

# Uma experiência de especialização de professoras primárias em Desenho e Artes Industriais no Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ (1932-1939)

*José Roberto Pereira Peres*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

## RESUMO

O objetivo do trabalho foi realizar uma reflexão sobre os Cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais para professores primários que foram criados por iniciativa do professor Fernando Nerêo de Sampaio, no Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), no período de 1932 a 1939, momento em que a instituição formava professores primários em nível superior. As questões que nortearam a pesquisa foram: 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 recorreu-se a fontes documentais encontradas 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. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001). Dessa forma, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** História do Ensino de Artes; Formação de Professores de Desenho e Artes; Instituto de Educação.

## ABSTRACT

This study's aim was to reflect about the specialization courses in Industrial De-

sign and Arts for primary teachers that were created by Fernando Nerêo de Sampaio, teacher of the Institute of Education of the Federal District (Rio de Janeiro) from 1932 to 1939. During this time the institution was training primary school teachers at college level. The issues that guided the survey were: what kind of knowledge, value and abilities did the primary teachers of Design and Arts want to have? Which were the effects and outcomes that they did want to promote with this sort of training?

For this task we used documentary sources, found in the collection of the Memory Center of Brazilian Education/Higher Institute of Education of Rio de Janeiro – CMEB/ISERJ. These sources consist of: a) Learning programs of the primary teacher training course; enhancement and specialization in Design and Arts of the Institute of Education of the Federal District, and b) A catalog of the 4th Exhibition of Design and Applied Arts of 1935. The analysis focuses the studies on curriculum and school subjects, highlighting the contributions of Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) and André Chervel (1990), as well as the gender issues in teaching, having as reference the study of Guacira Lopes Louro (2001). Thus, it seeks to analyze the relevance of artistic teaching in the training of primary teachers by focusing on the teaching in the specialization courses in Design and Arts at the Institute of Education of the Federal District.

**Keywords:** History of Arts Education; Training Design and Arts Teachers; Institute of Education

## Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa mais ampla, trata-se de um recorte da minha dissertação de Mestrado em Educação (PERES, 2015)<sup>4</sup> que investigou as contribuições de 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 (1927-1939).

Fernando Nerêo de Sampaio foi uma pessoa influente na Cidade do Rio de Janeiro e circulou entre os intelectuais comprometidos com a educação nas décadas de 1920 e 1930. Era Engenheiro-Arquiteto e professor de Desenho do Instituto de Educação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e da Escola Nacional de Belas Artes. Como arquiteto atuou na Reforma Fernando de Azevedo, sendo responsável por vários projetos de edifícios escolares que exaltavam o estilo neocolonial, cuja pretensão

.....

4 Desenvolvida no PPGE/UFRJ junto à Linha de Pesquisa História, Sujeitos e Processos Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Lopes. Ver mais a respeito em: PERES, José Roberto P. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a História da formação de professores de Desenho e Artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

era recuperar os traços da identidade arquitetônica brasileira. Enquanto intelectual da educação, Nerêo Sampaio se propôs a ser um grande defensor do ensino artístico como conhecimento indispensável no currículo da escola primária. Participou com grande empenho de três administrações da Instrução Pública do Distrito Federal, a saber: Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Em todos os seus livros e textos acessados, verificamos o seu empenho em conferir ao Desenho e às Artes o mesmo valor das disciplinas consideradas “mais prestigiadas” de acordo com a aceção do paradigma cientificista. Para uma maior valorização dessa área de conhecimento, Sampaio acreditava que se deveria investir na formação de professores específicos para lecionar Desenho e Artes.

## A formação de professores no Instituto de Educação do Distrito Federal

Nerêo Sampaio encontrou a oportunidade de consolidar o seu ideal, de formar professores de Desenho e Artes, na gestão de Anísio Teixeira que fundou 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. O aprimoramento dos professores primários era uma causa reivindicada desde a década de 1920, um dos temas mais caros e discutidos na ABE<sup>5</sup>, 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 foi transformada em Instituto de Educação do Distrito Federal e 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.

|||||

5 ABE – Associação Brasileira de Educação.

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 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 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.

A intensificação das matérias artísticas na formação inicial de professores primários e a criação de cursos de especialização, no Instituto de Educação, 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, as questões que nortearam este trabalho foram: 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 recorreu-se a fontes documentais, encontradas 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. A análise centra-se à luz dos estudos sobre currículo e disciplinas escolares, destacando as contribuições de Ivor Goodson (1997; 2012; 2013) e André Chervel (1990), bem como as questões de gênero no magistério tendo como referência o trabalho de Guacira Lopes Louro (2001).

Nesse sentido, busca-se empreender uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando a formação nos cursos de Especialização em Desenho e Artes do Instituto de Educação do Distrito Federal.

## Cursos de Especialização em Desenho e Artes Industriais

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. Nos *Cursos de Especialização de Desenho e Artes Industriais* 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 teórico e prática. As matérias, os conteúdos e os objetivos, não diferem muito do programa do curso de formação inicial de professores primários, no qual havia uma carga horária significativa do conhecimento artístico. 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>
<b>Técnica das Artes do Desenho</b>
<b>Arte Decorativa</b>
<b>Projeções e Teoria das Sombras</b>
<b>História das Artes Industriais (1ª parte)</b>
<b>Desenho da Figura Humana</b>
<b>Arte Decorativa (estilos)</b>
<b>Projeções Cônicas</b>
<b>História das Artes Industriais (2ª parte)</b>
<b>Desenho de Animais</b>
<b>A Indumentária e suas Artes Complementares</b>
<b>História do Ensino das Artes</b>
<b>Desenho e Ilustração</b>
<b>Orientação de Ensino</b>
<b>As Artes Industriais no Lar e na Escola</b>

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.

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 contribuíam: “[...] 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).

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 adquiriria 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. 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”.

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, 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 denunciam, 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 recrutassem.

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, se encaminhando 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 adquiriam mais oportunidades de se instruir. Entretanto, havia uma diferença entre os conhecimentos destinados aos homens e às mulheres. Os homens



Com a Proclamação da República, o número de mulheres que acessou 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>7</sup>, em Paris.

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.

7 Académie Julian é 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, inscrevendo-se nos ateliês de pintura e escultura (SIMIONI, 2002).

## 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 era satisfatório 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, realizando provas para comprovar que detinham os conhecimentos de base, correspondente ao Curso de Especialização. Além da prova, era imprescindível comprovar o exercício do magistério primário de no mínimo 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>

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).

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 este autor o currículo envolve um campo de interesses e disputas sociais, visando 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 este 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 e através da análise dos documentos compreendemos que a formação de professores especializados em Desenho e Artes priorizava uma formação artística alinhada aos conhecimentos pedagógicos, articulando conhecimentos artísticos e didáticos, deste modo, uma arte própria do contexto escolar.

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.

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, que tinham a missão de formar o artista.

## Considerações finais

Nesse estudo, empreendemos uma análise da relevância do ensino artístico na formação do professor primário, focalizando 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. Concluimos 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) afirma 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.

Conferimos 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, de modo particular 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, lugar considerado como mais apropriado à mulher, as matérias eram organizadas de modo a preservar a formação feminina exigida naquele contexto.

## Referências

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

DEWEY, John. *A arte como experiência*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

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.

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.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. 5ed. São Paulo: Contexto, 2001.

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.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (org.). Rio de Janeiro: Editora: UFRJ, 2010.

## Fontes:

### ***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.

Tese: “Pela Educação Estética”. SAMPAIO, 1927, In ANAIS da I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação.

### ***Biblioteca Geral do ISERJ***

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**

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.

Programas de Ensino do Curso de Especialização e de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Industriais, 1935.