concurso no qual essa disciplina fosse essencial. Para as candidatas, era uma exigência muito grande para simples pretendentes à escola normal.

Os opositores de Fernando de Azevedo se aproveitaram para atacar a sua Reforma. Foram noticiadas em vários jornais críticas à obrigatoriedade da prova de Desenho no concurso de admissão para a Escola Normal do Distrito Federal. Em muitas dessas notícias se afirmava que a exigência de tal matéria era excessiva e desnecessária para futuras

professoras primárias, pois acreditavam que para o Desenho seria necessário possuir o dom.<sup>27</sup>

Podemos verificar esse descontentamento na seguinte reportagem do jornal *A Manhã*, de 15 de fevereiro de 1928:

#### UMA EXIGÊNCIA EXCESSIVA!

O concurso de admissão ao corpo discente da Escola Normal, sempre constituiu entrave às moças que não conduzissem pistolão. Pelo menos foi assim durante o período que o pedagogo José Rangel dirigiu aquele instituto de ensino. Se há modificações para melhor, atualmente, não temos conhecimento. Com a reforma ou sem ela, as moças que se propõem a fazer aquele tirocínio, estão contando com mil dificuldades para vencer aquela prova, dadas as exigências às inovações, agora introduzidas ao concurso. A exigência da prova prática de desenho, por exemplo, não é das menores. Toda gente sabe que desenho e pintura requerem temperamento, aplicação especial. Não deviam constituir prova eliminatória de concurso para admissão a uma escola destinada a preparar professores. A não ser as vocações, poucas meninas saem do curso primário, por mais aplicadas ao estudo que sejam, em condições de tomar parte num concurso de que essa disciplina constitua exigência essencial.

Tem-se reconhecido o desenho, como disciplina capaz de impossibilitar qualquer carreira que não diga respeito às artes plásticas.

Há admiráveis bacharelas, médicas, musicistas e tituladas de outras profissões, conquistáveis pela mulher, que não chegariam ao fim da carreira, se tivessem que fazer prova intermediária dessa utilíssima disciplina. Nem por isso, entretanto, essas moças se revelam na vida prática incapazes para a profissão que escolheram. Pelo contrário. São hábeis profissionais, que atravessam vencendo facilmente a vida. O mesmo acontece com as professoras, destinadas a ensinar curso primário à infância. Não há nenhum perigo em que essas funcionárias deixem de revelar-se exímias manejadoras do pincel. Se pintores há como o Parreiras que nunca souberam desenhar! Por que, pois, essa exigência a simples candidatas ao curso normal?<sup>28</sup>

Verificamos que o Desenho e as Artes assumem uma nova característica ao ser introduzida como matéria de ensino. Sua função na escola primária e secundária é diferente da proposta das Escolas de Belas Artes, pois se reveste de um sentido pedagógico para uma missão *civilizatória*. De acordo com Chervel (1990), o sistema escolar é dotado de um poder criativo, poder este exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do sujeito e, dessa maneira, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse sujeito na sociedade. O sistema escolar “forma não

---

<sup>27</sup> No capítulo II, veremos que Nerêo Sampaio vai combater a ideia do aprendizado do desenho como dom e vai afirmar e comprovar que este conhecimento pode ser alcançado por todos que desejarem.

<sup>28</sup> Jornal *A Manhã* – 15/02/1928. Apud. BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da Arte e do Design quando se chamava Desenho: Reforma Fernando de Azevedo*. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 19-52, jul./out., 2013. Neste artigo a autora traz uma série de reportagens do período, que abordam as tensões em torno da obrigatoriedade da prova de Desenho no concurso de admissão à Escola Normal do Distrito Federal.

somente os sujeitos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Idem, 1990, p. 184).

Observamos os conflitos que Ivor Goodson (1997 e 2012) sinaliza existirem em torno da definição do currículo escrito, das lutas constantes que envolvem as aspirações, intenções e objetivos de escolarização. Em seu entender, “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (2012, p. 21).

Como verificamos nos itens anteriores, a formação de professores ganhou significativa importância nesse período, pois seriam os futuros docentes responsáveis pelo disciplinamento das populações. E o ensino de Desenho e Artes contribuiria para formação de corpos e mentes saudáveis, instruídos para o mundo do trabalho, promovendo uma nova sociedade identificada com os valores da modernidade. Os docentes constituíam peça fundamental na construção da nacionalidade brasileira por meio da educação.

#### **1.4- O lugar da arte no projeto educacional de Anísio Teixeira**

Anísio Spínola Teixeira sucedeu Fernando de Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e deu continuidade a várias iniciativas implementadas na gestão anterior. Esse educador foi um dos intelectuais envolvidos com o projeto de modernização do Brasil por meio da Educação. O seu envolvimento com a Educação aconteceu em 1924, quando assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino do Estado da Bahia. No período de 1927-1928, Teixeira estudou no Teachers College da Universidade Columbia, especializando-se em administração, filosofia e educação, obtendo assim o título de Master of Arts. Essa experiência vai marcar definitivamente a sua forma de pensar, principalmente pelo maior contato com a teoria de John Dewey, na qual teve acesso ainda em seu tempo de estudante de direito (CHAVES, 1999).

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

Assumi em 1931 o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, momento no qual tentou colocar em prática o seu projeto educacional articulado às novas tendências educacionais. O seu nome era praticamente desconhecido na Capital Federal, sendo reconhecido apenas por alguns educadores ligados a ABE. Esse desconhecimento gerou certo sentimento de hostilidade por parte dos professores cariocas, que desconheciam sua trajetória como educador, fato que provocou resistências e oposições às medidas implementadas por Teixeira (LOPES, 2006).

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

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

Ainda de acordo com Barbosa:

Ele representou o Brasil no simpósio “As Artes e a Universidade”, em Lima, no Peru (27 de fevereiro de 1962), patrocinado pela CHER (Instituto de Educação Internacional), de Nova York. Contudo, de acordo com o relatório feito a partir das fitas gravadas no simpósio, os dois representantes brasileiros (o outro foi Ulhoa Cintra, ex-reitor da Universidade de São Paulo, que criou o Museu de Arte Contemporânea) nada informaram sobre o ensino de arte na universidade brasileira, bastante promissor na época. Tampouco fizeram qualquer comentário durante as sessões de discussão. O silêncio de Teixeira com relação à arte talvez seja seu único aspecto intelectual e sensível em dissonância com as convicções de Dewey. A minha impressão é que ele não chegou lá! (Idem, p. 64).

Entretanto, a Reforma implementada por Anísio Teixeira na Instrução Pública do Distrito Federal é importante para esse estudo, pois na sua gestão será intensificada a concepção de que o profissional da educação é um intelectual, e como tal necessita de uma

formação sólida de bases científicas e práticas, unindo ciência e arte. Em 19 de março de 1932 é lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, bem como execução da primeira medida implementada por Anísio Teixeira: a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação do Distrito Federal. A formação de professores se transformaria em uma das medidas essenciais para a transformação da Educação no país. De acordo com Lopes:

Se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) pode ser considerado, da perspectiva liberal, a expressão mais acabada da crença no poder transformador da educação – ganhando inclusive estatuto de marco inaugural da renovação educacional no Brasil -, a administração de Anísio Teixeira parece ter sido a tentativa mais expressiva de colocar em prática as principais indicações do Manifesto, sobretudo no que se refere ao magistério, que deveria “formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitário, em faculdades ou escolas normais, elevada ao nível superior e incorporadas às universidades (LOPES, 2006, p. 56).

Com a transformação da Escola Normal em Instituto, vários cursos de aperfeiçoamento e especialização foram criados em 1932, conforme o regulamento do Decreto nº 3.810 de 19 de março de 1932. Tratava-se de cursos de aperfeiçoamento para diretores de escolas primárias e de especialização em Desenho e Educação Física. O curso de especialização em Desenho destinava-se aos professores primários que apresentavam o interesse de lecionar Desenho e Artes nas turmas de quarto e quinto anos. Tinham a duração de um ano e objetivavam a aquisição de conhecimentos e a prática indispensável ao ensino dessa matéria.

Em 1935, Anísio Teixeira cria a Universidade do Distrito Federal (UDF) que tinha como objetivo constituir-se em uma instituição de cultura e pesquisa, como afirmava Teixeira, em seu discurso na inauguração dos cursos. Para Teixeira, a universidade não tinha apenas a missão de difundir conhecimentos e preparar práticos ou profissionais de ofícios e de artes, mas formar intelectuais de que o país precisava, os servidores da inteligência e da cultura nas diferentes áreas do conhecimento. A UDF era composta pelas Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. A Escola de Educação e o Instituto de Artes são fundamentais para a pesquisa, pois ambas eram responsáveis pela formação do professor de Desenho e Artes.

Dessa forma, as medidas implementadas por Anísio Teixeira são relevantes para compreendermos a atuação de Fernando Nerêo Sampaio para legitimação do ensino artístico no currículo escolar e na formação de professores primários.

## CAPÍTULO 2

### A TRAJETÓRIA DE FERNANDO NERÊO DE SAMPAIO COMO INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO

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

O objeto central dessa pesquisa refere-se à contribuição do professor Fernando Nerêo de Sampaio para inserção do ensino de Desenho e Artes no currículo do curso de formação de professores primários e para a criação de um curso de especialização em Desenho e Artes no Distrito Federal, no âmbito do recorte cronológico adotado. Dessa forma, a trajetória de vida desse educador é importante para compreendermos esse processo.

Será abordada, nesse capítulo, a biografia possível do referido educador, buscando iluminar alguns aspectos relacionados à sua trajetória profissional. Perscrutar a história de vida de Fernando Nerêo Sampaio é uma tarefa difícil, pois exige do pesquisador buscar no silêncio e no esquecimento indícios para reconstruir uma história possível. Para esta tarefa, recorreremos a fontes que vão além daquelas utilizadas nas biografias tradicionais<sup>29</sup>. A pretensão desse capítulo não é fazer uma abordagem laudatória de sua trajetória, mas sim compreender esse sujeito social em seu contexto histórico, através do exame e interpretação das pistas apontadas pelas fontes, na tentativa de se aproximar de parte das experiências pessoais e profissionais do referido educador, além de mapear os lugares de sociabilidade pelos quais circulou e atuou.

Fernando Nerêo Sampaio era uma pessoa influente na Cidade do Rio de Janeiro e circulava entre os intelectuais comprometidos com a educação nas décadas de 1920 e 1930. Apesar de ser uma figura relevante no debate educacional do período, como referido no capítulo anterior, Sampaio teve o seu nome silenciado, pouco conhecido como defensor das ideias escolanovistas, não havendo referências à sua pessoa, inclusive, no dicionário dos grandes educadores brasileiros<sup>30</sup>. É relevante, ainda, informar que o seu nome não consta na

---

<sup>29</sup> Compreende-se como fontes tradicionais de biografias: diários íntimos, correspondência, memórias, etc.

<sup>30</sup> FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais. 2ª ed. Aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ&MEC/INEP/COMPED, 2002.

listagem do panteão dos professores catedráticos, dos livros de memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, instituição da qual foi professor da cadeira de Desenho. Assim, as perguntas que orientam esse capítulo são: Quem foi esse personagem? Em que meio e de que maneira circulava? Qual a sua relevância para a educação, especificamente para o ensino de Desenho e Artes?

## 2.1- Reflexões sobre os estudos biográficos

A fim de responder aos questionamentos levantados, buscamos em diversas fontes e, até mesmo, em dados aparentemente negligenciáveis, indícios que ajudem na problematização do objeto em pesquisa. Para essa tarefa, tomamos como apoio as reflexões de Giovanni Levi (1996), Sabina Loriga (1996; 2011), Pierre Bourdieu (1996) e Benito Schmidt (1997), autores relevantes para a discussão do gênero biográfico.

Muitas são as questões em torno do gênero biográfico, já que esse passou por um longo período de crítica, sendo considerado um “modelo de história tradicional”, associado à cronologia e aos feitos dos grandes homens, num momento em que os historiadores interessavam-se pelos destinos coletivos, privilegiando as estruturas sociais. Atualmente, esse gênero vem ocupando um lugar central nas preocupações dos historiadores. É na segunda metade do século XX que a biografia vai sendo retomada por estudiosos com o interesse em dar voz àqueles a quem a história de abordagem tradicional e política abandonara (LORIGA, 1998, p. 227).

De acordo com Loriga (2011), desde a Antiguidade grega e romana, bem como na Idade Média, houve muitos biógrafos importantes. Todavia, o termo “biografia” não existia, ele surgiu por volta do século XVII para indicar uma obra verídica, na qual se priorizava uma descrição realista. Em oposição a outras formas de “escritura de si”, essas obras abordavam a vida do biografado de forma idealizada<sup>31</sup>. Assim, a biografia se apresenta desde o início como um gênero híbrido que transita entre a “verdade histórica” e a literatura. A divisão entre os “estilos de biografia” não se dá com base no biografado e muito menos na forma como ela é escrita, mas sim em razão da dose de ficção que é utilizada na construção das biografias literárias e que são inadmissíveis nas biografias históricas por razões de método.

---

<sup>31</sup> As antigas formas de *escritura de si* eram: panegírico, no qual abordava a vida do sujeito de modo elogioso, laudatório em forma de discurso exageradamente pomposo; e hagiografia que tratava da história da vida dos santos (LORIGA, 2011).

A recusa à biografia se dá no momento em que as Ciências Humanas, sob a influência do paradigma cientificista, adotam bases mais estáveis e objetivas, investindo na uniformização dos fenômenos, na eliminação das diferenças, desvios e idiossincrasias. Os séculos XIX e XX são marcados por uma história sem sujeito (história das nações, dos povos, das alianças, dos grupos de interesses). Dessa forma, as questões que se levantam como barreiras que separam a biografia da história estão pautadas, essencialmente, na qualidade científica. Segundo Loriga:

O sacrífico da dimensão individual tornou-se assim uma *conditio sine qua non*, o prelúdio a uma “grande revolução historiográfica” comparável à revolução darwiniana. Para os historiadores positivistas, as qualidades pessoais, inclusive as dos grandes homens, não bastavam para explicar o curso dos acontecimentos, e era preciso levar em consideração as instituições e o meio (raça, a nação, a geração etc.) [...] (LORIGA, 1996, p. 231).

Para Schmidt (1997), o retorno dos sujeitos individuais na história pode ser compreendido pela crise dos grandes modelos interpretativos, como uma reação aos enfoques excessivamente estruturalistas e economicistas, os quais reduzem o sentido das ações humanas às forças econômicas, transformando os sujeitos em seres “descarnados de humanidade”. Assim, tornando-se uma recusa à história quantitativa e serial. Loriga (2011) afiança que a retomada da biografia está relacionada, principalmente, com as experiências no campo da história com foco no “cotidiano”, a ‘subjetividades’ outras: por exemplo, a história oral, os estudos sobre cultura popular e a história das mulheres. O desejo de estender o campo da história, de trazer para o primeiro plano os excluídos da memória, reabriu o debate sobre o valor do método biográfico” (p. 227).

[...] mais do que nunca a biografia está no centro das preocupações dos historiadores, mas denuncia claramente suas ambiguidades. Em certos casos, recorre-se a ela para sublinhar a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais, levando em consideração a experiência vivida; já em outros, ela é vista como o terreno ideal para provar a validade de hipóteses científicas concernentes às práticas e ao funcionamento efetivo das leis e das regras sociais (LEVI, 1996, p. 167).

Muitas são as reservas em torno da biografia. A suposição de que ela estaria abandonando a história-problema e a sua aproximação com o gênero literário são as principais questões. A aproximação com a literatura implica uma incorporação do elemento

ficcional e a adoção de determinados estilos e técnicas narrativas. Outra questão importante está associada à dificuldade de os historiadores romperem com a tradição biográfica arraigada nos modelos que associam a “uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas” (LEVI, 1996, p. 169).

Para Bourdieu (1996), os pesquisadores que se utilizam do método de histórias de vida, geralmente partem de uma noção de identidade “entendida como constância a si mesmo de um ser responsável, ou seja, previsível ou pelo menos inteligível, oposto ao sujeito fracionado, múltiplo”. Nessa perspectiva, Giovanni Levi, utilizando-se dos conceitos de Bourdieu, aponta que “é necessário reconstruir o contexto, a superfície social em que age o indivíduo, numa pluralidade de campos, a cada instante” (p. 169).

[...] Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se como uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 1996, p. 185).

A crítica que Bourdieu (1996) faz aos estudos biográficos reside no fato desses pretenderem abordar a trajetória de vida de um sujeito social de forma linear, enclausurando a existência para conseguir atingir a uma improvável unidade de sentido, caindo na armadilha da história cronológica. Esse autor sugere alguns caminhos para os pesquisadores que pretendem trabalhar com esse gênero, alertando que é necessário compreender as relações do sujeito com o campo e o tempo nos quais os eventos aconteceram.

Levi (1996) aponta que, na atualidade, os historiadores têm se mostrado muito conscientes em relação à problemática dos estudos biográficos, mas sem abrir mão da riqueza que as trajetórias individuais oferecem e conscientes da incapacidade de dominar a singularidade irreduzível da vida de um indivíduo, o autor propõe algumas abordagens possíveis do gênero<sup>32</sup>, dentro dessas possibilidades apresentadas pelo autor, a mais apropriada para esta pesquisa é a *biografia e contexto*. Segundo Levi:

---

<sup>32</sup> A tipologia dos estudos biográficos, formuladas por Levi, são: *a prosopografia e biografia modal*, nessa perspectiva o interesse está voltado para um determinado grupo social, no qual se busca verificar o que é comum e mensurável ao grupo e as singularidades de cada sujeito, objetiva-se compreender a diversidade na homogeneidade; *a biografia e contexto*, nesse tipo de abordagem o contexto histórico é fundamental para reconstruir a trajetória do sujeito biografado; *a biografia e os casos extremos*; é utilizada, especificamente, para explicar o contexto a partir de uma experiência individual, um caso extremo, essa abordagem possibilita esclarecer contextos, os quais, as documentações são incipientes (Como faz Carlo Ginzburg na biografia de Meconio<sup>32</sup>, nesta obra o autor analisa a cultura popular do século XVI a partir da trajetória deste sujeito) *a*

Nesse segundo tipo de utilização, a biografia conserva sua especificidade. Todavia a época, o meio e a ambiência também são valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias. Mas o contexto remete, na verdade, a duas perspectivas diferentes. Por um lado, a reconstituição do contexto histórico e social em que se desenrolam os acontecimentos permite compreender o que à primeira vista parece inexplicável e desconcertante (LEVI, 1996, p. 175).

Escolhemos o segundo tipo de utilização, pois entendemos que a época e o meio podem ser avaliados como fatores capazes de diferenciar e explicar a singularidade da atuação de Nerêo Sampaio. O fato de não dispormos de muitos documentos que possam revelar e reconstruir a história de sua vida, também contribuiu para essa opção. Nesse caso, como sugere Levi, “o contexto serve para preencher as lacunas documentais por meio de comparações com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia, por esse ou aquele motivo, com o personagem estudado” (p. 176). O autor, ainda, alerta que não podemos tomar o contexto como algo rígido e coerente, servindo apenas como pano de fundo imóvel para explicar a biografia.

A nossa pretensão nesse estudo é produzir uma biografia do referido educador, interpretando as fontes, buscando estabelecer fatos muitas vezes descontínuos e heterogêneos, lançando luz sobre eles e integrando-os a uma trama maior, tendo a consciência que a trajetória narrada, a partir de um texto, será apenas mais uma leitura do real, dentre outras possíveis. Como Loriga afiança:

É importante, por outro lado, reconhecer que a história, enquanto discurso sobre a realidade, é igualmente um relato que necessariamente recorre a alguns instrumentos da ficção: ela cria uma continuidade entre os rastros descontínuos do passado, desenha uma trama, coloca em cena personagens, utiliza-se da analogia e da metáfora (LORIGA, 2011, p. 231).

Como afirmamos no início desse capítulo, os documentos que dispomos, como prova material da existência de Nerêo Sampaio, não se constituem como documentos biográficos clássicos, os chamados *ego-documentos*, tais como os diários, as memórias autobiográficas e as correspondências. Porém, como Sabina Loriga afirma em entrevista, é possível, numa pesquisa dessa natureza, utilizar outras fontes:

---

*biografia e hermenêutica*, nesse caso a biografia está intimamente ligada ao discurso, à interpretação e atribuição de significado a um ato biográfico (LEVI, 1996, pp. 174-177)

Contudo, há também fontes que não foram consideradas como documentos biográficos – por exemplo, os processos e as fontes judiciais. Basta pensar em Carlo Ginzburg, que utilizou a documentação inquisitorial para compreender a maneira de pensar de um moleiro friulano do século XVI (GINZBURG, 1980) ou em O retorno de Martin Guerre, de Natalie Zemon Davis (DAVIS, 1983)<sup>33</sup>.

Ainda de acordo com Loriga, é mais produtivo pensar sobre essa fronteira fluida que divide a biografia da história e da literatura e analisar as restrições, oscilações, incursões recíprocas que as atravessam.

Consciente de que não existe uma regra formal nesse tipo de pesquisa e, sim, várias formas de encaminhá-la, nosso objetivo não é fazer uma análise cronológica da vida pessoal de Fernando Nerêo Sampaio, mas sim focar na sua trajetória profissional e seu engajamento em conferir à disciplina Desenho e Artes um maior destaque no currículo escolar.

## **2.2- Fernando Nerêo de Sampaio: Engenheiro-Arquiteto, Artista e Educador**

De acordo com Ana Mae Barbosa (2011), o nome de Nerêo Sampaio é quase desconhecido no Brasil. A autora chegou a essa conclusão após fazer uma pesquisa exploratória durante o Encontro Nacional de Arte-Educação, que aconteceu entre 11 e 13 de dezembro de 1976<sup>34</sup>. Barbosa perguntou a mais de 23 professores de arte que ocupavam posições importantes nas universidades e departamentos estaduais de educação e apenas um dentre eles respondeu de forma vaga. Recentemente, tivemos uma conversa informal com alguns professores de arte dos departamentos de educação de algumas universidades do Rio de Janeiro e perguntamos se conheciam o referido educador, para saber se esse desconhecimento persistia e verificamos que sim. Alguns disseram que o conheciam, porém ao questionarmos como tomaram conhecimento do referido professor, afirmaram que haviam lido alguma coisa sobre ele em livros de educação, não explicitando o nome da obra, tampouco a relevância do personagem para o ensino de arte. Diante disso, surge a questão: o que teria contribuído para esse esquecimento?

Para Pollak (1989), o silêncio e o esquecimento estão relacionados a uma situação traumática; só é silenciado aquilo que se quer esquecer, que não é do interesse dos grupos

---

<sup>33</sup> LORIGA, Sabina. Entrevista: a história biográfica, realizada por Benito Bisso Schmidt em junho de 2002. Tradução de Benito Bisso Schmidt, revisão de Flávio Heinz. In: *Métis: história e cultura*, vol. 2, n. 3, p. 11-22, jan.-jun, 2003.

<sup>34</sup> A autora não menciona o local de realização do Encontro Nacional de Arte-Educação, faz referência apenas aos dias e ao ano (BARBOSA, 2011, p. 78).

vencedores lembrar, algo que pode causar constrangimentos e não interessa à história que se pretende construir. Dessa forma, compreendemos que o silêncio e o esquecimento estão intimamente ligados às disputas pela construção da memória oficial. Assim, buscaremos indiciar alguns dos motivos do apagamento de Nerêo Sampaio na memória educacional brasileira.

Fernando Nerêo de Sampaio, mais conhecido como Nerêo Sampaio<sup>35</sup>, nasceu no dia 28 de fevereiro de 1892, no município do Rio de Janeiro, que na época era chamado de Distrito Federal, por ser a capital da República Federativa do Brasil. Era filho de Fernando Lemes de Sampaio e Neréa Ribeiro Sampaio<sup>36</sup>. Como se pode observar, o seu nome era composto pelos nomes paterno e materno e seu nascimento aconteceu três anos após à proclamação da República. Dessa forma, ele cresceu em meio a grandes transformações sociais e políticas que ocorreram no país: a recente abolição da escravatura e o ingresso no processo de construção de uma sociedade de tipo capitalista urbano-industrial. Momento de ebulição de várias ideias e estratégias que visavam à construção de um novo ordenamento político-cultural nacional, de uma República comprometida em romper com o esquema das oligarquias regionais, promovendo assim o ingresso do país em uma sociedade urbano-industrial.

No acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB-ISERJ, conferimos que Nerêo Sampaio foi casado com Marieta Figueiredo Possolo de Sampaio e que tiveram uma filha, já falecida, chamada Nereida Possolo Sampaio de Amorim, nascida em 23/09/1930, que também foi professora do Instituto de Educação, das disciplinas de História e Estudos Sociais. Na impossibilidade de entrevistá-la, buscamos informações sobre sua família, mas não foi possível localizar os seus dois filhos e netos para uma entrevista. Diante do exposto, toda informação que dispomos é de base documental<sup>37</sup>.

Na ficha de matrícula da Escola Nacional de Belas Artes, foi possível conferir que Nerêo Sampaio estudou no Colégio Salesiano, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Niterói,

---

<sup>35</sup> O seu nome em muitos registros aparece como “Nereu Sampaio”, com a substituição da letra o com acento circunflexo pela letra u.

<sup>36</sup> Informações adquiridas na ficha de matrícula do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Os dados como data de nascimento, naturalidade e estado civil podem ser confirmados no livro de registro da Escola de Artes e Ofício Wenceslau Braz, p. 27.

<sup>37</sup> Informações acessadas na ficha funcional de Nereida Possolo Sampaio de Amorim. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11.

instituição que tinha equiparação ao Ginásio Nacional, conforme Decreto nº 4.876<sup>38</sup>. Vale mencionar que desde o Império, o Colégio Pedro II era a única instituição pública responsável pelo ensino secundário e, com o advento da República, a instituição teve o seu nome modificado, passando a denominar-se Ginásio Nacional. Com a Constituição de 1891 houve uma significativa alteração na organização do sistema educacional, sendo dividido em primário destinado a crianças entre 7 a 14 anos e em secundário, a partir dos 14 anos (UZEDA, 2006).

O Colégio Salesiano, no qual estudou Sampaio, foi fundado em 1883 por um grupo de sacerdotes salesianos que visavam a empreender uma obra educacional e religiosa, destinada a acolher e instruir jovens desassistidos, oferecendo uma formação profissionalizante por meio do ensino de Artes e Ofícios, e assim integrá-los à sociedade. A instituição funcionava em regime de internato e o seu público-alvo eram os órfãos. Entretanto, com a sua oficialização e equiparação pelo Decreto n. 4.876, em 1903, a instituição passou a gozar das mesmas prerrogativas e privilégios do Ginásio Nacional, o que acarretou uma procura considerável das famílias mais abastadas pelo colégio, gerando uma diminuição progressiva do caráter assistencial das crianças órfãs<sup>39</sup>.

Na ficha de matrícula de Sampaio consta que no momento do seu ingresso na Escola Nacional de Belas Artes – ENBA, para o curso de Arquitetura, em 1909, ele tinha 17 anos, residia na Rua Coronel Tamarindo, nº 79, na Cidade de Niterói, e que o seu pai era falecido. Essa última informação nos faz supor que, talvez, ele tenha sido um dos meninos órfãos assistidos pelo Colégio Salesiano. Porém, não podemos afirmar, pois não temos dados que comprovem e também pelo fato de ele ter estudado nessa instituição em um momento de transição, no qual as crianças das famílias de classe média passaram a fazer parte do corpo discente. Em visita ao Memorial Histórico do Colégio Salesiano – Santa Rosa, buscamos nos Livros de Registro e Matrícula do Curso Ginásial de 1904 a 1907, dados sobre a passagem de Sampaio por esta escola. No entanto, não encontramos nenhum registro. Segundo Denise Taraciuk, coordenadora do Memorial, ao longo do tempo muitos documentos foram perdidos devido à falta de conhecimento da importância histórica do

---

<sup>38</sup> A informação sobre esse decreto que garante a equiparação do Colégio Salesiano – Santa Rosa ao Ginásio Nacional consta na “Certidão de exame geral para admissão à matrícula do curso de Arquitetura” datada de 29/03/1909, encontrada na ficha de matrícula da Escola Nacional de Belas Artes. Acervo: Museu D. João VI – EBA/UFRJ. Esse dado pode ser encontrado também na obra: AZZI, Riolando. *Os salesianos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Ed. Salesiano Dom Bosco, 1982.

<sup>39</sup> Dados adquiridos na Cronologia Ilustrada do Colégio Salesiano, disponível no site: <http://www.salesianoniteroi.com.br/SR/memorial/index.php> - Acesso: 11/10/2014.

acervo da instituição. Dessa forma, acreditamos que a passagem de Sampaio por essa escola tenha se perdido nesse processo.

Por possuir o ensino secundário, Sampaio ficou livre dos exames gerais, sendo examinado, apenas, nas disciplinas exigidas para a matrícula no curso de Arquitetura, obtendo nota de “aprovado plenamente”. O curso de Arquitetura foi concluído em 1915. Mas, ainda vinculado à ENBA, Sampaio conquistou a grande Medalha de Ouro e o Prêmio de Viagem ao estrangeiro, em 1919. No ano em que concorreu ao Prêmio de Viagem, ele foi o único inscrito, pois houve carência de alunos qualificados. Todavia, Sampaio não conseguiu usufruir do prêmio, pois perdeu o prazo legal e assim não pôde viajar para a Europa (UZEDA, 2006). A conquista desse prêmio é mencionada em vários documentos encontrados sobre Sampaio, como forma de qualificá-lo positivamente.

Durante a Primeira República brasileira, o Prêmio de Viagem ao exterior (geralmente as viagens tinham como destino a Europa, principalmente a França), era a maior recompensa que um aluno regularmente inscrito na ENBA poderia almejar. Constituído de um auxílio de 5 anos, patrocinado pelo governo, tendo como objetivo o aprimoramento dos conhecimentos do artista, que deveria aperfeiçoar-se nos mais eminentes centros do Velho Mundo. Esse tipo de certame também era utilizado para a contratação de professores para a ENBA (VALLE, 2007), fato que explica Sampaio ter se tornado livre docente dessa escola em 1920, lecionando interinamente a cadeira de Desenho Elementar de Ornato.

Nos livros acessados, de autoria de Nerêo Sampaio, há informações sobre a sua formação e atuação profissional, onde o autor se denominava Engenheiro-Arquiteto<sup>40</sup>. Essa informação causou estranhamento, razão pela qual buscamos informações por meio da análise dos documentos disponíveis e não encontramos nenhuma referência sobre sua passagem por um curso de engenharia. Todavia, encontramos na tese de doutorado de Helena Uzeda (2006), na qual a autora aborda a história do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes, a informação que os arquitetos formados pela ENBA recebiam o título de Engenheiro-Arquiteto, pois essa era uma maneira de conferir autoridade científica ao curso que era estreitamente ligado ao campo artístico e que naquele momento procurava assumir um caráter mais científico para obter maior prestígio, aproximando-se da Engenharia. Havia

---

<sup>40</sup> Na segunda edição do livro “O Desenho ao alcance de todos” de 1938, encontra-se a informação sobre formação e atuação profissional de Sampaio, a saber: “F. Nerêo de Sampaio – Engenheiro Arquiteto – Professor chefe da Seção de Artes da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, Superintendente do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do Distrito Federal”.

uma disputa pela legitimação do campo da construção civil e os arquitetos buscavam ter o mesmo reconhecimento dos engenheiros<sup>41</sup>.

Como conferimos no capítulo anterior, a Engenharia era um dos saberes técnicos que iria conduzir a construção do paradigma moderno, sendo sua responsabilidade a organização do espaço urbano. Nesse período os engenheiros, assim como os médicos, eram considerados os mais aptos para o manejo de questões ligadas à urbanização, ao saneamento básico e à promoção da saúde. Havia uma discussão acalorada entre os engenheiros e os arquitetos em busca da definição de quem iria conduzir esse processo<sup>42</sup> (UZEDA, 2010).

De acordo com Salvatori (2008), quando o curso de Arquitetura foi criado no Brasil, na antiga Academia Imperial de Belas Artes, em 1826, essa instituição atendia a um público de estudantes de origem humilde. Porém, no início do século XX, com o surgimento de diversas oportunidades no mercado de trabalho, ocasionadas pelo desenvolvimento econômico, há uma mudança no perfil dos alunos. A instituição passou a receber estudantes oriundos de estratos sociais mais cultos. Diante dessa informação, abandonamos a hipótese de que Sampaio era uma criança carente pelo fato dele ter estudado na ENBA num período que a instituição possuía um grande prestígio social.

No ano de 1916, quando é estabelecida a categoria dos docentes da Escola Normal do Distrito Federal, após a promulgação do Decreto nº. 1.059 de 14 de fevereiro de 1916, pelo então prefeito Rivadávia da Cunha Correa, no qual é instituído concurso para avaliação de capacidade pedagógica, Sampaio presta concurso e se torna professor concursado da referida escola<sup>43</sup>. O decreto tinha como objetivo regulamentar o ingresso dos docentes, garantindo que os responsáveis pela regência de turmas tivessem o preparo para assumir a função. Para essa seleção foi criada uma comissão de catedráticos da Escola Normal para conduzirem o processo seletivo, sendo o presidente o diretor da referida escola: Júlio Afrânio Peixoto (ACCÁCIO, 2001).

---

<sup>41</sup> Ver a respeito em: UZEDA, Helena Cunha de. “O curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes e processo de modernização da Cidade do Rio de Janeiro no início do século XX”. *Revista 19&20*. Rio de Janeiro, v. V, n.1, jan. 2010. ISSN 1981-030X; SALVATORI, Elena. “Arquitetura no Brasil”: ensino e profissão. *Arquitetura revista* – Vol. 4, n. 2:52 – 77. Rio de Janeiro. Jun./dez., 2008; SANTOS, Sara R. B.; SILVA, Maria A. S. “Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos”: do século XIX aos primórdios do século XXI. *Educação em Foco* (Belo Horizonte), v. 12, p. 21-35, 2008.

<sup>42</sup> Com a promulgação do Decreto n. 23.569 de 1933, que regulamenta a profissão de arquiteto e de engenheiro, a profissão de arquiteto adquire um novo status, equiparando-se à de engenheiro civil (SANTOS, 1977).

<sup>43</sup> Conferimos o seu ingresso como docente da Escola Normal do Distrito Federal no livro de Designações (1910-1920) da referida escola, que se encontra sob a guarda do acervo do CMEB-ISERJ.

Os intelectuais envolvidos nos assuntos educacionais, nessa época, tinham formação diversa. O magistério, de maneira geral, era constituído por médicos, advogados, engenheiros e outras profissões. Segundo Liéte Accácio (2001), a maioria do corpo docente da Escola Normal do Distrito Federal, no período em questão, pertencia a famílias com reconhecida distinção social:

Os professores da Escola Normal descendem de coronéis e majores do exército, capitães e almirantes de mar e guerra, médicos, advogados, engenheiros, farmacêuticos, fazendeiros, conselheiros, cónsules, deputados e ministros da República. Em sua rede familiar há profissionais de renome, membros da nobreza imperial. Poucos, entre aqueles com dados biográficos acessados, possuem uma origem familiar fora da elite como órfãos, filhos de pequenos comerciantes ou de professores primários. (p. 48)

O fragmento da tese da autora reforça a ideia de que Sampaio não era uma criança carente e sugere que ele tenha pertencido a uma família com relativo capital social. Outro aspecto interessante que denota a origem nem tão humilde de Sampaio é o fato de que para garantir o acesso ao curso de Arquitetura da ENBA, além dos exames admissionais, era necessário pagar algumas taxas, o que poderia prejudicar o acesso dos estudantes mais desprovidos a esse tipo de curso. O pagamento de taxas era comum a quaisquer cursos superiores, o que prova que o ensino superior era restrito a jovens bem nascidos.

Em 1918, ele foi nomeado professor de Desenho para Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, pelo decreto do prefeito do Distrito Federal datado de 8 de novembro do mesmo ano, tendo sua posse e início de exercício na função ocorrido no dia 11 do mesmo mês e ano<sup>44</sup>. Ainda de acordo com Accácio, era comum na época os docentes da Escola Normal do Distrito Federal acumularem cargos, exercendo função docente em outras escolas e trabalhando na área de sua formação. Esse era o caso de Sampaio que lecionava na Escola Nacional de Belas Artes, na Escola Normal do Distrito Federal, na Escola Normal de

---

<sup>44</sup> Dados encontrados no Livro de Assentamentos das fés de ofício dos funcionários docentes e administrativos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, p. 27. Também há informações suas no livro de registro de títulos do pessoal docente e administrativo da referida escola, na p. 46. Essas fontes estão sob guarda do Arquivo Geral do CEFET-RJ. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz foi criada em 1917 e funcionou até 1937. O edifício que abrigava a escola foi demolido e no mesmo local construíram a Escola Técnica Nacional. Essa escola recebeu várias denominações até 1967, quando recebeu o nome Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca em homenagem póstuma ao primeiro Diretor escolhido a partir de uma lista tríplice composta pelos votos dos docentes. Transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica pela Lei n o 6.545, de 30 de junho de 1978. Ver mais a respeito em: CARDOSO, Tereza Fachada Levy. *A formação docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937)*. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154\\_tereza\\_m.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/154_tereza_m.pdf)

Artes e Ofício Wenceslau Braz e, ainda, exercia a função de engenheiro e arquiteto. Sampaio possuía um escritório de Arquitetura em sociedade com Gabriel Fernandes, localizado na rua São Pedro, nº 88, 3º andar, no centro da cidade do Rio de Janeiro<sup>45</sup>.

No livro “O ensino na capital do Brasil”<sup>46</sup>, no qual Carneiro Leão apresenta o seu Projeto de Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal, identificamos a contribuição de Nerêo Sampaio para o ensino de Desenho desse projeto de reforma, principalmente a sua atuação em cursos de aperfeiçoamento para professores, lecionando a referida matéria. Conforme observamos no primeiro capítulo, a formação de professores assumia uma posição importante no processo de modernização do país, na eliminação do analfabetismo e, principalmente, os docentes eram vistos como difusores de valores renovados para as camadas populares, sendo considerados “organizadores da alma popular” (CARVALHO, 2003). Nessa obra, publicada em 1926, o autor faz referência aos nomes dos professores que lecionaram nos cursos de aperfeiçoamentos e podemos conferir a participação de Sampaio. Segundo Carneiro Leão foram capacitados em Desenho, 500 professores adjuntos das escolas primárias públicas do Distrito Federal, com o apoio dos “professores Nerêo Sampaio e Edgar Sussekind de Mendonça” (LEÃO, 1926, p. 111).

O ensino artístico, nesse momento, já era considerado uma ferramenta importante para a educação das crianças das camadas populares, o qual permitiria discipliná-las de acordo com os ideais civilizatórios apregoados, livrando-as das “diretrizes inseguras” do povo brasileiro, promovendo uma consciência do valor do trabalho e garantindo, assim, a homogeneização e o disciplinamento das futuras gerações. O objetivo era formar o cidadão republicano para contribuir com a organização da nação brasileira. Podemos observar essa ideia no fragmento abaixo:

Nada, no entanto, melhor para precisar o pensamento, formar, na infância, desde os primeiros anos escolares, a observação, educar e disciplinar a vontade e a ação (sobretudo num povo de imaginação transbordante e de diretrizes inseguras como o nosso) do que os trabalhos manuais. Além disso, nenhuma disciplina dará, dentro da escola primária, maior atividade, maior consciência do valor do esforço próprio, maior prazer de realizar e maior habilidade de execução (LEÃO, op. cit., p. 109 -110).

---

<sup>45</sup> O endereço do escritório de Nerêo Sampaio e Gabriel Fernandes foi encontrado na Revista *Architectura*. Ano I, nº 2, Rio de Janeiro, julho de 1929. Acervo: Museu D. João VI – EBA-UFRJ.

<sup>46</sup> LEÃO, Carneiro A. “O ensino na capital do Brasil”. Distrito Federal. Typ. do Jornal do Comércio, de Rodrigues & C., 1926. Esse livro pertence ao acervo da Biblioteca do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma obra na qual o autor faz um balanço de sua administração no cargo de Diretor da Instrução Pública. Nela é possível encontrar fotografias das aulas dos cursos de aperfeiçoamento para professores, porém, não foi possível fazer reproduções das imagens, pois a administração do acervo não permite.

Carneiro Leão discorrendo, ainda, sobre o ensino artístico afiança que:

O desenho, desde espontâneo, em que os alunos do 1º ano patenteiam as suas qualidades inventivas, a sua imaginação, estimulando-se-lhes a iniciativa e a faculdade de realização, até o executado nas últimas classes, em que o gosto artístico se define e se impõe, já está sendo ministrado com magnífico resultado (p. 111).

“Desenho espontâneo das crianças”: essa frase será o título da tese de Nerêo Sampaio para o concurso da Cátedra de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal, em 1929. Por meio desse fragmento, é possível perceber algumas ideias defendidas por Sampaio, como é o caso do desenho como “linguagem de representação”, no qual ele enfatiza a importância de valorizar o desenho espontâneo da criança como parte do seu desenvolvimento intelectual, o que denota sua participação na Reforma Carneiro Leão. Cabe informar que o projeto de reforma de Carneiro Leão não foi aprovado pelo Conselho Municipal e, devido a esse fato, não foi possível implementar na íntegra todas as medidas, mas mesmo sem o respaldo legal, ele conseguiu colocar em prática algumas ideias. Suas propostas para a educação popular já refletiam ideias da “pedagogia moderna” (PAULILO, 2003).

Dessa forma, a preocupação com o ensino artístico não foi uma ideia pioneira de Fernando de Azevedo, como ele registrou no seu livro “Novos Caminhos e Novos Fins”. O mérito de Azevedo reside em sua articulação política para aprovação de sua reforma pelo Conselho Municipal, conseguindo que o Prefeito vetasse os adendos impostos pelos conselheiros, que visavam a favorecimentos. E também na forma como ele divulgou os feitos de sua administração, dando importância ao ensino artístico, fazendo uma descrição detalhada de cada linguagem artística, amparando-as em fundamentos teóricos da pedagogia moderna, algo que Carneiro Leão não o faz em seu registro.

Encontramos outro dado interessante sobre os cursos ministrados por Sampaio, no Arquivo Geral do CEFET-RJ. Verificamos que os seus ensinamentos não eram restritos apenas ao Distrito Federal, mas que abrangiam outros estados. Trata-se de um ofício, de 1926, encaminhado pelo Governo do Estado de Minas Gerais para o Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, solicitando que o professor “Engenheiro-Arquiteto Nerêo Sampaio” fosse autorizado e liberado para ministrar um curso de metodologia do ensino de Desenho, com o objetivo de preparar as professoras das escolas primárias daquele Estado “para o perfeito exercício de sua missão, na parte relativa ao Desenho, geralmente, descuidada em

todo o Brasil”.<sup>47</sup> Essa informação explica o motivo da metodologia criada por Sampaio ter sido a mais difundida no Brasil, que segundo Barbosa (2011), ainda hoje é utilizada nas escolas do país<sup>48</sup>.

Nesse documento encontramos dados interessantes sobre o valor que o ensino de Desenho deveria ter no currículo escolar do “ensino nacional” primário. De acordo com o documento, essa disciplina igualava-se “a muitas outras na sua aplicação industrial”. Assim, tal matéria era imprescindível à formação das professoras primárias que iriam ajudar a construir a nação por meio da Educação. Para capacitar as docentes, solicitavam ao “distinto professor” que procedesse com “patriotismo” o ensinamento do desenho, pois almejavam “disseminar, na educação popular, o cultivo do desenho, que nos ofícios manuais, em geral, [tinha] extraordinário valor”. Pontuavam, ainda, que esse ensino era com razão, considerado, na época, “de suprema importância em todas as nações cultas” (p.6).

A especialidade artística de Sampaio era o Desenho. Encontramos, no Museu D. João VI da Escola Nacional de Belas Artes da UFRJ, quatro obras de Desenho executadas em papel e carvão, que são de sua autoria.<sup>49</sup> Essas obras eram produzidas em atividades específicas e tinham o objetivo de aprimorar as habilidades, pertinentes às técnicas do Desenho, dos alunos da ENBA.

Nerêo Sampaio como arquiteto participou do movimento tradicionalista de aspirações nacionais, denominado *neocolonial*. Esse assunto foi abordado de forma breve no capítulo anterior, agora vamos aprofundar um pouco mais e relatar a participação do personagem em questão nesse projeto.

O estilo Neocolonial não tem suas raízes em solo brasileiro; foi um fenômeno que atingiu boa parte do Continente Americano. No Brasil, ele surge ainda na década anterior ao centenário da Independência do país e foi hegemônico durante os anos de 1920. Buscava-se uma arquitetura em acordo com a história, a raça, a alma da nação, em todas as manifestações artísticas, valorizando os costumes do povo brasileiro. Esse estilo representava a expressão da sensibilidade romântica da época. Pensava-se na modernidade ancorada no passado, com apreço aos valores nacionais (SANTOS, 1977). De acordo com o que foi abordado no capítulo anterior, o modernismo teve diferentes inserções, formas e expressões, e o

---

<sup>47</sup> Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Braz. Processo n.: 284 de 1926. Ofício nº 72, de 22/02/1926, p. 6.

<sup>48</sup> No tópico 2.5, no qual abordaremos a figura de Nerêo Sampaio como intelectual da Educação, explicaremos em que consistia a sua metodologia.

<sup>49</sup>No anexo, encontram-se as reproduções dessas quatro obras que são: “Nu feminino sentado”, “Nu masculino recostado”, “Lançador de disco” e “Cabeça de Moisés”.

Neocolonial estava ligado a uma vertente mais conservadora do modernismo, a qual estava fundamentada no passado como o lugar das mais puras tradições nacionais.

Um dos primeiros arquitetos a adotar o estilo Neocolonial foi Heitor de Melo que projetou o Grupo Escolar D. Pedro II, em Petrópolis. Todavia, o maior incentivador do movimento foi José Mariano Filho que não era arquiteto de formação e muito menos versado nas artes plásticas; ele era médico, mas tomou esse movimento como uma causa nacionalista. Foi o responsável em promover o movimento na década de 1920, garantindo um maior destaque para os projetos de arquitetura do Rio de Janeiro superando São Paulo. O movimento Neocolonial teve sua maior oportunidade de divulgação na *Exposição do Centenário da Independência*, realizada no Rio de Janeiro em 1922, cujos pavilhões foram executados nesse estilo.

José Mariano Filho, como presidente da Sociedade Brasileira de Belas Artes, instituiu vários concursos de projetos de arquitetura, com a finalidade de promover o estilo tradicionalista, imbuído de valores nacionais, constituindo-se num símbolo de brasilidade. O concurso recebeu o nome de *Heitor de Mello*, primeiro arquiteto a adotar o estilo, falecido em 1920. Podemos conferir os principais arquitetos que participaram desses concursos:

- Ângelo Brunhs, que conquistou dois primeiros lugares (Solar Brasileiro e a Escola Normal);
  - Lúcio Costa também ganhou dois primeiros lugares (Pavilhão de Filadélfia e Embaixada Argentina) e um segundo lugar (Solar Brasileiro);
  - Nerêo Sampaio recebeu o primeiro lugar pelo projeto (Casa Brasileira);
  - Pedro Paulo Bernardes Bastos, com o primeiro lugar (Pavilhão de Sevilha)
  - Gabriel Fernandes (parceiro de Nerêo no projeto da Casa Brasileira)
  - Souza Camargo (parceiro de Brunhs no mesmo concurso)
  - José Cortez (parceiro de Brunhs no projeto da Escola Normal)
- (SANTOS, 1977).

Segundo este autor, os concursos de projetos em estilo Neocolonial tiveram grande repercussão, sendo amplamente divulgados na Revista “Fon-Fon”. Em 1924, José Mariano Filho – como presidente da Sociedade Brasileira de Belas Artes – organizou uma comissão de arquitetos para fazerem um estudo e colher dados da arquitetura colonial brasileira em Minas Gerais. O objetivo dessa missão era organizar um álbum destinado aos arquitetos

interessados no tema. Lúcio Costa foi para Diamantina; Nestor Figueiredo seguiu para São João del Rey e Nerêo Sampaio teve como destino Congonhas.

No ano de 1926, Fernando de Azevedo, sob a influência de José Mariano, elaborou um inquérito em “O Estado de São Paulo”, com a temática sobre a arquitetura brasileira, contando com a participação de especialistas no tema como Ricardo Severo, Alexandre de Albuquerque e J. Wast. Rodrigues, todos defensores da renovação da arquitetura, tendo como modelo o estilo tradicional - Neocolonial. Esse estilo será a base das construções escolares na gestão de Fernando de Azevedo, como diretor da Instrução Pública do Distrito Federal.

Segundo Gomes (2002), uma das características mais marcante do período da primeira República, foi atenção dada pelos intelectuais envolvidos na temática da Educação, com relação às edificações escolares. Acreditava-se que os prédios escolares deveriam ser verdadeiros templos de civilização, os quais seriam lugares estratégicos para difundir conhecimentos e valores ao povo, despertando nesses o amor à pátria republicana. Para a autora:

A arquitetura escolar tornou-se uma preocupação tanto de governos, que por meio dela exibiam suas realizações, quanto de educadores, que nela fundavam as bases de suas propostas pedagógicas. O espaço físico da escola passou a ser concebido como intimamente ligado a um projeto político e educacional que abarcava desde a fachada até a distribuição de salas, pátios e jardins, tudo pensado em função do tipo de atividades que uma escola moderna devia desenvolver (GOMES, 2002, p. 395).

Como afirmamos no capítulo anterior, Nerêo Sampaio foi um dos arquitetos que contribuiu para a nova política de edificações escolares no Distrito Federal. Um dos projetos considerados mais importantes, uma das questões mais complexas para Fernando de Azevedo, pois ele acreditava que ao resolver o problema das instalações das instituições escolares, estaria achando a chave de solução para todas as outras questões educacionais. Os prédios, na opinião de Azevedo, não deveriam ser apenas funcionais e higiênicos, mas deveriam imprimir um caráter científico e moderno em conformidade com a pedagogia moderna (AZEVEDO, 1931).

[...] como todo prédio destinado à escola deve ser, por si mesmo, em sua própria estrutura um ‘ambiente educativo’ a todos os todos os respeito é preciso imprimir a arquitetura escolar o cunho que provem de nossa origem de nossa evolução histórica e das condições ambientes (p. 98).

Fernando de Azevedo afiança no *Boletim da Instrução Pública* que a sua política de construções escolares estava pautada no diálogo de várias áreas do conhecimento, sendo a responsabilidade maior da arquitetura que deveria ser especializada nos assuntos educacionais, unir a funcionalidade dos prédios às questões higiênicas e estéticas. O arquiteto deveria impregnar no desenho arquitetônico o sentido de brasilidade e de nossas raízes históricas.

O educador, o médico escolar e o arquiteto cooperam, como forças solidárias, nessa nova política de construções, de espírito largo e previdente, profundamente humana e social, a que, para criar obras perfeitas, só faltará a ‘especialização’ indispensável derivada de estudos e observações e experiências, que o arquiteto não poderá adquirir senão com dedicação exclusiva à edificação escolar (AZEVEDO, 1930, pp. 94-95).

Nerêo Sampaio talvez fosse o arquiteto mais capacitado para desempenhar a função de projetar as novas escolas do Distrito Federal, pois além de se identificar com o estilo Neocolonial, considerado o símbolo da modernidade e da valorização das raízes tradicionais brasileiras, o seu currículo como professor, bem como o envolvimento com a causa educacional, foram fatores importantes para alçá-lo a essa tarefa, uma vez que aglutinava o saber técnico da arquitetura com o saber pedagógico calcado nos princípios da pedagogia moderna.

Na *Gazeta de Notícias*<sup>50</sup>, encontramos uma referência da presença de Nerêo Sampaio no lançamento da pedra fundamental da Escola Normal – construída com base no estilo Neocolonial –, comprovando o seu compromisso com a nova política educacional. O evento contou com a presença de pessoas consideradas ilustres na época:

O ato reuniu numerosa assistência, onde eram vistos os Srs. Prefeito Antonio Prado; D. Sebastião Leme arcebispo coadjutor, que procedeu a benção; Dr. Fernando de Azevedo, diretor da Instrução; Drs. Frota Pessoa e Jonathas Serrano, sub-diretores da Instrução; Dr. José Mariano presidente da Sociedade de Belas Artes; Dr. Cypriano Lemos, presidente do Instituto de Arquitetos; Dr. Licínio Cardoso, presidente da Associação de Educação; Dr. Nereo Sampaio; cônego Mao-Dowell, padres Cintra e Carvalho, frades carmelitas; representante do Sr. Ministro da Fazenda; membros do magistério municipal; alunos da Escola Normal; arquitetos; funcionários da Instrução; além de numerosas outras pessoas. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1928, p. 1)

---

<sup>50</sup> Acervo: Biblioteca Nacional – Periódicos Microfilmados PR-SPR 02764

**Ilustração 1:** Fotografia da cerimônia de lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal em 1928. Fonte: Gazetas de Notícias primeira página.



**Acervo:** Biblioteca Nacional – Periódicos Microfilmados PR-SPR 02764.

O referido jornal traz, ainda, informações importantes acerca da profissão de arquiteto, que iniciava, naquele momento, um período de valorização, equiparando-se à de engenheiro civil. A urbanização da Capital Federal trazia demandas favoráveis à construção civil, conferindo aos arquitetos maior espaço nos projetos da administração pública – especialmente as duas exposições internacionais, a de 1908 e a de 1922 –, os quais foram fatores importantes para o reconhecimento dos arquitetos como artistas criadores. Podemos verificar essa mudança através do discurso de Cypriano Lemos presidente do Instituto de Arquiteto proferido na cerimônia de lançamento da pedra fundamental da Escola Normal:

Pela primeira vez o poder público coloca o arquiteto, dignamente, na posição que lhe compete do mestre de todos os obreiros; pela primeira vez, no Rio de Janeiro – sem exagero afirmo – o arquiteto de um monumento público deixará de viver clandestinamente, ao serviço da vaidade inculca, a dos interesses monetários dos negociantes de construção; pela primeira vez ao arquiteto brasileiro é reconhecido como um dever e uma prerrogativa dirigir a execução de seu projeto (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1928, p. 1).

A partir desse fragmento, percebemos o campo de disputa entre Engenheiros e Arquitetos pela legitimidade do saber que iria remodelar e reestruturar o espaço urbano, que,

imbuídos de valores cívicos, aprimorariam os dispositivos de intervenção e de dominação das camadas populares.

A arquitetura escolar se torna um tema tão caro aos intelectuais ligados ao ensino artístico da época que José Mariano Filho, responsável pela seção de Ensino Artístico da ABE, faz questão de incluir e defender uma tese sobre o tema: “Da Arquitetura como fator de nacionalização”, na II Conferência Nacional de Educação realizada em Belo Horizonte, em 1928<sup>51</sup>. Dessa defesa foram aprovadas algumas proposições pela comissão:

- a) Que a Mesa expresse ao Congresso Federal e ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República o seu desejo de ver sancionada a lei que cria a Inspetoria de Monumentos Públicos de Arte, destinada a proteger os edifícios sacros e profanos considerados de alto valor artístico;
- b) Solicitar ao Excelentíssimo Senhor Presidente do Estado o contratamento, a título precário, de um técnico, ao qual ficará afeto o tombamento e o estudo das condições atuais dos monumentos de arte do Estado;
- c) Os edifícios públicos do Estado sejam preferencialmente vazados em arquitetura nacional, todas às vezes que a sua finalidade e as condições técnicas o permitirem;
- d) Que a Mesa enderece um voto de aplauso ao Excelentíssimo Senhor Dr. Washington Luiz, Dr. Mello Vianna, Dr. Antonio Carlos, Dr. Fernando de Azevedo e Arcebispo Dom Helvecio Gomes pelo interesse denotado em prol da arquitetura nacional;
- e) Que o governo do Estado de Minas Gerais funde, em Ouro Preto, a “Casa do Aleijadinho”, destinada a cultura, a memória do grande e infelizmente artista brasileiro e albergar os arquitetos que desejam estudar arquitetura brasileira naquela cidade (BRASIL, 2004, p. 132).

Percebemos nessas proposições, aprovadas em assembleia, o empenho de legitimar a ideia de uma arquitetura nacional e da preservação de prédios e monumentos artístico públicos. Almejava-se estabelecer uma política pública que privilegiasse a arte nacional, recorrendo às altas instâncias de poder da época.

Nerêo Sampaio projetou quatro escolas primárias em estilo Neocolonial, que foram construídas no mesmo período, entre 1929 e 1930. Segundo Rodrigues (2003), essas escolas estavam pautadas no projeto jesuítico e tradicional, refletindo o sentido do sagrado (e religioso) da educação, em decorrência, em parte, da orientação religiosa de Sampaio que estudou em colégio confessional católico.

Na fachada dos prédios é possível observar painéis de azulejos pintados à mão, um retratando o mapa do país, e o outro o mapa do Estado, refletindo o caráter nacionalista, tão

---

<sup>51</sup> BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Páginas da história*: notícia da II Conferência Nacional de Educação da ABE: Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlete Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

difundido por José Mariano Filho. Essas escolas foram batizadas com o nome de alguns países da América Latina por influência do movimento pan-americano, corrente na época.<sup>52</sup> Azevedo tinha a preocupação em construir uma memória nacional para as futuras gerações, acreditava que uma arquitetura imbuída dos referenciais das mais puras tradições brasileiras, seria responsável por conservar a memória do país. As referidas escolas, atualmente, são tombadas pelo Patrimônio Cultural<sup>53</sup>. As escolas são:

- Argentina – localizada na Rua 24 de Maio, 931, no bairro do Engenho Novo. A escola funcionava em imóvel adaptado e tinha o nome de Escola Delfim Moreira, em 1929 é inaugurado o prédio atual e o nome foi modificado para Escola Argentina, mas em 1934 o seu nome é modificado novamente, recebendo o nome de Sarmiento, em homenagem ao ex-presidente da Argentina;
- Uruguai – situada na Rua Ana Néri, 192, no bairro de São Cristovão, foi inaugurada em 17 de julho de 1930;
- Débeis Físicos – foi construída dentro da Quinta da Boa Vista, abrigava crianças com necessidades especiais. Atualmente se chama Escola Prado Junior.
- Escola Estados Unidos - localizada na Rua Itapiru, 453, no bairro do Catumbi;

**Ilustração 2:** Aspecto externo do prédio da Escola Argentina. *Revista Architetura – Mensário de Arte*, Ano I, n. 2, p. 17. Rio de Janeiro. jul., 1929.



**Acervo:** Museu D. João VI – EBA/UFRJ

<sup>52</sup> O movimento pan-americano constituiu-se na visão romântica da união entre todos os países da América. Dessa forma, ao batizarem escolas brasileiras com nomes de países do continente americano, os militantes desse movimento acreditavam que com essa ação estariam incentivando a criação de um sentimento de união, de solidariedade e de cooperação continental em defesa da liberdade (CHAVES, 2001).

<sup>53</sup> Guia das Escolas Tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

**Ilustração 3:** Escola Uruguai em 1929. Aspectos da Fachada Lateral e do Pavilhão de Ginástica. *Boletim de Educação Pública*. Ano I, n. 1, p. 97. Rio de Janeiro: Publicação Trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública, jan. mar., 1930.



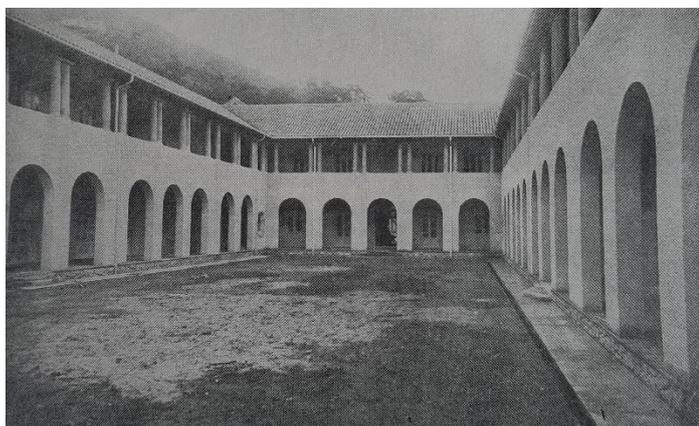
**Acervo:** CMEB-ISERJ

**Ilustração 4:** Fotografias da Escola de Débeis Físicos, em 1929, em construção na época. Na primeira imagem, verificamos detalhes da pérgula, do solário e do tanque de “vadear”. Na segunda, observamos as colunas gregas. Na terceira imagem, conferimos uma fonte em estilo colonial. Autoria: Augusto Malta. *Boletim de Educação Pública*. Ano I, n. 1., pp. 93-95. Rio de Janeiro: Publicação Trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública, jan. mar., 1930.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

**Ilustração 5:** Fotografias da Escola Estados Unidos, em 1929, em construção na época. Na primeira imagem, verificamos o detalhe da fachada. A segunda apresenta detalhes da fachada lateral. A terceira revela o pátio da escola. *Boletim de Educação Pública*. Ano I, n. 1., pp. 25, 33 e 40. Rio de Janeiro: Publicação Trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública, jan. mar., 1930.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

Segundo Escolano (2000), a arquitetura escolar pode ser lida como um texto, pois ela representa uma escritura repleta de significados, a materialização de um discurso, no qual podemos identificar os sentidos da sua construção e o seu papel a desempenhar na sociedade. Ela apresenta os valores culturais, morais e ideológicos que se quer difundir.

El edificio escolar es, como otros edificios institucionales, un constructo dotado de una fuerte carga semántica que puede ser expresada en señales simbólicas y descrita a través de metáforas y otros modos de expresión retórica. Además de estar provisto de una estructura e inteligencia invisibles, el espacio-escuela exhibe señales emblemáticas que vehículan valoraciones culturales e morales, a menudo también ideológicas, y el mismo, como conjunto constructivo, es, según vimos, un referente simbólico dotado de significaciones relevantes para la vida de la comunidad (ESCOLANO, 2000, p. 5).

Faria Filho (1998) infere que as construções escolares do período republicano estavam ligadas diretamente à construção física e simbólica das cidades e dos valores que esse regime queria empregar nas populações pobres e trabalhadoras, através de uma pedagogia do olhar. Tratava-se de uma missão civilizatória que visava a mudanças de comportamentos e costumes, a fim de alterar os hábitos culturais das populações pobres, considerados inadequados, sendo a criança a condutora do processo de mudança. Dessa forma, a escolha do local de instalação de um edifício escolar deveria considerar as necessidades dos habitantes do entorno.

Na Revista *Architettura*<sup>54</sup>, encontramos um artigo de Nerêo Sampaio sob o título “Novos grupos escolares para o Distrito Federal”, no qual ele expõe os motivos da escolha das regiões que iriam receber as novas escolas e alguns dados técnicos sobre a construção das mesmas. Segundo Sampaio, a escolha do local onde seriam construídas as novas escolas teve como base o recenseamento de 1927, que trazia informações sobre a distribuição infantil em idade escolar, bem como um estudo preliminar sobre o estado das instalações escolares, buscando atender às regiões com maior carência. Os novos edifícios escolares reuniam todos os requisitos modernos de instalações escolares, “tanto no que diz respeito à iluminação e aeração, quanto à higiene e pedagogia” (p. 38).

Cada um desses Grupos possui, além das instalações que são indispensáveis, uma sala para biblioteca e leitura, uma sala destinada ao museu e projeções e duas instalações de saúde, uma de odontologia, com um gabinete de prótese dentária, e outra de clínicas indispensáveis, como sejam: as de otorrino, garganta e olhos (SAMPAIO, 1929, p 38).

Percebemos nesse excerto a preocupação com espaços destinados ao cuidado com a saúde dos estudantes. Uma das primeiras funções pedagógicas que a escola deveria desempenhar correspondia à noção de higiene. Além desses ambientes específicos, as escolas careceriam possuir espaços próprios para o recreio e jogos, como parques, jardins ou pátios, nos quais as crianças pudessem brincar ao ar livre, sempre que possível, para prevenir doenças como a tuberculose, que era uma grande preocupação da época.

No referido artigo, Sampaio informa que nas escolas Argentina e Uruguai foram instalados elevadores, algo pioneiro na América do Sul, com o objetivo de melhorar o acesso, promovendo comodidade e como forma de auxiliar no controle da disciplina dos alunos. As

---

<sup>54</sup> Revista *Architettura – Mensário de Arte*, Ano I, n. 2, pp. 38-39. Rio de Janeiro. jul., 1929. Fonte: Arquivos do Museu D. João VI – EBA-UFRJ.

inovações trazidas pelas novas escolas não só refletiam a necessidade de aprimorar o controle, mas significam, também, o empenho em adequar a escola aos novos tempos.

De acordo com Escolano (2000), a arquitetura escolar é, também, considerada em sua própria expressividade, uma mediação pedagógica, uma proposta educativa, na qual visa a impor valores estéticos, culturais e sociais. Podemos observar essa ideia na forma como Azevedo (1930) defendia a maneira como deveriam ser construídos os prédios escolares. Para ele, esses precisariam constituir-se em verdadeiras obras de arte, as quais proporcionariam ao povo uma sensibilização do olhar, em consonância aos princípios escolanovistas que “procurando na arte, na poesia e na emoção, um meio de desenvolver as forças ideais e a cultura das formas superiores de sentir e pensar” (p. 101). Percebemos, assim, que havia o interesse de se impor uma cultura considerada superior, elitizada, em oposição à cultura das camadas populares, que era considerada inadequada e inferior. A arte tinha um papel fundante na formação da personalidade e na transformação da cultura das populações pobres.

O objetivo educativo desses prédios ultrapassava questões técnicas e higiênicas; correspondia, também, à necessidade de instruir para criar a consciência da nacionalidade brasileira, através da visualização de um ambiente carregado de referências históricas.

No entanto, o estilo Neocolonial será contestado, sendo considerado ultrapassado. Lúcio Costa, ao assumir a Direção da Escola Nacional de Belas Artes, em 1930, não deu continuidade a esse estilo; pelo contrário, converteu-se à corrente modernista, influenciado pelas ideias de Le Corbusier e passou a combater, veementemente, os ideais tradicionalistas. Abandonara a posição privilegiada que suas vitórias em concursos de projetos haviam lhe conferido e, dessa forma, inicia-se a disputa entre duas doutrinas artísticas: de um lado o tradicionalismo/romântico, o qual pregava o retorno às tradições do passado; e de outro o racionalismo/moderno, que também pregava um retorno ao passado buscando o genuíno, mas sem perder o foco no futuro. O palco de disputa entre as duas tendências se deu no IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, ocorrido em Buenos Aires, em 1927. Nessa disputa o estilo Neocolonial sai vitorioso, porém, por pouco tempo.

O que se verificou nessa busca pela renovação foi uma dramática alteração conceitual do que representava ser “moderno”. Era um período confuso de transição entre uma modernidade baudelariana, ainda romântica e histórica, para uma outra – pós-cubista, abstrata e ahistórica – que desqualificava os historicismos e seus amálgamas ecléticos. Aquelas formas híbridas e aparentemente anacrônicas haviam estabelecido um forte vínculo com o ensino de arquitetura acadêmico que, entre a abertura da

Avenida Central e a Exposição Comemorativa do Centenário da Independência em 1922, havia se caracterizado por muitas produções dentro desse espírito (UZEDA, 2010, p. 12).

A partir da documentação analisada, foi possível constatar que Nerêo Sampaio foi fiel aos ideais da arquitetura de estilo Neocolonial, assim como um dos grandes defensores dos mesmos. Talvez a contestação desse estilo arquitetônico tenha contribuído para o seu esquecimento. De acordo com Lopes (2006), a memória desejável de um grupo ou de um movimento só é consolidada por meio “do apagamento de uma outra memória, a dos grupos que a antecederam” (p. 86).

### **2.3 - O concurso para Cátedra de Desenho da Escola Normal**

Fernando de Azevedo, à frente da direção de Instrução Pública do Distrito Federal, promoveu vários concursos para o cargo de professor catedrático da Escola Normal. De acordo com Liéte Accácio (2001), havia quinze cadeiras vagas que foram todas preenchidas exclusivamente por concurso público, entre 1928 e 1929. Azevedo aposentou vários docentes que não atendiam aos interesses da Reforma, alguns por não serem concursados e outros por não cumprirem com as suas funções pedagógicas, conforme alegava o diretor da Instrução Pública. Os concursos tinham o intuito de “moralizar a função docente” na Escola Normal e foram instituídos pelo Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Tornar-se um professor concursado na administração de Fernando de Azevedo constituía-se em um símbolo de distinção e prestígio social, pois os concursos eram muito difíceis, abrangendo três provas: defesa de tese, prova escrita e prova didática.

O Jornal do Brasil do dia 02/10/1929 publicou uma notícia que tinha por título: *O Prof. F. Nerêo Sampaio conquista brilhantemente o 1º lugar*. Essa reportagem referia-se ao cargo de professor catedrático da Cadeira de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal. A banca examinadora do concurso foi composta por Dr. Carlos Leoni Werneck<sup>55</sup>, Pedro Paulo Bernardes Bastos<sup>56</sup>, Edgard Sussekind de Mendonça<sup>57</sup>, Augusto Bracet<sup>58</sup> e Carlos

---

<sup>55</sup> Dr. Carlos Leoni Werneck, médico, era o diretor da Escola Normal do Distrito Federal na época.

<sup>56</sup> Era um renomado arquiteto, que mais tarde iria integrar a equipe de arquitetos que teve o projetor vencedor para a construção do estádio Mário Rodrigues Filho, o famoso Maracanã (DELMAS, 2013).

<sup>57</sup> Foi um importante educador, que elaborou estudos sobre o ensino de desenho. Era associado à ABE e foi casado com Armanda Álvaro Alberto, educadora que empreendeu iniciativas inovadoras na área educacional.

<sup>58</sup> Era um artista acadêmico. Em 1911 ganhou o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro e foi estudar na Itália e na França, sendo aluno de Morelli e Louis Billoul. Mais tarde tornou-se diretor interino da Escola Nacional de

Chamberland<sup>59</sup>. Os concorrentes de Sampaio eram os professores Jurandyr dos Reis Paes Leme<sup>60</sup> e José de Sá Roriz<sup>61</sup>. Todos os envolvidos no concurso, tanto os candidatos quanto os examinadores tinham experiências com o ensino de Desenho e notório conhecimento da área específica e do campo da educação. Os candidatos possuíam a mesma formação em arquitetura e circulavam os mesmos espaços político-sociais (BARBOSA, 2011; ACCÁCIO, 2001).

Diferentemente dos outros concursos, esse se constituiu em quatro provas: defesa de tese, prova escrita, prova de Desenho de modelo vivo e perspectiva e prova didática. Segundo Accácio, a prova didática constituía-se em uma aula de cinquenta minutos ministrada pelo candidato em uma das classes da Escola Normal sobre o tema sorteado. Esse tipo de certame conferia aos futuros docentes legitimidade pedagógica, tendo em vista que esses não possuíam formação na área educacional, pois não havia, na época, esse tipo de formação/habilitação.

A prova de Desenho de modelo vivo teve grande audiência na Escola Nacional de Belas Artes, contando com a presença de pessoas ilustres e autoridades; o próprio Diretor da Instrução Pública, Fernando de Azevedo, assistiu a prova. O jornal informa que raros eram os exames desse tipo que despertaram tanto entusiasmo no público e justifica esse fato com a seguinte informação: “pode-se afirmar que estava em jogo a organização do ensino do Desenho introduzido na nossa instrução Pública do qual o Prof. Nerêo sempre foi um dos baluartes do ensino desta cadeira na Escola Normal” (p. 05). Ainda de acordo com o jornal:

O professor Nerêo Sampaio é sobejamente conhecido nos meios de ensino artístico não só do Brasil como do estrangeiro. Não é somente devido aos elevados cargos que sucessivamente vem ocupando, nem tampouco, pelas suas qualidades de estilista puro tão bem patenteado nas inúmeras obras de arte e edifícios públicos e particulares que enriquecem o patrimônio artístico da nossa capital (JORNAL DO BRASIL, 02/10/1929, p. 05).

---

Belas Artes e trabalhou com Nerêo Sampaio como professor dos Cursos de Especialização em Desenho e Artes para professores primários (PONTUAL, 1969).

<sup>59</sup> Importante pintor e ilustrador brasileiro. Estudou na Escola Nacional de Belas Artes e, em 1907, conquistou o prêmio de viagem à Europa. Teve também uma significativa atuação com ilustrador em diversos periódicos cariocas dos anos 1920 e 1930, destacando-se nesse sentido os seus frequentes trabalhos para a revista “O Cruzeiro” (PONTUAL, 1969).

<sup>60</sup> Era formado pela Escola Nacional de Belas Artes, estabeleceu-se como pintor, desenhista e professor. No período em que ele presta o concurso, já lecionava na Escola Normal do Distrito Federal, como conferimos nos livros de designações de 1916 a 1930 da referida escola (Acervo: CMEB-ISERJ). Também foi ganhador de prêmios: a medalha de ouro em 1941 e a viagem à Europa em 1945. Foi professor catedrático de Desenho do Colégio Pedro II, em 1947.

<sup>61</sup> Não conseguimos encontrar informações sobre José de Sá Roriz.

Apesar de os outros dois concorrentes à cátedra de Desenho da Escola Normal apresentarem a mesma formação e experiência no magistério em relação à disciplina, Nerêo Sampaio estava em vantagem, pois como demonstra o jornal, estava diretamente ligado à Reforma de Fernando de Azevedo, com a organização do ensino de Desenho e com os projetos das novas edificações escolares em estilo Neocolonial. Além desses fatores, Sampaio era conhecido pelos avaliadores da banca, com quem compartilhava alguns espaços da Diretoria Geral de Instrução Pública, como é o caso de Edgar Sussekind de Mendonça, uma vez que trabalharam juntos nos cursos de aperfeiçoamento de professores primários na gestão de Carneiro Leão. Inclusive, fizeram parte da banca examinadora do concurso para a cadeira de Trabalhos Manuais. Além dessas experiências, Sussekind e Sampaio partilhavam das mesmas ideias em relação ao estudo do Desenho como meio de expressão espontânea das crianças.

O conceito de campo científico de Pierre Bourdieu (1983) pode ser utilizado para explicar a vantagem que Sampaio teve em relação aos seus concorrentes. O autor define campo científico como um lugar de “luta concorrencial”, um espaço de jogo, no qual o objetivo é deter “autoridade científica”, que é a legitimação e autorização do agente para atuar no campo, conferindo a esse capacidade técnica e poder social. Para obter essa “autoridade científica” é necessário saber as regras que regulam o campo, estando engajado no jogo, pois a legitimidade só é conferida por aqueles que regulam o campo. Dessa forma, compreendemos que Nerêo Sampaio já era reconhecido pelos reguladores do campo educacional daquele período, pois possuía um capital cultural e social que interessava ao grupo. Como podemos conferir na reportagem:

O professor Fernando Nerêo Sampaio é figura sobejamente conhecida nos meios de ensino na capital, pelos cargos que sucessivamente tem ocupado e pela atuação nas bancas examinadoras dos últimos concursos realizados [...] Representou o Brasil no Congresso Panamericano de Arquitetos em Buenos Aires em 1927, membro correspondente da Sociedade de Arquitetos do Uruguai, membro efetivo do comitê Panamericano de Arquitetos (JORNAL DO BRASIL, 02/10/1929, p. 05).

Segundo Accácio (2001), o regulamento dos concursos para catedrático da Escola Normal privilegiou aqueles docentes mais comprometidos com o debate educacional da época, principalmente os educadores que eram membros e frequentavam os cursos oferecidos pela ABE. A autora infere que as relações entre várias instâncias do campo educacional, podem ter influenciado os resultados finais dos concursos.

Nerêo Sampaio transitava entre os intelectuais envolvidos no projeto de modernização do país; circulando tanto entre os Engenheiros-Arquitetos, que iriam organizar o espaço urbano das cidades; bem como entre os Educadores, que iriam instruir os indivíduos, educando para os valores de uma sociedade moderna.

Entre 1924 e 1938, foi eleito o primeiro presidente do Instituto Central de Arquitetos, criado pela fusão, em 1924, dos Institutos dos Arquitetos do Brasil com a Sociedade Central de Arquitetos; mais tarde essa instituição passará a denominar-se IAB – Instituto de Arquitetura do Brasil. Nesse período, Sampaio fez parte da Associação Brasileira de Educação – ABE, integrando a diretoria dessa instituição. No próximo item, exploraremos a sua participação na Associação Brasileira de Educação e a sua rede de sociabilidade intelectual.

Como professor, Nerêo Sampaio, era muito prestigiado e querido pelos alunos, especialmente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, pois encontramos no Arquivo Geral do CEFET-RJ várias fontes que comprovam essa informação. Dois álbuns de formatura, nos quais constam que ele foi homenageado como paraninfo e, também, após o seu falecimento, recebeu homenagem póstuma: um medalhão em bronze executado em sua homenagem, pelo aluno Joaquim Rodrigues Moreira Junior e uma fotografia em meio às alunas do curso profissional, existente no álbum pessoal de Alice de Castro Silva.

**Ilustração 6:** Fernando Nerêo de Sampaio, homenageado como paraninfo de uma das turmas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. S/D.



**Ilustração 7:** Fernando Nerêo de Sampaio, homenagem póstuma das formandas do curso profissional de 1943, ano de seu falecimento.



**Acervo:** Arquivo Geral do CEFET-RJ.

**Ilustração 8:** Medalhão em bronze, homenagem do aluno Joaquim Rodrigues Moreira Junior. S/D.



**Acervo:** Arquivo Geral do CEFET-RJ.

**Ilustração 9:** Nerêo Sampaio com as alunas da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1935).



**Acervo:** Álbum pessoal de Alice de Castro Silva. Arquivo Geral do CEFET-RJ.

## 2.4 - Rede de Sociabilidade Intelectual

Para o estudo dos intelectuais é fundamental considerar um “pequeno mundo estreito, onde os laços se atam”, ou seja, os lugares, os meios e as redes de sociabilidade, tudo aquilo que ajude a reconstituir o campo de possibilidades e ações, de forma que permita entendê-los nas circunstâncias de produção e atuação. Compreendemos que “todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica e cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver” (SIRINNELLI, 1996, p. 248).

Dessa forma, mapeamos a passagem de Nerêo Sampaio pela ABE – Associação Brasileira de Educação, através dos livros de atas e por meio dos registros das Conferências Nacionais de Educação, fontes que se encontram no acervo dessa instituição. Nesses documentos, localizamos vários registros de sua participação na ABE, pois esse personagem fez parte da diretoria e esteve presente desde a fundação da instituição, em 1924. Conforme tratamos no primeiro capítulo, essa instituição constituía-se numa agremiação de educadores que desempenhou papel relevante no estudo e na discussão dos problemas da educação no país. De acordo com Carvalho (2003), a ABE buscava constituir-se numa “congregação de homens de elite esclarecidos, bem intencionados e devotados ao equacionamento das mais graves questões nacionais” (p. 47). Uma instituição voltada para a causa “cívico-nacionalista”, que pretendia resolver os problemas sociais considerados graves à época.

Os registros existentes nos arquivos da ABE constataam que Sampaio foi um de seus fundadores, ali pudemos observar a listagem completa dos sócios fundadores na obra produzida pelo Jornal Folha Dirigida, em comemoração aos 78 anos da instituição:

Americo Wanick, Antonio Cavalcanti de Albuquerque, Armanda Alvaro Alberto, Antonio Carneiro Leão, Benevenuta Ribeiro, Berta Luz, Branca Fialho, Candido de Mello Leitão, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Carlos Delgado de Carvalho, Edgar Sussekind de Mendonça, Eduardo Borgerth, Everaldo Bacheuser, Ferdinando Labouriau Filho, Fernando Nerêo de Sampaio, Fernando Raja Gabaglia, Francisco Venâncio Filho, Gentil Ferreira de Souza, Heitor Lira da Silva, Ignácio Azevedo do Amaral, J. Porto Carrero, Jurandir Paes Leme, Laura Lacombe, Levi Fernandes Carneiro, Maria dos Reis Campos, Mario Paulo de Brito, Othon Henri Leonardos, Pedro Deodato de Moaraes, Vicente Licinio Cardoso, Victor Lacombe (FREIRE FILHO, 2002, p. 10 -11).

Entendemos como intelectuais, neste estudo, indivíduos engajados na discussão dos problemas educacionais brasileiros<sup>62</sup>. Tomando como base as ideias de Sirinnelli (1996), definimos os intelectuais como *mediadores culturais* e *atores do político*, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais, como ator de produção e divulgação de conhecimento e na promoção de debates. A notoriedade do intelectual advém do reconhecimento pela sociedade em que vive da sua “‘especialização’ que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade -, que o intelectual põe a serviço da causa que defende” (p. 243).

É importante sinalizar que entendemos o conceito de intelectual de forma mais ampla, não privilegiando apenas as trajetórias dos “grandes intelectuais”, aqueles que ficaram em evidência na história, até pelo fato de o personagem em estudo ser praticamente desconhecido, fato que se comprova pela ausência do seu nome no Dicionário dos Educadores Brasileiros (FÁVERO & BRITO, 2002).

Descermos até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, até a camada mais escondida, dos “despertadores” que sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem adquirido uma reputação relacionada com o seu papel real, representam um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes políticas (SIRINNELLI, 1996, p. 246).

Nerêo Sampaio integrava uma rede de sociabilidade que acreditava no poder da remodelação e reestruturação do sistema escolar para transformar o país, livrando-o da ignorância, do vício, das doenças e da indolência da população brasileira. Esses intelectuais se utilizaram de diversas estratégias para colocarem seus planos em prática. Podemos perceber a materialização desse discurso no desenho do símbolo da ABE, que é de autoria de Sampaio. A seleção do símbolo que representaria a ABE foi amplamente discutida, na 8ª sessão de 11/05/1925, quando Sampaio apresentou vários “croquis” com emblemas da Associação para a avaliação e escolha do mais adequado pelos sócios, porém, a seleção foi adiada para a próxima sessão, que ocorreu em 15/05/1925, na qual foi aprovado um dos desenhos apresentados. Após a aprovação, Sampaio recebe agradecimentos do presidente da instituição, demonstrando que o autor da imagem atingira o objetivo.

---

<sup>62</sup> A utilização do termo intelectual está sendo apropriado para caracterizar o grupo de pessoas que integravam a ABE – Associação Brasileira de Educação.

**Ilustração 10:** Emblema da ABE – Associação Brasileira de Educação. Anais da I Conferência Nacional de Educação. Capa, p.3. Curitiba, 1927.



**Acervo:** ABE

Nessa imagem, visualizamos duas figuras emblemáticas que representam os ideais da causa cívico-nacionalista da Associação: a tocha em chamas e o mapa do Brasil. Podemos inferir que a mão segurando a tocha, sobre a nação, representa a ação dos intelectuais, conduzindo e irradiando para o país a luz da Educação, simbolizando a luz do saber, sendo levada para a população brasileira, a fim de moldá-la como um povo educado, saudável e produtivo.

Através do exame da 24ª Ata da sessão realizada em 14/09/1925, inferimos que o engajamento de Nerêo Sampaio, no início dessa Associação, ia além da produção de símbolos imagéticos de cunho ideológico. Ele também promovia reuniões semanais em seu escritório de arquitetura para definir estratégias de adesão dos professores da Escola Normal do Distrito Federal, com a finalidade de adquirir mais adeptos à causa da reforma moral e intelectual fomentada no âmago da ABE. Buscava-se por meio da sociabilidade criar uma rede ideológica, mecanismo fundamental para a criação de uma nova *cultura escolar*. Segundo Carvalho (2003) “a questão principal era ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de ‘organização nacional através da cultura’” (p. 94).

Além das reuniões, eram organizadas “exposições pedagógicas”, que tinham como finalidade influenciar para normatizar as práticas escolares e gerar mudanças na mentalidade dos docentes. Essas exposições eram planejadas com um ano de antecedência, como

podemos conferir na Ata da 20ª sessão realizada em 10/08/1925, na qual foi deliberada que a tarefa de organizar a exposição de abril de 1926, ficaria a cargo dos senhores “Fontenelle, Mello Leitão e Nerêo Sampaio”.

Desde a fundação da ABE, Sampaio era o responsável pela seção de Ensino Artístico, mas em 1925, as seções de Ensino Artístico e Ensino Profissional foram reunidas numa só, que passou a denominar-se Seção de Ensino Artístico e Profissional. Sampaio também ficou responsável, provisoriamente, pelas seções de Ensino Doméstico e da Educação da Infância Abandonada, fato que evidencia que o ensino de artes, nesse período, estava ligado diretamente à formação profissional, principalmente para cultivar hábitos de trabalho e de operosidade nas crianças em vulnerabilidade social.

A questão do ensino artístico era muito cara a Sampaio. Como vimos no capítulo anterior, ele participou da I Conferência Nacional de Educação, que ocorreu em Curitiba – PR, em 1927. Nesse evento ele defendeu uma tese sobre a relevância dessa área de conhecimento no currículo escolar. A Tese de nº 17, sob o título “Pela Educação Estética”, traz uma crítica à abolição da obrigatoriedade do canto dos hinos – o que denota o compromisso com o caráter cívico-nacionalista, em consonância com os ideais apregoados pela “elite intelectual” –, e afirmava que a Educação Estética deveria ser iniciada na escola primária. A sua argumentação de maior ênfase do ensino artístico na escola primária não estava relacionada, apenas, à formação de futuros artistas, mas sim na crença de que essa área do conhecimento seria uma ferramenta fundamental para a preparação de produtores e consumidores de bens culturais que iriam educar “o gosto da sociedade, para formosar-lhe os costumes”, capacitando-os para “selecionar o bom do mau em qualquer ramo da arte” (p.121). As ideias de Sampaio estavam embasadas na experiência inglesa de intensificação do ensino artístico nas escolas primárias e profissionais.

Conferimos na Ata da 8ª sessão de 10/06/1927 que Sampaio solicita a demissão da presidência da seção de Ensino Artístico e Profissional, sob a alegação que não dispunha de tempo hábil para exercer tal tarefa de tamanha responsabilidade e indica para essa função o nome de José Mariano Filho. Foi possível verificar, através das Atas das reuniões da ABE, a presença ativa de Nerêo Sampaio até 1928 e acreditamos que, ao assumir a responsabilidade de projetar e construir as novas edificações escolares, isso o tenha afastado da instituição. Porém, ele não estava afastado do ideal comungado pelos intelectuais dessa associação, pois integrava a equipe de arquitetos que iriam construir grande parte da cultura material da Reforma Fernando de Azevedo.

Segundo Carvalho (2003) a ABE foi, durante as décadas de 1920 e 1930, a instância principal de articulação do denominado “movimento educacional” no Brasil. A autora afiança que apesar de haver consenso entre os intelectuais envolvidos nessa causa educacional, havia dois grupos distintos que comungavam na mesma “causa cívico-educacional”, porém divergiam sobre o “controle técnico e doutrinário” do aparelho escolar, o que gerou uma disputa pela implementação de programas político-pedagógicos.

Como assinalamos no primeiro capítulo, eram dois grupos em disputa: os católicos que visavam a uma educação dualista – “educação da elite” e “educação do povo” – de caráter religioso, e os pioneiros que defendiam uma escola mais democrática e a laicidade do ensino. O estopim dessa cisão ocorreu na IV Conferência Nacional de Educação, em 1932, na qual o grupo católico visava à aprovação de uma proposta para ser encaminhada ao recém-criado Ministério da Educação, que expressava os seus interesses. Porém, os pioneiros, na figura de Nóbrega da Cunha, conseguiram impedir os planos dos católicos e colocaram em prática uma nova estratégia. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A grande novidade do Manifesto foi seu impacto na redefinição do campo dos debates educacionais. O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da “causa cívico educacional” explicita-se como confronto de posições: escola única x escola dual; ensino público x ensino particular, ensino leigo x ensino religioso. Mas o próprio nome dado ao Manifesto evidencia que, no âmago desse confronto, enraizava-se outro, no campo teórico/doutrinário da Pedagogia, alimentado pelas novas ideias pedagógicas que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos (CARVALHO, 2003, p. 91).

Ao conferirmos o nome dos signatários que assinaram o manifesto, constatamos a ausência do nome de Nerêo Sampaio, o que nos sugere que ele possuísse afinidades com os ideais do grupo católico, pelo fato de ter recebido uma formação de viés católico, bem como ter impregnado seus desenhos de arquitetura escolar com um *ethos* religioso. Essa oscilação entre abraçar o ideário escolanovista e manter-se fiel à tradição católica pode ser mais um indício capaz de explicar o seu esquecimento, tendo em vista que na historiografia educacional brasileira, os pioneiros foram plasmados como responsáveis pelas grandes mudanças operadas no sistema educacional do país. Porém, Sampaio terá um grande destaque na Reforma de Anísio Teixeira e defenderá a concepção de Educação Moderna, na qual não existia distinção de classes. Ou seja, tentava superar o dualismo da proposta do grupo católico, bem como entendia a necessidade de forjar o campo educacional, especialmente a criação de cursos de especialização de Desenho e Artes Industriais para professores primários, assunto que será tratado no próximo capítulo.

**Ilustração 11:** Fotografia da Almoço em Homenagem ao Fernando de Azevedo no Instituto de Educação, em 1938.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

Na imagem acima, constatamos mais um dado sobre a rede de sociabilidade de Nerêo Sampaio, ao verificarmos a sua presença entre os intelectuais da Educação, inclusive com alguns signatários do Manifesto Escola Nova. Trata-se de um almoço oferecido em homenagem ao Fernando de Azevedo, em 1938. Essa fotografia nos sugere que Sampaio, não desperdiçava as oportunidades de se fazer notado. O registro foi encontrado em um livro de memória do Instituto de Educação<sup>63</sup> e trazia a seguinte legenda:

No álbum de recordações do Instituto – Almoço oferecido ao professor Fernando de Azevedo, em 1938, quando pela primeira vez, comparecia ao Instituto de Educação, cujo planejamento de construção fora por ele elaborado na Administração Padro Junior. Era Diretor do Instituto de Educação e professor Alair Accioli Antunes. Sentados, da esquerda para direita: 1- Venâncio Filho; 2- Percegueiro do Amaral; 3- Nereu Sampaio; 4- Veiga Cabral; 5- Fernando da Silveira; 6- Carneiro Leão; 7- Lourenço Filho; 8- ?; Moyses Gicovati; 10- Maria Reis Campos; 11- Romana Fonseca; 12- Arminda Bastos; 13- Georgina Ottoni Limpo de Abreu. De pé: 1- Antonio Moreira; 2- ?; 4- Carlos Silva; 5- ?; 6- Ademar Costa; 7- Mário de Brito; 8- Ormindia Marques; 9- Leonilda D’Annibale Braga; 10- Estela Aboim; 11- Alair Antunes; 12- Fernando de Azevedo; 13- Astério de Campos; 14- Corregio de Castro; 15- Aranir de Mattos (p. 16).

<sup>63</sup> GOVERNO DO ESTADO DA GUANABARA. *Instituto de Educação (1965 – 1966)*. Publicação da Secretaria de Educação e Cultura, 1966, p. 162.

A presença de Sampaio em meio aos notáveis educadores da época denota o seu envolvimento com o campo educacional. Nessa perspectiva, podemos considerá-lo como um intelectual da Educação.

## **2.5 Intelectual da Educação**

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

Na tese apresentada na I Conferência de Educação em 1927, afirmava que no Brasil nunca houve uma preocupação com a Educação Estética do povo e que esse tipo de conhecimento era reservado, apenas, àqueles que tinham certa inclinação e buscavam estudar por conta própria “a gênese da obra de arte, as leis do gosto da crítica” (p. 120). Sampaio afirmava, ainda, que, em decorrência desse descaso, a sociedade brasileira não possuía cultura estética para sentir e interpretar as artes. Referindo-se ao contexto da década de 1920, o autor lamentava que existisse, naquela época, “uma geração dentro da civilização [que era] quase completamente alheia à arte” (p. 121).

Dessa forma, para resolver o problema da falta de conhecimento estético, era preciso investir na escola primária, fato que pode explicar a inclusão do Desenho como disciplina obrigatória no concurso de admissão da Escola Normal do Distrito Federal, na Reforma Fernando de Azevedo, na qual Sampaio foi responsável pela organização do currículo da referida disciplina. Como vimos no capítulo anterior, essa medida causou grande descontentamento entre as candidatas, que achavam absurda a exigência de tal matéria.

Em sua tese “Desenho Espontâneo das Crianças – Considerações sobre sua metodologia”, apresentada ao concurso para a cadeira de Desenho da Escola Normal, em 1929, Sampaio apresenta uma nova metodologia, fundamentada nas teorias de John Dewey

e Claparède<sup>64</sup>, a qual consiste na combinação entre observação e a livre expressão. Baseado na psicologia, ele propõe exercícios de acordo com a faixa etária de cada criança. No seu entendimento, a criança a partir dos 10 anos de idade estava numa fase propícia para empreender trabalhos voltados ao desenho de observação, pois antes dessa faixa etária não tinha tanta atenção para analisar um objeto, não se prendia nem vinte segundos na visualização. Nessa perspectiva, as crianças mais novas exercitavam a atividade do desenho espontâneo, como forma de desenvolver a coordenação motora e, a partir dos 10 anos de idade, já era possível investir no desenho de observação. Era proposto ao aluno que fizesse um desenho de um determinado objeto e, após a conclusão desse, ele era estimulado a comparar o seu desenho com o objeto real, buscando enxergar o que necessitava aprimorar para atingir o mais próximo de uma representação realista do objeto. Para difundir sua metodologia e resolver o problema da não aprendizagem do desenho, Sampaio apostava na intensificação do ensino de desenho na formação dos professores primários.

A formação de professores primários será um lema para Nerêo Sampaio, pois como conferimos em seus escritos, era preciso investir na capacitação desses educadores que trabalhavam na primeira infância, como forma de solucionar o problema. Em sua tese, ele ainda afirmava que nunca houve uma preocupação das Escolas de Belas Artes em formar o professor de Desenho: “sempre se ensinou o desenho, porém jamais se aprendeu a ensinar”, assim essa atribuição era delegada aos artistas que eram muito mais artistas do que professores. Faltava aos artistas o conhecimento da pedagogia e de matérias essenciais “à formação intelectual de professores” (p. 9). Essa crítica se repete no livro “O Desenho ao alcance de todos”, publicado em 1938, no qual podemos conferir o desejo de Sampaio no sentido de que houvesse uma formação adequada à licença do magistério:

[...] Os artistas pintores passaram a professores de desenho, assim como os padres eram aproveitados para o ensino do latim e os médicos para o da história natural. Não era um professor que se procurava, porém, um indivíduo cuja profissão permitisse a presunção legal do conhecimento da matéria a ensinar (SAMPAIO, 1938, p. 19).

---

<sup>64</sup> Barbosa (2011) afiança que Nerêo Sampaio faz uma interpretação incorreta de alguns aspectos da teoria de Dewey. No entanto, a autora reconhece que esse erro não invalida por completo o trabalho de Sampaio, pois para época foi um empreendimento conceitual avançado. Ele buscou articular as ideias de Dewey (interação entre autoexpressão e observação) com as proposições de aquisição e experiência de Claparède, cruzando ainda com o estudo dos estágios da evolução do desenho infantil.

O professor buscava fundamentar suas ideias no campo da psicologia, pois acreditava que as pesquisas nessa área haviam contribuído de forma significativa para a metodologia do desenho. Em seu entender, os psicólogos, através de seus estudos, favoreceram mais a ampliação das possibilidades de metodologia do que propriamente os professores. A defesa dessa ideia ampara-se na seguinte argumentação:

Os professores de desenho sempre foram escolhidos, em grande maioria, entre os artistas pintores ou escultores, pois raríssimos eram os mestres que se animavam ao ensino dessa disciplina que, diziam, somente acessível aos eleitos da natureza (SAMPAIO, 1929, p. 9).

De acordo com Sampaio, além de serem raros os artistas dispostos a lecionar desenho, faltava a esses o conhecimento de cultura geral, pois a Escola de Belas Artes, na época, priorizava uma formação mais técnica, voltada para o desenvolvimento do artista. Muitos pintores eram preparados, apenas, com o curso primário e, em alguns casos, até mesmo sem ele. Sampaio criticava a ausência de estudos de pedagogia e um curso específico para a formação de professores nas Escolas de Belas Artes e afirmava que tal carência proporcionava uma formação deficiente àqueles que iriam ministrar o ensino do desenho, na maioria das vezes, reduzido a uma dimensão excessivamente técnica, por meio de uma série de exercícios enfadonhos e intermináveis.

As divergências, bem antigas, entre os vários professores de desenho, sempre tiveram como fundamental a ignorância dos princípios pedagógicos. Daí a falsa intuição de eliminar as dificuldades da perspectiva, reduzindo-a a processos empíricos, para que o seu estudo ficasse ao alcance das crianças; daí as célebres discussões sobre se o ensino deveria começar pelo estudo das formas geométricas ou pela interpretação da natureza; daí a eterna dúvida sobre a eficiência do desenho espontâneo das crianças, taxado grosseiramente de ‘desenho caricaturado’ e ‘garatujas’; daí também a celebre dificuldade em compreenderem que o ensino de desenho, nas Escolas Normais de Professores, não devia ser orientado com um caráter acentuadamente artístico, como nas Escolas de Belas Artes (Idem, pp. 09-10).

Percebemos nesse fragmento que Sampaio propunha uma formação específica para os docentes que iriam lecionar desenho nas escolas primárias. Essa formação deveria estar calcada nos saberes da psicologia, como forma de capacitar os professores com o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Ao afirmar a diferença do caráter de ensino artístico na Escolas Normais, o que se pretende é afirmar o desenho como disciplina fundamental para o desenvolvimento das crianças. Para referendar a sua argumentação, ele

apresenta estudos dos psicólogos que contribuíam junto com os professores de desenho para a valorização dessa matéria na infância:

Ao lado dos professores de desenho aparecem os psicólogos trazendo novas contribuições para o encaminhamento lógico da questão tormentosa da iniciação do desenho. J. M. Baldwin em 1898, com o “Desenvolvimento mental na criança e na raça”, Perez com “Os três primeiros anos da criança” em 1899, Erdmann com a “Psicologia das crianças” em 1901, Moore, antecedendo com Baldwin, com o “Desenvolvimento mental de uma criança” e tantos outros, criam, com seus estudos, um ambiente de investigações em torno do desenvolvimento das faculdades infantis, facilitando e, até mesmo, estimulando novas observações sobre as ideias e percepções das crianças (SAMPAIO, 1938, p. 20).

Através desse fragmento, observamos que Sampaio buscou fundamentar o seu método nos conhecimentos da psicologia, pois naquela época, os estudiosos desse campo utilizavam o desenho de livre expressão da criança como um instrumento de investigação dos seus processos mentais. A psicologia estava afinada aos conhecimentos ligados à Biologia e à Higiene que tiveram papel fundamental na formulação das ideias da nova pedagogia. De acordo com Sampaio:

[...] através da manifestação espontânea aumentava o campo das possibilidades realizadoras, estimulavam a atividade, aproveitava a personalidade, criava o interesse na classe, além de garantir aos mestres melhores condições no exame e julgamento da capacidade mental dos discípulos (Idem, p. 21).

Além dos saberes da psicologia, Sampaio deixa claro em seus textos que sua metodologia é inspirada nas teorias formuladas por John Dewey e que os exemplos apresentados pela América do Norte, sob a orientação do referido teórico, são fundamentais para se pensar o sistema educacional brasileiro, especialmente a concepção de educação nova. E afirmava que:

A concepção moderna da educação é uma resultante lógica do pensamento atual das sociedades democráticas apoiadas na organização do trabalho; por isso, a escola do trabalho e a escola comunidade são pontos de contato nas obras de qualquer pedagogo da atualidade. [...] A escola, laboratório de fusão dos elementos sociais, sem distinção de classes, a escola do trabalho, oficina de atividades realizadoras operando para o aperfeiçoamento do bem estar social, a escola comunidade despertando hábitos de solidariedade e cooperação, só pode ser comparada a um aparelho produtor de energias conscientes (Idem, p. 23).

Sampaio destaca a importância do desenho e dos trabalhos manuais nessa nova escola que se pretendia construir, pois eram conhecimentos essenciais que ajudavam a desenvolver o raciocínio das crianças para planejar e executar projetos. No entanto, afirmava que não poderia se ensinar o desenho, apenas, com pretensões artísticas. Essa matéria deveria ser encarada como um meio de expressão, assim como a linguagem oral e a escrita, sendo a responsabilidade da escola orientá-las da melhor forma.

O desenho, tal como a linguagem falada e a escrita, está intimamente ligado à observação, conhecimento, investigação, representação e utilidade das coisas. Como, porém, os intuítos da escola nova estão voltados de face para as atividades espontâneas dos alunos, no sentido de melhor conduzir à eclosão de suas personalidades, o desenho, como fator educacional, deve ter a feição realista de expressão gráfica das coisas, ou representação das imagens do mundo exterior ou interior, que impressionam diretamente os alunos (Idem, p. 24).

Nesse fragmento percebemos o intuito de Sampaio afirmar que o Desenho assim como as outras áreas do conhecimento podem ser aprendidos, basta que haja um ensino sistematizado de acordo com os preceitos da pedagogia moderna. Essa ideia também aparece num artigo de Sampaio, publicado no periódico: “Arquivos do Instituto de Educação”. Nessa obra, Sampaio apresenta um estudo sobre a aprendizagem do desenho na escola secundária do Instituto de Educação, uma vez que ele defendia que:

Não há alunos maus e sim alunos desorientados [...] pois Desenho é uma disciplina que se estuda como qualquer outra, e na qual as vocações se manifestam do mesmo modo que nas demais, isto é, sem que seja necessário possuir vocação para aprendê-la, conforme ficou provado, mais uma vez, no decurso deste ano, pois de 87% de alunos que sabiam desenhar, apenas 5%, aproximadamente, deixaram de aprender (SAMPAIO, 1934, p. 48).

Na introdução do livro “Desenho – 1ª série do curso secundário”, Sampaio traz uma mensagem aos estudantes, problematizando a ideia de “dom”, do “jeito” para as artes. Na verdade, o autor afirma que todos os seres humanos nascem com “jeito” para tudo, mas para aprimorar essas habilidades inatas é necessário aperfeiçoá-las através de exercícios. O não aprendizado do Desenho ocorre pela ausência do hábito de desenhar. De acordo com Sampaio:

Quando iniciamos os estudos na escola primária, os professores aproveitam nossas habilidades naturais, e por meio de exercícios

adequados, nos ensinam a linguagem oral e escrita afim de melhorarmos nossa capacidade de compreensão; preparam nosso pensamento para o raciocínio de modo a iniciar o cálculo numérico; mostram-nos as verdades do mundo físico e narram-nos os acontecimentos formadores da unidade pátria; conduzem-nos à prática da convivência social, acentuam a necessidade da higiene individual e coletiva, estimulam o hábito de cantar e recrear, porém, poucos são os professores que nos conduzem a contemplação da natureza, exercitando a visualização por meio do desenho, e raros são aqueles que nos despertam o sentido de ver observando (SAMPAIO, 1941, p. 2).

A questão da formação do professor primário é uma causa importante para Sampaio, fato que justifica a sua opção em concentrar toda a sua carga horária no Instituto de Educação. Comprovamos, através do livro de registro profissional da Escola Normal Wenceslau Braz, a informação de que ele abandona o cargo de professor da referida instituição, em 1932, para se dedicar com exclusividade ao recém-criado Instituto de Educação. Acreditamos que essa escolha tenha ocorrido devido à promoção para o cargo de “Professor Chefe da Seção de Artes da Escola de Professores”. A Escola de Professores, em nível superior, deveria ser cursada após a escola secundária e foi criada em razão da reforma de Anísio Teixeira (1932), sendo responsável pela oferta dos cursos de formação de professores primários e dos cursos de Especialização em Desenho e Artes para professores primários. Verificaremos, no próximo capítulo, como se processou o funcionamento desses cursos.

## CAPÍTULO 3

### A PRESENÇA DA DISCIPLINA ARTES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

“Um dos mais preciosos documentos para o estudo de uma sociedade e do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto de suas instituições educativas” (AZEVEDO, 1996, p. 561)

Como podemos observar no fragmento acima, o pensamento de Fernando de Azevedo acerca da relevância da cultura material escolar, como fonte histórica fundamental para a compreensão da sociedade, está em consonância com a visão de Dominique Julia, que concebe a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes incorporação destes conhecimentos” (JULIA, 1995, p. 354). Dessa forma, com base em diversos documentos produzidos no contexto escolar, no período em estudo, neste capítulo, buscamos empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação inicial e os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

A intensificação das matérias artísticas na formação inicial de professores primários e a criação de cursos de especialização foi uma iniciativa de Fernando Nerêo de Sampaio que almejava uma formação específica do professor primário que lecionaria os conhecimentos artísticos na escola primária. Desse modo, objetivamos verificar o protagonismo de Sampaio na constituição de cursos dessa natureza, as intencionalidades, os propósitos da disciplina Desenho e Artes na formação desses professores que atuariam nos primeiros anos de escolaridade, bem como compreender a organização e o funcionamento dos referidos cursos.

As questões que norteiam este capítulo são: quais os conhecimentos, valores e habilidades com os quais se queria dotar esses professores primários de Desenho e Artes? Quais eram as finalidades e que efeitos se queria promover com esse tipo de formação?

Para essa tarefa recorreremos a uma variedade de fontes documentais, encontradas, em sua maioria, no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira, do Instituto

Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. Essas fontes consistem em: a) Programas de Ensino dos Cursos de Formação de Professores Primários, de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal; b) um catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935; c) fotografias das aulas dos cursos de especialização; d) fotografias da equipe de professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas; e) Pedido de isenção de disciplinas da aluna Maria Dulce Machado da Silva e Ofício negando o pedido da aluna. Recorremos também ao Arquivo Gustavo Capanema CPDOC/FGV, onde encontramos uma carta, manuscrita, de Fernando Nerêo de Sampaio, endereçada ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. O conteúdo da missiva dizia respeito à alteração do programa de ensino de Desenho nos cursos secundários. Esse documento é relevante para compreendermos as ideias que estavam em disputa para a organização do Programa do Ensino de Desenho Secundário, bem como os reflexos que essa mudança causaria à formação de professores de Desenho e Artes.

Pretendemos empenhar essa análise à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990). Para análise das fotografias das aulas do curso de especialização e do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas, adotamos como base teórica textos de autores que abordam a relevância da fotografia como fonte e objeto da História, como Abdala (2003), Burke (2004) e Mauad (1996).

Dessa forma, antes de nos dedicarmos à análise dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, é necessário refletirmos sobre os estudos da História do Currículo e das Disciplinas Escolares, pois essa fundamentação teórica nos ajudará a compreender as lutas e as disputas para legitimação da disciplina em estudo e o propósito da criação dos cursos em questão.

### **3.1- Reflexões necessárias sobre o estudo da história do currículo e das disciplinas escolares**

Para nos ajudar a entender a atuação de Nerêo Sampaio, tomamos como base os trabalhos de Ivor Goodson, um dos autores que mais promoveu a articulação entre a História do Currículo com a História das Disciplinas Escolares. Os seus trabalhos nos possibilitam compreender a História do Currículo focalizando a ação dos sujeitos, na medida em que apontam a relevância das narrativas e histórias de vida para a compreensão e mudança do

currículo, pois para esse autor os docentes ocupam um papel central nas decisões referentes ao currículo e ao ensino. Nesse sentido, o autor argumenta que para entendermos o social e o político, devemos compreender o “pessoal e o biográfico” (2013).

Os trabalhos de Ivor Goodson (1990; 1997; 2012; 2013) nos alertam sobre o processo de fabricação do currículo, sobre o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, “desnaturalizando” a noção de currículo atemporal. Para esse autor, o currículo envolve um campo de interesses e disputas sociais, visando a maior dominação e controle.

[...] O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos puros de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2012, p. 8).

Na perspectiva de Goodson, as disciplinas escolares são construções sócio-históricas e não entidades monolíticas. Sua constituição resulta de embates e disputas entre grupos sociais nos processos de seleção dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos para o ensino. Para o autor, é necessário estar atento aos processos internos ou à “caixa-preta” da escola para compreendermos as relações complexas entre escola e sociedade, “porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução” (p.118).

Para André Chervel (1990), a instituição escolar não é apenas uma transmissora de saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas funciona como uma adaptadora desses conhecimentos, transformando-os, e criando um saber e uma cultura própria da escola. De acordo com esse autor, as disciplinas escolares são entidades que gozam de uma relativa autonomia dentro do contexto escolar, pois elas são criações da própria escola, mesmo sendo mediada pela cultura geral, não se constituem como meras reproduções. Partindo de suas contribuições, buscamos entender através da análise dos currículos da formação inicial e dos cursos de especialização em Desenho e Artes para professores primários, qual o caráter dessa área de conhecimento, se priorizava uma formação mais artística, orientada pelas tendências

neoclássicas ou modernistas<sup>65</sup>; ou se pretendia uma formação mais pedagógica, alinhando conhecimentos artísticos e didáticos.

Em diálogo com a história do currículo, pretendemos investigar o sentido da disciplina Desenho e Artes no período de recorte da pesquisa, tendo como foco o protagonismo de Fernando Nerêo Sampaio em conferir destaque a essa disciplina na formação de professores primários, buscando compreender qual o valor e a função social dessa matéria.

Utilizaremos o conceito de *comunidade disciplinar*, criado por Esland e Dale (1973) e apropriado por Goodson, que o divulgou em seus trabalhos. Consiste na noção de que os sujeitos que participam de cada uma dessas comunidades empregam diversos recursos ideológicos e materiais para estabelecerem a sua disciplina como conhecimento essencial no currículo escolar.

### 3.1.1- Comunidade disciplinar

Para Goodson (1997), a *comunidade disciplinar* é formada a partir de um movimento social de profissionais (professores e pesquisadores) articulados às disciplinas científicas, acadêmicas e escolares. Esses grupos de profissionais têm um papel importante na construção das disciplinas escolares.

Em seu clássico estudo “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”, Goodson (1990) questiona a ideia de consenso de que as matérias escolares derivam das disciplinas acadêmicas de âmbito universitário. Para o autor, é “necessário examinar as histórias sociais das matérias escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção” (p. 234). Dessa forma, os estudos históricos revelam um processo contínuo de mudança das disciplinas, considerando que essas saem de um status marginal e inferior no currículo, passam pelo estágio utilitário e por fim se tornam disciplina, dotada de um conjunto determinado e rigoroso de conhecimentos.

---

<sup>65</sup> O estilo Neoclássico caracterizava-se pelo retorno aos valores do passado, pela imitação dos modelos antigos greco-latinos. Seria uma arte submetida ao academicismo nos temas e nas técnicas, ou seja, comprometida com os modelos e as regras ensinadas nas escolas ou academias de belas artes. As obras de arte deveriam representar uma cópia fidedigna da natureza, já a tendência modernista, apresentava-se como uma oposição às formas clássicas instituídas. Os artistas buscavam romper com as regras através da utilização de diversos recursos e técnicas, experimentando em suas obras cores vivas e vibrantes, figuras deformadas, cubos e cenas abstratas. Essa tendência tinha como objetivo a não representação pura e simples da realidade, mas a expressão interior da emoção e da sensibilidade (ZANINI, 1983).

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

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

No caso das Artes Plásticas, no nosso país, o percurso foi diferente da disciplina de Geografia na Inglaterra. Segundo Barbosa (2010) a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, é um marco importante para sistematização do ensino artístico no país. Porque, até então, inexistia qualquer espécie de programa de arte, mesmo já havendo uma arte própria, distinta do modelo europeu, com traços originais e que foi denominada de *barroco brasileiro*. Essa era aprendida informalmente e ensinada por simples artesãos. Com a presença da corte portuguesa em terras brasileiras, inúmeras medidas foram tomadas e, entre essas, encontra-se a criação da Academia de Belas Artes<sup>66</sup>, que apesar de ter sido criada em 1826, somente em 1855 vê iniciados seus cursos, após a reforma dos estatutos<sup>67</sup>. A autora chama a atenção para o Decreto de 1816, com o qual D. João VI criou o ensino artístico no Brasil, caracterizando a “arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma” (p. 21).

Dessa forma, como podemos observar, ao contrário da Geografia na Inglaterra, no Brasil, a organização do ensino artístico de grau superior antecedeu em muitos anos a

---

<sup>66</sup> A Missão Artística Francesa chegou ao Brasil em 1816, chefiada por Joachin Lebreton, dela faziam parte outros artistas de orientação neoclássica. Em agosto de 1916, esse grupo organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Essa instituição teve seu nome alterado muitas vezes, até ser transformada, em 1826, na Academia Imperial de Belas-Artes (ZANINI, 1983).

<sup>67</sup> Ver mais a respeito em: BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

organização em nível primário e secundário (BARBOSA, 2010). Não foi reivindicação de uma categoria profissional, mas sim uma imposição do governo imperial para impulsionar a modernização de uma nação que acabara de nascer.

Entre o período de 1870 a 1901, houve uma intensa propaganda sobre a importância do ensino do desenho na educação popular, fomentada pelos liberais que defendiam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária. A justificativa estava baseada nas ideias de Rui Barbosa, expressas em seus projetos de reforma<sup>68</sup>, nos quais recomendava um ensino diferente, que preparasse o homem para a vida.

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

A arte passa a integrar os currículos escolares a partir do desenho, o qual, em conjunto com as disciplinas trabalhos manuais, tornam-se importantes devido ao seu papel profissionalizante, num momento em que se pretendia inculcar nas escolas primárias esse caráter formativo (NAGLE, 2009, p. 266). No período de 1901 a 1914, os princípios positivistas continuam a orientar a educação geral sendo, entretanto, substituídos progressivamente por modelos implantados por escolas de missionários americanos que passaram a influenciar decisivamente a legislação educacional brasileira. Através do Código Fernando Lobo, de 1901, as ideias liberais defendidas no período anterior são institucionalizadas.

Sendo assim, o conhecimento artístico difundido nas escolas tinha um objetivo utilitário: formar o povo para o trabalho, especificamente para aqueles serviços que necessitavam de destreza manual. Em consonância com a teoria formulada por Chervel (1990), sobre a existência de uma cultura própria da escola, compreendemos que os conhecimentos artísticos foram ressignificados, com objetivos diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes, cuja a missão era a de formar o artista.

---

<sup>68</sup> Reforma do ensino secundário e superior – 1882. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública – 1883. A proposta de reforma idealizada por Rui Barbosa não se concretizou oficialmente, mas devido a sua posição de destaque no cenário político brasileiro, suas ideias repercutiram e influenciaram outras reformas educacionais (BARBOSA, 2010).

No entanto, havia um empecilho para que o Desenho e as Artes fossem consolidados como matéria escolar. Como denunciava Nerêo Sampaio, faltavam professores capacitados para ministrar esse conhecimento de acordo com os objetivos escolares, pois as Escolas de Belas Artes não capacitavam o artista para a sala de aula, porque ofereciam uma formação voltada para as técnicas artísticas e não havia estudos sobre a pedagogia e o desenvolvimento infantil. Para consolidar essa área de conhecimento como uma disciplina, fazia-se necessário formar professores de Desenho e Artes voltados para o ensino primário. Esse argumento seria utilizado por Sampaio em todos os seus textos acessados, o que nos faz supor que ele almejava criar uma comunidade disciplinar, um ensino artístico próprio da escola, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança.

### **3.2- A formação de professores primários no Instituto de Educação do Distrito Federal**

Como afirmamos no capítulo anterior, Nerêo Sampaio criticava de forma contundente a ausência de uma formação voltada para o magistério nas Escolas de Belas Artes e atribuía essa falta, à precariedade do ensino de Desenho e Artes no Brasil. Sampaio acreditava que uma forma de solucionar esse problema seria intensificar o ensino dessa matéria na escola primária. Afirmava que “a iniciação estética precisa ser feita dentro da escola primária” (SAMPAIO, 1927, p. 121). Para isso, seria necessário formar professores primários de Desenho e Artes, com conhecimentos sólidos do campo artístico e pedagógico. Percebemos, portanto, que havia um esforço de Sampaio em criar uma comunidade disciplinar para o Desenho e as Artes. Como aponta Goodson (1997), o que possibilita o fortalecimento de uma determinada área do conhecimento é a constituição de um grupo de professores que partilham os mesmos ideais.

Nesse caso, a proposta de Sampaio era preparar professores para o ensino do Desenho e Artes, com a compreensão da importância desses conhecimentos na formação da criança, não com a intenção de formar futuros artistas, mas com o entendimento que esses saberes contribuiriam para a constituição de hábitos necessários à vida moderna. O sentido de modernizar as práticas escolares, nesse momento, consistia em preparar o homem para viver na nova sociedade urbana e industrial. E a Arte prepararia “as massas de produtores e consumidores de indústrias de bom gosto e objetos de arte para o embelezamento dos lares e prazer do espírito” (SAMPAIO, 1927, p. 121), contribuindo, para o fortalecimento da cultura nacional.

Sampaio vai encontrar a oportunidade de consolidar o seu ideal na gestão de Anísio Teixeira que irá fundar uma Escola de Professores no Instituto de Educação do Distrito Federal, onde proporcionaria aos futuros mestres uma ampliação da cultura geral e melhor preparação para o exercício do magistério, promovendo a articulação entre a “ciência aplicada” e a “prática profissional” (TEIXEIRA, 2010, p. 44). Nesse contexto, buscava-se forjar as bases da profissionalização do ensino, dotando o magistério de um conjunto de saberes de caráter técnico e científico que seriam específicos do campo pedagógico. Como observamos no primeiro capítulo, a necessidade do aprimoramento dos professores primários era uma causa reivindicada desde a década de 1920, um dos temas mais caros e discutidos na ABE, tornando-se um dos principais itens que constam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Anísio Teixeira, ao assumir a diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-35), na administração do prefeito Pedro Ernesto, buscou empreender um projeto educacional autônomo, no qual os diversos segmentos de ensino estivessem articulados, desde a educação primária até o ensino superior. O seu projeto tinha como foco central a formação de professores, pois o seu interesse consistia em preparar uma geração de docentes alinhados às novas tendências pedagógicas, bem como capacitá-los para as demandas de uma educação mais sintonizada com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade brasileira. Dessa forma, em 19 de março de 1932, a Escola Normal do Distrito Federal é transformada em Instituto de Educação do Distrito Federal, e é criada a Escola de Professores que seria segundo Teixeira, “a primeira escola de educação de nível universitário do Brasil” (TEIXEIRA, 2010, p. 45). O problema da má preparação dos docentes era algo que necessitava ser combatido com urgência, especialmente devido ao crescimento do sistema escolar em todos os níveis e a falta de docentes capacitados na época.

De acordo com Sonia Lopes (2006), a reforma que transformaria a Escola Normal em Instituto de Educação ocorreu no mesmo dia da publicação do Manifesto dos Pioneiros, fato divulgado pelos principais jornais do país. A partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, a finalidade do Instituto de Educação consistiria na formação do professorado primário, secundário e o aperfeiçoamento do magistério em exercício. Para atender a essas finalidades, a instituição foi organizada em escola secundária e escola de professores, em nível superior. Além disso, o Instituto também contaria com estabelecimentos de ensino anexos: um jardim de infância e uma escola primária, que serviriam como locais de experimentação, demonstração e prática de ensino. No referido decreto, há um parágrafo único que informa que a escola secundária, apesar de ser autônoma e ter finalidade própria,

também funcionaria como campo de estágio para os candidatos ao magistério secundário. Esses espaços de experimentação e prática eram considerados por Teixeira como verdadeiros laboratórios “para a demonstração (ensino modelo), para experimentação (ensino de novos métodos) e para a prática do ensino (classes de aplicação)” (TEIXEIRA, 2010, p 62).

O novo modelo de formação docente implantado por Teixeira visava a romper completamente com o padrão das escolas normais que priorizavam um ensino propedêutico, de caráter informativo, de natureza verbal, no qual o único recurso eram os livros da biblioteca. Sua proposta visava a uma formação mais dinâmica e prática, com laboratórios especiais para a experimentação e construção de novos conhecimentos, correspondendo, assim, a uma concepção moderna de educação. Teixeira defendia que:

As futuras escolas de educação dever [iam] lembrar, no nível superior, o que foram essas escolas normais em nível médio, e, no nível superior, as escolas de medicina, com seus biotérios, laboratórios e hospitais, distintas assim de nossa experiência com faculdade de direito e de filosofia, ciências e letras (TEIXEIRA, 2010, p. 44).

As instituições de ensino superior, existentes em nosso país, não tinham o compromisso de formar professores, fato que não atendia à necessidade da reforma educacional que estava sendo implementada. Essas instituições promoviam uma formação bacharelesca, descolada da pesquisa e da experimentação científica. Segundo Teixeira, assemelhavam-se mais a escolas profissionalizantes do que propriamente a instituições universitárias comprometidas com a ciência.

Teixeira denunciava a precariedade da formação dos professores nas escolas normais, com suas escolas anexas para a prática de ensino que não atendiam às suas finalidades. As escolas normais, de grau secundário, pretendiam oferecer uma formação de cultura geral e profissional dos futuros docentes. No entanto, segundo Teixeira, essas escolas falhavam nessas duas finalidades, pois não contribuíam de forma satisfatória nem para a formação de cultura geral, que serviria na formação da personalidade individual do aluno, muito menos como formação profissional que seria o instrumento primordial para o seu trabalho.

Com a nova organização, Teixeira pretendia começar a resolver a problemática preparação dos docentes. Almejava ampliar a cultura geral dos futuros mestres e para isso seria necessário ampliar o tempo de estudos. A sua reforma instituiu que após a conclusão do curso primário, seria necessário cursar a escola secundária de seis anos (sendo cinco anos de curso fundamental e um ano de complementar - essa complementação corresponderia ao

preparo do aluno para o ingresso no ensino superior) e, finalmente, para tornar-se um professor primário deveria concluir um curso superior de dois anos, oferecido pela Escola de Professores. Essa Escola também deveria oferecer um curso de 3 anos para a formação dos professores secundários (LOPES, 2006).

Para elevar o status e promover a valorização do magistério, Teixeira objetivava imprimir aos cursos de formação do professorado carioca uma orientação científica, mas sem perder de vista a especificidade do caráter prático da profissão. É importante mencionar que a ciência, na acepção de Teixeira, não serviria para mecanizar e enrijecer o campo educacional, mas serviria como um instrumento capaz de proporcionar aos docentes os recursos necessários que lhes permitissem refletir sobre suas práticas. Seria uma ciência aplicada à educação, cuja atenção se voltaria diretamente às matérias que os docentes iriam atuar.

A pesquisa, segundo Teixeira, seria a base primordial da educação:

O ensinar 'é aprender duas vezes' do velho dito faz-se duplamente verdade, tendo de ser a escola de distribuição da cultura uma escola de descoberta e pesquisa tanto quanto de ensino, em rigor uma escola experimental. Pesquisa e ensino devem nela procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. Descobrir e aprender são processos que irão frutificar na atividade de ensino pela qual o saber se consolida e cresce. A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua inteira potencialidade, permitindo-lhe guardar sua qualidade imaginativa e seu sentido humano (TEIXEIRA, 2010, pp. 54-55).

Para atender ao sistema escolar do período de forma satisfatória, Teixeira organizou os cursos com programas diferenciados, no qual o preparo do docente corresponderia ao ano de escolaridade que iria lecionar, pois acreditava que os três primeiros anos da escola primária necessitavam de maior atenção, devido às características especiais de métodos e objetivos, considerando também os estágios do desenvolvimento infantil. A escola moderna, na visão de Teixeira, seria aquela que adaptaria o conteúdo ao aluno.

A formação diferenciada do mestre para os graus chamados primários do ensino (1º, 2º e 3º anos) e do mestre para os graus chamados intermediários (4º e 5º anos) se impõe, não somente como uma necessidade de organização escolar, diversa em um e outro período, como ainda pela transição psicológica e de desenvolvimento físico dos alunos (Idem, p. 60).

Influenciado pelas teorias de Dewey e Kilpatrick, Anísio defendia uma educação voltada para a experiência, com atividades espontâneas que possibilitassem às crianças

aprenderem através da prática, por meio de projetos, ao invés de lições com conteúdos estabelecidos de forma rígida, que priorizavam apenas a memorização e a repetição. Nesse processo, o professor seria o mediador dos conhecimentos. O movimento escolanovista tinha suas bases fundamentadas nas conquistas das ciências biológicas e psicológicas. A preocupação estava pautada em promover uma aprendizagem espontânea, respeitando o desenvolvimento físico e mental da criança. Dessa forma, as matérias lecionadas na formação do professorado primário deveriam partir de questões propostas pelos programas da escola primária.

Ao criar a UDF, em 1935, Anísio Teixeira pensou em uma instituição que pudesse ser a construtora de uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras, um modelo de universidade diferente do padrão instituído pelo Governo Federal, na época. De acordo com Mendonça (2002), seria a “Universidade de educação”, na qual a formação de professores seria o carro chefe da instituição<sup>69</sup>. Em consequência dessa criação, o Instituto de Educação foi incorporado à UDF e a sua Escola de Professores passou a denominar-se Escola de Educação. Para Lopes (2009), a Escola de Educação seria o eixo integrador da UDF, com o objetivo de formar os professores para a escola primária e promover a formação pedagógica dos professores secundários que realizariam os estudos nos demais institutos e escolas dessa universidade<sup>70</sup>. Vale lembrar que além da Escola de Educação, a UDF era constituída pela Escola de Filosofia e Letras; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito e o Instituto de Artes.

Com a criação da UDF, o Instituto de Educação passou a constituir-se como um espaço da preparação didático-metodológica dos futuros docentes, bem como um centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional. Objetivava-se empreender pesquisas que fossem aplicadas no sistema escolar (LOPES, 2009).

A organização do Instituto de Educação seguia um modelo diferente das demais instituições de ensino do país naquela época, diversa inclusive das de ensino superior. Para atender à variedade de programas e a necessidade de flexibilização, aspectos característicos da nova pedagogia, as disciplinas não seguiam uma divisão tradicional de cadeiras, mas sim uma conjunção de matérias sob o título de conjunto. Foram agrupadas e divididas em seções

---

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

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

e em cada uma dessas seções havia um professor chefe e os professores assistentes que detinham conhecimento específico nas matérias correspondentes as suas seções. A organização das seções assumiu a seguinte forma:

I – Biologia Educacional e Higiene

II – Educação

III – Matéria de Ensino

IV – Desenho, Artes Industriais e Domésticas

V – Música

VI – Educação Física, Recreação e Jogos

VII – Prática de Ensino

**Fonte: DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3.810, de 19/03/1932. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010, p. 64.**

Fernando Nerêo de Sampaio foi designado Professor Chefe da seção IV – Desenho, Artes Industriais e Domésticas, sendo sua assistente a professora Leonilda d’Anniballe<sup>71</sup>. A seção contava ainda com colaboração de outros docentes. Na Escola Secundária, lecionavam exclusivamente as professoras: J. Fiuza Guimarães, Romana Fonseca França, Noemi Gouvêa e Azevedo, Jandyra Moreira dos Santos e Eunice Pourchet. Na Escola de Professores, para os cursos de formação inicial, especialização e aperfeiçoamento atuavam: Stella Muniz de Aboim, Odette da Silva Cortez, Esmeralda Oberg Azamor, Maria Izabel Lacombe, Augusto Bracet, Dyvaldo F. Oliveira, Miguel Calmon e Adalberto Matos<sup>72</sup>.

Lopes (2006), em seu estudo “Oficina de Mestres – História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)”, reproduz a matriz curricular do curso de formação de professores primários, com o auxílio do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, localizado no CPDOC/FGV - arquivo pessoal de Lourenço Filho - além da consulta a históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. De

---

<sup>71</sup> Leonilda d’ Anniballe Braga, nasceu em 16/07/1904, no Distrito Federal. Formou-se professora primária na Escola Normal do Distrito Federal. Também estudou na Faculdade Nacional de Filosofia. Mais tarde com a morte de Nerêo Sampaio, ela se torna professora catedrática de Desenho do Curso Normal do Instituto de Educação, aposentando-se em 04/11/1961 (FONTE: Ficha funcional da referida professora, acervo do CMEB-ISERJ, armário 11)

<sup>72</sup> A reconstituição do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas do Instituto de Educação foi possível através do quadro de horários dos Cursos de Especialização e pelo Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, realizada em 1935 (ACERVO: CMEB-ISERJ).

acordo com a autora, essa matriz vigorou entre 1932 e 1939, com pequenas alterações. Nesse estudo Lopes revela o peso significativo das disciplinas que compunham a seção de Fundamentos da Educação de caráter biopsicológico.

A Biologia e a Higiene tiveram um papel central para fundamentar essa nova pedagogia, por um lado, oferecendo meios de desenvolver a ‘base biológica’ por meio da defesa da saúde individual, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A fundamentação biológica que justificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social, bem como a fisiologia da aprendizagem foi, de certa forma, encampada pela área de conhecimentos psicológicos, que tomou a Biologia como fonte científica (LOPES, 2006, p. 139).

De acordo com Lopes (2006), nesse momento, a escola deveria orientar-se para uma nova prática, fundamentada na cientificidade como forma de aprimorar e desenvolver metodologias, técnicas e práticas de ensino que viessem a contribuir para uma cultura pedagógica brasileira.

A partir da reprodução desta matriz, podemos conferir a relevância que o Desenho e as Artes possuíam na formação do professor primário, observando-se a carga horária considerável, similar àquela reservada às disciplinas de cunho biopsicológico que, segundo a autora, seriam as disciplinas com o estatuto de “ciências matriciais” por possuírem um percurso científico autônomo:

Disciplinas	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Biologia Educacional	6h					
Biologia e Higiene		1h				
Psicologia da Criança	4h					
Psicologia Educacional		6h	2h			
Sociologia Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	2h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada				2h		2h
Testes e Medidas						3h
Música	2h	3h	3h	1h	1h	1h
<b>Desenho e Artes</b>	<b>6h</b>	<b>4h</b>	<b>4h</b>			
Educação Física	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Literatura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					6h	
Estudos Sociais				4h		
Prática de Ensino				10h	12h	12h

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação, n. 1, v, 1934 – Histórico Escolar de Alda Gomes/ Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. LF / Inst. Educação. Pasta II. Apud. Lopes (2006).

Como podemos observar na matriz curricular do curso de formação de professores, as matérias de caráter artístico eram desenvolvidas ao longo de todos os trimestres do 1º ano do curso, com uma carga horária densa em cada trimestre, sendo 6h no 1º e 4h no 2º e 3º trimestres. Vale observar que possuíam importância equivalente às disciplinas de fundamentos da educação, como a Biologia Educacional, a Psicologia Educacional, a Sociologia Educacional e a História da Educação. Da mesma forma, a Educação Física e a Música também compunham esse primeiro ano de estudos, possuindo também um significativo valor.

Esses conhecimentos refletiam o ideário da pedagogia da Escola Nova que apregoava a importância de se compreender o desenvolvimento da criança a partir do conhecimento científico e, com base nesses saberes, propor uma educação mais ativa, na qual a criança fosse a protagonista do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as Artes, a Educação Física e a Música proporcionariam uma aprendizagem mais ativa e participativa do estudante.

Na acepção de Nerêo Sampaio, o Desenho e as Artes eram conhecimentos importantes para a prática e a criação de hábitos que facilitavam aos indivíduos a resolução de problemas e a integração ao meio em que viviam, pois contribuía: “[...] para a formação de hábitos necessários à vida, tais como os de observar atentamente, pesquisar, experimentar, analisar, imaginar, formar hipóteses, selecionar, coordenar, deduzir, induzir, concluir, projetar e realizar [...]” (SAMPAIO, 1941, p. 2). O ensino artístico proporcionava situações de aprendizagem nas quais a criança assumia uma posição autônoma, questionadora e criativa. Dessa forma, compreendemos que as ideias de Sampaio acerca da relevância dos conhecimentos artísticos para a educação das crianças, estão amparadas na noção de “arte como experiência” de John Dewey (DEWEY, 1980).

De acordo com Goodson (1997, p. 20), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno” sendo também um dos “melhores roteiros oficiais para compreendermos a estrutura institucionalizada da educação” (idem). Nessa perspectiva, a partir do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1 de 1934, foi possível conferir o programa de ensino da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas com as matérias e os objetivos dos conteúdos ministrados ao longo do primeiro ano do curso de formação de professores primários. Reproduzimos abaixo a organização das matérias:

<b>Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais</b>
<b>Matérias:</b>
<b>Desenho</b>
<b>Arte decorativa</b>
<b>Artes Industriais</b>
<b>História da Arte e da Educação Artística</b>
<b>Metodologia das Artes - Orientação do Ensino</b>

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação, nº 1, v. 1 de 1934, pp. 350-355. ACERVO: CMEB – ISERJ

Analisamos esse programa e constatamos que o ensino artístico, além de contribuir para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre as artes, possuía um caráter utilitário, instrumentalizando o docente para a atuação no ensino primário. As atividades eram direcionadas para aplicação das artes na escola primária, especialmente para a confecção de artefatos, como brinquedos, jogos e aparelhos que seriam necessários ao ensino das várias disciplinas desse segmento. Fato que vai ao encontro do proposto por Anísio Teixeira, ou seja, de que as matérias lecionadas na formação de professores deveriam contribuir para o ensino correspondente ao grau de ensino.

Por meio das matérias e objetivos do ensino do programa, podemos vislumbrar a sistematização dos conhecimentos do curso que acontecia integralmente no 1º ano da Escola de Educação.

O *Desenho* se constituía como disciplina que tinha como princípio desenvolver a observação, a compreensão da perspectiva e a aplicação desse conhecimento na escola primária. Estudava-se Desenho natural (que consistia na observação, representação e cópias de objetos e poses de modelo vivo); Desenho decorativo (dedicava-se ao estudo de faixas, ornatos, gregas, estudos de letras, barras decorativas e painéis); Desenho geométrico (concentrava-se no estudo da morfologia geométrica e estudos de construções geométricas) e o Desenho pedagógico (que tinha como finalidade preparar os docentes para o desenho no quadro negro e preparar esquemas de construção de desenhos para ilustrar aulas da escola primária).

Na *Arte decorativa*, o estudo estava voltado às leis da composição decorativa aplicadas ao espaço interior do lar e da escola. Eram desenvolvidos exercícios de composição de ilustrações, com temas brasileiros, para a elaboração de projetos decorativos que seriam aplicados nos lares e nas escolas. A abordagem de temas nacionais, nessa matéria,

refletia o nacionalismo tão difundido nesse período, principalmente nas escolas. A valorização dos recursos naturais e culturais brasileiros no ensino artístico foi um dos pontos defendidos por Sampaio, em sua tese pela Educação Estética apresentada na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba. Nessa ocasião, ele argumentava que era necessário ressaltar: “[...] o valor do manancial inesgotável que apresenta a nossa flora e fauna ao aproveitamento decorativo, seja na pintura ou na arquitetura, seja na escultura, na música ou, ainda, na literatura” (SAMPAIO, 1927, p. 122).

A matéria *Artes Industriais* tinha como finalidade preparar os docentes no manejo de materiais diversos para a criação de objetos artísticos e pedagógicos. Consistia no aprendizado de técnicas para trabalhos em cartão, madeira, metal e massa plástica, bem como a elaboração de materiais decorados a partir de papel, couro, vidro e madeira. Era um ensino técnico industrial, ligado à mecânica, à marcenaria, entre outras especialidades. Essa matéria tinha como objetivo capacitar professores para desenvolverem esses conhecimentos na escola primária, como forma de iniciar a preparação das crianças para uma futura atuação na indústria. Além de ser considerado como uma excelente atividade socializadora, por exigir um trabalho em conjunto, ia ao encontro dos princípios apregoados de responsabilidade e cooperação preconizados pela Escola Nova.

A *História da Arte e da Educação Artística* era uma matéria de fundamental importância nesse programa, pois abordava os conhecimentos da História da Arte Ocidental – da Pré-História à Idade Moderna –, bem como tratava do ensino artístico ao longo do tempo e discutia a relevância desse saber na escola, como uma ferramenta pedagógica a serviço do desenvolvimento da criança. Tinha-se por objetivo desenvolver a capacidade de apreciação estética e a preparação para o estudo da metodologia das artes na escola primária. Os conteúdos presentes, nessa matéria, eram: História da Civilização, Psicologia, Sociologia e Filosofia. A Psicologia possuía um papel de destaque nessa matéria, o seu estudo tinha como premissa buscar soluções para a não aprendizagem do Desenho e ajudar na compreensão da contribuição das Artes na formação mental da criança. Percebemos, assim, que a Psicologia, além de possuir um lugar privilegiado na matriz curricular da formação dos professores, ainda se apresentava como um conhecimento importante no programa de Desenho e Artes. Era o discurso científico que legitimava os conhecimentos artísticos na escola.

A *Metodologia das Artes – Orientação para o Ensino* - consistia na orientação da prática do ensino das artes na escola primária. Estudava-se principalmente a História da Educação e a Psicologia Educacional. Mais uma vez, a Psicologia, como um conhecimento

primordial, auxiliava na organização das turmas e dos programas de ensino para as diferentes faixas etárias. Estudavam-se diversos métodos de ensino compatíveis com cada etapa do desenvolvimento mental infantil.

*Metodologia das Artes – Orientação para o Ensino* era uma das disciplinas mais interessantes desse programa de ensino, à medida que pretendia estudar a Arte de forma contextualizada à escola, ou seja, as *Artes a serviço da educação*. Esse seria o diferencial desse conhecimento artístico tão reivindicado por Nerêo Sampaio, que sempre criticou a ausência de estudos de pedagogia e matérias de ensino nas Escolas de Belas Artes que não formavam professores, apenas artistas.

Podemos perceber que, naquela época, já havia uma preocupação com a interdisciplinaridade, tão falada hoje, pois buscava-se articular o Desenho e as Artes com as diferentes matérias do currículo escolar. Estudavam o desenvolvimento de técnicas especiais e procedimentos que auxiliassem as dificuldades na aprendizagem. Havia também aulas de como introduzir a apreciação artística na escola primária, bem como a preparação do professor para utilizar o espaço escolar de forma eficiente, dando a ele noção de arranjo, organização de mobiliário, de museu, de biblioteca especializada e de exposições.

A disciplina *Metodologia das Artes – Orientação do Ensino* dividia-se em duas etapas: a 1ª fase caracterizava-se pela observação nas classes das escolas primárias das aulas ministradas pelos professores assistentes. A partir da observação, os alunos anotavam suas dúvidas e opiniões e, após o encontro de orientação, discutiam sobre o que haviam observado, buscando esclarecer dúvidas e apresentar sugestões. A 2ª fase se constituía como a parte prática da orientação, na qual os alunos elaboravam aulas para as diversas séries da escola primária, pesquisavam material para ser utilizado nas mesmas e praticavam a regência. Após as atividades, professores e alunos se reuniam e discutiam as práticas empregadas.

Verificamos que a formação artística destinada aos professores primários, orientava-se pelos padrões da Arte Neoclássica, especialmente no ensino de Desenho. A ênfase no ensino do Desenho com o foco na observação e na habilidade manual para alcançar uma representação mais realista, ia de encontro à corrente da Arte Modernista, que pregava a libertação das regras rígidas da academia. Por mais que Nerêo Sampaio pregasse a importância do desenho espontâneo das crianças, essa espontaneidade deveria ser orientada pelos professores para que os alunos desenvolvessem cognitivamente a percepção e a crítica para atingirem uma representação realista. Esse desenvolvimento se dava através de exercícios de autoexpressão, que eram mediados pelo professor. O desenho espontâneo era

um meio de preparação da educação visual que permitiria a capacitação para o ensino do desenho natural.

### 3.2.1- Cursos de Especialização de Desenhos e Artes Industriais do Instituto de Educação

Com o intuito de aprimorar o ensino primário, além da diferenciação dos programas, formando professores de acordo com o ano de escolaridade em que iriam atuar, Teixeira criou cursos especializados para formar “professores especiais”, o seu projeto determinava que os mestres que atuariam com áreas do conhecimento específicas deveriam ter uma formação de acordo com a sua atuação na escola primária. Seriam cursos para o aprimoramento dos docentes em exercício que atuavam no sistema público (TEIXEIRA, 2010).

O projeto determina a formação de mestres especializados para música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde. Todos esses professores receberão o preparo especializado necessário ao exercício eficiente do seu mister na escola primária, não sendo preciso maiores esclarecimentos para fundamentar a necessidade de sua especialização e das funções que lhes competirão na escola renovada (TEIXEIRA, 2010, p. 60).

É nesse contexto que Anísio Teixeira cria a Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas – SEDAA, na qual a coordenação ficaria a cargo do professor Fernando Nerêo de Sampaio, que encontrou a possibilidade de realizar seu desejo de formar professores primários capacitados para alcançar os objetivos pedagógicos do ensino de desenho, constituindo-se numa formação diferenciada, pois o desenho na “escola nova não pode[ria] nem deve[ria] ser aquele mesmo desenho de pretensões artísticas animado de formas convencionais condicionadas” (SAMPAIO, 1938, p. 23).

De acordo com o Livro de Designações, Nomeações e Dispensas do período de 1932 a 1937, em 08/09/1933, Nerêo Sampaio que era lotado na Escola Secundária do Instituto de Educação, como professor catedrático de Desenho, foi promovido pelo Interventor Federal ao cargo de Professor de Desenho e Artes Aplicadas da Escola de Professores da referida instituição, conforme os termos do art. 40 do Dec. n. 4.387.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Livro de Designações, Nomeações e Dispensas – período de 1932 a 1937, páginas. 31F -31V -32F. Acervo: CMEB-ISERJ.

No texto do catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas<sup>74</sup>, Nerêo faz menção à importância da criação desses cursos, pois era a concretização de anos de esforços para a valorização do ensino artístico na escola primária. De acordo com Sampaio, o ensino de Desenho e Artes passou por um longo período de desvalorização, fato que ocorreu em diversos países da Europa e da América. A diferença entre o Brasil e alguns desses países consistia no reconhecimento da importância dessa matéria no currículo escolar e na ação de promover a sua valorização. Desde 1905, a Inglaterra e os Estados Unidos buscavam promover mudanças, reconhecendo que o ensino artístico era primordial para o processo de industrialização do país, enquanto no Brasil essas mudanças ocorreriam de forma tímida, a partir de 1923.

Sampaio ainda ressalta que a valorização desse conhecimento, com formação especializada dos professores primários, se devia à preocupação da continuidade de ação e programa de três administrações que se sucederam: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), administrações das quais participou, como vimos, enquanto defensor do ensino de Desenho e Artes como conhecimento primordial para a educação popular. Segundo Sampaio:

A administração Carneiro Leão, a primeira que desejou enfrentar corajosamente a questão, divulgando novas diretrizes de ensino, agitou o problema e o focalizou em seus principais aspectos, iniciando os cursos de apresentação e divulgação dos novos métodos. Tal iniciativa, de sábia prudência e méritos incontestáveis, pois pretendia o revolvimento de um terreno sobre o qual se deveriam lançar as primeiras sementeiras, conseguiu atingir os objetivos visados. Realmente, após os cursos professados, todo o magistério se orientava para novas leituras, novos estudos, no desejo de alcançar melhores resultados [...] Quando Fernando de Azevedo condensou o pensamento moderno da educação, na obra completa da reforma idealizada, o magistério recebeu com iniludível satisfação o trabalho proposto. E que as iniciativas da administração Carneiro Leão haviam frutificado, e o professorado se integrara na obra, convencido de sua utilidade e urgência. [...] Finalmente, a administração Anísio Teixeira, no desejo de alcançar rapidamente a realidade construtora dos planos arquitetados pelo seu antecessor, projeta a ampliação dos diâmetros das várias esferas de ação, organizando os serviços complementares, sob características de rigor técnico (SAMPAIO, 1935, pp. 15-16).

---

<sup>74</sup> Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, realizada em 1935, promovida pelas Seções de Desenho e Artes Industriais do Instituto de Educação e Escola de Educação e pela Superintendência do Ensino de Desenho e Artes Aplicadas do Departamento de Educação. Encontramos apenas a 4ª edição, outras não foram localizadas. Nesse catálogo, são apresentadas várias imagens dos trabalhos dos alunos das escolas primária, secundária e professores, que foram expostos na amostra. A intenção desse material era divulgar o trabalho que vinha sendo realizado nos diversos graus de ensino do Instituto de Educação, com o intuito de apresentar a importância do ensino artístico na escola.

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

Como em todas as iniciativas de ampliação, onde se torne preciso manter a necessária integridade do sistema adotado, criou Anísio Teixeira os órgãos anexos para as funções complementares e, assim entre vários serviços novos de subdivisão de esforços e funções, apareceu a especialização de Desenho e Artes Aplicadas. A administração Fernando de Azevedo a inaugurara e ensaiara quando da organização dos Cursos Anexos às Escolas Profissionais; a administração Anísio Teixeira a organizou para as escolas primárias, criando a Superintendência especializada de Desenho e Artes Aplicadas (SAMPAIO, 1935, p.16).

Na época da publicação do Catálogo da 4ª Exposição, havia uma quantidade significativa de professores se especializando, como podemos conferir no fragmento abaixo:

Neste viveiro, onde 105 professores se especializam e se aperfeiçoam, encontramos os mais inequívocos exemplos de interesse, capacidade e dedicação, e a visão de que, dentro em breve, o desenho e as artes aplicadas poderão alcançar, nas escolas primárias, a posição que lhes compete, no currículo escolar (Idem, p. 14).

Percebemos nesse fragmento que a finalidade dos cursos de aperfeiçoamento e especialização era capacitar docentes para promover o Desenho e as Artes como conhecimentos indispensáveis no currículo escolar, especialmente na escola primária, onde as crianças iniciariam os seus estudos. Essa preocupação em ocupar uma posição favorável no currículo escolar, nos faz supor que a intenção de Sampaio era, de fato, criar uma comunidade disciplinar. A proposta era criar uma categoria docente identificada com os ideais da valorização do ensino de Desenho e Artes nas escolas, especialmente a primária, na qual é responsável pela formação inicial das crianças.

Em consonância com os ideais de Teixeira, nos quais preconizava um ensino específico para cada grau de ensino, Sampaio defendia que a especialização em Desenho e Artes para professores primários careceria de ir além das dimensões técnicas do fazer artístico, deveria capacitar os docentes com o conhecimento dos fundamentos da educação, como forma de instrumentalizá-los para o exercício eficiente de sua função. Segundo o autor:

[...] O ensino das artes, na escola primária, apresenta sutilezas de tal ordem, que um professor especializado embora habilíssimo, se acaso desconhecer a psicologia infantil e sua evolução e, especialmente, as manifestações do grafismo e sua evolução, e a verdadeira função do ensino das artes na escola primária, se transformará no mais incapaz dos professores (SAMPAIO, 1935, pp. 16 – 17).

Nesse fragmento, percebemos que o conhecimento artístico deveria estar amparado nos Fundamentos da Educação, especialmente na Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. A Psicologia era o discurso científico que legitimava e garantia uma posição relevante da Arte no currículo escolar, pois se reconhecia a sua capacidade de desenvolver e/ou potencializar algumas habilidades nas crianças.

### 3.2.2- Programas dos cursos de especialização em Desenho e Artes Industriais: um currículo destinado ao público feminino

No CMEB-ISERJ, encontramos vários programas de ensino dos cursos de especialização, alguns apresentam correções feitas à mão pelo próprio Nerêo Sampaio, o que demonstra o seu envolvimento com a elaboração das matérias de ensino. Denominavam-se *Cursos de Especialização de Desenho e Artes Industriais*, nos quais se buscava ministrar todos os conhecimentos necessários à formação artística do professor primário especializado, além da prática permanente das técnicas de arte e de orientação do ensino. Eram cursos organizados em trimestres, que tinham a duração de dois anos, com três aulas semanais, de duas horas de duração. O ingresso se dava exclusivamente através de concurso de provas teórica e prática. As matérias, os conteúdos e os objetivos, não diferem muito do programa do curso de formação inicial de professores primários. A diferença encontra-se na densidade e na profundidade das matérias trabalhadas, bem como na divisão de algumas e a inclusão de outras. Observem a organização das matérias:

<b>Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais</b>
<b>Matérias:</b>
Técnica das Artes do Desenho
Arte Decorativa
Projeções e Teoria das Sombras
História das Artes Industriais (1ª parte)
Desenho da Figura Humana
Arte Decorativa (estilos)
Projeções Conicas
História das Artes Industriais (2ª parte)
Desenho de Animais
A Indumentária e suas Artes Complementares
História do Ensino das Artes
Desenho e Ilustração
Orientação de Ensino
As Artes Industriais no Lar e na Escola

Fonte: Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Programa de ensino do Curso de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários. 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

Observamos que o Desenho era abordado de diversas maneiras, configurando-se como conhecimento base do curso. Era estudado, inclusive, na matéria *Orientação de Ensino*, na qual se abordava o aproveitamento do grafismo infantil no ensino das artes do Desenho e a sua articulação com o trabalho de coordenação motora, através da modelação, nos Jardins de Infância e nos primeiros anos fundamentais do Ensino Primário.

A *História das Artes Industriais* também possuía significativa relevância, sendo dividida em duas partes e, ao contrário da organização do programa do curso de formação inicial, apresenta-se separada da *História do Ensino das Artes*, que adquiria um aprofundamento maior. A ênfase nas Artes Industriais demonstra a preocupação, que existia na época, com o processo de modernização do país. Assim, ao investir nesse tipo de conhecimento, seria possível desenvolver e aprimorar as indústrias no Brasil.

Encontramos no CMEB-ISERJ várias listagens com alguns dados dos alunos matriculados nos cursos de especialização em Desenho e Artes Industriais e, através desse documento, verificamos que o corpo discente era constituído exclusivamente por mulheres. Nas fotografias encontradas das aulas desses cursos, que serão analisadas no próximo item, conferimos também a presença exclusiva de mulheres, enquanto alunas. Os poucos homens que aparecem nas imagens são professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas. Nos documentos acessados referentes aos cursos, a nomenclatura empregada é sempre *Curso de Especialização em Desenhos e Artes Industriais* para professores primários. O gênero que designa o público alvo é o masculino, demonstrando que não havia

uma restrição dessa formação apenas às mulheres. Entretanto, algumas matérias do programa de ensino dos cursos denunciavam, através dos conteúdos, que eram voltados para o público feminino.

É possível observar esse caráter feminino na matéria: *A Indumentária e suas Artes Complementares*, na qual as alunas estudavam a evolução da indumentária, a influência das artes nesse processo e o desenvolvimento da moda. O objetivo principal era reconhecer os elementos que compunham o vestuário, relacionando-os com contextos históricos e culturais variados, buscando identificar as principais influências de hábito de uso e consumo, para o desenvolvimento da interpretação de composições artísticas. As estudantes aprendiam, também, acerca do vestuário infantil. A crescente demanda da mão de obra feminina para a atuação na indústria têxtil pode ser uma das justificativas para a necessidade de tal matéria. Dessa forma, o toque feminino contribuiria com noções artísticas de “beleza” e “bom gosto” para o aprimoramento das estampas dos tecidos produzidos nas fábricas, constituindo-se em um conteúdo relevante para serem ministrados nas escolas, especialmente para o público feminino.

A oferta dessa disciplina fornece indícios sobre a posição da mulher, naquela época, no mercado de trabalho. Muitas jovens, das camadas populares, trabalhavam nas fábricas, no comércio e em escritórios, geralmente com uma jornada de meio período para não afastá-las “da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade, da pureza do lar” (LOURO, 2001, p. 453). Havia uma limitação profissional para as mulheres, só eram permitidas carreiras nas quais houvesse a possibilidade do exercício da missão feminina verdadeira que era ser esposa e mãe. Nessa perspectiva, os trabalhos deveriam se constituir em ocupações transitórias, garantindo a possibilidade de abandono das funções sempre que a missão maior as recrutasse.

De acordo com Louro (2001), o magistério foi uma dessas ocupações que garantia a conciliação entre profissão e família. A autora alerta que não devemos tomar a feminização do magistério como um processo natural. Devemos buscar compreender esse processo como uma construção ao longo do tempo, na qual houve uma série de fatores, ligados especialmente à crescente urbanização e ao desenvolvimento da indústria. Esses fatores ampliavam as oportunidades de trabalho mais rentáveis para os homens que foram, aos poucos, encaminhando-se para serviços mais valorizados do que o magistério. Ressalta, ainda, que existiram muitas resistências em torno da feminização do magistério:

O processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças (LOURO, 2001, p. 450).

Para a legitimação do magistério primário como uma profissão feminina, houve vários discursos que circulavam entre o final do século XIX e o início do século XX, afirmando que as mulheres tinham por essência da “natureza” uma vocação para o manejo com as crianças, pois elas eram as primeiras e “naturais educadoras”. Dessa forma, o magistério ia se construindo como uma “extensão da maternidade” e a escola como a segunda casa (Idem).

As mulheres iam adquirindo mais oportunidades de se instruir. Entretanto, havia uma diferença entre os conhecimentos destinados aos homens e às mulheres. Os homens eram educados para o trabalho externo, para a vida pública e para assumirem posições de comando. Já as mulheres deveriam aprender matérias relacionadas ao cuidado com o lar, aos afazeres domésticos e não poderiam acessar saberes que as afastassem de seus deveres primários de esposas e mães.

Diante desses dados, intriga-nos a matéria *Desenho da Figura Humana*, que objetivava o estudo da anatomia do corpo humano, em poses e atitudes, com o procedimento de cópias de modelo vivo. Será que essa matéria era estudada com o mesmo rigor e recursos que eram ensinados na Escola Nacional de Belas Artes, inclusive com modelo nu? Nesse período, era um tabu as mulheres terem acesso a esse tipo de conhecimento. Um exemplo que representa bem esse contexto foi a exposição de Anita Malfati em 1917, que causou uma grande polêmica ao expor o desenho *Torso*<sup>75</sup>, no qual retrata um corpo masculino de costas e nu. Essa exposição chocou a sociedade tradicional, o que provocou a publicação de um artigo de Monteiro Lobato, no jornal “O Estado de São Paulo”, ridicularizando as obras apresentadas.

Há outra disciplina importante que demonstra de forma explícita ser o ensino artístico voltado especificamente para o público feminino: *As Artes Industriais no Lar e na Escola*. Essa matéria pretendia capacitar as professoras para o emprego das Artes industriais no contexto doméstico e escolar. Aprendiam a elaborar e executar projetos para produção de

---

<sup>75</sup> Torso, 1917 – carvão e pastel sobre papel. Dimensões: 61 x 46,6 cm. Esta obra encontra-se no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.

objetos ornamentais tanto para a escola quanto para a casa, com o propósito de decoração desses ambientes.

Nesse período, era muito difícil encontrarmos artistas mulheres. Simioni (2002) tenta explicar esse fato e faz uma crítica sobre a pouca atenção que o estudo da história da educação artística das mulheres tem no Brasil, por parte dos pesquisadores dessa área. A autora informa que apesar da permissão das mulheres em ingressar nos cursos superiores em nosso país ter sido promulgada em 1879, episódio que permitia o acesso delas a todas instituições de ensino superior, inclusive à Imperial Academia de Belas Artes, a referida lei não repercutiu significativamente no que diz respeito ao ingresso de mulheres em cursos de natureza artística.

Simioni atribui esse aparente descaso do ensino artístico, por parte das mulheres, à inexistência de uma tradição feminista de luta por direitos sociais, como havia na França e nos Estados Unidos. Inexistia, no Brasil, uma organização de mulheres reivindicando o direito ao ingresso na Escola de Belas Artes, diferentemente da França onde, desde meados do século XIX, um grupo de mulheres exigia a entrada na *École de Beaux-Arts*. No caso brasileiro, a lei foi promulgada a partir da reivindicação de um grupo restrito de mulheres que almejava o acesso a instituições de ensino profissionalizante tradicionais, como os cursos de direito ou de medicina. A autora aponta, ainda, outro obstáculo relevante, como o caso das mulheres não serem aprovadas nos exames admissionais, devido ao fato de muitas escolas secundárias não as aceitarem como parte do seu corpo discente.

Com a proclamação da República, o número de mulheres que acessaram a Escola Nacional de Belas Artes teve um aumento, embora muito tímido. Elas também ampliaram o espaço de divulgação de suas obras, passaram a expor seus trabalhos nos salões. Entretanto, a proporção entre homens e mulheres que expunham era desigual, e a arte feminina apresentava uma significativa diferença, estava mais voltada à esfera doméstica, geralmente eram obras afeitas aos ornamentos dos lares burgueses.

Diante de todas essas dificuldades, muitas jovens com pretensões artísticas seguiam seus estudos em ateliês particulares de professores vinculados à academia ou na Académie Julian<sup>76</sup>, em Paris.

---

<sup>76</sup> Académie Julian era uma instituição de ensino de Belas Artes, fundada em 1868, na França, pelo artista Rudolph Julian. Essa escola garantia uma formação para as mulheres – que eram oriundas de certa elite de diversos lugares do mundo – com os mesmos conhecimentos acadêmico-artísticos ensinados aos homens. Geralmente as mulheres que estudavam na Escola Nacional de Belas Artes, restringiam-se à matéria mais elementar: desenho de ornatos. Eram pouquíssimas as que ousavam seguir adiante, escrevendo-se nos ateliês de pintura e escultura (SIMIONI, 2002).

Além de todos esses argumentos para justificar a dificuldade de constituição de um grupo atuante de artistas mulheres no Brasil, Simioni apresenta outro aspecto que está relacionado ao papel da mulher na sociedade naquela época: a preocupação com a moral feminina:

Talvez a vergonha, uma sanção mais sutil, mas nem por isso menos eficaz, possa ter sido outro motivo. Afinal, uma mulher que pretendesse uma formação acadêmica estaria cometendo desvios: um deles seria pleitear uma carreira pública, o que contrariava o espaço que lhe era sugerido pelos valores sociais, e o outro seria se postar (o que exigia muita coragem) diante de um modelo, vivo e nu diante de seus olhos (SIMIONI, 2002, p. 147).

O fragmento acima nos permite refletir sobre a natureza dos cursos em estudo, que não poderia atender a todos os métodos, técnicas e conhecimentos empregados nas Escolas de Belas Artes, pois seria um ataque à moral e bons costumes da época. Nessa perspectiva, os cursos de especialização deveriam se apresentar de forma que garantissem uma função para o conhecimento artístico no lar e na escola. Por se tratar de cursos destinados ao magistério primário, função considerada como a mais apropriada à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto. Dessa forma, o pendor artístico feminino, para tornar-se aceito e legítimo, deveria respeitar os limites do espaço destinado às mulheres nos padrões da sociedade vigente. Ser uma artista profissional era considerado, em muitos lugares, uma transgressão das expectativas sociais.

### 3.2.3- Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais

O curso de aperfeiçoamento foi criado com a preocupação de dar mais oportunidades às professoras em exercício na escola pública para revisão de estudos teóricos e práticos. Sampaio informa, no texto do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, que o tempo destinado aos cursos de especialização não eram satisfatórios para o preparo eficiente do professor especializado. “Nessas condições, verificou-se a necessidade de estender a duração dos cursos de modo a permitir melhor sedimentação dos conhecimentos adquiridos” (SAMPAIO, 1935, p. 18). Essa formação era restrita, apenas, às docentes que possuíam o curso completo de especialização em Desenho e Artes Industriais. Para o ingresso, além da formação exigida, era necessário ser aprovado em concurso, prestando provas para comprovar que detinham os conhecimentos de base, correspondentes ao curso de especialização. Além da prova, era imprescindível comprovar o exercício do

magistério primário pelo menos durante três anos. As matérias lecionadas no curso de aperfeiçoamento se configuravam como uma revisão e aprofundamento dos conteúdos estudados no curso de especialização, como podemos conferir no programa de ensino abaixo:

Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais
<b>Matérias</b>
<b>1ª Parte</b>
<b>Desenho, Pintura e Modelação</b>
* Renovação de estudos e prática de novas técnicas.
* Composições para ilustração.
* Prática de desenho de quadro negro.
<b>Psicologia educacional</b>
<b>Administração escolar</b>
<b>2ª Parte</b>
<b>Prática de oficinas de artes industriais</b>
* Projetos e construções de jogos, brinquedos e utensílios didáticos
* Projetos de realização de objetos de adorno ou de utilidade comum, executados em materiais diversos e em técnicas diferentes
* As oficinas das escolas e suas funções educativas
<b>Sociologia educacional</b>
<b>Novas ideias sobre o ensino das artes</b>
<b>Orientação do Ensino das Artes</b>

**Fonte:** Distrito Federal. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Programa de ensino do Curso de Aperfeiçoamento de Desenho e Artes Industriais para professores primários. 1935. Acervo: CMEB – ISERJ.

De acordo com Sampaio, a experiência de formar professores primários especializados em Desenho e Artes, com o aprofundamento necessário, consistia num marco inédito, pelo menos no continente americano. Ele acreditava que em pouco tempo o conhecimento artístico estaria consolidado nos currículos escolares como uma matéria indispensável à formação das crianças. Podemos conferir essa idealização no fragmento abaixo:

Nesse ambiente de estímulo e trabalho, pudemos desenvolver, durante estes três últimos anos, dos melhores cursos de preparação artística que se tem ministrado, na América, para professores primários. Não há exagero, nem inexatidão no que divulgamos, nem nos movem intuítos de vaidade – que seria positivamente ridículo – mas, apenas, o registro de um fato inédito. Esse magistério especializado em desenho e artes aplicadas, que se prepara nos cursos especiais, irá operar revolução eficiente no ensino destas disciplinas dentro dos três próximos anos (SAMPAIO, 1935, p. 25).

Nas considerações finais do Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, Nerêo Sampaio cita uma frase de Ruy Barbosa, na qual explicita bem os objetivos e a finalidade social do ensino do conteúdo artístico na escola. Reflete também o desejo de Sampaio em elevar o status de sua disciplina, conferindo-lhe a mesma importância das mais prestigiadas no currículo de ensino. Para Ruy Barbosa: “O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudo na vida do ensino nacional datará o começo da História da Indústria e da Arte no Brasil” (BARBOSA, 1882. Apud SAMPAIO, 1935, p. 26).

No próximo tópico, visualizaremos o esforço empregado para construir uma memória sobre essa experiência de formação de professores, imagens que indiciam a cultura escolar e a tentativa de difundir modelos e práticas consideradas inovadoras.

### **3.3- Através das imagens: fotografias do curso de especialização e aperfeiçoamento em Desenho e Artes para professores primários do Instituto de Educação**

Antes de iniciarmos a análise das imagens, necessitamos proceder a uma breve reflexão sobre as obras dos autores que abordam a relevância da fotografia como fonte e objeto da História (ABDALA, 2003; BURKE, 2004 e MAUAD, 1996). Esses autores nos alertam para os limites e armadilhas da utilização de imagens na pesquisa histórica. No trabalho com esse tipo de fonte, é necessário fazer uso de outros tipos de evidências, sendo imprescindível desenvolver métodos de crítica das fontes, tratando as imagens com o mesmo rigor de outros documentos escritos.

A ampliação da concepção de fontes trouxe para a produção, no campo da História e Historiografia da Educação, diversas possibilidades investigativas e como consequência a necessidade de uma reflexão e problematização dessas alternativas (NUNES, 1996, p. 4). É necessário levar em consideração a especificidade do espaço escolar, compreendendo que esse possui uma cultura própria, com padrões de representações singulares. De acordo com Abdala:

As fotografias oferecem-nos recortes de acordo com as formas pelas quais as sociedades se permitem representar. A produção do registro fotográfico, portanto, obedece ao universo simbólico de cada grupo social e cultural. Por conseguinte, o universo escolar apresenta seu próprio conjunto de padrões de representações, conforme é possível constatar a partir de nossas lembranças de experiências escolares e nossos registros fotográficos dessas

experiências, e a partir do exame de imagens escolares presentes em arquivos, livros, jornais, álbuns. (ABDALA, 2003, p. 19).

Para o trabalho com fontes imagéticas é essencial que o pesquisador tenha consciência de que toda representação fotográfica é construída, sendo fruto do pensamento do sujeito que a idealizou e produziu, de acordo com a sua visão de mundo. Dessa forma, ela é “por si subjetiva, porque passa por um filtro cultural, encarnado pelo fotógrafo” (Idem, p. 21). Segundo Mauad:

[...] a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com local que ocupam no interior da própria mensagem. (MAUAD, 1996, p. 7)

Burke ressalta que o trabalho com imagens suscita problemas incômodos, pois ainda há certa resistência por parte dos historiadores em utilizá-las como fontes “confiáveis”, privilegiando, em demasia, documentos oficiais produzidos pelas administrações e preservados em arquivos. As imagens quando são utilizadas, geralmente, assumem um papel secundário nas pesquisas, servindo apenas de mera ilustração do texto para referendar conclusões a que o pesquisador já havia obtido por outros meios.

É desnecessário dizer que o uso do testemunho de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas ‘entrelinhas’ e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades. (BURKE, 1992, p. 18)

As fotografias que serão analisadas foram encontradas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – CMEB-ISERJ. Um dos problemas para a utilização dessas fontes é o fato de não constarem nelas autoria e o ano de produção, sendo necessário articulá-las com outros documentos para tentar descobrir quem são os sujeitos retratados nas fotografias. Para esta finalidade, temos como suporte outros documentos, encontrados no mesmo acervo. Trata-se de uma Relação

de Professores-chefes e Professores assistentes (efetivos e contratados) com a discriminação das matérias que lecionavam, um quadro de horários com a relação de professores e suas respectivas disciplinas, além das fichas funcionais de alguns professores.

A principal questão suscitada por essas fotografias: o que essas imagens indiciam, quais dados elas podem fornecer para entender a relevância do curso de especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários? O objetivo principal desse estudo foi buscar compreender qual a finalidade da produção dessas fotografias, que intenções se revelam na análise das imagens, verificar os propósitos dos sujeitos que as produziram ou idealizaram. Como orienta Mauad (1996), “há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita entre a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz ‘clic’” (p.4).

Para desempenhar essa tarefa de buscar compreender as intencionalidades dessa produção, faz-se necessário articulá-las ao contexto histórico ao qual corresponde a sua produção. Dessa forma, através do cruzamento de dados, conseguimos identificar alguns sujeitos presentes nas fotografias e conferir as atividades representadas nos registros. Essas informações nos permitiram reconhecer o período em que as imagens foram produzidas. Trata-se de fotografias elaboradas entre 1932 a 1939, espaço de tempo de duração da experiência de formação de professores primários em nível superior. Momento marcado por diversas transformações no campo social, político e principalmente educacional, como assinalamos no primeiro capítulo. Dessa forma, segundo Abdala (2003), a interpretação da fotografia depende fundamentalmente do contexto na qual ela foi produzida, “há que se investigar as condicionantes históricas, estéticas e intencionais que permearam a composição das imagens que se pretendia conservar e ao mesmo tempo, como foram apropriadas”(p. 19).

O contexto de produção dessas fotografias corresponde ao período de intensa propaganda do ideário do Movimento Escola Nova, movimento de renovação dos processos educacionais, amparado “no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade” (VIDAL e PAULILO, 2003, p. 375). De acordo com o que foi abordado no primeiro capítulo, o Movimento Escola Nova no Brasil corresponde ao período entre as décadas de 1920 e 1930 e pretendia promover a união entre reforma educacional e reforma social. Esse movimento ficou marcado pela oposição ao que era considerado tradicional, embora não tenha havido um rompimento total com as práticas escolares negadas.

A gestão de Anísio Teixeira seria a responsável pela maior divulgação dos benefícios da corrente escolanovista na educação, tendo como principal meta divulgar as novas experiências para todo o Brasil. Segundo Clarice Nunes:

As escolas primárias e secundárias, os cursos de extensão e aperfeiçoamento de adultos, a própria Universidade do Distrito Federal constituíra um campo cultural que evidenciava a ampliação da interferência do governo municipal sobre as instituições pedagógicas. Mas a façanha maior era fazer com que as pautas educativas produzidas por essa interferência se prolongassem para fora dessas e de outras instituições fechadas e criadas com finalidades especificamente pedagógicas como, por exemplo, as bibliotecas. Nesse sentido, as ruas, os teatros, os estádios esportivos e mesmo as moradias seriam afetados pela pedagogia institucional que os manipulou como espaços de sociabilidade, meios de construção da cidadania e da civilidade. (NUNES, 1994, p.193-194).

Se as fotografias foram produzidas no período a que já nos referimos, uma das pautas mais importantes do Movimento da Escola Nova era, sem dúvida, a formação de professores, especialmente os primários, que seriam os responsáveis pela difusão de saberes e hábitos saudáveis, necessários à vida moderna.

### 3.3.1 – Estudo das imagens das aulas do curso de especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação.

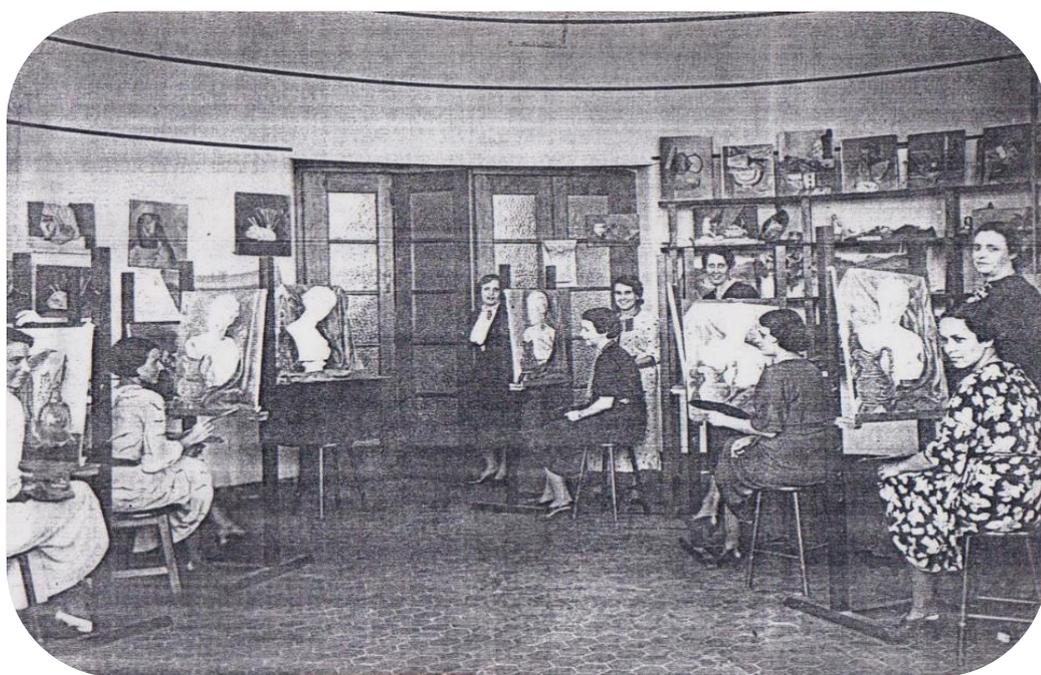
Conforme observamos nos capítulos anteriores, o ensino de Desenho e Artes, os trabalhos manuais, de uma maneira geral, ganham especial atenção para os reformadores educacionais, pois eles acreditavam que esses conhecimentos iriam além de sua dimensão técnica, atuando como um poderoso meio de educação intelectual. Acreditava-se que todo ensino deveria organizar-se a partir de métodos ativos que estimulassem o gosto pelo trabalho e pela criatividade. Dessa forma, o ensino artístico seria uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

O curso de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação foi criado na perspectiva de suprir a carência de professores especializados nos saberes artísticos, visando a amparar os futuros docentes que iriam se dedicar ao ensino artístico, por meio de uma formação na qual não se privilegiasse apenas o conhecimento técnico artístico, mas promovesse um aprofundamento nas teorias da educação que estavam em voga nesse período.

As imagens que serão apresentadas, a seguir, indiciam algumas experiências das aulas do curso de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação. São fotografias em enquadramento horizontal, medindo cerca de 15cm x 10cm e que nos levam a “imaginar o passado de forma mais vívida” (BURKE, 1992, p. 17).

Observaremos, a seguir, que as alunas retratadas não utilizam uniformes, como convinha a um curso superior, além de suas vestimentas denunciarem que as imagens foram produzidas na década de 1930. Apresentam-se com um visual sóbrio, todos os trajes com comprimento longo, característico da época. As imagens revelam mulheres vestidas de forma elegante, com cabelos arrumados, como se tivessem se preparado para o momento do registro.

**Ilustração 12:** Fotografia da Aula de Pintura no Torreão do Instituto de Educação



**Acervo:** CMEB-ISERJ

Na ilustração 12, verificamos no Torreão do Instituto de Educação, nove mulheres trajadas com vestidos característicos dos anos 1930, longos, com modelagem ajustada ao corpo. À esquerda temos duas moças sentadas e à direita verificamos três que dão a ideia de serem alunas. Bem à frente da porta e quase no centro da fotografia, temos uma mulher em pé, dando a impressão de ser a professora. Com base na Relação de Professores-chefes e assistentes da UDF e do quadro de horários dos Cursos Especialização, podemos inferir que

essa senhora poderia ser a professora Leonilda d'Anniballe, assistente do professor chefe da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas, Fernando Nerêo de Sampaio, que ministrava as disciplinas *de Técnica de Arte, Figura Humana e Animais*, matéria relacionada às técnicas de pintura. As outras três senhoras, também em pé, poderiam ser instrutoras ou mesmo alunas que se levantaram para fazer pose e saírem na foto. A imagem apresenta uma sala-ambiente muito bem equipada, assemelhando-se a um laboratório, com os cavaletes de pinturas e recursos didáticos. Todas as alunas estão sentadas diante de cavaletes com pincéis na mão e pintam o mesmo objeto – uma cabeça de gesso. A atividade de pintura centra-se na cópia, por meio da observação de um busto de gesso.

A imagem apresenta uma sala organizada, com poucas alunas que ganham destaque na composição e dão a ideia de um ambiente harmonioso. O fato de as educandas encontrarem-se em primeiro plano, numa posição privilegiada, indica os propósitos do Movimento Escola Nova, pelo qual o educando era o centro da atenção, sendo o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (BARBOSA, 2011). A Escola Nova trouxe algumas modificações nos papéis do professor e do aluno, em consequência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa, é o indivíduo que aprende. Portanto, o processo ensino-aprendizagem deveria estar centrado no aluno e não no professor. É possível observar, por meio da representação iconográfica, a recusa pela forma considerada tradicional de organização da classe, já afirmando o deslocamento da figura do professor do lugar central da relação pedagógica. Verificamos que esses princípios de organização também se aplicavam ao ensino superior, como forma de inculcar nos futuros docentes essa nova cultura escolar.

**Ilustração 13:** Fotografia da Aula de Pintura na sala 322 do Instituto de Educação



**Acervo:** CMEB-ISERJ

A ilustração 13 apresenta uma cena composta por quinze pessoas, sendo quatorze mulheres e um homem. O homem ocupa um lugar secundário na imagem, ao fundo, em meio às alunas. O seu gestual sugere que estava dando explicações acerca da atividade. As aulas de pinturas eram ministradas pela professora Leonilda D'Anniballe e pelo professor Augusto Bracet<sup>77</sup>. Para identificarmos o homem na fotografia, recorreremos à ficha funcional do referido docente e comparamos a fotografia contida nela com a imagem do homem retratado. Constatamos que realmente se tratava do professor Augusto Bracet. Mais uma vez, destacamos as alunas sentadas diante de cavaletes em posição de destaque, enquanto o docente assumia a posição de mediador. A sala retratada apresenta um espaço amplo, arejado, com pé-direito alto, bem iluminada, por meio de imensas janelas envidraçadas.

---

<sup>77</sup> Augusto Bracet nasceu em 14/08/1881. Era filho de Trajano Bracet e Arminda Bracet. Foi casado com Dalva Nascimento. Era diplomado pela Escola Nacional de Belas Artes - ENBA. Fonte: Ficha funcional do referido professor. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11. Segundo Pontual, ele foi um artista acadêmico renomado, em 1911 ganhou o Prêmio de Viagem ao Estrangeiro e foi estudar na Itália e na França, sendo aluno de Morelli e Louis Billoul. Era desenhista e pintor, sua especialidade era paisagem, figura humana e temas históricos. Além de professor do Instituto de Educação, lecionava também na Escola Nacional de Belas Artes e no Colégio Batista. Era contrário à arte de tendências modernistas; enquanto diretor da ENBA proibiu alunos de exporem trabalhos nas exposições da instituição obras que estivessem relacionadas à arte moderna (PONTUAL, 1969).

Observamos que a intenção do fotógrafo era registrar as alunas em ação, com o propósito de apresentar o interesse e a dedicação das estudantes, bem como a organização e os recursos da sala de aula.

**Ilustração 14:** Fotografia da Aula de Modelação - 1



**Acervo:** CMEB-ISERJ

A ilustração 14 retrata uma aula de modelação, característica da disciplina de *Artes Industriais no Lar e na Escola*, na qual as educandas aprendiam técnicas materiais sobre as massas plásticas - qualidades, preparação e manuseio-, além de processos de modelação e suas técnicas. Elaboravam projetos e produziam objetos de adorno para a decoração do lar e da escola. Na sala que atualmente recebe o nº 310, treze pessoas compõem a imagem, sendo doze mulheres e um homem. Também conseguimos identificar o homem por meio da comparação da fotografia de sua ficha funcional com a imagem em estudo. Trata-se do professor Adalberto de Matos, que ministrava a disciplina de Modelação lotado na seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> O professor Adalberto Pinto de Mattos nasceu em 13/03/1888, no Estado do Rio de Janeiro. Era filho de José Francisco Lima Mattos e Maria Adelaide Pinto de Mattos. Foi casado com Anahita Dall'Orto F. de Mattos. Diplomado pela Escola Nacional de Belas Artes, fazia parte do Conselho Superior de Belas Artes do Distrito Federal, tinha uma carreira notável no ramo artístico da época. Foi vencedor de dois prêmios importantes da

**Ilustração 15:** Aula de Modelação - 2



**Acervo:** CMEB-ISERJ

A ilustração 15 retrata as aulas de modelação na mesma sala, porém na composição da foto temos onze pessoas, dez mulheres e um homem. Percebe-se que se trata de outra aula, pois as estudantes não são as mesmas da ilustração 14. Nessa imagem, as alunas não estão posando como na ilustração anterior, encontram-se em ação, imbuídas nas atividades, com o professor ao fundo observando o trabalho de duas delas. Nas portas do armário ao fundo, conferimos alguns trabalhos de modelação expostos, apresentando as obras desenvolvidas em aula. Observamos, assim, como nas outras imagens, o número reduzido de alunas, o que nos sugere a intenção de representar uma organização escolar que proporcionava máxima interação entre as educandas e maior atenção do professor para com as mesmas.

A interação entre professor e estudantes é notória, porquanto a participação ativa demonstrava a escola como um local prazeroso, capaz de retratar o ideário do projeto que se

---

academia, a saber: Prêmio de viagem à Europa em 1909 e a Grande Medalha de ouro em 1916. Fonte: Ficha funcional do referido professor. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11.

estava construindo, o qual objetivava “alterações nas práticas e saberes discentes, nos valores e costumes de professores, alunos e pais” (VIDAL e PAULILO, 2003, p. 395). Uma escola preocupada em formar para a vida prática, desenvolvendo a autonomia, o que só seria possível através de uma postura não autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo, aprender fazendo. As alunas exercem atividades diferentes: uma sentada diante de um cavalete, outra na prancheta, outras numa bancada. A disposição do mobiliário demonstra o favorecimento do agrupamento das alunas, sugerindo uma ação cooperativa e solidária entre elas.

Constatamos que todas as fotografias apresentadas possuem enquadramento horizontal, o que nos faz supor que o autor das imagens não queria reproduzir uma situação de hierarquia entre mestres e alunas, a proposta ali era sugerir situações de mediação, em perfeita consonância com os princípios escolanovistas.

Como já foi mencionado, as fotografias apresentadas das aulas de artes não trazem referência de autoria e do ano de produção e foram encontradas numa pasta de fotografias do Centro de Memória da Educação Brasileira do ISERJ. Supomos que a sua produção deva ser de alguma agência, contratada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para registrar as experiências educacionais inovadoras. Entretanto, encontramos no Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas<sup>79</sup>, uma fotografia da aula de *Artes Industriais* do Curso de Aperfeiçoamento. A partir daí, inferimos que as outras fotografias foram produzidas com a mesma finalidade, ou seja, divulgar nos catálogos das exposições as experiências das aulas de Artes. Todavia, não podemos confirmar essa suposição, pois não encontramos os catálogos das exposições anteriores.

---

<sup>79</sup> Nesse documento também não há referência sobre a autoria da fotografia, apenas a informação de que se trata de uma aula do curso de aperfeiçoamento para professores primários.

**Ilustração 16:** Aspecto da aula de Artes Industriais do Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais para professores primários



**Fonte:** Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas, realizada em 1935, p. 27.  
**Acervo:** CMEB-ISERJ.

Nessa fotografia, visualizamos quatro mulheres sentadas à mesa, confeccionando objetos que parecem ser barcos de brinquedos. Essa imagem representa bem o conteúdo trabalhados nas oficinas de artes industriais. De acordo com o programa dessa matéria, a finalidade era elaborar “projetos e construções de jogos, brinquedos e utensílios didáticos”<sup>80</sup>, recursos que auxiliassem no desenvolvimento do ensino da escola primária.

As imagens revelam uma tentativa de difusão do ideal de formação de professores, para que esses docentes viessem a construir, com os seus futuros alunos, hábitos e valores para além da instrução de saberes básicos. Na verdade, aposta-se que havia ali o intuito de promover uma nova cultura pedagógica do professorado (CARVALHO, 2003).

A literatura que trata do período em questão revela o grande esforço por parte dos educadores ligados ao Movimento Escola Nova em promover os seus feitos na educação. Nesse sentido, podemos afirmar que essas imagens cumprem a contento o papel de difusoras do ideário “escolanovista”, tendo como foco principal a especialização de professores primários em Desenho e Artes.

---

<sup>80</sup> DISTRITO FEDERAL. Programa de Ensino do Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935, p. 15. Acervo: CMEB-ISERJ.

### 3.3.2- Fotografias do Corpo docente da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas

Nas imagens a seguir, são exibidas duas fotografias da equipe de professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas, junto com o seu professor chefe Fernando Nerêo de Sampaio. Por meio do cruzamento da ficha funcional de alguns docentes com essas imagens, foi possível comparar as fotografias das fichas com os sujeitos retratados nos registros e identificá-los. No verso de uma das fotografias, encontramos a assinatura de alguns docentes, o que nos permite afirmar que eram de fato os professores dessa seção.

**Ilustração 17:** Fotografia do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

Na composição da ilustração 17, verificamos o total de vinte e seis pessoas: seis homens e vinte mulheres. Chama a nossa atenção o homem de terno branco, sentado próximo de cinco mulheres e de dois homens que estão sentados na mesma fileira. Trata-se do professor chefe da Seção de Desenho e Artes Industriais e Doméstica, Fernando Nerêo de Sampaio. Observamos que Sampaio ocupa uma posição que denota autoridade. Algumas

peças na fotografia se assemelham as que vimos nas imagens anteriores das aulas de artes. Como, por exemplo, a ilustração 12, que apresenta uma mulher em pé na porta, lembra muito a senhora que se encontra à direita de Sampaio, vestida de branco; o homem de terno preto, sentado no final da fileira de cadeiras do lado esquerdo de Sampaio, remete-nos ao professor da ilustração 13, em meio às alunas pintando; o homem ao fundo dessa fotografia podemos identificar como o professor das aulas de modelação das ilustrações 14 e 15.

Ao lado direito de Sampaio, de vestido estampado, encontra-se a professora Stela Muniz de Aboim<sup>81</sup>, que lecionava a matéria *Arte Decorativa*. Ao lado de Stela, de vestido branco, temos Leonilda D'Annibale, assistente direta de Sampaio, responsável pela disciplina *Técnicas do Desenho*. Em seguida, próxima à Leonilda, de vestido preto, constatamos a presença da professora Esmeralda Oberg de Azamor<sup>82</sup>, que ministrava *Composição Decorativa*. O homem de terno preto sentado à esquerda de Sampaio é o professor Augusto Bracet. Próxima ao homem sentado de terno preto, identificamos a professora Maria Isabel Lacombe<sup>83</sup>, que se dedicava ao ensino das *Artes Industriais*. Não foi possível identificar as outras pessoas retratadas na fotografia, pois não encontramos as suas respectivas fichas funcionais.

---

<sup>81</sup> Stela Muniz de Aboim nasceu no dia 09/10/1898, natural do Sergipe, filha de Joaquim Ribeiro Aboim e de Francisca Muniz de Aboim. Na sua ficha funcional, consta que ela era solteira, formada como professora primária pela Escola Normal do Distrito Federal. Fonte: Ficha funcional da referida professora. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11.

<sup>82</sup> Esmeralda Oberg de Azamor nasceu em 24/12/1896, no Distrito Federal. Era filha de John Oberg e Esmeralda de Andrade Oberg e foi casada com José Baker de Azamor. Estudou na Escola Normal do Distrito Federal pela qual era diplomada professora primária. Fonte: Ficha funcional da referida professora. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11.

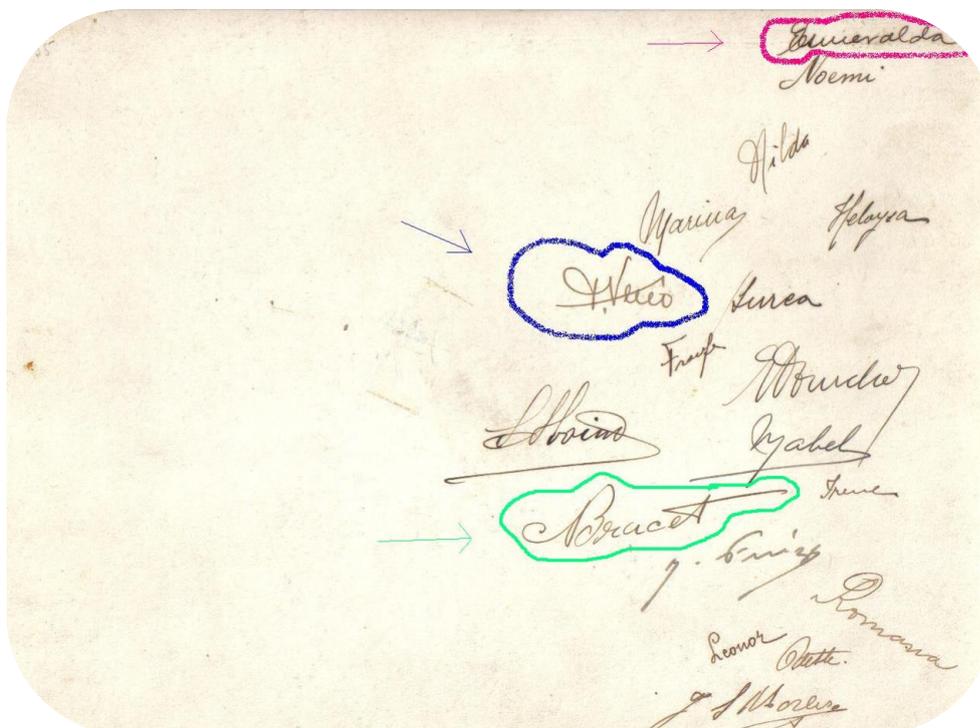
<sup>83</sup> Maria Isabel Lacombe, nascida em 26/03/1895, era filha de Domingos L. Lacombe e Isabel Jacobina Lacombe. Diplomada professora primária pela Escola Normal do Distrito Federal. Fonte: Ficha funcional da referida professora. Acervo: CMEB-ISERJ, armário 11.

**Ilustração 18:** Fotografia do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

**Ilustração 19:** Verso da Fotografia do corpo docente da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas<sup>84</sup>.



**Acervo:** CMEB-ISERJ

<sup>84</sup> A marcação em azul destaca a assinatura de Nerêo Sampaio, em rosa da professora Esmeralda Azamor e em verde do professor Augusto Bracet. As outras assinaturas não foram identificadas.

Na Ilustração 18, visualizamos dezoito pessoas: três homens e duas mulheres. Sampaio apresenta-se novamente em posição de destaque, o que lhe conferia autoridade. A ilustração 19 traz o verso da fotografia da ilustração 18, na qual encontramos a assinatura de Nerêo Sampaio, que confere com as que encontramos nos arquivos analisados, bem como outras assinaturas, as quais podemos identificar com alguns nomes dos professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas. Dessa forma, ao lado direito de Sampaio encontram-se a professora Stela Aboim e à esquerda está a professora Leonilda D'Anniballe. Ao fundo, atrás da professora Stela Aboim, conferimos a presença do professor Augusto Bracet. O outro homem, atrás da professora Leonilda D'Anniballe não foi identificado, porém, supomos que seja o professor Miguel Calmon que lecionava *Projeção e Teoria das Sombras*.

Nas duas fotografias do corpo docente, podemos atribuir o ensejo do autor das imagens em reproduzir uma ideia de hierarquia dos sujeitos envolvidos no registro, pois em primeiro plano, verificamos Nerêo Sampaio sentado, como objeto central da imagem; em seguida, ao lado do professor chefe da Seção, tanto à esquerda quanto à direita, encontramos os professores assistentes que o auxiliavam na formação de professores primários especializados em Desenho e Artes.

Ao analisarmos as fichas funcionais de alguns docentes da Seção de Desenho e Artes Industriais e Domésticas, constatamos que nenhuma das professoras dessa seção possuía formação pela Escola Nacional de Belas Artes, apenas os professores homens. Inclusive, os dois professores eram figuras notáveis no meio artístico brasileiro, haviam recebido o prêmio de Viagem à Europa e lecionavam na Escola Nacional de Belas Artes. Esse dado confirma a dificuldade existente, na época, de as mulheres estudarem artes na referida escola e de se estabelecerem enquanto artistas. Dessa forma, compreendemos que a vocação artística feminina só era aceita com bons olhos se fosse atrelada ao magistério. Daí a relevância desses cursos de especialização e aperfeiçoamento para as moças que pretendiam trabalhar com arte, pois o magistério era o caminho possível para as mulheres se inserirem no mundo das artes plásticas.

### 3.4- A formação de professores no Instituto de Artes articulada à Escola de Educação da UDF.

Embora o presente trabalho não pretenda abordar a formação de professores secundários de Desenho e Artes, que era oferecida pelo Instituto de Artes da UDF em parceria com a Escola de Educação, faz-se necessário compreendermos a sua organização e a relação dessa instituição com o professor Fernando Nerêo de Sampaio. Sabemos que Sampaio criticava a formação oferecida pela Escola Nacional de Belas Artes, que negligenciava o saber pedagógico, tão necessário à prática docente. O Instituto de Artes caracterizava-se como uma Instituição diferenciada, a única que oferecia cursos que não se destinavam apenas ao magistério, como a formação em Arquitetura e em Urbanismo.

No CMEB-ISERJ, encontramos uma relação de professores e assistentes da UDF, sendo discriminadas as matérias que eles lecionavam nas diversas escolas. Nesse documento podemos conferir nomes de pessoas que foram importantes e que marcaram a história brasileira, especialmente os docentes lotados no Instituto de Artes, que se tornaram personagens célebres na História da Arte do nosso país<sup>85</sup>. Ao conferirmos os nomes dos professores do Instituto de Artes, verificamos a presença de artistas ligados à arte moderna, que visava a romper completamente com os padrões da academia. Esse é um período marcado pela disputa de dois projetos de modernidade ligados à arte, que objetivavam a afirmação e independência cultural do Brasil.

Na seção de *Arquitetura*, o professor responsável era o arquiteto Lúcio Costa, que foi colega de Sampaio nos tempos áureos da arquitetura em estilo Neocolonial<sup>86</sup>, tendo como assistente o professor Carlos de Azevedo Leão. A seção de *Artes Decorativas* estava sob a responsabilidade da professora Georgina Albuquerque, primeira mulher no Brasil a se estabelecer como uma artista do gênero de pintura histórica e a quebrar tabus da sociedade da época<sup>87</sup>. Na seção de *Urbanismo*, o professor era Nestor Figueiredo. A cargo da seção de

---

<sup>85</sup> Universidade do Distrito Federal – Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências. Acervo do CMEB – ISERJ, 1936, p. 60 a 64.

<sup>86</sup> Lúcio Costa, que fazia parte do grupo de arquitetos que defendia o estilo Neocolonial, converte-se à corrente modernista e, a partir desse rompimento, travará uma luta contra o estilo tradicionalista. No próximo tópico, abordaremos a disputa que houve entre Nerêo Sampaio e Lúcio Costa pela definição do programa do ensino de Desenho e Artes na escola secundária.

<sup>87</sup> Sendo sua obra mais famosa à tela *Sessão do Conselho de Estado (1922)*, na qual ela representa um episódio diplomático, posicionando a mulher como uma heroína. Trata-se da articulação da Independência do Brasil. Na cena, a Princesa Leopoldina é representada como a grande articuladora desse marco histórico (SIMIONI, 2002).

*Pintura Mural e de Cavalete* conferimos a figura ilustre do artista e professor Candido Portinari. À frente da seção de *Escultura Monumental* e de salão, o professor era Celso Antonio de Menezes, sendo seus assistentes Gilberto Trompowsky e Sylvia Meyer. Dirigindo a seção de *Música e Canto Orfeônico* o renomado músico Heitor Villa-Lobos, cujo assistente era Oscar Lorenzo Fernandez. Na seção de *História da Música*, tínhamos o professor José Candido de Andrade Muricy. A seção *Harmonia Prática e Prática Instrumental* estava sob o comando do professor Arnaldo Estrella, já a seção de *Teoria Musical e Prática Orfeônica*, ficava sob a responsabilidade de Francisco Albuquerque Costa.

O Instituto de Artes era responsável pelo ensino dos conteúdos específicos para a formação de professores secundários de Desenho e Artes Industriais e Música. O preparo pedagógico ficava sob a responsabilidade da Escola de Educação, onde se buscava articular os conhecimentos específicos com a prática pedagógica na escola secundária. A Escola Secundária do Instituto de Educação era o laboratório para a experiência da prática de ensino dos futuros docentes.

Com a instituição do Estado Novo e com o agravamento do autoritarismo no Brasil, o cenário político fica complicado para Anísio Teixeira por conta da incompreensão de suas ideias liberais, que foram associadas ao comunismo. Por defender o ensino laico nas escolas públicas, Anísio Teixeira foi perseguido pelo grupo católico que lutava pela inclusão do ensino religioso como matéria obrigatória no currículo escolar<sup>88</sup>. Consideravam as mudanças executadas por Teixeira, na capital Federal, como uma ameaça à nacionalidade por negar a religião. Esses conflitos políticos levaram-no a deixar a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 1935, fato que provocou um abalo na UDF, que teve suas atividades suspensas, mas retomadas em 1936.

A UDF era vista com estranheza devido à sua organização, que era distinta das demais instituições de ensino superior existentes no Brasil. Além dessa diferença, era mantida pela esfera municipal e, segundo seus principais críticos, não possuía a quantidade

---

<sup>88</sup> O ensino religioso foi incluído no currículo das escolas públicas nos cursos primário, secundário e normal, no governo Vargas, a partir do decreto de nº 19.941 de 30 de abril de 1931. Em seu artigo 1º expressava que esse tipo de ensino era de caráter facultativo. Muitos educadores, na época, foram contrários a medida, entre eles se destacaram: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Apesar de todas as críticas, a Constituição de 1934 estabelece o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras no Artigo 153, que traz a seguinte redação: “O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas pública primárias, secundárias, profissionais e normais” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984).

de institutos necessários à uma universidade na época, o que a colocava em situação de ilegalidade perante a Lei Federal.

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

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

Em 1938, é iniciado o plano de dismantelamento da UDF, quando Alceu Amoroso Lima assume a gestão dessa instituição (LOPES, 2009). De acordo com essa autora, em maio de 1938, a UDF é reorganizada pelo Decreto Municipal nº 6.215 e as suas escolas receberam a denominação de Faculdades. Nesse período, Nerêo Sampaio foi nomeado diretor do Departamento de Artes da Faculdade de Educação da UDF em 31/02/1938, sendo provido no cargo de professor catedrático da cadeira de Organização e Prática do Ensino de Artes da 14ª Seção de Didática da UDF, da Secretaria Geral de Educação e Cultura, em 21/05/1938<sup>89</sup>.

Como observamos na listagem de professores e assistentes da UDF, alguns dos docentes do Instituto de Artes eram militantes da corrente artística modernista, como Lúcio Costa, Candido Portinari e Heitor Vila Lobos. Acreditamos que a orientação do ensino nessa instituição seguia os moldes modernistas, o que deve ter provocado uma reação de descontentamento nos artistas ligados à Escola Nacional de Belas Artes, que primavam por uma formação mais acadêmica. Apesar de Nerêo Sampaio defender uma arte mais identificada com algumas regras da academia, especialmente por sua preocupação com a representação naturalista, constatamos que a sua atenção maior estava voltada para a formação pedagógica daqueles que iriam lecionar os conteúdos artísticos nas escolas.

---

<sup>89</sup> Os dados sobre as nomeações de Nerêo Sampaio foram obtidos no Livro de Designações, Nomeações e Dispensas de 1938 – 1940 da UDF. Arquivo UDF – CMEB-ISERJ.

Conferimos, através dos documentos acessados, que Sampaio buscava salvar o projeto de formação de professores secundários de Desenho e Artes Industriais.

Através de um requerimento da aluna Maria Dulce Machado<sup>90</sup>, do curso de formação de professores secundários de Desenho e Artes Industriais, encontrado nos arquivos da UDF do CMEB-ISERJ, podemos constatar a defesa do caráter diferencial desse curso, por Sampaio. A aluna havia concluído o curso seriado de pintura na Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil e solicitava isenção de algumas matérias que ela julgava serem comuns às duas escolas. Sampaio respondeu da seguinte forma para o Exmo Sr. Diretor da Faculdade de Educação:

A finalidade dos cursos da Escola de Belas Artes é diversa da dos cursos que mantemos. Enquanto lá se prepara o profissional especializado em pintura, escultura, gravura e arquitetura, aqui se prepara o professor de desenho e artes industriais.

Si o requerente deseja obter o curso de formação de professor deve é fazer o curso, tanto mais que as cadeiras são diversas e diferentes os programas. A admitirmos a aceitação de cursos supostamente idênticos, então, os que se matricularam na escola de ciências, por exemplo, já tendo estudado, física, química, história natural, biologia, etc., na Universidade do Brasil estarão isentos dos cursos da escola, podendo entrar, diretamente na Faculdade de Educação, para realizar o curso de integração, o que não me parece certo. A requerente já gozou de uma vantagem no início do curso, qual a de não ter obtido nota necessária à habilitação em geometria descritiva no exame de admissão e ter apresentado certificado de exame final da matéria no curso da escola de Belas Artes. Eu mesmo fui favorável a aceitação do documento, como prova de capacidade provável, admitindo, pois, a possibilidade de um fracasso eventual no exame. Ficou, porém, provado, durante o curso deste ano, que a aluna em questão, efetivamente não conhece a matéria, como deve, e não realizou o curso com os estudos, exercícios, épuras e devida frequência.

Assim, se o exame foi válido para entrada não deve ser válido para o curso, como não devem ser aceitos todos os outros que não foram, por nós controlados, além de diferentes na extensão da matéria e nas finalidades. Julgo, portanto, que se não deve aceitar qualquer exame.<sup>91</sup>

Este ofício apresenta com clareza a diferença de finalidades entre o curso do Instituto de Artes da UDF e aquele da Escola de Belas Artes. Dessa forma, constatamos que havia a produção de um saber próprio dessa instituição e que era voltado para a sala de aula do curso secundário. Estudavam-se, portanto, os processos artísticos articulados à educação.

---

<sup>90</sup> Requerimento de 30 de dezembro de 1938 sobre pedido de isenção de disciplinas comuns da aluna Maria Dulce Machado da Silva. Acervo CEMI – ISERJ.

<sup>91</sup> Ofício do Departamento de Artes do Desenho da UDF, de 13/01/1939, em resposta ao requerimento da aluna Maria Dulce Machado da Silva, Acervo do Centro de Memória do ISERJ.

Os alunos do curso de formação de professores – do Instituto de Artes da UDF – não estudavam matérias que eram meras reproduções do que era ensinado na Escola de Belas Artes; mas, sim, investigavam o valor da arte na educação, como conhecimento indispensável à formação humana. No documento, Sampaio compara o curso de artes com os cursos de caráter mais científico como física, química, história natural e biologia, argumentando que o conhecimento artístico deveria ser tratado com o mesmo rigor que os outros.

Observamos que o objetivo central em torno da UDF e das suas escolas era reforçar o campo educacional brasileiro, promovendo a formação de docentes comprometidos com o aprimoramento da cultura nacional, através dos diversos ramos do conhecimento. Porém, a UDF teve uma curta existência, o que impediu a consolidação da formação de professores específicos para o ensino de artes. Talvez o desprestígio que essa disciplina enfrenta nos currículos escolares, na atualidade, advenha da ausência de uma formação artística em nível superior voltada para o campo pedagógico<sup>92</sup>.

Com o desmantelamento da UDF, o Instituto de Educação e o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música não foram incorporados pela Universidade do Brasil. Os cursos ligados à formação de professores secundários foram absorvidos pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. A situação dos alunos do curso de formação de professores secundários em Desenho e Artes Industriais foi a mais difícil de ser resolvida, devido ao caráter inédito do curso no Brasil. Segundo Ana Mae Barbosa:

Os alunos deste curso, depois de fechada a Universidade pelo Estado Novo, viram-se impossibilitados de terminarem seus cursos por não existir outro similar no Brasil. O Ministério da Educação resolveu então encaminhá-los para continuar sua formação artística na Escola de Belas Artes e a sua formação pedagógica na Faculdade de Educação. Em ambas as instituições eram vistos com estranheza, e aquela ambivalência profissional, numa época de valorização neopositivista do cientificismo e da especialização passou a ser encarada como falta de seriedade. (BARBOSA, 1988, p. 158)

---

<sup>92</sup> Segundo Anita Delmás (2012), a Escola Nacional de Belas Artes preparava professores, mas não para atuarem nas escolas de ensino regular, eram específicos para atuarem em ateliês e outros espaços artísticos. Em 1943, após a experiência do Instituto de Artes da UDF, é criado um curso de formação de professores de secundários de Desenho e em 1971, na mesma instituição, foi implementada a Licenciatura em Desenho e Plásticas. Esses dois cursos funcionaram concomitantemente até a instituição da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5.692/71, a qual criou a atividade escolar Educação Artística. Para atender a essa medida, os cursos foram reunidos em apenas um: Licenciatura em Educação Artística que priorizou uma formação polivalente, com intuito de capacitar os docentes de artes para ministrarem todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, música e teatro). Entretanto, os cursos de Educação Artística tinham uma curta duração, apenas dois anos, o que configurava uma formação reduzida e incipiente.

A formação foi dividida, os estudos específicos das artes foram apartados dos estudos pedagógicos, a prática de ensino e as pesquisas aplicadas ao ensino foram negligenciadas. Os alunos sofriam preconceitos, devido à visão dicotomizada que foi estabelecida no ensino superior. Ainda de acordo com Barbosa:

Começaram os alunos do curso de formação de professores de desenho a serem apelidados pejorativamente de “os artistas” na Faculdade de Educação e a serem esnobados pelos artistas da Escola de Belas-Artes, que os viam como “os normalistas”. Enfim, não conseguiram ocupar um espaço no rigidamente arquitetado conjunto acadêmico, quando o seu curso ao ser criado desfrutava de espaço tão grande que nele cabia até Mario de Andrade. (Idem, ibidem).

Quase não há estudos sobre o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal e os poucos que existem focam os cursos de Arquitetura e Urbanismo. A primeira experiência de formação de professores secundários para o ensino de Desenho e Artes não mereceu, ainda, um estudo aprofundado sobre a natureza desse curso. Através dos documentos acessados, podemos supor que houve muitos conflitos entre a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto de Artes da UDF pela disputa da autoridade artística. A pretensão desse tópico foi apresentar a atuação de Nerêo Sampaio em defesa dos cursos de Desenhos e Artes da instituição extinta, mesmo não comungando dos princípios da Arte Moderna.

Verificaremos no próximo item, os conflitos em torno do currículo da escola secundária, especificamente na definição de métodos e conteúdos do programa de Desenho e Artes: Modernismo x Neoclassicismo.

### **3.5- A Carta da agonia, a tentativa de salvação de um projeto...**

Em 1936, o ministro Gustavo Capanema inicia a discussão para a reformulação do sistema educacional brasileiro, promovendo o Inquérito Nacional de Educação, o qual iria subsidiar a formulação do Plano Nacional de Educação. A sua intenção era promover a modernização do país, através de um ensino que deveria ser revestido do sentido de nacionalidade. Com o golpe do Estado Novo, o ministro abandona as propostas geradas a partir das discussões em torno do Inquérito Nacional de Educação, que formularam o Plano Nacional de Educação e se sente à vontade para implementar o seu próprio projeto.

Em 1942, é publicada Lei Orgânica do Ensino Secundário, um dos primeiros resultados da reforma. O ensino secundário teve especial atenção do ministro, no qual

promoverá mudanças significativas e duradouras. A proposta educacional do ministro era elitista e correspondia à divisão econômico-social do trabalho: um ensino para formar os trabalhadores (ensino profissional) e outro (escola secundária) para formar a elite intelectual que iria dirigir o país.

O conteúdo do ensino secundário era de natureza completamente humanística e estava submetido a um controle rígido, pois era o único que proporcionava o acesso à universidade. Para a formulação dos programas de ensino do curso secundário, o ministro contou com uma minuciosa pesquisa, considerando diferentes propostas para conseguir chegar numa razoável solução.

Após três meses da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Capanema pretendia publicar os programas das respectivas disciplinas desse segmento, dentre elas a de Desenho. Para essa disciplina, foram enviadas três propostas: a de Lúcio Costa, a de Jeanne-Louise Milde e a de Nerêo Sampaio.

Lúcio Costa apresentava especial vantagem, pois o ministro Gustavo Capanema enxergava a corrente modernista com bons olhos. Segundo Ribeiro (2005), a estética modernista estava bem afinada ao projeto modernizador do Estado Novo em forjar a cultura brasileira pautada no sentimento de nacionalidade. “Mais do que concordância quanto à via autoritária, o acordo entre revolucionários da política e revolucionário das artes deitava raízes numa afinidade essencial” (p. 233). Lúcio Costa atuou na esfera da educação, primordialmente na escola secundária, como forma de colocar os propósitos modernistas em prática, para isso alinhava-se ao ideário estadonovista.

Lúcio Costa elaborou um programa extenso, no qual buscava expor a finalidade do ensino de Desenho no curso secundário. Propunha uma menor intervenção do professor de Desenho, pois afirmava que a maioria dos docentes que ministravam essa disciplina era pouco esclarecida. A sua sugestão era dar ênfase ao Desenho de Criação em detrimento as outras modalidades de Desenho, como forma de promover a imaginação e a criatividade dos estudantes. Nessa proposta, o professor não deveria interferir na criação do aluno de forma alguma, mesmo que indiretamente. Sugeria, inclusive, que a avaliação fosse feita de forma diferenciada não atribuindo nota aos trabalhos. As salas de aula deveriam ser bem equipadas e organizadas de maneira que o discente tivesse total escolha do material a ser utilizado, sem a intervenção do docente. Essa proposta estava centrada na ideia de permitir ao adolescente conhecer as artes plásticas de maneira autônoma. A proposta de Lúcio Costa estava centrada nas bases da arte modernista, de rompimento com os padrões acadêmicos estabelecidos e

promoção da liberdade criativa. Visava a disseminar, junto aos adolescentes, uma nova maneira de fruir o mundo das artes plásticas e da arquitetura (RIBEIRO, 2005).

Já a proposta de Jeanne-Louise Milde apresenta-se sem muitas pretensões, contendo apenas seis páginas. Nela, o Desenho é encarado como uma disciplina suporte para as outras, com um caráter utilitário e instrumental. A autora dessa proposta salienta a importância de relacionar o desenho com a disciplina Ciências Naturais.

A proposta de Nerêo Sampaio não se tratava de um documento formal encaminhado ao Ministério da Educação e Saúde, mas sim uma extensa carta, de cinco páginas e manuscrita endereçada ao ministro Gustavo Capanema.<sup>93</sup> O conteúdo da missiva trata da situação do ensino secundário de desenho no Brasil e foi motivada por uma notícia divulgada no rádio, que tratava da ausência do programa de desenho do curso ginásial. Sampaio acreditava que o ministro encontrava-se ainda em dúvida com relação ao programa de Desenho. Dessa forma, apresenta-se, em seu texto, como uma pessoa capacitada para tratar do assunto, especialmente pela sua trajetória profissional no ramo do ensino de artes e por ter trabalhado com o ministro na elaboração da lei do ensino industrial. Nessa circunstância, achava que possuía liberdade para escrever ao Ministro pontuando as suas impressões.

Sampaio afirma que Gustavo Capanema tinha preferência por um estilo de arte diferente do que ele defendia, o qual denominava “arte plástica reacionária”. Acreditamos que ele esteja se referindo à Arte Moderna que orientava a proposta de ensino de Desenho de Lúcio Costa.

Não ignoro suas preferências pelas produções da arte plástica reacionária, pois, em várias oportunidades temos trocado ligeiras ideias, sem profundidade, porque, na realidade, não observo o fenômeno atual contagiado pela corrente que passa ou num ângulo de admiração e estímulo, porém, como observador que não se ilude na frequência e amplitudes do fenômeno evolutivo e assiste o posicionamento de uma reação enquadrada nas suas coordenadas típicas. A experiência adquirida nos estudos da História e Filosofia da arte conduz-me à apreciação do fenômeno dentro das suas leis gerais e submetido ao mesmo rigor evolutivo (Sampaio, 1942, p. 1).

Nesse fragmento, é possível observamos a preocupação de Sampaio com a possibilidade do ensino de Desenho ser modificado, assumindo uma orientação descolada do ensino clássico do desenho. Para Sampaio, a proposta de um ensino de Desenho desinteressado, mais livre e criativo não era adequado ao ensino secundário, pois acreditava

---

<sup>93</sup> SAMPAIO, Nerêo. Carta a Gustavo Capanema. Rio de Janeiro, 24 de jul. 1942. 5p., manuscrito, assinado. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC/FGV, GCg 1942.06.11.

que para produzir obras “interpretadoras da realidade de forma expressionista” era necessário adquirir maturidade. Dessa forma, esse estilo artístico só seria possível ao adulto. A sua argumentação embasava-se na sua “experiência adquirida nos estudos da História e Filosofia das Artes”.

De acordo com Goodson (2012), “a luta para definir um currículo envolve prioridade sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (p.28). Algo que Sampaio buscava fazer, utilizando a sua trajetória profissional e acadêmica como forma de conferir ao seu discurso uma legitimidade, pois essa experiência o havia capacitado a conhecer as leis gerais da arte.

A psicologia e a filosofia da arte nos explicam a evolução de todas as manifestações artísticas, nos meios e nos indivíduos e, assim sabemos, que toda Arte é inicialmente imitativa para, posteriormente ser interpretativa. A evolução do grafismo, base de todo o ensino de desenho, na atualidade, evidencia a conduta imitadora e a 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 a educação artística, de acordo com os tipos de interesses manifestados, porque eles são os indícios inequívocos as formas evolutivas do pensamento (Idem, p.2).

A psicologia é utilizada no argumento como forma de conferir cientificidade ao discurso. Além disso, Sampaio se posiciona enquanto um técnico-especialista da educação, conferindo às suas ideias um teor estritamente pedagógico. Alegava que era completamente injustificada a opção pela não “orientação” dos estudantes quanto aos fundamentos “clássicos” do Desenho e das Artes, especificamente no momento em que os pré-adolescentes procuravam orientação e ordenação do conhecimento. Para sustentar o seu argumento fazia uma comparação do desenho com as demais disciplinas do currículo que tinham como base um ensino clássico:

Por que, então, condicionar o ensino do Desenho à orientação artística dominante e não fazer o mesmo com o ensino do vernáculo? Será que, para a literatura, o fenômeno é diverso e por isso a educação secundária deva ser plantada em fossos clássicos? Por que exigir dos estudantes a gramática e não ensinar aos alunos a gramática das artes? Porventura o latim é essencial ao vernáculo e o desenho não é, nos seus fundamentos, às artes? Alguma vez a orientação desinteressada dos estudos impediu nas artes como nas ciências a formação dos grupos especializados? (Idem, pp. 3-4).

Sampaio afiançava que não havia argumento capaz de justificar a mudança de orientação do ensino do Desenho, pelo menos naquele momento, “em face de tudo quanto

se conhece em matéria de educação” (p 4). O que deveria ser feito era investir na formação de professores para essa área de conhecimento, para melhorar a qualidade do ensino:

Meu amigo não ignora que a maioria dos professores de desenho é improvisada e inculta. Os cursos de Belas Artes, no nosso país, preparam pintores, apenas, com o curso primário e alguns deles até sem ele, porém todos se julgam suficientemente preparados para ensinar desenho. Os diretores dos colégios secundários sempre resolveram o problema do ensino do desenho de modo simplório, procurando uma pessoa que ‘tivesse jeito’ e pedindo aos outros que atestassem essa notável qualidade. Poucos, muito poucos, foram os diretores de colégios que procuraram resolver a questão com critério uniforme para todas as disciplinas (Idem, p. 5)

No fragmento acima, conferimos a denúncia em relação ao mau preparo dos professores de artes. Complementa, ainda, afirmando: “Creia, meu ilustre patrício, que a situação não se alterará enquanto não sujeitarmos esses professores a cursos regulares ou provas de capacidade para o ensino” (p.5). Dessa forma, compreendemos que Sampaio confere um papel fundamental ao docente de artes, que seria o responsável pela mediação dos conhecimentos artísticos com as crianças e jovens.

Finaliza a carta fazendo um apelo ao ministro para que não proceda à mudança do programa por meio de um viés modernista:

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, estabelecerá um quadro desolador de agravante oposição à 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 – e creia-me sempre o mesmo admirador e amigo que muito lhe estima e cordialmente cumprimenta. Fernando Nerêo de Sampaio (Idem, p. 5)

Entretanto, nenhuma das propostas saiu vitoriosa. A de Lúcio Costa foi rejeitada por Lourenço Filho, à época diretor do INEP, que a considerou antipatriótica devido ao seu teor libertário. A proposta vitoriosa foi a produzida pelo INEP sob a responsabilidade de Lourenço Filho, sendo publicada após a deposição de Getúlio Vargas, quando Gustavo Capanema já não estava mais à frente do Ministério da Educação e Saúde. Apenas em 14 de

novembro de 1945 é definido o programa oficial de desenho para o ensino secundário, através da Portaria N. 555, publicada em Diário Oficial de 22 do mesmo mês<sup>94</sup>.

Através da carta de Nerêo Sampaio foi possível observamos as lutas e negociações em torno do currículo de artes do ensino secundário. A análise do documento também nos permite conjecturar acerca das razões do esquecimento a que o professor Nerêo foi relegado. Uma delas está ligada ao fato de Sampaio defender um estilo artístico que, ao longo da história, foi sendo caracterizado como ultrapassado, bem como a derrota de sua proposta de uma formação de professores especializados em Desenho e Artes, o que impossibilitou a criação de uma *comunidade disciplinar* com uma categoria docente identificada com essa disciplina e atuante na luta pela sua posição no currículo.

Nerêo Sampaio falece em 16/02/1943, ou seja, antes da aprovação do programa. A sua morte, aos 51 anos de idade, também pode ter contribuído para o esquecimento de seus projetos e de sua trajetória, na medida em que o impediu de articular e defender as posições pelas quais lutou durante toda a sua vida.

---

<sup>94</sup> Para mais informações ver: RIBEIRO, Otávio Leonídio. *Carradas de razões: Lucio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951)*. Orientador: João Masao Kamita. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de História, 2005.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou lançar luz sobre a trajetória profissional de Fernando Nerêo Sampaio, procurando posicioná-lo como um intelectual da educação, comprometido com o ensino de Desenho e Artes. Sabemos que as disciplinas escolares, com as suas finalidades e objetivos, sofrem modificações ao longo do tempo para atender às demandas sociais e políticas de cada período. O Desenho, no contexto em estudo, era considerado como o conhecimento base, tanto para o campo artístico quanto para o desenvolvimento de projetos para a indústria. A palavra Desenho era utilizada para designar desenho artístico e design (desenho de projeto), não havendo separação. Verificamos, no primeiro capítulo, que o recorte cronológico adotado pela pesquisa foi um momento marcado por grandes transformações sociais, políticas e culturais que objetivavam a construção de um *Brasil moderno*. A educação foi considerada a tábua de salvação para todos os males da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, os educadores comprometidos com o ideal de modernização, acreditavam que era preciso empreender uma reforma na educação, pois através dela a sociedade seria transformada.

Como vimos, foram realizadas muitas reformas na área da instrução pública, com destaque para as que foram implementadas no Distrito Federal. Conferimos que nas principais reformas educacionais efetivadas na capital federal, as quais contaram com a participação de Nerêo Sampaio, o Desenho e Artes tiveram um papel relevante na instrução das camadas populares. A reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) foi a que melhor conceituou o valor da arte para a Educação, como constatamos em seu livro “Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil”. Nessa obra (1931), ele afirma que as artes, de maneira geral, promoviam o desenvolvimento pleno da criança, além de inculcarem nas novas gerações o sentimento de beleza e os ideais nacionalistas. Azevedo conferiu especial destaque às artes plásticas, especificamente em relação ao Desenho e aos Trabalhos Manuais, pois esses, na sua visão, possibilitavam a aprendizagem através da ação, em consonância com os princípios da Escola Nova. Entretanto, averiguamos que o ensino artístico na reforma, apesar de contribuir para o desenvolvimento da inteligência das crianças de forma criativa, torna-se mais um elemento para doutrinar, homogeneizar e instruir os filhos das camadas populares para o trabalho que era considerado, na época, o princípio regenerador da sociedade.

Nesse quadro, além da arte se constituir como matéria fundamental no currículo escolar, a arquitetura das escolas deveria contribuir para a educação estética do povo. As novas edificações escolares, construídas na Reforma Fernando de Azevedo, seriam as responsáveis pela difusão do sentido de brasilidade, o qual estava amparado pelas tradições do passado. Seria a materialização do sentido de modernidade, amparado nas raízes de nossa cultura para projetar o futuro da nação.

No segundo capítulo, procedemos a uma biografia possível de Nerêo Sampaio. Utilizamos a abordagem *Biografia e Contexto*, formulada por Levi (1996), na qual o contexto histórico se torna fundamental para compreendermos a vida do sujeito biografado. A articulação dos textos dos autores que abordam esse período com os documentos acessados nos permitiu reconstituir a sua atuação como intelectual da educação, engajado nas reformas da instrução pública do Distrito Federal em prol da modernização do sistema educacional brasileiro. Ele participou de três administrações da Instrução Pública do Distrito Federal: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Em todas elas, dedicou-se à formação inicial e continuada dos professores primários, destacando a importância do Desenho e Artes como conhecimentos primordiais para o desenvolvimento da criança.

Na administração Fernando de Azevedo, Nerêo Sampaio foi um dos arquitetos que integrou a equipe responsável por projetar as primeiras escolas primárias em estilo Neocolonial. Sampaio fazia parte do movimento tradicional que era considerado, na época, o símbolo de uma modernidade que se caracterizava por valorizar as tradições brasileiras. A partir da análise dos documentos acessados, podemos inferir que Sampaio talvez fosse o arquiteto mais capacitado para projetar as escolas primárias da administração Fernando de Azevedo, pois estava identificado com a arquitetura Neocolonial e era militante da causa educacional, participando, inclusive, da criação da ABE. Dessa forma, ele reunia duas qualidades importantes: o saber técnico da arquitetura e o saber pedagógico com base na pedagogia moderna.

Em 1929, Sampaio é aprovado em primeiro lugar no concurso para a cadeira de Desenho da Escola Normal do Distrito Federal. Esse foi um concurso amplamente noticiado, sendo matéria inclusive do *Jornal do Brasil*. Apesar dos outros concorrentes serem tão capacitados quanto Sampaio, as fontes indicam que ele estava em vantagem em relação aos outros, pois detinha uma rede sociabilidade intelectual, possuía contatos com os personagens que gerenciavam o campo educacional naquele momento. Como conferimos, Nerêo Sampaio circulava entre os intelectuais comprometidos com projetos de modernização do país; transitando tanto entre os Engenheiros-Arquitetos que iriam organizar o espaço urbano

das cidades, quanto entre os Educadores que iriam instruir os indivíduos, educando para os valores de uma sociedade moderna.

Entretanto, Bourdieu (1996) nos alerta para não tomarmos a vida de um indivíduo de maneira linear, de forma cronológica, criando uma ilusão, mas sim buscar compreender as hesitações e contradições existentes nesse processo. No caso de Sampaio, apesar de ele se identificar com as ideias da pedagogia moderna e defendê-la, conferimos, por meio da análise das fontes, que ele não se integrou ao grupo de intelectuais que assinou o manifesto da Educação Nova. Tal fato poderia nos fazer supor que ele possuía alguma afinidade com o grupo católico, que também disputava a hegemonia do sistema educacional. Talvez essa aproximação possa ser explicada pelo fato de Sampaio ter recebido uma formação de viés católico, bem como por ter impregnado seus desenhos de arquitetura escolar com um *ethos* religioso. Mesmo assim, teve grande destaque na administração Anísio Teixeira, sendo um defensor da igualdade de acesso à educação, argumentando inclusive que “o desenho estava ao alcance de todos”. Concluímos que Sampaio estava realmente preocupado em forjar o campo educacional e construir nele um espaço para as artes. Para isso, era necessário investir na formação de professores.

Em todos os livros e teses de Sampaio, constatamos sua defesa em formar professores específicos para o ensino de Desenho e Artes. Ele argumentava que o ensino artístico era um conhecimento indispensável no currículo da escola primária, pois auxiliava no desenvolvimento infantil. Afirmava, ainda, que não se poderia ensinar Desenho e Artes, apenas, com a pretensão de formar artistas. Esse tipo de conhecimento deveria ser considerado como um meio de expressão, assim como a linguagem oral e a escrita, sendo a responsabilidade da escola orientá-lo da melhor forma. Diante do exposto, verificamos que Sampaio buscava posicionar suas ideias no campo da teoria da educação, articulando-as com o saber da psicologia; assim, empenhava-se ideologicamente na luta por um lugar da arte no currículo escolar. Dessa forma, compreendemos que as disciplinas fazem parte de um “conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologias” (GOODSON, 1997, p. 21).

No terceiro capítulo, apresentamos a participação de Nerêo Sampaio na Administração Anísio Teixeira. Empreendemos uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação inicial e os cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal. Conferimos as intencionalidades, os propósitos dessa disciplina na formação dos professores que atuariam nos primeiros anos de escolaridade, verificamos a organização e o

funcionamento dos referidos cursos de especialização. Concluímos que essa formação artística tinha um viés utilitário, pois instrumentalizava o docente para a atuação no ensino primário. As atividades eram direcionadas para aplicação das artes na escola primária, especialmente para a confecção de artefatos, como brinquedos, jogos e aparelhos que seriam necessários ao ensino das várias disciplinas desse segmento. Chervel (1990) afiança que a escola tem uma cultura própria, com conhecimentos gerados no interior dela e que estes influenciam a sociedade. No caso do ensino artístico na formação dos professores primários, constatamos que a sua finalidade e objetivos eram diferentes dos apregoados nas Escolas de Belas Artes, que tinham a missão de formar o artista.

Percebemos que foi na gestão de Anísio Teixeira, com transformação da Escola Normal em Instituto de Educação e a elevação da formação de professores em nível universitário, que Nerêo Sampaio realizaria o seu objetivo maior: formar professores primários especializados em Desenho e Artes. A análise dos documentos referentes aos cursos de aperfeiçoamento e especialização nos permitiu concluir que a finalidade desses cursos era capacitar docentes para promover o Desenho e as Artes como conhecimentos indispensáveis no currículo escolar, especialmente na escola primária. A proposta era criar uma categoria docente identificada com os ideais da valorização do ensino de Desenho e Artes nas escolas, especialmente a primária, responsável pela formação inicial das crianças. De forma semelhante, objetivava também promover a formação artística feminina, pois os conhecimentos artísticos eram voltados ao lar e à escola. Como os cursos de aperfeiçoamento e especialização eram específicos para o magistério primário, função considerada como mais apropriada à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto.

A interpretação das fotografias das aulas de artes e do corpo docente dos cursos de aperfeiçoamento e especialização indiciam que essas imagens foram produzidas e divulgadas como uma tentativa de difusão do ideal de formação de professores, como um modelo que deveria ser seguido em todo território nacional, pois havia o intuito de promover uma nova cultura pedagógica do professorado. Como constatamos na literatura especializada que trata do período em questão, houve um grande esforço por parte dos educadores ligados ao Movimento Escola Nova em promover os seus feitos na educação. Nessa perspectiva, inferimos que essas imagens cumpriram a missão de ser mais um instrumento de difusão do ideário “escolanovista”, tendo como foco principal a especialização de professores primários em Desenho e Artes.

Nerêo Sampaio também contribuiu para a formação de professores de Desenho e Artes para o ensino secundário, que era atribuição do Instituto de Artes da UDF, em parceria com a Escola de Educação. A partir dos documentos acessados, conferimos que havia muitos professores do Instituto de Artes ligados à corrente modernista da arte, a qual objetivava promover uma nova estética despregada das regras da academia. No entanto, identificamos que Sampaio era mais afinado ao estilo artístico clássico, especialmente à representação realista. A sua metodologia do ensino de desenho tinha por finalidade desenvolver a acuidade visual e a destreza manual para que todos atingissem o realismo através do desenho natural. Mas mesmo não concordando com os princípios da arte modernista, ao assumir a direção do Departamento de Artes da Faculdade de Educação da UDF em 31/02/1938, ele irá defender o caráter diferencial desse curso, que primava por formar professores de Desenho e Artes para o ensino secundário.

Em 1942, com a reforma do ensino secundário implementada pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, responsável pela reformulação dos programas de ensino de todas as matérias daquele curso, percebemos o esforço de Sampaio em defender a orientação clássica do ensino do Desenho. Sampaio, que já havia trabalhado com o ministro, sabia que ele se interessava pela arte modernista. Lúcio Costa, mais próximo de Gustavo Capanema, produziu um programa de Desenho impregnado das ideias modernista com grandes chances de receber a aprovação do ministro. A análise da extensa carta endereçada ao ministro nos possibilitou enxergar as tensões e disputas em torno do currículo escolar, constatando que ele “está longe de ser um fator neutro” (GOODSON, 1997, p.17). Ao final, vimos que nenhuma das propostas encaminhadas foi aprovada, o programa Desenho instituído em 1945 foi elaborado pelo INEP, sob a direção de Lourenço Filho.

Sampaio vem a óbito em 16/02/1943 e a morte o impede de continuar a lutar pela valorização do ensino de Desenho e Artes nas escolas e pela formação de professores específicos para esta área do conhecimento. Apesar de ter sido um personagem destacado no cenário artístico e educacional da época, Nerêo Sampaio permanece quase desconhecido. Conjecturamos algumas hipóteses sobre o seu esquecimento e uma delas consiste no fato de Sampaio ter sido defensor de um estilo artístico que, ao longo do tempo, foi perdendo prestígio e sendo considerado ultrapassado, bem como sua morte recente que o impediu de criar uma comunidade disciplinar do ensino artístico.

Diante do exposto, o presente trabalho suscita algumas questões que podem ser discutidas em futuras pesquisas, como é o caso da primeira experiência de formação de professores de Desenho e Artes para o ensino secundário do Instituto de Artes da UDF. Com

a extinção da UDF, o Instituto de Educação e o Instituto de Artes não foram incorporados à Universidade do Brasil, o que ocasionou grande prejuízo para os alunos dos cursos de formação de professores de Desenho e Artes. Os documentos acessados sobre essa instituição nos dão pistas sobre os conflitos que existiram entre a Escola Nacional de Belas Artes – que objetivava formar o artista nos padrões clássicos – e o Instituto de Artes da UDF – que tinha como finalidade formar professores e tinha um viés mais modernista. Como se processava essa formação e quais foram as disputas em torno da autoridade artística da época seriam, sem dúvida, questões para uma nova pesquisa que pretendemos desenvolver futuramente.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS:

ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Docentes e catedráticos: os concursos para professor da Escola Normal do Distrito Federal (1928-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

AZEVEDO, F. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6ª ed., Rio de Janeiro/UNB, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *O ensino da arte e do design quando se chamava desenho: Reforma Fernando de Azevedo. Educação em Foco – Juiz de Fora*, v. 18, n. 2, p. 19-52 jul/out. 2013.

\_\_\_\_\_. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

BRITO, Ronaldo. “A Semana de 22: o trauma do moderno”, In: TOLIPAN, Sergio et al. *Sete ensaios sobre o modernismo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

BURKE, Peter (org.). O testemunho das Imagens. In: \_\_\_. *Testemunha Ocular: História e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004, pp. 11-24.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMARA, Sonia. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

CANDIDO, Antonio. *Um reformador*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. USP, São Paulo, n. 37, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHAVES, Miriam W. *A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. *A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, Maio/Jun/Jul/Ago. 1999.

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

DELMAS, Anita de As B. B. *A construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971 – 1983)*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

DELMAS, Maria Fernanda (coord.). *Maracanã. A saga do mais famoso templo do futebol mundial*. Rio de Janeiro. Organizações Globo, 2013.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ESCOLANO, Agustín. *El espacio escolar como escenario y como representación*. Revista Teías, v. 1, n. 2, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

\_\_\_\_\_. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. *Rev. Fac. Educ.* [online]. jan./jun. 1998, vol.24, no.1, p.141-159.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: História e Historiografia*. São Paulo: Brasiliense, 1971.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2ª ed. aumentada. Rio de Janeiro: Editora UFRJ & MEC/INEP/COMPED, 2002.

FREIRE FILHO, Ernesto de Souza. *A trajetória da Associação Brasileira de Educação (1924-2001)*. Rio de Janeiro: Editora do Educador – Grupo Folha Dirigida, 2002.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Currículo, teoria e história*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, 1990.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In:\_\_\_\_; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (Coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002.

HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. O imaginário moderno no Brasil. In. HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (org.) *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: SBHE/ Editora Autores Associados, 1º número, 2001.

LE GOFF, Jacques (1984). História. In Enciclopédia Einaudi, v. I, Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 158-105.

LEMME, Paschol. Memórias. São Paulo: Cortez [Brasília, DF]: INEP, 1988.

LEONÍDIO, Otávio. *Carradas de razões: Lucio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951)*. Orientador: João Masao Kamita. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de História, 2005.

LEVI, Giovani. Usos da biografia. In: FERREIRA & AMADO (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LOPES, Eliane M. T. & GALVÃO, Ana M. de O. *História da Educação: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes e LOPES, Sonia de Castro (org.). *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Mestres: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ, 2006.

LORIGA, Sabina. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. A biografia como problema. In: REVEL, J. (Org.) *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MAUAD, Ana Maria. *Através da Imagem: fotografia e história interfaces*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 73-98.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos A. M. (org.) *A invenção do Brasil Moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_. Anais do Seminário “Pedagogia da imagem, imagem na Pedagogia”. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José G. (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PAULILO, André Luiz Paulilo. *Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920*. Revista Brasileira 19 de História. São Paulo, v.23, n. 46, p. 1-22, 2003.

PENNA, Lincoln. *Uma história da República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PEREIRA, Denise Perdigão. *Que arte entra na escola através do currículo?* Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. Revista: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PONTUAL, Roberto. *Dicionário das artes plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. *Espaço escolar e cidadania excluída*. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 11ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SALVATORI, Elena. *Arquitetura no Brasil: ensino e profissão*. Arquiteturarevista – vol. 4, n. 2:52 – 77. Rio de Janeiro. Jun./dez., 2008.

SANTOS, Paulo F. *Quatro séculos de arquitetura*. Barra do Piraí, Rio de Janeiro: Fundação Educacional Rosemar Pimentel, 1977.

SANTOS, Sara R. B.; SILVA, Maria A. S. *Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos: do século XIX aos primórdios do século XXI*. Educação em Foco (Belo Horizonte), v. 12, p. 21-35, 2008.

SCHMIDT, Benito Bisso, *Construindo biografias... Historiadores e Jornalistas: aproximações e afastamentos*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 19, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B. e COSTA, Vanda Maria R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SILVA, José Cláudio Sooma e LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In:

FERREIRA, Marcia S.; XAVIER, Libania e CARVALHO, Fábio Garcez de. *História do Currículo e História da Educação – Interfaces e Diálogos*. Rio de Janeiro: Quartet / Faperj, 2013.

SILVA, José Cláudio Sooma. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais* (Rio de Janeiro, 1927 – 1930). Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, Maria Betânia. *A inserção da arte no currículo Escolar (Pernambuco, 1950 – 1980)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SIMIONI, Ana Paula C. Entre convenções e discretas ousadias: Georgina Albuquerque e a pintura histórica feminina no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, pp. 143-159, vol. 17, n. 50, outubro de 2002.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais in: RÉMOND, René. *Por uma história política*: Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (org.). Rio de Janeiro: Editora: UFRJ, 2010.

UZEDA, Helena Cunha de. *O curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes e processo de modernização da Cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Revista 19&20. Rio de Janeiro, v. V, n.1, jan. 2010. ISSN 1981-030X.

\_\_\_\_\_. *Ensino Acadêmico e Modernidade: o Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes – 1890 – 1930*. 472 f. Teses (Doutorado em História e Crítica da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VALLE, Arthur (org.). *Termos de julgamento das provas dos concursos ao Prêmio de Viagem em pintura durante a Primeira República*. Rio de Janeiro, V. II, n.2, abr. 2007.

VELLOSO, Monica Pimenta. O modernismo e a questão nacional. In. *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente – da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na capital do Brasil (1922-1935). In. MAGALDI, Ana Maria de Mello; et al (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.375-398.

## **DIGITAIS:**

*Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional*

Reportagens:

Título: “Uma exigência excessiva”. Jornal A Manhã - 1925 a 1953 - PR\_SPR\_00007\_116408. Quarta-feira, 15/02/1928. Página 3. (Não foi possível identificar a

autoria). Disponível em:  
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20192&pesq=dese%20%20C3%A9%20inova%20C3%A7%20C3%A3o> (Acesso: 05/12/2013)  
Título: “As candidatas à Escola Normal ameaçadas. A reforma será cumprida custe o que custar, diz o diretor de Instrução. E afirma que a prova de desenho será exigida”. (Não foi possível identificar a autoria). Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%20C3%A7adas](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%20C3%A7adas) (Acesso: 05/12/2013)  
Título: “O Dr. Bricio Filho e as explicações dadas pelo diretor de instrução”. (Não foi possível identificar a autoria). Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%20C3%A7adas](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%20C3%A7adas) (Acesso: 05/12/2013)  
Jornal do Brasil, p. 5, título: “O concurso à cadeira de Desenho na Escola Normal. O prof. F. de Nerêo Sampaio conquista o 1º lugar”. (Não foi possível identificar a autoria). Disponível em:  
[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_04&PagFis=79111](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&PagFis=79111) (Acesso: 05/12/2013)

*Cronologia Ilustrada do Colégio Salesiano, disponível no site:*

<http://www.salesianoniteroi.com.br/SR/memorial/index.php> - Acesso: 11/10/2014.

## **ACERVOS DOCUMENTAIS PESQUISADOS**

### ***Acervo da Associação Brasileira de Educação***

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Páginas da história*: notícia da II Conferência Nacional de Educação da ABE: Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlete Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

Livros de Atas, período de 1924 a 1930.

Tese: “Pela Educação Estética”. SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação.

### ***Arquivo Geral do CEFET-RJ***

Livro de Assentamentos das fés de ofício dos funcionários docentes e administrativos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

Livro de registro de títulos do pessoal docente e administrativo da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Braz. Processo n.: 284 de 1926. Ofício nº 72, de 22/02/1926, p. 6.

### ***Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro***

LEÃO, Carneiro A. “O ensino na capital do Brasil”. Distrito Federal. Typ. do Jornal do Comércio, de Rodrigues & C., 1926.

***Acervo do Núcleo de Pesquisa e Documentação – FAU – Brasil.***

Desenhos arquitetônicos.

***Biblioteca Nacional***

SAMPAIO, F. Nêreo. *Desenho 1ª Série do Curso Secundário*. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1941.

Gazeta de Notícia (28/12/1928), com a reportagem do lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal. Periódicos Microfilmados PR – SPR 02764.

***Biblioteca Geral do ISERJ***

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

SAMPAIO, F. Nerêo. O ensino de Desenho. In: *Arquivos do Instituto de Educação*. Vol. I, n. I, pp. 35 – 48. Rio de Janeiro, jun., 1934.

\_\_\_\_\_. *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*. Distrito Federal: Non Nova Sed Nove, 1929.

\_\_\_\_\_. *O desenho ao Alcance de todos. Para o uso, nas Escolas Normais e Profissionais de Belas Artes*. Distrito Federal: Companhia Editora Nacional, 1938.

***CMEB – ISERJ***

*Ficha funcional* de Nereida Possolo Sampaio de Amorim (Filha de Nerêo Sampaio). Armário 11.

*Livro de Designações da Escola Normal do Distrito Federal e do Instituto de Educação* – período de 1910 a 1940.

Catálogo da 4ª Exposição de Desenho e Artes Aplicadas de 1935 – Instituto de Educação do Distrito Federal.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

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

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

Requerimento de 30 de dezembro de 1938, sobre pedido de isenção de disciplinas comuns – da aluna Maria Dulce Machado da Silva.

*Fichas funcionais dos professores da Seção de Desenho, Artes Industriais e Domésticas.*

Adalberto de Mattos  
Augusto Bracet  
Esmeralda Azamor  
Estela Aboim  
Leonilda D' Anniballe  
Maria Izabel Lacombe

*Fotografias*

1. Aula de Pintura no Torreão do Instituto de Educação
2. Aula de Pintura na sala 322 do Instituto de Educação
3. Aula de Modelação da Escola de Professores da UDF
4. Aula de Modelação da Escola de Professores da UDF
5. Aspecto da aula de Artes Industriais do Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais para professores primários
6. Foto dos professores do Instituto de Educação – Seção de Desenho e Artes Aplicadas
7. Verso da fotografia com a assinatura de Nerêo Sampaio e de outros professores da Seção de Desenho e Artes Aplicadas
8. Foto dos professores do Instituto de Educação – Seção de Desenho e Artes Aplicadas

***CPDOC/ Fundação Getúlio Vargas. Acervo Gustavo Capanema***

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

***Memorial Histórico do Colégio Salesiano***

AZZI, Riolando. *Os salesianos no Rio de Janeiro*. São Paulo: Ed. Salesiano Dom Bosco, 1982.

Livros de Registro e Matrícula do Curso Ginásial de 1904 a 1907.

***Museu D. João VI – EBA/UFRJ***

Ficha de matrícula de Fernando Nerêo de Sampaio, do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Pasta do Curso Geral de 1909.

*Revista Arquitetura – Mensário de Arte*, Ano I, n. 2, p. 17. Rio de Janeiro. jul., 1929.

Obras – Desenhos - que são: “Nu feminino sentado”, “Nu masculino recostado”, “Lançador de disco” e “Cabeça de Moisés”.

## ANEXOS

Reportagens sobre os protestos contra a exigência da prova de Desenho no concurso de admissão à Escola Normal, após a Reforma Fernando de Azevedo.

A Manhã - 1925 a 1953 - PR\_SPR\_00007\_116408

Quarta-feira, 15/02/1928. Página 3 do jornal.

### Uma exigência excessiva:

O concurso de admissão ao corpo docente da Escola Normal, sempre constituiu entrave às moças que não conduzissem pisto-lão. Pelo menos, foi assim durante o período que o pedagogo José Rangel dirigiu aquelle instituto de ensino. Se ha modificações para melhor, actualmente, não temos conhecimento. Com reforma ou sem ella, as moças que se propõem fazer aquelle tirocínio, estão contando com mil dificuldades para vencer aquella prova, dadas as exigências e innovações, agora introduzidas no concurso.

A exigência da prova pratica de desenho, por exemplo, não é das menores. Toda gente sabe que desenho e pintura requerem temperamento, applicação especial.

Não deviam constituir prova eliminatória de concurso para admissão a uma escola destinada a preparar professores. A não ser as vocações, poucas meninas são do curso primario, por mais applicada ao estudo que sejam, em condições de tomar parte num concurso de que essa disciplina constitua exigência essencial.

Tem-se reconhecido o desenho, como disciplina capaz de impossibilitar qualquer carreira que não diga respeito ás artes plasticas.

Ha admiraveis bacharelas, medicas, musicistas e tituladas de outras muitas profissões, conquistaveis pela mulher, que não chegariam ao fim da carreira, se tivessem de fazer prova intermedia-ria dessa utilissima disciplina. Nem por isso, entretanto, essas moças se revelam na vida pratica incapazes para a profissão que escolheram. Pelo contrario. São habéis profissionaes, que atravessam vencendo facilmente a vida. O mesmo acontece com as professoras, destinadas a ensinar curso primario á infancia. Não ha nenhum perigo em que essas funcioharias deixem de revelar-se exímias manejadoras do pincel. Se pintores ha como o Parreiras que nunca souberam desenhar! Por que, pois, essa exigência a simples candidatas do curso normal?

### Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=116408&pasta=ano%20192&pesq=deseenho%20%20C3%A9%20inova%C3%A7%C3%A3o>

Quarta-feira, 15/02/1928, p. 3

**AS CANDIDATAS A' ESCOLA  
NORMAL AMEAÇADAS**

**A reforma será cumprida,  
custe o que custar, diz o  
director de Instrucção**

**E confirma que a pro-  
va de desenho será  
exigida**

Escrevem-nos do gabinete do director geral da Instrucção Publica:

"Numa entrevista concedida ao Correio da Manhã que nos tem distinguido com a sua sympathia, affirmou-se que a prova de desenho exigida no concurso de admissão ao 1º anno da Escola Normal constitue innovação e surpreheudeu as pretendentes ao ingresso nesse estabelecimento de ensino. A affirmação procurou estelar-se em artigo vetado no decreto n° 3281, de 23 de janeiro deste anno; mas foi infeliz e desarrazada. O artigo 110 do precltado decreto determina que passarão para o 1º anno da Escola Normal, por promoção, os alumnos que hajam concluido o curso complementar annexo. Ora este curso vai iniciar-se este anno e por isto mesmo o decreto n° 3281, no art. 362, diz claramente: "Emquanto não houver alumnos diplomados peos cursos complementares, creados por esta lei, a admissão ás escolas normaes, profissionais e domesticas será feita por concurso". O paragra-pho unico do mesmo artigo diz ainda clarissimamente: "As condições do concurso serão estabelecidas em instrucções especificas pelo director geral."

O art. 102, vetado, é que constitua no decreto uma incoherencia, á vista dos art. 110 e 362.

A prova de admissão e concurso e não mero exame. Affirmar que o desenho é innovação capaz de surprehender as candidatas é suppor-lhe a falta de preparo em materia do curso primario, o qual devem ter estudado integralmente. Aos candidatos á admissão no 1º anno do curso complementar annexo o decreto 3281 exige, como condição para preferencia, o curso primario completo de cinco annos em escola publica (art. 127). Desconhecer a necessidade do desenho é crystallizar-se numa pedagogia de trinta annos passados. Appellar para argumentos do ordem sentimental é levemente supôr que a reforma do ensino, victoriosa em lei, possa deixar de ser cumprida, custe o que custar".

— \* —  
REDAÇÃO: VILLA XAVIER

Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%C3%A7adas](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%C3%A7adas)

Quinta-feira, 16/02/1928, p. 2.

**As candidatas á matricula na Escola Normal ameaçadas**

**O DR. BRICIO FILHO E AS EXPLICAÇÕES DADAS PELO DIRECTOR DE INSTRUCCÃO**

A proposito da nota do director de instrução publica, hontem, publicada, recebemos do dr. Bricio Filho a seguinte carta: "Solicitado pelo "Correio da Manhã", em virtude de reclamação levada a essa illustrada redacção, a emittir minha opinião relativamente á inclusão da prova graphica de desenho entre as necessarias para a admissão á matricula na Escola Normal, positivamente me pronunciei contra a exigencia, com aquella franqueza caracterizadora de todos os actos de minha vida e com aquella orientação que ainda me não levou a alienar a independencia de meus pronunciamentos para cortejar os que exercem qualquer parcella de poder.

Se duvida tivesse quanto ao ponto de vista em que me colloquei, a explicação fornecida pelo gabinete do Director Geral de Instrução Publica, hontem publicoua nestas columnas, serviria para demonstrar que bem acertado andei quando opiniei pela fórmula que motivou a contestação official. As explicações que passam a ser dadas vão demonstrar o acerto da presente affirmação.

No communicado do gabinete estranha-se que seja qualificada como innovação a exigencia da prova de desenho para a entrada no referido instituto de ensino. Não sei porque essa estranheza. Innovação, dizem os lexicos, é acção ou effeito de innovar, é coisa introduzida de novo. Ora, membro da commissão examinadora do concurso, ha mais de dez annos, não tive occasião de ver, uma só vez, o desenho figurar entre as disciplinas exigidas para aquelle mister. Agora a referida materia é arrolada entre as necessarias. Logo foi introduzida alguma coisa de novo, houve acção ou effeito de innovar, houve innovação, quer queiram, quer não queiram os sabios da escriptura.

Na communicação do gabinete não se comprehendo que ficassem surprehendidas com semelhante innovação — permittam a insistencia no vocabulo — as candidatas ao concurso. Surprehender, diz o prezado amigo Aulette, é apanhar ou tomar de improviso, tomar de surpresa, cair inopinadamente sobre. Ora, as condições de preparo reclamadas para o ingresso eram as pertinentes aos conhecimentos de portuguez, arithmetica, geographia e historia do Brasil. No correr do anno de 1927, emquanto as candidatas se preparavam, não appareceu qualquer explicação ampliativa. Em 1 de fevereiro do corrente anno, nas vespers do concurso, quando não havia mais tempo para um ensinamento complementar, appareceram as instruções reguladoras da admissão, trazendo no bojo a obrigatoriedade da prova de desenho, e não se quer admitir que isso seja "apanhar ou tomar de improviso, tomar de surpresa, cair inopinadamente sobre" as cabeças das examinadas.

A reforma em vigor apresenta a originalidade de offerecer duas maneiras de admissão á Escola Normal. Uma, baseada no artigo 110, que estabelece a promoção para os alumnos que hajam concluido o curso complementar annexo. Outra, estribada no artigo 102, que exige a prestação de provas de portuguez, arithmetica, geographia e historia do Brasil. Sendo o curso complementar uma creação da nova lei, claro é que por esse meio não podia haver a admissão. Vetado o artigo 102, a situação seria de embargo se não figurasse no decreto o artigo 362 que manda recorrer ao concurso emquanto não houver alumnos diplomados pelos cursos complementares.

No communicado dado a estampa a Directoria de Instrução canta vibrantemente o seu triumpho citando o paragrapho unico do artigo 362, assim "clarissimamente" redigido: "As condições do concurso serão estabelecidas em instruções especiais pelo Director Geral."

Enunciada essa attribuição como argumento esmagador é porque a administração entende que illimitada é, nesse ponto, a sua acção. Comprehende, entretanto, toda a gente que assim não é, devendo o administrador pesar bem as responsabilidades do cargo, levar em linha de conta a necessidade de tornar facil a passagem de um regimen a outro, verificando a conveniencia de soluções razoaveis na obra de adaptação. O mencionado paragrapho é mais para regular a forma da realização do concurso do que para permittir innovações — consentam na insistencia — tanto mais que o Senado ainda não falou e bem pôde achar que o artigo 102 é preferivel á outra disposição constante do decreto.

Da exposição feita pela Directoria contestante resulta a argumentação de que, emainado o desenho nas escolas primarias, as candidatas ao concurso têm a obrigação de estar preparadas nessa disciplina. Basear nesse criterio a contradicta é desconhecer por completo a maneira pela qual se preparam as pretendentes á matricula. Quasi todas as requerentes não se limitam ao simples tirocinio escolar. Terminada a passagem pelas escolas primarias, tomam explicações particulares, exclusivamente para as materias exigidas, isso porque *creme não é concurso*, como categoricamente affirma o communicado em foco e isso porque precisam entrar bem apuradas, para o triumpho na competição.

Se porque nas escolas primarias se ensina desenho essa materia deve ser exigida, então a exigencia devia ser igualmente estendida á educação moral e physica, á musica, á hygiene, physica, chimica, e historia natural, tambem constantes do programma primario.

Além disso, assim argumentando, a Directoria prova desconhecer que ao lado das candidatas providas das nossas escolas primarias, ha as solicitantes de outros centros de educação, de cursos de varios Estados, de cursos particulares, que aperfeiçoavam os seus conhecimentos de accordo com as materias até agora exigidas, mesmo no primeiro anno da administração do actual director de Instrução Municipal.

Não se infra dahi que sou contra a prova de desenho. Muito aprecio essa nobre arte e reconheço as suas multiphas vantagens para os que se instruem. Admitto que seja incluída entre as materias que habilitem á matricula. O que não posso comprehender é que seja exigida agora, de chofre, de sopetão, como innovação, colhendo de surpresa as pretendentes. Tudo requer aprendizagem, tudo quer a pratica. Até os diversos generos de sport reclamam experiencia.

A simples acção do pé na bola para fazer o gol precisa de paciente e demorado preparo para alcançar o almejado effeito. Os cavallos de corrida não triumpham nas pistas sem o conveniente *entrainement*. Como pretender, pois, que moças não praticamente instruídas possam, no curto espaço de quinze dias, ad-

Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%C3%A7adas](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=Escola%20Normal%20amea%C3%A7adas)

Lançamento da pedra fundamental da Escola Normal, em 1928.

A Escola Normal vae ter instalação condigna

Foi lançada a pedra fundamental do novo edificio



Aspecto do lançamento da pedra fundamental do edificio destinado á Escola Normal, vendo-se o Sr. arcebispo, D. Sebastião Leme na cerimonia da benção.

Realizou-se, hontem, a cerimonia do lançamento da pedra fundamental do edificio destinado á Escola Normal, nos terrenos des-appropriados da rua Mariz e Barros. O acto reuniu numerosa assistência, onde eram vistos os Srs. prefeyto Antonio Prado, D. Sebastião Leme, arcebispo coadjutor, que procedeu á benção, Dr. Fernando de Azevedo, director da Instrução, Drs. Frota Pessoa e Jonathas Serrano, sub-directores da Instrução, Dr. José Mariano, presidente da Sociedade de Bellas Artes, Dr. Cypriano Lemos, presidente do Instituto de Architectos, Dr. Licínio Cardoso, presidente da Associação de Educação, Dr. Nereu Sampaio, conego Mac-Dowell, padres Cintra e Carvalho, frades carmelitas, representante do Sr. ministro da Fazenda, membros do magisterio municipal, alumnos da Escola Normal, architectos, funcionarios da Instrução, além de numerosas outras pessoas.

Procedeu a cerimonia da benção do local, pelo Sr. arcebispo-coadjutor, foi lida a acta respectiva, assignada pelas pessoas gradas presentes, a que foi juntamente com as jornas do dia, o varias moedas, encerrada na Caixa que, por sua vez, foi collocada no bloco fundamental.

Fato feito, falou o Dr. Cypriano Lemos, presidente do Instituto Central de Architectos. Disse S. S. que fora idea feliz e tambem rara a do Sr. prefeyto e director de Instrução em abrirem concurso publico entre architectos para a organisação do desejado plano.

Prefeitura que ao autor do projecto premiado cuberia a direcção tecnica e artistica da obra por elle idealisada!

Esta clausula do edital constituiu uma conquista memoravel para

O PROLONGAMENTO DO CÂES DO PORTO DESTA CAPITAL

Vai ser paga uma divida de 1.599.609\$103

Ao Thesouro Nacional, o Sr. ministro da Fazenda remetteu, hontem, para o respectivo pagamento, a conta na importancia de..... 1.599.609\$103, de servicos executados em outubro ultimo, no prolongamento de caes do porto desta capital, pelos contratantes desses servicos — Sociedade de Construction do Port de Bahia e Companhia Nacional de Construções Civis e Hydraulicas.

Mausoléu do ex-ministro João Luiz Alves

A 29 do corrente, teve lugar a inauguração do mausoléu do Dr. João Luiz Alves, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, no Cemiterio de São João Baptista, ás 10 horas da manhã.

Foi isento do Sorteio Militar

Julgados precedentes as allegações, o Sr. ministro da Guerra isentou do sorteio militar Luiz Carlos, residente no Rio Grande do Sul.

na a dignidade do architecto brasileiro e para o surto da boa architectura official. Quando tudo mais que o Sr. prefeyto e director de Instrução fizeram de acertado fosse coisa de uso corrente em nosso meio, seria bastante que houvessem escrito — como agradeceram — aquelle compromisso intelligente para justificar a reconhecimento dos cultores da maia tecnica das bellas artes.

Pela primeira vez o poder publico collocou o architecto, dignamente, na posição que lhe compete de mestre de todos os obratores; pela primeira vez, no Rio de Janeiro — sem exagero e affirmo — o architecto de um monumento publico deixará de viver clandestinamente, ao servico da vaidade individual e dos interesses monetarios dos negociantes de construcções; pela primeira vez no architecto brasileiro é reconhecido como um dever e uma prerogativa dirigir a execução de seu projecto.

Até hontem, os architectos brasileiros não viviam, vegetavam. A sua situação humilhante, amoral, eul generis, parecia-lhes ainda peor quando a comparavam com os habitos seculares dos demais povos.

Têm, pois, razão os architectos a razão de sobra para louvar neste momento o Sr. prefeyto e o Sr. director de Instrução.

Terminou o orador lembrando a missão do architecto como orador das stancias metropolitanas e exprimindo as homenagens do Instituto Central aos Srs. prefeyto e director de Instrução.

Foi, em seguida, offercida aos presentes uma taça de champagne.

Como se sabe, são anteriores do projecto e como fazes passam a ser architectos da importante obra, os Srs. Cortes e Bruhns, devendo o edificio estar concluido em meados de 1930.

Realizou-se, hontem, a cerimonia do lançamento da pedra fundamental do edificio destinado á Escola Normal, nos terrenos des-appropriados da rua Mariz e Barros. O acto reuniu numerosa assistência, onde eram vistos os Srs. prefeyto Antonio Prado, D. Sebastião Leme, arcebispo coadjutor, que procedeu á benção, Dr. Fernando de Azevedo, director da Instrução, Drs. Frota Pessoa e Jonathas Serrano, sub-directores da Instrução, Dr. José Mariano, presidente da Sociedade de Bellas Artes, Dr. Cypriano Lemos, presidente do Instituto de Architectos, Dr. Licínio Cardoso, presidente da Associação de Educação, Dr. Nereu Sampaio, conego Mac-Dowell, padres Cintra e Carvalho, frades carmelitas, representante do Sr. ministro da Fazenda, membros do magisterio municipal, alumnos da Escola Normal, architectos, funcionarios da Instrução, além de numerosas outras pessoas.

Quarta-feira, 02/10/1929 – Jornal do Brasil, p. 5.

## O CONCURSO A' CADEIRA DE DESENHO NA ESCOLA NORMAL

### O prof. F. de Nerêo Sampaio conquista brilhantemente o 1º lugar

Terminaram hontem, as provas do concurso para a cadeira de desenho da Escola Normal do Districto Federal.

Dos candidatos inscriptos concorreram até á última prova sempre foi um dos baluartes do ensino dessa cadeira na Escola Normal.

As provas tiveram sempre grande assistencia que acompanharam com vivo interesse as diversas phases do concurso, e na que hontem enchia litteralmente o recinto da escola, notavam-se as autoridades do Ensino, inclusive o director da Instrução Publica, Dr. Fernando de Azevedo.

Ao terminarem as provas estregeram palmas que coroaram brilhantemente tão ingentes esforços.

O professor Nerêo Sampaio é sobejamente conhecido nos meios de ensino e artistico não só do Brasil como do estrangeiro. Não é somente devido aos elevados cargos que successivamente vem occupando, nem tampouco, pelas suas qualidades de estilista puro tão bem patenteado nas innumerables obras de arte e edificios publicos e particulares que enriquecem o patrimonio artistico da nossa capital.

Os innumerables edificios escolares ora em construcção, delineados em puro estilo colonial, de sua autoria são mais um attestado, de sua capacidade de acção.

O professor Fernando de Nerêo Sampaio é figura sobejamente conhecida nos meios de ensino desta capital, pelos cargos que successivamente tem occupado e pela actuação nas bancas examinadoras dos ultimos concursos realizados.

Nascido no Districto Federal em 28 de Fevereiro de 1892, educou-se aqui no Rio, e formou-se engenheiro architecto pela Escola Nacional de Bellas Artes, em 1915, conquistando o premio de viagem logo após. Docente da Escola Normal por concurso em 1916 e professor da Escola Wenceslau Braz desde a sua fundação, livre docente da Escola Nacional de Bellas Artes por concurso; presidente do Instituto de Architectos, durante varios periodos.

Representou o Brasil no Congresso Pan-Americano de Architectos em Buenos Aires em 1927; membro correspondente da Sociedade de Architectos do Uruguay; membro effectivo do comité Pan-Americano de Architectos, etc.

A these com que obteve a cathedra do ensino de desenho teve como assumpto: Desenho espontaneo das crianças; considerações sobre a sua methodologia.



Professor Nerêo Sampaio

nas os professores Fernando de Nerêo Sampaio e Jurandyr Paes Leme sahindo vencedor o primeiro, em julgamento feito immediatamente após a ultima prova, realizada hontem, na propria Escola Normal.

A comissão julgadora composta dos professores Pedro Paulo Bernardes, Elgard Sussekind de Mendonça, Carlos Chambelland e Augusto Brant foi presidida pelo director da Escola Normal, Dr. Carlos L. Werneck, sem direito a voto.

As provas em numero de quatro constaram de: Defesa de these, prova escripta; modelo vivo e perspectiva e prova didactica, sendo a penultima realizada na Escola Nacional de Bellas Artes.

Raros têm sido os certamens dessa especie que tanto interesse e entusiasmo despertassem nos nossos meios artisticos e magisterio publico.

Pôde-se afirmar que estava em jogo a organização do ensino de desenho recentemente introduzida na nossa Instrução Publica, do qual o professor Nerêo

Disponível em:

[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_04&pasta=ano%20192&pesq=conquista%20brilhantemente](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_04&pasta=ano%20192&pesq=conquista%20brilhantemente)

Nomeação de Nerêo Sampaio para cátedra de Desenho.

*Recebi em 18 de Out 1929  
Fernando Sampaio*

*Fernando Nerêo Sampaio*  
Nomeação Professor cathedratice de Desenho -  
O Prefeito do Distrito Federal resolve nomear professor cathedratice de Desenho da Escola Normal, o docente da mesma cadeira, da referida Escola - Fernando Nerêo de Sampaio - Distrito Federal, 11 de Outubro de 1929 - p. Antonio Prado Junior - Para pagar no Recebedoria da Capital Federal o seu posto, o seu vencimento annual de R\$. 200,000 reis - Directoria de Instrucção Publica, em 16 de Outubro de 1929 - Paulo Reoga - Titulo - Nelson Armando - 2.º official, pelo cheque - N.º 8 - R\$. 200,000 - Pagou duzentos e oitenta e oito mil reis de sellos - Recebedoria do Distrito Federal, 16 de Outubro de 1929 - Estelito Thegama - L. Mendes - Escrivão do Sello - Santo Lucia - Qui posto se expediente na importancia de R\$. 48000, será descontado em folha de pagamento, em uma vez - Directoria de Instrucção em 17 de 10 de 1929 - Paulo Reoga - Titulo - R. de Castro - Cum pra-se e registre-se. Em 17 de Outubro de 1929 - Director Geral - Fernando de Aguiar - Spouca por se nesta data seu interino por se de exercicio - Directoria Geral de Instrucção Publica em 17 de Outubro de 1929 - Sub Director - Prota Verga - Registrado, a fl. 346, do livro competente - Directoria Geral de Instrucção Publica em 17 de Outubro de 1929 - Aurelia de Carvalho - Registe-se - 18-10-1929 - C. Herneck - Regista do. em 18-10-1929. Luis Carneiro Trauma, 3.º official -

(ACERVO CMEB - ISERJ. Livro de designações de 1925 - 1932, p. 75 - frente).

**Ficha funcional de Nereida Possollo Sampaio de Amorim**

Nome: NEREIDA POSSOLLO SAMPAIO DE AMORIM 130280

Cargo: PEM.B.2 (HISTÓRIA) *EE EST. SOCIAIS* Matrícula: 0069 101-4 (2)

Ingresso no Estado da Gb.: 08-03-65 (02/02/51) → Prof. Primário

Ingresso no EIE: 06-04-66 *PEM* ~~130048~~

Data de nascimento: 23-09-30 Natural de: GB.

Filiação paterna: FERNANDO NERÃO DE SAMPAIO

materna: MARIETTA PINHEIRO DE POSSOLO DE SAMPAIO

Estado civil: CASADA

Nome do cônjuge: ARAMIS ANTONIO MARQUES DO AMORIM

Identidade: IFF. 1 004 348

Título eleitoral: 13 006, ZONA 6ª, Seção 60ª

Cart. de trab.: nº *9* série: CPF- 032 996 27

Instrução: MÉDIA Registro: MEC. F-15 849-HIST.GE

Diplomado: *2*

Residência no ve

*Passap - 10012483572*

*g. de - 0 (neg)*

2331  
0/11/73




*Aposentada* *2º seg*

Nome: NEREIDA POSSOLLO SAMPAIO DE AMORIM

Cargo: Prof. de Ensino Médio

Nível: *PEM* Matr: 069 101

Fil: Fernando Nerão de Sampaio  
Marietta Possollo de Sampaio

Nasc: 23/9/30

End: Rua Conde de Bonfim, 119 apt. 602 - Tijuca-20-09

Tel: 234-9118 - *248.1075*

Obs: *b. q. in. História G. Est. Sociais*



**CMEB – ISERJ / Armário 11**

## DESENHO E ARTES INDUSTRIAIS (\*)

MATÉRIA E OBJETIVOS DO ENSINO:      REQUISITOS PARA O ESTUDO DA MATÉRIA:

### a) *Desenho*

Sistematização dos princípios que regem a perspectiva de observação. Recursos das artes do desenho e desenvolvimento das técnicas de representação.

Estudo analítico dos contornos aparentes.

Preparação dos elementos indispensáveis ao ensino na escola primária.

Desenho do natural. Projeções ortogonais. Perspectiva linear. Física (ótica). Matemática elementar. Anatomia e fisiologia.

### b) *Artes Industriais*

Composição decorativa aplicada às artes industriais. Desenvolvimentos decorativos de acordo com a finalidade das composições. Estilização. Técnicas de execução em vários materiais.

Finalidade das artes industriais nas escolas primárias.

Desenho Geométrico e projetivo. Composição decorativa. Trabalhos manuais. História Natural, especialmente botânica e zoologia. Anatomia.

### c) *História da Arte*

Estudo das manifestações artísticas através a história da civilização.

Desenvolvimento da capacidade de apreciação estética, e preparação para o estudo da metodologia das artes na escola primária.

História da civilização, psicologia, sociologia e filosofia.

(\*) Matéria a ser desenvolvida nos tres trimestres do 1.º ano, e I trimestre do 2.º ano.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

350

ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

d) *Metodologia das Artes*

Orientação e prática do ensino de História da educação e psicologia educacional. História da educação e psicologia educacional.

PROGRAMA:

1.º ANO

a) *Desenho*

Assuntos:

- I — Sistematização dos princípios que regem o desenho a mão livre.
  - a) — Solução geométrica da visão espacial pela perspectiva linear.
  - b) — Confronto entre a perspectiva linear e a de observação e a redução dos traçados ao sistema das coordenadas retilíneas para o desenho a mão livre.
  - c) — Razões da necessidade do conhecimento da perspectiva, não somente para a correção dos erros da observação visual como também para a orientação do ensino do desenho na escola primária.
- II — Teoria das Sombras. Estudo das sombras próprias e projetadas, das penumbras e dos reflexos e suas aplicações ao desenho do natural. Sombras e penumbras provenientes de duas e mais fontes luminosas.

Material de ensino:

- I — Observação ao perspectoscópio das deformações aparentes.
  - Levantamento de conjunto, projeções, situação de ponto de vista e quadro para cada aluno e realização da perspectiva linear para estabelecer o confronto com a perspectiva de observação.
  - Exemplificações das correções no desenho do natural por intermédio dos pontos de fuga.
- II — Observações das sombras próprias dos sólidos.
  - Observações das sombras projetadas sobre dois planos.
  - Observações dos reflexos.
  - Estudos dos efeitos provocados por várias técnicas.
  - Exemplificação dos efeitos de relevo e profundidades produzidos pela determinação das sombras e reflexos.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

- |   |   |
|---|---|
| III — Estudo das varias técnicas empregadas nas artes do desenho.   | III — Emprego do carvão, saúce, pastel, aquarela, guache e outras combinações.  |
| IV — Estudo da figura humana. A figura ideal e a copia do natural. A figura humana na arte e na escola.   | IV — Estudo do canon para a figura ideal. Croquis de memoria.<br>— Estudo do movimento e fixação das linhas principais na representação.<br>— Cópia de pões de modelo vivo.                   |
| V — Desenhos para o quadro negro. Representações graficas expeditas, croquis e esquemas. Desenhos para as aulas da escola primaria. Ilustrações e esquemas. | V — Exercícios de marcações no quadro negro. Traços principais e detalhes secundarios.<br>— Pratica do desenho esquematico e dos desenhos complementares ou subsidiarios de exposições orais. |

b) *Arte decorativa:*

Assuntos:

- I — As leis da composição decorativa aplicadas aos motivos isolados e aos objéto de arte industrial. Logica das interpretações decorativas.

- II — A pintura e a escultura ornamental através as idades e especialmente nas artes industriais.

Materia de ensino:

- I — Exemplificação da adaptação de motivos ás formas dadas. Exemplificação de formas integradas e derivadas. Decoração das superficies curvas. Logica da distribuição dos elementos de acordo com a finalidade dos utensilios.
- II — Exemplificações de decorações planas apóstas e em relevo. Ornatos planos com ilusão de relevos. Estudo de perfís nos corpos de revolução. Projéto decorativos.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

352

ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

- |  |   |
|--|---|
| III — A Ilustração nas artes decorativas.<br>A dominante e os elementos complementares da composição.<br>A ilustração nas escolas. | III — Exemplificação de luminuras e exercícios de composição de ilustrações.<br>Exercícios com temas brasileiros. Técnicas de apresentação. |
|--|---|

c) *Artes Industriais:*

Assuntos:

- I — Função das artes industriais e aplicadas na sociedade e nas escolas. Aproveitamentos decorativos e suas transformações em varios materiais. Técnicas.
- II — Ensaio de pequenas industrias de arte.
- III — Artes aplicadas na escola primaria.

Materias de ensino:

- I — Ensaio de interpretação decorativa em papel, couro, vidro, madeira e metal para conhecimento das varias técnicas de trabalho.
- II — Projéto e realizações de objéto de uso comum com feição artistica com emprego de tintas e vernizes.
- III — Exemplificação das varias técnicas para trabalhos em cartão, madeira, metal e massa plastica. Execução de jogos, construção de aparelhos e brinquedos necessários ao ensino das varias disciplinas da escola primaria.

d) *História da Arte e da Educação Artística:*

Assuntos:

- |  |   |
|--|---|
| I — Origem e evolução da arte.<br>A arte como meio de expressão e sua significação no meio social.<br>A arte como coordenada da civilização. | I — <i>Fatores históricos</i> — Características históricas da arte primitiva. Estudo dos meios físicos e das influencias biologicas. As determinantes historicas influenciando na capacidade artistica. |
|--|---|

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

- II — *Fatores Sociologicos* — Evolução dos meios sociais. Os organismos sociais influenciando na expressão artística. O artista como síntese do meio social e a obra de arte. Arte como coordenada da civilização.
- III — *Fatores estéticos* — Expressão das obras de arte nos meios cultos e incultos. Capacidade de apreciação e julgamento. Confusões no julgamento da arte. Evolução do espírito crítico. Conceito do ideal em arte. O artista e as correntes artísticas.
- II — Visão panorâmica da arte, da antiguidade à Renascença. Expressão e influência das manifestações artísticas.
- I — O ensino da arte desde os povos do antigo oriente até a Renascença. Evolução da pintura, escultura, arquitetura e da arte industrial.
- II — Das escolas de pintura da Renascença às manufaturas de arte. O movimento industrial e as artes derivadas. O ensino artístico nesse momento.
- III — O ensino das artes do desenho nas escolas inglesas e a preconização do mesmo para a educação primária. Experiências e tentativas de métodos.
- IV — O ensino do desenho até o Sex. XX e a orientação moderna. A colaboração da psicologia para achar a solução do problema da iniciação do ensino.

**Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.**

354

ARQUIVOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

- III — Importancia do ensino da Arte na formação mental da criança.
- I — Manifestações ingenuas e sua evolução natural. Influência da arte na educação integral. Objetivos educacionais e a orientação do ensino nas escolas primárias. Influência sobre as crianças, da obra de arte isolada, da arte aplicada e das teses decorativas.
- II — O grafismo entre as crianças, seu aproveitamento para a iniciação do ensino do desenho. A expressão da modelação e das artes industriais.
- IV — Relações entre as artes e as diferentes matérias do currículo escolar.
- I — As artes á serviço da educação. Os varios aspectos do ensino das artes para servir ás matérias do currículo escolar. A função das artes aplicadas na escola primária.
- V — Dificuldades na aprendizagem e procedimentos especiais no ensino das artes.
- I — Capacidade de observação e capacidade de expressão. Meios de aproveitamento de capacidades ingenuas para sua evolução natural. Desenho natural, de memória e de imaginação. Finalidade do ensino da composição decorativa.
- II — Processos e técnicas especiais para vencer dificuldades durante a aprendizagem. Métodos logicos e compatíveis com o desenvolvimento mental das crianças.

Programa de Ensino de Desenho e Artes Industriais de 1932/1934. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, nº 1, v. 1, 1934.

- VI — Apreciações sobre arte. I — As aulas de apreciação artística na escola primária. Coleções e apreciações de obras de arte. Valor e emprego das estampas.
- VII — Organização dos programas. I — Função dos programas. Programas rígidos e flexíveis. Necessidade da doseimetria. Auxílio da psicologia educacional para a organização das turmas. Organização dos programas para crianças, de varias idades.  
II — O conjugado da iniciação e o enriquecimento dos estudos. O ensino do 1.º, 2.º e 3.º ano e o do 4.º e 5.º anos. Características dos metodos.
- VIII — Instalações do ambiente escolar. I — Instalações das salas de aula. Arranjo, mobiliario, modelos, museu, instrumental, bibliotéca especializada e exposições.

*Orientação do Ensino:*

1. *Didática* — 1.ª fase — *Observação nas classes*

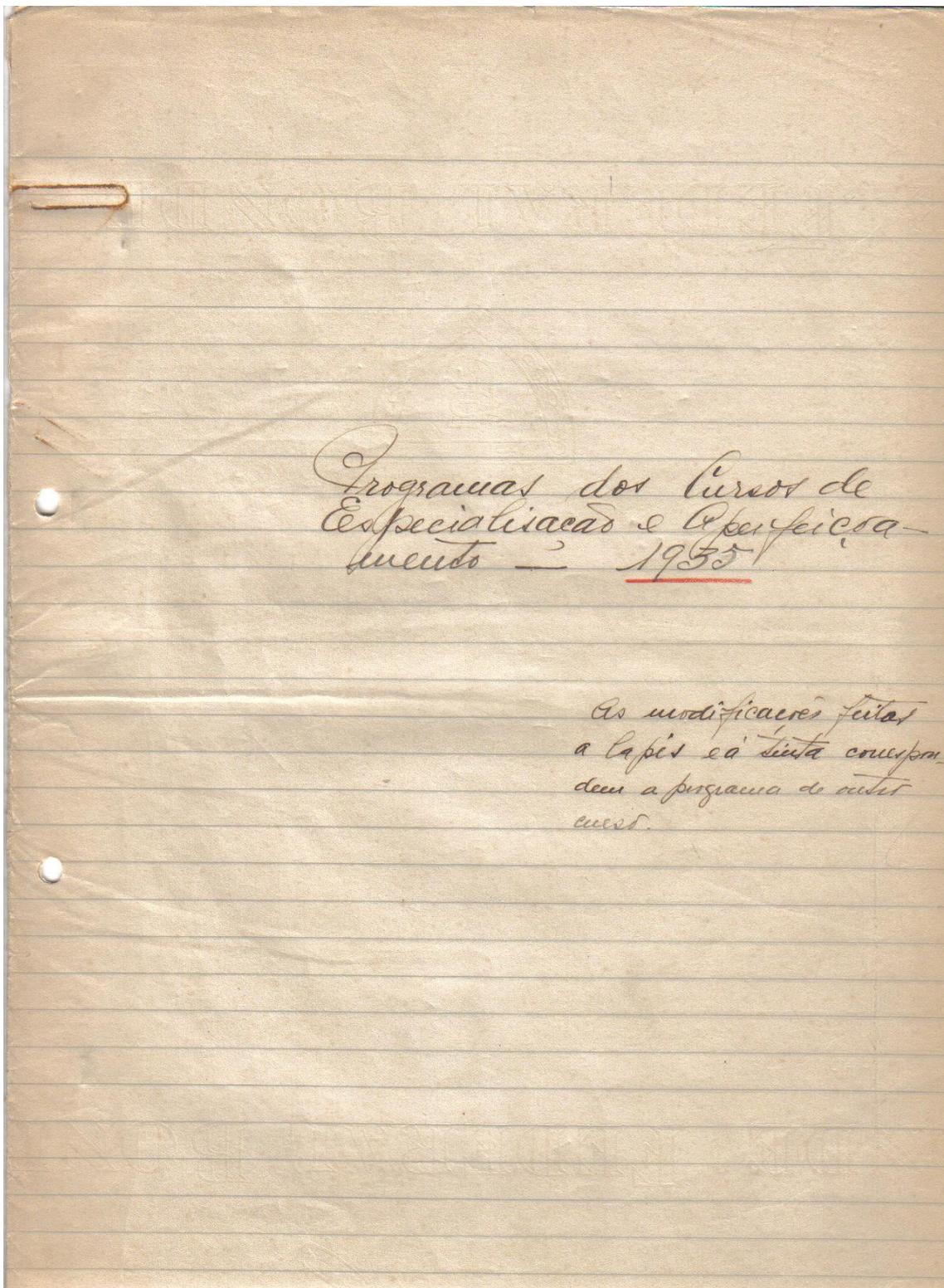
- I — Observações sobre as aulas dadas. Anotações sobre dúvidas suscitadas e opiniões sobre a orientação.  
II — Discussão sobre os pontos de vista apresentados pelos observadores.

2.ª fase — *Condução de grupos de alunos*

- I — Realização de programa traçado para uma aula.  
II — Coléta do material, apreciação e julgamento. Crítica.

(a) FERNANDO NEREO DE SAMPAIO,  
Professor-Chefe da Secção de Desenho e Artes Industriais

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**



**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

E S C O L A D E E D U C A Ç Ã O

SEÇÃO DE DESENHO E ARTES APLICADAS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Programa das materias

- 1a. PARTE -

Técnicas das Artes do Desenho

Assunto	Materia de ensino
I - Sistematização dos principios que regem o desenho do natural. solução geometrica do problema da visão especial.	1 - Estudo das deformações aparentes das superficies planas em varias posições. 2 - Estudo das deformações aparentes nas superficies curvas em varias posições. 3 - Estudo das superficies planas e circulares. Modificações aparentes das curvas.
II - Sistematização das técnicas do desenho. Monocromias e policromias.	1 - Estudos a lapis de cores. 2 - Estudos a carvão e a crayon. 3 - Estudos a sauce. 4 - Estudos a pastel.
III - A natureza morta e suas interpretações artisticas.	1 - Estudo de objetos de varias formas. 2 - Conjuntos de objetos, frutos e flôres. 3 - Estudo de varios materiais.

---

Arte Decorativa

Assunto	Materia de ensino
I - Finalidade e leis da Composição Decorativa.	1 - Generalidades sobre a composição Decorativa e sua finalidade. 2 - As leis da Composição e a geometria como estrutura fundamental. 3 - O motivo padrão e os complementos das leis de composição - a conjugação e a divisão das superficies.
II - A estilização e seus objetivos. A flora e a fauna na composição.	1 - A documentação para o motivo padrão estilizado e os recursos da estilização. 2 - Divisão das superficies; adaptação do motivo á forma e distribuição da decoração sobre a superficie.

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- III - Aplicações da Composição Decorativa às Artes Industriais.      1 - Interpretações da Composição em materiais diversos para objetos de finalidades varias.

Projeções e Teoria das Sombras

- Projeções ortogonais.

Assunto	Materia de Ensino
I - Considerações sobre os objetivos do metodo projetivo. Método de Gaspar Monje e suas aplicações.	1 - Objetivo do sistema projetivo ortogonal. O metodo de Gaspar Monje para a resolução dos problemas a tres dimensões sobre uma superficie. Verificação das vantagens do metodo, mostrando o rebatimento do plano vertical. Planos, projetantes, projeções e linhas de chamada e anotações.
II - Posições relativas das rétas sobre os planos. Mudanças de plano, rotações e traços.	1 - Posição das rétas nos quatro diedros. Traços das rétas. Visibilidade. Convenções nas anotações. 2 - Medidas dos angulos. Mudanças de planos e rotação. Problemas de verdadeira grandeza.
III - Posições dos planos e traços. Rebatimentos.	1 - Planos, suas posições principais e seus traços. Rebatimento para resolução dos problemas de verdadeira grandeza. Linha de maior declividade.
IV - Intersecções.	1 - Intersecções de planos e rétas e de planos e sólidos.
V - Planificações.	1 - Planificações dos solidos e determinação da linha de intersecção. Construções em cartonagem.
VI - Penetrações.	1 - Penetrações dos solidos. Determinação das intersecções sobre as superficies e separação do solido comum.

- Projeções Inclinadas.

Assunto	Materia de ensino
I - Projeções inclinadas e suas aplicações.	1 - Teoria das projeções inclinadas e suas aplicações á teoria das sombras e ás perspectivas convencionais. 2 - Perspetivas axonometricas e isometricas e seu emprego nas industrias. 3 - Execução dos projetos em varias técnicas sobre materiais diversos.

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 3 -

- |  |   |
|--|---|
| <p>II - Teoria das sombras. Objetivos do estudo e suas características fundamentais.</p>   | <p>1 - Teoria das sombras-Luz, sombras próprias e projetadas, penumbras e reflexos.<br/>Fontes luminosas em posições finitas e infinitas. Luz artificial e natural.</p> <p>2 - Luz natural e convencional.<br/>Sombras próprias e projetadas dos sólidos principais.<br/>Projeções em um plano e em dois ou mais planos.</p>  |
| <p>III - Sombras produzidas por várias fontes luminosas.</p>   | <p>1 - Estudo das sombras projetadas puras e das penumbras. Estudo das sombras produzidas por duas ou mais fontes luminosas.</p>  |
| <p>IV - Teoria dos reflexos.<br/>Aplicações das teorias das sombras e dos reflexos.</p>  | <p>1 - Reflexos. Estudo dos reflexos sobre um ou mais planos. Efeito produzido pelos reflexos.</p> <p>2 - Aplicações da teoria das sombras ao desenho do natural e a perspectiva linear geométrica.</p>   |
| <p>V - Contornos aparentes e separatrizes de luz e sombras</p>   | <p>1 - A separatriz de luz e sombra nos corpos de revolução de formas combinadas.</p>   |
| <p>VI - Aplicações das projeções dos traçados cartográficos. O desenho a serviço da geografia e ciências sociais na escola primária.</p> | <p>1 - Aplicações das projeções à cartografia. Projeções ortogonais e estereográficas. Projeções de Mercator e Planisférico. "Mapa Mundi".</p> <p>2 - Projeções cônicas de Bonne e Flamsteed. Planificação de regiões do globo.</p> <p>3 - Cartas geográficas e topográficas. Levantamentos topográficos e plantas topográficas.</p> <p>4 - Croquis de regiões. Levantamentos expeditos e croquis proporcionados. Convenções para leitura das Cartas e Mapas.</p> |

Historia das Artes Industriais (1ª parte)

- | Assunto   | Materia de ensino  |
|---|--|
| <p>I - Conceção da arte.<br/>Evolução das manifestações artísticas. Capacidade de julgamento e crítica.</p> | <p>1 - Os três fatores concurrentes: o histórico, o social e o estético e a arte como resultante social.</p> <p>2 - Evolução das manifestações artísticas: escultura, arquitetura e pintura e artes industriais.</p> |

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 4 -

- 3 - Expressão das obras de arte. Capacidade de apreciação e julgamento. O artista e a obra de arte no meio social.
- II - Do ideografismo ao fonetismo. O simbolismo. Representações artística nas civilizações primitivas e do antigo oriente.
- 1 - Os mitos e as religiões. O simbolismo sagrado e sua influência nos povos primitivos. Do ideografismo ao fonetismo e as expressões decorativas dos ideogramas e hieroglifos.
- 2 - Expressão das artes industriais no mundo antigo. Da gliptica primitiva á escultura dos povos do antigo oriente. Do vulto ao baixo relevo.
- 3 - A arquitetura e a escultura ornamental. A evolução das formas e a influencia dos meios.
- III - A interpretação das tres dimensões na escultura e na pintura. Evolução dessas duas manifestações artísticas no meio Grego e Romano.
- 1 - A pintura e a escultura no mundo antigo. Desenvolvimento da escultura e aparente retardamento da pintura. A escultura e pintura na Grecia.
- 2 - A evolução da arte grega em Roma. A escultura evoluindo até o retrato. A pintura importada da Grecia e a pintura de Pompeia. As tentativas da representação perspectiva.
- 3 - A expressão social das arquiteturas egipcia, grega e romana.
- 4 - As artes industriais do mundo grego e romano. A unidade de expressão artística e utilitaria nas artes industriais.
- IV - A expressão da arte no Cristianismo. Aparente regressão da arte e a expressão social da escultura na idade média.
- 1 - A pintura e a escultura a serviço do cristianismo. Razões da aparente regressão da escultura e da pintura. Novos simbolos, novas idéas e novos artistas.
- 2 - A expressão social da escultura na propaganda do cristianismo. Expressão artística das obras.
- 3 - A evolução da arquitetura a serviço do cristianismo. A influencia da civilização arabe. Arquitetura ogival.
- 4 - As artes industriais a serviço do cristianismo. O desenvolvimento da tereutica e da arte decorativa das vidraças. A influencia das proporções arquitetônicas e da botânica ornamental. A heraldica e as iluminuras.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

- 5 -

II PARTE

Desenho da Figura Humana

Assuntos	Materia de ensino
I - A proporção anatomica. Musculos profundos e superficiais. Contornos aparentes.	1 - Anatomia artistica. O corpo humano. Proporções anatomicas e proporção ideal. Processos de marcação. 2 - Estudo dos movimentos na figura humana. Atitudes usuais. Esquemas de movimentos. Linhas dominantes dos movimentos. Os dois sistemas. As linhas dos eixos e as dominantes dos contornos aparentes.
II - Detalhes anatomicos. Estudo das extremidades.	1 - Estudo das extremidades. Cabeça, mãos e pés. As secções planas da cabeça e as características de mãos e pés. Croquis de marcação e indicação dos detalhes. Estudo comparativo das marcações de varios mestres. 2 - A cabeça humana. Estudo dos detalhes fisionomicos.
III - Estudo de atitudes.	1 - O corpo humano em conjunto. Pôses e atitudes. Cópia de modelo vivo.
IV - Interpretações da anatomia humana e da indumentaria nas técnicas da pintura a oleo e a pastel.	1 - Conjuntos de panejamentos e objetos artisticos. 2 - Estudos da figura humana em modelo vivo. 3 - Indumentaria. Estudo com modelo vivo para composições.

Arte Decorativa (estilos)

Assuntos	Materia de ensino
I - Fatores concurrentes da formação dos estilos. A expressão dos estilos na arte. Interpretações e renovações artisticas. Os estilos nas artes industriais.	1 - Estudo das artes decorativas. Os estilos entre as civilizações do antigo oriente, Grecia e Roma. Croquis de documentação e esboços de composições. 2 - Os estilos da idade média. A influencia do cristianismo na arte. O Bizantino e a influencia Arabe. O ogival. Croquis de documentação e esboços de composições.

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 6 -

- 3 - A Renascença artistica, os Luizes e o Barroco. Croquis de documentação e esboços de composição.
- 4 - Os estilos dos seculos XVIII e XIX. Estudos de composições.
- 5 - A arte contemporanea e o espirito moderno. Composições.
- 6 - Projetos derivados dos esboços estudados.

Projeções Conicas (Perspetiva)

Assunto	Materia de ensino
I - A projeção conica e suas aplicações. Teoria da perspetiva linear geometrica.	1 - Diferença entre a projeção conica e a ortogonal. Finalidade do estudo. O fenomeno da perspetiva apresentado pela projeção ortogonal. 2 - O cone de visão distinta e a colocação do espetador. Os pontos de fuga das retas paralelas. Retas perpendiculares ao quadro e inclinadas quaisquer. 3 - Metodo dos pontos de fuga para determinação dos pontos em perspetiva. Realização dos traçados perspetivos pelas projeções conicas.
II - A perspetiva linear e o metodo das três escalas.	1 - O ponto principal e o ponto de distancia. Processos de verificação pelo metodo dos pontos de fuga. Abreviações nos traçados. 2 - Metodo das tres escalas. Abreviações das operações por meio de traçados diréto e verificações.
III - Confronto da perspetiva linear com a perspetiva de observação.	1 - Desenho do natural pela perspetiva linear. Confronto da solução perspetiva com a situação do natural.
IV - Perspetiva direta	1 - Método da perspetiva diréto. Processos para a abreviação dos traçados e estudo dos contornos aparentes nos corpos de revolução.
V - A teoria das sombras e a perspetiva linear.	1 - Aplicações da teoria das sombras á perspetiva linear. 2 - Os traçados abreviados no desenho natural. 3 - Reflexos e valores na perspetiva linear.
VI - A Perspetiva e as aplicações á geografia.	1 - Perspetiva linear das regiões geograficas em planos.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

- 7 -

- 2 - O contorno aparente das elevações orográficas.
- 3 - As côres nos planos perspetivos.
- 4 - Fundamentos da perspetiva dos panoramas.

---

Historia das Artes Industriais (2a. Parte)

- I - A Renascença Italiana. Origens, evolução e influencias.
- 1 - As idéas sociais que prepararam a renascença artistica. O estado das ciencias na idade média. O humanismo em opposição ao espirito ecclesiastico. Motivos que explicam a necessidade da aparente volta ao passado.
  - 2 - Leonardo da Vinci e a perspetiva. O desenvolvimento da ciencia aplicada favorecendo o surto da pintura a oleo.
  - 3 - As escolas de pintura e escultura estimuladas pela organização dos governos municipais. A nobreza e a igreja.
  - 4 - A ciencia aplicada desenvolvendo a arquitetura e a evolução das formas da antiguidade grego-romana.
  - 5 - A arte industrial. Aspétos decorativos. As fundições em bronze, os esmaltes, a vidraria, a ceramica, os tecidos, a tereutica e a joalheria.
  - 6 - A influencia do espirito da renascença sobre a Europa e America.
- II - A Renascença Francêsa, Flamenga, Hespanhola e Portuguesa.
- 1 - A Renascença francêsa, suas características e evolução. O movimento industrial artistico.
  - 2 - A Renascença flamenga suas características e evolução. As escolas de pintura, a tradição architectonica e as manufaturas da arte.
  - 3 - Características e evolução da Renascença Hespanhola e Portuguesa. Influencia Arabe. Artes Industriais. Projeção da Renascença nas colonias da America.
- III - Aspétos da arte após o desenvolvimento das comunicações maritimas e das colonizações americanas, africanas e asiaticas.
- 1 - Refléxos do espirito de conquista e de colonização na arte Europeia. As artes decorativas e applicadas.
  - 2 - Influencia das correntes artisticas dos colonizadores sobre as civilizações colonizadas.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

181

- IV - Aspétos da arte contemporanea
- 3 - A arte pre-colombiana e as influencias europeas do Renascimento.
  - 4 - A Arte no Brasil.
  - 1 - A influencia da ciência aplicada nas expressões artisticas. O anseio de renovação e o conflito com a mecanica. A pintura e o cinema.
  - 2 - As ciencias sociais e sua influencia na arte. Expressões da pintura e escultura.
  - 3 - As artes industriais e as artes aplicadas.

---

IIIª Parte

Desenho de Animais

Assunto	Materia de ensino
I - Proporções anatomicas conforme os tipos e a vida animal. Musculos superficiais. Contornos aparentes.	1 - Estudo dos peixes. Caracteristicas de formas e de contorno aparente. Exercicios com modelos de museu e do natural nos aquarios publicos. 2 - Estudo de aves. Caracteristicas de formas e da plumagem. Linhas de movimentos. Exercicios de modelos de museu e do natural do Jardim Zoologico. 3 - Estudos dos réptis e dos mamiferos. Caracteristicos de forma e contorno aparente. Detalhes caracteristicos. Exercicios com modelos de museus e desenho do natural no Jardim Zoologico.
II - Estudo de atitudes, detalhes e composições de ambientes.	1 - Croquis de movimento e atitudes usuais. Composições dos ambientes caracteristicos. Adaptações de paisagem para a composição dos ambientes.
III - Técnicas especiais para a representação dos animais.	1 - Croquis a lapis de cores, pena, carvãos, crayon, etc. 2 - Aquarela e guache.

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

Modelação

- |  |   |
|--|---|
| I - Materiais e técnicas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - As massas plasticas; qualidades, preparação e manuseio.</li> <li>2 - Instrumentos e técnicas. O vulto, o alto e o baixo relevo. Ensaios sem finalidades.</li> <li>3 - Processos de moldação e suas técnicas. Ensaios sem finalidades.</li> </ul>   |
| II - Interpretações a tres dimensões. O vulto e sua moldação.                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Natureza da interpretação. Esbôço e maquete da idéa. Estrutura da representação. Técnicas empregadas de acôrdo com a natureza da interpretação. Execução de objetos artisticos.</li> <li>2 - Moldação. Técnica das formas perdidas e permanentes. Reproduções de alguns objetos estudados.</li> </ul>                |
| III - Interpretações com a redução da terceira dimensão. O alto e o baixo relevo. Moldações. | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Natureza das interpretações. Estruturas para o alto e baixo relevo. A deformação da profundidade no baixo relevo e a necessidade dos recursos da perspectiva. Execução de baixo e alto relevo ornamentais.</li> <li>2 - Moldação. Técnicas das formas de taócos. Reproduções de alguns exercicios feitos.</li> </ul> |
| IV - Moldação e suas técnicas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Moldação de vegetais e animais. Técnicas de moldação. Execução de exercicios variados.</li> <li>2 - Misturas e preparo de argamassas.</li> <li>3 - Colorações das argamassas. Reproduções de varios modelos estudados.</li> </ul>  |
| V - Rudimentos de ceramica   | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Preparação de modelos por modelação ou moldação.</li> <li>2 - Cosimentos e pinturas.</li> <li>3 - Projetos e realizações de varios estudos feitos.</li> </ul>  |

A Indumentaria e suas Artes Complementares

- | Assunto                      | Materia de ensino  |
|------------------------------|--|
| I - Evolução da indumentaria | <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - Expressão social da indumentaria. A indumentaria no mundo antigo, na idade media, no Renascimento e na idade contemporanea. Evolução das formas de acordo com os materiais empregados. As organizações sociais e o progresso das industrias.</li> </ul> |

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 10 -

- |  |  |
|--|--|
| <p>II - A influencia da arte e dos costumes na indumentaria. A moda.</p> | <p>1 - O sentido artistico das composições. A interpretação e estilização de formas naturais e de formas tradicionais. As dominantes de acordo com as épocas. Expressão da moda. A propriedade dos vestuários.</p> <p>2 - Copias de vestuários antigos e estilizações modernas das linhas antigas.</p>   |
| <p>III - Complementares da indumentaria.</p>                             | <p>1 - Planificações de golas, punhos, pallas e "godets" para diversas interpretações.</p> <p>2 - Projetos de complementos da indumentaria; lenços, chales, bolsas, etc.</p> <p>3 - Flora e fauna ornamentais applicadas á indumentaria.</p>   |
| <p>IV - Evolução da indumentaria infantil.</p>                           | <p>1 - A impropriedadã das fórmãs antigas refletindo os antigos conceitos sobre a infancia e a propriedade das fórmãs, modernas consentaneas com o progresso da hygiene e conforto hodiernos.</p> <p>2 - Estudos e projetos de vestuários e applicações para crianças.</p> <p>3 - As côres e a natureza dos tecidos na propriedade dos vestuários.</p> |

Historia do Ensino das Artes

- | Assunto  | Materia de Ensino   |
|--|---|
| <p>I - O ensino das artes no mundo antigo.</p> | <p>1 - A preparação dos mestres e dos discipulos na Grecia. A pintura, a escultura e a arquitetura.</p> <p>2 - Roma - Vitruvio e o ensino das artes. A enciclopedia de Varrão. A cadeira de arquitetura no Ateneu de Roma com Alexandre Severo.</p>   |
| <p>II - O ensino das artes na idade média.</p> | <p>1 - O ensino das artes nos conventos. Cassiodoro e as iluminuras. S. Bento e as escolas externas e abadiais difundindo as artes pelo norte da Europa.</p> <p>2 - A influencia artistica das cruzadas. As escolas externas ou leigas e a divulgação do mundo helenico.</p> <p>3 - As corporações artisticas de mestres e discipulos leigos e religiosos, trabalhando na pintura, escultura, arquitetura e artes applicadas.</p> |

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 11 -

- III - O ensino das Artes no Renascimento. 1 - As oficinas dos grandes mestres e seus discípulos. Métodos de ensino.  
2 - As corporações de aprendizes, oficiais e mestres.  
3 - A formação das chamadas escolas de pintura e escultura.  
4 - As artes do desenho e sua divulgação nas ordens religiosas e nas Universidades.
- IV - O ensino das Artes na idade moderna e contemporânea. 1 - O ensino na confraria de S. Lucas.  
2 - Mazarino e a academia de pintura e escultura.  
3 - A influencia de Colbert e as industrias de bom gosto.  
4 - As escolas ou academias de Belas Artes e seu ensino.  
5 - O ensino das artes nas academias e nas escolas industriais.  
6 - Aspecto contemporaneo do ensino das Artes.

Desenho e Ilustração.

Assunto	Materia de ensino
I - Teoria da composição.	1 - Composição. A idéa, a documentação e os esboços para a composição. A síntese artistica da idea. Exemplificação de composições. 2 - Escolha da superficie para a composição e a composição para determinada superficie. Exemplificações das duas situações para o compositor. 3 - Linhas dominantes nas composições. Efeitos de distribuição das massas e diferenças de luzes. Unidade, equilíbrio, opposição, simetria e assimetria. Exemplificações de composições.
II - A paisagem, os interiores e as naturezas mortas.	1 - Cópia do natural, estudo de cores e de detalhes característicos. 2 - Interpretação do estudo ou composição. Efeitos decorativos, em varias técnicas. 3 - Exercícios de desenhos no quadro-negro.
III - A figura humana e os animais.	1 - Cópia do natural. Croquis e estudo de atitudes. Esboços da composição. 2 - Interpretação do esboço. Efeitos decorativos em varias técnicas. 3 - Exercícios de desenho no quadro-negro.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

- 12 -

- IV - Interpretação de temas literários.
- 1 - Leitura do tema. Consultas e coleta da documentação. Croquis parciais. Interpretação para a composição.
  - 2 - Interpretações em varias técnicas.
  - 3 - Exercícios de desenho no quadro-negro.
- V - Arte do reclame
- 1 - Objetivos da arte comercial. Efeitos de oposição. O desenho e as cores.
  - 2 - Estudo de letras e letreiros. Efeito decorativo da letra e seu aproveitamento na composição da ilustração.
  - 3 - Interpretações em varias técnicas da arte do cartaz.

Orientação de Ensino

Assunto	Materia de Ensino
I - O grafismo e seu aproveitamento para o ensino das artes do desenho.	<ol style="list-style-type: none"><li>1 - Grafismo. Manifestações espontaneas. Formas analogas e diferenciadas. A capacidade grafica e o desenvolvimento mental da criança.</li><li>2 - Esquematismo, ideografismo e visio-grafismo acompanhando o desenvolvimento mental da criança.</li><li>3 - De Sanley Hall e George Rouma. Inqueritos e pesquisas. Os estudos de Goodenough. Observações nas escolas do Distrito Federal.</li><li>4 - A orientação de Gaston Quenioux e de Vitor Masriera.</li><li>5 - Que rumos a tomar em face do exposto? Critica dos metodos.</li></ol>
II - O desenho e a modelação nos Jardins de Infancia.	<ol style="list-style-type: none"><li>1 - A criança em face da arte. O que as crianças vêm nas pinturas e esculturas. Interesse pelas representações a tres dimensões e o valor educativo da modelação.</li><li>2 - As formas e as cores. Interesse pelo recorte e superposição de cores. O valor educativo do desenho colorido e das silhuetas.</li><li>3 - O desenho como meio de expressão e a iniciação no jardim de infancia.</li><li>4 - Observações de classes. Critica dos métodos, aulas de debates e conclusões.</li></ol>
III - O desenho e a modelação nos 1 anos fundamentais do ensino primario.	<ol style="list-style-type: none"><li>1 - O aproveitamento do esquematismo e do ideografismo na iniciação do ensino. Desenho de memoria e de imaginação.</li></ol>

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 13 -

- 2 - A modelação em vulto e seu aproveitamento para desenvolver a capacidade de observação visual. A modelação dos corpos vivos e da natureza morta. A estereomodelação.
- 3 - Os interesses manifestados e os despertados. A educação funcional e o ensino do desenho e da modelação.
- 4 - As características do ideografismo e seu polimorfismo. Representações aparentemente projetadas e planificadas. Os primeiros vestígios das tentativas para alcançar a representação especial.
- 5 - Recursos de orientação para conduzir os trabalhos de classe. Programas adotados e a adaptar. Técnicas das artes no período inicial.
- 6 - Observações de classes, crítica dos métodos e aulas de debate. Conclusões.

**IV - 1ª Artes do desenho e as aplicações nos anos complementares do ensino primário.**

- 1 - Visiografismo. Características e aproveitamento para o ensino do desenho do natural. Métodos e processos didáticos.
- 2 - Objetivos educacionais do desenho do natural, orientado pela perspectiva de observação.
- 3 - O interesse da composição decorativa e seus objetivos na iniciação da educação estética.
- 4 - A modelação espontânea e interpretativa. Objetivos educacionais.
- 5 - As artes aplicadas. Objetivos educacionais das oficinas de pequenas indústrias. Correlação com os programas das demais disciplinas do currículo escolar.
- 6 - As artes e as demais disciplinas. A matemática e o desenho. As ciências naturais e sociais e as artes. A linguagem, a literatura, a música, a educação física e as artes.
- 7 - Educação estética popular. As aulas de apreciação artística, os assuntos, os comentários, os inqueritos verbais ou escritos e a crítica. Apreciação e julgamento artístico.

**V - Organização das classes e dos programas.**

- 1 - Programas adotados e a adaptar. Testes, correção e julgamento de provas. Planos de ensino.
- 2 - Organização das salas de aulas, museus, biblioteca, estereotéca e aparelhamento didático.

## Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.

- 14 -

### As Artes Industriais no Lar e na Escola

Assunto	Materia de ensino
I - As artes industriais a serviço do ensino.	1 - Projeto detalhado e execução de jogos, modelos, brinquedos, aparelhos ou instrumentos para demonstrações e verificações e demais utensílios didáticos. 2 - Aprendizagem das varias técnicas de ofícios com uso e emprego de ferramental apropriado aos diferentes materiais.
II - As artes industriais na escola.	1 - Projeto e execução de elementos ornamentais para a escola. 2 - Ornamentação das salas de aula. Ornamentação nas festas e nas exposições.
III - As artes no lar.	1 - Projetos e execução de objetos de adorno para a decoração no lar. 2 - Ambientes e propriedade das ornamentações.

### CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DE DESENHO E ARTES INDUSTRIAIS.

O curso de Aperfeiçoamento que será mais uma oportunidade de fazer voltar o magistério à Escola para revisão de estudos teóricos e práticos, mantendo assim o espirito de renovação, na classe, e o estímulo pelos estudos no sentido do aperfeiçoamento profissional, será exclusivamente para aqueles que possuírem o curso completo de especialização em desenho e artes industriais.

Neste curso poderão também, a juízo do Diretor e do professor chefe da Secção, se matricular aquêles que, mediante provas, demonstrarem ter todos os conhecimentos que compõem o curso de especialização e provarem o exercicio do magisterio primário pelo menos durante tres anos.

### Programa das Materias

1a. Parte:

#### Desenho, pintura e Modelação

- Renovação de estudos e pratica de novas técnicas.
- Composições para ilustração.
- Modelação artistica e industrial.
- Pratica de desenho de quadro negro.

**Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.**

- 15 -

Psicologia educacional }  
Administração escolar } A cargo de outras secções da  
Escola de Educação

2a. Parte

Pratica de oficinas de artes industriais

- Projetos e construções de jógos, brinquedos e utensilios didaticos.
- Projéto e realizações de objéto de adorno ou de utilidade comum, executados em materiais diversos e em técnicas diferentes.
- Noções de economia industrial. Aproveitamento e transformações de materias primas. Pequenas industrias e industrias de aproveitamentos.
- As oficinas das escolas e suas funções educativas.

Sociologia educacional }  
Novas idéas sobre o ensino das artes } A cargo de outras  
Secções da Escola de Educação.

Curso de Orientação do Ensino das Artes

O Curso de orientação do ensino das artes servirá para divulgação dos metodos e processos de ensino das artes e será ministrado aos que se interessam pelo ensino das materias que compõem o conjunto de Desenho e Artes na Escola primaria.

O programa deste curso, em parte unica, constará:

Orientação do ensino do Desenho, da Modelação e das Artes Industriais na Escola Primaria e no Jardim de Infancia.

\_\_ :oo00oo: \_\_



**Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade do Distrito Federal, com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências - 1936.**

- 2 -

Assistente : Stella Diniz Aboim .....R. Campos Salles, 48.  
 -" : Maria Isabel Lacombe .....R. Smith Vasconcellos, 30.

**SEÇÃO DE MUSICA**

Musica:

Professora Chefe: Colção de Barros Barreto.....R. Figueiredo Magalhães, 7.

**SEÇÃO DE EDUCAÇÃO FISICA, RECREAÇÃO E JOGOS**

Educação Física, Recreação e Jogos:

Professor Chefe : Lois Marietta Williams .....R. Raul, Pompeia, 231.  
 Assistentes : Ruth Couves .....R. Conde de Bomfim, 47.  
 -" : Diva de Moura Diniz .....R. Barão de Cotegipe, 241.

**SEÇÃO DE PRÁTICA DE ENSINO ELEMENTAR**

Prática de Ensino Elementar:

Assistente : Alfredina Paiva de Souza .....R. Prof. Gabizo, 170.  
 -" : Mathilde Girne Bruno .....R. Bento Lisboa, 178-casa 8.  
 -" : Orndina Isabel Marques .....R. Custodio Serrão, 3.  
 -" : Ondina Marques .....R. Antonio Basilio, 20

**CULTURA IBERO-AMERICANA**

Cultura Ibero-americana:

Professor : Henrique Rodrigues Fabregat...

**ESCOLA DE ECONOMIA E DIREITO** *Edmundo da Louz Pinto*  
 Diretor *Hermes Lima*  
*22-0410 e 25-2684 (resid.)*

**SEÇÃO DE CIENCIAS SOCIAIS**

Antropologia:

Professor : Gilberto Freyre .....Ladeira da Gloria, 135. Ter-  
 rec. *25-3991 25-2163*

Sociologia Geral:

Professor : Gilberto Freyre ..... " " " " "

Psicologia Social:

Professor : Arthur Ramos .....Praia de Russel, 164-apt 216  
*25-4869*

Economia Social:

Professor : Hermes Lima .....Leopoldo Wiguez, 92.

**SEÇÃO DE CIENCIAS GEOGRAFICAS E HISTORICAS** *24-5342*

Geografia Humana:

Professor : Carlos Delgado de Carvalho ..R. Carvalho Monteiro, 27.  
*25-0425*

Historia da Antiguidade:

- Continua -

**Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade do Distrito Federal, com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências - 1936.**

	<u>História da Idade Média e Moderna:</u>	
Professor	: Isnard Dantas Barreto .....	R. Copacabana, 619. 27-1100
	<u>Fisiografia:</u>	
Professor	: Fernando Ant <sup>o</sup> Raja Gabaglia ..	R. das Laranjeiras, 425. 26-5080      25-2194
Prof.	Sergio Benarque de Wallanda -	Tele - 26-1879-Rio " 25-3635
	<u>ESCOLA DE CIENCIAS</u>	
SEÇÃO DE CIENCIAS MATEMATICAS	Diretor Prof. Roberto M. de Azevedo	
	R. Xavier da Silveira - 86 -	27-1124
	<u>Matemática:</u>	
Professor	✓ Lelio Itapumbira Gama .....	Silvestre Hotel-Ladeira dos Guararapes, 317. 25-0994
Assistente	: Francisco Mendes de Oliveira Castro .....	R. Alfredo Chaves, 24. 25-0665
SEÇÃO DE CIENCIAS FISICAS	<u>QUIMICA:</u>	
Professor	✓ Alfredo Schaeffer .....	R. Bulhões de Carvalho, 103. 24-4445
Assistente	: Durval Potyguara E. Curty ...	R. Barão de Itapagipe, 458.
	<u>Física:</u>	
Professor	* ✓ Bernhard Gross .....	R. Nascimento Silva, 174. 24-3023
Assistente	: Plinio Sussenkind da Rocha ..	Praia de Botafogo, 462-c.1
SEÇÃO DE CIENCIAS NATURAIS	<u>Mineralogia e Geologia:</u>	
Professor	* Djalma Guimarães .....	R. Barão de Jaguaribe, 35- Ipanema. 27-3711
Assistente	: Viktor Leinz .....	Avenida Pasteur, 404.
	<u>Botânica:</u>	
Professor	✗ Alberto José de Sampaio .....	Av. Paulo de Frontin, 117. 22-1710
Assistente	: Carlos Vianna Freire .....	R. Conde Pratt, 30. Tele 220031
	<u>Zoologia:</u>	
Professor	* Lauro Travassos .....	R. Macedo Sobrinho, 28. 26-0474
Assistente	: Herman Lent .....	Visconde de Moraes, 82. Niteroi.
	<u>Desenho:</u>	
Professor	: Edgar Sussenkind de Mendonça ..	R. Salvador Corrêa, 116-Lo 27-1469 me.
Assistente	: Pedro Paulo Fernandes Bastos ..	R. Nascimento Silva, 360. 27-0741
	- Continúa -	

**Relação de professores-chefes, professores e assistentes (efetivos e contratados) da Universidade do Distrito Federal, com a discriminação das matérias que lecionavam nas diversas escolas e as respectivas residências - 1936.**

		Diretor: Prof. Edgardo Castro Rebello	
<u>SEÇÃO DE FILOSOFIA</u>			
<u>Historia Geral da Civilização:</u>			
Professor	:	Edgardo de Castro Rebello....R. Alvares Borgerth, 22.	26-1445
<u>SEÇÃO DE FILOLOGIA</u>			
<u>Linguística:</u>			
Professor	:	José R. Leite e Oiticica .....R. Paisandu, 40.	25-1092
<u>SEÇÃO DE GREGO E LATIM</u>			
<u>Lingua e Literatura Gregas:</u>			
Professor	:	J.A. Padberg Drankpol .....R. Tuyuty, 58.	28-1985 <del>28-1540</del>
<u>Lingua e Literatura Latinas:</u>			
Professor	:	Antonio Jacinto Guedes .....R. Riachuelo, 30-aptº 90.	22-4400
<u>SEÇÃO DE FILOLOGIA E LITERATURA LUSO-BRASILEIRA</u>			
<u>Filologia Portuguesa:</u>			
Professor	:	Alvaro Ferdinando de Souza da Silveira.....R. General Dionisio, 46.	26-3626
<u>Técnica e critica Literaria:</u>			
Professora	:	Cecilia Meireles Corrêa Dias.R. S. Claudio, 11.	
Observação	:	Leciona presentemente Literatura Luso-Brasileira.	
<u>SEÇÃO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS</u>			
<u>Lingua e Literatura Francezas:</u>			
Professora	:	Madeleine Manuel .....R. Prudente de Moraes, 218	27-4168
<u>Lingua e Literatura Inglesas:</u>			
Professora	:	Melissa Stodart Hull .....Av. Niemeyer, 117-casa I.	22-8803
Assistente	:	Laura Medeiros do Paço.....R. <del>Alfredo Rodrigues, 34,</del>	22-2844
Observação	:	Leciona lingua alemã.	R. Riachuelo 26-1-apt. 701 Teli. 42.3456
<u>INSTITUTO DE ARTES</u>			
Diretor Prof. Celso Kelly			
<u>Arquitetura:</u>			
Professor	:	Lucio Costa .....R. Gustavo Sampaio, 58.	27-3928
Assistente	:	Carlos de Azevedo Leão .....R. Pereira da Silva, 36.	25-1944
<u>Artes Decorativas:</u>			
Professora	:	Georgina de Albuquerque ....R. Coelho Netto, n.º 62	22-5559
<u>Urbanismo:</u>			
Professor	:	Nestor de Figueiredo ...R. Paisandu, 57-apt. 19.	25-1644
- Continua -			



Requerimento de 30 de dezembro de 1938, sobre pedido de isenção de disciplinas comuns – da aluna Maria Dulce Machado da Silva.

U. D. F.  
Publicado  
20/1/1939  
*lilia*

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
DA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Protocolo N.º 2

Julgado de acordo  
com o parecer do  
Diretor do Departamento  
de arte 18-1-1939  
*J. Santos Viana*

Maria Dulce Machado da Silva, aluna do curso de  
Formação de Professores Secundários de Desenho e Artes Aplica-  
das, d'esta Universidade, tendo feito no curso seriado de pin-  
tura da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do  
Brasil, as materias comuns as duas escolas constantes do  
certificado junto e conforme o artigo 11, titulo III do decre-  
to 22.897 de 6 de Julho de 1933, que diz que o curso de pintu-  
ra tem por fim o preparo técnico e artistico dos pintores e  
bem como a instrução superior, geral e especializada de que  
necessitam para exercer sua função no meio social brasileiro,  
vem requerer que aceiteis os exames prestados n'aquela escola,  
de materias comuns, como validos para esta Universidade.

E julgando ser de justiça

P. E. F. D.

Rio de Janeiro, 30 de Dezembro de 1938  
*Maria Dulce Machado da Silva*

*Maria Dulce Machado da Silva*

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL  
Protocolado sob n.º 2604/M.  
Em 30/12/1938  
SECRETARIA  
*lilia*  
DISTRITO FEDERAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
U. D. F.  
Protocolado sob n.º 2 Ficha M. 1  
Em 6 de Janeiro de 1939  
*Judith Pereira Telles Reis*

**Requerimento de 30 de dezembro de 1938, sobre pedido de isenção de disciplinas comuns – da aluna Maria Dulce Machado da Silva (verso do documento).**

O presente memo está em exigencia  
afim da requisição completas os belos.  
em 30 de Dezembro de 1938  
Melia Berguena Lima

U. D. F.  
Publicado  
Em 31/12/1938  
Melia

Foi satisfeita a exigencia.  
Em 2 de Janeiro de 1939  
Melia Berguena Lima

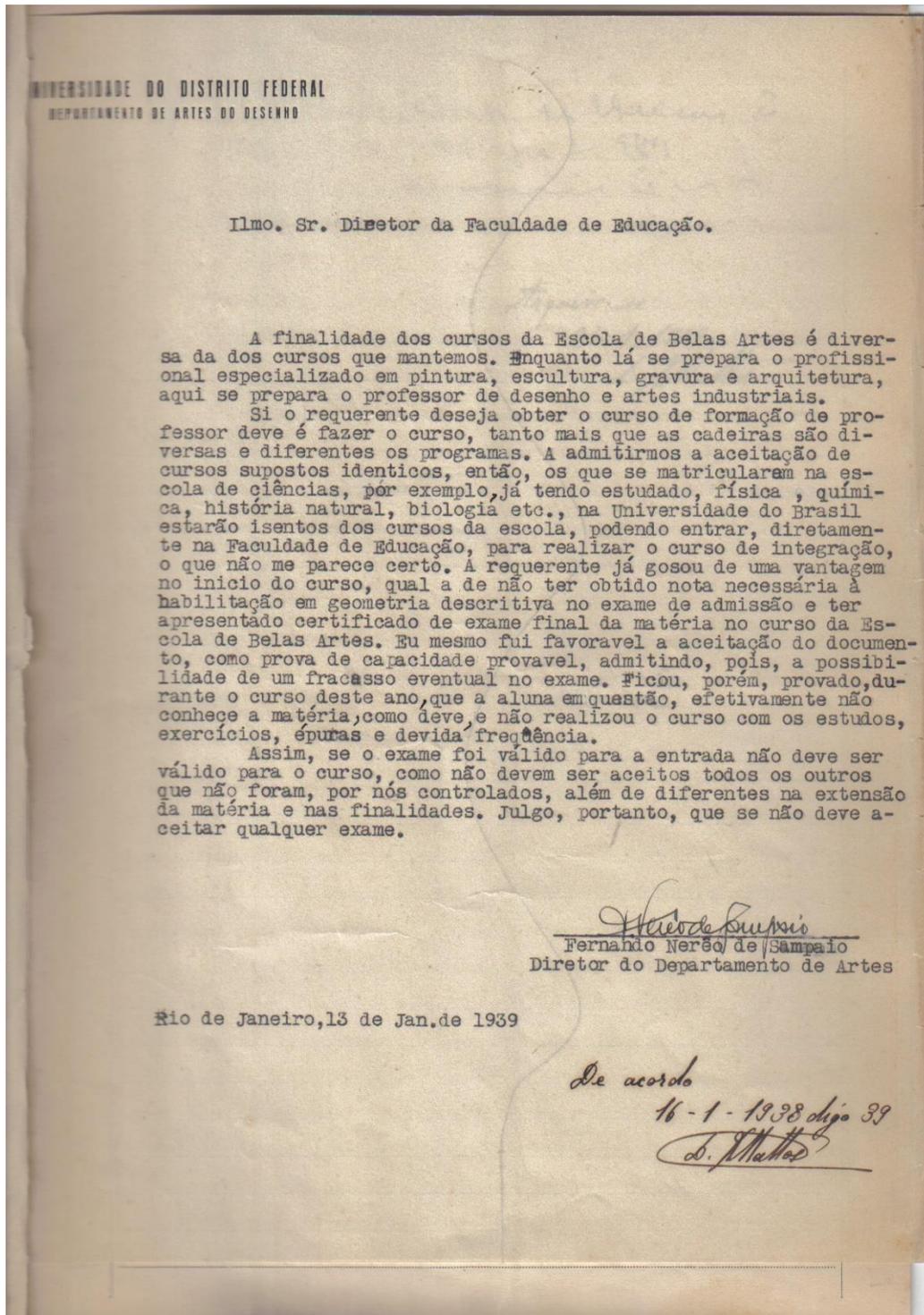
As Instituições de Artes, Livros, a  
Fac. de Educação. 2. I - 737  
- *[assinatura]*

Até Sr. Diretor do Departamento de  
Artes, solicitando parecer  
10-1-1939  
*[assinatura]*

Até Sr. Reitor, com o parecer an-  
nexo do Diretor do Departamen-  
to de Artes sugerindo o indeferimento.  
16-1-1939  
*[assinatura]*



**Resposta de Nerêo Sampaio ao requerimento da aluna Maria Dulce Machado da Silva sobre  
pedido de isenção de disciplinas comuns**



**CMEB-ISERJ**

**Certidão de exame geral para admissão a matrícula no curso de Arquitetura – Ficha de matrícula de Fernando Nerêo de Sampaio, do curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Pasta do Curso Geral de 1909.**

Collegio Salesiano "Santa Rosa"  
Equiparado ao Gymnasio Nacional pelo Decreto n.º 4876  
Decreto n.º 1531 de 15 de Outubro de 1906  
Certidão de exame geral para admissão a  
matrícula no curso de Architectura.  
N.º 21  
Certifico que do livro dos exames gerais para  
a matrícula no curso de Architectura consta  
que o Sr. Fernando Nerêo de Sampaio, natural  
do Districto Federal, filho de Fernando Lemos  
de Sampaio (fallecido) de dezessete annos de  
idade, domiciliado á rua Coronel Tamarindo  
n.º 79 nesta cidade de Nictheroy, foi examina-  
do nas disciplinas exigidas para a matrícula  
no curso de Architectura nos exames verifi-  
cados na época de 1909 e obteve a nota de  
aprovado plenamente.  
Nictheroy, 29 de Marco de 1909  
O Secretario  
P.º Francisco Xavi  
O Delegado Fiscal do Governo Federal  
Abelardo Soares de Castro  
Nictheroy, 29 de Marco de 1909.  
300 REIS  
Luz. Rio Bonelline  
em 1909.  
Com l.º  
Gabriel



**Taxa de Matrícula - Ficha de matrícula de Fernando Nerêo de Sampaio, do curso de  
Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. Pasta do Curso Geral de 1909**

MODELO 106 Nº 0017 \*

Recebedoria do  Rio de Janeiro

**ESCOLA NACIONAL DE BELLAS ARTES**  
Exercício de 1909

Contribuição 10\$00

No livro da receita fica debitado o Thesoureiro pela quantia  
de dez mil réis recebida  
do Sr. Fernando Nerêo de Sampaio pela matrícula  
n' esta Escola no corrente anno.

Rio de Janeiro 5 de Maio de 1909

O Fiel do Thesoureiro, O Escripturario,

*[Handwritten signatures]*

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL  
Imp. Nacional

**Acervo: Museu D. João VI – EBA/UFRJ**

## Obras de Arte de Nerêo Sampaio (DESENHOS)



**Nu feminino sentado (academia)**

**Carvão/Papel – 1929 / 48,0 x 62,0**

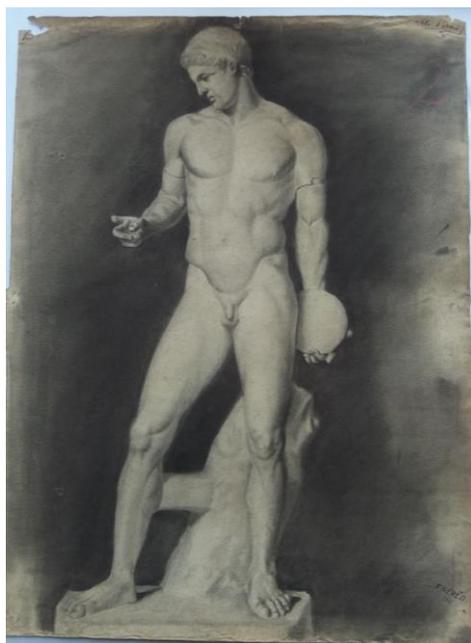
**Nº reg. 2394 / ass. Cie**



**Nu masculino recostado (academia)**

**Carvão/Papel – 1929 / 48,0 x 62,5**

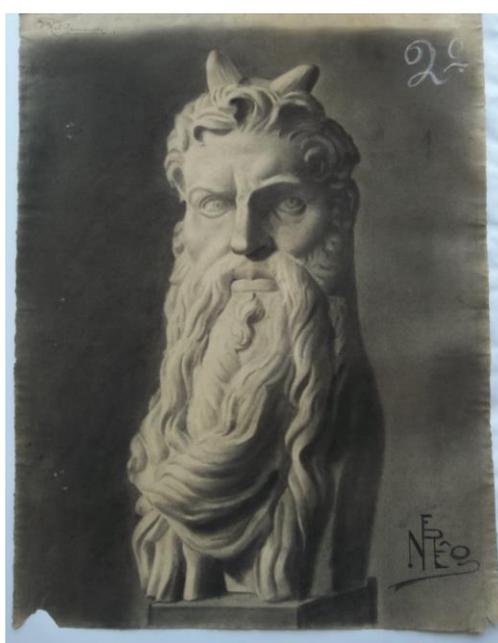
**Nº reg. 2393 / ass. cie**



**Lançador de Disco (cópia de escultura)**

**Carvão/Papel – 1911 / 65,7 x 49,2**

**Nº reg. 628 / ass. cie**



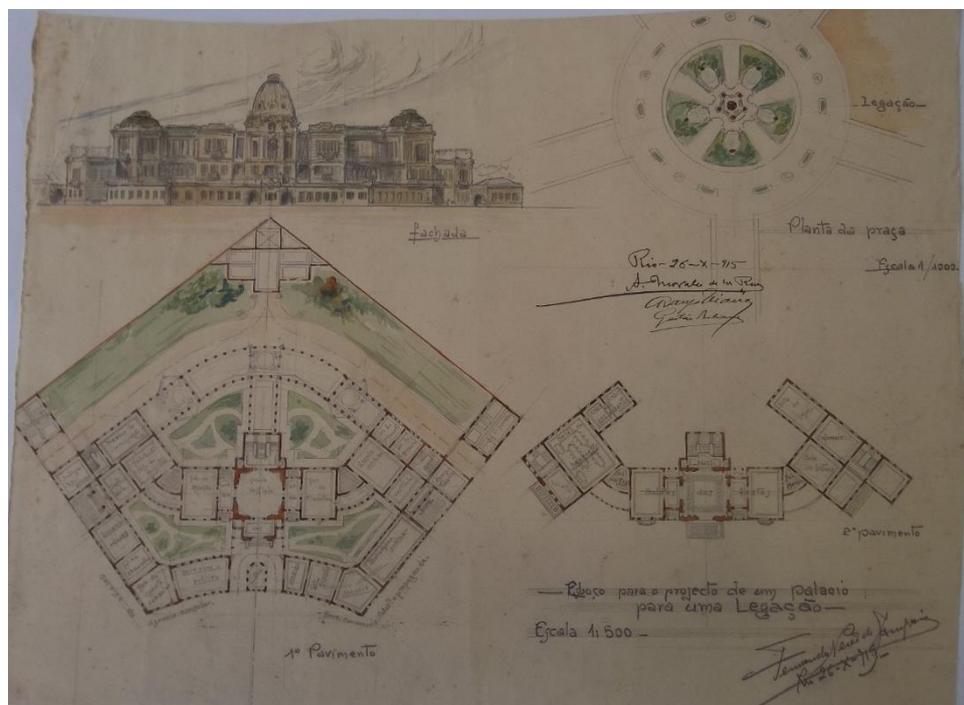
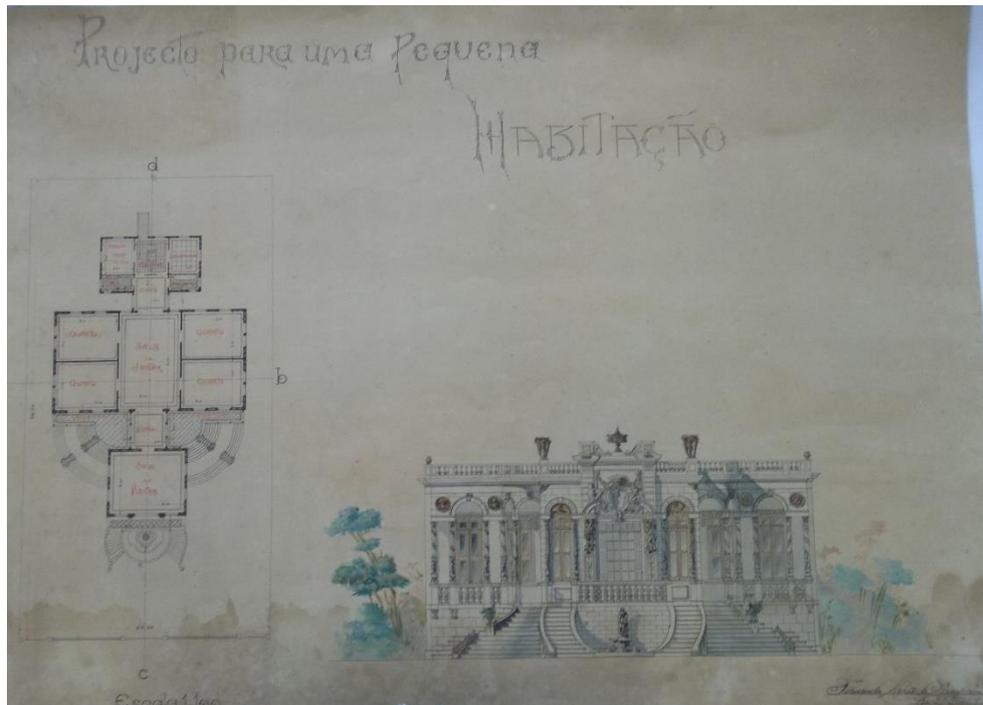
**Cabeça de Moisés (cópia de escultura)**

**Carvão/Papel – 1911 / 65,7 x 49,2**

**Nº reg. 648 / ass. cie**

**Acervo: Museu D. João VI – EBA/UFRJ**

## Desenhos arquitetônicos



Acervo do Núcleo de Pesquisa e Documentação – FAU – Brasil.

**Livro de Assentamentos das fés de ofício dos funcionários docentes e administrativos da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz**

Nome	Fernando de Terio Sampaio (Eng.)		Nascimento	28 de Fevereiro de 1896
			Naturalidade	Brasileiro - D. Federal
			Estado Civil	Casado
				<i>M. Silva</i>
Data de lançamento e número do processo	Cargos	Ocorrências	Historico	
	Professor	Nomeação	1918 - Nomeado por Decreto do Prefeito do Distrito Federal, de 8 de Novembro de 1918, para exercer o cargo de Professor de Desenho. Possu o exercício em 11 do mesmo mês e ano.	
		Conservação	1919 - Por Apostilla do Ex. <sup>mo</sup> Sr. Ministro no cargo ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, de 11 de Dezembro de 1919, continuação a exercer o mesmo cargo, em virtude do que dispõe a cláusula III do acordo celebrado a 27 de Novembro de 1919, entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal.	
			1925 - Exercer o cargo de Director Interino, no período de 6 a 24 de Julho.	
			Quin. decup. Em 24 de Junho de 1932 optou pelo cargo que ocupa no Instituto de Educação.	
3/1942	Diretor-adjunto			
	em Co. munic.	Nomeação	Nomeado, de acordo com o art. 14, item II do Decreto-lei n. 1813, de 28 de Setembro de 1939, para exercer o cargo de Diretor-adjunto do Instituto de Educação de São Paulo - Pone no exercício de São Paulo em 18-2-1942. Interina o cargo até Junho de 1942.	
			Dez. de 18-8-1942 -	

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

Carta de Nerêo Sampaio ao Ministro de Educação e Saúde Gustavo Capanema

P1 – 0891

Rio, 24 de julho de 1942

Prezado amigo Dr. Capanema,

A ausência do programa de Desenho do curso ginasial entre os demais publicados e a deliberação de entregar ao Departamento de Educação a incumbência de expedir instruções relativas a esse ensino, conforme ouvi pelo rádio, ontem à noite, faz-me acreditar que o Sr. Não atingiu aquela fase definitiva de poder deliberar, com firmeza, sobre o assunto.

Esse modo de pensar deriva de observações feitas durante os dias em que trabalhamos no estudo dos assuntos concernentes à lei do ensino industrial. Verifiquei, nessas reuniões, que o Sr. compulsoriamente retornava aos assuntos, com o evidente propósito de reexaminar convicções alheias, como, também, insistir nos seus pontos de vista doutrinários. Como quer que seja, essa conduta deixou-me, inúmeras vezes, como apreciador, para verificação do fato e o Sr. mesmo não ocultou essa atitude mental, muito digna e de aprimorada elegância e – porque não dizer – muito rara nos dias que correm. Assim, certo dessa liberdade cativante, tomo a liberdade de dirigir-lhe algumas linhas no pressuposto que possa pensar.

Creio que o meu passado de professor e especialmente de orientador do ensino do Desenho permite a discussão do assunto novamente, de vez que imagino achar-se o amigo, ainda, em dúvida, quanto à orientação a imprimir no programa do ensino ginasial.

Várias vezes pressentir sua admiração pelas manifestações artísticas resultantes de livres interpretações. Ainda tenho de memória suas explicações acerca das representações do “gato” e da “borboleta”, oferecidas como exemplificações do seu modo de pensar, naquela reunião na sala da “Comissão do livro”. Não ignoro suas preferências pelas produções da arte plástica reacionária, pois, em várias oportunidades temos trocado ligeiras ideias, sem profundidade, porque, na realidade, não observo o fenômeno atual contagiado pela corrente que passa ou num ângulo de admiração e estímulo, porém, como observador que não se ilude na frequência e amplitudes do fenômeno evolutivo e assiste o posicionamento de uma reação enquadrada nas suas coordenadas típicas. A experiência adquirida nos

estudos da História e Filosofia da arte conduz-me à apreciação do fenômeno dentro das suas leis gerais e submetido ao mesmo rigor evolutivo.

P2 0892

A arte atual, de reação, como chamam os artistas, tem a mesma expressão fundamental reacionária de todas as artes dentro dos seus respectivos tempos. O fenômeno portanto nada aparenta de novo, de ver que a filosofia da arte o registra desde a antiguidade. A arte, na sua escala ascensional, estará sempre voltada para novas formas de apresentação e novos meios de apreciar, variando, apenas, os campos de exploração nos meios em que ela processa sua evolução. O artista, como qualquer ser vivo, é parte integrante do meio haja ou não contra ele. O \_\_\_\_\_ 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, oferece infalivelmente, motivos de explicação social e individual. Se o movimento existe, é ou não apreciado, admirado em parte ou no todo, e continuará, como todos os movimentos, até ser substituído por outro, também reacionário, mas há a mesma dúvida. Nas artes plásticas, na literatura como na música o fenômeno será, eternamente o mesmo de renovação perpétua. O necessário, porém, é situar as questões de arte, como todas coincidentemente, nos seus devidos lugares, para serem discutidas e pensadas.

As expressões artísticas imitadoras ou interpretadoras da realidade em formas impressionistas ou expressionista, simbólica ou reais, românticas ou místicas são, antes do mais, obras de maturidade artística e conseqüentemente de adulto.

A psicologia e a filosofia da arte nos explicam a evolução de todas as manifestações artísticas nos meios e nos indivíduos e, assim sabemos, que toda Arte é inicialmente imitativa para, posteriormente ser interpretativa. A evolução do grafismo, base de todo o 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 indícios inequívocos das formas evolutivas do pensamento. Ora, contrariar a obra da natureza, isto é, truncar ou frustrar a evolução orgânica ou abandoná-la por incapacidade de aprender-lhe a evolução é perder tempo precioso, com sacrifício da maturidade dos estudos.

P3 – 0893

Nestas condições, o desenho como a música, a linguagem e a [literatura](#), devem achar-se no mesmo plano de ensino [desinteressado, talvez](#), o 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](#) que o impilirá, com força invencível, para o campo da Arte.

É inútil, pois, pensar na possibilidade de condicionar à educação numa expressão artística particular na suposição de que essa influência, \_\_\_\_\_ já assimilada e perdure como expressão definitiva. A evolução mental conduzirá o indivíduo à maturidade dos estudos e, nesse momento, haverá a rotura<sup>95</sup> do equilíbrio estabelecido, em virtude da [reação](#) espontânea. A literatura, melhor que as artes plásticas, evidencia esse fenômeno, conhecido de todos nós, e revelado a cada instante.

Como vê, meu ilustre amigo, as iniciativas desse gênero não passam de ensaios bisonhos que ao fim de algum tempo, se desenrolaram por não possuírem alicerces pedagógicos.

Bem sei que sua cultura e elevação moral impediriam a aprovação de tal medida, porém, admito, por natural e humano, desde que não é um especialista no assunto, a dúvida em que se encontra e os escrúpulos que lhe conduzem a essa atitude de coerente expectativa e pensamento até alcançar a maduresa.

Minha atitude, no caso, é excessivamente pretenciosa, como pode deduzir, pois, admito a possibilidade de deslocação de seu ponto de apoio, com essa argumentação que venho apresentando. Mas, deixe-me prosseguir, para que nada falte ao que desejo [deixar-lhe](#), no cumprimento de um dever elementar de esclarecer-lhe meu pensamento na questão.

O movimento de reação na literatura já se acha, [em virtude de sua evolução](#), muito afastado das ideias iniciais e, portanto, em busca de novos rumos e nas artes plásticas a influência não tardará, de tal sorte vivem ambas ligadas em sua expressão primeira, servindo-se, como se servem, do mesmo conteúdo.

Todavia, admito para argumentar, que não existe o fenômeno aludido ou que a evolução não alcançou ainda um vértice, situação precária, é verdade, e de difícil demarcação ou previsão durante o processamento da evolução do fenômeno, mas, abstração necessária a uma explicação, demonstração ou mesmo argumentação. Admitamos, pois, que o movimento se corporifica numa expressão digna de ser apreciada e estimulada. Por que, então, condicionar o ensino do Desenho à orientação artística dominante e não fazer o mesmo com o ensino do vernáculo? Será que, para a literatura, o fenômeno é diverso e

---

<sup>95</sup> Abertura deixada por um rompimento, ruptura. Estado ou condição de coisa rota.

por isso a educação secundária deva ser plantada em fosso clássicos? Por que exigir dos estudantes a gramática e ... (continua na página 4)

P 0894

Não ensinar aos alunos a gramática das artes?

Porventura o latim é essencial ao vernáculo e o desenho não é, nos seus fundamentos, às artes? Alguma vez a orientação desinteressada dos estudos impediu nas artes como nas ciências a formação dos grupos especializados?

Por que, pois, abandonar, em desenho, os pré-adolescentes às suas próprias iniciativas, quando sabemos que eles, neste momento, procuram orientações para conhecer os problemas das relações espaciais, que tanto os preocupa?

A experiência de ensino demonstra que todos quantos se acham no início do curso secundário manifestam interesse pela redescoberta científica, pela ordenação dos conhecimentos e suas aplicações. É comum, a cada caso, em qualquer disciplina, [encontrar mais](#) os estudantes satisfeitos por terem adquirido um novo conhecimento e [ávidos](#) de realizar uma aplicação.

Ora, o desenho para ser útil como disciplina do curso secundário, e somente desse modo se estude sua inclusão no currículo, deve proporcionar aos estudantes os recursos indispensáveis à compreensão dos problemas que constituem preocupação fundamental para satisfazer-lhe a curiosidade manifestada, isto é, o desejo de encontrar solução para a aproximação da realidade observada. Depreciar esta rota que a psicologia educacional [deveria](#) como a mais aconselhada é, salvo engano dos grandes mestras orientadores, incidir no erro de experimentar novamente para verificar se a experiência é exata e, com isso, perder a oportunidade, criar os desânimos e estimular os fracassos que contribuem, infalivelmente, para a geração dos complexos de inferioridade com o desenho e as artes em geral.

Não há, portanto, argumento capaz de justificar a mudança de orientação, pelo menos até este momento e em face de [tudo](#) quanto se conhece em matéria de educação.

O programa de Desenho, que estudei com o meu colega [Enoch](#), 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 \_\_\_\_\_, ainda, na nossa própria experiência de país com ensino primário sempre incipiente.

O fato de não possuímos resultados gerais apreciáveis no nosso ensino de desenho, no curso secundário, não nos autoriza a qualquer modificação de orientação, porque tudo decorre da nossa organização desinteressada do preparo do professor.

P 0895

Meu amigo não ignora que a maioria dos professores de desenho é improvisada e inculta. Os cursos de Belas Artes, no nosso país, preparam pintores, apenas, com o curso primário e alguns deles até sem ele, porém, todos se julgam suficientemente preparados para ensinar desenho. Os diretores dos colégios secundários sempre resolveram o problema do ensino do desenho de modo simplório, procurando uma pessoa que “tivesse jeito” e pedindo aos outros que atestassem essa notável qualidade. Poucos, muito poucos, foram os diretores de colégios que procuraram resolver a questão com critério uniforme para todas as disciplinas. O mal é esse, e, apenas, esse. Aparece mais flagrantemente no desenho porque as exposições nos permitem a apreciação do conjunto, é isto nos comove como impressiona mal. Mas, será que isso acontece, apenas, com o desenho? E o que se não vê em exposições, mas, aparece nos concursos do D. A. S. P. e outros, nos quais precisamos avaliar um determinado preparo em português, matemática, ciências físicas ou naturais?

A improvisação, meu caro, é a única responsável do descalabro do ensino secundário no país.

Não vejo nessa minha afirmação qualquer censura à sua administração que pouco a pouco, - e bem sei com que sacrifício – procura, em medidas seguras, as necessárias correções e possíveis ajustes.

Creia, meu ilustre patrício, que a situação não se alterará enquanto não sujeitarmos esses professores a cursos regulares ou provas de capacidade para o ensino.

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 motivo, estabelecerá um quadro desolador de agravante oposição à orientação do pensamento. Liberte, pois, o programa que, [ao lado dos demais](#) virá complementar 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 – e creia-me sempre o mesmo admirador e amigo que muito lhe estima e cordialmente cumprimenta.

Fernando Nerêo de Sampaio

