

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAIO NOGUEIRA HOSANNAH CORDEIRO

**A REFORMA LUCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO
URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À FACULDADE
NACIONAL DE ARQUITETURA (1931-1945)**

**CAMPO GRANDE/MS
2015**

CAIO NOGUEIRA HOSANNAH CORDEIRO

**A REFORMA LUCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO
URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À FACULDADE
NACIONAL DE ARQUITETURA (1931-1945)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, como requisito à
obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena
Andrade de Brito

**CAMPO GRANDE – MS
2015**

Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, Brasil

Cordeiro, Caio Nogueira Hosannah

A Reforma Lucio Costa e o ensino da Arquitetura e do Urbanismo : da Escola Nacional de Belas Artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945). / Caio Nogueira Hosannah Cordeiro. – Campo Grande, MS : UFMS, 2015.

f. 216 ; 30 cm.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito
Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Arquitetura Brasileira – Ensino de Arquitetura – Reforma Lucio Costa I. Brito, Silvia Helena Andrade de. II. A Reforma Lucio Costa e o ensino da Arquitetura e do Urbanismo : da Escola Nacional de Belas Artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945).

Caio Nogueira Hosannah Cordeiro

**A REFORMA LÚCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO
URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À
FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1931 - 1945)**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Doutor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Dra. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Orientadora



Dra. Eurize Caldas Pessanha - UFMS
Membro Titular



Dra. Margarita Victória Rodríguez - UFMS
Membro Titular



Dra. Margareth Aparecida Campos da Silva Pereira - UFRJ
Membro Titular



Dr. Gilberto Luiz Alves - Anhanguera-Uniderp
Membro Titular

Campo Grande - MS, 29 de outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas e professores do doutorado em Educação da UFMS, pelas boas leituras, debates e ensinamentos.

A todos os professores de Arquitetura e Urbanismo da UFMS, que, por conta de meu afastamento, redobram seus esforços na formação de nossos alunos, e aos professores da UFF, que tão bem me receberam e com quem divido o mesmo esforço didático.

À minha orientadora, amiga e colega de turma do mestrado da UFMS, Sílvia Helena Andrade de Brito, que me emprestou conhecimentos, experiência e método que me permitiram chegar ao fim deste trabalho.

À amiga e colega de turma, desde a graduação na UFRJ, Margareth da Silva Pereira, que me sugeriu o tema e propôs os primeiros passos.

À amiga, contemporânea de graduação e hoje colega da UFF, Dinah Guimaraens, pelo apoio que me tem dado na UFF, neste trabalho e na banca de qualificação, com ideias e vivências.

Às professoras Margarita Victoria Rodriguez e Eurize Caldas Pessanha, que, com elas compuseram a banca de qualificação e que, tanto lá, quanto nas aulas no curso de doutorado, me ajudaram a decifrar e absorver o saber que há nos livros.

Ao amigo e professor Gilberto Luiz Alves, a quem devo a formação de mestre, que me levou ao ensino de Arquitetura e ao ingresso no mundo da pesquisa.

À Natália Cimó, que revisou este texto, com saber e atenção, e não me deixou fugir à norma e ao Horácio Porto Filho, por toda a colaboração e gentileza.

À Prof^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela atenção e contribuição à análise do currículo.

Às pesquisadoras da UFRJ, Maria de Lourdes de A. Fávero, Sonia de Castro Lopes e Libânia Xavier, que muito colaboraram no trabalho inicial de pesquisa.

Aos funcionários da UFRJ, do PROEDES, do Museu D. João VI e da Congregação daquela universidade, que me abriram seus acervos, com atenção e muita gentileza.

A todos os amigos, colegas e à família.

À minha filha, Isabel, que verteu o resumo para o Inglês e, aqui a meu lado, me ajuda com os anexos.

À minha filha, Carmem, que, daqui a poucas semanas, me dará um neto.

E à Maricelma Vila Maior Zapata, há quarenta anos, minha arquiteta favorita.

RESUMO

A reforma do ensino de Arquitetura iniciada por Lucio Costa, em sua breve passagem como diretor da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), em 1931, é até hoje referência para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Sua origem se remete ao movimento moderno e à introdução do pensamento urbanístico no Brasil e no plano internacional. Em meio à efervescência da “Revolução de 1930”, os debates na Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas estaduais do ensino iriam desencadear a criação do Ministério da Educação e da Saúde e a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esses debates também repercutiriam entre os arquitetos, em suas entidades representativas. A proposta experimentada na ENBA teve início com o processo de criação do curso de Arquitetura, que se tornaria independente do ensino de Belas Artes, e se concluiu em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Lucio Costa ainda daria outra contribuição a este processo ao participar, como professor, do ensino do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, que se manteve em funcionamento até janeiro de 1939, quando suas atividades foram encerradas por decreto presidencial. Trata-se, portanto, de uma trajetória iniciada e concluída na chamada “Era Vargas”. O objetivo da pesquisa foi verificar a inserção da reforma no movimento político, cultural e artístico, esclarecendo, em suas origens, as motivações, os princípios norteadores e os enredamentos que produziram as condições e a demanda por um novo ensino de Arquitetura, que incluía o Urbanismo como disciplina. A partir da análise curricular da reforma, além de outros documentos produzidos por arquitetos e educadores, a tese visa responder ao problema teórico presente na historiografia, que reduz a compreensão do fenômeno a seus marcos no processo de consolidação da arquitetura moderna.

Palavras-chave: Arquitetura Brasileira; Ensino de Arquitetura; Reforma Lucio Costa.

ABSTRACT

The reform of Architecture education started by Lucio Costa, during his brief period as director at Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) in 1931, is still a reference to Architecture and Urbanism education in Brazil nowadays. Its origins refers to the modern movement and to the introduction of urbanistic thought in both national and international levels. Among the effervescency of the so-called 1930's Revolution, debates at Associação Brasileira de Educação (ABE) and the state reforms of education would trigger the creation of Ministério da Educação e da Saúde and production of Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. These debates would also reverberate among architects at their representative bodies. The proposition experienced at ENBA started with the process of creating the Architecture course – which would become independent from the Fine Arts education – and was concluded in 1945 with the foundation of Universidade do Brasil's Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), in Rio de Janeiro. Lucio Costa would give another contribution to this process when he participated, as a teacher, at Instituto de Artes from Universidade do Distrito Federal (UDF), founded by Anísio Teixeira in 1935, which continued to operate until January 1939, when its activities were ended by presidential decree. Therefore, it is a trajectory that started and finished during the so-called “Era Vargas”. The goal of this research was to verify the insertion of the reform on the political, cultural and artistic movement, clarifying at its origins the motivations, guiding principles and entanglements that would produce the condition and demand for a new Architecture education, which included Urbanism as a subject. Based on the analysis of the curriculums and on other documents produced by architects and educators, the thesis aims to answer the theoretical problem present in the historiography that reduces the understanding of the phenomenon to its marks in the process of modern architecture consolidation.

Keywords: Brazilian Architecture; Architecture Education; Lucio Costa Reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Lucio Costa	39
Figura 2 – Antiga Escola Nacional de Belas Artes	97
Figura 3 – Antiga Reitoria da UDF	141
Figura 4 – Atual Sede da FAU/UFRJ	168
Figura 5 – Antigo Ministério da Educação e Saúde	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes - Regulamento ENBA (1º de janeiro de 1924)	90
Quadro 2 – Comparação do Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes antes e depois da Reforma Lucio Costa	116
Quadro 3 – Comparação do Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes depois da Reforma Lucio Costa (1931) e com a revisão do currículo (1933)	128
Quadro 4 – Regimento da Faculdade Nacional de Arquitetura (9 de dezembro de 1948)	164
Quadro 5 – Comparação entre o Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes depois da Reforma Lucio Costa (1931) e da Faculdade Nacional de Arquitetura (1948)	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

DET/Sphan – Divisão de Estudos e Tombamentos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Docomomo – *Organization devoted to the documentation and conservation of buildings, sites and neighbourhoods of the modern movement*

EBA – Escola de Belas Artes

ELSP – Escola Livre de Sociologia e Política

ENBA – Escola Nacional de Belas Artes

FNA – Faculdade Nacional de Arquitetura

IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil

IBA – Instituto Brasileiro de Arquitetura (a partir da década de 1930, passou a se chamar IAB)

Inepac – Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (Rio de Janeiro)

Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MES – Ministério da Educação e Saúde Pública

Sphan – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Lucio Costa e a arquitetura moderna: breve apresentação	15
2 Delimitação do problema de pesquisa, tese e estado da arte	25
3 Objetivos, procedimentos metodológicos e partes do trabalho	32
 1 REFORMAR O BRASIL PELA EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS RENOVADORAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940	40
1.1. O movimento reformador da educação pública	42
1.2. A universidade e a formação do novo intelectual	50
1.3. O pensamento urbanístico e política educacional	60
1.4. O movimento moderno e o ensino de arquitetura	66
 2 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E A EXPANSÃO DO ENSINO NO BRASIL (1816-1930)	70
2.1. O crescimento das cidades e a expansão da instrução pública.....	71
2.2. O ensino de arquitetura como disciplina de Belas Artes	79
2.3. O currículo da ENBA na Primeira República.....	87
 3 A REFORMA DO ENSINO NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (1931)....	97
3.1. A nomeação de Lucio Costa e o anúncio da reforma	98
3.2. O novo currículo	112
3.3. O Salão de 1931 e a exoneração	124
3.4. O modernismo e a reforma do ensino proposta por Lucio Costa	133
 4 AS REPERCUSSÕES DA REFORMA LUCIO COSTA NA UDF E NA FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1935-1945)	142
4.1. A UDF e o projeto autonomista	143
4.2. A criação da Faculdade Nacional de Arquitetura	162
 Considerações Finais	171
Referências	179
ANEXOS	186

Anexo 1	185
Anexo 2	186
Anexo 3	194
Anexo 4	196
Anexo 5	202
Anexo 6	212
Anexo 7	215

Introdução

A formação de arquitetos a partir de fundamentação teórica que, associada à prática do projeto, os diferenciaria dos antigos construtores está vinculada ao processo de especialização do conhecimento, que passou a ocorrer a partir do Renascimento. Os primeiros tratados fundadores do ofício foram produzidos no século XV e têm como marco o *De re aedificatoria*, de Leon Battista Alberti, escrito a partir de suas reflexões sobre a obra de Vitruvius (Marco Vitruvio Pollione, séc. I d.C.) para, a partir delas e em vista das demandas de seu tempo, estabelecer regras para a edificação e a produção da arquitetura e do espaço urbano, ao fim da Idade Média.

Entretanto, o ensino de arquitetura como hoje é conhecido, isto é, ministrado de forma coletiva, em um espaço adequado e por meio de recursos pedagógicos sistematizados, iria se estabelecer apenas em 1671, com a fundação da Academia Real de Arquitetura, em Paris, por Luís XIV. No Brasil, essa prática é ainda mais recente, remonta à Academia Real de Belas Artes, fundada por D. João VI, em 1816, quando da presença da Família Real no Brasil. O conhecimento – antes transmitido entre os membros das ordens religiosas, nos canteiros de obra ou nas academias militares – passou a ser oferecido de modo regular sob o método da escola neoclássica, então dominante na Europa, trazida ao Brasil por arquitetos, pintores e escultores da chamada Missão Artística Francesa¹.

Nas primeiras décadas do século XX, mesmo com o esgotamento do modelo historicista, que constituía a essência da escola neoclássica, a produção da arquitetura e sua metodologia de ensino permaneciam, de maneira geral, vinculadas a um formalismo idealizado sobre modelos do passado ou de regiões remotas. Por sua dimensão plástica, a arquitetura era considerada uma das artes que compunham o ensino da antiga Academia, que, a partir da Proclamação da República, passou a se chamar Escola

¹ A origem do Neoclássico no Brasil é identificada geralmente com a contratação da missão cultural francesa, chefiada por Joachin Lebreton, chegada ao Rio de Janeiro no início de 1816, que reunia, entre diversos artistas de renome da Europa, o arquiteto Grandjean de Montigny, acompanhado de dois assistentes e de diversos artífices. Segundo decreto de 12 de agosto de 1816, o objetivo de D. João VI era utilizar os mestres europeus para “estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, fazendo-se portanto necessário o estudo das Belas Artes com aplicação referente aos ofícios mecânicos cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas” (REIS FILHO, 1978, p. 116).

Nacional de Belas Artes (ENBA)².

O corpo docente da Escola se identificava com os estilos classicistas, acadêmicos e nacionalistas, que se constituíam a partir do repertório de elementos construtivos e ornamentos escultóricos incorporados à obra arquitetônica até as primeiras décadas do século XX.

A esse conjunto de elementos, formas e estilos, predominante nas construções brasileiras – como em todo o ocidente naquele período – coube a denominação “arquitetura eclética” ou simplesmente “ecletismo”, assim descrito em verbete da *Enciclopedia dell’Architettura Garzanti*.

Termo usado na historiografia para indicar os fenômenos de recuperação historicista e contaminação formal entre os diversos estilos do passado, que caracterizam a maior parte da produção arquitetônica entre o final do período neoclássico (segunda ou terceira década do século XIX) e o início do movimento moderno (primeiros anos do século XX)³ (*Enciclopedia dell’Architettura*, 1996, p. 268. Tradução nossa).

De forma sucinta, este é o panorama em que se situavam a arquitetura construída e seu aprendizado, que manteve continuidade conceitual e metodológica desde sua origem acadêmica. Muito pouco havia mudado no processo de formação de arquitetos, salvo pequenas inclusões ou supressões curriculares, durante o período imperial e, especialmente, já no período republicano, no regulamento de 1924⁴, vigente até a nomeação de Lucio Costa. Este quadro perdurou até abril de 1931, quando a reforma do ensino foi apresentada pelo arquiteto à congregação da Escola.

² Em suas origens, “A Aula Pública de Desenho e Figura, estabelecida por carta régia de 20 de novembro de 1800 foi a primeira ação oficial que se tem conhecimento para que se estabelecesse o ensino da arte no Brasil. Este, porém só teria início com a criação da Escola Real das Ciências Artes e Ofícios, por Decreto-Lei de D. João VI, em 12 de agosto de 1816. Com a chegada ao Brasil da Missão Artística Francesa, chefiada por Joaquim Lebreton, a convite de D. João VI, viabiliza-se o projeto do ensino artístico em nosso país. Durante os primeiros dez anos o que temos são apenas algumas aulas ministradas por Debret e Grandjean de Montigny numa casa do centro da cidade que os dois artistas alugaram para esta finalidade. Em 1826, já com o prédio próprio projetado por Grandjean de Montigny, a Escola passa a chamar-se Academia Imperial das Belas Artes. Com o advento da República, a Academia passará a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes e, a partir de 1971, será denominada Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nome que mantém ainda hoje” (Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/index.php/a-eba/institucional>).

³ Original: “*Termine usato nella storiografia artistica per indicare quei fenomeni di recupero storicistico e di contaminazione formale tra i vari stili del passato, che caratterizzano gran parte della produzione architettonica compresa tra la fine del periodo neoclassico (secondaterza decade dell’Ottocento) e l’inizio del Movimento moderno (primi anni del Novecento)*” (*Enciclopedia dell’Architettura*, 1996, p. 268).

⁴ Regulamento da Escola Nacional de Belas Artes, de 1º de janeiro de 1924.

1 Lucio Costa e a arquitetura moderna: breve apresentação

A proposta de Lucio Costa para a reformulação do ensino da ENBA, em sua breve passagem como diretor⁵ da instituição, é até hoje referência para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Sua origem remete ao movimento moderno e à introdução do pensamento urbanístico no Brasil e no plano internacional.

Na efervescência da chamada Revolução de 1930, os debates que ocorriam na Associação Brasileira de Educação (ABE) desencadeariam as Reformas Estaduais do Ensino, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, e a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Esses debates também repercutiriam entre os arquitetos e em suas entidades representativas. Desde os anos 1920, grandes operações imobiliárias e investimentos em infraestrutura urbana, no Rio de Janeiro e em São Paulo, contribuíram para uma nova visão de cidade que perpassava diversos setores da sociedade e campos da ciência.

Foi nesse quadro que Lucio Costa assumiu a direção da ENBA e propôs a reforma que desvinculava das Belas Artes o ensino de Arquitetura e incluía em seu currículo as disciplinas do Urbanismo e do Paisagismo. O ensino de Arquitetura assumiria identidade própria, mais próxima da problemática urbana e das novas técnicas da indústria da construção. Rejeitada em meio a embates na ENBA, a Reforma seria implantada apenas em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, atual Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Embora parte da historiografia⁶ trate a reforma do ensino na ENBA como evento vinculado à adesão de Lucio Costa ao ideário de Le Corbusier⁷, a proposta do arquiteto

⁵ Lucio Costa foi nomeado diretor da Escola Nacional de Belas Artes em 8 de dezembro de 1930 e destituído de suas funções menos de um ano depois, em 10 de setembro de 1931.

⁶ Ver Yves Bruand, Nestor Goulart Reis Filho e Paulo Santos.

⁷ Charles Edouard Jeanneret, conhecido como Le Corbusier, nasceu em 6 de outubro de 1887 em Chaux-de-Fonds, Suíça. Em 1917, instalou-se em Paris e começou a trabalhar na Sociedade de Aplicação do Concreto Armado. No ano seguinte, junto com o pintor Amédé Ozenfant, publicou *Après le cubisme*, em que faziam críticas ao movimento e propunham um retorno ao desenho rigoroso do objeto. Iniciou-se, então, na pintura, já sob o pseudônimo de Le Corbusier, e fez exposições regulares até 1924. Ozenfant e Le Corbusier fundaram a revista *L'Esprit Nouveau*, para a qual contaram com a cooperação de importantes intelectuais como Aragon e Jean Cocteau. Seu objetivo de construir habitações populares em grande escala continuava em suspenso, pois a política de poderes públicos na França era ditada, desde meados do século XIX, pelos acadêmicos da *École des Beaux-Arts*, que estendiam sua influência em todas as direções, orientando as decisões até mesmo de concursos internacionais. Restou a Le Corbusier a clientela privada amante da arte moderna. De 1927 a meados da década de 1930, a atividade de seu

brasileiro se insere em um movimento político, cultural e artístico mais amplo que tinha como objetivo a reforma da sociedade no Brasil e via novas possibilidades e demandas na sociedade que se urbanizava. Nessas circunstâncias, a educação se tornava uma causa que tinha como preocupação a construção de um “novo homem”.

Com a finalidade de apresentar o objeto desse trabalho, e conquanto não se pretenda um texto biográfico, é de todo conveniente traçar alguns marcos da vida do arquiteto, pinçando informações sobre sua obra e pensamento. Deu-se preferência aqui ao depoimento autobiográfico feito em 1982, por ocasião de seus oitenta anos⁸. Nesses termos, buscou-se compreender sua importância para a produção arquitetônica e urbanística brasileira do século XX, além de sua contribuição ao ensino da arquitetura e do urbanismo no Brasil.

Lucio Costa é, ainda hoje, o mais conhecido urbanista entre os arquitetos brasileiros. A elaboração do plano piloto de Brasília, entre 1956 e 1957, deu-lhe notoriedade nacional e mundial mesmo entre não especialistas. Nascido em 27 de fevereiro de 1902, em Toulon, na França, por força das atividades de engenheiro naval de seu pai, Lucio Costa teve sua formação escolar dividida entre o Rio de Janeiro, a Inglaterra e a Suíça.

Em 1917, entrou para a Escola Nacional de Belas Artes, onde se formou arquiteto em 1922. Aos 28 anos, assumiu a direção da ENBA e, em meio às transformações por que passava o país, propôs a reforma do ensino de arquitetura que deu início ao processo de reformulação que se concretizaria com a fundação da FNA.

pequeno escritório esteve em pleno desenvolvimento. Le Corbusier ministrava conferências e elaborava projetos revolucionários de urbanismo para países da Europa, da África do Norte e da América Latina, incluindo o Brasil, que visitou pela primeira vez em 1929. Nesse mesmo ano participou da organização do I Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (Ciam), cujas resoluções finais estabeleceram os princípios de atuação do movimento moderno na arquitetura. Em 1930, casou-se com a parisiense Yvonne Gallis, tornando-se cidadão francês. Em 1936, retornou ao Brasil para orientar o projeto do prédio do Ministério da Educação e Saúde. Como um dos fundadores do grupo Ciam influenciou decisivamente, com suas ideias, a arquitetura moderna no Brasil. Em 1940, quando Paris foi ocupada pelos alemães, fechou seu escritório e refugiou-se no sul da França. Nos anos seguintes intensificou seus contatos internacionais, firmando seu prestígio como pensador da nova arquitetura e tentando demonstrar a exequibilidade dos novos métodos de construir. De 1945 a 1949, atuou como consultor para a reconstrução de cidades destruídas e viu dois de seus projetos serem realizados, entre os quais o da Unidade de Habitação de Marselha (França). Em 1946 e 1947, junto com Oscar Niemeyer, participou dos estudos para a edificação da sede da ONU, em Nova Iorque. Sua consagração como grande arquiteto internacional só aconteceu na fase final de sua carreira, entre 1950 e 1965. Em 1959, recebeu o título de doutor *honoris-causa* pela Universidade de Cambridge. Morreu em 1965 (Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/le_corbusier).

⁸ Artigo de Lucio Costa intitulado “Autobiografia” (*apud* XAVIER, 2003).

Em seu próprio depoimento, considerou que sua carreira profissional teve várias fases. As três primeiras, por ele destacadas, realçam sua experiência como educador e propagador da nova arquitetura que se pretendia difundir entre estudantes e profissionais do ofício.

Olhando para trás e resumindo, a minha atividade profissional teve, a partir do período eclético-acadêmico, várias fases:

Primeira: A da intervenção fracassada no ensino – fracassada porque resultou no dismantelo do que, bem ou mal, havia, sem ter deixado nada em troca – felizmente foi rematada com a realização do Extraordinário Salão de 31, que lamentamente não ter sido fotografado. Essa aventura teve ainda, como complemento, uma curta e feliz colaboração com o querido Gregório Warchavchik⁹.

Segunda: A de disponibilidade e estudo, quando fiz uma série de projetos residenciais avulsos para lotes urbanos – 12x36 –, intitulada *Casas sem dono*, e duas casas de campo, que nunca vi, uma para o meu fiel amigo Fábio Carneiro de Mendonça, e outra para o querido e também médico Pedro Paulo Paes de Carvalho. A convite de Celso Kelly, fui então professor – pela única vez – juntamente com Prudente de Moraes Neto, Gilberto Freyre, Portinari e tantos outros, da lamentavelmente extinta Universidade do Distrito Federal, curso consolidado no estudo *Razões da Nova Arquitetura* – razões de ordem social, de ordem técnica e de ordem artística.

Terceira: Aquela em que a gorada reforma do ensino da ENBA afinal se materializou fora dela, quando o fabuloso ministro Capanema resolveu me confiar a elaboração do projeto para a construção do edifício-sede do Ministério. Edifício projetado por um grupo de arquitetos escolhido por mim e baseado num belíssimo risco feito, para outro terreno, por Le Corbusier, quando esteve aqui por quatro semanas, convocado pelo ministro, por insistência minha, como nosso consultor (*apud* XAVIER, 2003).

Nesta breve descrição, entre os principais momentos de sua carreira, destacou o curto período em que dirigiu a ENBA – e lançou a reforma do ensino de arquitetura – e a sua experiência posterior como professor em – também breve – passagem pela extinta Universidade do Distrito Federal (UDF). Lucio Costa também exerceu papel de

⁹ Gregori Ilych Warchavchik (Odessa, Ucrânia, 1896 - São Paulo, SP, 1972). Arquiteto. Forma-se em 1920, no *Reggio Istituto Superiori di Belle Arti* [Real Instituto Superior de Belas Artes], em Roma. Muda-se para o Brasil em 1923. Em 1925, publica o texto *Futurismo?* no jornal italiano de São Paulo *Il Piccolo* (traduzido e republicado no *Correio da Manhã* com o título *Acerca da Arquitetura Moderna*, considerado o primeiro manifesto de arquitetura moderna no Brasil). Sua primeira obra, a casa da rua Santa Cruz, de 1928, é considerada o primeiro exemplar da arquitetura moderna no Brasil. Em 1930, Warchavchik constrói a casa da rua Itápolis, inaugurada com a "exposição de uma casa modernista". É convidado por Le Corbusier (1887-1965), que visita a casa ainda em construção, para ser o delegado da América do Sul nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAMs) e, em 1931, Lucio Costa (1902-1998) convida-o a dar aulas na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), no Rio de Janeiro. Warchavchik expõe no Salão de 31 as únicas obras modernas construídas no Brasil até então. Associado a Lucio Costa, projeta a *Casa Schwartz*, em 1932, e uma vila operária no bairro portuário da Gamboa, 1932/1933, entre outros projetos e obras (Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa226676/gregori-warchavchik>).

educador ao produzir “Razões da Nova Arquitetura”¹⁰, obra síntese de seu pensamento, escrita em um período de estudos que ele denominou *chômage*¹¹.

Na terceira etapa – considerada por Lucio Costa como a fase de materialização daquilo que sonhara com a Reforma –, realizou, com o auxílio de uma equipe de jovens arquitetos e o acompanhamento de Le Corbusier, o projeto do edifício Ministério da Educação e Saúde (MES), marco da arquitetura moderna e obra referencial para a arquitetura brasileira e mundial. O edifício do MES é talvez o primeiro edifício oficial de tipologia modernista. Em suas colunas, panos de vidro, terraços e *brises-soleils*¹² veem-se os princípios fundamentais da nova arquitetura que influenciou gerações de arquitetos e já faz parte do patrimônio cultural construído no Brasil.

Destaca-se também a fase em que participou, ao lado de Rodrigo Mello Franco de Andrade, da fundação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, quando colaborou com a formulação da política de defesa e recuperação do patrimônio construído. Lucio Costa considerou-o período “de permeio, com as demais fases”, em que dividiu sua autobiografia, e nela permaneceria até 1972, como consultor.

Ainda em seu depoimento, enumerou outras etapas de sua produção cultural e arquitetônica, como o pavilhão do Brasil, na *New York World's Fair*, em 1939; o Park Hotel de Nova Friburgo; e o Parque Guinle, no Rio de Janeiro (ambos de 1944). Em 1952, projetou com Le Corbusier a Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris e, em 1956, a sede do Jockey Club do Brasil, no Rio de Janeiro.

Seus projetos urbanísticos mais importantes são o plano piloto de Brasília, marco do urbanismo do século XX, de 1957; e o plano de expansão urbana do Rio de Janeiro, na Barra da Tijuca, em 1967. Lucio Costa morreu aos 96 anos no Rio de Janeiro, em 13 de junho de 1998.

O pensamento de Lucio Costa está reproduzido em seus textos e entrevistas, acervo que ajuda a compreender sua visão sobre a arquitetura, o urbanismo e o ensino

¹⁰ “Razões da Nova Arquitetura”, escrito em 1934, é um dos textos fundamentais da obra de Lucio Costa. O arquiteto o apresenta como “Programa para um curso de pós-graduação do Instituto de Artes dirigido por Celso Kelly na antiga Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, com a participação ainda de Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Prudente de Moraes Neto, Sérgio Buarque de Hollanda, Portinari, Celso Antônio e outros” (COSTA, 1995e, p. 108). Quando de sua republicação, no livro de memórias “Registro de uma Vivência”, de 1995, Lucio Costa acrescenta: “Transcrevo esse longo texto como um documento de época que revela o clima de ‘guerra santa’ profissional que marcou aqui o início da revolução arquitetônica” (COSTA, 1995e, p. 108).

¹¹ Em francês, “desemprego”.

¹² Proteção contra a incidência da luz solar.

da profissão, base testemunhal para o entendimento das intenções que o moveram a propor a reforma da ENBA. Dessa forma, foram selecionados os depoimentos relacionados ao interesse desta tese que poderiam oferecer à análise a visão do arquiteto sobre o tema.

Lucio Costa foi um dos mais profícuos e longevos arquitetos brasileiros, responsável por planos e projetos que figuram entre os mais importantes marcos arquitetônicos e urbanísticos do país. Além de sua contribuição à defesa do patrimônio histórico, verifica-se o amadurecimento teórico e experimental de suas proposições em cada fase de seus depoimentos, textos e obras.

Em “Considerações sobre Arte Contemporânea” – artigo publicado em 1952 e republicado em 1995 em seu livro “Registro de uma Vivência”, que reúne projetos, anotações e obra teórica –, Lucio Costa sintetizou seu ponto de vista sobre a condição artística da obra de arquitetura diante de suas atribuições utilitárias e construtivas.

Arquitetura é, antes de mais nada, construção; mas, construção concebida com o propósito primordial de ordenar o espaço para determinada finalidade e visando a determinada intenção. E nesse processo fundamental de ordenar e expressar-se ela se revela igualmente arte plástica, porquanto nos inumeráveis problemas com que se defronta o arquiteto desde a germinação do projeto até a conclusão efetiva da obra, há sempre, para cada caso específico, certa margem final de opção entre os limites máximo e mínimo determinados pelo cálculo, preconizados pela técnica, condicionados pelo meio, reclamados pela função ou impostos pelo programa, - cabendo então ao sentimento individual do arquiteto (ao artista, portanto) escolher, na escala de valores contidos entre tais limites extremos, a forma plástica apropriada a cada pormenor em função da unidade última da obra idealizada - a intenção plástica que semelhante escolha subentende é precisamente o que distingue a arquitetura da simples construção (COSTA, 1995f, p. 246).

Percebe-se, nesse depoimento, a visão do arquiteto sobre a arquitetura enquanto expressão artística, que mantinha a prevalência da forma sobre os demais atributos do ofício, como fizeram seus antecessores na ENBA e como se fez em toda a história da arquitetura. Afinal, é a dimensão plástica “que distingue a arquitetura da simples construção”. Entretanto, ao enunciar esses atributos e resumir o projeto como resultado do atendimento às diversas frentes e dimensões que envolvem o ofício de projetar em arquitetura, diferenciava-se dos acadêmicos de sua geração. Mais próximos dos artistas plásticos, os arquitetos da academia voltavam à intenção formal predominância equivalente à que esses artistas dedicavam às suas telas e esculturas.

Ao mesmo tempo, ao descrever as demais dimensões do projeto a serem atendidas isto é, oferecer ao edifício ou ao espaço urbano soluções técnicas, funcionais, ambientais e programáticas, ampliava o debate, aparentemente restrito às opções de “estilo”, para o plano de uma nova ética para o arquiteto, que transcendia os desejos do contratante e se aproximava desse novo “cliente coletivo”, ou seja, para também atender às demandas da sociedade, nas condições de seu tempo.

Nessa direção, o que foi o modernismo? Em “Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa”, livro publicado no Brasil em 1990, Anatole Kopp analisa o pensamento modernista como essencialmente firmado em propostas de conteúdo social. Segundo o autor, esse ponto de vista fazia do movimento uma causa, não um estilo. Entre as décadas de 1920 e 1940, em meio à radicalidade dos debates, parte dos arquitetos buscava uma linguagem estética, funcional e tecnológica em acordo com as condições determinadas por seu tempo para sua atividade. Para outra parte deles, o ofício do arquiteto estava essencialmente ligado às questões sociais relacionadas à arquitetura e ao movimento da história do período. De certa forma, pode-se considerar que havia até um certo desprezo destes últimos em relação aos primeiros por seu comprometimento com o mundo “burguês” e por sua falta de compromisso com as transformações.

O que há em comum, à primeira vista, entre Bruno Taut, Hannes Meyer e Walter Gropius na Alemanha; André Lurçat e Le Corbusier na França; Moiseï Guinzburg, os irmãos Vesnine e Ivan Lonidov na URSS? Sem dúvida, todos eles surgiram na cena da arquitetura na década de vinte, mas o mesmo pode ser dito de vários de seus adversários. Assim, não são as datas que importam, mas a ideia que aqueles que seriam os militantes e pioneiros da nova arquitetura faziam de seu papel numa sociedade que acabava de assistir, assistia e assistiria ainda a profundas transformações.

Entre a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX e a revolução econômica, social e política de outubro de 1917 na Rússia, o modo de produção havia mudado. O que Le Corbusier chamara de “Sociedade Maquinista” estruturara uma categoria social que a imensa maioria dos arquitetos se obstinava em ignorar, mas a qual a vanguarda arquitetônica, considerava com razão como sua clientela potencial, não enquanto indivíduos, mas enquanto grupo social ocupando um lugar preciso na sociedade. Nas tomadas de posição desse grupo, através da expressão de suas necessidades elementares e imediatas, mas também através de suas utopias que, como as de Fourier ou de Tchernychevski, descreviam não só a sociedade ideal do futuro, mas também seu meio ambiente construído, o que se exprime são necessidades de “massa” às quais só uma produção arquitetônica também de “massa” pode tentar responder. Assim se passou de uma arquitetura reservada às realizações únicas e excepcionais à arquitetura aplicada à solução das necessidades desse novo cliente coletivo constituído basicamente dos trabalhadores nas indústrias e escritórios (KOPP, 1990, p. 16).

Tanto no plano internacional como no Brasil, o modernismo era, sem dúvida, uma causa. Entre suas características mais visíveis, pode-se dizer que se tratava de uma causa política, social e estética. A nova arquitetura se espelhava na máquina e pretendia que, como ela, a forma fosse determinada pela função. O ornamento era suprimido e condenado. Na poética da máquina, a forma, a função e a técnica construtiva buscavam um grau de integração que não ocorria desde a construção do Partenon na acrópole ateniense.

Para esta tese, entendem-se como “modernistas” as correntes artísticas definidas por Giulio Argan¹³, em sua obra “Arte Moderna”, desta forma:

Sob o termo genérico *Modernismo*, resumem-se as correntes artísticas que, na última década do século XIX, propõem-se a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico-tecnológico, da civilização industrial. São comuns às tendências modernistas:

- 1) a deliberação de fazer uma arte em conformidade com a época e a renúncia à invocação de modelos clássicos, tanto na temática como no estilo;
 - 2) o desejo de diminuir a distância entre as artes "maiores" (arquitetura, pintura e escultura) e as “aplicações” aos diversos campos da produção econômica (construção civil corrente, decoração, vestuário etc.);
 - 3) a busca de uma funcionalidade decorativa;
 - 4) a aspiração a um estilo ou linguagem internacional ou européia;
 - 5) o esforço em interpretar a espiritualidade que se dizia (com um pouco de ingenuidade e um pouco de hipocrisia) inspirar e redimir o industrialismo.
- Por isso, mesclam-se nas correntes modernistas, muitas vezes de maneira confusa, motivos materialistas e espiritualistas, técnico-científicos e alegórico-poéticos, humanitários e sociais. Por volta de 1910, quando ao entusiasmo pelo progresso industrial sucede-se a consciência da transformação em curso nas próprias estruturas da vida e da atividade social, formar-se-ão no interior do *Modernismo* as *vanguardas* artísticas preocupadas não mais apenas em modernizar ou atualizar, e sim em revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades da arte [Grifos do autor] (ARGAN, 1992, p. 185).

O “moderno”, para o movimento da arquitetura, transcendia o debate entre “estilos” formais. Tratava-se de uma nova visão sobre a cidade e a própria sociedade que se pretendia desenvolver, educar, civilizar. Nesses termos, difundir obras exemplares da arquitetura que surgia com o concreto armado não seria suficiente, embora fosse importante. Era preciso formar novos arquitetos e promover uma nova

¹³ Giulio Carlo Argan nasceu em Turim, em 1909, e morreu em Roma, em 1992. Foi crítico e historiador da arte, com destaque para a arquitetura. Professor da Universidade de Roma, foi prefeito da cidade, entre 1976 e 1979, e senador da República. Autor de diversos livros, destacam-se em sua obra: *Walter Gropius e a Bauhaus* (1951), *História da Arte Italiana* (1968), *História da Arte como História da Cidade* (1983), *Clássico e anticlássico. O Renascimento de Brunelleschi a Bruegel* (1984) e *Arte Moderna* (1988) (Disponível em: <http://www.giuliocarloargan.org/>).

cultura arquitetônica. Reformar o ensino de arquitetura fazia, portanto, parte da causa modernista.

O interesse em difundir-la era comum entre os que aderiam ao modernismo. A história da arquitetura registra e compara a postura de dois grandes arquitetos: Le Corbusier e Walter Gropius¹⁴. O primeiro é considerado o mais importante arquiteto do século XX, que difundiu suas ideias essencialmente por sua obra construída, além de ter feito palestras e escrito textos fundamentais, verdadeiros tratados, para a conceituação e difusão do movimento. Gropius reuniu em torno de si alguns dos mais importantes artistas plásticos e arquitetos residentes na Alemanha do pós-guerra (1918) e fundou a Bauhaus, a mais inovadora escola de arquitetura e desenho industrial.

A difusão do modernismo, a partir das primeiras décadas do século XX, se deu pela experimentação prática e observação das obras construídas e intervenções urbanísticas. E também no plano teórico, por meio de vasta produção literária, palestras e congressos¹⁵, além da formulação de um novo ensino para a profissão.

Uma nova forma, uma nova técnica ou mesmo uma solução espacial para uma nova função, em arquitetura, precisam ser absorvidas pela cultura e formar o chamado

¹⁴ Arquiteto e urbanista alemão, Walter Gropius é conhecido por dar nova aplicação funcional à arte e desenvolver novos métodos e materiais destinados à construção. Nasceu em Berlim, Alemanha, em 1883. Estudou em Munique, e de 1908 a 1910 trabalhou como assistente de Peter Behrens, o único grande arquiteto alemão da geração anterior à sua. Constrói em 1911 a Fábrica Fagus, em Alfeld-an-der-Leine, considerada a primeira obra em estilo moderno. Nessa construção emprega amplamente o ferro, o vidro e o cimento, e utiliza alguns dos princípios essenciais que virão a ser retomados anos depois, na Bauhaus, escola fundada em 1919 na cidade de Weimar, juntamente com Mies van der Rohe. Considerada a primeira escola de desenho industrial moderno, dela torna-se diretor. Em 1926 a escola é transferida para Dessau, ocupando um prédio desenhado por ele próprio. Walter Gropius dirigiu a escola até 1928, chefiando uma equipe de professores composta de artistas consagrados como o norte-americano Lyonel Feininger, o suíço Paul Klee e o russo Vassili Kandinski. Nesta escola, fundia conhecimentos de arte aplicada e belas-artes, visando a produção de design em escala industrial. A Bauhaus tornou-se uma das mais importantes tradições da arte moderna, propondo uma nova estética voltada para a produção industrial. Pressionado pelo nazismo, Gropius abandona o país em 1934 e vai para a Inglaterra, onde projeta fábricas e prédios estatais. Em 1937 é nomeado professor da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos. Fixa residência neste país onde executa várias obras, algumas em colaboração com Marcel Breuer, seu antigo aluno. Formou o The Architects Collaborative (TAC), empreendimento que serviu para orientar os padrões da arquitetura moderna. Dentre suas obras mais importantes figuram a reforma de um bairro de Berlim, os prédios da Bauhaus, em Dessau, e da Pan American, em Nova York (1958-1963). Em 1944 tornou-se cidadão norte-americano. Faleceu em Boston em 1969 (CPDOC).

¹⁵ Os mais importantes congressos foram os CIAMs (*Congrès Internationaux d'Architecture Moderne*). A criação dos CIAMs pode ser considerada como o marco inicial do período “acadêmico” do Movimento Moderno, sucedendo o período de vanguarda, ou período heróico. No castelo em La Sarraz, Suíça, aconteceu a primeira reunião, em 1928. O objetivo, exposto por Le Corbusier era “*dar à arquitetura um sentido real, social e econômico (...) e estabelecer os limites dos seus estudos*”. Na verdade, Corbusier e Gropius, sentiram a necessidade de um fórum internacional de debates que os fortalecesse pela união. De 1928 a 1956, o congresso se reuniu por dez vezes, tratando de temas como o habitat mínimo, o edifício racional, a cidade funcional, a habitação coletiva, o núcleo da cidade. Seu mais conhecido produto foi a “Carta de Atenas”, produzida no CIAM IV, de 1933 (*Diccionario Ilustrado de la Arquitectura Contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili, 1975. Trad.: Silvio Colin).

“gosto do usuário”, que se lança na observação do espaço arquitetônico ou da arquitetura da cidade. Este “gosto”, quando identificado com a cultura, determina e, a partir de sua consolidação, é determinado pelo mercado imobiliário, que impulsiona a indústria da construção civil.

A aceitação pública da arquitetura moderna exigia que o saber sobre a nova arte se estendesse inicialmente aos arquitetos em formação e, posteriormente, se criasse uma mentalidade favorável ao novo estilo arquitetônico. Não se tratava, portanto, de uma disputa entre o “estilo” de maior aceitação à época e um novo “modelo” arquitetônico. Mas de uma mudança cultural que buscava a articulação da arquitetura com a arte de seu tempo e com o movimento de renovação da educação. Essa articulação permitiria a formação de um novo pensamento que abrangeria a cidade e a paisagem urbana, superando um programa de ensino que, na prática, perdurava por mais de um século.

Em arquitetura, uma revolução tecnológica por si só não é suficiente para criar novas formas de agenciamento do espaço habitado - essa inovação só se dá em termos consideráveis quando a nova solução espacial, a nova ambientação alcança aceitação pública. Essa aprovação pelos moradores é que leva à reprodução das soluções propostas. O grande sucesso das passagens cobertas e galerias na primeira metade do século (XIX), denotando a calorosa aceitação por parte do público, contribuiu de maneira decisiva para a criação de condições subjetivas favoráveis à plena manifestação de uma nova arquitetura, já em processo de gestação (GRAEFF, 1995, p. 66).

No plano internacional, o mercado de arte iniciara, desde o impressionismo, o processo de superação do academicismo e, com ele, do poder das escolas de belas artes quanto ao domínio teórico e à definição de qualidade que estavam por trás do “gosto do usuário”. Embora esse processo ainda não ocorresse com a mesma desenvoltura no campo das artes plásticas brasileiras, em arquitetura o academicismo eclético jamais fora totalmente dominante. Em vista do acelerado crescimento urbano, o mercado imobiliário era dominado, em termos quantitativos, por numerosas obras residenciais e de pequenos comércios feitas por construtores práticos e mestres de obras que já apresentavam simplificações estilísticas e padronizações¹⁶. A ausência ou a redução de ornamentos, que feriam o “gosto acadêmico”, de certa forma aproximavam esses construtores práticos dos modernistas quanto à liberdade estilística e à standardização, características comuns ao movimento moderno.

¹⁶ Ler ARASAWA, Cláudio Hiro. **Os engenheiros e a construção de uma nova ordem na São Paulo Republicana (1892-1940)**. In: GITAHY, Maria Lúcia Caira; LIRA, José Tavares Correia de (Org.). *Tempo, cidade e arquitetura*. São Paulo: Annablume, 2007. p. 33-43.

A afirmação da arquitetura como atividade profissional de nível superior criou vínculos com a política educacional que formava e, ao mesmo tempo, concedia oficialmente o direito ao exercício da profissão. Participar da política de Estado que definiria o processo de formação profissional tornava-se, portanto, importante para a delimitação de um mercado que era dividido com construtores não formados e engenheiros, também numerosos, que se formavam nas politécnicas.

O ciclo se completava com a inclusão do urbanismo como disciplina do curso de arquitetura¹⁷. Atividade essencialmente política e diretamente ligada à administração pública, ao se inserir como disciplina, o urbanismo contribuiu para a afirmação profissional do arquiteto como intelectual formulador da política urbana e como participante dos grandes embates que envolvem a ocupação territorial, a valorização dos espaços da cidade, a definição de prioridades de investimento etc.

Como arquiteto, urbanista, professor e intelectual engajado na defesa do patrimônio cultural e da vida nas cidades, Lucio Costa optou por seguir uma trajetória marcada pela difusão de uma nova cultura que o fez lançar mão da atividade docente. Como vimos, iniciou sua longa carreira pelo exercício do projeto para, logo em seguida, assumir a atividade docente, buscando revolucionar o ensino de arquitetura no Brasil. Para tanto, e com vistas à formação da nova cultura arquitetônica e urbanística, associou o movimento da arquitetura moderna ao projeto educacional para o ensino superior que também buscava se afirmar.

Nesse contexto, a reforma contribuiria para a difusão e afirmação dessa nova cultura arquitetônica, que ampliaria as atribuições do arquiteto, estendendo-as ao “novo cliente” social, cujas demandas apontavam para uma nova prática profissional, mais voltada ao conjunto da sociedade e à solução dos problemas que se refletiam sobre o espaço urbano.

A trajetória da reforma está vinculada à iniciativa de Lucio Costa para o ensino da ENBA, como parte de um todo histórico. A partir deste princípio, passamos a descrever, a seguir, os limites da pesquisa e o ponto de partida bibliográfico em que o tema é tratado e compreendido pela historiografia da arquitetura brasileira.

¹⁷ Ler DURAND, José Carlos. Le Corbusier no Brasil. Negociação Política e Renovação Arquitetônica. Contribuição à História Social da Arquitetura Brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, ano 6, n.16, p. 6-16, jul 1991.

2 Delimitação do problema de pesquisa, tese e estado da arte

A reforma do ensino de arquitetura se desenvolveu, por quinze anos, em meio ao movimento que levaria à chamada Revolução de 1930 e se consolidaria em 1945, quando Getúlio Vargas foi deposto. Os limites temporais da pesquisa inscrevem-se, portanto, na chamada *Era Vargas*, quando, entre os avanços e recuos próprios do período, verificaram-se mudanças importantes nos planos político, econômico, social, cultural e artístico brasileiros. Arquitetos, educadores e outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento participaram do processo de discussão e elaboração de propostas que visavam não apenas transformar o exercício de suas profissões, mas atender às demandas que consideravam mais importantes para o conjunto da sociedade, a partir da contribuição de suas atuações práticas e teóricas.

No plano da economia, grande parte da América do Sul (o Brasil incluído), mesmo se mantendo dependente da exportação de matérias-primas e sob a hegemonia da burguesia agrário-exportadora, passaria a adotar políticas de desenvolvimento centradas no poder intervencionista do Estado. Nos anos 1930, com a perspectiva de que o país assumisse um projeto centrado na industrialização, reformas se fizeram necessárias, exigindo novos padrões para a administração pública, com vistas às mudanças que estavam por se fazer tanto no âmbito da educação quanto no da conformação social e econômica do País.

A Reforma Lucio Costa é um exemplo da vinculação da política de Estado ao processo renovador que englobava a política educacional brasileira. Embora estudada como um dos episódios inaugurais do ingresso e da consolidação da arquitetura moderna no País, esta primeira tentativa de reformulação do ensino de arquitetura, experimentada na ENBA, vem sendo tratada pela historiografia como fato isolado.

O próprio Lucio Costa, em sua já citada “Autobiografia”, considerou sua passagem pela ENBA uma “intervenção fracassada no ensino – fracassada porque resultou no desmantelo do que, bem ou mal, havia, sem ter deixado nada em troca” (apud XAVIER, 2003, p. 333-335). É compreensível o sentimento de frustração do arquiteto diante da rejeição de sua proposta e de sua posterior exoneração do cargo de diretor em tão curto prazo. Por outro lado, esse sentimento pode parecer estranho uma vez que os princípios por ele defendidos resultaram adequados e foram posteriormente consagrados como base curricular das escolas de arquitetura brasileiras.

Se entendida como parte inicial de um processo e considerada sua continuidade nas demais etapas que a levariam a alcançar a hegemonia sobre os princípios teóricos da

formação do arquiteto, a reforma de 1931 jamais poderia significar “intervenção fracassada”. Ao contrário, deve ser considerada como rompimento com as condições dadas e como uma proposição metodológica que produziu os meios para a consolidação de uma nova forma de ensino até hoje dominante.

A partir dessa compreensão, definiu-se o tema desta pesquisa e estabeleceram-se os limites de sua abordagem. Optou-se por pesquisar a reforma do ensino de arquitetura e os termos em que seus princípios foram enfim adotados, percorrendo a trajetória de 15 anos que separam a experiência reformista da ENBA e a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), em 31 de agosto de 1945¹⁸, como curso autônomo, vinculado à Universidade do Brasil.

Entende-se que, a despeito da singularidade de determinado evento estudado, sejam estas as condições de ensino e aprendizagem ou a própria arquitetura produzida no período retratado – é impossível dissociar a teoria ou a obra em si das condicionantes universais de seu tempo. A arquitetura é produção humana e, como tal, “o resultado da atividade de toda uma série de gerações”¹⁹. Não há como existir uma história da arquitetura ou da educação – ou de qualquer outro segmento específico da cultura – que se dissocie da história da sociedade, que é, por sua vez, abrigo e produto de suas singularidades e de sua universalidade. Sendo a cultura uma dimensão fundamental da hegemonia, a superação de um método construtivo ou a conquista de um sistema educativo serão sempre resultantes do confronto das forças em conflito.

Todo bloco de poder, composição de forças sociais ou classe dominante exerce alguma ou muita influência sobre as produções culturais. Há sempre uma reinterpretação da história em marcha, segundo os governantes, os que detêm os meios de poder. A classe social, ou composição de forças sociais, que conquista o aparelho estatal pode expandir a sua influência cultural. O controle do sistema educacional, a influência nas igrejas, as relações com a indústria cultural, a disponibilidade de recursos materiais e organizatórios para mobilizar intelectuais segundo os seus interesses, tudo isso permite às forças sociais, ou classe social dominante, influenciar muito, ou decisivamente as produções culturais. As artes, ciências e filosofias podem ser levadas a novos temas, linguagens, experiências.

Em síntese, a cultura é uma dimensão fundamental da hegemonia que pode ser construída por uma classe, composição de forças sociais, bloco de poder, Estado. Toda configuração hegemônica é necessariamente cultural. Para exercer-se, a capacidade dirigente, ou hegemônica, compreende valores, ideais, princípios, modos de fazer, pensar e dizer, visão do mundo. Se é verdade que a hegemonia tem muito a ver com a consciência de classe, compreende também uma visão da sociedade, nação, Estado, história. Como

¹⁸ Ver Decreto-Lei nº 7.918, de 31 de agosto de 1945, nos Anexos desta tese.

¹⁹ MARX, K.; ENGELS, F, *A ideologia Alemã*, p. 77.

capacidade de interpretar e expressar os interesses da classe, composição, bloco ou Estado, a hegemonia conjuga também interesses, reivindicações e produções culturais de outros grupos e classes que não se acham necessariamente presentes nas esferas de poder (IANNI, 1992, p. 155).

Nessas condições, a compreensão do entrelaçamento da cultura com seu tempo histórico é fundamental para entender o fenômeno arquitetônico e as intenções do ensino da arquitetura, isto é, a educação no enredamento entre arte e ciência. Para Marx e Engels, a história não é uma compilação de fatos memoráveis que se sucedem ao longo do tempo e determinam resultados sobre as gerações posteriores, mas

A sucessão de diferentes gerações cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX; ENGELS, 2005, p. 77).

A ciência não pode prescindir da visão totalizante do objeto, que deve incluir não apenas as condicionantes históricas de sua produção e fruição, mas a observação do objeto em si. Todo pesquisador, principalmente o arquiteto, deve ter uma curiosidade especial em relação ao espaço que o envolve. Entretanto, quando essa curiosidade busca a totalidade do conhecimento sobre o objeto, cabe superar a simples observação estática do edifício, ou do objeto em si, e ampliá-la para os horizontes da relação espaço-tempo de que é indissolúvel. Para Giulio Argan,

O método empírico pode ser promovido a ciência, o método teórico a filosofia, mas o procedimento que permite enquadrar os fenômenos artísticos no contexto da civilização é a história da arte. Faz-se história da arte não apenas porque se pensa que se tenha de conservar e transmitir a memória dos fatos artísticos, mas porque se julga que o único modo de objetivá-los e explicá-los seja o de “historicizá-los” (ARGAN, 1998, p.14).

A análise da proposta reformadora da formação do arquiteto envolve o conhecimento das condições históricas do ensino de arquitetura no Brasil, de seus antecedentes e das demandas da sociedade quanto à participação do arquiteto como agente cultural e econômico. A partir desta visão, se fez a coleta de dados e a análise do objeto.

Com a mesma preocupação, foi analisada a produção bibliográfica existente sobre o objeto. Embora a historiografia brasileira tenha recebido importantes acréscimos

nas últimas décadas, é ainda muito reduzida a literatura sobre o ensino dessa arte no Brasil. A maior parte das obras volta-se principalmente para a produção arquitetônica em si, sem destacar a formação e a cultura arquitetônica do arquiteto que a produziu. A reforma tem sido citada com constância nos textos dessa historiografia, apesar de seu conteúdo e seus desdobramentos se manterem pouco conhecidos. De modo geral, vem sendo tratada como um fenômeno estilístico de rompimento com a arquitetura acadêmica, principalmente com a de feição neocolonial, e de adesão ao movimento modernista, que tem origem nas experiências sobre o espaço urbano ocorridas na reconstrução da Europa após a Grande Guerra (1914-1918).

Grande parte desse material que busca descrever e situar a reforma se baseia em depoimentos diretos de Lucio Costa, os quais também se constituíram como fontes primárias do presente trabalho. Esses depoimentos estão recolhidos, principalmente, no livro “Lucio Costa – Registro de uma Vivência”, organizado pelo próprio arquiteto, com a colaboração de sua filha Maria Elisa Costa, em 1995. Nele, encontram-se artigos, cartas, memórias e entrevistas dispostos em ordem cronológica, iniciada com lembranças de seus primeiros anos. A obra é finalizada com sua última entrevista, concedida ao jornal Folha de São Paulo em 23 de julho de 1995, incluída como adendo ao livro (que já havia sido finalizado e impresso). A organização é bastante completa e permite compreender o pensamento do autor e a evolução de suas ideias em diferentes momentos de sua vida, que percorre quase todo o século XX.

Outros depoimentos sobre a obra de Lucio Costa – feitos por ele e por outras pessoas – foram reunidos sob forma de entrevistas, artigos e memórias em outras publicações, como “Carradas de Razões”, de Otávio Leonídio (2007); “Um Modo de Ser Moderno”, organizado por Ana Luiza Nobre e outros (2004); “Moderno e Brasileiro”, de Lauro Cavalcanti (2006); e “Depoimento de uma Geração”, organizado por Alberto Xavier (2003). Nessas publicações, a reforma do ensino de arquitetura no Brasil é citado como passagem marcante de sua biografia, notadamente quanto ao período na ENBA. Entretanto, por serem abordagens elaboradas por arquitetos que se voltam para seus pares, pouco se ocupam da análise do ensino em si, oferecendo maior reflexão sobre seu significado para a produção arquitetônica do período.

A participação de Lucio Costa na UDF é tratada com frequência ainda menor e é, até hoje, pouco conhecida e divulgada. Até hoje, sua presença no Instituto de Artes daquela instituição foi pouco explorada pela historiografia da arquitetura e, até mesmo,

colocada em dúvida, como em “Carradas de Razões”.

Para essa historiografia, o período de 1935 a 1936 corresponderia principalmente ao envolvimento do arquiteto com a coordenação do projeto do Ministério da Educação e Saúde, que certamente exigiu dele grande dedicação.

Soma-se a essas incertezas a ausência de artigo sobre o Instituto de Artes da UDF em “A Universidade do Distrito Federal (1935-1939) - Um projeto além do seu tempo”²⁰, publicação que reúne dados do acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e que apresenta, de modo único, um conjunto de trabalhos de diversos autores dedicados à UDF e às escolas a ela vinculadas. O Instituto de Artes é a única escola não contemplada entre as quatro faculdades e o instituto (o de artes era o único instituto), que compunham a Universidade.

A análise contida nesta tese é a primeira dedicada à participação de Lucio Costa no ensino de Arquitetura, Urbanismo e Desenho do Instituto de Artes da UDF. O que se pretendeu foi apresentar informações quanto à passagem do arquiteto pelo Instituto e contribuir para o preenchimento dessa lacuna, levando em consideração que o período que o arquiteto esteve à frente do Instituto foi parte do processo de reforma do ensino de arquitetura no Brasil.

Outros livros considerados “clássicos” da literatura arquitetônica brasileira como “Quatro Séculos de Arquitetura”, de Paulo Santos (1981); “Quadro da Arquitetura no Brasil”, de Nestor Goulart Reis Filho (1978); e “Arquitetura Contemporânea no Brasil”, de Yves Bruand (1981) também dispõem maior atenção ao fato histórico da introdução do modernismo no Brasil, registrando a passagem de Lucio Costa pela ENBA como parte do conjunto precursor do movimento.

Yves Bruand dá maior ênfase ao contato do arquiteto brasileiro com Le Corbusier – quando este proferiu palestra na ENBA em 1929 –, evento que o autor considera decisivo para a conversão de Lucio Costa ao modernismo. Essa influência é também explorada por José Carlos Durand em “Le Corbusier no Brasil – Negociação Política e Renovação Arquitetônica – Contribuição à História Social da Arquitetura Brasileira” (1991). Em ambos, a fim de situar o ensino de arquitetura no movimento histórico, são realçadas as influências culturais europeias, notadamente da França e da Alemanha, sobre as mudanças que ocorriam no Brasil. Entretanto, a relação de Lucio

²⁰ FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; LOPES, Sonia de Castro (Org.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939) – Um projeto além de seu tempo**. 2009.

Costa com o pensamento de Le Corbusier e suas proposições quanto ao ensino de arquitetura não são compreendidas quanto às motivações e ao entrelaçamento com seu projeto modernista, assim como não é pensada como parte do movimento educacional nesse momento histórico, seja no Brasil, seja na Europa.

Margareth da Silva Pereira coordenou equipe de pesquisa de base hemerográfica para a produção, em formato digital (CD), de “1931 – Arte e Revolução”. O trabalho reúne recortes de jornal apresentados mês a mês, de novembro de 1930 a outubro de 1931, relacionando o movimento político a questões educacionais, artísticas e arquitetônicas em torno da passagem de Lucio Costa pela ENBA. A relevância da obra traduz-se não apenas pelo registro dessas matérias, que expõem o contexto histórico do lançamento da Reforma e os desdobramentos dessa passagem, mas por apresentar o entrelaçamento desses campos do conhecimento em torno da ideia de renovar e reformar o Brasil.

Em seu artigo “Lucio Costa e a Escola Nacional de Belas Artes”, apresentado no 6º Seminário do Docomomo²¹ de edifícios, realizado em Niterói de 16 a 19 de novembro de 2005, Maria Lucia Bressan Pinheiro analisa a passagem de Lucio Costa pela ENBA a partir da pesquisa de atas da Congregação da Escola. A autora se concentrou em aspectos da polêmica entre os membros do corpo docente – que se iniciou com a boa aceitação da proposta e culminou com sua rejeição – que levaria à exoneração do arquiteto. Embora rico em depoimentos sobre o período, o artigo leva a indagações que se buscou responder aqui com o aprofundamento das informações.

A primeira dessas indagações diz respeito à data da nomeação de Lucio Costa na ENBA, tendo em vista sua assinatura em ata da sessão da Congregação da Escola realizada em 13 de setembro de 1930, portanto dois meses antes da própria posse de Getúlio Vargas no governo provisório²². Como consequência, haveria dúvidas quanto ao caráter “revolucionário” ou continuísta de sua presença na ENBA. Essa questão foi exposta e, crê-se, solucionada no capítulo que trata de sua posse como diretor da Escola.

A segunda questão, em parte decorrente da mesma indagação, ainda segundo Pinheiro, diz respeito à boa recepção ao texto da reforma na reunião em que ela é apresentada ao corpo docente da ENBA, como simples gesto de educação protocolar.

²¹ *Organization devoted to the documentation and conservation of buildings, sites and neighbourhoods of the modern movement.*

²² Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório, resultante da chamada “Revolução de 1930”, em 3 de novembro de 1930.

Pode-se também deduzir que o comportamento dos demais membros da Congregação se devesse ao estado de pressão derivado da expectativa com relação ao conjunto da Reforma Francisco Campos e, em particular, quanto ao Estatuto das Universidades Brasileiras e à organização da Universidade do Rio de Janeiro, a que passou a pertencer a ENBA. O assunto é tratado no mesmo capítulo e se resolve pela análise do novo currículo, por meio de comparação com o currículo até então vigente, diante da conjuntura do período.

A tese de doutorado de Maria Ligia Fortes Sanches, “Construções de Paulo Ferreira Santos: a fundação de uma historiografia da arquitetura e do urbanismo no Brasil”, defendida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, em 2005, também trabalha o enredamento entre arquitetura e ensino. O foco é a produção teórica e projetiva de Paulo Santos, criador da disciplina “Arquitetura no Brasil” e membro da comissão que, após a exoneração de Lucio Costa da ENBA, em 1931, avaliou a reforma do ensino de arquitetura e elaborou novo currículo.

Paulo Santos foi um intelectual importante da literatura e da produção arquitetônica brasileira. A tese apresenta alguns importantes pontos de contato com Lucio Costa quanto à visão sobre a arquitetura, o patrimônio construído e a visão de educador. Para analisar a passagem de Santos pela ENBA, ocorrida após a exoneração de Lucio Costa, a tese se baseia em atas de reuniões do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), de que foi presidente, relatos de membros do corpo docente da ENBA e decretos que oficializaram os currículos da Escola, antes e depois da passagem de Lucio Costa, entre outros documentos.

Destaca-se também a visão de Paulo Santos quanto à fundação da FNA, em 1945. Como o objetivo central da tese não é analisar a reforma do ensino de arquitetura, mas registrar o papel de Paulo Santos na comissão e seus diálogos com o pensamento de Lucio Costa, a análise dos currículos apenas registra as mudanças entre eles, sem se ater a seu significado histórico ou a seus pontos de contato com o movimento da educação naquele período. Inclui-se, entretanto, entre as mais preciosas contribuições para o entendimento da reforma.

Por fim, cabe registrar a dissertação de mestrado de Eduardo Koatz, “O processo de criação da Faculdade Nacional de Arquitetura e de seu currículo”, apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, em 1996, que faz analogias entre o movimento para a

criação da FNA, o momento político e a visão dos reformadores da educação. Detendo-se em depoimentos de personagens envolvidos, a dissertação traz com suficiente clareza a posição favorável do governo quanto à nova faculdade, em 1945.

Nesta introdução, optou-se por limitar a análise da produção bibliográfica sobre o tema às publicações acima relatadas, consideradas expressivas para o estabelecimento do estado do conhecimento sobre a matéria, embora haja ainda numerosa produção, notadamente produzida por arquitetos, que, de modo geral, analisa os marcos desse ensino como parte da História da Arquitetura, considerada em sua produção artística e teórica. Deste modo, buscou-se a aproximação com a bibliografia de maior repercussão entre os arquitetos e que, ainda que não constituísse foco principal, permitisse registrar a reforma no âmbito do movimento da educação, quanto ao ensino superior.

3 Objetivos, procedimentos metodológicos e partes do trabalho

A tese central desta pesquisa, como já enfatizado anteriormente, considera a reforma como parte do movimento político, cultural e educacional que via novas possibilidades e demandas para o Brasil, um país que se urbanizava. Pode-se dizer que não apenas uma nova arquitetura buscava se impor, mas também um novo modo de ver a cidade e de intervir em seus problemas. Na verdade, esse movimento se relacionava às transformações ocorridas em âmbito internacional, mas ganhou singularidade no Brasil, não apenas no que se refere à produção e ao pensamento arquitetônico e urbanístico, mas, em particular, ao ensino da profissão e suas inter-relações com a educação de seu tempo.

A atuação de Lucio Costa, ainda que fundamental, é aqui compreendida como parte do processo de mudanças que levou à reforma do ensino de arquitetura no Brasil. Trata-se de descrever a trajetória desse ensino – cuja reformulação é, em grande parte, conduzida pelo arquiteto – desde sua primeira tentativa de implantação, passando pelos principais embates, contestações e reformulações, até a consolidação de sua forma, que, em linhas gerais, ainda hoje se preserva.

A partir dessas premissas, optou-se por abordar o tema como fenômeno contido não apenas no campo arquitetônico, mas como parte do universo educacional e do movimento renovador e reformista que tomava o País. Deste modo, pretende-se contribuir para a pesquisa em Educação, a partir da experiência vivida pelo ensino de arquitetura, isto é, com uma visão mais particularizada da formação superior no Brasil

no período delimitado, os objetivos históricos da reforma e os embates culturais e políticos que a envolveram.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a reforma do ensino de arquitetura, verificando, em suas origens, as motivações, os princípios norteadores e os enredamentos, que, de fato, produziram as condições para a aplicação de uma nova forma de ensinar a arquitetura. Esta nova forma de ensino e as mediações que a produziram estão materializadas no currículo didático. O currículo é, portanto, o documento fundamental para a compreensão do processo de ensino e o meio de comparação com as condições anteriores do aprendizado do ofício.

Ao analisar a reforma do ensino superior de arquitetura, pretendeu-se configurar suas relações com o movimento de mudanças que também se dava no campo da Educação no mesmo período e, a partir do estudo dos laços entre a produção e o ensino, contribuir para a compreensão não apenas das relações entre obra e teoria, presentes nos textos fundadores da arquitetura, mas também do processo de transmissão desse conhecimento e da formulação de seus fundamentos, implícitos no ensino superior que dá formação ao arquiteto.

Nessas condições, entende-se ser preciso analisar a reforma a partir das etapas que compõem sua trajetória. Assim, a primeira delas – a etapa em que se formularam as bases para a reforma do ensino na ENBA, em 1931, os precedentes e o legado didático da passagem do arquiteto na direção da Escola – é entendida como objeto de análise específica e fase inicial do percurso, que compõe o primeiro objetivo específico.

O segundo objetivo específico compreende a apresentação e a análise da fase em que Lucio Costa, a convite de Anísio Teixeira, participou do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF) e teve a oportunidade de uma nova experiência docente. Poderia, então, dar sequência à tentativa de reformar o ensino de arquitetura, dessa vez em um ambiente de maior liberdade, embora convivesse com as dificuldades e contradições do movimento que lhe dava sustentação. Em sua curta existência, entre abril de 1935 e janeiro de 1939, mesmo diante de todas as dificuldades, a UDF buscou organizar seus cursos cercado-se de alguns dos mais eminentes quadros de educadores e intelectuais brasileiros e estrangeiros. A participação de Lucio Costa envolveu principalmente a elaboração dos programas das disciplinas de Desenho e de Arquitetura, além dos cursos de especialização em Arquitetura e em Urbanismo.

A última etapa deste percurso e terceiro objetivo específico da tese compreende a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil. O curso que hoje constitui a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) tem, em sua origem, as intenções programáticas da Reforma Lucio Costa, o que será analisado em parte específica do trabalho.

Visando atender aos objetivos propostos, a pesquisa se baseou em dados primários e secundários sobre o ensino de arquitetura no Brasil, em especial quanto ao período contido em seus limites temporais, ao longo das três etapas que descrevemos. Além das fontes documentais referentes às suas origens, que remontam à fase colonial da história brasileira, buscamos os documentos oficiais que estabeleceram as condições em que se deu o ensino de arquitetura e urbanismo. Para informações sobre a Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), a principal fonte é o livro de Atas da Congregação, que está presente no Museu Dom João VI, na atual Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse acervo também está disponível na rede mundial de computadores.

Além desses, foram recolhidos editais publicados em jornais da época e outros documentos do período em que a proposta de Lucio Costa deu origem aos programas de Arquitetura e Urbanismo da UDF. Esses documentos estão no arquivo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da UFRJ (Proedes).

Foram também consultados os arquivos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e depoimentos prestados por Lucio Costa, principalmente os reunidos por ele mesmo no livro “Registro de Uma Vivência”. Além disso, foram analisados depoimentos registrados em livros de outros autores e organizadores, já citados, e recortes de jornais e teses acadêmicas sobre seu pensamento e obra, também já mencionados nesta introdução.

Ao longo do texto, buscou-se tratar o conteúdo comum aos dois mundos, isto é, ao universo dos educadores e ao dos arquitetos, de forma que suas especificidades fossem mais facilmente compreendidas por ambos, mesmo quando pudesse parecer óbvio ou pertencente ao “senso comum” por um deles. Esse critério, adotado ao longo de todo o texto, fica evidente na escolha dos personagens biografados, em notas de rodapé. Para um arquiteto, seria desnecessário, por exemplo, biografar Le Corbusier, o mesmo ocorre com a biografia de Anísio Teixeira, para um educador. Entretanto, a

situação inversa pode requerer a apresentação desses personagens às vezes tão específicos para cada um dos “mundos”.

A compreensão do movimento educacional e de suas relações com a reforma do ensino de arquitetura, assim como do pensamento que envolve o tema, baseou-se majoritariamente em depoimentos e dados secundários de autores participantes do movimento, assim como de publicações contemporâneas. Os dados primários, como decretos, editais e o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento fundamental para o entendimento das ideias pedagógicas do período, serviram não apenas como fonte e registro, mas mereceram análise específica, destacando-se seus entrelaçamentos com o tema central da pesquisa.

Entre as fontes primárias utilizadas, destacam-se os currículos dos cursos de arquitetura vigentes durante o período pesquisado. Partiu-se do entendimento que o currículo resulta do processo de luta entre forças antagônicas que produz o consenso de seu tempo ou a superação de determinadas ideias sobre outras. Neste sentido, a proposta curricular é sempre o resultado de um processo permanente de negociação, no qual nada está dado ou permanece *a priori*, como expõe Silva.

A produção curricular, como embate e negociação de conhecimentos não se dá em um espaço de elaboração consensual, mas de projetos de grupos em disputa por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável [...].

Contudo, no processo curricular, o embate desses diferentes sentidos faz com que alguns grupos consigam obter pseudo-hegemonias, porque não são absolutas nem estáveis (SILVA, 2010, p. 216).

A trajetória da reforma, também determinou, como se vê, para a forma de organização do trabalho, desdobrada em introdução, quatro capítulos e considerações finais. Além de apresentar a pesquisa e traçar os objetivos e as definições metodológicas, fazem parte deste **texto introdutório** uma breve biografia de Lucio Costa e uma visão geral sobre seu pensamento. Pretendeu-se, deste modo, descrever o caminho percorrido e o pensamento de seu principal condutor, diante das condições encontradas. A análise se completa com as considerações sobre os resultados por fim obtidos, refletidos no currículo dos cursos de arquitetura e urbanismo em todo o Brasil.

O primeiro capítulo trata das propostas educacionais que pretendiam reformar o Brasil, a partir da renovação do ensino público. Embora essas propostas concentrem seus objetivos e resultados nas décadas de 1930 e 1940, período que corresponde aos limites temporais desta pesquisa, verifica-se que suas raízes remontam ao fim do

império e ao início do período republicano, com forte mobilização, debate e produção de propostas renovadoras a partir da década de 1920. O objetivo dessa análise é compreender o movimento de renovação da educação brasileira, que compõe o pano de fundo do contexto histórico em que se daria a reforma do ensino de arquitetura.

O capítulo apresenta o fenômeno educacional com ênfase nos aspectos que mais influenciaram ou tiveram paralelismos com a reforma que é objeto da pesquisa, dividindo-se em quatro subtemas. O primeiro desses subtemas trata dos movimentos de reforma do ensino que se aglutinaram, principalmente, em torno dos debates sobre educação e conferências da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, em torno da concepção escolanovista. O mais importante documento, que é base para a compreensão de suas propostas é o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O capítulo 1 analisa o “Manifesto”, suas proposições para o ensino público e pontos de contato com a reforma do ensino de arquitetura.

A universidade e a formação do intelectual urbano constituem o segundo subtema, em que são apresentados os movimentos em torno da criação da universidade no Brasil, que é esboçada na chamada Reforma Carlos Maximiliano, de 1915. A criação da Universidade do Rio de Janeiro e do Estatuto das Universidades seriam posteriormente estabelecidos pela Reforma Francisco Campos, de 1931, que, ao definir as atribuições e objetivos da universidade, oficializava, em seu capítulo sobre o ensino de artes e arquitetura, os termos e o conteúdo do novo ensino que se pretendia para a ENBA.

Em seguida, o terceiro subtema explora o desenvolvimento de um novo pensamento urbanístico e suas repercussões sobre a política educacional e sobre outros setores da administração pública. Esse pensamento nascia com o processo de urbanização e com o novo papel que as cidades passariam a desempenhar, em contraposição ao “atraso” em que se mantinha o meio rural. Emergia a figura de um novo intelectual, um cidadão “urbanizado”, isto é, adaptado ao meio urbano como queriam alguns, mas também apto a agir criticamente sobre ele e corrigi-lo, reformá-lo e melhorá-lo, contribuindo para seu desenvolvimento. É a educação desse intelectual que se tornaria um dos principais temas da política educacional e fundamentaria a visão de universidade que se desenhava e se refletia na proposta reformista para a formação do arquiteto.

Por fim, o quarto e último subtema apresenta as primeiras manifestações que passaram a influenciar o movimento da arquitetura moderna e seu ensino no Brasil. A análise dedica especial atenção ao IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, que já apresentava proposições sobre o ensino de Arquitetura e a inclusão da disciplina de Urbanismo.

O segundo capítulo analisa o ensino de arquitetura no Brasil, da fundação da Academia Real de Belas Artes até o período republicano, quando passaria a se chamar Escola Nacional de Belas Artes. Esse quadro histórico se torna necessário para compreender a situação do ensino e da produção arquitetônica brasileira antes da reforma, de modo a verificar as condições encontradas por Lucio Costa e o problema que pretendia solucionar.

Na primeira parte do capítulo, pretendeu-se traçar um paralelo com os momentos de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”, expressões criadas por Jorge Nagle²³ para descrever os movimentos de expansão da instrução pública, no período final do Império e nas primeiras décadas do século XX. Este quadro é associado ao crescimento demográfico das cidades, às novas funções do núcleo urbano e ao surgimento e à expansão da demanda educacional.

Em seguida, o capítulo trata das condições de ensino e da produção arquitetônica na fase anterior à reforma, quando Arquitetura e Belas Artes dividiam o currículo do ensino da ENBA, assim como acontecia nos ornamentos e elementos construtivos constituintes das obras arquitetônicas, de estilo eclético, construídas na cidade e que formavam sua aparência. Esse momento do ensino da arquitetura no Brasil é apresentado aqui em duas partes. Na primeira, apresenta-se uma análise da arquitetura como disciplina do curso de Belas Artes; em seguida, o currículo da ENBA que antecede a reforma, o pensamento arquitetônico dominante e seus reflexos sobre o corpo docente.

O terceiro capítulo trata da passagem de Lucio Costa pela ENBA e do ingresso da proposição reformista como contraponto modernista ao *status quo* da Escola até o período. O conteúdo da reforma é analisado a partir de sua adequação às novas demandas da sociedade e às possibilidades tecnológicas que se abriram.

A produção do Salão de 1931, que divulgou a arte e os artistas modernistas, no ambiente acadêmico da ENBA, e a interrupção do processo reformista com a

²³ Ver NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

exoneração de Lucio Costa, concluem esta passagem. Os desdobramentos da proposta reformista sobre o currículo remanescente serão também analisados a partir do programa de ensino, elaborado por comissão instituída após a exoneração, que se tornou oficial.

O capítulo se completa com uma visão do pensamento modernista que revolucionou a arquitetura no século XX e com reflexões de Lucio Costa quanto à produção e ao ensino da arquitetura moderna no Brasil, que fundamentaram suas concepções como arquiteto e educador.

O **quarto e último capítulo** apresenta a evolução do pensamento reformador que se verificava no programa didático do Instituto de Artes da UDF, em 1935. Vale menção o desenvolvimento dessas ideias, em relação à primeira tentativa, de 1931, expresso no conteúdo das disciplinas de arquitetura e de urbanismo da Universidade. Esses conteúdos foram oficializados e constam de editais de caráter oficial publicados em jornais.

A partir da análise desses dados, verifica-se a evolução das ideias iniciais que constituíram a reforma do ensino na ENBA e que foram colocadas em prática quatro anos depois, quando da participação de Lucio Costa na UDF. Ao fim deste último capítulo, o currículo da Faculdade Nacional de Arquitetura foi submetido a análise para verificar a continuidade do processo evolutivo do pensamento que norteou a reforma de seu currículo.

As considerações finais do trabalho destacam a evolução do pensamento reformista ao longo dos quatorze anos de sua trajetória e os resultados da inserção de novos conteúdos curriculares, de bases tecnológica, urbanística e estética, sobre o ensino da arquitetura. A partir desse quadro, pretendeu-se verificar o que se manteve e o que se transformou nesse percurso.

As considerações finais do trabalho destacam a evolução do pensamento reformista, ao longo dos quatorze anos de sua trajetória, e os resultados da inserção de novos conteúdos curriculares, de base tecnológica, urbanística e estética, sobre o ensino da arquitetura. A partir deste quadro, pretende-se verificar o que se manteve e o que se transformou neste percurso.

Lucio Costa tinha o hábito de não jogar papeis fora, e de sempre deixar qualquer observação, pensamento ou ideia escorregar pela ponta do lápis na forma de rápido registro, anotado no papel que estivesse ao alcance. Assim, na profusão de papéis que ficaram em sua casa, tudo é

simultâneo: vêm à tona projetos, cartas, anotações - dos anos 20, dos 80, dos 50, dos 30, dos 90 - atravessando o século como se o tempo se condensasse num mesmo e único momento. E tudo é junto, uma coisa só – ao contrário do que possa parecer, não são fragmentos avulsos, são rastros de um todo que revelam, em carne viva, a abrangência do pensamento, a consciência histórica, a noção de missão a cumprir, e tudo entrelaçado no dia a dia da vida normal – não há compartimentos estanques. E subjacente, sempre, uma imensa, atuante e definitiva confiança no Brasil: “O Brasil é um país precursor, acho que vai ser, dará o seu recado no tempo certo” (<http://www.jobim.org/lucio/>)²⁴.



Fig. 1 – Lucio Costa (Foto: Ana Lucia Arrázola)

Na fotografia acima, vemos Lucio Costa no escritório de sua casa, no bairro do Leblon, no Rio de Janeiro, na década de 1980, entre livros e anotações. Em meio a essa aparente confusão, guardava-se o “registro de sua vivência”, expresso em obras, planos e ensaios teóricos, rastros de uma vida longa e de intensa produção.

²⁴ Texto retirado do site do Instituto Antônio Carlos Jobim, como apresentação do acervo digital de Lucio Costa.

1 REFORMAR O BRASIL PELA EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS RENOVADORAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Neste primeiro capítulo será abordado o quadro da política educacional e os movimentos influentes sobre as reformas em andamento na instrução pública e no ensino superior no Brasil, nas décadas de 1930 e 1940. Em torno desse cenário, desenvolvia-se também um novo pensamento urbanístico, que se identificava com a expansão da presença do Estado no setor educacional e ensejava um novo projeto para a formação do arquiteto. Pretende-se, com esta abordagem, compor o quadro em que se deu a reforma do ensino de arquitetura e as condições históricas que envolveram a iniciativa de Lucio Costa.

O capítulo está organizado temporalmente, isto é, em uma sequência cronológica, ao mesmo tempo em que se estrutura por área do conhecimento e campo de estudo, dividindo-se nos seguintes subtemas:

- O movimento reformador da educação pública
- A universidade e a formação do novo intelectual
- O pensamento urbanístico e política educacional
- O movimento modernista e o ensino de arquitetura

Na primeira parte, são apresentados os primeiros movimentos de renovação da educação no Brasil, que são parte das reformas que caracterizam a chamada “Era Vargas”.

A segunda parte do capítulo tratará da emergência do intelectual nesse momento histórico, a visão sobre sua formação e as expectativas quanto a sua participação no processo de modernização do País. Trata-se de um “novo homem” partícipe de uma sociedade que se transformava, com um novo juízo crítico, mais solidário, menos preconceituoso e regionalista.

Fazendo parte do “conjunto heterogêneo” quanto à visão de mundo e ao projeto nacional, este novo personagem é tratado como sujeito e objeto da transformação e da própria representação do pensamento em seu período. Para Ianni (1992), essa heterogeneidade refere-se não apenas às intenções progressistas ou retrógradas quanto ao movimento histórico, mas também quanto à visão sobre a realidade brasileira, diante de sua inserção no plano mundial e de suas peculiaridades singulares.

A política universitária que fundamentaria a formação desse intelectual como formulador e propagador de uma dada visão, ao mesmo tempo difusa e hegemônica na

sociedade, faria transcender essa formação para além de sua qualificação para o trabalho.

Apresentam-se aqui as propostas para a universidade brasileira são apresentadas em suas manifestações iniciais, isto é, desde a Reforma Carlos Maximiliano (1915) até a Reforma Francisco Campos (1931), que estabeleceu o Estatuto das Universidades e da Universidade do Rio de Janeiro, à qual a Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) se vinculava.

Em seguida, trata-se da questão urbana, dos reflexos do crescimento das cidades e da contraposição desse crescimento à situação rural, quanto às visões e propostas para a reforma da educação. Identifica-se também uma nova postura, mais sistematizada e centralizadora, a partir do conhecimento estatístico e das técnicas de planejamento. Essas técnicas, aplicadas à política educacional, tiveram em Teixeira de Freitas um pioneiro e propagador. Seus levantamentos sobre as condições da educação no interior de Minas Gerais são aqui utilizados como caso exemplar da emergência do pensamento urbanístico no Brasil. Surge o planejamento como instrumento de poder e de ação governamental, como instrumento de transformação, que atuaria sobre a educação, mas também sobre a política urbana e de ocupação do território.

Por fim, também compreendidas como parte de um conjunto de mudanças influentes sobre a educação brasileira e do quadro em que se deu a reforma do ensino de arquitetura, são apresentadas algumas das primeiras manifestações do movimento modernista nessa arte. Como casos exemplares, destacam-se as teses e decisões do IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, ocorrido em 1930, que já apresentava propostas para um novo ensino de arquitetura, com maior aporte tecnológico e com o ingresso da disciplina de Urbanismo.

Esses valores e intenções também fundamentavam a proposta de Lucio Costa quanto à reforma do ensino de arquitetura e se refletiam em sua visão sobre a formação do arquiteto. Educação, Arquitetura e Urbanismo se tornariam parte de um mesmo projeto de país, que se traduzia no ensino desse profissional. As mudanças estavam diretamente ligadas à construção de um novo tipo de cidadão: um cidadão "urbanizado", isto é, adaptado ao meio urbano, como queriam alguns, mas também apto a agir criticamente sobre ele e corrigi-lo, reformá-lo, melhorá-lo, contribuindo para seu desenvolvimento. É a formação desse novo intelectual o tema em discussão.

Nesse quadro, vemos a reforma do ensino de arquitetura como parte do movimento reformista que ocorria simultaneamente em outros campos da cultura e da produção, em meio às mudanças que o País buscava empreender, com vistas à sua modernização.

1.1 O movimento reformador da educação pública

No Brasil dos anos 1930 e 1940, a industrialização era apenas um prenúncio, mas a concentração urbana já se apresentava. Uma nova geração de intelectuais entendia a criação do novo como parte de uma luta coletiva. O Estado passaria a desempenhar um papel de grande relevância, não apenas como mediador, mas também como agente de transformação da vida social.

A educação teria papel destacado no quadro de mudanças que se processavam no País. O que se pretendia era a renovação do ensino a partir de uma política nacional, centralizada e, ao mesmo tempo, inovadora, ao buscar a sistematização e a unificação do programa educacional no território nacional; e reformadora, ao promover novas bases pedagógicas. Ampliava-se o debate com vistas a uma nova pedagogia voltada não apenas para a formação do cidadão e do trabalho especializado, mas para o desenvolvimento e criação de uma nova intelectualidade.

A partir dos anos 1920, as Conferências Brasileiras de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), produziram as bases políticas e pedagógicas que desencadeariam as reformas do ensino secundário e universitário, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros. Esses debates também repercutiram entre médicos, advogados, estatísticos, engenheiros e arquitetos, em suas entidades representativas. Esses profissionais, atuantes em obras e projetos que intervinham diretamente sobre o território, a paisagem e a população das cidades, se somariam aos educadores pela reforma do ensino em todos os seus níveis.

Entretanto, embora houvesse unidade suficiente para a formulação e o desenvolvimento de projetos comuns, não se pode desconsiderar que os participantes desse mesmo esforço reformador, isto é, das forças em movimento, compunham um conjunto heterogêneo – algumas vezes antagônico – quanto ao projeto educacional e à visão de mundo. O governo que emergiu da chamada Revolução de 1930 mediava o embate entre liberais, católicos, socialistas e integralistas, em que cada um desses

grupos, a cada vez, adquiriam apoio ou rejeição às suas teses em meio às marchas e contramarchas da chamada “Era Vargas”.

As mudanças ocorridas no Brasil, que iriam levar ao fim da chamada “República Velha” e à eclosão da Revolução de 1930, inscreviam-se no movimento mundial que produziu o fenômeno da “aceleração da modernização dos países agrários atrasados”²⁵.

Ao mesmo tempo, e em vista das relações de dependência, as singularidades nacionais inscreviam-se como fenômenos relacionados ao *indirect rule*, ou controle indireto, que Florestan Fernandes, em “A Revolução Burguesa no Brasil”, considera “universal e invariável” no processo de desenvolvimento capitalista das economias periféricas. Esse controle indireto é uma “condição estrutural permanente” que explica a manutenção do sistema de exploração da mais-valia em diferentes fases históricas, a partir de mutações e adequações que mantiveram intactas as relações de dependência.

No Brasil, ainda segundo Fernandes, três princípios que propiciam e dão fundamento ao *indirect rule* jamais foram rompidos.

No caso brasileiro, o desenvolvimento capitalista significou coisas distintas, em cada uma das três fases que marcam a evolução interna do capitalismo. Em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das nações tidas como centrais e hegemônicas (quanto à irradiação e à difusão do capitalismo no mundo moderno). Ao contrário, nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas nações tidas como periféricas ou heteronômicas, fossem ou não de origem colonial. [...] Por isso, considerado em termos das motivações e dos alvos coletivos dos estamentos dominantes (sob o regime do trabalho escravo), ou das classes dominantes (sob o regime de trabalho livre), em nenhuma das três fases o desenvolvimento capitalista chegou a impor: 1º) A ruptura com o exterior; 2º) A dissolução da antiga ordem social; 3º) A superação de estados relativos de subdesenvolvimento interno, por conta da extrema concentração de riqueza (FERNANDES, 2005, p. 261-262).

Essa modernização ocorreu, como definem as três regras do *indirect rule*, sem rompimento com o interesse externo; com a ordem anterior; e mantendo o subdesenvolvimento. Em outras palavras, mesmo quando houve mudanças estruturais, que acarretaram novas etapas da formação capitalista, mantiveram-se as regras do controle indireto exercido pela economia internacional e o movimento do capital.

²⁵ Para Eric Hobsbawn, a aceleração da modernização dos países agrários atrasados é o mais importante e mais duradouro impacto dos regimes inspirados na Revolução de Outubro, cujas grandes realizações coincidiram com a Era de Ouro capitalista. Esta coincidência o autor atribui às estratégias dos dois blocos rivais em sepultar o “mundo de nossos antepassados”, embora não afirme se essas estratégias foram eficazes ou sequer conscientes (HOBSBAWN, 1995).

Caio Prado Jr., em seu clássico “História Econômica do Brasil”, descreveu de modo mais direto as relações do quadro da economia internacional com as transformações ocorridas no Brasil, nos anos 1930. A aparente contradição nas reduções de importações e exportações, motivadas pela crise de 1929, e o desenvolvimento da indústria nascente têm explicação na ênfase ao mercado interno.

É depois de 1930 que todo esse processo de transformação se acentua. A crise mundial desencadeada em outubro do ano anterior repercutirá gravemente no Brasil. O valor dos produtos fundamentais em que assentava a sua vida econômica (em particular o café) cai brusca e consideravelmente (...) Ao mesmo tempo, não só se interrompe o fluxo regular de capitais estrangeiros que dantes normalmente alimentavam a economia do país e que se tinham tornado indispensáveis, nas condições vigentes, para o equilíbrio de suas finanças externas, mas inverte-se o movimento em consequência do apelo dos grandes centros financeiros internacionais em crise e todas suas disponibilidades no exterior (...) Apesar da crise e das dificuldades de toda ordem neste momento de subversão econômica internacional, veremos crescer a produção brasileira de consumo interno, tanto agrícola como industrial. Acentua-se assim novamente o processo de nacionalização da economia do país. A grave crise que sofria seu sistema tradicional de fornecedor de matérias-primas e gêneros tropicais, resultava no progresso de sua nova economia voltada para necessidades próprias (PRADO JR, 1970, p. 292).

Vale observar que, embora se mantivessem as condições de exploração que retardaram o processo de industrialização e que a “aceleração do desenvolvimento” não significasse rompimento com a situação anterior, o início do processo de construção da infraestrutura para a instalação da indústria de base, outro aspecto característico do desenvolvimento industrial, já se manifestava no Brasil.

Da mesma forma, mesmo que não houvesse ainda uma indústria enraizada e desenvolvida, a urbanização já se apresentava e, tanto no plano nacional quanto no cenário internacional, as condições dadas confluíam para a estruturação da indústria em bases mais dinâmicas. O Estado passaria a desempenhar um papel de maior relevância, fosse moderando as diferenças sociais existentes, fosse revolucionando o próprio funcionamento hierarquizado da vida social, a partir de suas bases.

É importante considerar novamente, entretanto, que dada a fase em que se encontrava o capitalismo, em termos internacionais, marcado pela presença hegemônica do capital monopólico, o Brasil não poderia fugir a estes ditames. A industrialização brasileira dar-se-ia mediante a importação de capitais e tecnologia, tanto em relação a novos produtos como a processos, contando com a presença marcante do Estado como gestor preferencial deste processo. Assim, os principais setores econômicos de suporte à industrialização, no caso brasileiro, organizaram-se sob a forma de monopólios e sob a égide do Estado. (BRITO, 2006, p. 11).

A industrialização, que já dominava a economia mundial, e que aqui apenas se esboçava, requeria a modernização do país, a criação de novas condições produtivas e a aplicação de novos instrumentos de planejamento, entre outros. Vale destacar que, em paralelo ao desenvolvimento industrial, o intercâmbio tecnológico e as mudanças no modo de vida, comuns aos setores mais internacionalizados da sociedade, impulsionavam em direção a uma nova cultura que refletisse as contingências de seu tempo. O acesso ao desenvolvimento científico – e mesmo o uso e manuseio de novas máquinas e processos – passariam a exigir a formação de trabalhadores – que iriam colocar sua força de trabalho, simples ou especializada – como dirigentes ou profissionais de nível superior.

Em função disso, ampliava-se o debate com vistas a uma nova pedagogia voltada não apenas para a formação do cidadão e do trabalhador especializado, mas também para o desenvolvimento de uma nova intelectualidade, com uma nova visão da sociedade, nação, Estado e história. Os interesses hegemônicos de uma sociedade em movimento se expressariam a partir de novas ideias, transmitidas por uma nova pedagogia, ainda em construção. Para cada segmento da sociedade, mudanças de ordem cultural se refletiam em condições particulares. Entre os arquitetos, a associação aos reformadores da educação ocorria no plano da cultura, mas também quanto ao processo produtivo que envolvia as novas condições tecnológicas da construção civil e uma nova ideia de cidade, adequada ao desenvolvimento em curso.

Na verdade, para balizar um pouco mais de perto este cenário é necessária uma pequena digressão, sob pena de se continuar ignorando a existência de redes de sociabilidade que uniam a política à ciência, à educação à administração e estas à arte, que a fragmentação excessiva do campo do conhecimento hoje, induz-nos a ver como inusitadas. Essas redes interligavam os interesses de arquitetos, urbanistas, artistas, intelectuais e políticos com frequência, sobretudo aqueles ligados ao movimento de reformas urbanas e sociais e é importante salientar que, desde o final do século XIX, o desejo muitas vezes enunciado de uma arquitetura nova esteve diretamente vinculado à construção de um também novo modo de vida (PEREIRA, 2010, p. 42).

A construção de um novo modo de vida e de uma nova visão de mundo estão contidas no projeto reformista e no interesse renovador, que expressava a constituição de uma nova cultura, isto é, de uma nova hegemonia. Nessas condições, a educação se tornava uma causa. E a construção desse “novo homem”, seu objetivo.

Ao fim dos anos 1920, emergiu do ambiente político e social, que levaria à Revolução de 1930, o movimento de renovação educacional, nascido principalmente dos debates travados na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924 por um grupo de educadores. Também se reuniam na ABE profissionais de outras formações, como engenheiros, médicos e cientistas, em torno da intenção de influenciar o governo e a sociedade sobre a necessidade de renovar o ensino e, a partir da nova educação, reformar o Brasil.

O movimento teve como documento de maior expressão e síntese o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁶ (1932), resultado do pensamento de uma geração, como “obra comum”, resultante da superação de diferentes pensamentos, em um processo denominado “camaradagem de combate”. O Manifesto dos Pioneiros foi uma obra coletiva de intelectuais e profissionais da educação de origens diversas, de que faziam parte liberais urbanos, católicos, socialistas e até mesmo integralistas – entre os quais Fernando de Azevedo²⁷, que atuou como sistematizador desse documento. Em sua introdução, os autores o sintetizam como obra da “mentalidade que amadureceu”:

A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes. Eu tive a fortuna de ver reunidos, um dia, numa obra comum, em convívio de todas as horas, alguns dos vultos mais representativos dessa nova mentalidade que amadureceu com a minha geração. (...) E de toda essa campanha de anos, numa sucessão ininterrupta e por uma convergência constante de esforços, nos ficará um dia a amável lembrança, como já nos ficou o exemplo edificante de uma camaradagem de combate, em que a emulação fecunda substituiu todas as rivalidades; os contatos frequentes dissiparam todas as desconfianças, e os contrastes e as diversidades de temperamentos, longe de prejudicarem a harmonia, haviam conseguido, ao contrário o milagre de realizá-la (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 26-27).

Embora esse período de “camaradagem de combate” tenha durado pouco e a posição conservadora, constituída principalmente por educadores católicos, logo tenha emergido contra os aspectos relacionados à laicidade do ensino público e em defesa das

²⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é o principal documento sobre a renovação educacional proposta pelo movimento da Escola Nova. A análise partiu da leitura do próprio documento, além de outras obras que o analisam, como as de autoria de Demerval Saviani (2011); Paulo Ghiraldelli Jr. (1991) e Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), entre outras.

²⁷ Fernando de Azevedo nasceu em 1894, em São Gonçalo de Sapucaí, Minas Gerais. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo, tornou-se professor e autor de livros sobre educação, sociologia e cultura. Um dos principais expoentes do movimento de renovação educacional, na vida pública ocupou a direção da Instrução Pública no Rio de Janeiro e em São Paulo. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Companhia Editora Nacional, foi coautor do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) e escreveu, entre outros, “A Cultura Brasileira” (1943).

escolas particulares e do papel da família, pode-se ressaltar que o Manifesto contribuiu para a renovação da política educacional e para a inclusão da educação no conjunto de reformas ocorridas com a Revolução de 1930. Destaca-se o papel mobilizador e unitário da ABE em torno de sua elaboração e dos debates, além de contribuir para a redação do projeto encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte, a partir de seus princípios.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo subtítulo indicava seu objetivo e a quem se dirigia, isto é, a “a reconstrução nacional no Brasil: ao povo e ao governo”, deixava bem claro, desde o primeiro parágrafo, que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 26-27). Esta mesma prioridade era, aparentemente, reconhecida por Getúlio Vargas, que, logo após a posse no governo provisório, criara dois ministérios: o da Educação e o do Trabalho.

Em análise do Manifesto Saviani conclui que “mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no Manifesto, a defesa da escola pública” (SAVIANI, 2007, p. 253). É, portanto, além de um documento doutrinário, uma proposta para a política educacional, em que está contido um sistema nacional de educação pública que compreende “desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário” (Ibidem). A análise demonstra ainda sua originalidade com relação ao Movimento da Escola Nova na Europa e nos Estados Unidos, onde essas iniciativas “se deram no âmbito das escolas privadas” (Ibidem).

Por meio da nova educação e por considerá-la função essencialmente pública, caberia ao Estado uma reforma de cunho social, com a qual se democratizariam o acesso e o conteúdo da “escola única”, com vistas a tornar equânime o desenvolvimento das “aptidões”, mesmo aos que se encontravam “em condições de inferioridade econômica” (SAVIANI, 2007, p. 47). A superação da “educação tradicional”, considerada verbalista e presa aos interesses de uma classe privilegiada economicamente, voltava-se para a democratização das oportunidades.

[a educação] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 48).

O pensamento escolanovista em que se baseou o Manifesto tem raízes no pensamento de John Dewey, para quem a escola não seria o lugar onde se estudam fatos e habilidades a partir de um programa fixo. A escola deveria se transformar em um meio real, de experiências reais, de uma vida real. Somente desta maneira, o aluno, isto é, a criança, poderia criar seus próprios objetivos, aprender com a experiência sobre eles e integrar este aprendizado à sua vida. Em artigo intitulado “A Pedagogia de John Dewey”, Anísio Teixeira – um dos principais líderes da Escola Nova no Brasil e ex-aluno do pensador americano na Universidade de Colúmbia, em Denver (EUA) – descreve o papel da escola e as condições em que se dá o aprendizado, segundo Dewey.

[...] a escola não pode ser simplesmente a casa onde se vão estudar alguns fatos e algumas habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos. Perde-se, desse modo, a oportunidade de aprender o que é verdadeiramente importante para a vida do aluno. Se o que se aprende não se pode, então, determinar exclusivamente pelos programas e pelas lições, a escola tem de tomar um rumo todo novo. A escola tem de se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real. Só aí a criança poderá, sem deslocamentos artificiais, criar seus propósitos, pô-los em execução, aprender por meio deles e integrar os resultados de sua aprendizagem em sua própria vida (TEIXEIRA, 2010, p. 58).

Segundo o autor – e para os que pensavam na renovação da educação naquele período – a escola deveria se adaptar às necessidades psicobiológicas do aluno para favorecer sua inserção social. O ensino fundamentado no trabalho e na experimentação requeria novas condições de ensino. Desde o edifício escolar e o espaço arquitetônico da escola até o programa pedagógico, havia muito para se modernizar visando à criação de um ambiente e de uma cultura que contribuíssem para a preparação do indivíduo para a sociedade.

A escola nova tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 60-61).

Através do conhecimento científico da biologia e da psicologia, o professor reconheceria no aluno as condições e reações ao plano de ensino aplicado. Era necessário, portanto, dar formação superior a todos os professores. O Manifesto trata a questão da formação universitária como condição essencial para sua viabilização. Não

se tratava apenas de formar especialistas, mas de criar uma unidade cultural com aspirações e ideais comuns. “(...) não se poderá estabelecer uma função educativa unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 72).

A implantação de uma nova política educacional encontrava barreiras nas dificuldades que eram próprias da educação do período e da ausência de articulação com outros setores da sociedade que se modernizavam. Em seu texto, Fernando de Azevedo ressalta o atraso em que se encontrava a educação no Brasil, até mesmo em comparação com outros países latino-americanos e com outros setores da produção e da cultura brasileiras. A necessidade de modernizar o sistema e ampliar sua contribuição ao progresso da sociedade estão implícitas em sua exposição.

De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 42).

A escola também deveria se articular a outras instituições sociais “periescolares” ou “postescolares”, como a família, e com os meios de comunicação, para ampliar seu alcance diante da “pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades”.

Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 74).

Além disso, em outra parte do texto, paralelamente à crítica que fazem à “formação excessivamente literária de nossa cultura”, os autores do Manifesto expõem a

preocupação em dotar de “caráter científico” os planos de ensino e propõem a defesa e a preservação da arte, uma arte nova, mais voltada para seu significado social. Esse ponto de vista se alinha aos conceitos modernistas que também tomavam o movimento modernista no Brasil. A nova arquitetura, que também se compreendia como moderna, evidenciava uma nova estética e um novo caráter, mais coletivista. Esse novo caráter se expressava essencialmente em valores éticos que buscavam respostas à nova conjuntura, a suas demandas, programas e funções.

A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideais sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 63).

Pelo conteúdo do Manifesto e por suas aspirações, pode-se afirmar que o movimento reformista dos anos 1930 de fato, contribuiu para ampliar a função da escola, embora possa ser considerado otimista quanto ao poder da educação em corrigir as mazelas e reformar o Brasil. A partir de suas repercussões, inclusive sobre a Constituição que se preparava naquele momento, passou-se a compreender a educação como parte importante das demais políticas de governo, tanto no plano social quanto no econômico.

1.2 A Universidade e a formação do novo intelectual

O ensino superior ainda não estava contemplado entre as teses reformadoras até a promulgação do Decreto nº 14.343²⁸, de 7 de setembro de 1920, quando Eptácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro. A criação da primeira universidade concretizava o texto da Reforma Carlos Maximiliano, de 1915²⁹, que tratava dos ensinamentos

²⁸ BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro.

²⁹ BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior da República.

secundário e superior. Quanto a este, determinava vagamente a instituição de uma universidade nos seguintes termos: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito” (FÁVERO, 2006, p. 21)³⁰.

Criava-se assim a primeira universidade brasileira limitada aos cursos já existentes dirigidos à formação profissional de engenheiros, médicos e advogados. Usando como exemplo a Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), objeto deste trabalho, permanecia como “instituto de instrução superior e especial”, subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, com autonomia didática e financeira. A instituição universitária inexistia ou melhor restringia-se à existência de um único reitor como referência para as três instituições que congregava. Nessas condições, não houve qualquer acréscimo ou inter-relacionamento entre os cursos fundadores.

Diante disso, embora tenha tido o mérito de animar o debate em torno da formação superior no Brasil, a ser desenvolvido nos anos seguintes pelos educadores e categorias profissionais interessadas, estava ainda muito distante de cumprir a função propagadora da ciência e da evolução do ensino a que se propunha no decreto de sua criação, isto é, “Estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino”³¹.

A imensa tarefa de “reformatar o Brasil” não poderia ser delegada ao ensino superior se seus objetivos se restringissem à formação profissional. Além disso, as especificidades de cada segmento não poderiam mais se limitar à estrutura vigente na experiência inicial da Universidade do Rio de Janeiro, fundada sobre três cursos isolados. A reunião desses cursos sob o título universitário também não significou acréscimo na produção de ciência e em sua disseminação na sociedade, teses que passaram a ser consideradas fundamentais para a instituição, entre educadores e demais profissionais participantes do movimento de renovação.

³⁰ Maria de Lourdes Fávero acrescenta às considerações publicadas no Decreto que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro comentários do educador José Augusto, em matéria publicada no *Jornal do Brasil*, de 24 de outubro de 1920, quanto à vaga “oportunidade” de sua criação: “O Decreto de 7 de setembro findo, com o qual o governo da República instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, por julgar oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, contém poucos artigos e trata a matéria da forma mais geral e vaga, de modo a não deixar no espírito de quem lê a noção exata e segura da verdadeira orientação a ser seguida pelo nosso Instituto Universitário”.

³¹ BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior da República.

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, há duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (FÁVERO, 2006, p. 22 e 23)³².

A universidade deveria adquirir novas funções para atender uma sociedade que adquiriria novas feições e demandas. Entre essas, avultava-se a formação de um novo profissional e cidadão, que, reportando a Gramsci (1974), aqui toma forma na figura do “intelectual orgânico” de uma sociedade que se “ocidentalizava”, ou seja, ia se tornando urbano-industrial. Entretanto, quem seria esse novo personagem que buscava ampliar seu papel e propunha mudanças inovadoras no roteiro?

A imagem do “intelectual orgânico” é associada ao nascimento da indústria e à revolução industrial; Gramsci o diferencia do “intelectual tradicional”, de origem historicamente rural. A função do “intelectual orgânico” – no caso em questão, defendendo o projeto capitalista de sociedade – seria promover a articulação entre a ideologia das “massas” e a ideologia da classe dominante em vários espaços e em diferentes graus:

De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modernos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada (GRAMSCI, 2006, p. 21).

O projeto universitário, a que se refere Fávero, trata desses dois intelectuais: o que participa diretamente do processo produtivo, a partir de conhecimentos adstritos à sua prática profissional e, ao mesmo tempo, à formação desse “alto intelectual”, cujo papel político se amplia e o leva a participar da elaboração e difusão do projeto da classe dominante.

³² Maria de Lourdes Fávero, em “A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968” recolhe esses entendimentos sobre a universidade brasileira, em atas de reunião da Associação Brasileira de Educação (ABE), particularmente, da 1ª Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927), em que se fortalece o papel da pesquisa científica, na proposta apresentada por Amoroso Costa. Em sua tese, “As Universidades e a Pesquisa Científica” defende o princípio de que “a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova”.

É nesse quadro que emergem o intelectual e as propostas renovadoras, que não se restringiam à educação, mas também se referiam a um novo modo de vida e a uma nova visão sobre o País e o Estado brasileiro.

Uma nova classe dirigente integrada por esses profissionais de origem urbana, de formação superior, ansiava por mudanças e contrapunha, à realidade dada, novas propostas para a sociedade. Essas propostas não apenas ampliavam a presença do Estado, como também se caracterizam por adotar uma nova forma de intervir sobre a realidade, em que se valorizava a sistematização e o planejamento. A centralização passaria a ser tendência dominante no governo e em diversos setores da sociedade.

No dia 11 de novembro de 1930 – três semanas após a tomada do poder por Getúlio Vargas, em 24 de outubro –, Francisco Campos³³ foi nomeado ministro do então recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Cinco meses após a posse, publica e implementa a reforma dos ensinos secundário, superior e comercial, que compõe a chamada “Reforma Campos”.

Francisco Campos já exercera, em Minas Gerais, funções de governo que incluíam os negócios da instrução pública. A reforma promulgada em âmbito federal tem similaridades com o pensamento que regeu a reforma do ensino primário e do normal que já havia instituído, naquele estado, entre 1926 e 1930. Nesses dois momentos, avultava-se a crença na reforma da escola como instrumento de reformulação da sociedade. Continham as duas reformas a ideia de formação do cidadão e de uma “elite” dirigente, muito próxima à visão escolanovista de modernidade³⁴.

³³ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Minas Gerais, em Dolores do Indaiá, em 1891 e faleceu em Belo Horizonte em 1968. Formado na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914, teve carreira política em seu estado e no plano nacional. Em 1931, assumiu o então criado Ministério da Educação e Saúde Pública e, a partir da experiência como secretário do interior, em que promoveu a reforma educacional de Minas, além de participar ativamente do movimento que levaria Getúlio Vargas ao poder, formula a chamada “Reforma Campos”, dirigida ao ensino secundário, comercial e superior. Em dezembro de 1935, é nomeado secretário de educação do Distrito Federal, substituindo Anísio Teixeira, contribuindo para a extinção da Universidade do Distrito Federal, obra inovadora de seu antecessor.

³⁴ O conceito de modernização unia o interesse de reformar a educação, colocando-a a par e à frente das transformações por que passava a sociedade nos planos cultural e econômico, superando privilégios e assumindo-se como direito de “caráter biológico”, isto é, abrangente a todos os indivíduos e classes sociais. Na visão dos autores do Manifesto dos Pioneiros, “a educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 48).

O modelo econômico a que se referia Florestan Fernandes, quanto à fase que denominou como de “emergência e expansão do capitalismo competitivo”, exigia novos padrões para a administração pública, muito mais centralizados e centralizadores, com vistas às reformas que estavam por se fazer, tanto no âmbito da educação quanto na conformação social e econômica.

Essas duas faces, isto é, a centralização das ações de governo e o ensino vinculado a um novo modelo produtivo, estavam contidas na Reforma Campos. Ao voltar-se para os ensinos secundário, superior e comercial, de um lado, oferecia uma nova organicidade e sistematização, que reafirmava a centralidade do Executivo Federal; e, de outro, concentrava-se nos níveis de ensino mais diretamente relacionados à produção, com vistas à preparação do país para a industrialização.

O ensino primário mantinha-se sob responsabilidade autônoma dos Estados, permitindo-lhes estabelecer políticas próprias para o ensino fundamental, respeitando assim a Constituição de 1891.

Estabeleceu-se uma nova estrutura para o ensino, articulada a uma atuação mais objetiva, em torno de um Estado nacional e capitalista, tratada como de “Reconstrução Nacional” por Getúlio Vargas, em seu discurso de posse.

O trabalho de reconstrução, que nos espera, não admite medidas contemporizadoras. Implica o reajustamento social e econômico de todos os rumos até aqui seguidos. Não tenhamos medo à verdade. Precisamos, por atos e não por palavras, cimentar a confiança da opinião pública no regime que se inicia. (...)

No terreno financeiro e econômico há toda uma ordem de providências essenciais a executar, desde a restauração do crédito público ao fortalecimento das fontes produtoras, abandonadas às suas dificuldades e asfixiadas sob o peso de tributações de exclusiva finalidade fiscal. (...)

Resumindo as ideias centrais do nosso programa de reconstrução nacional, podemos destacar, como mais oportunas e de imediata utilidade: (...)

3) difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados. Para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas; (...)

12) reorganização do Ministério da Agricultura, aparelho, atualmente, rígido e inoperante, para adaptá-lo às necessidades do problema agrícola brasileiro;

13) intensificar a produção pela policultura e adotar uma política internacional de aproximação econômica, facilitando o escoamento das nossas sobras exportáveis;

14) rever o sistema tributário, de modo a amparar a produção nacional, abandonando o protecionismo dispensado às indústrias artificiais, que não utilizam matéria-prima do País e mais contribuem para encarecer a vida e fomentar o contrabando;

15) instituir o Ministério do Trabalho, destinado a superintender a questão social, o amparo e a defesa do operariado urbano e rural;

16) promover, sem violência, a extinção progressiva do latifúndio, protegendo a organização da pequena propriedade, mediante a transferência direta de lotes de terras de cultura ao trabalhador agrícola, preferentemente ao nacional, estimulando-o a construir com as próprias mãos, em terra própria, o edifício de sua prosperidade;

17) organizar um plano geral, ferroviário e rodoviário, para todo o País, a fim de ser executado gradualmente, segundo as necessidades públicas e não ao sabor de interesses de ocasião. (...)

Senhores da Junta Governativa:

Assumo, provisoriamente, o Governo da República, como delegado da Revolução, em nome do Exército, da Marinha e do povo brasileiro, e agradeço os inesquecíveis serviços que prestastes à Nação, com a vossa nobre e corajosa atitude, correspondendo, assim, aos altos destinos da Pátria (VARGAS, 2009, p. 53-54).

Como se percebe, a difusão do ensino prioritariamente voltado para a formação para o trabalho e a criação de instância de governo responsável por planejar, implementar e gerenciar a instrução pública faziam parte das intenções do Governo Provisório, desde o início de sua instauração, desde o discurso de posse. A Educação e as medidas iniciais a serem tomadas em seu favor estavam presentes no pronunciamento, entre as principais prioridades de caráter social, ao lado do trabalho, cujo ministério também seria criado, e da reforma agrária. Além dessas, constavam medidas de caráter político-institucional e de apoio à produção e à economia, como política fiscal, financiamento à agricultura e investimento em infraestrutura de transportes.

Nessas condições, pode-se dizer que a Reforma Campos fez parte das medidas que concretizaram as intenções iniciais do Governo Provisório quanto a suas prioridades sobre a formação de trabalhadores e profissionais de nível superior habilitados à produção, em bases industriais que, desde então, se pretendia implantar.

O conjunto da Reforma compreende uma série de decretos, a seguir relacionados, que consolidavam sua implantação e operacionalidade, no âmbito dos níveis de ensino a que se propunha ordenar, isto é, na formação de trabalhadores de níveis médio e superior.

1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;

2. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

3. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;

4. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

5. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931: torna o ensino religioso matéria facultativa nas escolas públicas do País;

6. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: cria o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador;

7. Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições formuladas para o ensino secundário.

O Governo Federal tinha, enfim, um projeto universitário que instituíra, além do Estatuto das Universidades brasileiras, a Universidade do Rio de Janeiro e o Conselho Nacional de Educação. Verifica-se, entretanto, que pontos essenciais para a obtenção de uma verdadeira universidade, cuja finalidade, no dizer do próprio Campos, “transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4), ainda aguardariam conformação.

O decreto nº 19.852 reunia, na Universidade do Rio de Janeiro, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola de Minas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a Faculdade de Farmácia, a Faculdade de Odontologia, a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música. Em seu item sete (Do Ensino Artístico), apresentavam-se os “Fins e Organizações Didáticas” da ENBA, nos termos e conteúdo da Reforma Lucio Costa³⁵.

Fávero faz uma análise de cada um dos decretos que compõem a Reforma e os resultados então obtidos tendo em vista imprimir à universidade seu “caráter propriamente universitário” (CAMPOS, 1931), o que, segundo a autora, não iria ocorrer na prática.

Analizando o Decreto nº 19.852/31, que dá nova organização à Universidade do Rio de Janeiro, observa-se que esse dispositivo é rico em pormenores sobre a citada Faculdade (*Faculdade de Educação, Ciências e Letras*); contudo, não chega a ser imediatamente instalada pelo Governo Federal. Examinando-se o art. 196, verifica-se ainda que não se atribui a essa faculdade o caráter de unidade integradora dos diferentes institutos universitários, desde que sua existência não é obrigatória. Analisando-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras questões merecem registro. A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No

³⁵ A análise do texto referente ao “Ensino Artístico” é apresentada mais à frente, no capítulo que trata do novo currículo da ENBA.

Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou *alma mater* das instituições de ensino superior. E mais, a ideia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68 (FÁVERO, 2006, p. 24).

A ênfase na capacitação para o trabalho e na formação de uma classe dirigente esclarecida é dominante no pensamento pedagógico do período e fazia parte de uma visão centralizadora do papel do Estado – que era, até certo ponto, um ponto de vista comum às diversas categorias de profissionais atuantes nas principais cidades brasileiras – quanto à modernização do País e do ensino superior.

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p. 23).

Embora não houvesse, entre os revolucionários, intenções explícitas quanto à política educacional (a plataforma da Aliança Liberal que ascendeu ao poder pouco se referia à instrução pública, além da expansão do ensino e de seu caráter profissionalizante), tornava-se clara a disposição de traçar, pela educação, um projeto nacional ambicioso e centralizado.

Com o MES e a Reforma Campos, estabelecia-se pela primeira vez um sistema nacional de ensino com diretrizes e normas para a educação com vigência para todo o território nacional. Até então, os estados reformulavam suas políticas de ensino a partir de suas próprias demandas e decisões, não havia uma política que reunisse no executivo federal os procedimentos a serem adotados nas unidades da federação. Até a Reforma Campos, “as determinações fixadas para o Distrito Federal serviam apenas como modelo, a ser empregado por concordância dos gestores estaduais, que não deviam obrigação em os adotar” (ROMANELLI, 1978, p. 131).

Competiria à União promover as transformações e, para isso, estabelecer as normas e cuidar de seu acompanhamento, enfim, dar forma e conteúdo ao processo em

seu todo e nos pormenores. Essa visão de governo e do papel do Estado, que se vê em Francisco Campos e em sua reforma, é comum a essa geração, particularmente aos intelectuais da educação que se unem em torno do pensamento renovador.

Vale dizer que, embora participantes de um mesmo governo autoritário e centralizador, eram esses intelectuais de tendência majoritariamente liberal – como Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, antes vinculados às esferas do poder estadual – que iriam elaborar, desenvolver e implementar as políticas públicas. A intenção do Governo Provisório em cooptar os intelectuais se tornava clara e expressa no pronunciamento feito quando Getúlio Vargas assumiu o poder e estabeleceu as principais medidas para a “Reconstrução Nacional”. No pronunciamento, ele fala sobre a “instituição de um Conselho Consultivo, composto de individualidades eminentes, sinceramente integradas na corrente das ideias novas” (VARGAS, 2009, p. 53).

Por outro lado, mantiveram-se no âmbito dos estados algumas atribuições sobre o ensino. Essas prerrogativas estavam aliadas a um perfil de governo que, ao mesmo tempo em que caminhava para o recrudescimento autoritário que antecedeu ao chamado “Estado Novo” (1937), ainda abria espaço para as “ideias novas”. Nessas condições, mesmo diante do forte antagonismo entre setores em luta, estavam dadas as condições que permitiriam o surgimento de iniciativas inovadoras no ensino superior.

Destacam-se entre estas a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano seguinte.

O Decreto Estadual nº 6.283/34, que cria a USP, assim define suas finalidades:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Pela primeira vez, o ensino superior no Brasil apresentava um programa com intenções voltadas para a produção de ciência e para sua difusão à sociedade. A fundação da USP foi resultado de luta da burguesia paulista para se manter independente do governo central e recuperar autonomia cultural e econômica após as seguidas derrotas militares, em 1930 e, principalmente, em 1932. Para Schwartzman

(1979), “a fundação de uma universidade em São Paulo foi fruto da efervescência cultural por que passava principalmente a cidade de São Paulo, na década de 1920”.

Essa mesma efervescência tomava conta também do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, alimentada por novos fatos, como a nova constituição e a eleição de governadores comprometidos com a reforma e a renovação do ensino. Armando Salles, em São Paulo, fundaria a USP e Pedro Ernesto abriria espaço para a criação da UDF, no Rio de Janeiro, a partir do esforço e da visão reformadora de Anísio Teixeira.

Vale lembrar que a essa altura, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova fora publicado (1932) e suas repercussões influenciavam essa geração de intelectuais, contribuindo inclusive para a redação do texto constitucional quanto à política educacional.

Como veremos mais à frente, esse pensamento viria a influenciar Lucio Costa. Em um primeiro momento, também influenciou seus pares, membros da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), o que ficou evidente com a boa recepção à proposta de Costa para reformulação do ensino de arquitetura, contida no Decreto nº 19.852/31 e apresentada ao corpo docente da ENBA em 22 de abril de 1931. A criação do MES e do Estatuto das Universidades e mesmo a nomeação de um jovem arquiteto para a direção da ENBA acrescentavam elementos a essa expectativa.

Pode-se dizer que, embora os conflitos com as estruturas mais antigas continuassem existindo, o que estava em jogo, na visão de Florestan Fernandes, era, entre outras mudanças, a “substituição da produção artesanal pela produção manufatureira, a introdução de novos padrões de ensino, de utilização de recursos humanos e de estilo de vida” (FERNANDES, 2005, p. 275).

O processo de industrialização, isto é, a “substituição da produção artesanal pela produção manufatureira”, que caracteriza a fase de “emergência e expansão do capitalismo competitivo” no Brasil, tem origem na crise do capitalismo internacional que, após a Primeira Guerra (1914-18) e a quebra da Bolsa de Nova Iorque (1929), buscava a conformação de um novo ordenamento. No plano interno, mudanças importantes de ordem política, social e econômica – que incluíram a instalação da República, o fim do trabalho escravo, a migração da força de trabalho assalariada de origem europeia, o crescimento das cidades e a concentração de capitais em torno da produção cafeeira – iriam contribuir para a formação do quadro histórico que levaria à “Revolução de 1930” e ao modelo de acumulação capitalista que caracterizou o período.

O fortalecimento do papel do Estado na economia, assim como nos demais setores da vida nacional, abrangia a política de substituição de importações e a formação de uma burguesia nacional, ao mesmo tempo em que jamais chegou a impor uma “ruptura com o exterior”, a “dissolução da antiga ordem social” e “a superação de estados relativos de subdesenvolvimento interno, por conta da extrema concentração de riqueza” (FERNANDES, 2005, p. 262).

Entretanto, a visão nacionalista abrigava amplas camadas da intelectualidade e compunha o quadro de idealização que Octávio Ianni, em “A Ideia de Brasil Moderno” (IANNI, 1992) identifica como de construção do imaginário, que se revela nas produções científicas, filosóficas e artísticas que compõem e decompõem o Brasil como nação.

Sob diversos aspectos, a história do pensamento brasileiro no século XX pode ser vista como um esforço persistente e reiterado de compreender e impulsionar as condições da modernização da sociedade nacional. Primeiro, no sentido de fazer com que a sociedade e o Estado, compreendendo as instituições sociais, econômicas, políticas e culturais, aproximem-se dos padrões estabelecidos pelos países capitalistas mais desenvolvidos. Segundo, no sentido de conhecer, valorizar ou exorcizar as peculiaridades da formação social brasileira, tais como os séculos de escravismo, a diversidade racial, a mestiçagem, o trópico, o lusitanismo, o europeísmo etc. É óbvio que esse esforço de compreensão e compromisso não se organiza sempre na mesma direção. Uns preconizam a modernização em moldes democráticos; outros em termos conservadores, ou simplesmente autoritários. Há aqueles que reivindicam reformas sociais amplas; outros até mesmo a revolução social. Um ou outro chega a idealizar o escravismo, o regime monárquico, o colonialismo lusitano, o alpendre da casa-grande (IANNI, 1992, p. 47).

O projeto educacional assumiria o nacionalismo e a construção de uma identidade nacional, em meio aos conflitos de interesse com o capital estrangeiro. Por outro lado, participaria das intenções modernizadoras que unia parte da intelectualidade, constituída principalmente por liberais que compreendiam a educação como instrumento de transformação e reforma, que se estenderia ao desenvolvimento e à democratização da sociedade. Nessas condições, a educação cumpriria papel mediador das tensões de classe que se acirravam com a industrialização.

1.3 O pensamento urbanístico e a política educacional

Desde o início do século XX, grandes operações imobiliárias e investimentos em infraestrutura, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, transformavam essas cidades, que buscavam novas soluções para o crescimento demográfico e para o

atendimento à demanda por um novo desenho e uma nova infraestrutura social e urbana. Essas intervenções, ao mesmo tempo em que modernizavam as cidades, mobilizaram a sociedade em torno de uma nova problemática que aglutinava, como vimos, diversas categorias profissionais, entidades e campos da ciência em torno do urbanismo.

No Distrito Federal, a partir de 1930, a inserção de bairros da periferia da cidade, situados na região suburbana, nas políticas públicas do governo fortalecia a presença do Estado entre o proletariado urbano, integrando a periferia ao planejamento da cidade. O Estado estava também mais presente em setores vitais para a população, como saúde, educação e infraestrutura. Ampliava-se também a participação eleitoral, por meio de extenso cadastramento, nessas regiões, de eleitores que adquiriam o direito de votar graças à política de alfabetização.

A despeito da base rural em que se mantinha a economia e de sua industrialização tardia, essas cidades se tornaram centros irradiadores e articuladores não apenas dos mercados, mas também dos movimentos culturais e políticos que estavam em ebulição, principalmente na Europa. Ao mesmo tempo, ampliavam-se os investimentos em infraestrutura, em redes de transporte e de comunicação. Planos de colonização e expansão da exploração agrícola no interior do país foram implantados, além de reformas urbanas, entre outras demandas despertadas, com vistas a uma forma mais intensificada de exploração econômica. Todo esse investimento deixou cada vez mais evidente o descompasso entre o estágio de desenvolvimento do campo e o das grandes cidades brasileiras.

A Reforma Paulista de 1892 já revelara esse descompasso nas diferentes condições de implantação dos chamados Grupos Escolares, quando eram construídos nas cidades, e das escolas isoladas, nas pequenas localidades da zona rural dos municípios. O contraste das condições construtivas e do próprio trabalho didático entre os grupos construídos nas cidades e as instalações que se mantinham como provisórias no meio rural revelava as distinções cultural e econômica da cidade em relação ao campo. Além disso, já se verificavam as diferentes condições de instalação, mobilização e organização que o meio urbano passaria a oferecer a partir da segunda metade do século XIX. Esse contraste ficava ainda mais evidente com o constante crescimento das cidades e com a manutenção da base econômica rural em condições de produção e povoamento não muito distantes de suas origens coloniais.

Saviani ressalta a importância da reforma paulista (Caetano de Campos), centrada na edificação dos grupos escolares e escolas-modelo. Ao descrever a importância desses edifícios como marcos arquitetônicos das cidades onde foram construídos, ocupando espaços nobres na paisagem urbana, faz análise interessante sobre as condições de sua implantação, em consequência da situação urbana ou rural em que se instala o grupo escolar ou a escola isolada.

Em geral o grupo escolar era erigido nas praças ou ruas centrais da cidade, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos, competindo com a Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos do lugar. Os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano (SAVIANI, 2006, p. 28).

O autor acrescenta ainda comentário sobre o caráter provisório que passaram a assumir as escolas isoladas, que permaneceram em maior número na zona rural. “No meio rural, ainda prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório, eram destinadas, portanto, a desaparecer” (Ibidem).

Teixeira de Freitas³⁶, advogado, estatístico e fundador do IBGE, percebeu a necessidade de estender ao campo condições mínimas de educação e formação de professores. Com base em levantamentos realizados no estado de Minas Gerais, para o Recenseamento Federal de 1920, entre outros estudos, propôs a criação de colônias agrícolas, voltadas para a “ruralização” da ocupação do território brasileiro, dotadas de escolas de regime interno e semi-interno e de escolas normais. Esses núcleos de educação e fixação no interior do país seriam complementados por projetos de cooperativismo, financiamento da produção e parcelamento de áreas plantáveis.

A proposta considerava a necessidade de integração da população do interior ao conjunto do país. Essa integração buscava também a condensação demográfica que permitiria o aprimoramento da ação integrada do governo e que se daria a partir de melhores condições de acesso à educação, à saúde e aos meios de produção. A condensação demográfica, segundo ele, visaria à “efetiva ruralização, como contrapeso ao deformado e exagerado urbanismo” (FREITAS, 1940).

³⁶ Mário Augusto Teixeira de Freitas nasceu em 31 de março de 1890, na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia. Trabalhou na Diretoria Geral de Estatística do então Ministério da Agricultura Viação e Obras e formou-se em Direito, na faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro. Foi responsável pela organização do sistema de estatística do estado de Minas Gerais, onde participou como delegado geral do recenseamento, em 1920. Com a instalação do Governo Provisório, em 1930, assumiu a diretoria de informações, estatística e divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Teixeira de Freitas fez parte do grupo de intelectuais que acreditava na reforma da educação como instrumento de modernização. Embora este pensamento seja comum aos escolanovistas, ele se difere de outros reformadores quanto ao foco de suas atenções. Experimentava repetir no campo o modelo educacional que se pretendia aplicar nas cidades. Por outro lado, suas ideias transcendiam o pensamento e as intenções pedagógicas quanto à formação do cidadão, isto é, do homem da cidade, para, de um modo mais abrangente, elevar as condições de existência do homem do campo. Paralelamente à instalação dos educandários rurais, propunha-se um projeto de colonização para o país.

A segunda etapa previa a fixação dos egressos das colônias-escolas em área próxima, mediante saneamento e loteamento prévios, facultando-lhes a abertura de crédito para custear a exploração econômica da propriedade recém-adquirida. A perspectiva expressa nesse projeto se enquadra em uma corrente de pensamento que teve na preocupação para com a ocupação do território nacional a sua linha forte, variando, sobretudo, no que tange à avaliação sobre a conveniência de se reformar ou de se manter inalterada a estrutura agrária do país. Durante a década de 1930, o agrarismo acabou por ser superado por outros projetos concorrentes, vindo a constituir uma dimensão não realizada do projeto de modernização brasileiro gestado na Primeira República, particularmente em seu componente mais radical, que considerava a realização de certo modelo de reforma agrária de modo a formar uma classe de pequenos proprietários rurais (XAVIER, 2014, p. 177).

Entre os problemas identificados nos estudos estatísticos de Teixeira de Freitas, ressalta-se a dispersão populacional, a ausência de políticas higienistas – à época linha de pensamento dominante entre os urbanistas –, a pobreza dos trabalhadores agrícolas e a carência dos serviços de saúde. Além disso, qualificou como “cega e piedosa” a devastação do meio ambiente e ocupou-se de fenômenos tipicamente urbanos como a carência de meios de transporte e de comunicação.

Minas Gerais, refletindo condições que se estendiam aos demais estados brasileiros, possuía um reduzido número de cidades. As taxas de analfabetismo e de evasão escolar eram excessivas, dois terços da população com idade superior a sete anos não sabiam ler nem escrever. O Estado não atuava com eficiência sobre assuntos que constituem suas funções básicas, como a demarcação e o registro das terras, a articulação com os demais níveis de governo e os vários ramos da administração pública, entre eles, o quadro do funcionalismo. Por outro lado, via que o acesso à escola se ampliava no meio urbano, tendo em vista que, nas cidades, “essa porcentagem (de

analfabetos) se reduz fortemente, descendo, por vezes, a um sexto como na capital do estado” (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE MINAS GERAIS, 1924).

Além de retratar a situação mineira, que poderia ser considerada semelhante à dos demais estados, o trabalho produziu outros resultados, que colocam o uso da estatística e, em última instância, do planejamento como instrumentos essenciais de governo e de políticas públicas.

O impacto do relatório de Teixeira de Freitas não se restringiu aos gabinetes ministeriais e é desta ação, sistemática, contínua que aproxima a estatística de uma "Ciência da Certeza", como queria Bulhões Carvalho, mas que se mostra capaz de permitir governos e administradores traçar caminhos e metas - políticas públicas - com isso Teixeira passou a contribuir para fazer ver, que a educação, mas também do urbanismo vai ganhando cada vez mais adeptos. Esta ação "iluminadora" de problemas e desafios também vai criando em Minas Gerais e, particularmente nos círculos do governo do Estado, em Belo Horizonte, um grupo de intelectuais de diversos matizes atentos à questão da saúde mas, principalmente, da educação e da cultura. Em uma década, desde o período de Artur Bernardes até Gustavo Capanema, estreitam-se assim os laços entre o estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas e políticos, escritores, educadores (PEREIRA, 2008, p. 34).

Esses laços, somados à importância adquirida no plano nacional pela ciência estatística, levaram Teixeira de Freitas a assumir a direção da Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Sua presença no ministério retrata essa relevância para o planejamento, a sistematização das ações de governo e a formulação de políticas relacionadas à saúde pública, mas principalmente para a educação no governo provisório que se instalara com o movimento de 1930.

Vale lembrar que foi na IV Conferência Nacional de Educação³⁷, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em dezembro de 1931, com a presença de Teixeira de Freitas; do Ministro da Educação, Francisco Campos; e do próprio presidente Getúlio Vargas, que se estabelecem as bases para o Convênio Interadministrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas. Nessa Conferência, convocada para a discussão das “Diretrizes da Educação Popular no Brasil”, Vargas lançou o desafio aos reformadores escolanovistas quanto à elaboração de um texto que desse o “sentido pedagógico da Revolução”. O resultado foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

³⁷ Ver na Hemeroteca da Biblioteca Nacional o jornal Correio da Manhã de 15 de dezembro de 1931.

Por outro lado, essa visão sistematizada, que aproximou a estatística e o planejamento do modo de governar, identificando os problemas da educação, mas também de outras áreas de governo, deixava mais claras as carências, assim como a diversidade cultural e geográfica do País.

Essa problemática, identificada pelos novos meios de planejamento, traria para o centro dos debates a questão da ocupação do território, isto é, da condensação demográfica que defendiam os ruralistas quanto à situação do homem do campo, mas também os problemas urbanos e de urbanização, da difusa rede de cidades que compunha o interior do país.

Percebe-se que há convergências entre o pensamento dos educadores com o de profissionais de outras áreas e ciências, entre eles, os arquitetos e outros intelectuais formadores do pensamento urbanístico em um momento em que se formulava o pensamento crítico de um Brasil que se urbanizava e buscava a modernização. Neste mesmo movimento que levaria à criação do Ministério da Educação e da Saúde, e à publicação do Manifesto dos Pioneiros, também ocorreria a proposta para a reforma da Escola Nacional de Belas Artes, que iria incluir a disciplina de urbanismo no curso de Arquitetura. Foi em meio a essas transformações que Lucio Costa assumiu a direção da Escola Nacional de Belas Artes e propôs a reforma.

O período de Novembro de 1930 a Outubro de 1931, marcado por fatos importantes para a cultura brasileira que se seguiram à Revolução de 1930: a criação do primeiro Ministério dedicado à Educação no país; a tentativa de implantação de uma política educacional nos moldes da Escola Nova e a Reforma na Escola de Belas Artes (ENBA), [é] considerado marco da renovação nas artes plásticas e da arquitetura.

Designado diretor da instituição naquele período, o arquiteto [Lucio Costa] buscará, sem sucesso, acentuar a importância da formação em Arquitetura, introduzindo o ensino do Urbanismo e do Paisagismo, ao mesmo tempo em que pretende tornar o Curso de Arquitetura independente do ensino artístico. Estas iniciativas e as discussões, então travadas na imprensa, contribuíram para construir uma mudança de mentalidades que está à base da qualidade plástica e do alcance social que a arquitetura no Brasil já atingiria no final da década (PEREIRA, 2010, p. 5).

A proposta de Lucio Costa para o ensino da Arquitetura estava no cerne das transformações de ordem cultural e artística que tomavam corpo entre os intelectuais que iriam liderar o movimento modernista. Destacam-se a introdução do urbanismo como disciplina e o desenvolvimento de projetos para atender a novos programas e funções. Esses novos programas demandavam um novo tipo de edificação e organização do espaço urbano voltados para uma sociedade que se urbanizava e se preparava para a

industrialização. O entrelaçamento desta nova arquitetura, isto é, da arquitetura moderna com outros setores da cultura brasileira tornava-se claro e é visível o otimismo com que se identifica com as soluções que retirariam o país do “atraso”.

Não por acaso, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 15 de outubro de 1924, em reunião realizada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, foi majoritariamente constituída por engenheiros, entre eles, Heitor Lyra da Silva, Everardo Backhauser, Edgar Sussekind de Mendonça e Venâncio Filho; e médicos, como Roquete Pinto e Fernando de Magalhães. Profissionais que, assim como os arquitetos, geógrafos e estatísticos, também atuavam e debatiam questões urbanas, a par de seu interesse pela educação.

De outro lado, entre tantas outras entidades culturais e de classe fundadas para a defesa dos interesses profissionais, mas também para o exercício da crítica e da contribuição teórica aos problemas que se apresentavam, destaca-se a fundação do Instituto Brasileiro de Arquitetura (IBA), em 26 de janeiro de 1921, em reunião na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, cujo primeiro presidente foi o engenheiro Gastão Bahiana³⁸. A partir da década de 1930, provavelmente em 1933, o IBA passou a se denominar Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), nome que mantém até hoje, reunindo arquitetos de diversas tendências e de outras entidades até então existentes.

1.4 O movimento modernista e o ensino de Arquitetura

Nos primeiros anos da década de 1920, o modernismo ainda não se consolidara no Brasil ou sequer se constituía em movimento coletivo por uma nova arquitetura. Sua presença se resumia a uma pequena participação na Semana de 1922, representada por modelos ainda pautados pela chamada “arquitetura de estilo”. Somente ao final da década, com as casas modernistas de Gregori Warchavchick, na Vila Mariana (1928) e no Pacaembu (1930), em São Paulo, e com artigos publicados e menções às “vanguardas europeias”, a arquitetura moderna passaria a ter maior divulgação entre os arquitetos brasileiros. A presença de Le Corbusier em palestras proferidas em São Paulo

³⁸ Gastão Bahiana formou-se em Engenharia na Universidade de Lille, na França, foi catedrático das cadeiras de Perspectiva, Topografia e Estereotomia da ENBA. Foi autor de, entre outras obras, o edifício do fórum do Rio de Janeiro e a Igreja de Nossa Senhora de Copacabana, em estilo neogótico. Foi também fundador e primeiro presidente do Instituto Brasileiro de Arquitetura (IBA), em 1921, que integrava engenheiros e arquitetos envolvidos nos debates sobre problemas urbanos, que dariam origem a outras entidades culturais e de classe, como a própria Associação Brasileira de Educação (ABE).

e no Rio de Janeiro, em 1929, também contribuiu para a conceituação e a difusão da arquitetura modernista no Brasil.

A partir de 1930, o conceito de modernidade em arquitetura se dividia em tendências e estilos. O traço comum entre eles era a busca da tradução arquitetônica de uma “cultura brasileira”, que se materializaria em modelos do passado colonial (neocolonial) ou do movimento moderno.

Vale também registrar os debates ocorridos em eventos nacionais e internacionais, cuja pauta passou a incluir e priorizar o futuro da arquitetura e das cidades. O IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, ocorrido em julho de 1930, é um exemplo interessante dos embates naquele período. Sua pauta e as decisões publicadas revelam um debate acirrado entre partes antagônicas, principalmente quanto ao conceito de modernidade e mesmo de nacionalidade. Entretanto, por ser um congresso cujas decisões se submeteram a um processo decisório (por votação ou acordo), revela um certo grau de consenso, como se vê na publicação “Arquitectura e Construcções”, de julho de 1930 (ver Anexo 1). Verifica-se a priorização da difusão da identidade nacional da arquitetura e observam-se preocupações com as novas possibilidades construtivas. Além disso, o Congresso tratou com especial destaque do ensino da arquitetura.

As discussões do Congresso foram divididas em três teses. Percebe-se nas conclusões da Tese I – que discutia aspectos culturais da arquitetura – um claro sentido nacionalista e mesmo regionalista de seus subscritores, que defendem abertamente a obtenção de uma “expressão plástica nacional”, além de propor temas nacionais para uma disciplina de “arte decorativa”, a ser criada nos cursos de arquitetura (a proposta incluía a criação de mais escolas de arquitetura, pois até aquele momento só existia a ENBA) e a adoção do estilo neocolonial para os edifícios escolares construídos a partir de então, entre outras.

Quanto às novas possibilidades construtivas, o congresso propunha a adoção de medidas para a fiscalização “particularmente rigorosa sob o ponto de vista estético”. O documento revelava, em suma, a preocupação dos participantes em preservar a paisagem urbana, com a “ameaça” da presença emergente de edifícios de grande altura, denominados “arranha-céus” e seu impacto sobre a paisagem urbana e sobre o equilíbrio da escala dessa paisagem, composta por sobrados e pequenos edifícios.

A Tese II, que tratava do ensino de arquitetura, foi elaborada por uma comissão, cujo único representante brasileiro foi Gastão Bahiana, ex-professor de Lucio Costa e que viria a recebê-lo na direção da ENBA. A tese parece resultar de um processo de acordo entre as diversas linhas de pensamento, de modo a conter princípios tipicamente nacionalistas, então representados pelos arquitetos vinculados à arquitetura neocolonial, assim como princípios modernistas, recomendados ao ensino.

1. O ensino da arquitetura deve visar fundamentalmente o estudo intensivo da composição arquitetônica, completando-o com os conhecimentos artísticos, histórico, técnicos e científicos necessários para o exercício integral da profissão.
2. Que, como nossas cidades, em razão das exigências e necessidades modernas, deverão sofrer transformação e criação de novos bairros, deve-se dar toda a importância que merece, ao ensino do Urbanismo.
3. Que se inclua nos planos de estudos de cada país o ensino de sua arte nacional.
4. Que, no ensino da composição de Arquitetura e da composição decorativa, deve se desenvolver o mais possível o espírito de “atelier” que se traduz em uma maior colaboração entre os alunos (IV CONGRESSO Pan-americano de Architectos. **Revista Architectura e Construcções**, São Paulo, n.12, v. 1, p.3-7, jul. 1930).

Em resumo, o IV Congresso Pan-americano de Arquitetos recomendava que o ensino de arquitetura mantivesse a centralidade da disciplina de composição sobre todas as demais. Afinal, desde os tratadistas do Renascimento, projetar constitui a atividade fundamental do arquiteto, na divisão do trabalho do ofício de construir. Entretanto, os participantes do Congresso ressaltaram a necessidade de agregar outros conhecimentos, de caráter artístico, técnico e científico, ao projeto (composição). Essa proposição foi certamente incluída por força dos participantes vinculados ao pensamento modernista. Mas certamente não geraria qualquer dificuldade em ser aceita pela totalidade dos participantes, inclusive por grupos antagonistas.

Mantinha-se a denominação da disciplina como de “composição”, que contém o conceito acadêmico da arte de projetar³⁹, também por facilitar o consenso. Entretanto, recomendava a manutenção do “espírito de atelier”, isto é, do trabalho em equipe, que diferencia a produção da arquitetura das demais belas artes. O projeto depende de outros conhecimentos, que podem se originar das disciplinas oferecidas, mas também do ensino mútuo entre colegas, durante o processo de elaboração.

³⁹ O conceito de composição, como contraposição do projeto, será discutido posteriormente, nos capítulos que analisam o currículo da ENBA, antes e depois da reforma.

A recomendação do oferecimento de disciplina voltada para o estudo da arte nacional faz parte do pensamento nacionalista, de tendência neocolonial, que se espalhava por todo o continente pan-americano. Inicialmente restrito ao pensamento acadêmico que o motivara, o ensino de história da arte seria posteriormente abraçado pelos modernistas, como forma de difusão e compreensão das condições construtivas em cada um dos períodos históricos. A valorização e o interesse pela preservação do patrimônio construído no Brasil passariam a ter maior importância, devendo-se muito dessa relevância à ação de jovens modernistas como Rodrigo Melo Franco e Lucio Costa.

A inclusão do urbanismo como disciplina, “em razão das exigências e necessidades modernas”, destacada na Tese II, remete-nos à reforma empreendida pouco depois por Lucio Costa na ENBA, ressaltando as similaridades entre as decisões do IV Congresso e as ideias modernistas, que nortearam a proposta do arquiteto.

A última tese em discussão, isto é, a Tese III, envolvia questões tecnológicas da nova arquitetura que então se apresentava e cujo símbolo maior era o “arranha-céu”. Os grandes edifícios transmitiam a ideia de progresso e desenvolvimento das cidades em que eram construídos e exigiam um novo conhecimento para arquitetos e engenheiros, que deveria se refletir no programa de ensino dessas profissões.

Como vimos nos exemplos elencados neste capítulo, o ingresso do movimento moderno na arquitetura brasileira, que demandaria a reforma de seu ensino, ocorreria em paralelo a outras manifestações reformistas que emergiam entre as propostas renovadoras da realidade brasileira.

Mais do que similaridades, vimos no movimento dos educadores e em seu projeto para o ensino superior, a confluência de interesses com os arquitetos quanto à formação de um novo intelectual, que atuaria sobre uma sociedade em transição, em que o núcleo urbano constituía o foco da ação planejada do Estado sobre a realidade.

No próximo capítulo são apresentadas as condições em que se encontravam a produção e a cultura arquitetônica brasileiras, desde suas origens coloniais até as primeiras décadas do século XX, período imediatamente anterior à proposição da reforma do ensino da ENBA.

2 A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E A EXPANSÃO DO ENSINO NO BRASIL (1816-1930)

A criação da Academia Real de Belas Artes, no Rio de Janeiro, por D. João VI, é considerada o marco fundador do ensino de arquitetura no Brasil. Este ensino inicialmente se apoiava no propósito de oferecer à cidade e à corte os meios construtivos e artísticos necessários às novas condições resultantes da transferência da sede do império para a colônia. A Academia tinha como função formar arquitetos, artistas e artesãos para suprir demandas diversas: da forja de metais para os canhões e cunhagem de moedas e de pinturas que relatavam a paisagem, os personagens e as riquezas aqui encontradas até a edificação de obras públicas e civis – de caráter erudito da escola neoclássica.

Com o fim do império e o início da industrialização no Brasil, o ensino da já denominada Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) se intensificou e o curso de arquitetura passou a ocupar a parte mais expressiva dessa instituição que, desde sua origem, esteve intimamente ligada ao processo produtivo e a suas demandas.

Nesse mesmo período, surgiam as primeiras iniciativas para expandir e reformar a instrução pública, vinculadas ao conceito de cidadania e do direito ao voto que caracterizaram o movimento republicano. Com a abolição do trabalho escravo, o avanço do processo de industrialização e o crescimento urbano, essas iniciativas se estenderam pelas primeiras décadas da república e tomaram maior vulto a partir da década de 1920, quando a visão reformadora se ampliava com vistas a uma nova educação e abrangia uma nova visão da cidade e de sua arquitetura.

Para compreender essa afinidade, procuraremos relacionar o desenvolvimento do movimento da educação no Brasil e, em particular, do ensino de arquitetura a partir da visão histórica das condicionantes de seu tempo. Para tanto, dividimos este capítulo em três partes.

- O crescimento das cidades e a expansão da instrução pública
- O ensino de arquitetura como disciplina de Belas Artes
- O currículo da ENBA na Primeira República

O objetivo é analisar as bases materiais em que se deram os processos de expansão do ensino e a trajetória da formação dos arquitetos brasileiros desde sua origem, na Academia Real de Belas Artes. Para tanto, foram levantadas as principais

reformas e propostas para a educação pública no período, assim como as mudanças ocorridas no ensino de arquitetura, a fim de apresentar o quadro educacional e do movimento arquitetônico que apontavam para a modernização de ambos os setores.

Em meio à expansão e à formulação de propostas reformadoras do campo educacional, surgem as primeiras propostas para o ensino superior, com vistas a um ensino universitário, que poderia integrar conhecimentos e expandir-se para outros cursos, até então restritos à medicina, ao direito e à engenharia.

Diante desse quadro e a partir da visão sobre a produção arquitetônica do período, assim como do programa de ensino até então vigente, apresentam-se as condições que antecederam diretamente a reforma proposta por Lucio Costa, em 1931.

2.1 O crescimento das cidades e a expansão da instrução pública

As cidades brasileiras, em especial o Rio de Janeiro e São Paulo, eram, na segunda metade do século XIX, polos de exportação da produção agrícola e de entrada de produtos manufaturados. Essas cidades, a que se somam Recife, Salvador, Vitória e Santos, entre outras, constituíam centros dinamizadores dos interesses do capital internacional que haviam superado a condição dada pela exploração colonial e expandido suas funções para além do comércio, firmando-se também como centros de irradiação do pensamento e da produção intelectual.

Esse movimento ocorreu no Brasil no período denominado por Florestan Fernandes como de “emergência e expansão do capitalismo competitivo” e representou uma fase de rearranjos entre as nações industrializadas e seus projetos imperialistas. Segundo o autor, o desenvolvimento capitalista em nosso País observou três etapas fundamentais. A primeira é a que ele denominou de “fase de eclosão de um mercado capitalista especificamente moderno” (FERNANDES, 2005, p. 263), que compreende o período entre a abertura dos portos, em 1808, e o início da segunda metade do século XIX, quando o tráfico de escravos e o regime escravagista começaram a ruir.

A segunda fase é a já citada “emergência e expansão do capitalismo competitivo”, que se inicia ao fim da primeira etapa, isto é, na segunda metade do século XIX, e vai até a década de 1950, quando se consolidam as bases de uma economia urbana e industrial no Brasil. Essa fase corresponde ao período estudado nesta tese. A terceira etapa, que vai sucedê-la, dura até o momento em que vivemos e é denominada por Fernandes como de “emergência e expansão do capitalismo

monopolista” em que se dá a reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da grande corporação (Idem, p. 294), marcada pela presença cada vez maior dos monopólios, na economia mundial e no Brasil. Esta etapa se inicia a partir da segunda metade da década de 1950 e se consolida com o golpe militar de 1964.

Assim, no período aqui retratado – a segunda metade do século XIX –, a emergência e a expansão do capitalismo competitivo, impulsionadas pelas economias centrais, provocariam nos países periféricos um maior dinamismo que faria superar a função meramente intermediária de comercialização da produção agrícola, até então dominante. As antigas “feitorias” em que se constituíam as cidades litorâneas brasileiras passaram a adquirir atribuições novas e a liderar um mercado próprio articulado à economia mundial. Para tanto, seriam necessários novos investimentos e uma nova organização política, estrutural e de serviços, que atendessem às novas demandas produzidas internamente, mas vinculadas ao movimento universal.

Os países latino-americanos, em particular o Brasil, receberam o impacto da nova conformação internacional. Desenvolveu-se uma nova agricultura, ainda centrada na exportação do café, mas que se expandia para outras culturas, voltadas para o consumo interno. O movimento migratório mantinha-se acelerado, atraindo massas de desempregados europeus e japoneses para o trabalho no campo. As cidades passariam a adquirir um novo dinamismo, que se estendia do comércio às funções de produção e articulação com o mercado mundial. Essas condições viriam a exigir novos investimentos, atenção ao desenvolvimento e formação da força de trabalho e da infraestrutura necessárias a essas novas funções. Esse novo papel teria impacto também sobre a demanda educacional e a expansão do ensino.

O impasse seria facilmente superado se se dessem ao mercado capitalista moderno implantado na periferia, maiores dimensões estruturais e dinâmicas, de modo que ele pudesse ativar um maior número de funções essenciais ao desenvolvimento capitalista, o que permitiria articulá-lo aos mercados das economias centrais. Isso exigiria que, ao lado do esquema inicial de importação e exportação, se organizassem outros esquemas simultâneos de intervenção comercializada nas economias periféricas (na esfera de serviços públicos e da estrutura das cidades, na rede de comunicações e de transportes, na transplantação de imigrantes, na preparação de planos de colonização e de expansão da agricultura ligada ao comércio interno, na substituição da produção artesanal pela produção manufatureira, na introdução de novos padrões de ensino, de utilização de recursos humanos e de estilo de vida, na transferência das tecnologias que tornassem tudo isso viável etc.). Em conjunto, as nações centrais estavam diante de novos empreendimentos

financeiros, de escala considerável, que estendiam a comercialização de suas influências do âmbito do intercâmbio comercial propriamente dito para o do desenvolvimento econômico em geral (FERNANDES, 2005, p. 275).

As condições internacionais tornaram-se ainda mais complexas e um novo equilíbrio de forças se estabeleceria a partir das primeiras décadas do século XX. A derrota da Alemanha na Grande Guerra (1914-18), a dissolução do Império Austro-Húngaro, a formação da URSS e a consolidação dos EUA como maior e mais avançada economia do planeta iriam produzir um novo cenário para a formação de monopólios, que, desde a segunda metade do século XIX, caracterizaram o desenvolvimento capitalista nos países centrais da Europa, Estados Unidos e Ásia.

Os conflitos de interesses entre essas nações, que se materializariam na Grande Guerra, levariam a uma nova conformação das economias nacionais. A redução de importações e o fortalecimento dos mercados internos foram desdobramentos desses conflitos, que iriam repercutir também sobre os países periféricos.

Embora a economia brasileira se mantivesse assentada sobre uma base rural e calcada na exportação de produtos agrícolas, ampliava-se o poder e a abrangência do Estado, com desdobramentos sobre as demais políticas de governo. Ainda associada à chamada aristocracia rural, que detinha o poder político e econômico, a intervenção estatal se ampliava e embasava os planos de reforma da administração pública em suas diversas frentes, entre elas a então nomeada instrução pública.

As primeiras manifestações por uma nova educação tiveram raízes no esforço de expansão e reforma do ensino, que se verificou ainda ao fim do império e nas décadas iniciais da Primeira República. Esse esforço iria se intensificar nos anos 1920, etapa em que também já se apontavam novas concepções pedagógicas. Para Nagle, esse movimento, que inicialmente abrange o crescimento quantitativo para posteriormente visar à reforma qualitativa do ensino, se divide em dois momentos denominados pelo autor de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio da década de 1920,

vive uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, posto que é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (NAGLE, 2009, p. 115-116).

Essas duas vertentes refletem as ideias que se propagavam entre os liberais, que entendiam a alfabetização e a introdução de conteúdos relacionados ao civismo e à nacionalidade como instrumentos do desenvolvimento cultural. Para eles, esse aprendizado possibilitaria o que consideravam a reconstrução da nação e a consolidação do modelo de representação política do regime republicano. Esses liberais se formavam entre os novos grupos sociais que emergiam das cidades, viam a educação como parte da cultura e creditavam a ela o papel de “motor da história”.

Entretanto, a crença no papel civilizador da educação se confrontava com o “atraso” que se traduzia em números quando se quantificava a população analfabeta. Embora o quadro internacional fosse também objeto de preocupação para os países centrais, o problema no Brasil era ainda mais agudo. Às vésperas da Proclamação da República e da abolição do regime de escravidão, o país, que se pretendia reformar, possuía uma população não alfabetizada com idade igual a cinco anos ou mais de 82,3%, segundo o Recenseamento Geral de 1872. Em 1890, o primeiro levantamento da fase republicana apresentava um total de 82,6%, de analfabetos. O analfabetismo em grau tão elevado afrontava a legitimidade da representação política, colocando à margem do processo grande parte da população, principalmente aquela do interior do país e das periferias das cidades.

A chamada “Lei Saraiva”, como se denominava a lei eleitoral redigida por Rui Barbosa ao final do período imperial (**20 de março de 1882**)⁴⁰, ampliaria o universo dos

⁴⁰ O artigo 26 do Decreto nº 8.213, que regula a execução da Lei nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que reformou a legislação eleitoral (Lei Saraiva), em sua Seção 1, que trata das Inclusões e Alterações no Alistamento, estabelece que “o cidadão que requerer sua inclusão no alistamento deverá provar, além da renda legal pelo modo estabelecido no Capítulo 2º deste Regulamento:

§ 1º Ter atingido a idade legal nos termos do art. 4º do mesmo Regulamento. Para provar a idade apresentará certidão de baptismo ou certidão extrahida do registro civil dos nascimentos. Quando não fôr possível por justos motivos, que serão declarados, a apresentação de qualquer destas certidões, será supprida a sua falta:

1º Por certidão authentica que prove estar o cidadão ou ter estado no exercicio de seus direitos politicos sem contestação.

2º Por certidão authentica que prove exercer o cidadão ou ter exercido cargo ou emprego publico, para o qual seja exigida a idade legal.

§ 2º Saber ler e escrever.

eleitores ao reduzir a barreira da renda mínima. As isenções à comprovação de renda atendiam principalmente funcionários públicos e outras categorias profissionais de característica predominantemente urbana. Todavia, a possibilidade de influir sobre o resultado das eleições acabava se reduzindo ainda mais, tendo em vista o estabelecimento da proibição do voto do analfabeto⁴¹.

Contraditoriamente, os movimentos que levariam ao fim da escravidão e à instalação da república, de um lado, enxergavam a reconstrução da nação alicerçada na democracia representativa e na superação do “atraso” cultural; de outro, mantinham restrições ao voto e ao acesso à educação e ao conhecimento.

Nos anos que se seguiram à Proclamação da República, o domínio da burguesia de base rural e sua hegemonia de poder, de que era detentora desde o império, se mantinham. Entretanto os debates já iniciados, a partir da segunda metade do século XIX, ganhavam mais força entre a população urbana, na qual se incluíam a burguesia agrário-exportadora, a ainda incipiente burguesia industrial, os trabalhadores que os negócios dessas frações da classe burguesa demandavam, o funcionalismo público, entre outros. Alicerçados nos pressupostos liberais, em defesa do progresso das ciências e da educação, esses grupos passaram a propor uma série de reformas de abrangência nacional, que se caracterizavam pela tentativa de sistematização, isto é, pela criação de sistemas educacionais unificados.

Destacam-se entre elas a Reforma Benjamim Constant (1890), voltada para o ensino primário e secundário, que, embora aplicada apenas no Distrito Federal, serviria de modelo para outros estados (as províncias do antigo império). Posteriormente, a Reforma Rivadávia Corrêa (1911-1915) também se voltava para a organização e a regulamentação do ensino, retirando da União, isto é, da esfera estatal, a certificação do ensino secundário e a emissão de diplomas do ensino superior. Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano desfez o modelo de Rivadávia Corrêa, restaurando a centralidade institucional do Estado brasileiro sobre a política educacional, estabelecendo normas para o ensino secundário, como a criação de exames vestibulares para o acesso ao ensino superior, entre outras.

Será provada esta habilitação pela letra e assignatura do cidadão que requerer a sua inclusão no alistamento, uma vez que a letra e a firma estejam reconhecidas por tabellião no requerimento que para este fim dirigir” [sic].

⁴¹ “Como resultado da aplicação do novo critério, que condicionava o exercício do voto ao domínio da leitura e da escrita, o corpo eleitoral foi reduzido de 13% da população livre, em 1872, para 0,8% em 1886” (SAVIANI, 2007, p. 164).

A despeito de haver outras reformas de âmbito nacional, limitamo-nos a essas três por entender que elas explicitam com suficiente clareza o perfil das demais reformas criadas entre 1890 e 1920. O caráter autoritário e centralizador dos planos de governo com vistas à política de ensino traduzia a inquietação vivida não apenas quanto ao problema da educação em si, mas, ainda mais claramente, quanto ao papel do Estado e às possibilidades que se abriam aos grupos que se pretendiam alçar ao poder e impor suas visões e interesses.

Embora se verifiquem, no plano federal, propostas para a reforma do ensino que revelavam as inquietações dos grupos sociais que ascendiam ao poder republicano, a instrução pública mantinha-se essencialmente vinculada aos estados, assim como o eram quando províncias do império. A primeira constituição republicana, de 1891, manteve descentralizadas as atribuições sobre o ensino, cabendo à instância federal os ensinos superior e secundário. Aos estados continuaria cabendo os ensinos primário e profissional. A partir de então, iniciam-se diversas reformas estaduais, com vistas a responder a essas inquietações.

A Reforma Paulista, de 1892, foi certamente a mais importante entre as reformas estaduais, com reflexos inclusive sobre o ensino público em outros estados. Em síntese, a reforma atuava tanto na organização da atividade educacional quanto na estrutura da escola, que passaria a contar com a escola-modelo, anexa à escola normal, além de instituir os chamados grupos escolares. O termo “Grupo Escolar”, também conhecido por “Escola Graduada”, denominava uma nova organização do ensino em turmas seriadas, formadas por nível de conhecimento. Cada turma tinha seu professor e as aulas eram simultâneas, abrigadas em edifício apropriado à nova forma de preparação de alunos e formação de professores (SAVIANI, 2011, p. 173).

O Grupo Escolar foi um modelo de organização e de método de ensino do qual se conservam até hoje algumas características nos sistemas de ensino primário e secundário. O ensino para o proletariado ainda não era uma questão colocada nos anos iniciais da república. A experiência mais importante do modelo, permanente até hoje, é a constituição do ensino seriado e a ideia de homogeneização das turmas como fundamento pedagógico.

Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada – um novo modelo de organização escolar configurado no final do século XIX que vinha sendo implantado em diversos países europeus e nos Estados Unidos para a difusão da educação popular [...]. A escola graduada fundamentava-se

essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 114).

Os modelos em que se baseavam os grupos escolares já existiam em alguns países da Europa e nos Estados Unidos e visavam à universalização do ensino e, a partir do desenvolvimento cultural e educacional, a modernização do país. Na verdade, essa universalização jamais ocorreu. Além disso mantiveram-se como “fenômeno tipicamente urbano” (SAVIANI, 2006), uma vez que, no meio rural, ainda predominavam as escolas isoladas. A construção de grupos escolares ocorreu principalmente na capital federal e nas principais cidades paulistas e se estendeu para outros estados, entre eles o Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Sergipe, Paraíba, Piauí, Paraíba, Espírito Santo e Mato Grosso⁴².

O intento reformista baseado na perspectiva de mudanças que atingissem a forma de organização de todo o sistema escolar – o que Nagle denomina de “otimismo pedagógico”, como já citado anteriormente – se estendeu para outros estados brasileiros, que, a partir dos anos 1920, período em que a hegemonia da burguesia de base rural começava a perder forças, manifestavam-se em movimentos próprios. Entre as principais reformas, destacam-se a Reforma Sampaio Dória, também em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1924); Francisco Campos, em Minas Gerais (1928); e Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal (1927).

A questão universitária não se colocava como proposição transformadora. Não havia o que reformar, tampouco uma nova organização a propor para algo que, de fato, inexistia. Embora se registre a fundação de escolas para o ensino superior para a formação profissional, verifica-se o isolamento entre elas. Embora tenha havido tentativas para a criação da universidade no Brasil, na década de 1840, nenhuma delas prosperou.

⁴² Em nossa dissertação de mestrado, “A Arquitetura Escolar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1910-1990)”, a Reforma da Instrução Pública, elaborada e iniciada no governo Pedro Celestino (1908-1911), inspira-se na Reforma Paulista (Caetano de Campos), em que se destacam a construção do Palácio da Instrução com a Escola Normal, em Cuiabá, e o Grupo Escolar Luiz Albuquerque, em Corumbá.

Nesse quadro, pensar um novo modelo para a formação de arquitetos ou um novo sistema para o ensino superior de arquitetura, integrado ao conhecimento científico desenvolvido em outras áreas, ainda não se poderia ser colocado sequer como formulação. Esse debate somente seria travado a partir da república, em meio ao movimento que levaria a uma nova visão sobre a educação, com vistas à formação de um novo homem, de um novo cidadão. Desses debates, participaram educadores, arquitetos e outros artistas e intelectuais envolvidos com a arte, a cultura, a indústria e a cidade. Esses profissionais, entre outros de diversas áreas do conhecimento, visavam não apenas transformar o exercício de suas profissões, mas atender às demandas que consideravam mais importantes para o conjunto da sociedade, a partir da contribuição de suas atuações práticas e teóricas.

Vale, entretanto, registrar a criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, por decreto do presidente Epitácio Pessoa, como parte da Reforma Carlos Maximiliano, que estabelecia critérios para o ensino secundário e o superior. Seu conteúdo e seus resultados tiveram curto alcance e serão tratados mais adiante, com o conjunto de reformas que antecederam a reformulação do ensino de arquitetura.

Em síntese, as primeiras décadas da república – quando o movimento educacional vivia a etapa aqui denominada de “entusiasmo pela educação” – caracterizaram-se pelo propósito de estender o número de escolas e propor uma nova organização para o ensino público. Os principais exemplares desse período se configuram nos grupos escolares e nas escolas-modelo da Reforma Paulista de 1892. Esses foram também, de modo geral, os objetivos das demais reformas estaduais do ensino, que se refletiram sobre as propostas de abrangência nacional, muitas das vezes encetadas pelos mesmos personagens que lideraram as reformas estaduais. Embora se deva registrar o crescimento constante do número de vagas e de edificações escolares, o ensino primário não superaria a situação de precariedade.

Concomitantemente, nos anos 1920, emergiu do ambiente político e social – que levaria à Revolução de 1930 – o movimento de renovação educacional, nascido principalmente dos debates travados na Associação Brasileira de Educação (ABE), em torno da intenção de influenciar o governo e a sociedade sobre a necessidade de renovar o ensino e, a partir da nova educação, com base no “otimismo pedagógico”, reformar o Brasil.

2.2 O ensino de arquitetura como disciplina de Belas Artes⁴³

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em fuga da iminente invasão do território português pelas tropas napoleônicas, em 1808, estabeleceram-se no País novas condições sociais e políticas que demandavam uma nova estrutura de governo, produção e serviços. De imediato, foram criados os cursos de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, e instituída, em 1810, no Rio de Janeiro, a Academia Real Militar, com o curso de Engenharia. Somente em 1816, reuniram-se as condições para o estabelecimento do ensino de arquitetura no Brasil, não mais como disciplina da engenharia militar, mas ministrada de forma sistemática e coletiva, voltada para o desenvolvimento da arte e das necessidades da cidade e da Corte.

A ideia de reunir o ensino superior em universidade ainda não se manifestara, os cursos de ensino superior instalados no Brasil se mantinham isolados, mesmo depois da independência, durante o Primeiro Reinado. Na história do ensino superior, registra-se a criação, em 1828, dos cursos de direito, em Olinda e São Paulo, que contribuíram para a formação das classes dirigentes, com reflexos sobre a vida cultural e a propagação do pensamento político que se difundia nos países mais desenvolvidos do hemisfério norte. Mesmo nessas condições, os cursos fundados no Brasil não se uniram em universidade.

O ensino de arquitetura teve início no Brasil com o crescimento da cidade do Rio de Janeiro e com sua elevação à condição de capital do Reino de Portugal. Com a chegada da Família Real, surgiu o interesse em equipar a cidade com os edifícios demandados pelas novas funções públicas, econômicas e culturais. Essas condições e a situação especial gerada pela deposição de Napoleão Bonaparte fizeram com que D. João VI trouxesse para o Brasil, em 1816, a chamada Missão Artística Francesa. A Missão, chefiada por Joachim Lebreton, era composta por artistas, pesquisadores, cientistas e arquitetos que fundaram, em 12 de agosto daquele ano, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, à qual o curso de arquitetura se vinculava.

O objetivo de D. João VI era utilizar os mestres europeus para estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios,

[...] em que se promova e difunda a instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos da administração do

⁴³ As principais fontes para essa seção do capítulo foram “Quatro Séculos de Arquitetura”, de Paulo Santos; “O ensino de arquitetura no Brasil no século 19 – uma contribuição ao estudo do tema”, de Cybele V. N. Fernandes; e “A Missão Francesa”, de Júlio Bandeira, Pedro Martins Caldas Xexéo e Roberto Canduru.

Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, fazendo-se portanto necessário aos habitantes o estudo das Belas Artes com aplicação referente aos ofícios mecânicos cuja prática, perfeição e utilidade depende dos conhecimentos teóricos daquelas artes e difusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas (ARQUIVO NACIONAL. Fundo Tesouro Nacional, código 62, v. 2, f. 30, 31, 12/08/1816).

A Escola Real foi criada sob a égide do movimento neoclássico, cujas raízes remontam ao iluminismo francês, e recebeu forte estímulo no campo das artes a partir das redescobertas de Herculano e Pompéia, em escavações iniciadas em 1738. Os valores clássicos eram retomados e o desenvolvimento da ciência se voltava para uma nova organização das instituições sociais, políticas e econômicas.

Também em Portugal já se adotara a arquitetura neoclássica em edifícios públicos – como o Real Palácio da Ajuda, sede do governo – e o estilo tomava a paisagem das principais cidades a partir da reconstrução de Lisboa. Entretanto, não havia ainda um método sistematizado de ensino, além das Aulas Régias, que fundamentasse a formação de arquitetos a partir dos novos conceitos que passariam a reger a produção da arte e a experimentação científica.

No Brasil, era necessário atender de imediato às novas demandas de uma colônia que, ao receber a Corte, passara a se constituir como sede do império. Era preciso construir novos edifícios públicos e residências; transferir parte da forja de metais para o Rio de Janeiro para, assim, controlar a cunhagem de moedas e a fabricação de armamentos e de outras peças metálicas aplicadas à indústria; centralizar os Correios; criar um novo banco, construir uma nova biblioteca etc. Todas essas demandas exigiam novas edificações. Para que tudo isso se tornasse possível, seria necessário reunir artistas e cientistas renomados e formar outros capazes de dar continuidade ao cumprimento da tarefa.

O programa redigido por Joachim Le Breton para a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, em carta dirigida ao diplomata Antônio de Araújo e Azevedo, o Conde da Barca, previa a criação de duas escolas, a primeira era a academia destinada ao ensino das Belas Artes e a outra, vinculada à sua estrutura, para a formação em Artes e Ofícios. O modelo pretendido pelo mestre do *Institut de France* seguia a experiência adotada no México pela *Academia de las Nobles Artes*, com resultados destacados no campo artístico e na indústria, e atendia aos principais objetivos de seus interlocutores portugueses em dotar o Brasil de uma escola de Artes e Ofícios, voltada às atividades denominadas “úteis”, isto é, vinculadas mais diretamente à economia.

A Escola de Artes e Ofícios era gratuita e dirigida aos futuros artesãos. Oriundos da classe trabalhadora e sem expectativas quanto ao ensino superior, sem a Escola eles pagariam pelo aprendizado nas corporações e oficinas de artesanato. O programa de ensino se concentrava nas técnicas de desenho associadas às atividades artísticas de formação superior, ministradas na Escola de Belas Artes, em apoio à produção da arquitetura, das artes visuais e da indústria.

O programa da Academia Real de Belas Artes, como passou a se chamar, compreendia, além das artes plásticas (desenho, pintura e escultura), os cursos de arquitetura e música. Le Breton se eximiu de redigir o programa do curso de música, delegando a tarefa a especialista capacitado, que seria contratado posteriormente. As artes visuais, sob seu domínio, voltavam-se para a representação da figura humana, da paisagem e da natureza, não apenas como objeto de prazer contemplativo, mas como registro histórico e científico, associado ao interesse político, industrial e do conhecimento sobre o ambiente físico e social da colônia. As aulas dividiam-se nas disciplinas de: Desenho geral e cópia de modelos; Desenho de vultos e da natureza; Pintura acadêmica com modelo vivo; Escultura com modelo vivo; Formação de mestres gravadores e mestres desenhistas.

O desenvolvimento do programa do curso de Arquitetura foi confiado a Grandjean de Montigny, principal arquiteto da Missão, que se tornaria diretor da Academia. Grandjean de Montigny foi também autor do projeto do edifício que passaria a abrigá-la a partir de 1826. O programa didático compreendia disciplinas do Ensino Teórico e do Ensino Prático. O Ensino Teórico subdividia-se em: História da Arquitetura, através de estudo dos “antigos”; Construção e Perspectiva; e Estereotomia⁴⁴. O Ensino Prático continha aulas de Desenho; Cópia de modelos e Estudo de dimensões; e Composição. Tanto o ensino teórico quanto o da prática baseavam-se no conhecimento empírico acumulado historicamente para aplicação direta sobre a composição arquitetônica e sua execução.

O ensino de arquitetura se mantinha isolado do pensamento científico de sua época, vinculando-se apenas ao universo do aprendizado das chamadas Belas Artes. A consolidação de uma cultura artística de caráter historicista é reflexo da erudição classicista da Missão Francesa e desse prolongado isolamento. O modelo neoclássico,

⁴⁴ Técnica científica de dividir, de modo regular, materiais de construção, como pedras, madeiras etc. (Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/estereotomia#ixzz3jmVLn2fr>).

dominante entre os acadêmicos, rompera com a tradição barroca da arquitetura brasileira⁴⁵ e se reproduzia na paisagem urbana como imagem simbólica de poder, cultura e prosperidade. Embora jamais tenha se tornado hegemônica – e a polêmica com os que defendiam a identidade barroca de nossa cultura se mantivesse acesa –, a arquitetura neoclássica, por sua forte presença ao longo do século XIX, passou a ser denominada no Brasil por alguns autores também como “estilo império”⁴⁶.

Desde a metade do século XIX, as novas técnicas de construção e sua indústria já se apresentavam em estágio mais avançado na Europa, onde grandes intervenções urbanísticas estavam associadas a uma nova arquitetura que, mais do que inovadora quanto ao plano estético, diferenciava-se por sua escala e abrangência. Os exemplos mais destacados são a chamada Escola de Chicago, nos Estados Unidos, e os europeus Plano Cerdá, em Barcelona, e Haussmann, em Paris, ambos executados a partir da segunda metade do século XIX.

Em “Paris, capital da modernidade”, David Harvey comenta as reformas urbanas promovidas por Georges-Eugène Haussmann e fala do impacto do modo de produção capitalista sobre o processo de planejamento e execução de obras naquele período. Partindo do conceito de que nenhuma ordem social pode conseguir mudanças que já não estejam latentes nas condições existentes⁴⁷, verifica-se que as mesmas condições históricas que motivaram a intervenção no espaço urbano da cidade produziram os meios técnicos, culturais e políticos para a implantação do chamado Plano Haussmann.

O historiador de arquitetura Loyer⁴⁸, em sua reconstrução detalhada das práticas arquitetônicas e de edificação na Paris do século XIX, enuncia exatamente o princípio em ação: “Um dos efeitos mais importantes do capitalismo na construção foi transformar a escala dos projetos”. Embora o mito de Haussmann de uma ruptura total mereça ser questionado, devemos

⁴⁵ Com o desenvolvimento da arquitetura neoclássica, a partir das primeiras décadas do século XIX, a tradição barroca caiu progressivamente em desuso, mas traços dela seriam encontrados em diversas modalidades de arte até os primeiros anos do século XX. O barroco deu forma a uma larga porção da identidade e do passado nacional, já foi chamado de a alma do Brasil e por ser uma significativa parte de nossa herança em arte, tradições e arquitetura é hoje Patrimônio da Humanidade (EBAH. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABeKcAG/a-arte-barroca-no-brasil>).

⁴⁶ O estilo império é um estilo arquitectónico, de decoração de interiores, mobiliário e moda em geral, que se desenvolve em França no início do século XIX, e se insere dentro do espírito neoclássico (CALADO; PAIS DA SILVA, 2005).

⁴⁷ Harvey se baseia em Marx para fazer essa afirmação. “A humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre, que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização” (MARX, 2008, p. 49).

⁴⁸ LOYER, François. **Paris XIXe siècle: l'immeuble et la rue**. Paris: Hazan, 1987.

também reconhecer a mudança radical de escala que ele ajudou a criar, inspirada pelas novas tecnologias e facilitada pelas novas formas organizacionais. Essa mudança lhe permitiu pensar a cidade (e até seus subúrbios) como uma totalidade, em vez de um caos de projetos particulares (HARVEY, 2015, p. 27).

O Plano Haussmann significou não apenas a modernização do tecido e da paisagem urbana de Paris, mas também uma referência mundial para o planejamento das cidades. A abertura de novas vias, mais amplas e retilíneas, a superação do traçado feudal, a instalação de serviços de água, esgoto e iluminação pública, além da abertura de praças e da construção de novas edificações, segundo o padrão estético predominante no período (arquitetura eclética), formaram um parâmetro conceitual aplicado em intervenções urbanísticas de larga escala e abrangência em outros países, inclusive no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro.

Com repertório revivalista, o estilo eclético nasceu com a segunda Revolução Industrial. Preservava valores, como o ideal clássico de harmonia e proporção, e unia elementos da arquitetura historicista às condições construtivas que a indústria da construção e a engenharia civil já praticavam. É a fase das construções “mouriscas”, “mediterrâneas”, dos “chalés suíços” e das igrejas neogóticas.

Ao arquiteto, eram encomendados projetos em “estilo” definido pelo cliente a partir de devaneios estéticos, como pastiches de épocas e regiões remotas, que pouco consideravam o conjunto da cultura e da paisagem urbana em que se assentavam. O ecletismo, também conhecido como “arquitetura de estilo”, predominava nas construções brasileiras, como em todo o ocidente, e surgiu como superação da escola neoclássica, que estava na origem da Academia Real de Belas Artes.

Os professores da ENBA se identificavam com o repertório eclético, dominante na arquitetura construída desde a última metade do século XIX, tendo como preferência, àquela altura, os modelos nacionalistas que remetiam ao passado colonial brasileiro.

Para melhor compreender a filiação desses professores – e considerando que esta filiação faz parte do problema que Lucio Costa se propôs a superar com a reforma do ensino –, é importante fazer um breve comentário sobre a arquitetura eclética no Brasil, principalmente em suas fases mais relevantes, isto é, a de tendência classicista e, posteriormente, a chamada arquitetura neocolonial.

Professores e ex-alunos da ENBA – assim como engenheiros da Escola Politécnica, também vinculados à arquitetura de estilo (eclética) – foram autores de parte das principais obras que transformaram o centro do Rio no início do século XX.

Essas obras se inspiravam nos conceitos arquitetônicos e urbanísticos do Plano Haussmann, como era possível observar na aparência exterior dos edifícios e na perspectiva produzida pela abertura de amplas avenidas, pelos bulevares e praças. Entre essas obras, destacam-se os projetos resultantes do concurso de fachadas para a construção de edifícios na então avenida Central⁴⁹ (atual avenida Rio Branco). Embora de tipologia historicista, esses prédios definiram um novo marco modernizador na paisagem da cidade – que ainda apresentava a aparência portuguesa do passado colonial.

O reconhecimento da qualidade desses projetos foi materializado com a mudança da Escola Nacional de Belas Artes, antes instalada no edifício da Academia Imperial, projetado por Grandjean de Montigny, para o prédio que hoje abriga o Museu Nacional de Belas Artes, na então avenida Central. De inspiração francesa, mais especificamente inspirado no museu do Louvre, o projeto de Adolfo Morales de Los Rios oferecia uma área maior, uma localização destacada no centro do Rio e melhores condições para o ensino de arquitetura e das demais artes a um número crescente de estudantes.

Exemplares também importantes da arquitetura de inspiração classicista foram edificadas para a Exposição Nacional, realizada em 1908, no bairro da Urca, no Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário da “abertura dos portos às nações amigas”. O evento trouxe a público a produção dos estados brasileiros em pavilhões dedicados a cada um deles. O modelo classicista predominava entre essas edificações, embora outras tendências também se verificassem, conformando um conjunto arquitetônico em que se observam orientalismos e outras simbologias culturais, regionais e étnicas. Ao projetar seu presente, seu “tempo moderno”, essa diversidade levava à reflexão sobre o próprio país e sobre seu futuro. Vale lembrar que já se podia enxergar essa modernidade nas principais vias da cidade pelas obras e reformas urbanas ocorridas poucos anos antes.

A Exposição Nacional de 1908 foi a sétima exibição nacional realizada no Rio de Janeiro. Ao comemorar o centenário da Abertura dos Portos ao livre comércio ela celebrava a própria cultura capitalista e industrial que firmara suas bases durante o século XIX. Ela representou o auge mas também o

⁴⁹ Os projetos participantes do concurso de fachadas que constituiriam os edifícios da avenida Central foram expostos na Escola Nacional de Belas Artes em março de 1904. O júri foi composto por Pereira Passos (prefeito), Saldanha Gama (diretor da Escola Polytechnica), Aarão Reis (engenheiro que projetou e chefou a construção de Belo Horizonte), Rodolpho Bernadelli (escultor diretor da Escola de Belas Artes) e os engenheiros Lauro Muller e Paulo de Frontin. Morales de Los Rios e Raphael Rebecchi foram dois dos vencedores.

início do questionamento de um processo classificatório de países cujos parâmetros haviam sido construídos a partir de um conceito eurocêntrico de cultura.

Ela marca, assim, uma inflexão ao propiciar a realização de um inventário do país não para ser exibido para fora de suas fronteiras, mas para os próprios brasileiros. É a partir desse “Brasil em Exposição” que o país passa a ser visto de dentro e uma visão “interna” do território nacional também começa a ganhar forma. Mais do que isso, começa-se a definir com mais clareza políticas consequentes para suas cidades e regiões (PEREIRA, 2010, p. 24-25).

O evento reproduzia, em solo brasileiro, o ciclo de exposições iniciado em Londres, em 1851, com a então chamada Exposição Universal, que apresentou os “trabalhos da indústria de todas as nações”. No plano da arquitetura, a Exposição ficou marcada pela edificação do *Crystal Palace* na capital inglesa, com área de 92.000 m², em ferro fundido e vidro. Depois da que ocorreu em Londres, outras exposições se seguiram. Entre as mais famosas estão a de Paris, em 1889, ocasião em que foi projetada e erguida a Torre Eiffel; e a de Chicago, em 1892. Assim como a de Londres, as outras foram também marcadas pelas edificações de arquitetura eclética, símbolo de modernidade e da ascensão da burguesia industrial.

O estreito diálogo com a produção europeia, que dominava a arquitetura e o ensino dessa arte no Brasil, encontrou a crítica do movimento de origem nacionalista que se formou a partir dos anos 1910. A tradução desse movimento no plano da arquitetura foi ainda um “estilo” de caráter historicista, que buscava nas tradições do passado colonial a linguagem própria de uma alegada cultura luso-brasileira.

O neocolonial se destacou no meio acadêmico e passaria a ser dominante não apenas no plano nacional, mas também como afirmação da cultura do Novo Mundo frente à tradição europeia, em declínio a partir da eclosão da Primeira Grande Guerra, em 1914. No Brasil, a afirmação do movimento neocolonial se deu principalmente nas edificações erguidas para a Exposição Internacional do Centenário da Independência, em 1922, em áreas do centro do Rio de Janeiro e na esplanada criada a partir do desmonte do Morro do Castelo.

Embora ainda ligado aos aspectos formais e “passadistas” da cultura brasileira, o movimento arquitetônico neocolonial se consolidara também por representar um tipo de modernidade que reunia as expectativas de um novo país. Esse novo Brasil se integrava com maior representatividade no comércio internacional e ampliava a produção de mercadorias de origem agrícola, o que prepararia as condições para a industrialização que se antevia.

É notável a ampla aceitação do estilo neocolonial entre a burguesia ascendente, o que acarretou na adoção do modelo em edifícios públicos e de associações culturais e de classe. O uso da arquitetura neocolonial como modelo dominante na Exposição Internacional de 1922 representava não apenas a cultura e a capacidade produtiva do País, mas essencialmente o que se pretendia para seu futuro.

O ciclo de exposições internacionais cumprira importante papel que extrapolava sua função original, isto é, de difundir a produção dos países expositores. Paralelamente a essa divulgação, havia oportunidade para trocas entre produtores, atividades diplomáticas de entendimento entre as nações, assim como de difusão da cultura – de que a arquitetura é parte. Emergia a liderança dos Estados Unidos no conjunto das nações. A busca de afirmação global também se estendia aos demais países americanos, que se apresentavam como parte de um Novo Mundo até então desconhecido. Pode-se dizer que se o ecletismo se originou no que havia de inovador e moderno na Europa, a arquitetura neocolonial se baseava em um pensamento de modernidade vinculado aos conceitos de pátria e de nação comum às três Américas.

O Neocolonial não foi ideia original nossa, mas da maior parte do Continente, que nas 2ª e 3ª décadas do século adotou uma espécie de Doutrina Monroe para a arquitetura (e outras manifestações da arte) preconizando como que uma independência da cultura, cada qual procurando reviver formas senão autóctones, pelo menos caldeadas no Novo Mundo ao tempo da colonização (SANTOS, 1981, p. 89).

A defesa de um padrão estético – e da simbologia que ele representava, como identidade cultural do país – contribuiu para a valorização da arquitetura e do trabalho do arquiteto. Tornava-se cada vez mais visível para a sociedade o resultado de seu trabalho, pela observação das obras construídas e pela publicação de notícias e pronunciamentos nos jornais e revistas. Vale lembrar que a maior parte das obras residenciais e de galpões do pequeno comércio ainda eram executadas por construtores leigos, de formação empírica, acostumados às obras em pequena escala.

Mais valorizados socialmente, os arquitetos passam a ser ouvidos sobre questões urbanas e, mais especificamente, quanto à aparência da cidade. Os professores da ENBA passaram a ser convidados para fazer parte de bancas examinadoras e júris sobre os mais diversos assuntos relacionados à paisagem urbana, além de se pronunciarem publicamente ou nas reuniões de sua congregação.

Um exemplo dessa participação pode ser verificado na ata da sessão da congregação da ENBA, de 22 de setembro de 1924 (UFRJ, 1924-1931), em que o presidente da reunião, professor João Batista da Costa, anuncia uma nova lei de construção e a apresenta aos pares como “assunto de interesse artístico desta cidade”. O presidente sugere que o ato seja complementado por um plano de melhoramentos para a capital, a fim de “servir de norma para todas as obras de remodelação da cidade”. A proposta recebe aparte do professor Flexa Ribeiro, que a apoiava, com sugestão e comentário assim registrados.

O Sr. Prof. Flexa Ribeiro pede em seguida a palavra para apoiar as considerações e a proposta do Sr. Diretor, dizendo que sempre se tem empenhado para que a Prefeitura criasse uma polícia estética da cidade, acrescentando que o Rio de Janeiro, do ponto de vista arquitetônico, apresenta triste contraste com as belezas naturais e bairros há, cujas casas são verdadeiros “aleijões”, em consequência, tudo isso, da falta de uma seção de arquitetura na municipalidade (UFRJ, 1924-1931, p. 5-6).

O foco era claro: estruturar institucionalmente a prefeitura do Rio de Janeiro de modo a preservar a “boa arquitetura”, isto é, o gosto consagrado da estética dominante, por meio de um órgão com poder de polícia sobre as obras executadas na cidade, o que, na prática, constituiria uma “censura de fachadas”. Com isso, se estabeleceria o que era permitido e o que era proibido construir na cidade. Se o argumento fosse aceito, o padrão estético vigente àquele período seria preservado, dificultando a inovação e a experimentação formal.

Por outro lado, reservaria ao arquiteto parte do mercado da construção civil, restringindo-o aos profissionais que detinham o domínio sobre esse tipo de construção e sobre o modelo de composição. Dessa forma, arquitetos e engenheiros, àquele período com formação predominantemente eclética, controlariam um mercado antes dividido com – ou até dominado por – construtores sem título de formação superior. Tratava-se, portanto, de defender não apenas um modelo arquitetônico, mas, sobretudo, o interesse profissional do grupo ao qual pertencia o corpo docente da ENBA.

2.3 O currículo da ENBA na Primeira República

Quando Lucio Costa assumiu a direção da ENBA, o curso de Arquitetura havia passado por reformulações recentes em seu programa de ensino e se regia pelo Regulamento de 1924, que complementava a reforma havida em 1915, por meio do

Decreto nº 11.749⁵⁰, de 13 de outubro daquele ano, que “reorganiza a Escola Nacional de Belas Artes”. O Decreto fazia parte dos instrumentos legais que constituíam a Reforma Carlos Maximiliano, para o ensino secundário e o superior, durante o governo de Wenceslau Braz. Segundo seu artigo primeiro, a “Escola Nacional de Belas Artes, instituto de instrução superior e especial, é destinada ao ensino da pintura, da escultura, da arquitetura e da gravura de medalhas e pedras preciosas”.

Para melhor compreender a análise do currículo e suas disciplinas, vale destacar que a formação do arquiteto está consagrada historicamente ao domínio de alguns campos de conhecimento em torno dos quais as disciplinas se agrupam. Leon Battista Alberti⁵¹, o grande tratadista do Renascimento, dividiu seu texto “Da arte de construir – tratado de arquitetura e urbanismo (*De re aedificatoria*)” em dez livros que compreendem temas básicos para o arquiteto, isto é, o desenho, os materiais, a construção, as tipologias dos edifícios, o ornamento (em suas diversas aplicações⁵²) e o restauro.

A divisão proposta por Alberti é a síntese dos conhecimentos essenciais para projetar e construir, na Itália do século XV, cujos princípios ainda se mantêm, em parte, até hoje, embora submetidos às transformações da sociedade. Para ele, a arte de projetar e construir requeria o domínio sobre a forma e o conhecimento teórico sobre as leis da natureza e os aspectos funcionais, tipológicos e históricos do edifício. Por outro lado, é o projeto, isto é, o desenho, o fio condutor da materialização dessa arte.

[...] a arte da construção no seu conjunto se compõe do desenho e da sua realização. No que diz respeito ao desenho, o seu objeto e o seu método consistem principalmente em encontrar um modo exato e satisfatório para ajustar e unir linhas e ângulos, mediante os quais possamos delimitar e definir o aspecto de um edifício. Portanto, é labor e função do desenho conferir aos edifícios e às suas partes um lugar apropriado, por um lado, uma

⁵⁰ BRASIL. Decreto nº 11.749, de 13 de outubro de 1915. Reorganiza a Escola Nacional de Belas Artes.

⁵¹ Leon Battista Alberti nasceu em Gênova, em 18 de fevereiro de 1404 e morreu em Roma, em 25 de abril de 1472. Arquiteto, pintor, escultor, urbanista e músico, escreveu cinco tratados: *Della Pittura* (1435), *Quattro libri della famiglia* (1440), *Ludi Mathematici* (1450), *De re aedificatoria* (1452) e *Della Statua* (1462), além de obras importantes de arquitetura, em Florença e Mantova, principalmente, e intervenções urbanísticas em Roma. Giorgio Vasari, também tratadista, escreveu sua biografia, em 1550, que faz parte do livro *Le vite dei più eccellenti pittori, scultori e architetti*. Para Alberti, “o artista no contexto social não deve ser um mero artesão, mas um intelectual treinado em todas as disciplinas e em todos os campos”.

⁵² O ornamento, como elemento de difusão religiosa, mantinha grande importância para a arquitetura, no século XV. Entre os dez livros que compõem *De re aedificatoria*, os que tratam de ornamentos compreendiam: o ornamento de edifícios sagrados, o ornamento de edifícios públicos profanos, o ornamento de edifícios privados e o ornamento (tratado em separado como elemento essencial da arquitetura).

determinada proporção e uma disposição conveniente, e por outro, uma distribuição harmoniosa, de modo que a conformação inteira do edifício e sua configuração descansam já no próprio desenho. [...] o desenho deverá ter um traço preciso e uniforme, concebido em abstrato, executado por pessoa dotada de inteligência e cultura.

Ora, se porventura quisermos averiguar o que é o edifício em si e como deva ser construído em seu conjunto, será talvez oportuno considerar as origens mais remotas e os desenvolvimentos que sofreram aqueles lugares habitáveis que recebem o nome de edifícios [...] (ALBERTI, 2012, p. 35).

O currículo da ENBA se aproximava desses princípios, como vimos, desde a origem neoclássica da Academia Real fundada por D. João VI. Naquele período, o curso de arquitetura se dividia em ensino prático e teórico, a base prática do ofício concentrava-se no Estudo do desenho, em Cópias de Modelos e nos Estudos de Dimensões.

A partir dessa prática, o aluno aprendia a “encontrar um modo exato e satisfatório para ajustar e unir linhas e ângulos, mediante os quais possamos delimitar e definir o aspecto de um edifício” e “conferir aos edifícios e às suas partes um lugar apropriado, por um lado, uma determinada proporção e uma disposição conveniente, e por outro, uma distribuição harmoniosa” (ALBERTI, 2012, p. 35). A partir do domínio do desenho, estaria capacitado ao exercício de compor, isto é, à composição (ou ao projeto) do objeto arquitetônico.

O ensino da História da Arquitetura, através do estudo dos antigos, traria ao aluno os conhecimentos necessários para “averiguar o que é o edifício em si e como deva ser construído em seu conjunto” e “considerar as origens mais remotas e os desenvolvimentos que sofreram aqueles lugares habitáveis que recebem o nome de edifícios” (Idem, p. 36). Em outras palavras, poderia dispor de um repertório histórico que o permitiria repetir, com sucesso, modelos do passado.

A ENBA das primeiras décadas do século XX, salvo acréscimos curriculares ocorridos nos cem anos que a separavam de sua origem, mantinha a centralidade da disciplina de composição, apoiada no domínio do desenho e do conhecimento histórico, com que reproduzia elementos construtivos e ornamentos do passado clássico.

Nos três primeiros anos, o aluno fazia as disciplinas comuns às quatro formações, que eram partes do chamado Curso Geral. Nesta etapa, ele se preparava para a especialização em Arquitetura, que ocorreria nos três últimos anos, no chamado Curso Especial (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (Regulamento da ENBA de 1º de janeiro de 1924)

Ano do Curso	Disciplinas
1º Ano	Desenho Figurado Desenho de Elementos de Arquitetura Geometria Descritiva e Noções de Sombras e Perspectiva
2º Ano	Geometria Analítica e Cálculo Desenho de Modelo Vivo (preliminar) Composição de Elementos de Arquitetura Perspectiva e Sombras Modelagem Ornamental Mecânica. Grafo-estatística. Resistência dos Materiais
3º Ano	História da Arte e Estética Composição Decorativa Estereotomia Modelagem Ornamental Estabilidade das Construções Mat. Construção. Tecnologia. Processos Constr. Higiene Edifícios
4º Ano	História da Arte e Estética Composição de Arquitetura Modelagem Ornamental Legislação das Construções. Topografia História e Teoria da Arquitetura
5º Ano	Composição de Arquitetura
6º Ano	Composição de Arquitetura

Fonte: BRASIL. Decreto nº 11.749, de 13 de outubro de 1915. Reorganiza a Escola Nacional de Belas Artes.

As disciplinas iniciais, do Curso Geral, que compunham a base técnica para o projeto, isto é, o desenho, também se baseavam na ideia de domínio da representação e da análise da forma, a partir do exercício do fazer artístico. Para tanto, as disciplinas relacionadas ao desenho técnico e artístico e à geometria descritiva, dados no primeiro ano do curso, se juntavam às primeiras noções de composição e de resistência dos materiais, oferecidas a partir do segundo ano do Curso Geral. No terceiro ano, o aluno teria acesso à disciplina de “História da arte e estética”.

Saber representar a forma é, até hoje, tão importante para o arquiteto que a palavra desenho, em diversas línguas, é sinônimo de projeto. *Design*, em inglês;

disegno, em italiano; e *diseño*, em espanhol, são nomenclaturas que traduzem o risco sobre o papel que representa a forma do edifício projetado.

Além das disciplinas voltadas para a representação da forma, notadamente as de desenho e modelagem, os alunos do Curso Geral tinham contato com os fundamentos da técnica construtiva e dos princípios da Física aplicados à construção. As demais disciplinas dessa fase inicial exercitavam os conhecimentos geométrico, estético e teórico, em aulas de Geometria Descritiva, Composição e História da Arte.

De posse desses conhecimentos, que fundamentariam o Curso Especial de Arquitetura, o aluno estaria apto ao exercício da composição e a adquirir novos conhecimentos mais diretamente ligados ao exercício e à cultura da profissão. Nos três últimos anos, os alunos desenvolviam principalmente a arte de projetar, que àquela altura se chamava “composição”. As aulas de Composição de Arquitetura estavam presentes nos três anos finais do Curso Especial.

Guardando os princípios da escola neoclássica, que estava na origem da Academia Real – a qual se transformaria em Escola Nacional de Belas Artes no regime republicano –, a composição do edifício se mantinha, portanto, como objetivo final do curso. A disciplina de Composição de Arquitetura promovia, entre os alunos, concursos mensais que culminavam com o Concurso de Grau Máximo, ao fim do curso. Os seis primeiros colocados recebiam medalhas como prêmio.

Outros conhecimentos se somavam à formação do arquiteto na segunda metade do curso (o curso compreendia seis anos, conforme o Quadro 1 mostra): História da Arte e Estética, História e Teoria da Arquitetura, Legislação das Construções, Topografia e Modelagem Ornamental.

As disciplinas de História e Teoria da Arquitetura não eram oferecidas como “orientação crítica”, termo usado por Lucio Costa para descrever sua função a partir da reforma. Também o aprendizado dos clássicos não se voltava para a compreensão do fenômeno artístico e para sua objetivação como obra temporal. O conhecimento transmitido visava fornecer repertório historicista e erudito para a composição arquitetônica. Seus princípios estéticos se aproximavam dos tratados do Renascimento, como releitura das ordens da Grécia Antiga, difundidas e acrescidas de novos elementos por toda a extensão do Império Romano. Na verdade, conceitos como o da “honestidade arquitetônica”, isto é, a perfeita integração entre os elementos estruturais, funcionais e

estéticos, que seria tão cara ao modernismo, não encontravam substância na arquitetura revivalista que pautava a Academia.

O conhecimento histórico sobre elementos da arquitetura clássica era estendido e aperfeiçoado por meio de disciplinas práticas. Além do desenho, o aluno dedicava-se, do segundo ao quarto ano, aos exercícios de modelagem de elementos escultóricos que compõem o repertório de ornamentos que se aplicava à construção arquitetônica. Capitéis, volutas e toda sorte de relevos eram elaborados, como adorno escultórico aplicado à construção, na disciplina de Modelagem Ornamental. As aulas continham trabalhos práticos e, já na fase de especialização em Arquitetura, diferenciavam-se do ensino que era ministrado aos alunos de escultura, mais voltados a temas naturalistas e da anatomia humana.

As disciplinas de Topografia e de Legislação da Construção completavam o programa do curso de Arquitetura com instruções técnicas sobre a implantação da obra no terreno e suas implicações, tanto ao meio físico quanto à dimensão institucional de sua integração à cidade.

Como se pode ver, apesar das mudanças sofridas em seu currículo, o programa didático da ENBA ainda guardava alguma proximidade com sua origem neoclássica, de 1816. Se o estudante da ENBA se submetia às disciplinas do Curso Geral para, posteriormente, passar pelas aulas do ensino especial, na antiga Academia Real (depois Imperial), o programa didático compreendia o Ensino Teórico e o Ensino Prático.

Tanto o ensino teórico quanto o da prática da antiga Academia se baseavam no conhecimento empírico acumulado historicamente para aplicação direta sobre a composição arquitetônica e sua execução. Nessas condições, pode-se considerar que o ensino da prática, como preparação para o ensino teórico, mantinha analogia com a divisão entre Curso Geral e Curso Especial. Na estrutura da ENBA, as disciplinas do curso geral eram também preparatórias para a formação do arquiteto, em seu Curso Especial.

Permaneceu também o caráter do “aprender para repetir” que caracterizava o ensino de história da arquitetura. Como se vê em sua denominação, “Estudo dos antigos”, o objeto da disciplina era conhecer a arquitetura do passado, das ordens clássicas e das principais obras do legado greco-romano. Com isso, visava-se à reprodução desses modelos pela repetição de seus elementos aparentes, aplicados às edificações do tempo então presente. Permanecia, portanto, a primazia da forma sobre a

função, mesmo quando aplicada sobre edificações voltadas para atendimento de demandas e programas de um novo tempo.

A técnica construtiva era ministrada em aulas teóricas, isto é, como teoria e não como ciência, como hoje a entendemos, associada aos fenômenos físicos e às condições dadas pelos materiais aplicados à construção. Os vãos possíveis, os tipos de fundação, as soluções de cobertura etc. eram desenvolvidos nas aulas de Construção, a partir do saber teórico acumulado ao longo de séculos, pela observação da prática construtiva.

O estudo dos materiais era objeto das aulas de Estereotomia. A disciplina tratava do conhecimento técnico da arte de trabalhar a pedra (principalmente) e a madeira, materiais de largo uso na construção – com vistas ao manejo, à beleza e à estabilidade construtiva – basicamente aplicados à execução de ornamentos internos e externos.

A representação e a análise da forma se davam pelo estudo do desenho e da técnica da perspectiva. Esse conhecimento – que ainda hoje, no século XXI, é ministrado nos cursos de Arquitetura – permite não apenas antever o resultado da obra, que é enfim o objeto projetado, mas também estudar as alternativas e especular sobre a melhor solução, refazendo-a quantas vezes for necessário durante o processo de elaboração. Em suma, o domínio do desenho dá oportunidade ao processo de tentativa e erro que caracteriza o ato de projetar. Vale dizer que esse procedimento foi dominante entre os arquitetos desde o Renascimento, quando o desenho e a perspectiva revolucionaram os meios de projeto, e se tornou também a forma didática consagrada para o ensino dessa arte.

Na disciplina de Composição, concentrava-se o ensino do método de projetar. Para a escola neoclássica, projetar era compor, isto é, combinar elementos construtivos da arte clássica ao programa de necessidades de um edifício, levando em conta as características temporais de suas funções, os limites da técnica e as condições de implantação na paisagem urbana. Vãos predeterminados estabeleciam a modulação das partes que constituíam os cômodos e os setores funcionais.

Esses espaços se interligariam por meio de corredores de circulação ou pátios internos e externos. No plano externo, janelas, pórticos e escadarias comporiam, justapostos, o desenho do edifício e estabeleceriam os parâmetros para a diagramação da fachada. A composição partia, portanto, de elementos espaciais pré-determinados,

segundo uma ordem que seria definida pelo arquiteto, a partir de seus conhecimentos teóricos e práticos⁵³.

Observa-se que essa ideia de composição pode parecer aos arquitetos e estudantes de Arquitetura da segunda década do século XXI algo rígido e, de certa forma, repetitivo diante das possibilidades expressivas hoje disponíveis ao projeto. Entretanto, quando a contrapomos ao modelo então dominante até a metade do século XVIII – a arte barroca, em que os elementos de arquitetura serviam como meros suportes para os ornamentos pictóricos, esculturas e outros adornos que compunham a obra – percebe-se que a arte neoclássica é também expressão afirmativa de revalorização do espaço arquitetônico e dos elementos construtivos, que constituem em essência o repertório da Arquitetura. Nesse aspecto, a tendência classicista, que se explicitava desde a definição do programa de ensino, expressava também a liberdade criativa do arquiteto, ao se conduzir por repertório próprio, entre vãos, colunas, portais e escadarias, sem precisar se submeter a produzir o cenário de exposição de elementos de outras artes. Essa postura e o próprio nome da disciplina (composição) se mantinham na ENBA, o que faz supor que a abordagem sobre o problema mantinha similaridade com a origem neoclássica da antiga Academia Real.

O domínio desse repertório que caracteriza o ofício de projetar, envolvendo ciência e arte, já estava presente no ensino de arquitetura. O conteúdo ministrado, assim como a prática profissional, não compreendia os aspectos tecnológicos da construção. Não havia, como hoje, o cálculo estrutural ou de instalações domiciliares, por exemplo. O desenvolvimento dessa prática aplicada ao projeto somente se tornaria possível com a padronização dos materiais e das técnicas construtivas, que é característica dos artefatos produzidos a partir da Revolução Industrial. Como veremos mais à frente, o ingresso do conhecimento científico sobre a técnica construtiva passaria a ser um dos fundamentos da arquitetura que, no caso brasileiro, receberia maior impulso a partir dos modernos, isto é, a partir da reforma proposta por Lucio Costa.

O saber necessário para a construção e, por extensão, para essa arte, até o século XIX, fundava-se na teoria, baseada no conhecimento empírico. O interesse científico se

⁵³ No capítulo “Elementos de Composição” do livro “Ensaio sobre o Projeto”, Alfonso Corona Martinez cita Julien Guadet, arquiteto francês do século XIX: “Nada mais sedutor que a Composição. É o verdadeiro domínio do artista, sem limites nem fronteiras além do impossível. O que é compor? É colocar juntas, soldar, unir as partes de um todo. Estas partes, por sua vez, são os Elementos de Composição. Assim como vocês (os alunos) realizarão suas concepções com paredes, aberturas, abóbodas, tetos – todos eles Elementos de Arquitetura – assim vocês estabelecerão sua composição com cômodos, vestíbulos, acessos e escadas. Estes são os Elementos de Composição (MARTINEZ, 2000, p. 157).

voltava principalmente para a compreensão dos princípios de simetria, harmonia, proporção e valores estéticos, desde a Grécia Clássica, associados à Matemática. Embora já houvesse, em parte do currículo, conhecimentos da engenharia do século XX aplicados ao curso de arquitetura da ENBA, preservava-se o domínio teórico sobre o conhecimento acerca dos materiais como suficiente para a formação do arquiteto. O ideal clássico da definição matemática do belo, a partir das regras de proporção e harmonia contidas no programa didático, refletia-se no programa de ensino da ENBA, desde sua origem, nas disciplinas de estudo de dimensões e perspectiva, da Academia Real.

A ausência do pensamento urbanístico no curso de Arquitetura da Academia Real de Belas Artes, que já ao tempo de sua fundação seria relevante para o desenvolvimento da cidade, deve ser compreendida no âmbito do projeto de educação da Metrópole para a Colônia, que se estendeu mesmo após a Independência. O ensino superior deveria se restringir às necessidades mais prementes das funções de Estado, em áreas específicas do conhecimento, de modo isolado, formando especialistas nas áreas de saúde, engenharia e direito. As outras atividades eram, muitas das vezes, exercidas e comandadas por trabalhadores sem formação superior.

Vale registrar, porém, que importantes intervenções urbanas já haviam ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, quando da elevação da cidade a capital no século XVIII, e a cidade vivia um surto de desenvolvimento social e econômico provocado pela presença da Família Real. São exemplos disso o Passeio Público, projetado pelo Mestre Valentim; o aterro do Boqueirão da Ajuda; e a construção do Aqueduto da Carioca, hoje conhecido como “Arcos da Lapa”. São obras características do pensamento urbano do período, que preparavam a cidade para um novo papel no conjunto do território da Colônia.

Assinale-se ainda que o pensamento científico do século XIX acrescentara outras questões às preocupações estéticas da cidade do Renascimento e às soluções dos problemas de circulação, que se voltavam principalmente às manobras militares, da cidade barroca. Entre eles estavam os problemas relacionados à higiene, isto é, ao saneamento, à drenagem, enfim, aos problemas causados pelos impactos ao meio ambiente da cidade que se industrializava. Uma capital como o Rio de Janeiro que ainda que não vivesse a experiência industrial, constituía um importante porto para onde

convergia grande parte das riquezas do país e deveria superar a base colonial de seu traçado, a aparência e as condições ambientais, modernizando sua estrutura urbana.

A contribuição da Academia Imperial de Belas Artes – como passou a ser denominada a partir de 1826 – ao urbanismo da cidade se restringiu, pois, aos projetos produzidos pelo próprio Grandjean de Montigny, além de obras de seus discípulos. O arquiteto já atuara sobre a paisagem urbana, tendo participado de concurso para remodelação da Avenida dos *Champs-Élysées*, a principal avenida de Paris. No Rio de Janeiro, destacam-se os projetos do edifício da própria Academia Imperial, do Palácio do Comércio e da ampliação do Paço Imperial, que tomaria a estatura necessária a um palácio de governo. Além desses, o arquiteto propôs a abertura de um eixo de circulação que interligaria o Paço à residência do imperador, na Quinta da Boa Vista – obra não executada que se denominaria rua Imperial e se abriria em praças, onde se abrigariam esculturas alusivas à família imperial e a outros símbolos da nacionalidade que se construía.

O mesmo afastamento quanto à formulação de um pensamento urbanístico se mantinha na ENBA, no início do século XX. A problemática urbana e a ideia de planejamento das cidades não estava contemplada no curso de Arquitetura, apesar de estarem cada vez mais visíveis os conflitos urbanos, o impacto das intervenções sobre a paisagem da cidade e mesmo os exemplos internacionais do entrelaçamento entre arquitetura e urbanismo. O edifício era compreendido como objeto implantado em um “lugar apropriado, por um lado, uma determinada proporção e uma disposição conveniente” (ALBERTI, 2012, p. 35), isto é, como uma forma a se contemplar, a partir da perspectiva de uma rua atemporal ou de uma praça florentina.

A seguir, passaremos ao terceiro capítulo, em que será apresentada a proposta de reforma para o ensino da ENBA, que, embora atingisse todos os cursos ministrados, tinha como foco principal a autonomia do ensino de Arquitetura, que deixaria de ser um Curso Especial entre os de outras artes ministrados na ENBA. A partir dessa independência, o ensino de arquitetura inseriria o Urbanismo e criaria melhores condições para o aprofundamento do conhecimento técnico-científico do processo construtivo, características ainda hoje presentes no ensino deste ofício.

3 A REFORMA DO ENSINO NA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (1931)



Fig. 2 – Edifício em estilo eclético, inspirado no classicismo francês, projetado por Adolfo Morales de Los Rios, para a Escola Nacional de Belas Artes, atual Museu Nacional de Belas Artes, inaugurado em 1908, no centro do Rio de Janeiro (Foto: Marc Ferrez)

Na figura acima, vê-se o edifício da Escola Nacional de Belas Artes, em fotografia tirada por Marc Ferrez, em 1909. Sua arquitetura classicista simbolizava, à época de sua construção, o esforço de modernização do Brasil republicano, nos primeiros anos do século XX. Sua implantação na então recém-inaugurada avenida Central (hoje avenida Rio Branco), entre o Teatro Municipal e a Biblioteca Nacional, representava a valorização das Belas Artes e, em particular, da Arquitetura que se edificava e se pretendia ensinar naquele período.

Neste capítulo, são apresentadas as condições em que se deu a proposta de reforma apresentada à Congregação da ENBA. Além disso, abordam-se a aceitação e apoio inicial à proposta e a destituição de Lucio Costa da direção da Escola.

O capítulo se divide nas seguintes partes:

- A nomeação de Lucio Costa e o anúncio da reforma
- O novo currículo
- O Salão de 1931 e a exoneração
- A reforma do ensino proposta por Lucio Costa e o modernismo

Optou-se por analisar a reforma a partir do confronto entre o currículo anterior à reforma, o proposto por Lucio Costa e, por fim, o currículo que passou a vigorar em 1933, resultante do trabalho da comissão instituída para esse fim, que o concluiu em dois anos.

Com este foco, o texto trata das intenções explicitadas pelo arquiteto, sua apresentação efetiva e o impacto no programa de ensino apontado no novo currículo. Em seguida, são analisadas as condições de sua exoneração, a organização do chamado Salão Revolucionário de 1931 e o legado da reforma sobre o programa de ensino, que passou a vigorar em 1933.

O pensamento de Lucio Costa e suas interseções com o movimento moderno internacional, assim como seus contatos com as propostas de renovação educacional, serão comentados ao final do capítulo, com vistas a compreender seu legado teórico e as ideias que deram forma e conteúdo à sua proposição reformadora iniciada na ENBA.

3.1 A nomeação de Lucio Costa e o anúncio da Reforma

Em 8 de dezembro de 1930, tomava posse como diretor da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) o jovem arquiteto Lucio Costa, então com 28 anos. Formado seis anos antes na mesma instituição, tão logo nomeado declarou suas intenções reformadoras. Essas intenções foram divulgadas três semanas depois em uma entrevista concedida pelo arquiteto ao jornal O Globo⁵⁴.

Em linhas gerais, essa entrevista documentava, de maneira bastante pessoal e clara, suas motivações e propósitos quanto ao ensino de arquitetura e das demais artes ministradas na ENBA. Desde o título, “O novo diretor da Escola de Belas Artes e as

⁵⁴ A primeira entrevista de Lucio Costa como diretor da Escola Nacional de Belas Artes ocorreria em 29 de dezembro de 1930, concedida ao jornal O Globo, sob o título “Um programa em breve entrevista com o arquiteto Lucio Costa – O estilo colonial e o *salon*”. A entrevista apresentava algumas das premissas do arquiteto, concentrando-se na crítica sobre a arquitetura eclética, então dominante no Brasil, e o que pretendia do ensino de arquitetura, a partir da visão modernista quanto à relação de “honestidade” entre estrutura e forma: “em todas as grandes épocas as formas estéticas e estruturais se identificaram”. Para esta dissertação, a reprodução da entrevista utilizada como fonte é aquela que se encontra em PEREIRA, Margareth da Silva. **1931 – Arte e Revolução: Lucio Costa e a reforma da Escola de Belas Artes**. Rio de Janeiro: PROURB – UFRJ, 2003. 1 CD-Rom.

diretrizes de uma reforma”, anunciava-se que haveria mudanças e que o próprio arquiteto teria oportunidade de sintetizá-las.

Estavam dadas as linhas gerais da avaliação que fazia do ensino de Arquitetura, como também das demais artes lecionadas na ENBA. Afirmava, com limpidez, a radicalidade com que pretendia transformar o ensino, não apenas como intenção pessoal, mas como missão delegada pelo governo que se instalara a partir de um movimento essencialmente reformista. Suas intenções não se restringiam ao curso de Arquitetura, mas se estendia a todo o ensino da ENBA. Entretanto, seu foco era a formação de arquitetos. Para que se compreendam melhor as intenções de Lucio Costa e se conheçam suas repercussões sobre o conteúdo curricular, decidiu-se por apresentar a entrevista em sua totalidade.

Perguntado sobre suas impressões com relação à ENBA e ao seu programa, Lucio Costa responde:

Embora julgue imprescindível uma reforma em toda a Escola, aliás como é do pensamento do governo, vamos falar um pouco sobre as necessidades do curso de Arquitetura. Acho que o curso de arquitetura necessita uma transformação radical. Não só o curso em si, mas os programas das respectivas cadeiras e principalmente a orientação geral do ensino. A atual é absolutamente falha. A divergência entre a arquitetura e a estrutura, a construção propriamente dita tem tomado proporções simplesmente alarmantes. Em todas as grandes épocas as formas estéticas e estruturais se identificaram. Nos verdadeiros estilos, arquitetura e construção coincidem. E quanto mais perfeita a coincidência, mais puro o estilo. O Parthenon, Reims, Sta. Sophia, tudo construção, tudo honesto, as colunas suportam, os arcos trabalham. Nada mente. Nós fazemos exatamente o contrário. Se a estrutura pede cinco, a arquitetura pede cinquenta. Procedemos da seguinte maneira, feito o arcabouço, simples, real, em concreto armado, tratar de escondê-lo, por todos os meios e modos. Simulam-se arcos e contrafortes, penduram-se colunas, atarraxam-se vigas de madeira às lajes de concreto. Pedra fica muito caro? Não tem importância, o pó de pedra aparelhado com as regras da estereotomia resolve o problema. Fazemos cenografia, estilo, arqueologia, fazemos casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo menos arquitetura (PEREIRA, 2003, n. p.).

Em sua resposta, Lucio Costa situava, de imediato, o alinhamento de sua presença na ENBA, como parte de um projeto político, e nos induz a concluir que, para tanto, contava com o apoio do Governo Provisório. Demonstrava também considerar a precedência do ensino de Arquitetura sobre as demais artes em seu projeto reformista. Em suas palavras, seria “imprescindível uma reforma em toda a Escola, aliás como é (era) do pensamento do governo” (Ibidem).

Nomeado por indicação de Rodrigo Melo Franco de Andrade, então chefe de gabinete de Francisco Campos, e titular do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o arquiteto certamente ouviu dele a disposição reformista do Governo⁵⁵, que já fora demonstrada em seus primeiros atos, ao criar o Ministério da Educação e Saúde e ao preparar, àquela altura, a publicação da Reforma Francisco Campos para o ensino superior. Lucio Costa contribuiu com parte do texto do Decreto, que tratava dos “fins e das organizações didáticas” da ENBA, vinculada à Universidade do Rio de Janeiro. Esse texto, que oficializa a Reforma, contém o conteúdo didático e sequência do ensino nas cinco séries que o curso de arquitetura passou a compreender.

Como se vê na resposta à primeira pergunta, Lucio Costa concentrou sua atenção sobre o currículo do curso de Arquitetura, criticando-o tanto em relação às disciplinas elencadas – isto é, as respectivas cadeiras – quanto a sua orientação, a seu ver, em geral, inadequada. A partir desse ponto, passou a relacionar essas inadequações principalmente quanto à incompatibilidade entre a solução formal, o sistema estrutural, os materiais empregados e as necessidades funcionais e tipológicas do edifício projetado.

Sobre a forma com que pretendia adequar essas dimensões, que são características da arquitetura, antecipou os principais pontos de sua reformulação, com vistas à coerência formal do projeto arquitetônico. Pelo que destacou, pretendia aprimorar o ensino das técnicas construtivas e fez também menção às diretrizes a serem adotadas nas disciplinas relacionadas à história da arquitetura.

Após a exposição, o repórter comentou: “e em poucas palavras o arquiteto Lucio Costa traçou o programa”, e o depoimento do arquiteto tem sequência.

A reforma visará aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino artístico no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplina; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta (PEREIRA, 2003, n. p.).

⁵⁵ Em entrevista aos estudantes de Arquitetura do Rio Grande do Sul, em 1962, publicada em “Lucio Costa: Sobre Arquitetura”, declarou não conhecer Francisco Campos e Rodrigo Melo Franco de Andrade. Quando convidado, considerou a “inutilidade de ser mudado o diretor sem mudar radicalmente não só a organização, mas a própria orientação do ensino, tanto no curso de Arquitetura, como nos de Pintura e Escultura. Declarou-nos então o Dr. Rodrigo ser essa justamente a intenção do governo, razão pela qual me havia chamado e, mais, que eu teria absoluto apoio no Ministério” (COSTA, 1962, p. 41).

A pergunta seguinte tocava no assunto que constituía polêmica, quanto à forma e o “estilo” predominante entre os arquitetos em atividade, entre eles os professores da ENBA, colocando em cheque os chamados “estilos arquitetônicos” em conflito.

- E quanto ao chamado “Colonial Brasileiro”? Haverá necessidade de que se o estude no Curso de Arquitetura?

Acho indispensável que os nossos arquitetos deixem a escola conhecendo perfeitamente a nossa arquitetura da época colonial - não com o intuito da transposição ridícula de seus motivos, não de mandar fazer falsos móveis de jacarandá - os verdadeiros são lindos - mas de aprender as boas lições que ele nos dá de simplicidade, perfeita adaptação ao meio e à função, e consequente beleza (PEREIRA, 2003, n. p.).

Esta posição indicava a conclusão de que, àquela altura, Lucio Costa se aproximava do pensamento modernista internacional, embora articulado à realidade brasileira e ao movimento reformista e reformador da realidade do país. Ao negar a aplicação direta dos conhecimentos transmitidos em História da Arte, isto é, como recurso de repertório para a imitação dos modelos antigos, e defender o estudo da arquitetura do passado por suas lições de boa adequação “ao meio e à função”, percebem-se as mesmas intenções quanto à adequação do ensino que estão por trás do modernismo, no plano da arte. Ao mesmo tempo, demonstra sua afinidade com a renovação proposta pelo pensamento escolanovista, no campo da educação.

Como se vê posteriormente, no currículo reformado do curso da ENBA, a Teoria da Arquitetura se afastaria momentaneamente da disciplina de História, certamente por identificar a necessidade de difundir o novo pensamento arquitetônico e urbanístico, que requeria uma disciplina destacada no conjunto didático⁵⁶, não mais atrelada ao passado histórico. O racionalismo modernista, teoria que se contrapunha ao que era dado anteriormente, precisaria ser disseminado e adquirir a adesão dos novos arquitetos que se formavam e, a partir deles, da sociedade. O que vinha sendo ministrado por meio do estudo dos tratados classicistas, utilizados desde a Academia Real de Dom João VI, deveria ser superado por um novo conhecimento e aplicado aos novos projetos de Arquitetura, assim como ao Urbanismo. Com este pensamento, Lucio Costa também se vinculava ao que, no dizer de Giulio Argan, seria “a deliberação de fazer uma arte em

⁵⁶ Hoje, na maioria dos cursos de Arquitetura, essas aulas fazem parte de uma mesma disciplina que envolve História e Arquitetura.

conformidade com a época e a renúncia à invocação de modelos clássicos, tanto na temática como no estilo” (ARGAN, 1992, p. 185)⁵⁷.

Por fim a entrevista se estendia para as artes plásticas estudadas na ENBA:

- E quanto às outras artes plásticas?

O mal não é menor. O “Salon”, por exemplo – que exprime sobejamente o nosso grau de cultura artística diz bem do que precisamos. De ano para ano, tem-se a impressão que as telas são sempre as mesmas, as mesmas estátuas, os mesmos modelos, apenas a colocação ligeiramente varia. Apesar do abuso da cor (ter colorido gritante, julgam muitos, é ser moderno), sente-se uma absoluta falta de vida, tanto interior como exterior, uma impressão irremediável de raquitismo, de inanição. O alheamento em que vive a grande maioria dos nossos artistas a tudo o que se passa no mundo é de pasmar. Tem-se a impressão que vivemos em qualquer ilha perdida no Pacífico, as nossas últimas criações correspondem ainda às primeiras tentativas do impressionismo. Todo esse movimento criador e purificador pós-impressionista, de Cézanne para cá, é desconhecido e renegado, sob o rótulo ridículo de “futurismo”. É preciso que os nossos pintores, escultores e arquitetos procurem conhecer sem *parti pris* todo esse movimento, que já vem de longe, compreender o momento profundamente sério que vivemos, e que marcará a fase “primitiva” de uma grande era. O importante é penetrar-lhe o espírito, o verdadeiro sentido, e nada forçar. Que venha de dentro para fora e não de fora para dentro, pois o falso modernismo é mil vezes pior que todos os academismos (PEREIRA, 2003, n. p.).

Pelo tom da entrevista, pode-se observar a firmeza de propósito com que o jovem arquiteto assumia a direção da ENBA. Ao mesmo tempo, ao compreender que a consolidação dessa nova arquitetura deveria contar com um novo modelo de ensino, integrava-se ao movimento de renovação da educação brasileira, que participava do centro dos debates que ocorriam durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-34).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que seria lançado no ano seguinte, em 1932, proporia um ensino superior voltado para a extensão e a pesquisa, como forma de produzir ciência e adquirir conhecimento, por uma postura criadora e crítica. A erudição vazia produzida pelo modelo historicista, que se voltava para a revisão e a repetição de um passado aparente, deveria abrir passagem para a criação e o conhecimento oferecido por uma educação “sólida” dada pela observação e pela experimentação.

Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em

⁵⁷ O primeiro dos cinco princípios relacionados por Giulio Argan, como características do *modernismo*.

vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 67).

Esta “solidez de conhecimentos” de que trata o Manifesto também era buscada na reforma proposta por Lucio Costa, que se basearia na prática da observação e da experimentação, exercitadas diretamente sobre o objeto da formação do aluno, isto é, sobre o projeto. Essas condições viriam a exigir a autonomia do curso de Arquitetura quanto ao do ensino das demais artes ministrado na ENBA. O curso de Arquitetura seria independente e não se constituiria mais em parte especial de um ensino geral das artes. Deixaria de ser, portanto, uma especialização e passaria a ser, desde os primeiros anos, um curso direcionado às necessidades específicas da formação do arquiteto.

Vale destacar que esses objetivos, antecipados pelo jornal, seriam concretizadas poucos meses depois, pela publicação do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos cursos a ela vinculados. Nele, Lucio Costa inseria os termos em que se dariam os fins e a organização didática dos cursos da ENBA. Em 22 de abril, na primeira e única reunião de que participou Lucio Costa, a reforma proposta pelo ex-aluno e firmada em decreto presidencial seria apresentada à sessão da Congregação da ENBA, que reunia alguns de seus ex-professores.

Até hoje, a posse de Lucio Costa suscita dúvidas quanto às razões que o levaram ao cargo, às indicações que a proporcionaram e mesmo à data em que se efetivou. Em entrevista à Folha de São Paulo, publicada em 23 de julho de 1995, talvez a última concedida à imprensa, Lucio Costa reiterou ter sido convidado por Rodrigo Melo Franco de Andrade⁵⁸, então chefe de gabinete do Ministro Francisco Campos. A

⁵⁸ Rodrigo Melo Franco de Andrade nasceu em Minas Gerais em 1898. Advogado, jornalista e escritor, formou-se em direito pela Universidade do Rio de Janeiro. Foi redator-chefe (1924) e diretor (1926) da *Revista do Brasil*. Chefe de gabinete de Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública, foi o principal responsável pela indicação de Lúcio Costa para a direção da Escola Nacional de Belas Artes em dezembro de 1930. Chefiou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), desde a

aproximação com Rodrigo Melo Franco de Andrade prosperaria em direção ao aprofundamento de suas ideias quanto à dimensão histórica da arquitetura e, particularmente, quanto ao patrimônio construído no Brasil. Posteriormente, em 1937, o mesmo gestor público levaria Lucio Costa à direção da Divisão de Estudos e Tombamentos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DET/Sphan).

Diante de seu próprio pronunciamento e mesmo tendo em conta as hipóteses levantadas, considera-se, como mais provável, que Lucio Costa tenha sido apresentado a Mello Franco pelo poeta Manuel Bandeira, um dos primeiros modernistas, amigo de Mário de Andrade e dos mineiros Carlos Drummond de Andrade e do próprio Rodrigo Melo Franco⁵⁹. Curiosamente, Manuel Bandeira foi estudante de arquitetura da Politécnica de São Paulo, entre 1903 e 1904, e muito próximo aos artistas e às artes plásticas ligados ao movimento modernista, tendo inclusive colaborado com Lucio Costa na organização da 38ª Exposição Geral de Belas Artes, entre 1º e 29 de setembro de 1931, a última realização do arquiteto na ENBA.

Então, o jovem arquiteto Lucio Costa, apesar de ser pessoa estranha aos meios universitários foi nomeado por Vargas como diretor da ENBA. A indicação de Lucio para dirigir a Escola, ao que tudo indica, foi sugerida por Manuel Bandeira a Rodrigo Melo Franco de Andrade, então chefe de gabinete do ministro da Educação e Saúde Pública, que a encaminhou ao ministro Francisco Campos. Sua nomeação surpreendeu a maioria dos docentes da Escola, como informou o professor Archimedes Memória: Veio a revolução de 1930 e a nomeação de Lucio Costa para Diretor da E.N.B.A. causando esse fato grande surpresa a todos os professores catedráticos da E.N.B.A. pois era de todos conhecido que Lucio Costa não sendo professor nunca havia se interessado pelas questões do ensino, entretanto todos os professores o receberam com toda a lhanesa e urbanidade (SANCHEZ, 2005, p. 77).

Quanto à data da posse, alternativas controversas levariam a supor que não houvesse ocorrido em 8 de dezembro, mas em data anterior à Revolução, isto é, antes de novembro de 1930. Essa hipótese se apoia na assinatura de Lucio Costa apenas à ata de reunião da ENBA, presidida por José Octavio Corrêa Lima, escultor, professor e diretor

fundação do órgão, em 1937, até 1968. Morreu na cidade do Rio de Janeiro, em 1969 (*Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/rodrigo_melo_franco_de_andrade).

⁵⁹ Há divergências quanto à indicação do nome de Lucio Costa para a direção da ENBA. Enquanto Paulo Santos creditou tal indicação a Manuel Bandeira, José Marianno Filho afirmou, em entrevista a O Jornal, que esta se deveu à intervenção do esteta Rudi Siqueira.

da Escola, em 13 de setembro daquele ano⁶⁰. Pinheiro (2005) faz supor que a presença de Costa na ENBA desse sinal de continuidade do regime anterior ao governo provisório de Getúlio Vargas.

Entre os vários aspectos a serem ainda elucidados sobre este período, um dos mais instigantes é o motivo que levou efetivamente Francisco Campos, Ministro da Educação de Washington Luís, a convidar o jovem arquiteto Lúcio Costa - então com 29 anos incompletos - para o cargo de diretor da ENBA. Note-se que este convite foi anterior à revolução de 1930.

Pois a data da primeira reunião da Congregação da Escola em cuja ata comparece a assinatura de Lúcio Costa (e não mais a de José Corrêa Lima) como Diretor é 13/09/1930. Entretanto, tal nomeação - e efetiva posse - de Lúcio Costa à diretoria da ENBA em data anterior à Revolução de 1930 - que, como se sabe, foi deflagrada em 03/11/1930 - é sistematicamente ignorada na bibliografia específica. O próprio Lúcio Costa não faz referência ao assunto, talvez por não ter tido oportunidade de tomar qualquer iniciativa efetiva no curto espaço de tempo transcorrido entre a reunião de 13/09 e a eclosão da revolução. Seja como for, o fato é que consagrou-se, como data oficial do início do mandato de Lúcio Costa na diretoria da ENBA, a data de 08/12/1930.

O hiato de três meses entre essas datas corresponde precisamente ao desenrolar da Revolução, quando tudo certamente ficou “suspense no ar”, por assim dizer. Entretanto, a continuidade de Francisco Campos no Ministério da Educação - que já ocupava desde a administração de Washington Luís, quando, precisamente, fez o convite a Lúcio Costa - deve ter garantido a permanência de Lúcio na Diretoria, mesmo após a revolução. A própria continuidade do ministro é, em si, um dado de que - ao contrário do que se costuma pensar - as mudanças políticas não foram tão radicais assim - ou não o foram em todos os campos, pelo menos (PINHEIRO, 2005, p. 4-5).

Em primeiro lugar, é preciso considerar a inexistência, em fontes confiáveis, de informações que atestem esse fato. Primeiro, porque Washington Luiz nunca criou um Ministério da Educação; segundo, porque Francisco Campos era Secretário do Interior do governo mineiro, entre 1926 e 1929, e depois foi encarregado de representar Antônio Carlos, governador mineiro, nas negociações junto ao Presidente da República para a formação do novo governo federal. Nessas condições, carece de fundamento a possibilidade do convite em data anterior à posse do Governo Provisório.

Vale lembrar que a reunião imediatamente posterior àquela de setembro de 1930 foi a primeira e única de que participou Lucio Costa, em 22 de abril de 1931⁶¹. Tratava-se de sessão da Congregação da ENBA, já sob a égide do Estatuto das Universidades

⁶⁰ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola Belas Artes, Rio de Janeiro. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes efetuada em 12 de setembro de 1930**. Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 192-194.

⁶¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola Belas Artes, Rio de Janeiro. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes realizada em 22 de abril de 1931**. Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 195 a 197.

(Decreto nº 19.851), que vinculava a Escola à Universidade do Rio de Janeiro, em obediência às então recentes condições instituídas pela Reforma Francisco Campos. Esta reunião, isto é, a de 22 de abril de 1931, teve significado especial não apenas por ter sido a única presidida por Lucio Costa, mas principalmente por ter sido nesta reunião a reforma foi apresentada à Congregação, quando seus membros ainda conservavam certa surpresa quanto ao novo programa e à própria nomeação, embora o tenham recebido “com toda a lhanza e urbanidade”⁶².

A reunião anterior, citada por Pinheiro (2005), foi presidida por José Octavio Corrêa Lima, em 13 de setembro de 1930 e, conforme as apresentações iniciais registradas em ata, tratava de assuntos do cotidiano da organização da instituição. Constavam da “Ordem do Dia” a escolha dos temas para os concursos de fim de curso, de arquitetura, escultura e pintura, e a marcação de suas datas iniciais. Tratava também da designação das bancas julgadoras para esses concursos e da aquisição de obras de arte para as galerias da Escola. Ainda que a assinatura de Lucio Costa estivesse, de fato, presente ao fim da ata, com as dos demais professores da Congregação, não se vê no texto qualquer designação ao arquiteto, embora delegar atribuições e tarefas aos presentes e até a alguns ausentes fosse um dos objetivos da ordem do dia.

Soma-se a este episódio, em si surpreendente, o fato de a ata da reunião acusar a presença de treze participantes, não obstante houvesse dezessete assinaturas ao final da escritura. Entre essas assinaturas, constava, como destacou Pinheiro (2005), a de Lucio Costa, mas também a de Archimedes Memoria⁶³ e de outros signatários não relacionados entre os presentes.

⁶² Em pronunciamento na sessão da congregação da Faculdade Nacional de Arquitetura, em 17 de março de 1954, Archimedes Memoria relatava sua surpresa com a nomeação de Lucio Costa, declarando entretanto, a boa recepção que lhe reservavam: “Veio a revolução de 1930 e a nomeação de Lucio Costa para Diretor da ENBA causando esse fato grande surpresa a todos os professores catedráticos da ENBA pois era de todos conhecido que Lucio Costa não sendo professor nunca havia se interessado pelas questões do ensino, entretanto todos os professores o receberam com toda a lhanza e urbanidade” (SANCHES, 2005, p. 78).

⁶³ Archimedes Memoria nasceu em 1893, em Ipu, no Ceará, e formou-se em arquitetura, em 1917, na ENBA. Autor de importantes projetos na cidade do Rio de Janeiro, entre 1920 e 1940, destacam-se o projeto urbanístico da Exposição Internacional do Centenário da Independência, em 1922; o atual Museu Histórico Nacional; a Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro; os edifícios-sede do Hipódromo da Gávea e do Botafogo de Futebol e Regatas, e o Palácio Tiradentes, onde funcionou a Câmara Federal, atual Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Foi vencedor do concurso para construção do edifício-sede do Ministério de Educação e da Saúde Pública, obra não construída, cujo projeto foi substituído, para construção do edifício nascido do traço de Le Corbusier e desenvolvido por arquitetos brasileiros, sob coordenação de Lucio Costa. Pertenceu ao corpo docente da Escola Nacional de Belas Artes, professor catedrático de “Grandes Composições de Arquitetura” da FAU-UFRJ e diretor da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil. Morreu no Rio de Janeiro, em 1960 (Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa408608/archimedes-memoria>).

Essas evidências levam a crer que Lucio Costa após sua assinatura à ata da reunião anterior à sua posse, em data posterior à reunião, provavelmente na sessão de 22 de abril de 1931, por mais um gesto de “lhaneza e urbanidade” de seus pares, em cerimônia em que, na prática, tomava posse e conhecimento das decisões do colegiado anterior. A presença de sua assinatura, assim como as de três outros signatários da ata de 13 de setembro, não tem qualquer significado como atestado de sua presença funcional na ENBA. O que se evidencia é que sua nomeação ocorreu, de fato, em 8 de dezembro de 1930, já sob o Governo Provisório, que tomara posse em 3 de novembro daquele ano.

Longe de significar continuísmo ou concessão ao governo anterior, a nomeação se integrava ao movimento de renovação modernizadora, que envolvia não apenas as artes, a arquitetura e o urbanismo, mas também o ensino superior e a educação, de modo geral. Sua posse pode ser identificada como parte de um período de aproximação entre o movimento que chegara ao poder e os intelectuais que o governo buscava atrair para seu projeto reformista.

A missão de governo que Lucio Costa citara na entrevista a O Globo, concedida logo após sua posse, reafirma esse intento reformador. Por outro lado, demonstra seu compromisso diante do cargo assumido e do espaço subitamente adquirido por ele, assim como aconteceu com outros jovens intelectuais que passaram a ocupar cargos de direção, especialmente no Ministério de Educação e Saúde (MES). O próprio Rodrigo Melo Franco, que o indicara para a missão anunciada, tinha pouco mais de trinta anos de idade. São condições especiais que em dados momentos históricos, notadamente nos períodos de convulsão, podem oferecer, mesmo a um jovem, a possibilidade de assumir o comando e conduzir as mudanças em seu tempo.

A sociedade vinha se tornando mais complexa e, no caso brasileiro, isto se tornava mais visível desde a abolição do trabalho escravo e o nascimento de uma classe operária, ainda que embrionária, nas décadas de 1920 e 1930, formada por trabalhadores assalariados, semiartesãos. De outro lado, multiplicavam-se associações de classe, entidades culturais e outras organizações que formariam o germe de uma “sociedade civil”⁶⁴.

As mudanças em curso se caracterizavam por colocar em prática novas formas de produção, controle e apropriação econômica pelos novos segmentos da sociedade,

⁶⁴ Carlos Nelson Coutinho trata da formação do intelectual e da sociedade civil brasileira neste período em “Cultura e Sociedade no Brasil – Ensaio Sobre Ideias e Formas” (p. 21-22).

por meio do Estado e da ação de seus intelectuais. Nessas condições, a adoção de uma nova postura em relação à cidade e a sua arquitetura, que se colocavam em debate naquele período, se aliava ao projeto educacional, com vistas ao estabelecimento de novas relações culturais, mas sobretudo de produção. Esses objetivos, segundo Ianni, se estabeleceriam por suas determinações históricas, de forma independente ou deliberada quanto às intenções individuais de seus participantes e de suas proposições.

Deliberadamente ou não, os membros da tecnoestrutura estatal põem em prática objetivos econômicos e técnicas de controle das relações de produção e de apropriação por meio das quais se preserva ou modifica o modo pelo qual as diferentes classes sociais e certos grupos sociais representantes de cada classe participam da renda nacional (IANNI, 1971, p. 316).

A construção civil e as obras públicas de remodelação do espaço urbano antecipavam os novos objetivos econômicos, que se materializariam com o desenvolvimento industrial que se pretendia para o país. Em outros termos, se a instalação de uma sociedade moderna, assentada sobre a industrialização, era apenas um prenúncio, isto é, constituía um projeto cujas bases se desenvolveriam a partir das mesmas condicionantes históricas em que se deu o movimento de 1930, para os setores envolvidos com obras de arquitetura, urbanização e serviços públicos, as novas condições de produção já estavam postas e em transformação.

A efervescência cultural que promovera a Semana de Arte Moderna, em 1922, e produziria, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já se observava entre os arquitetos. Essas transformações ocorriam em direção às novas demandas da sociedade por habitação, trabalho e serviços urbanos. Se considerarmos que o modernismo seja a tradução arquitetônica da técnica construtiva do aço e do concreto armado, teremos que entender como latentes – isto é, já existentes, porém ainda não visíveis em seu todo – as possibilidades estéticas, funcionais e construtivas que o novo sistema permitiria ao projeto arquitetônico. O processo industrial aplicado à construção civil resultava em mudanças estruturais no projeto que envolviam a própria escala e a abrangência das intervenções sobre o espaço da cidade. Essas novas condições permitiriam à arquitetura e ao urbanismo meios mais adequados ao atendimento dessas demandas – e isso também se fazia presente no projeto reformador de Lucio Costa.

Quando a reforma do ensino de arquitetura foi apresentada à Congregação da ENBA, na já citada sessão de 22 de abril de 1931, a educação superior no Brasil já vivia

sob a égide do Estatuto das Universidades⁶⁵, que fazia parte da Reforma Francisco Campos. Poucos dias antes, em 11 de abril, a Universidade do Rio de Janeiro⁶⁶ passara a se constituir dos seguintes cursos:

- a) Faculdade de Direito;
- b) Faculdade de Medicina;
- c) Escola Politécnica;
- d) Escola de Minas;
- e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras;
- f) Faculdade de Farmácia;
- g) Faculdade de Odontologia;
- h) Escola Nacional de Belas Artes;
- i) Instituto Nacional de Música.

Foi diante do novo quadro institucional – e considerando principalmente as condições dadas pela organização da Universidade do Rio de Janeiro, que passaria a ser integrada pela Escola Nacional de Belas Artes – que a reforma do ensino seria recebida pelos membros da Congregação, composta por arquitetos, escultores, pintores e outros artistas. A reunião obedecia ao novo modelo e à nova estrutura universitária, envolvendo assuntos de efeito administrativo, decisões quanto ao afastamento de professores e funcionários, critérios de remuneração, horários de expediente etc. Além desses, houve na pauta a escolha de representantes da ENBA nos recém-criados Conselho Universitário (CO) e Conselho Técnico e Administrativo (CTA).

Os termos da reforma foram apresentados pelo professor Gastão Bahiana, eleito para o CTA. Gastão Bahiana, que havia sido professor de Lucio Costa, saudou o autor e a reforma, à qual se referiu como parte das “aspirações do corpo docente da Escola”. A despeito das críticas que já se faziam conhecer entre os professores do corpo docente, que culminariam com o afastamento de Lucio Costa da ENBA, a boa recepção da proposta, neste primeiro momento, pode ser verificada na ata da reunião da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes, realizada em 22 de abril de 1931. Vale dizer que esta ata, hoje parte do acervo do Museu Dom João VI, da Escola de Belas

⁶⁵ BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o Estatuto das Universidades.

⁶⁶ BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto Nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a Universidade do Rio de Janeiro (Ver anexos)

Artes de Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ) é, ao lado do Decreto nº 19.852, um dos principais documentos em que se oficializou a Reforma.

Snrs. professores. Inicia-se, hoje, nôvo cyclo na vida mais que secular desse Instituto de ensino artistico, outrora Academia Imperial, hoje Escola Nacional de Bellas Artes; e inicia-se sob os mais prômissores auspícios, quando um governo realizador acaba de remodelar o ensino superior, dando-lhe organização mais criteriosa e efficiente. Em particular, no que diz respeito aos cursos de Bellas Artes, só temos motivos de satisfação, já que fôram attendidas, na sua quase totalidade, as aspirações do Côrpo Docente desta Escola, anciosa por sahir do inexpliavel ostracismo official que o opprimia, entibiendo os mais decididos entusiasmos. Mal informado, talvez, sobre a vida interna da nossa Escola, o Governo recebeu confiar à Congregação o encargo de elaborar a reforma do ensino artistico: essa desconfiança, porém, resultou na mais imparcial demonstração do quanto era acertada a orientação tradicional dessa mesma Congregação. Com effeito, todas as medidas pedagogicas essenciais que vinham pleiteando, há tantos anos, junto ao Governo, acham-se consignadas na organização decretada: supressão de cadeiras próprias do ensino secundario; desdobramento de outras; criação das cadeiras de urbanismo, architettura paisagista, composição decorativa e technologia das artes menores; largo desenvolvimento do ensino technico; obrigatoriedade dos trabalhos práticos; maior seriedade nos exames, precedidos de provas multiplas; independencia da exposição annual da Escola; organização geral identica à dos outros Institutos de ensino superior desde as exigências para admissão, até o recrutamento do corpo docente; todas essas disposições darão, em breve, aos cursos da Escola Nacional de Bellas Artes a desejada elevação e efficiência. Seriamos porem injustos se, diante de tão promissores resultados, deixassemos de manifestar o nosso reconhecimento e os nossos applausos aos que, com tal acerto, elaboraram o plano da nova reforma, ao Ex. Snr. Ministro da Educação, aos seus assistentes technicos, e de modo todo especial ao nosso actual Director que, embora estranho ao magistério, e imprimindo à sua concepção pedagogica o sabor precioso da originalidade, soube interpretar com precisão e tornar vencedores, os pontos de vista por nós inutilmente defendidos. É justo portanto que da acta dessa primeira sessão realizada sob o novo regimem pedagógico, conste a expressão dos nossos vivos agradecimentos ao architetto Lucio Costa, ao artista cuja modéstia iguala o talento e que reúne na sua simpática personalidade os mais nobres attributos do caráter: firmeza com elevação, lealdade com independência. RJ, 22/04/1931, Ass. Gastão Bahiana⁶⁷.

Esta boa recepção deve ser compreendida como parte do ambiente de mudanças que caracterizavam os primeiros anos do Governo Provisório que emergira em 1930. A expectativa de renovação vinha sendo alimentada por importantes eventos ocorridos, particularmente no campo educacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o Estatuto das Universidades e mesmo a nomeação de um jovem arquiteto para

⁶⁷ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola Belas Artes, Rio de Janeiro. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes realizada em 22 de abril de 1931.** Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 194 a 197 (ver Anexo 3).

a direção da ENBA acrescentavam elementos a essa expectativa e, ao mesmo, gerava uma certa insegurança entre os membros mais antigos quanto aos rumos da Escola.

Como vimos anteriormente, a reforma continha alguns dos princípios aprovados no IV Congresso de Arquitetos, de que participou Gastão Bahiana, ressaltados em sua apresentação como aspirações do corpo docente “atendidas, na sua quase totalidade”. Entre elas, Bahiana destaca a criação das cadeiras de Urbanismo e de Arquitetura Paisagista; o desenvolvimento do ensino tecnológico e a obrigatoriedade dos trabalhos práticos, que se insere na Tese II do IV Congresso, como desenvolvimento do “espírito de atelier”, e que estimularia a “colaboração entre os alunos”.

A crítica do professor quando parece comemorar a “supressão de cadeiras próprias do ensino secundário” refere-se principalmente às disciplinas de Física e Desenho, oferecidas no Curso Geral, fase em que eram ministradas aulas que preparavam o aluno para o domínio das técnicas de representação da forma, um dos conhecimentos fundamentais da formação do arquiteto, além de princípios de Mecânica, que passariam a ser ministrados mesmo antes do ingresso na universidade, conforme passaria a estabelecer a “Organização do Ensino Secundário”⁶⁸.

Pelo Decreto nº 19.890 da Reforma Campos, que tratava do ensino secundário, essas disciplinas passaram a fazer parte do Curso Complementar, dado nos últimos dois anos do ensino secundário, entre outras preparatórias para o ensino superior⁶⁹. Embora não se possa estabelecer relação direta entre o conteúdo ministrado na escola secundária e o conteúdo e a prática da disciplina oferecida no Ensino Geral do curso de Arquitetura, vê-se na argumentação do professor Gastão Bahiana uma visão crítica à forma como era dada até ali a disciplina.

Como se verifica, tendo atendido as expectativas dos arquitetos, até certo ponto consensuais, quanto à inclusão e supressão de disciplinas do currículo até então vigente, a boa acolhida ao novo diretor e a seu programa reunia razões concretas, que

⁶⁸ BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a Organização do Ensino Secundário.

⁶⁹ “Art. 4º. O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: (...)”

Art. 7º. Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1º serie: Matemática - Física - Química - História Natural - Geografia e Cosmografia - Psicologia e Lógica.

2º serie: Matemática - Física - Química - História Natural - Sociologia – Desenho” (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931).

transcendiam o espírito de urbanidade protocolar. Entretanto, pode-se imputar às inquietações do período as discordâncias manifestas entre os professores, que iam além da crítica sobre o movimento da arquitetura e da defesa de seus pontos de vista puramente colocados. A formação de uma nova cultura arquitetônica e a luta por sua hegemonia feria interesses que ultrapassavam o campo cultural, ameaçando posições consolidadas em projetos e obras entre arquitetos de diferentes tendências e até entre profissionais de outras formações participantes do corpo docente da ENBA.

O que ocorria entre as partes envolvidas com os desdobramentos da reforma do ensino de arquitetura naquela etapa em que se formava o embrião da sociedade civil, por suas representações na “organização da cultura”, era a luta ideológica que caracteriza o sistema educacional em seu papel transformador da sociedade, notadamente em momentos de mudança, como no período em estudo.

Cada vez mais, com o crescimento da sociedade civil, o sistema educacional deixa de ser uma simples instância direta da legitimação do poder dominante para se tornar um campo de luta entre as várias concepções político-ideológicas (basta pensar, por exemplo, na luta entre ensino laico e ensino religioso). E até mesmo nas organizações de ensino ligadas diretamente ao Estado ocorre hoje uma ampla batalha de ideias: se a sociedade civil é realmente autônoma, as universidades, por exemplo, tornam-se um campo de luta pela hegemonia cultural de determinados projetos de conservação ou de transformação das relações sociais (COUTINHO, 2011, p. 17-18).

O campo de luta, a que se refere Coutinho, se materializa, isto é, torna-se realidade, quando seus embates e mediações se reproduzem no currículo, que dá conteúdo e método ao ensino. Embora logo no primeiro momento da apresentação da reforma à Congregação da ENBA o novo currículo já estivesse publicado, suas determinações ainda não haviam sido aplicadas, restando ainda surpresa e expectativa.

A seguir, apresenta-se o novo currículo, documento em que se concretiza a proposta reformadora.

3.2 O novo currículo

A Reforma Lucio Costa significou uma nova organização pedagógica que envolveu a mudança do currículo, a inclusão de novas disciplinas, a contratação de professores e a autonomia dos dois cursos constantes da ENBA: o de Arquitetura e o de Pintura e Escultura. Oficialmente, ela passou a fazer parte da organização da Universidade do Rio de Janeiro e apresentava o programa pedagógico, os fins e a

organização didática de cada um dos cursos a ela vinculados. O texto, redigido com as proposições de Lucio Costa, materializava suas intenções reformadoras⁷⁰.

A opção por priorizar a análise dos currículos apresentados ao longo das três etapas – isto é, do plano didático da Academia Real; do currículo até então vigente na ENBA; e da proposta reformadora apresentada por Lucio Costa, no decreto que a constituiu – parte do princípio de que, em seu conteúdo, o currículo é o principal elemento para análise. Não apenas de seu texto afinal redigido, mas do processo de mediação dos interesses em jogo, confrontados entre si.

As discussões que interrogam a elaboração curricular permitem que se pense no currículo como embate e negociação política que se dá não num espaço de elaboração consensual, mas de projetos em disputa por uma hegemonia, ainda que provisória ou instável; numa luta incessante para a fixação de sentidos. Essa fixação de sentidos tem na seleção dos conhecimentos seu maior aliado, uma vez que atende aos interesses de diversos grupos, em sua maioria, contraditórios, mas que têm nos conteúdos, princípios em comum (MENDES; SILVA, 2014, p. 8).

No caso em tela, a luta pela hegemonia é clara e perpassa as práticas profissionais e os interesses de um mercado então crescente por projetos de arquitetura, mas sobretudo de afirmação no mercado imobiliário e na indústria da construção civil.

Como vimos, professores e ex-alunos da ENBA projetaram diversas das principais obras que transformaram o centro do Rio, no início do século XX. Esse mercado continuava em expansão, em um ambiente também de crescente concorrência entre arquitetos, engenheiros e construtores práticos. A defesa de um padrão estético e da simbologia que ele representava, constituía uma “reserva de mercado” aos profissionais que detinham o conhecimento não apenas sobre o conceito estético, mas também sobre o processo construtivo. A proposta modernista ameaçava esse equilíbrio dinâmico, a partir de uma nova ordem, um novo conceito e um novo método construtivo.

Embora Lucio Costa talvez nem tivesse consciência sobre essa dimensão do problema (não há depoimento do arquiteto sobre o assunto), é fato que sua reforma e o ingresso do modernismo no panorama da arquitetura brasileira interviria sobre os interesses profissionais e comerciais de seus pares no corpo docente da ENBA.

⁷⁰ O decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 (ver Anexo 2), foi posteriormente revogado e substituído pelo decreto nº 22.897, de 6 de junho de 1933.

Entretanto, para o senso comum, o debate aparecia apenas como disputa entre estilos arquitetônicos, como se as partes envolvidas fossem diletantes da arte e da cultura, discutindo tão somente estilos e ornamentos.

Para estudar a Reforma Lucio Costa, a partir dos termos que compõem seu currículo, vale a pena destacar alguns pontos do Decreto nº 19.852, começando pela apresentação dos “fins e organizações didáticas”, em seu primeiro capítulo, que reduz para dois os cursos da ENBA e torna o curso de Arquitetura didaticamente independente das demais “Belas Artes”.

Art. 223. A Escola Nacional de Belas Artes, para corresponder à dupla finalidade, que lhe incube em virtude das alíneas i e j do art. 20 deste decreto, terá dois cursos didaticamente autônomos: o de Arquitetura e o de Pintura e Escultura.

No artigo seguinte, o decreto trata da divisão do ensino na ENBA em dois cursos, a partir de grupos de disciplinas práticas e teóricas, coletivas e individuais, enfatizando a experimentação como método didático. A prática do aprendizado a partir da do exercício prático e do acúmulo de experiência está na origem do ensino da arte, em particular da arquitetura, que se verificava nas oficinas medievais; e se expandiu no período renascentista, com o domínio de novas técnicas de projeto. Entretanto, a ênfase dada ao “aprender-fazendo”, que caracteriza o programa, tem o objetivo de substituir a prática anterior, baseada na reprodução de modelos consagrados. Neste ponto, a proposta de Lucio Costa se aproxima dos princípios renovadores do movimento escolanovista, que também propunha a experimentação, o aprender a aprender, tendo o mestre como orientador das pesquisas e dos trabalhos práticos.

Art. 224. As cadeiras nos dois cursos em que se divide a Escola Nacional de Belas Artes serão distribuídas em três categorias:

- a) cadeiras teóricas, de ensino coletivo, em cujas aulas, embora versando sobre noções gerais, não serão dispensados exercícios indicativos que percistam a verificação dos conhecimentos de cada aluno;
- b) cadeira teórico-práticas, cujo ensino, embora ainda coletivo será também da matéria a exercícios destinados a lhes desenvolver a capacidade profissional;
- c) cadeiras especiais de ensino individuais e cujo estudo consistirá na execução de trabalhos e projetos, sobre os quais deverá o professor exercer constante a sua crítica.

Em seguida, o Decreto apresenta a relação das cadeiras que se agrupariam à estrutura descrita no artigo anterior (quadro 2). Note-se o acréscimo das disciplinas de

Urbanismo e de Arquitetura Paisagista, que buscam oferecer conhecimento e desenvolver o pensamento sobre o meio urbano e as condições de vida nas cidades. Destacam-se também um conjunto de disciplinas técnicas e científicas, novas ou readequadas, com vistas a oferecer, ao arquiteto em formação, o conhecimento sobre o objeto de seu trabalho, diante das condições e instrumentos oferecidos pela indústria da construção civil de seu tempo, e de seu processo de produção.

Art. 228. O Curso de Arquitetura será constituído pelas seguintes cadeiras:

- I - Matemática superior;
- II - Resistência dos materiais - Grafo-estática - Estabilidade das construções (duas partes);
- III - Materiais de construção - Terrenos e fundações;
- IV - Física aplicada às construções - Higiene da habitação;
- V - Teoria de arquitetura (duas partes);
- VI - Urbanismo;
- VII - Legislação das construções - Contratos e administrações - Noções de economia política;
- VIII - Geometria descritiva - Aplicação às sombras - Perspectiva - Estereotomia;
- IX - Elementos de construção - Tecnologia - Prática dos materiais;
- X - Sistemas e detalhes de construção - Desenho técnico - Orçamento e especificações (duas partes).
- XI - Topografia. - Arquitetura paisagista:
- XII - Estilo;
- XIII - Arquitetura analítica (duas partes)
- XIV - Composição de arquitetura (grau mínimo);
- XV - Composição de arquitetura (graus médios e máximos).

Algumas disciplinas, relacionadas à história da arte e à aplicação do conhecimento artístico, notadamente quanto à técnica de representação da forma, foram mantidas como parte de um programa comum aos cursos da ENBA. Com isso, seria possível aproveitar não apenas a estrutura e o corpo docente existentes, mas se manteriam as condições para a troca de experiências e para o necessário convívio universitário. Por outro lado, o texto do decreto reafirmava a especificidade desses conhecimentos, preservando-a quanto à orientação didática, voltada para os objetivos profissionais.

E mais as seguintes cadeiras que embora com orientação didática adaptada a cada especialidade são comuns ao Curso de Pintura e Escultura:

- I - História das Belas Artes;
- II - Artes aplicadas - Tecnológica e composição decorativa (duas partes)
- III - Desenho (duas partes):
- IV - Modelagem (duas partes).

A nova organização, redirecionada para a especialização da formação do arquiteto, racionalizaria o programa pedagógico, permitindo a redução do curso para cinco anos – até então, ministrado em seis anos. O curso de Arquitetura independente dispensaria a divisão por etapas de formação geral e especial, de sua estrutura e organização didática anteriores.

Vale destacar que o novo currículo preservava a centralidade da prática do projeto, isto é, da composição arquitetônica, que submetia as demais disciplinas à viabilização conceitual e operativa de seu aprendizado. As disciplinas relacionadas ao domínio das técnicas necessárias à elaboração do projeto mantiveram-se oferecidas nos dois primeiros anos do curso, compondo a base técnica com que o aluno se prepararia para o exercício do fazer arquitetônico. Entretanto, vê-se que essa base mudara. Enquanto o currículo anterior fornecia uma preparação concentrada na representação da forma, servindo-se da estrutura que serviria de base para o fazer artístico, em Arquitetura ou em Belas Artes, o currículo reformado considerava também como base do conhecimento necessário ao projeto o domínio da técnica construtiva e da matemática superior (Quadro 2).

Quadro 2 – Comparação do Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes antes e depois da Reforma Lucio Costa

Ano do Curso	Disciplinas Regulamento ENBA (1º de janeiro de 1924) ⁷¹	Disciplinas Reforma Lucio Costa (11 de abril de 1931)
1º Ano	- Desenho Figurado - Desenho de Elementos de Arquitetura - Geometria Descritiva e Noções de Sombras e Perspectiva	- Matemática Superior: geometria analítica, diferencial/integral - Geom. Descr., Aplicação às Sombras, Perspectiva, Esterotomia - Elementos de Construção. Tecnologia. Materiais. Orçamentos - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Desenho (1ª parte) - Modelagem (1ª parte)
2º Ano	- Geometria Analítica e Cálculo - Desenho de Modelo Vivo (preliminar) - Composição de Elementos de Arquitetura - Perspectiva e Sombras - Modelagem Ornamental - Mecânica. Grafo-estatística. Resistência dos Materiais	- Resistência Materiais. Grafo-Estática. Estabilidade. Constr. (1ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (1ª parte) - Materiais de Construção – Terrenos - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Desenho (2ª parte) - Modelagem (2ª parte)
	- História da Arte e Estética - Composição Decorativa - Esterotomia - Modelagem Ornamental	- Resistência. Grafo-Estática. Estabilidade Construções (2ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (2ª parte) - História das Belas Artes

⁷¹ BRASIL. Decreto nº 11.794, de 13 de outubro de 1915. Reorganiza a Escola Nacional de Belas Artes.

3º Ano	- Estabilidade das Construções - Mat. Construção. Tecnologia. - Processos Constr. Higiene - Edifícios	- Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição - Arte Decorativa (1ª parte) - Teoria de Arquitetura (1ª parte) - Composição de Arquitetura (grau mínimo)
4º Ano	- História da Arte e Estética - Composição de Arquitetura - Modelagem Ornamental - Legislação das Construções. Topografia - História e Teoria da Arquitetura	- Física Aplicada às Construções – Higiene da Habitação - Estilo - Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição (2ª parte) - Teoria de Arquitetura (2ª parte) - Composição de Arquitetura (grau médio)
5º Ano	- Composição de Arquitetura	- Urbanismo - Topografia – Arquitetura Paisagista - Legislação. Contratos e Administração. Economia Política - Composição de Arquitetura (grau máximo)
6º Ano	- Composição de Arquitetura	

Fonte: Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro

Esse conhecimento que, na fase inicial, se resumia ao conhecimento teórico sobre resistência dos materiais, passaria a dispor de disciplinas relacionadas à física aplicada, aos detalhes construtivos, às noções de planejamento de obras e aos sistemas construtivos. O ensino da matemática superior, isto é, do cálculo infinitesimal, permitiria ao aluno explorar de modo científico a composição da forma, a partir de estudos gráficos com bases em equações matemáticas, além do domínio sobre modelos estatísticos, que seriam úteis, principalmente, em estudos demográficos e da base social aplicados ao urbanismo.

Na verdade, o embasamento técnico-científico que se tornaria presente desde os dois primeiros anos do curso, responderiam à crítica de Lucio Costa quanto à postura do arquiteto em relação ao conhecimento agregado à prática profissional, quando avaliava que a formação anterior faria com que o arquiteto fizesse “cenografia, estilo, arqueologia, (...) casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo menos arquitetura” (PEREIRA, 2003, n. p.). Em outras palavras, o novo currículo dotaria o arquiteto de conhecimentos científicos e tecnológicos que o libertariam da repetição de modelos consagrados, do objeto escultórico, que dissociava a forma da função do edifício, dos meios construtivos e da racionalidade estrutural e orçamentária.

O artigo 230 do Decreto, apresentado no quadro 2, mostra a distribuição das disciplinas, por ano letivo, em que se verificam os acréscimos já comentados, que refletem as intenções da reforma, na fase de dotação do domínio sobre os instrumentos

técnico-científicos, para o posterior exercício de composição arquitetônica e de planejamento urbano. Os dois primeiros anos do curso de arquitetura da ENBA passariam a ter as seguintes disciplinas, como se vê, em detalhe, no Art. 230 do Decreto (abaixo) e, de modo comparativo, no quadro 2.

Art. 230. O Curso de Arquitetura obedecerá à seguinte seriação:

1º ano:

1 - Matemática superior: Geometria analítica, cálculos diferencial e integral, cálculo simplificado.

2 - Geometria descritiva – Aplicação a sombras - Perspectiva - Estereotomia.

3 - Elementos de construção - Tecnologia - Prática dos materiais: Estudo descritivo e prático dos diferentes elementos e materiais de que se compõe a construção: Tecnologia das profissões elementares; Especificações e orçamentos parciais: Exercícios práticos com os próprios materiais.

4 - Arquitetura analítica (1ª parte) - Nesta cadeira serão observados analiticamente os exemplos clássicos de arquitetura, estudando-se, em desenho projeto e aguadas os seus diferentes elementos.

5 - Desenho (1ª parte).

6 - Modelagem (1ª parte) - Estas três últimas cadeiras terão a mesma orientação didática e andamento simultâneo, desenvolvendo o aluno, em desenho a carvão, os elementos anteriormente estudados em desenho projetivo e interpretado, em seguida os mesmos elementos em volume na aula de modelagem.

2º ano:

1 - Resistência dos materiais - Grafo-estática - Estabilidade das construções (1ª parte) - Compreende esta parte a mecânica, grafo-estático e resistência dos materiais.

2 - Sistema e detalhes de construção (1ª parte) - O ensino desta cadeira será articulado com o da cadeira anterior e compreenderá a estereotomia do ferro e da madeira, os seus diferentes sistemas de construção aplicações a detalhes de esquadria, tesouros, estruturas metálica, concreto armado e suas aplicações. Desenho técnico. Orçamentos e especificações.

3 - Materiais de Construção - Terrenos e fundações: Estudos dentro das necessidades profissionais, das físicas, químicas e únicas sua determinação experimental e controle técnico. Estudo dos terrenos e dos processos de fundação.

4 - Arquitetura analítica (2ª parte)

5 - Desenho (2ª parte).

6 - Modelagem (2ª parte)

Como se demonstra pelo Quadro 2, vendo-se os dois primeiros anos do curso, as cadeiras técnicas foram ampliadas e reestruturadas. O que antes se restringia ao ensino da Mecânica e da Estabilidade das Construções, temas relacionados à Física e à Teoria da Construção, passaria a ser estudado de maneira a incorporar o projeto estrutural ao de Arquitetura. Esta incorporação se daria a partir do domínio do aluno sobre o conhecimento ministrado em disciplinas como Resistência dos Materiais, Grafo-estática e Estabilidade da Construção (mantida do plano anterior), oferecidas no segundo ano do curso e ampliadas para o terceiro. No quarto ano, o aluno teria aulas sobre a Física

Aplicada à Construção (Estática) e Higiene da Habitação, que envolviam os projetos complementares de instalações prediais.

Para entender essas mudanças, vale destacar que, até a primeira metade do século XIX, os materiais eram conhecidos por seu comportamento empírico, ou seja, aquele que se observou pela experiência, acumulada durante séculos de construção.

Isso só começou a mudar com a assim chamada Segunda Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XIX, que introduziu a energia elétrica e os fornos de alta precisão, permitindo, portanto, além da utilização de novos materiais, como o aço e outras ligas, a adoção de novas técnicas construtivas, como a armação do concreto, e também a possibilidade de prever seus comportamentos a partir de cálculos matemáticos. Assim, a aplicação do conhecimento científico moderno sobre as técnicas construtivas possibilitou o desenvolvimento e a padronização da indústria de materiais de construção. O cálculo de estruturas, da vazão de um sistema hidráulico ou mesmo de um circuito elétrico se basearia, então, nos valores fixados em fábrica, a partir da experiência em laboratório, que dá ao calculista a segurança matemática de que precisa.

Nesse sentido, a decisão sobre o uso de uma viga de madeira ou pedra, por sua altura, robustez ou esbelteza, passou a ser ensinada com base no conhecimento científico, alicerçado na experiência e nos conhecimentos da física, no campo da estática. E a reforma buscou, portanto, embasar o conhecimento do estudante de arquitetura pelo saber científico, já existente nos cursos de engenharia, necessário à elaboração do projeto e à tomada de decisão sobre alternativas de que a técnica construtiva já podia dispor.

O domínio do saber científico ampliaria não apenas seu horizonte técnico, por aplicação direta desses conhecimentos na obra, mas principalmente as novas possibilidades do projeto quanto às soluções dos aspectos formais, funcionais e estéticos, dimensões fundamentais da arquitetura.

A esse respeito, Le Corbusier cunharia a frase que seria a síntese de seu pensamento arquitetônico: “a casa é uma máquina de morar”⁷². Sua constatação partiu da observação dos aviões que cruzavam os céus, já em 1923, quando da primeira edição

⁷² Na abertura de seu artigo “Olhos que não veem...” (segunda parte), de subtítulo “Os aviões”, publicado, entre 1920 e 1921, na revista *L'Esprit Nouveau* e reunido em *Vers une Architecture* (Por uma Arquitetura), Le Corbusier, em contraposição à lógica do avião, apresenta a famosa síntese: “a casa é uma máquina de morar”. Em seu todo, afirmava que “o problema da casa não está colocado. As coisas atuais da arquitetura não respondem mais as nossas necessidades. No entanto os padrões da habitação existem. A mecânica traz consigo o fator de economia que seleciona. A casa é uma máquina de morar” (LE CORBUSIER, 2004, p. 69).

de seu tratado “Por uma Arquitetura”. Para ele, o avião (ou o projeto do avião) é o resultado lógico de um problema bem colocado, para as condições de sua época. Isso quer dizer que os recursos de seu tempo são parte da solução de um problema quando ele se desvenda, isto é, como máquina de voar.

O avião é certamente, na indústria moderna, um dos produtos de mais alta seleção (...) Coloco-me, do ponto de vista da arquitetura, no estado de espírito do inventor dos aviões.

A lição do avião não está na lógica que presidiu ao enunciado do problema e que conduziu ao sucesso de sua realização. Quando um problema é colocado, na nossa época, sua solução é fatalmente encontrada (LE CORBUSIER, 2004, p. 71).

Projetar seria, portanto, saber enunciar um problema e equacioná-lo, levando em consideração o conhecimento sobre a totalidade do objeto e suas condicionantes históricas. A partir desses pressupostos, é possível considerar que havia uma nova metodologia para o ensino da arte de projetar. Mesmo assim, manteve-se o nome “composição” para a disciplina central do curso de arquitetura. A atividade seria posteriormente agregada à cadeira de “projeto”, denominação atual da atividade de elaboração do desenho de uma edificação.

Essa nomenclatura ampliava o ato de compor, restrito às limitações conceituais e tecnológicas do passado, à tarefa de projetar, com a liberdade que é dada pelo domínio do novo conhecimento, em resposta aos problemas colocados para o arquiteto. Se compor significava justapor partes predeterminadas quanto à forma e ao dimensionamento, em que se adaptariam as funções que motivaram o edifício, projetar compreendia a elaboração do desenho dessa edificação para as necessidades e as condições dadas. Essas condições se estendiam aos novos conceitos estéticos, funcionais e construtivos, traduzidos pelo arquiteto ao projetar no papel o objeto a ser construído.

Deste modo, isto é, com a complementação dos conhecimentos necessários ao exercício de projetar, mesmo mantida a nomenclatura “composição”, as condições para uma nova postura em relação à elaboração do projeto, isto é, “projetar”, em contraposição a “compor”, estavam dadas. Segundo esses princípios, que estão na origem da ideia modernista de Arquitetura e Urbanismo, seria possível ao aluno, e depois ao arquiteto, atender de modo mais preciso e adequado às demandas da sociedade em termos de espaço arquitetônico e urbano.

As exigências que envolvem o ato de projetar um edifício ou um plano de intervenção urbana para a sociedade moderna, levando em consideração as demandas cada vez mais complexas que caracterizam o nosso tempo, são descritas por Argan, em sua obra “Projeto e Destino”.

Não se projeta nunca para mas sempre contra alguém ou alguma coisa: contra a especulação imobiliária e as leis ou as autoridades que a protegem, contra a exploração do homem pelo homem, contra a mecanização da existência, contra a inércia do hábito e do costume, contra os tabus e as superstições, contra a agressão dos violentos, contra a adversidade das forças naturais; sobretudo, projeta-se contra resignação ao imprevisível, ao acaso, à desordem, aos golpes cegos dos acontecimentos, ao destino (ARGAN, 2004, p. 53).

Como se vê, para Argan, não se trata mais de apenas seguir a recomendação de Alberti de quatro séculos atrás. Não bastava encontrar “um modo exato e satisfatório para ajustar e unir linhas e ângulos, mediante os quais possamos delimitar e definir o aspecto de um edifício” e lhes conferir “às suas partes um lugar apropriado, por um lado, uma determinada proporção e uma disposição conveniente, e por outro, uma distribuição harmoniosa, de modo que a conformação inteira do edifício e sua configuração descansem já no próprio desenho” (ALBERTI, 2012, p. 35). Embora o desenho ainda continue definindo a aparência da obra edificada e sua projeção sobre a cidade, a arquitetura do século XX passaria pelo crivo de um observador muito mais complexo e precisaria interagir dialeticamente sobre a cidade que a produz e sobre a qual se projeta. Arquitetura e projeto estariam, a partir dessa concepção, em constante revolucionamento, movidos pelo ritmo da cidade e influenciando-o.

No plano pedagógico, esse conhecimento – cuja ampliação se julgava necessária, tendo em vista o desafio da nova problemática – seria complementado no último ano, isto é, no quinto ano, com o ingresso da disciplina de Urbanismo. Além disso, se ampliaria o conhecimento tecnológico desde a fase inicial do curso e se acrescentaria a disciplina de Arquitetura Analítica, de modo a apresentar ao aluno conceitos teóricos sobre obras exemplares de arquitetura (Quadro 2).

Essa disciplina funcionaria como uma introdução à arquitetura, isto é, à obra edificada, objeto de seu ofício, contribuindo para sua formação crítica e preparação para o exercício do projeto. Outras complementações importantes se deram, já nesta fase inicial, paralelamente às aulas de composição. Entre elas, as já citadas disciplinas

complementares, que se somaram às de Desenho e de Teoria da arquitetura, mantidas do programa anterior.

Somente a partir do terceiro ano, o aluno teria contato com a disciplina de Composição, depois de já ter acumulado os conhecimentos que seriam a base de seu aprendizado. Acompanhando a sequência numérica de evolução ao longo do curso, as cadeiras de Composição (I, II e III) mantinham o conceito de complexidade crescente, dada pela gradação da disciplina. Ao final do terceiro ano, os alunos concorriam a um prêmio por seu desempenho, isto é, pelo resultado de seu trabalho, em composições de grau mínimo; no quarto, o grau médio; e ao final (quinto ano), o grau máximo (Quadro 2).

História e Teoria da Arquitetura, que compunham uma só disciplina no plano didático anterior, passaram a ser oferecidas separadamente. Teoria da Arquitetura seria ministrada no terceiro e quarto anos, portanto após o contato com Arquitetura Analítica, oferecida nos dois primeiros anos, e concomitantemente ao início do ensino das disciplinas de Composição. História da Arquitetura seria oferecida entre as demais artes, na disciplina denominada História das Belas Artes.

Percebe-se o esvaziamento, pelo menos quanto à carga horária, do ensino de História da Arquitetura. Como vimos anteriormente, o ensino de História era dividido em História da Arte e História da Arquitetura. Esta última, conjugada ao ensino de Teoria, serviria não apenas ao desenvolvimento de uma cultura artística, mas também para a formação do repertório formal erudito do aluno, futuro arquiteto.

Tratava-se, portanto, da fonte dos projetos “revivalistas”, que caracterizavam a Arquitetura “de estilo” ou eclética, que se pretendia superar. Restrito a um ano didático e compreendido como parte da História das Belas Artes, o ensino de História da Arquitetura, na proposta de Lucio Costa, manteria seu caráter cultural, formador da “bagagem” do futuro arquiteto, mas reduziria seu papel como base da formação teórica. Era preciso abrir espaço para que o “novo” se impusesse ao conhecimento então dominante.

Pode-se atribuir a redução do peso específico do ensino de história da arquitetura à radicalidade dos embates vividos naquele momento, assim como ao entendimento de Lucio Costa sobre o papel da disciplina, diante de suas prioridades didáticas. Quanto a essa última possibilidade, vale lembrar novamente os termos em que ele coloca o

conhecimento histórico, assim como aquele da técnica construtiva, na entrevista ao jornal O Globo, em que apresenta suas intenções reformistas:

A reforma visará aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino artístico no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplina; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta (PEREIRA, 2003, n. p.).

As intenções quanto ao “ensino técnico-científico” e à harmonia entre o ensino artístico e a construção estavam cobertas em disciplinas oferecidas desde os primeiros anos do curso, como um domínio básico para o aprendizado do ofício do arquiteto. Ao compreender os estilos (ou períodos) históricos, como objeto de estudo para a formulação de uma “orientação crítica”, o currículo parece transferir parte da responsabilidade sobre o conhecimento histórico para as aulas de teoria da arquitetura, em que se abriam melhores condições para a discussão crítica do pensamento arquitetônico.

Como vimos, a disciplina de Urbanismo foi incluída entre as cadeiras ministradas no último período, isto é, no quinto ano do curso. Nesta fase, os alunos já teriam adquirido certa maturidade quanto aos problemas que envolvem o ofício do arquiteto e se preparavam para o trabalho de Composição em Grau Máximo, procedimento da estrutura anterior que se manteve. Ainda visando estender os horizontes da formação do arquiteto ao espaço urbano e ao meio ambiente da cidade, acrescentava-se ao programa a disciplina então denominada Arquitetura Paisagista – hoje, Paisagismo. Deste modo, também se incorporavam novas atribuições ao exercício profissional, uma vez que o curso passaria a preparar especialistas da formulação do espaço e da paisagem urbana. A aparência exterior do edifício, que constitui parte da paisagem, não se limitaria aos limites das fachadas, mas ao tratamento dado às ruas e praças, enfim, ao conjunto visível da cidade.

Além disso, a inserção do Urbanismo revelava a afinidade da Reforma Lucio Costa com o movimento internacional da arquitetura, reafirmando a disposição desse profissional em contribuir não apenas para o debate dos problemas urbanos, que, cada vez mais, se evidenciavam, como também responder com soluções. Propunha-se um novo papel e uma nova postura para o arquiteto na sociedade, que se concretizaria a partir da afirmação de sua responsabilidade sobre o espaço construído e o planejamento da cidade.

Nesse ponto, a Reforma também se identificava com a intenção de atendimento ao novo cliente, que transformou a Arquitetura antes “reservada às realizações únicas e excepcionais, à arquitetura aplicada à solução desse novo cliente coletivo constituído basicamente dos trabalhadores nas indústrias e escritórios” (KOPP, 1990, p. 16). O novo cliente era percebido por Lucio Costa. E para ele também se voltaria o ensino de Arquitetura e Urbanismo da ENBA.

Para implementar o programa de ensino, Lucio Costa convidou novos professores, entre arquitetos e artistas nacionais e estrangeiros. Gregori Warchavchik, de origem ucraniana, autor dos primeiros projetos da Arquitetura Moderna no Brasil; o arquiteto alemão, Alexander Buddeus; Afonso Eduardo Reidy; o escultor Celso Antônio; e o pintor Léo Putz foram contratados em substituição a outros professores da ENBA.

Como era de se esperar, essas contratações, movidas pela intenção de reformar o ensino, sofreram a crítica xenófoba de alguns professores do corpo docente. Entretanto, a crítica a Lucio Costa quanto à contratação de professores estrangeiros, por uma hipotética postura antinacional ou antinacionalista, não poderia prosperar. Uma das características mais presentes na obra arquitetônica e urbanística de Lucio Costa, como também em seus textos teóricos e depoimentos, é a busca de uma linguagem profundamente enraizada na cultura brasileira, assim como uma postura ética que se reflete em seu interesse pela habitação para os trabalhadores e para amenizar os problemas sociais e urbanos.

Também nos elementos construtivos de sua arquitetura, vê-se que ao responder às necessidades funcionais e de adequação ao clima tropical, à cultura e à paisagem, contribuíram para a formação de uma linguagem arquitetônica que se traduzia nas singularidades do País, ao mesmo tempo em que se valia do caráter universal e moderno da nova arquitetura, que se afirmava no plano internacional.

Para Lucio Costa, naquele momento, mais do que realçar a arte de outrora e manter o discurso nacionalista de seus autores, entre eles, os professores de arquitetura, caberia ao artista congraçar a arte que pertencia a seu tempo às possibilidades transformadoras do que havia de mais moderno e contemporâneo. A arte moderna, então, tinha referências no futuro que imaginavam para um Brasil moderno.

3.3 O Salão de 1931 e a exoneração

Em meio ao turbilhão em que transcorreu seu curto mandato, e às vésperas de seu afastamento, Lucio Costa conseguiu ainda produzir a XXXVIII Exposição Geral de Belas Artes, inaugurada em 1º de setembro de 1931. Costa considerou a mostra – que permaneceu até 29 de setembro e ficou conhecida como Salão Revolucionário de 1931 – como o “canto do cisne da tentativa de reforma e atualização do ensino das artes no país e, no que se refere à arquitetura, da reintegração plástica – ou seja da arte – na nova tecnologia construtiva” (COSTA, 1995a, p. 31).

O Salão rompia com a ordem estabelecida pelo *Salon* (Salão Oficial) até então, em que apenas obras acadêmicas eram expostas, a partir da aprovação de um júri conservador que ainda não absorvera o movimento das vanguardas artísticas da Europa desde o século XIX. Mesmo os impressionistas e simbolistas, que já não constituíam a vanguarda do cenário das artes, eram indeferidos ou ignorados.

A comissão organizadora do Salão de 1931 se compôs do diretor da ENBA, Lucio Costa, do poeta Manuel Bandeira, dos pintores Cândido Portinari e Anita Malfatti e do escultor Celso Antônio. O Júri tradicional foi dissolvido e todas as obras apresentadas foram aceitas, de modo a dar espaço a todas as tendências. Mesmo sem recursos para a premiação, o Salão conseguiu atrair artistas que haviam participado da Semana de Arte Moderna de 1922, como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Portinari, Di Cavalcanti, Guignard, Lasar Segal, Cícero Dias e Ismael Nery, entre outros.

Posteriormente, Lucio Costa negaria que houvera ruptura com o passado em sua passagem pela Escola e, particularmente, com a exposição do Salão de 1931, em pleno ambiente simbolicamente conservador, como era o caso da ENBA. Entretanto, admitiu que houve uma abertura para a arte moderna⁷³.

- Por que o sr. não gosta que o chamem de arquiteto modernista?

Moderno é o certo. Modernista tem um ar pernóstico e um sentido suspeito. Parece que está se opondo ao que se fazia antes, à tradição, para se fazer uma coisa obcecadamente moderna. Eu não via diferença. A verdadeira arquitetura moderna não promove a ruptura com o passado, só a falsa. Isso só acontece por causa da má formação de pseudo-arquitetos.

- Os artistas modernos que o sr. expôs no Salão Revolucionário de 1931, como Lasar Segall e Tarsila do Amaral, não rompiam com o passado?

Não havia ruptura. Convidei os artistas modernos porque eles não compareciam ao Salão Nacional de Belas Artes. Eram rejeitados ou mal recebidos. Prevalencia a arte acadêmica. A Escola só me aceitou porque tinha

⁷³ Essa afirmação foi feita durante a já citada entrevista a Mário César Carvalho, da Folha de São Paulo, publicada em 23 de julho de 1995, colocada como adendo (sem numeração de página) ao livro “Lucio Costa – Registro de uma Vivência” (1995).

havido uma Revolução.

- Como esse Salão foi tratado na época?

Foi mal recebido pelos jornais, pelos artistas, eu estava forçando a mão. Fui a São Paulo convocar os artistas paulistas da Semana de 22, Tarsila, Anita. Mário de Andrade veio também. Foi uma novidade. Tinha uma parte renovada e todo aquele entulho dos artistas que compareciam todo ano. De ano para ano, parecia que era o mesmo Salão, uma coisa muito monótona, pintores medíocres. Só uma minoria aceitava a arte moderna. Depois desse momento, o Salão ficou mais aberto (COSTA, 1995a, n. p.).

Após a realização do Salão e depois de uma série de artigos e entrevistas que retratavam a polêmica interna entre os membros da ENBA – os mais famosos travados com o médico e historiador da arte brasileira, José Mariano Filho –, Lucio Costa pediu demissão em 26 de agosto de 1931, na segunda e última reunião da Congregação de que participou, durante o período em que a Escola esteve sob sua direção. Apoiados em normas instituídas pela mesma Reforma Francisco Campos que propiciara a nova estrutura universitária, seus adversários se serviram do artigo 27 do Decreto nº 19.851, que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia que o diretor de seus institutos deveria ser escolhido entre três catedráticos da Instituição.

CAPÍTULO I (do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931)

NOMEAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR

Art. 27. O diretor dos institutos universitários federais órgão executivo da direção técnica-administrativa será nomeado pelo Governo, que o escolherá de uma lista tríplice na qual serão incluídos os nomes de três professores catedráticos, em exercício, do mesmo instituto, dois deles eleitos por votação uninominal pela respectiva Congregação e eleito o terceiro pelo Conselho Universitário.

O decreto que tornava nulas as condições da posse de Lucio Costa, publicado quatro meses após sua nomeação para o cargo, era anterior à primeira reunião, quando a reforma foi apresentada à Congregação. Àquela data, seus membros não questionaram a impossibilidade de receber o novo diretor, pelo contrário, saudaram o arquiteto e a reforma proposta por ele. Entretanto, após oito meses de gestão em que suas decisões afrontavam pontos de vista e interesses, as normas do Decreto foram trazidas à reunião que preparava sua exoneração do cargo, em 26 de agosto de 1931.

Nesta mesma reunião, outra queixa, também fundamentada no Decreto, foi apresentada: obrigava o diretor a convocar reuniões mensais com o Conselho Técnico-Administrativo. De fato, Lucio Costa somente participou de uma reunião em seus oito meses à frente da ENBA. Entretanto, os gravames burocráticos somente se apresentam

quando há interesse em justificar uma alteração contratual, uma nomeação ou uma exoneração, afinal ocorrida.

Art. 30. Constituem atribuições do conselho técnico-administrativo:

I - reunir-se em sessões ordinárias, pelo menos uma vez por mês, e, extraordinariamente, quando convocado pelo diretor;

II - emitir parecer sobre quaisquer assuntos de ordem didática, que hajam de ser submetidos à Congregação;

III - rever os programas de ensino das diversas disciplinas, afim de verificar si obedecem as exigências regulamentares;

(...)

Paragrafo único. O conselho técnico-administrativo terá como presidente o diretor do instituto, que será substituído nas suas ausências ou impedimentos eventuais pelo membro do conselho mais antigo no magistério.

A ata da sessão, que pertence ao acervo encadernado do Museu D. João VI da atual Escola de Belas Artes (EBA), da UFRJ, está bastante danificada. Entretanto, no que é possível ler, verifica-se a ausência da assinatura de Lucio Costa entre os signatários da reunião, assim como a ausência de seu nome na relação dos presentes, na abertura do texto. A ata contém queixas de alguns dos participantes, que alegavam o não cumprimento das normas que estabeleciam a rotina de reuniões para tomada de decisões. Entre estes, Flexa Ribeiro se declarava em “situação de constrangimento moral há cerca de dois meses e meio, diante da atitude dos alunos da Escola”⁷⁴. Entre os argumentos que contribuía para a convocação de uma reunião urgente da Congregação seria a ocorrência de indisciplina entre os alunos, “indisciplinas que se esboçavam no corpo discente, pela maneira insólita com que os alunos começavam a se comportar estimulados pela ação do Diretor”.

A demissão de Lucio Costa foi oficializada em 10 de setembro de 1931⁷⁵. Em seu lugar, assumiu interinamente o pintor Rodolfo Chamberlain, com a missão de apresentar a lista tríplice da qual o reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Fernando de Magalhães, escolheria o novo diretor. Por esse processo, Archimedes Memória assumiu a direção, tomando posse em 19 de setembro.

⁷⁴ Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola Belas Artes, Rio de Janeiro. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes realizada em 26 de agosto de 1931**. Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 198.

⁷⁵ Para esta tese, não há interesse em esmiuçar a sequência processual expressa em documentos como atas, depoimentos e decretos que levaram à exoneração de Lucio Costa da direção da ENBA. A documentação desse processo pode ser encontrada em SANCHES (2005), PINHEIRO (2005) e PEREIRA (2010).

Uma comissão composta por engenheiros da politécnica e arquitetos independentes, isto é, não vinculados à ENBA, foi formada para produzir um novo regulamento para a Escola. Faziam parte da comissão os engenheiros Alyrio de Matos, Dulcídio Pereira e J. Leuzinger; e os arquitetos Angelo Bruhns e Paulo Santos (SANCHES, 2005, p. 88). Além de se reunir para o novo programa do curso, a comissão teria também plenos poderes e constituir-se-ia em Conselho Técnico-Administrativo e Congregação do Curso de Arquitetura.

O novo regulamento seria materializado em 6 de julho de 1933, pelo Decreto nº 22.897, que alterava as disposições do Decreto nº 19.852⁷⁶, de 11 de abril de 1931, quanto à organização do ensino na ENBA (Quadro 3).

⁷⁶ O Decreto nº 22.897, de 6 de junho de 1933, substituiu o decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, revogado após a exoneração de Lucio Costa.

Quadro 3 – Comparação do Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes depois da Reforma Lucio Costa (1931) e com a revisão do currículo (1933)

Ano do Curso	Disciplinas Reforma Lucio Costa (11 de abril de 1931)	Disciplinas Revisão do Currículo (6 de julho de 1933)
1º Ano	- Matemática Superior: geometria analítica, diferencial/integral - Geom. Descr., Aplicação às Sombras, Perspectiva, Esterotomia - Elementos de Construção. Tecnologia. Materiais. Orçamentos - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Desenho (1ª parte) - Modelagem (1ª parte)	- Matemática Superior - Geometria Descritiva - Materiais de Construção – Terrenos e Fundações - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Desenho (1ª parte) - Modelagem (1ª parte)
2º Ano	- Resistência Materiais. Grafo-Estática. Estabilidade Construções (1ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (1ª parte) - Materiais de Construção – Terrenos - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Desenho (2ª parte) - Modelagem (2ª parte)	- Resistência Materiais. Grafo-Estática. Estabilidade Constr. (1ª parte) - Perspectiva. Sombras. Estereotomia - Elementos de Construção. Noções de Topografia - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Desenho (2ª parte) - Modelagem (2ª parte)
3º Ano	- Resistência. Grafo-Estática. Estabilidade Construções (2ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (2ª parte) - História das Belas Artes - Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição - Arte Decorativa (1ª parte) - Teoria de Arquitetura (1ª parte) - Composição de Arquitetura (grau mínimo)	- Resist. Materiais. Grafo-Estática. Estabilidade Construções (2ª parte) - História da Arte (1ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (1ª parte) - Arte Decorativa (1ª parte) - Pequenas Composições de Arquitetura (1ª parte)
4º Ano	- Física Aplicada às Construções – Higiene da Habitação - Estilo - Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição (2ª parte) - Teoria de Arquitetura (2ª parte) - Composição de Arquitetura (grau médio)	- Teoria e Filosofia da Arquitetura (1ª parte) - História da Arte (2ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (2ª parte) - Arte Decorativa (2ª parte) - Pequenas Composições de Arquitetura (2ª parte)
5º Ano	- Urbanismo - Topografia – Arquitetura Paisagista - Legislação. Contratos e Administração. Economia Política - Composição de Arquitetura (grau máximo)	- Teoria e Filosofia da Arquitetura (2ª parte) - Física Aplicada - Higiene da Habitação – Saneamento das Cidades - Grandes Composições de Arquitetura (1ª parte)
6º Ano		- Legislação – Noções de Economia Política - Prática Profissional e Organização do Trabalho - Urbanismo – Arquitetura Paisagista - Grandes Composições de Arquitetura (2ª parte)

Fonte: Decreto nº 22.897, de 6 de julho de 1933. Altera disposições do Decreto nº 18.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente à organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e dá outras providências.

Se comparamos o currículo proposto pela Comissão com os termos da organização proposta por Lucio Costa, podemos notar que não há um rompimento radical, tanto no que se refere ao conteúdo ministrado, quanto à organização didática. O ensino de arquitetura se manteve independente do curso de Pintura, Escultura e Gravura. Afinal, o número de alunos matriculados no curso de Arquitetura era pouco menor do que o total de alunos matriculados na Escola⁷⁷.

Verifica-se, entretanto, que a Escola passou a ter uma maior integração entre os dois cursos, com o uso partilhado das disciplinas e de seus professores, a partir da definição de suas lotações e aproveitamentos. Em seu artigo primeiro, o Decreto apresentava as aulas de História da Arte, Desenho, Modelagem e Arte Decorativa, como pertencentes ao curso de Pintura, Escultura e Gravura; enquanto a disciplina de Arquitetura Analítica se vinculava ao curso de Arquitetura. Mantinham-se, portanto, como disciplinas próprias de cada uma das formações, embora constantes dos dois currículos.

DECRETO Nº 22.897. DE 6 DE JULHO DE 1933 (...)

Art. 1º A Escola Nacional de Belas Artes, para corresponder à dupla finalidade que lhe incumbe, em virtude das alíneas i e j do artigo 20 do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, manterá dois cursos didaticamente autônomos: o de Arquitetura e o de Pintura, Escultura e Gravura.

§ 1º Os membros do corpo docente de cada um dos cursos, de que trata este artigo, se reunirão separadamente em congregação, sob a presidência do diretor da Escola, para o estudo dos respectivos assuntos técnicos, e, quando reunidos em conjunto, para o estudo dos assuntos comuns, constituirão a Congregação da Escola.

(...)

§ 4º As questões de interesse comum aos dois cursos serão sujeitas ao estudo e à deliberação de todo o conselho técnico-administrativo.

§ 5º Conquanto comuns aos dois cursos, as cadeiras de História da Arte, Desenho, Modelagem e Arte Decorativa pertencerão, para os efeitos desta reorganização, ao curso de pintura, escultura e gravura; e a de arquitetura analítica, ao curso de arquitetura.

§ 6º A matéria, cujo ensino será ministrado nas cadeiras de qualquer dos cursos da Escola, deverá constar de um programa revisto e aprovado pela respectiva seção do conselho técnico-administrativo, à qual caberá ainda velar pela sua completa execução.

O curso voltou a ter seis anos, embora se mantivesse superada a divisão por etapas de Ensino Geral e Especial. As cadeiras mantiveram-se divididas em categorias quanto às características teórica e prática. Entretanto, à vista do artigo 2º, pode-se deduzir uma redução das metodologias de ensino em grupo (coletivas) e a retomada,

⁷⁷ Em 1931, dos 460 alunos matriculados na ENBA, 456 eram alunos do curso de Arquitetura.

com maior constância, das atividades e avaliações por trabalhos feitos individualmente (quadro 3).

Art. 2º As cadeiras, nos dois cursos em que se divide a Escola Nacional de Belas Artes, serão distribuídas em três categorias:

- a) cadeiras teóricas, de ensino coletivo, em cujas aulas, embora versando sobre noções gerais, não serão dispensados exercícios individuais que permitam a verificação do aproveitamento do aluno;
- b) cadeiras teórico-práticas, cujo ensino, ainda coletivo, será ministrado a grupo de alunos, separadamente, com aplicação imediata da matéria a exercícios destinados a desenvolver-lhes a capacidade profissional;
- c) cadeiras práticas, de ensino individual, nas quais será adquirido o tirocinio na execução de trabalhos;
- d) cadeiras especiais, de ensino individual, e cujo estudo consistirá na aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos ministrados na elaboração de trabalhos e projetos completos (Decreto nº 22.897, de 6 de julho de 1933).

Algumas disciplinas foram fortalecidas no novo Decreto. A cadeira de Composição passou a ser oferecida em quatro anos, a partir do terceiro ano, dividida em dois anos dedicados a Pequenas Composições de Arquitetura e dois outros de Grandes Composições de Arquitetura. As cadeiras técnicas foram mantidas e foi acrescentada a disciplina de prática profissional. De certa forma, a inclusão da nova disciplina refletia a luta crescente, travada em sua entidade profissional, pela valorização do trabalho do arquiteto.

Urbanismo e Arquitetura Paisagista foram mantidas, embora dadas como uma só matéria. Essa unificação, embora não haja elementos suficientes para avaliá-la, além da nomenclatura adotada, leva-nos a inferir que, nas novas condições, se fortaleciam os aspectos do planejamento urbano, voltados para o desenho da cidade e de sua paisagem. O termo Urbanismo, da denominação anterior, é mais amplo e pressupõe uma compreensão mais ampliada e apurada sobre a sociedade, sua economia e a vida urbana. A superação desta redução talvez estivesse programada por um curso que se previa criar de “aperfeiçoamento para Estudos Brasileiros”. São conjecturas que se apoiam no artigo 9º do Decreto, relacionado ao ensino de Arquitetura.

A disciplina de Legislação, dada no sexto ano, oferecia ao futuro arquiteto conhecimento sobre a dimensão social atuante sobre a cidade e suas instituições que regulamentam a construção e o “uso do solo” urbano. Podemos, da mesma forma, considerar Noções de Economia Política como disciplina que tratava dessa dimensão social, neste caso, atuante sobre o sistema de valores que age sobre a obra e sua implantação na cidade.

Por fim, o programa propunha equipar o curso de Arquitetura com um laboratório de resistência dos materiais e com um pequeno museu, que daria independência às exposições de elementos construtivos e artísticos, até então apresentados de modo unificado nas galerias da ENBA.

Art. 9º Será criado, oportunamente, um curso de aperfeiçoamento para Estudos Brasileiros, que poderá dispor de instalações próprias, no edifício da Escola, ficando sua organização a cargo do especialista que dele se incumbir.

Art. 10. Para atender às necessidades do ensino serão instalados na Escola, de acordo com as dotações orçamentárias concedidas, os laboratórios e gabinetes necessários as verificações físicas e ao estudo experimental dos materiais, e, enquanto não o forem, será facultado aos alunos do Curso de arquitetura frequentar as referidas instalações de outros institutos universitários.

Parágrafo único. Nos termos deste artigo, será também organizado um pequeno museu, que deverá reunir documentos típicos de Arquitetura comparada, destinados a estudos retrospectivos (Decreto nº 22.897, de 6 de julho de 1933).

Dessa forma, a brevidade da presença de Lucio Costa frente à ENBA e a própria trajetória de sua Reforma – do apoio inicial ao consenso por sua destituição – deve ser compreendida como parte da instabilidade política e institucional do período do Governo Provisório de Vargas. O mesmo governo que, ao assumir estabeleceu por decreto uma nova política de Educação e criou o Ministério que organizaria o sistema de ensino, demonstrava insegurança em seu próprio projeto. Ao mesmo tempo em que recuava quanto à implantação do novo na Universidade do Rio de Janeiro, convidava os educadores a definir os fundamentos para a educação no Brasil. Desse convite, nasceu o Manifesto, que preconizava uma nova postura diante do tradicionalismo. Como vemos abaixo, o que se propunha no Manifesto, em termos teóricos, seria o enfrentamento ao ensino tradicional, que produzia a mesma falsa erudição, que inibia a pesquisa e a inovação, e, no caso da ENBA, reagia à reforma proposta por Lucio Costa.

Se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 42).

A seguir, passamos a destacar alguns exemplares do pensamento de Lucio Costa, principalmente entre depoimentos referentes a sua adesão ao movimento moderno – do qual se tornou o maior divulgador entre os arquitetos brasileiros. O item busca também

apresentar pontos de contato entre a reforma proposta para o curso de Arquitetura e o pensamento reformador da educação brasileira.

3.4 O movimento moderno e a reforma do ensino proposta por Lucio Costa

A nova arquitetura, base sobre a qual se assentava a reforma do ensino proposta por Lucio Costa, espelhava-se na máquina e pretendia que, como ela, a forma fosse determinada pela função; o ornamento era suprimido e condenado. Le Corbusier comparava o que faziam os arquitetos de seu tempo à engenharia dos aviões, navios e automóveis. Pressentia que a construção das casas em série determinaria um “espírito novo” (LE CORBUSIER, 2004).

Em todos os domínios da indústria, colocaram-se problemas novos, criou-se um instrumental capaz de resolvê-los. Se esse fato é colocado em face do passado, há revolução.

Na construção começou-se a fabricar a peça em série; a partir de novas necessidades econômicas, criou-se elementos de detalhe e elementos de conjunto. Se nos colocarmos diante do passado, há revolução nos métodos e na amplidão dos empreendimentos.

Enquanto que a história da arquitetura evolui lentamente através dos séculos, sobre as modalidades de estruturas e decoração, em cinquenta anos, o ferro e o cimento contribuíram com aquisições que são o índice de um grande poder de construção e o índice de uma arquitetura cujo código foi subvertido. Se nos colocarmos em face do passado, veremos que os “estilos” não existem mais para nós e que um estilo de época foi elaborado; houve revolução (LE CORBUSIER, 2004, p. XXIII).

Le Corbusier via na poética da máquina uma nova integração entre forma, função e técnica construtiva. Essa nova “ordem” servia-se das novas condições apresentadas a partir da segunda revolução industrial (séc. XIX) e da disponibilidade do aço e do concreto armado. Embora o ingresso dessa nova tecnologia já estivesse disponível em obras de engenharia, havia cerca de 50 anos, ainda não se incorporara à arquitetura, ainda presa culturalmente às regras e modelos do passado.

O uso das novas técnicas construtivas permitiria ao projeto liberar as paredes da função de sustentação do edifício, que passaria a ser transferida integralmente às vigas e pilares em aço ou concreto armado. Essa nova liberdade permitiria a sustentação do edifício em pilotis, as fachadas livres e os “panos de vidro”, e a liberdade da distribuição dos espaços em planta. Ofereceria ao arquiteto a possibilidade de projetar novas formas geométricas, que gerariam novas volumetrias e uma maior liberdade na composição de fachadas, antes subjugadas à simetria imposta pela repetição dos vãos possíveis.

O sistema estrutural e os novos materiais influenciaram inúmeros outros aspectos que resultariam em uma nova concepção estética, em que a forma era determinada em conjunto com outras dimensões da arquitetura, como a função e o sistema estrutural, sem ornamentos ou disfarces. Para Le Corbusier, que chegou a comparar a casa a um avião, assim como para os demais modernistas, o respeito a essa relação da forma com o todo do edifício ofereceria um sentido de “honestidade” à arquitetura, que refletia o “espírito” de seu tempo. Essas condições não retirariam do arquiteto a dimensão artística de sua obra, mas, pelo contrário, o levariam a uma nova estética, nascida com as necessidades funcionais e as possibilidades técnicas determinadas por seu tempo.

Lucio Costa não foi de início um adepto da arquitetura moderna, que tinha em Le Corbusier, sua maior expressão. Via com desconfiança o que chamava de “absolutismo” e o aparente desprezo dos teóricos modernistas por tudo que dizia respeito ao passado. Entretanto, com espírito aberto, fez, em viagem à Europa, o levantamento de algumas realizações dos “estilos francamente modernos”, considerando o risco de se tornarem “moda passageira”, como o *Art Nouveau* e outras tentativas pré-modernistas. Costa se preocupava com o radicalismo e mantinha um certo distanciamento do movimento diante da realidade brasileira. Para Yves Bruand, Costa aderiu ao modernismo a partir de uma conferência feita por Le Corbusier na Escola Nacional de Belas Artes:

Assim, para que reconsiderasse a questão, bastou aperceber-se de que, apesar das aparências em contrário, existia um denominador comum entre as ideias dos mestres europeus e as suas; que eles propunham um programa construtivo coerente, não desrespeitando tanto o passado, quanto pensava inicialmente. O processo foi desencadeado por um acontecimento acidental: a primeira visita de Le Corbusier ao Brasil e uma conferência por ele feita na Escola Nacional de Belas-Artes do Rio, em dezembro de 1929 (BRUAND, 1981, p. 122).

Mais do que apenas uma coincidência, este encontro consolidou em Lucio Costa a adesão à nova arquitetura, tornando-o seu maior propagador no Brasil. Ao aceitar o convite para a direção da ENBA, movia-lhe a “causa” a que se referiu Anatole Kopp; a doutrina de Le Corbusier, cujos desdobramentos passou a teorizar e difundir; e as bases pedagógicas comuns a Walter Gropius, o fundador da Bauhaus.

Embora se possa atribuir à influência de Le Corbusier a adesão de Lucio Costa ao racionalismo moderno, sua visão sobre essa arte e seu ensino ultrapassaram a simples

transposição das propostas da vanguarda de que o arquiteto franco-suíço é a estrela mais fulgurante. Essa adesão nasceu da reflexão do arquiteto sobre as novas possibilidades que se abriram para o ofício de projetar diante dos recursos técnicos e da realidade brasileira, sobre a qual pretendia atuar. Contribuiu para sua formação a observação dessa realidade, dos recursos e da presença de uma vanguarda cultural que se consolidava em outros campos das artes plásticas, da música, literatura, como também do movimento reformador, que pretendia renovar o País pela educação e pelo ensino. Nesse sentido, o moderno deixava de ser para Lucio Costa apenas uma decisão de estilo, isto é, uma concepção de cunho estritamente estético, tornando-se aquilo que Anatole Kopp definiria como uma causa. Mais do que em nenhum outro arquiteto brasileiro, essa definição pode ser considerada verdadeira.

A afirmação da arte produzida no Brasil e das singularidades culturais do País, na obra de Costa, como “*deliberação de fazer uma arte em conformidade com a época e a renúncia à invocação de modelos clássicos, tanto na temática como no estilo*” (ARGAN, 1992, p. 185. Grifo do autor), ao mesmo tempo em que colocava seu pensamento e obra entre os cinco pontos comuns às tendências modernistas descritos por Giulio Argan, confirmaria sua presença no centro do movimento modernista, não como um precursor isolado, mas como participante da síntese cultural que reunia a vanguarda artística e intelectual, tanto no Brasil quanto no plano internacional.

Essas mesmas características de conformidade foram observadas por Mário de Andrade, escritor, crítico e principal organizador da chamada “Semana de Arte Moderna” de 1922. Em carta a Joaquim Inojosa, em 1924, a então atualidade da arte no Brasil, sua singularidade e o caráter universal do movimento, são assim sintetizadas:

[...] dentro do Brasil também [apresenta-se] a atualidade representativa do momento histórico universal, nos veios da Europa (via França e Itália) e dos Estados Unidos. Essa atualidade tinha aqui uma possibilidade vasta de funcionar em proveito do país. E funcionou de fato. Pra ficar só no meu terreno: é impossível a gente contestar a transformação inconcebível e a vitalidade agente, palpável que se manifesta na arte brasileira depois de 1922. [...] E o maior benefício que a atualidade estranha trouxe pra gente foi, não coincidindo com o regionalismo e o nacionalismo que já existiam por aqui, leva pela liberdade pela procura do novo e da realidade nacional, que levou os modernistas a matutar sobre o dualismo do fenômeno universal-nacional. Resultou, foi uma consciência mais imediata, mais livre da realidade nacional, que [...] generalizou no sufragante a consciência artística nacional e levou toda a gente quase pro trabalho de fazer coincidir a realidade individual com a entidade nacional. Esta coincidência quando estiver normalizada e inconsciente entre nós, dará pros artistas brasileiros a mais justa, a mais fecunda e nobre libertação. E como este problema de acomodar a invenção artística nossa com a entidade nacional era importante por demais, ele evitou que a "atualidade"

histórica universal que nos vinha da França e de outros países da Europa, continuasse aqui como simples reflexo, simples macaqueação. Dum momento pro outro a inquietude europeia (produto de excesso de cultura, produto de esfalfamento, produto de decadência) não coincidiu mais com a inquietude brasileira (produto de problemas nacionais ingentes, produto de progresso, produto de terra e civilização moças, principiando apenas). Com efeito, as capelas artísticas europeias deixaram de repente de influir na criação brasileira, nos interessam agora como curiosidade. Não têm mais pra nós uma importância funcional. Ninguém mais entre os espíritos já formados, se amola de estar no *dernier-bateau* parisiense ou florentino. Se volta ao metro como se foge dele, se pinta palmeiras como se esculpe banhistas, sem mais a preocupação da atualidade europeia. Porque já readquirimos o direito da nossa atualidade (ANDRADE, 1928).

A mesma independência quanto aos modelos europeus, que se via em Mário de Andrade, ao verificar que a inquietude brasileira deixou de acompanhar a inquietude dos artistas europeus, via-se em Lucio Costa, ao negar a aplicação direta dos conhecimentos transmitidos em história da arte, isto é, do saber clássico e barroco, como recurso de repertório, baseado no passado de outros países para a imitação de seus modelos.

Ao defender o estudo da arquitetura do passado colonial brasileiro, por suas lições de boa adequação “ao meio e à função”, percebem-se as mesmas intenções de adequação do ensino da arquitetura ao que há de inovador no mundo real, isto é, como resposta a problemas de seu tempo e lugar, que também formam a base do pensamento modernista. Esta mesma busca se observa no pensamento escolanovista quanto aos fins da educação, e é comum ao projeto de reforma, que nascia das observações de Lucio Costa sobre o movimento universal da arquitetura, assim como das singularidades da produção arquitetônica brasileira.

Uma das características mais presentes na obra de arquitetura e nos planos urbanísticos de Lucio Costa, como também em seus textos teóricos e depoimentos, é a conformidade entre a estrutura e a plástica do edifício, e a adequação ao meio e à função. Ao rigor das linhas do racionalismo europeu, acrescentavam-se os muxarabis⁷⁸ e as venezianas que aclimatavam a construção do Brasil colonial; os jardins de Burle Marx; e as peças de pintura, escultura e azulejaria de Portinari, Di Cavalcanti e outros artistas. Esses elementos construtivos e de complementação do espaço arquitetônico e urbanístico respondiam às necessidades funcionais e de adequação ao clima tropical, à cultura e à paisagem como elementos formadores de uma linguagem nacional. A

⁷⁸ Muxarabi: balcão em balanço na fachada de uma construção, protegido por gelosias, para resguardar da luz, calor e devassamento a partir da rua (Dicionário Houaiss, 2001, p. 1988).

tendência de “*aspiração a um estilo ou linguagem internacional ou europeia*” (ARGAN, 1992, p. 185. Grifo do autor), elencada nas considerações de Argan, eram aqui traduzidas pelos elementos culturais e climáticos, ou “antropofagizados”, como diria Mario de Andrade.

Um outro marco importante da adesão de Lucio Costa à arquitetura moderna ou, pelo menos, de sua dissociação do ecletismo neocolonial, ocorrera em 1922, quando de sua viagem a Diamantina, por comissão da Sociedade Brasileira de Belas Artes. A Sociedade, dirigida por José Mariano Filho, médico e professor da ENBA, um dos maiores partidários da estética neocolonial, enviou às cidades mineiras, como prêmio por seus trabalhos de graduação, os arquitetos recém-formados, Lucio Costa (Diamantina), Nestor de Figueiredo (Ouro Preto) e Nereu de Sampaio (Congonhas e São João del Rey). O objetivo era o estudo da arquitetura colonial e de seus elementos construtivos, que alimentariam o vocabulário plástico desses arquitetos com vistas à reprodução em projetos de inspiração neocolonial.

O efeito foi exatamente contrário. Ao entrar em contato com a verdadeira arquitetura do passado, construída em taipa, madeira e pau-a-pique, Lucio Costa encantou-se ao conhecer “um novo passado”, uma nova arquitetura do passado, e compreendeu que a reprodução do modelo jamais seria completa. Assim, o neocolonial, para ele, seria um hiato no desenvolvimento progressivo da arquitetura.

Lá chegando caí em cheio no passado no seu sentido mais despojado, mais puro; um passado de verdade que eu ignorava, um passado que era novo em folha para mim. Foi uma revelação: casas, igrejas, pousada dos tropeiros, era tudo de pau-a-pique, ou seja, fortes arcabouços de madeira – esteios, baldrames, frechais – enquadrando paredes de trave barreada, a chamada taipa de mão (COSTA, 1995a, p. 27).

A revelação da arquitetura mineira, mais do que torná-lo um modernista, o fez um férreo opositor do ecletismo. Se, por um lado, a radicalidade de sua visão sobre a “arquitetura de estilo” acelerou o processo de sua adesão à nova arquitetura, por outro, fez com que sua visão sobre o patrimônio construído se tornasse, em parte, preconceituosa quanto às edificações de inspiração eclética. Nos processos de tombamento, de interesse da conservação da paisagem urbana, a rejeição ao ecletismo o levou a tomar posições bastante liberais quanto à demolição de edificações e monumentos da arquitetura eclética. Essa postura o acompanhou por toda a vida e contribuiu para que os organismos de preservação e conservação do patrimônio

tomassem posições favoráveis ao interesse da especulação imobiliária, em prejuízo da escala, da história e da aparência das cidades, notadamente, do Rio de Janeiro.

Sobre sua disposição reformadora e o apoio político que inicialmente recebeu, Lucio Costa fez, em entrevista à Folha de São Paulo, em 23 de julho de 1995, interessante depoimento sobre sua frágil relação à época com a arquitetura moderna e em que condições obteve o convite para o cargo de diretor da ENBA.

O jornalista perguntou: “O senhor se diz alienado, mas as cartas dos anos 1920 revelam um juízo afinado. Alienado não escreve, como o senhor escreveu, que o *Duomo* de Milão era gótico de segunda mão”. Ao que ele responde:

Eu tinha uma boa formação profissional, mas era alienado em relação à arquitetura moderna. Não vi nada disso na Europa. Quando voltei, fui fazer outras coisas. O Rodrigo Melo Franco de Andrade, que foi para o Ministério da Educação com a Revolução de 1930, me convidou para dirigir a Escola Nacional de Belas Artes. Aceitei, para tentar reformular o ensino de arte no país (COSTA, 1995a, n. p.).

Em resposta a outras perguntas, Costa revela as condições do exercício profissional do arquiteto, em particular de um arquiteto inovador, ao final dos anos 1920, diante do “gosto” dominante. Revela também a origem de seu rompimento com o academicismo.

- O senhor já era um arquiteto famoso?

Era um arquiteto de sucesso, ganhava dinheiro, mas acadêmico. Lembro de uma senhora que me encomendou uma casa. Eu quis forçar a mão e fiz um projeto de uma casa contemporânea. Foi pouco antes de 1930. A mulher não gostou: "Eu venho aqui pedir uma carruagem e o senhor quer me impingir um automóvel!". Ela queria uma casa de estilo.

- De onde saiu então esse "automóvel" que o senhor fez?

- Eu já estava sentindo a contradição de que a arquitetura acadêmica não tinha nada a ver com a tecnologia da construção moderna. Tinha havido uma revolução no século 19 que transformou a tecnologia construtiva. As paredes já não serviam para apoiar. Passaram a ser apenas invólucros e a estrutura da casa era independente da parede. [...] Descobri essa mudança por meio da minha própria desconfiança de que havia um desencontro entre a tecnologia e a arquitetura. [...] Senti que havia um descompasso. Foi uma revelação. Depois dessa descoberta, no fim dos anos 20, fiquei intransigente como o novo rico, o novo crente. Não conseguia trabalho porque me recusava a fazer casas de estilo (COSTA, 1995a, n. p.).

Esse depoimento demonstra um pouco de seu estado de espírito à época em que assumiu a ENBA, suas convicções, confessadamente intuitivas, quanto à necessidade de uma nova arte e a inadequação do modelo acadêmico dominante. Pelas palavras do

próprio Lucio Costa, não se pode dizer que suas convicções àquele momento tivessem como origem a adesão ao racionalismo modernista, em particular ao pensamento de Le Corbusier.

Em outra entrevista, em 1987, denominada “Presença de Le Corbusier”⁷⁹, Lucio Costa revela aos entrevistadores arquitetos que, somente após o período de estudos, que ele denomina *chômage*, entre 1933 e 1936, quando já havia deixado a ENBA e os projetos haviam escasseado, pôde enfim compreender e se apaixonar pelo movimento moderno. A partir de então, sua produção teórica se revigorou.

Eu tinha estado na Europa em 1926. Fui ver o que estava acontecendo. Ele (Le Corbusier) já tinha feito uma porção de coisas, já tinha feito aquela exposição do *Esprit Nouveau* mas eu, que passei quase um ano lá, estava inteiramente por fora, inteiramente alienado. Foi só depois que deixei a direção da Escola de Belas Artes, com aquele período de *chômage* de quatro anos, antes do Ministério, que fui estudar mais a fundo todos esses movimentos modernos. Aí fiquei apaixonado, com aquela coisa diferente de nova, uma revelação! (COSTA, 1995a, n. p.).

Somente em 1934, em “Razões da Nova Arquitetura”, ficaram mais claras as bases de sua filiação à arquitetura moderna. Em “Razões”, Lucio Costa produz, mais do que a base de um programa de ensino, um manifesto em que relaciona a nova arquitetura ao movimento histórico, analisando as determinações temporais do processo criativo, diante da vida urbana e da industrialização.

Assim a crise da arquitetura contemporânea – como a que se observa em outros terrenos – é o efeito de uma causa comum: o advento da máquina. É, pois, natural que, resultando de premissas tão diversas, ela seja diferente, quanto ao sentido e à forma, de todas aquelas que precederam, o que não a impede de se guiar – naquilo que elas têm de permanente – pelos mesmos princípios e pelas mesmas leis. As classificações apressadas e estanques que pretendem ver nessa metamorfose, naturalmente difícil, irremediável conflito entre passado e futuro, são destituídas de qualquer significação real. Se ainda não é fácil, porém, a espíritos menos avisados, apreender, na arquitetura, o verdadeiro sentido dessa transformação a que não poderemos fugir – a evolução dos meios de transporte, impelida pela mesma causa, mostra toda a sua significação, de maneira clara e sem sofismas, nos resultados surpreendentes a que chegou – muito embora já nada disso nos espante, tão familiarizados estamos com essa forma corriqueira de milagre. [...]

De todas as artes é, todavia, a arquitetura – em razão do sentido eminentemente utilitário e social que ela tem – a única que, mesmo naqueles períodos de afrouxamento, não se pode permitir – senão de forma muito particular – impulsos *individualísticos*. Personalidade, em tal matéria, se não é propriamente um defeito, deixa, em todo caso, de ser recomendação. Preenchidas as exigências de ordem social, técnica e plástica a que, necessariamente, se tem de cingir, as oportunidades de evasão se apresentam

⁷⁹ Entrevista concedida a Jorge Czajkowski, Maria Cristina Burlamaque e Ronaldo Brito, em 1987, e publicada em “Lucio Costa, Registro de uma Vivência” (COSTA, 1995a, p. 144).

bastante restritas; e se, em determinadas épocas, certos arquitetos de gênio revelam-se aos contemporâneos desconcertantemente originais (Brunellesco no começo do século XV, atualmente, Le Corbusier), isto apenas significa que neles se concentram em um dado instante preciso – cristalizando-se de maneira clara e definitiva em suas obras – as possibilidades, até então sem rumo, de uma nova arquitetura. Daí não se infere que, tendo apenas talento, se possa repetir a façanha: a tarefa destes, como a nossa – que não temos nem um nem outro – limita-se em adaptá-las às imposições de uma realidade que sempre se transforma – respeitando, porém, a trilha que a mediunidade dos precursores revelou (COSTA, 1995e, p. 108).

Suas intenções quanto à reforma do ensino da ENBA, assim como os conceitos norteadores do programa para o curso da UDF ficaram ainda mais nítidos a partir de “Razões da Nova Arquitetura”. O que até então se apresentava – ou poderia ser compreendido – como uma conclusão intuitiva quanto à inadequação da arquitetura acadêmica, depois de “Razões da Nova Arquitetura”, superaria o enfoque dos aspectos formais, que envolviam a falta de identidade entre a solução estrutural e a plástica. Por este ponto de vista, se ampliaria a crítica a outros aspectos de maior abrangência quanto ao processo criativo, diante da vida urbana e da industrialização.

A visão crítica de Lucio Costa passaria a compreender e a formular argumentos que partiam da função social da profissão, a evolução da técnica construtiva, o significado ideológico da obra e o papel do arquiteto perante a História.

Ao afirmar que, “de todas as artes é, todavia, a arquitetura – em razão do sentido eminentemente utilitário e social que ela tem – a única que, mesmo naqueles períodos de afrouxamento, não se pode permitir – senão de forma muito particular – impulsos *individualísticos*” (Ibidem), Lucio Costa considerava que o que determina a mudança no quadro da arquitetura, inclusive em sua forma, é a função. O atendimento à dimensão funcional do edifício superaria as decisões formais e os “impulsos individualísticos”. É claro que, a partir da industrialização e da expansão da cidade, a obra edificada passou a responder por novas funções que a sociedade impôs. A cidade não se restringia mais ao palácio e à catedral. Havia edifícios comerciais, praças e ruas a urbanizar, conjuntos habitacionais, enfim, uma nova complexidade que o arquiteto não poderia responder apenas com o repertório do passado.

A proposta de Lucio Costa para uma nova formação de arquitetos não é somente o resultado da evolução do seu pensamento em direção ao movimento modernista internacional. Tampouco resulta apenas de uma aversão estilística à produção arquitetônica, até então dominante na paisagem urbana das cidades brasileiras. Como

vimos, sua proposta se entrelaça com diversas frentes de interesse, cujas intenções se sintetizam e encontram respaldo no movimento da sociedade.

Mesmo combatidas e, por fim, aparentemente rejeitadas, suas proposições mais importantes permaneceram no programa da ENBA, como resultado da revisão coordenada por Paulo Santos que se materializaria no Decreto nº 22.897/1933. Embora a arquitetura voltasse a fazer parte do ensino de Belas Artes, manteve-se a ênfase no ensino técnico-científico e na presença do ensino de urbanismo. Além disso, ampliou-se a visão sobre história e teoria de arquitetura, com vistas à reflexão sobre o projeto e a uma nova concepção estética que respondesse às aspirações de seu tempo.

Além da permanência do pensamento reformista na ENBA, a proposta de Lucio Costa ressurgiria, com conteúdo ainda mais claro, menos de um ano depois da publicação de “Razões da Nova Arquitetura”, com sua contribuição ao curso de Arquitetura do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF).

No próximo capítulo, além da passagem do arquiteto pela UDF, são apresentados os reflexos do pensamento e das propostas de Lucio Costa sobre o currículo da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), ponto final desta trajetória do processo de reformulação do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil.

4 AS REPERCUSSÕES DA REFORMA LUCIO COSTA NA UDF E NA FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1935 – 1945)



Fig. 3 – Edifício de inspiração neocolonial onde funcionou a reitoria da UDF e o Instituto de Educação (atual Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Projetado por Ângelo Bruhns e José Cortez e inaugurado em 1930, no bairro da Tijuca (Foto: Inepac)

Neste capítulo, são apresentadas, primeiramente, as condições da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e a participação de Lucio Costa no programa de ensino de seu Instituto de Artes. O edifício que sediou a reitoria da Universidade do Distrito Federal (Fig. 3) foi projetado em 1927, com a finalidade de abrigar uma escola normal, é um dos mais importantes exemplares da arquitetura neocolonial no Rio de Janeiro. Suas formas remetentes ao barroco português, dominante nas igrejas e principais edificações do Brasil colonial, buscavam representar não apenas o cunho nacionalista que dominava a arquitetura do período, mas também o valor que se pretendia demonstrar pela educação na esfera pública.

Ao analisarmos o programa do ensino de arquitetura e de urbanismo, verifica-se a permanência dos princípios que embasavam a reforma da ENBA. Lucio Costa propõe

um novo programa para as duas disciplinas, em que se vê o amadurecimento de seu pensamento após quatro anos de estudos e desenvolvimento de sua produção teórica.

A UDF foi criada pelo Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935 (ver Anexo 5), e extinta em 20 de janeiro de 1939. Em sua curta existência, e sob a liderança de Anísio Teixeira, manteve-se inovadora, voltando-se não apenas para a formação profissional, mas estendendo-se à pesquisa, à produção do saber e à cultura. Seus cursos envolviam as ciências humanas e sociais, a formação de professores e o Instituto de Artes, em que Lucio Costa participou como professor da especialização em Arquitetura e Urbanismo.

A presença do arquiteto na UDF compreende-se como uma segunda tentativa de reformar o ensino de arquitetura, iniciada em sua passagem na direção da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). A reforma visava à modernização do ensino, tornando-o condizente com a nova arquitetura e com as novas demandas da sociedade.

Em seguida, serão analisadas as condições da criação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), em meio ao movimento que já se formara pela criação de um curso autônomo, isto é, independente do ensino das Belas Artes. Em vista desse movimento e da análise de seu currículo, serão também verificadas as afinidades com a proposta inicial de Lucio Costa.

Em seu primeiro currículo, consolidado em 1948, a FNA oferecia dois cursos em separado, o de Arquitetura e o de Urbanismo. O modelo foi alterado em 1958, quando as faculdades passaram a formar profissionais com as duas formações em um mesmo curso e, muitas delas, passaram a se chamar Faculdades de Arquitetura e Urbanismo.

O capítulo se divide em duas partes:

- A UDF e o projeto autonomista
- A criação da Faculdade Nacional de Arquitetura

4.1 A UDF e o projeto autonomista

Em 1935, Lucio Costa foi convidado a participar do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF) e teve a oportunidade de uma nova experiência docente, em que daria sequência à tentativa de reformar o ensino de Arquitetura, desta vez em um ambiente de maior liberdade e autonomia. Buscava-se essa autonomia tanto no plano das relações políticas, contra a tendência centralizadora do ensino superior (Reforma Francisco Campos), quanto nos embates travados pela administração distrital e por seus aliados políticos ante o recrudescimento do autoritarismo das forças

hegemônicas do movimento de 1930, que se refletia às vésperas do chamado “Estado Novo”.

Em sua curta existência, entre abril de 1935 e janeiro de 1939, mesmo diante de todas as dificuldades, a UDF buscou organizar seus cursos cercando-se de alguns dos mais eminentes quadros entre educadores e intelectuais do Brasil e até do exterior. Lucio Costa participou da elaboração do programa do Instituto de Artes, nas disciplinas de Desenho e de Arquitetura, além dos cursos de especialização em Arquitetura e Urbanismo.

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada em 4 de abril de 1935, durante a administração de Pedro Ernesto na prefeitura da capital federal. Nomeado por Getúlio Vargas como interventor federal no Rio de Janeiro, em setembro de 1931, foi o primeiro prefeito eleito da cidade, por ampla maioria da Câmara Municipal, em abril de 1934. Sua gestão foi marcada pela expansão dos serviços públicos, notadamente nas áreas de saúde e educação. No plano da Saúde, foram iniciadas as obras dos hospitais Getúlio Vargas, Carlos Chagas, Rocha Faria, Miguel Couto, Paulino Werneck, Carmela Dutra, Salgado Filho e do hospital universitário da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que, a partir de 1950, ganharia o nome de Pedro Ernesto.

O fundador da UDF, Anísio Teixeira⁸⁰, ao se tornar colaborador de Pedro Ernesto, já havia participado da elaboração de novos programas para o ensino primário

⁸⁰ Anísio Espínola Teixeira nasceu em Caetitê (BA), em 1900. Formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922. Entre 1924 e 1928, foi diretor-geral de instrução do governo da Bahia e promoveu a reforma do ensino naquele estado. Em seguida foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e travou contato com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Por essa época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi, junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que defendia uma escola pública gratuita, laica e obrigatória. Em contrapartida, sofreu forte oposição da Igreja Católica, cujo projeto educacional era calcado em pressupostos inteiramente diferentes dos seus. Íntimo colaborador do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista (1931-1936), foi seu secretário de Educação e Cultura, promoveu mudanças na estrutura educacional da cidade e estimulou a criação de novos estabelecimentos de ensino. Sua iniciativa mais ousada foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), que gerou forte reação do ministro da Educação Gustavo Capanema e de expoentes do pensamento católico conservador, como Alceu Amoroso Lima. Em meados da década de 1930, Pedro Ernesto e diversos de seus colaboradores, entre os quais Anísio, aproximaram-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL), ainda que sem aderir a ela formalmente. A ANL era uma frente política que reunia diversos setores de esquerda em torno de uma plataforma de combate ao fascismo e ao imperialismo. Durante a ditadura do Estado Novo, Anísio Teixeira dedicou-se exclusivamente a seus negócios privados. Em 1946, vivendo na Europa, tornou-se conselheiro da Unesco. No ano seguinte, de volta ao Brasil, assumiu a Secretaria de Educação da Bahia, a convite do governador Otávio Mangabeira. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1963 foi nomeado reitor da Universidade de Brasília (UnB), mas foi afastado do posto em 1964, em virtude do golpe militar

na Bahia e da reorganização do ensino secundário brasileiro. Foi também diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal e diretor-geral de Instrução Pública, função que, em 1935, foi transformada em Secretaria Geral de Educação e Cultura da capital federal. Na diretoria da Instrução Pública, criou, em 1932, o Instituto de Educação, que integrava a Escola Normal ao ensino do jardim de infância, do primário e do secundário. Como secretário de Educação, iniciou a construção de 28 escolas, que iriam atender a 30.000 novos alunos, em sua maioria em bairros das zonas norte e oeste, subúrbios e favelas cariocas.

Essas ações faziam parte da política que ampliava a presença do Estado e do poder público entre o proletariado urbano, encetada a partir de 1930. No Distrito Federal, a inserção dos bairros da classe trabalhadora nas políticas públicas do governo fortalecia essa presença, integrando a periferia da cidade ao planejamento urbano e ao atendimento em setores vitais para a população, como saúde e educação. Ampliava-se também a participação eleitoral, por meio de extenso cadastramento de eleitores nessas regiões, e a criação de diretórios do Partido Autonomista do Distrito Federal. O Partido, fundado, entre outros, por Pedro Ernesto, preparava-se para a futura Assembleia Nacional Constituinte (1934), defendendo a independência do Rio de Janeiro quanto às intervenções federais sobre o Executivo e o Legislativo do município, obtendo vitória esmagadora nas eleições municipais e para a Constituinte de 1934. Os autonomistas pretendiam eleger diretamente o prefeito e conquistar a soberania político-administrativa do Distrito Federal, frente às injunções do governo central, fortalecendo seus representantes nas esferas de poder. Em 1937, Anísio Teixeira redigiu o programa do partido, em que se identifica sua concepção do papel do Estado sobre a economia e o desenvolvimento social.

Dermeval Saviani, em sua “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, inicia uma interessante discussão sobre a concepção desse momento histórico para Anísio Teixeira. O que de fato interessava a Anísio seriam a sustentação e atuação das forças que levaram ao movimento dos anos 1930, além de suas discussões e realizações relacionadas ao projeto de construção da educação pública brasileira. Embora não aprofunde essa discussão teórica, delegando a futuros pesquisadores o desenvolvimento dessa tese, Saviani pinça do “Manuscrito de um Programa de Partido Político” aspectos destacados do Programa e a visão de Anísio sobre o momento histórico. Por eles,

que derrubou o presidente João Goulart. Nos anos seguintes, lecionou em universidades norte-americanas. Morreu no Rio de Janeiro, em 1971.

Saviani identifica a concepção do papel do Estado, mais ativo e coincidente à teoria keynesiana, que era formulada no mesmo período, evidenciando o que chamou “agudez analítica” do mestre baiano (SAVIANI, 2011, p. 224). Nesse sentido,

O fato do progresso acelerado dos meios de produção e de distribuição de bens, [tornaria necessário] [...] o fato de que o Estado deveria abandonar a atitude de espectador ou policiador e assumir um papel regulador⁸¹.

Essa ação mais acentuada do Estado passou a ser uma tendência nos anos 1930, comum a todos os segmentos das políticas social e econômica do país – e a política educacional não seria exceção. Seja por meio da ideia de sistematização, que se reflete na criação do Ministério de Educação e Saúde (1930) e nas primeiras reformas do ensino público, seja nos debates e conferências da Associação Brasileira de Educação (ABE), o que se observa é a proposição de reformas, oriundas das organizações da sociedade e dos grupos que compunham a frente revolucionária, a partir da visão de um Estado mais ativo.

Em 1935, ano da criação da UDF, vivia-se uma fase de afirmação e confronto entre as tendências que haviam sido alçadas ao poder. A expectativa da chegada de um período de normalização democrática – a partir da promulgação de uma nova constituição e da eleição de Getúlio Vargas, em 1934 – não se concretizou. O núcleo do poder passou a tender para os setores mais autoritários, que começaram a fazer valer suas posições, preparando a instalação de um novo regime, ainda mais fechado, conhecido como Estado Novo, a partir de 1937.

Em meio às turbulências desse processo, a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) faz parte do projeto autonomista que considerava o Rio de Janeiro “a maior e mais adiantada cidade do país” e seu eleitorado o “mais independente e culto”⁸² e ocorre em um ambiente de confronto entre a tendência autoritária e centralizadora, dominante àquela altura no governo da república, e os grupos que buscavam a autonomia política da capital. Alguns dos termos que justificam a proposta autonomista estão presentes na introdução do Decreto Municipal nº 5.513, que cria a Universidade do Distrito Federal.

⁸¹ TEIXEIRA, A. **Manuscrito de um Programa de Partido Político**. In SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 225.

⁸² Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP). 5 mar. 1933, p. 4. O Partido Autonomista do Distrito Federal Expõe seu Programa em Manifesto Dirigido ao Povo. (Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3881168/pg-4-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-05-03-1933/pdfView>)

- . A cidade do Rio de Janeiro constitui um centro de cultura nacional de ampla irradiação sobre todo o País.
- . O desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística é essencial para o aperfeiçoamento e o progresso da comunidade local e nacional.
- . À cidade do Rio de Janeiro compete o dever de promover a cultura brasileira do modo mais profundo que for possível.
- . O número de estudantes do Distrito Federal e o dos que afluem dos outros Estados ao Centro de Cultura do País é de tal ordem, que justifica a existência de mais de uma universidade.
- . Em consequência, considera-se ser, assim, dever do Estado a fundação da Universidade do Distrito Federal e, além disso, essa é a forma de consagrar pela autonomia cultural a atual autonomia política⁸³.

É nesse ambiente de enfrentamento e afirmação política – em que as forças reformistas do movimento revolucionário se aglutinavam aos interesses autonomistas dos representantes políticos do Rio de Janeiro, contra a tendência centralizadora do governo federal e o retrocesso – que se abriam as condições para a fundação de uma universidade de vocação científica e que se concretizavam as propostas do movimento escolanovista quanto ao ensino superior e à formação de professores para a educação pública. Anísio Teixeira criava, afinal, a universidade que se pretendia autônoma diante das imposições do poder central e das pressões conservadoras. Segundo Fávero,

Ao ser instalada, em 1935, a Universidade do Distrito Federal surge como um divisor de águas em meio à agitação que marca o País naquele momento e às disputas pelo controle dos rumos da educação nacional. As oposições delineadas em nível oficial são mais decisivas. A oposição à UDF é mais profunda do que deixam prever as falas dos que estão no poder. [...] É nesse contexto que, visualizamos a UDF como uma utopia vetada. Uma utopia por ter representado, em matéria de instituição universitária, uma ruptura em relação ao modelo estabelecido. Como parte de um programa integrado de educação pública para a capital do País, ela surge como um projeto de Universidade a ser construído, em direção a uma nova realidade. Surge com a preocupação de ser um centro de estudos, de produção de saber e de cultura, marcada pela liberdade de expressão e de pensamento, o que lhe dá ao menos potencialmente caráter de uma instituição crítica, marcada por uma contraideologia (FÁVERO, 1996, p. 9).

Experiências anteriores para o ensino superior no âmbito estadual, também decorrentes do movimento de 1930, já haviam sido implementadas em São Paulo. A criação da Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP), em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, pode ser compreendida entre os desdobramentos do movimento denominado constitucionalista que levou São Paulo às armas em 1932. No

⁸³ Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil, 1935, p. 3-12.

conjunto das forças separatistas que deflagraram o movimento, mesmo após a derrota, permaneceram os objetivos da formação de novos quadros para o estado, que se pretendia independente em relação ao conjunto do país. A ELSP, fundada por empresários, e a USP, com recursos estaduais, pretendiam mudar as concepções ainda vigentes e “reforçar a crítica à cultura bacharelesca e à formação deficiente das escolas de direito”. A ELSP desejava formar quadros administrativos para os novos tempos, marcados por uma atuação crescente do Estado.

A UDF também pretendia formar novos quadros para a classe dirigente e capacitar para o trabalho que, se ainda não podia se considerar industrial, certamente, se urbanizara e demandava um novo tipo de trabalhador. Entretanto, seus objetivos eram mais amplos, retomando as proposições dos debates da Associação Brasileira de Educação (ABE).

O projeto de Anísio Teixeira para o ensino superior partia dos princípios explicitados no Manifesto dos Pioneiros para a Educação Nova (1932), em que os valores essenciais são o desenvolvimento da pesquisa, da criatividade e da cultura. Mesmo diante de todas as dificuldades, a UDF lançava-se como proposição inovadora quanto a seus objetivos e métodos, mas também quanto aos meios necessários para atingi-los.

Em seus quatro anos de existência, a UDF buscou cumprir os princípios norteadores explicitados por Anísio Teixeira em seu discurso na solenidade de inauguração dos cursos, em 31 de janeiro de 1935. Naquela oportunidade, Anísio Teixeira defendia a universidade como o local em que se viveria uma “atmosfera de saber”, que se estendia da simples transmissão do conhecimento necessário à formação profissional para a produção do saber e da cultura, por meio da pesquisa e da formação de professores.

O discurso apresentava o significado e os objetivos da nova universidade a partir da negação, isto é, do que ela não pretendia ser, como forma de deixar claro o caráter inovador da empreitada.

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos

livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas (*apud* FÁVERO; LOPES, 2009, p. 24).

Colocados os objetivos, foram estabelecidas as finalidades e elencados os cursos que constituíam a UDF e seus programas. Em documento denominado Instruções nº 1, de 12 de junho de 1935, Anísio Teixeira, na função de reitor interino, faz publicar:

Art. 1º - A Universidade do Distrito Federal, na forma do Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935 tem por fim:

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

Art. 2º - Constituem fundamentalmente a Universidade do Distrito Federal:

- a) a Escola de Educação;
- b) a Escola de Ciências;
- c) a Escola de Economia e Direito;
- d) a Escola de Filosofia e Letras;
- e) o Instituto de Artes;
- f) instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural [...] (Idem, p. 189).

O Instituto de Artes situava-se na Rua do Catete nº 147, no edifício da escola Rodrigues Alves, portanto próximo à sede do Governo, o Palácio do Catete. A escola secundária funcionava pela manhã, enquanto os cursos do Instituto de Artes, assim como os da Escola de Economia e Direito, ocupavam a escola a partir das 15 horas. Por vezes, havia aulas em outros estabelecimentos como o Museu Nacional, o Colégio Pedro II, além do Instituto de Educação. No Instituto de Educação, na Rua Mariz e Barros, na Tijuca, funcionava o edifício principal da UDF, com a Reitoria.

A falta de espaço físico para instalar todas as Escolas da UDF no prédio do Instituto de Educação, como queria Anísio Teixeira, bem como o entendimento de que somente a Escola de Educação seria integrada à universidade acabaram por gerar uma séria crise entre o Secretário de Educação do Distrito Federal e o Diretor Geral do Instituto, professor Lourenço Filho. Não só ele, mas todo o corpo docente da instituição teve a nítida impressão de que o Instituto estava sendo desmembrado. “E o Instituto é indivisível, como instituição fundamental que é, da universidade,” proclamava Lourenço, no memorial enviado ao Secretário de Educação, rebelando-se contra as Instruções que estabeleciam as normas de funcionamento dos diferentes cursos da universidade.

Partindo da hipótese que a universidade se compunha de um núcleo cultural (Escolas de Ciências, Letras, Economia e Direito) e de um núcleo com caráter mais profissional (Instituto de Educação e Instituto de Artes),

Lourenço sugeria o funcionamento das escolas culturais num mesmo local, para aproveitamento de bibliotecas e laboratórios comuns. Já os dois Institutos, pela natureza de seus fins e pela necessidade de instituições complementares anexas, deveriam ter localizações à parte. Em sua opinião, a solução para o problema seria manter o Instituto como uma unidade administrativa e técnica, com objetivo de fornecer licenças docentes pela Escola de Educação, após as licenças culturais obtidas pelos candidatos nas demais Escolas ou Institutos da universidade (LOPES, 2008, p. 45).

O ensino do Instituto de Artes voltava-se para a formação de professores secundários nas áreas de Música e Artes Plásticas. Entretanto seus objetivos extrapolavam essa finalidade estendendo-se à função de se tornar centro irradiador da pesquisa científica e da cultura. Na sequência das Instruções de nº 1, temos:

Art. 7º - O Instituto de Artes, como centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira tem por fim contribuir para o desenvolvimento das artes, e sua crescente aplicação às atividades econômicas, concorrendo para a formação de professores de artes, instrutores técnicos e artísticos em geral⁸⁴.

Vale destacar a presença, no currículo do Instituto, das cadeiras de Urbanismo e História das Artes no Brasil. Outro ponto determinante para o cumprimento desses objetivos foi a participação de Lucio Costa em seu corpo docente.

O Instituto era dirigido por Celso Kelly; Lúcio Costa e Carlos de Azevedo Leão eram responsáveis pelo ensino de Arquitetura; Nestor de Figueiredo, pelo curso de urbanismo; Cândido Portinari era professor do curso de pintura; Celso Antonio de Menezes, de escultura, Georgina de Albuquerque, de artes decorativas; F. Valentim do Nascimento, Gilberto Trompowsky e Sylvia Meyer, de artes plásticas e industriais; Heitor Villa-Lobos, Lorenzo Fernandes, J. C. Andrade Muricy, Arnaldo Estrella e Albuquerque Costa, de música.

Também no conjunto de suas escolas e institutos, a UDF atraiu intelectuais comprometidos com a renovação do ensino, da arte, da cultura e da pesquisa científica para seu corpo docente. Sobressaem entre eles, além dos já citados, os brasileiros Sérgio Buarque de Hollanda, Cecília Meirelles, Gilberto Freyre, Mário de Andrade, Prudente de Moraes Neto, Hermes Lima, Agripino Grieco e Jorge de Lima, além de um quadro numeroso de professores estrangeiros de escolas alemãs, francesas e inglesas.

⁸⁴ PROEDS UFRJ, Arquivo Universidade do Distrito Federal. Editais da Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935.

A presença desses intelectuais não apenas reafirmou o caráter renovador do projeto educacional, como também contribuiu para a demarcação de seu campo político, em uma fase de radicalização que a Constituição de 1934 não conseguira superar. Assim como o próprio Lucio Costa havia feito em sua passagem pela Escola Nacional de Belas Artes, quando convidou arquitetos vinculados aos princípios da arte moderna para o curso de Arquitetura – inclusive estrangeiros como o ucraniano Gregori Warchavchik, então radicado no Brasil, e o alemão Alexander Buddeus, além do jovem arquiteto brasileiro Affonso Eduardo Reidy.

Em meio às lutas políticas e aos intensos debates quanto ao projeto educacional, Lucio Costa vivia, em 1935, uma fase de enfrentamento tanto no plano teórico como em sua prática profissional. Entre as diversas frentes de sua atuação neste período, conviviam a fase de estudos e elaboração de projetos que afirmavam sua filiação modernista, a expectativa do concurso para a construção do edifício-sede do Ministério da Educação e Saúde (MES) e o retorno à atividade docente em nova tentativa no campo do ensino superior, como professor do Instituto de Artes da UDF.

“Razões da Nova Arquitetura” foi escrito na etapa em que Lucio Costa enumerou como a segunda em sua autobiografia, denominando-a *chômage* (em francês, desemprego), em que o arquiteto – afastado da ENBA após os embates com a maioria conservadora da Escola pela implantação da reforma do ensino de arquitetura – dedicasse ao estudo e à experimentação de novos projetos (as “casas sem dono”), à produção de artigos e ao ensino na UDF. Se o texto for lido como “Programa para um curso de pós-graduação do Instituto de Artes”, mesmo como uma introdução a um programa de ensino, haverá estranhamento por parte de quem está acostumado à leitura de projetos didáticos. Trata-se, em sua essência, mais de um ajuste – ou *mise au point*, termo usado para parafrasear Le Corbusier – contendo uma afirmação da nova arquitetura diante das novas necessidades sociais, do desenvolvimento tecnológico e da cultura urbana.

A cegueira é ainda, porém, tão completa, os argumentos “pró” e “contra” formam emaranhado tão caprichoso, que se afigura a muitos impossível surgir, de tantas forças contrárias, resultante apreciável; julgando outros simplesmente chegado – pois não perde a linha o pessimismo – o ano mil da arquitetura. As construções atuais refletem, fielmente, em sua grande maioria, essa completa falta de rumo, de raízes. Deixemos, no entanto, de lado essa pseudo-arquitetura, cujo único interesse é documentar, objetivamente, o incrível grau de imbecilidade a que chegamos – porque, ao lado dela existe, já perfeitamente constituída em seus elementos fundamentais, em forma, disciplinada, toda uma nova técnica construtiva, paradoxalmente ainda à espera da sociedade à qual, logicamente, deverá

pertencer. Não se trata, porém, evidentemente, de nenhuma antecipação miraculosa. Desde fins do século XVIII e durante todo o século passado, as experiências e conquistas, nos dois terrenos, se vêm somando paralelamente, – apenas, a natural reação dos formidáveis interesses adquiridos entrou, de certo modo, a marcha uniforme dessa evolução comum: daí esse mal-estar, esse desacordo, essa falta de sincronização que, por momentos, se observa, e faz lembrar as primeiras tentativas do cinema sonoro – quando, com a boca já falando, o som ainda corria atrás.

Conquanto seja perfeitamente possível – como provam tantos exemplos – adaptar a nova arquitetura às condições atuais da sociedade, não é, todavia, sem constrangimento que ela se sujeita a essa contrafação mesquinha. Esta curiosa desarticulação mostra aos espíritos menos prevenidos quão próximos, na verdade, já nos achamos, socialmente, de uma nova *mise au point*, pois o nosso "pequeno drama" profissional está indissoluvelmente ligado ao grande drama social – esse imenso *puzzle* que se veio armando pacientemente – peça por peça – durante todo o século passado e, neste começo de século, se continua a armar com muito menos paciência, não nos permitindo as peças que ainda faltam, a segurança de afirmar se é mesmo, de um anjo sem asas que se trata, como querem uns, ou, como asseveram outros – igualmente compenetrados – de um demônio imberbe (COSTA, 1995e, p. 108).

Como o próprio Lucio Costa afirma, o texto trata das “razões de ordem social, de ordem técnica e de ordem artística”. Essas razões constituíam condições históricas para uma nova arquitetura. Mais do que resultantes apenas de seu conhecimento e criatividade pessoal, essas razões constituíam novos objetivos para a Arquitetura e, como diz Marx, no prefácio de Contribuição à Crítica da Economia Política, já mencionado aqui, “os objetivos só brotam quando existem, ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização” (MARX, 2008, p. 48). A partir desse entendimento, pode-se compreender que essa nova arquitetura surgia com vistas à solução dos novos problemas e meios que a sociedade passara a apresentar.

Assim, uma produção arquitetônica ampla, inovadora e importante despontava na prancheta do arquiteto, em seus próprios projetos experimentais (casas sem dono), no projeto urbanístico que apresentou em concurso para a Cidade Industrial de Monlevade, em Minas Gerais (1934), e na preparação para o projeto do edifício do Ministério da Educação e Saúde. Já superada a fase do concurso (1935), Lucio Costa coordenou a equipe de arquitetos que desenvolveria o projeto do MES, formada por Oscar Niemeyer, Carlos Leão, Jorge Moreira, Ernâni Vasconcellos e Affonso Eduardo Reidy, a partir de estudo feito por Le Corbusier.

No plano teórico, “Razões” constituía também parte de seu enfrentamento nesta “guerra santa”, que o inspiraria na elaboração dos planos didáticos dos cursos de aperfeiçoamento em Arquitetura e de especialização em Urbanismo do Instituto de Artes da UDF.

Em edital de nº 65, publicado em 26 de novembro de 1935, verifica-se o conteúdo do curso de Arquitetura⁸⁵. Os princípios são os mesmos explicitados na entrevista a O Globo, quando do lançamento da proposta de reforma na Escola Nacional de Belas Artes (1931), em que pretendia, quanto ao conteúdo tecnológico e à formação histórica do arquiteto, “aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino artístico no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplina; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta” (PEREIRA, 2003, n. p.).

O Edital nº 65 da UDF apresentava o programa do curso de aperfeiçoamento em arquitetura do Instituto de Artes da UDF. O plano de ensino se dividia em disciplinas teóricas e práticas. No plano teórico, verifica-se a filiação aos pressupostos de Le Corbusier e à visão crítica sobre a arquitetura moderna e do passado em relação às demandas de seu tempo. A apostila produzida por Lucio Costa se dividia em três partes teóricas: O estudo da arquitetura contemporânea sob os aspectos social, técnico e plástico; O exame do corolário brasileiro, abordando: a lição do passado, a lição dos mestres de obra e a falta de orientação atual; e O estudo detalhado e comentado da obra de Le Corbusier. Em suma, no plano teórico o arquiteto se voltava para a crítica à inadequação da “arquitetura de estilo”, em relação às demandas de seu tempo, buscando, no passado da arquitetura brasileira e no conhecimento teórico dos princípios corbusianos, a base para essa adequação.

Edital n. 65:

De ordem do sr. Diretor comunico aos interessados que o Curso de Aperfeiçoamento em Arquitetura acaba de ser ampliado ficando reorganizado nos seguintes moldes:

Curso de Aperfeiçoamento em Arquitetura

Parte I – Apostilas do Professor Lucio Costa

I – Os Estudo da Arquitetura Contemporânea sob o aspecto

a) social – desacordo entre as possibilidades atuais da arquitetura e a presente organização da sociedade: razões dessa antecipação; considerações de ordem social a que o estudo da arquitetura, logicamente, conduz;

b) técnico – os processos tradicionais e as novas possibilidades da técnica e arte; revisão necessária;

d) plástica – valores plásticos ditados pela nova técnica volta necessária à natureza primitiva; uniformização - característica dos verdadeiros estilos; respeito aos princípios básicos da arquitetura; incompreensão

II – O exame do corolário brasileiro, abordando:

a) A lição do passado – arquitetura colonial; perfeita adaptação ao meio e às necessidades da época; o programa; a mão de obra; as realizações: as construções em madeira e alvenaria; século XIX, qualidade e ensinamentos;

b) a lição dos mestres de obra – respeito à boa tradição; o emprego racional

⁸⁵ UDF. Edital nº 65, de 26 de novembro de 1935 (Arquivo Proedes).

dos suportes de ferro; soluções características; originalidade; restrições;
 c) a falta de orientação atual – pseudo-renascimento; equívocos; os arquitetos; reação contra o bom senso dos mestres de obra; arquitetura cenográfica; modernismos e decorativismo;
 III – O estudo detalhado e comentado da obra de Le Corbusier e P. Jennearet;
 a) os pilotis; a estrutura independente; o plano livre; fachada livre; o terraço jardim;
 b) do utensílio do urbanismo;
 c) intenção plástica;
 d) equilíbrio entre o espírito gótico e o espírito mediterrâneo; escala; unidade; sentido humano; alcance social; novos horizontes;

O programa revelava a urgência e o grau de prioridade dados por Lucio Costa à difusão da nova arquitetura no plano teórico, elemento que diferencia esse programa daquele proposto para a ENBA. Certamente, considerava importante que a arquitetura moderna adquirisse logo a aprovação dos jovens arquitetos e que, inclusive a partir deles e de suas futuras obras, chegasse à aprovação e à absorção cultural da sociedade (GRAEFF, 1995, p. 66). A arquitetura moderna, mais do que nunca, transformara-se em uma causa para Lucio Costa.

Entre as polêmicas que cercam a participação de Lucio Costa na UDF para a afirmação da engenheira Carmem Portinho, responsável pelo cálculo estrutural de inúmeras construções da arquitetura moderna brasileira. Carmen alega jamais ter tido aula com Lucio Costa no período em que foi aluna do curso de pós-graduação em Urbanismo.

Não há registro conhecido da efetiva atividade de Lucio Costa como professor da UDF, e pelo menos um dos alunos do referido curso, a engenheira Carmem Portinho, afirmou em depoimento pessoal jamais ter tido uma aula sequer com Lucio Costa no curso de pós-graduação em urbanismo da UDF. É possível, portanto, que, tendo sido convidado por Celso Kelly a lecionar no Instituto de Artes da UDF, Lucio Costa não chegou jamais a exercer a atividade de professor (LEONÍDIO, 2007, p. 142).

Embora seja respeitável o depoimento de Carmem Portinho, a presença de Lucio Costa na UDF está sobejamente documentada. Entre esses documentos, verifica-se a presença de seu nome na folha de pagamentos da UDF. Assim como para a maior parte dos professores da universidade, os contratos eram firmados por um prazo de 10 meses, com ganhos mensais de mil contos de réis⁸⁶.

⁸⁶ Arquivo Proedes, nº de referência 034 A. Relação Geral do Pessoal da Universidade do D.F. “Despesas a correr pelo crédito aberto pelo Decreto 5.562, de 23 de maio de 1935, de acordo com os despachos de autorização do Exmo. Sr. Prefeito, exarados nos ofícios nºs 11/RU, de 27 de junho de 1935; 23/ RU, de 15 de julho; 18/RU, de 15 de julho; 19/RU, de 15 de julho; 25/RU, de 20 de julho; 26/RU, de 20 de julho; 36/RU, de 24 de julho; 37/RU, de 24 de julho.

Além disso, as disciplinas foram apresentadas em editais publicados em jornais⁸⁷, em que consta a cartilha de Lucio Costa para os cursos de Desenho e de Arquitetura, assim como outra, feita em parceria com Nestor Figueiredo, para o curso de Urbanismo. Lucio Costa produziu essas apostilas para leitura dos alunos e estruturação do conteúdo. A polêmica parte principalmente da suposição de que, no mesmo período, o arquiteto dividia suas atenções com o projeto do edifício do MES, que certamente ocupava boa parte de seu tempo. Entretanto, a publicação dos editais por ele elaborados são provas de sua presença ativa, no mínimo como intelectual e mentor da metodologia de ensino.

Pelo que se pode verificar, houve continuidade no método de ensino da principal disciplina do curso de Arquitetura, isto é, ensinar pela prática, ou o “aprender fazendo”. Entretanto, observa-se que outros conhecimentos foram agregados ao projeto, ministrados a partir de estudos sobre problemas sociais, construtivos e tecnológicos. Interessante notar também a escolha do tema e a interface do projeto arquitetônico proposto, a Habitação Coletiva, aos problemas urbanísticos e sociais que o envolvem. O programa é apresentado de forma bastante detalhada.

Parte II – Trabalhos de Atelier, com a assistência do professor Carlos de Azevedo Leão

O problema da habitação proletária

A) Estudo

I - A habitação proletária contemporânea.

Causas da crise de habitação e suas consequências.

Quarteirões miseráveis e habitações insalubres.

Condições sociais e higiênicas dos moradores.

O problema da habitação barata.

II - Concentração urbana e cidades jardins.

Pontos de vista urbanístico e arquitetônico das soluções propostas.

Desenvolvimento econômico e social da habitação.

A habitação mínima.

Os serviços em comum.

III - Política das habitações coletivas

O advento do maquinismo e as novas condições de vida.

A organização coletiva da sociedade e a liberdade individual.

Legislação brasileira e legislação estrangeira.

O desequilíbrio social contemporâneo e as novas tendências sociais.

VI – Construção das habitações coletivas.

A iniciativa privada e o problema da habitação barata.

Os serviços de utilidade pública.

O custo dos serviços. Realização e remuneração do capital necessário.

Manutenção e conservação dos serviços. Cooperativismo.

Máximo de rendimento e mínimo de desperdício.

Planos e realizações.

V - Higiene das habitações coletivas.

Estatísticas de morbidade e mortalidade.

⁸⁷ Arquivo Proedes.

Requisitos mínimos do abrigo eficiente.
 Defesa contra o calor, a umidade e os ruídos.
 Ventilação natural e artificial.
 Iluminação natural e artificial.
 Instalações individuais e coletivas.
 Regulamentação e inspeção das habitações coletivas.
 VI – Construção das habitações coletivas.
 Estandarização e industrialização dos elementos de construção. Prédios pré-fabricados.
 Pilotis. Estruturas independentes. Planos livres. Fachadas livres. Terraços jardins.
 Estruturas leves.
 Fachadas opacas, translúcidas e transparente.
 Divisões de materiais leves.
 Isolação do calor, da umidade e dos ruídos.
 Iluminação e ventilação.
 Instalações econômicas.
 Simplificação dos acabamentos.
 A lição das arquiteturas populares: a casa japonesa.
 A lição das indústrias modernas: o transatlântico.
 VII – Plano das Habitações Coletivas
 Implantação dos conjuntos de habitações coletivas.
 Densidade da população. (Ilegível).
 Plano geral de um conjunto de habitações coletivas.
 Programas e tendências.
 Estudo detalhado de realizações e projetos típicos.
 B) Programa
 a) Apartamentos
 O equipamento doméstico
 Um célula na escala humana. O apartamento mínimo.
 Prédios coletivos interiores individuais.
 b) Circulação.
 Ruas cobertas, ruas suspensas.
 Escadas e rampas.
 Elevadores e monta-cargas.
 Queda de roupa suja e quedas de lixo.
 Telefone.
 c) Serviços Comuns
 Cooperativa alimentar: dispensas, frigoríficos, cozinhas, copas, restaurantes, cafés e bares.
 Lavanderia.
 Instalações centrais de calor e de frio.
 Incineradores.
 Limpeza e conservação do prédio.
 Limpeza e arrumação dos apartamentos.
 d) Puericultura e Ensino.
 Creche.
 Jardim da Infância.
 Escolas primária e profissional.
 Recreios cobertos e descobertos.
 e) Educação Física.
 Ginásio.
 Campos de esporte.
 Piscina.
 Banhos de sol.
 Balneário e vestiários.
 f) Higiene.
 Ambulatório.
 Enfermaria.
 g) Repouso.

Clube.
 Cineteatro popular.
 Biblioteca.
 Parques e Jardins.
 h) Bibliografia
 Lista de livros e artigos que interessem ao estudo do programa.

A terceira parte do curso, contida na apostila, previa “Excursões acompanhadas de técnicos, com a consequente apresentação de relatórios”. Nesta parte, os alunos fariam visitas de observação a instalações industriais, novos equipamentos e condições de moradia da população de média e baixa renda, entre outros temas, que refletiam a diversidade temática da arquitetura contemporânea e os meios tecnológicos disponíveis.

Parte III – Excursões acompanhadas de técnicos, com a consequente apresentação de relatórios.

a) Visitas a fabricantes e fornecedores.

- Fábrica de cimentos Mauá.
- Oficinas metalúrgicas da Hime & Cia.
- Fábrica da Companhia Cerâmica Brasileira.
- Manufatura Nacional de Porcelana. Klabin & Irmãos.
- Mostruário de Vidros da Pilkington Brothers
- Elevadores Otis
- General Electric etc.

b) Visitas a obras realizadas

- Um transatlântico moderno
- Albergue da Boa Vontade
- Hospital Alemão
- Hospital do Pronto Socorro
- Escolas Municipais
- Cidade Light
- Centro de Educação Física do Exército
- Edifícios de apartamentos
- Cortiços
- Favelas, etc.

c) Visitas a Institutos Técnicos

- Laboratórios de Ensaio da Prefeitura, da Escola Politécnica e da Central do Brasil, etc.

Na última parte, estavam programadas palestras e conferências com a participação de “especialistas, especialmente convidados”. O que se pretendia era priorizar o conhecimento sobre a realidade de seu tempo, face ao ofício do arquiteto. O convite a especialistas externos à universidade, que teriam vivência mais próxima da atividade e do mercado de trabalho, permitiria essa maior atualidade em suas apresentações, se comparadas às dos professores de carreira.

Parte IV – Conferências, a cargo de Especialistas, especialmente convidados.

Concentração urbana e as cidades jardins
 Higiene das habitações coletivas
 Estruturas independentes e divisões internas leves.

Instalações de luz e força para habitações coletivas.
 Instalações de água e esgoto para habitações coletivas.
 Ventilação natural e artificial. Ar condicionado.
 Cozinhas e lavandarias para grandes conjuntos.
 Planos de financiamento para cooperativas de habitações coletivas.
 As habitações coletivas e os regulamentos em vigor. Base para uma regulamentação nacional.
 A habitação coletiva sob o aspecto sociológico.
 Distrito Federal, 26 de novembro de 1935 – Miguel Dedario, secretário.
 (Arquivo Proedes).

Nas aulas da disciplina de Urbanismo estavam presentes os aspectos éticos, que acrescentavam a habitação e a problemática social aos princípios de uma nova ciência. Vale lembrar que o pensamento urbano, até o século XIX, se pautava por princípios estéticos estabelecidos, a partir do Renascimento, pelos objetivos funcionais da cidade barroca (circulação, abertura de praças etc.), de higiene (saneamento, ventilação, insolação etc.) e da multiplicidade temática que caracteriza a cidade moderna. O novo urbanismo acrescentava aspectos éticos que dariam resposta aos problemas sociais de uma nova distribuição do espaço urbano e se refletiam sobre a habitação, a circulação, o trabalho e o bem-estar da sociedade industrial. Segundo Margareth da Silva Pereira, em “Notas sobre o Urbanismo no Brasil: construções e crises de um campo disciplinar”,

Certamente, com a Revolução de 1930, a organização do urbanismo como força de um discurso crítico sobre a cidade ganha densidade suficiente para buscar as respostas para uma urbanização cada vez mais rápida, para uma concentração demográfica – em algumas cidades - cada vez maior e para uma nova lógica social que colocaria a questão da liberdade e da igualdade de modo cada vez mais nítido. O urbanismo passa a ser um misto de ação política, arte, técnica e ciência aplicada, se afinando com vários outros países, que desejam reformar não só as instituições sociais vigentes, mas também repensar e reformar o quadro global da experiência urbana, tanto no que tange a perspectivas funcionais e utilitárias, quanto às morais e filosóficas. É neste período que o Urbanismo, misto de ação política, arte, técnica e ciência aplicada, se afirma no país em sintonia e em sincronia com vários outros países, herdando a agenda de uma verdadeira “nebulosa” reformadora que desejara não só reformar as instituições sociais vigentes mas também repensar e reformar o quadro global da experiência urbana, tanto no que tange a perspectivas funcionais e utilitárias, quanto morais e filosóficas (PEREIRA, 2003, p. 55).

O curso de Urbanismo, coordenado por Nestor de Figueiredo, urbanista pernambucano que já havia trabalhado no Plano Agache (Rio de Janeiro, 1930), oferecia aos alunos da especialização uma série de conferências de temas diversos – como se vê nos editais n^{os} 66 e 77, de 1935; e n^{os} 1 e 2, de 1936 – proferidas pelo próprio Nestor de Figueiredo, pelo prof. Almeida Gomes, entre outros. Nota-se, nas fontes pesquisadas, a

importância dada aos aspectos disciplinares da História da Cidade e ao estabelecimento de parâmetros técnicos para o dimensionamento e a elaboração de projetos do desenho urbano. Destaca-se ainda a inclusão de temas relacionados à disciplina de Paisagismo.

Edição n. 66 - Curso de Urbanismo

Srs. Alunos

De ordem do sr. Diretor comunico-vos o início das séries de conferências para o curso de Urbanismo. A primeira conferência da primeira série realizar-se-á às 17 horas. O professor H. de Almeida Gomes falará sobre “Como vivem o município, a cidade e a metrópole no Brasil”. A primeira conferência da segunda série realizada às 18 horas está a cargo do Professor Nestor de Figueiredo e versará sobre: “Origem dos primeiros núcleos urbanos, Fatores de ordem moral e material para seu desenvolvimento”. As sucessivas conferências sobre “Evolução das Cidades” serão subordinadas aos seguintes títulos:

Urbanismo em Geral

A expressão regional das cidades. Influência de ordem geográfica e mesológica para a formação e o desenvolvimento da [ilegível] urbana” [ilegível]

4ª As cidades do despotismo durante a civilização chamada assiriana.

5ª Formação das cidades de traçado regular. O despotismo em Medra. Echbatne. A cidade do despotismo persa, Persépolis.

6ª Atenas. Origem e evolução. Acrópole. Caráter da cidade democrática.

7ª As cidades gregas do tempo do Helenismo. Formação e desenvolvimento de Alexandria.

8ª Cidades antigas da Itália. Origem e desenvolvimento.

9ª Formação de cidades de caráter helênico-romano.

10ª Cidades da Idade Média e cidades do Renascimento.

11ª Cidades contemporâneas. Espírito de monumentalidade. Concepção da cidade moderna.

12ª Origem e expressão regional das cidades brasileiras. Influência lusitana no seu traçado e na sua edificação. Subsídios para a formação futura das cidades no Brasil.

Nos termos do art. 1º letra O das Instruções n. 6 a frequência a essas conferências que integram as disciplinas do curso, é obrigatória.

Distrito Federal, 20 de novembro de 1935. – Miguel Dadario – secretário.

Edital n. 77

Curso de Urbanismo

Comunico a todos os interessados que as conferências sobre “Organização técnica das municipalidades” a cargo do professor H. de Almeida Gomes e “Evolução das Cidades”, a cargo do prof. Nestor de Figueiredo, anunciadas para o dia 5 p. p., foram transferidas para terça-feira, próxima, dia 10 do corrente. A conferência do Prof. Almeida Gomes será realizada às 17 horas e versará sobre: “O atual Distrito Federal como organização federal, estadual, municipal e metropolitana”. A conferência do Prof. Nestor de Figueiredo, será realizada às 18 horas, subordinada ao seguinte título: “A expansão regional na formação das cidades”.

Distrito Federal, 6 de dezembro de 1935. – Miguel Dadario, secretário.

Edital n. 1

Curso de Urbanismo

De ordem do sr. Diretor comunico a todos os interessados que prosseguirão, sábado, as conferências do Curso de Urbanismo.

Falará das 15 às 17 horas o Prof. Almeida Gomes sobre “Princípio diretores da organização nacional de um governo local” da série “Municipalismo” e de 17 às 18 horas o prof. Nestor de Figueiredo sobre a “A expressão regional na formação dos núcleos urbanos” da série “Evolução das cidades”.

Distrito Federal, 12 de fevereiro de 1936. – Miguel Dadario – secretário.

Edital n. 2

Curso de Urbanismo

De ordem do sr. Diretor comunico aos srs. Alunos do Curso de Urbanismo que a partir de terça-feira próxima, dia 18 do corrente, às 10 horas e meia da manhã, o professor Nestor de Figueiredo iniciará no Curso de Urbanismo, um ciclo de conferências subordinadas ao título geral “Princípios teóricos de Urbanismo”, e distribuídas da seguinte maneira:

1. Documentação para resolver o complexo problema da organização do plano de remodelação e desenvolvimento sistemático de uma cidade. Considerações de ordem histórica, econômica e higiênica. Observações de ordem geológica e meteorológica. Conceitos modernos sobre os problemas da cidade futura.
2. As vias públicas. Diferentes tipos de avenidas e ruas de acordo com a circulação.
3. As praças: Os diferentes aspectos das praças através das cidades. Praças monumentais de caráter cívico e religioso. Diferentes escolas de praças.
4. Os quadros de uma cidade. Quadros da administração pública. Os centros federal, estadual e municipal. Os bairros de habitação, o centro universitário, a zona hospitalar e os parques industriais.
5. Parques e jardins. A tendência americana das avenidas parques. Parque para jogos atléticos.
6. Circulação. Traçado racional da circulação de uma cidade moderna.
7. Concentração urbana. Conceito moderno de loteamento central da zona urbana e loteamento das zonas suburbanas (com projeção).
9. As cidades jardins (com projeção) origem, evolução e tendência.
10. O conceito de beleza na organização dos planos das cidades (com projeção).
11. Os problemas dos bairros pobres e as habitações miseráveis (com projeção)
12. Legislação. Regulamentos para a defesa dos planos reguladores. Distrito Federal, 13 de fevereiro de 1936. – Miguel Dadario, secretário (Arquivo Proedes).

Percebe-se nas intenções dos planos didáticos elaborados por Lucio Costa, Carlos Leão, Almeida Gomes e Nestor de Figueiredo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Instituto de Artes da UDF certo paralelismo às intenções renovadores da educação. Verifica-se que, ao fazer crítica à “formação excessivamente literária de nossa cultura”, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propõe a defesa e a preservação da arte, mas de uma arte nova, mais voltada para seu significado social. Este ponto de vista se alinha perfeitamente tanto aos conceitos modernistas quanto aos valores éticos da produção artística, notadamente quanto à nova arquitetura, em seu caráter coletivista, expresso por uma nova estética, mas essencialmente em suas novas demandas, programas e funções. Esses valores também fundamentam a o programa do

Instituto de Artes da UDF e se refletem sobre o ensino e a formação do novo arquiteto, em seu significado social.

A instalação do chamado Estado Novo, em 1937, abre espaço para a dissolução da UDF, precedida da renúncia de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação da Capital e a ascensão à reitoria da UDF do líder católico – e um dos principais adversários do projeto de Anísio Teixeira – Alceu de Amoroso Lima. A partir daí, a trajetória da UDF é curta e, diante das mesmas pressões políticas que se materializam com a instalação do Estado Novo, a universidade é extinta em 1937 e seus cursos são transferidos para a Universidade do Brasil (UB), pelo Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Segundo o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, haveria superposição entre as duas universidades públicas sediadas na capital da república, argumento que tentava justificar a destruição de um núcleo de ciência e saber que funcionava com independência e autonomia. Em documento recolhido por Maria de Lourdes Fávero, em “A UDF uma utopia vetada?”, Capanema manifestava sua contrariedade em relação à existência da UDF. Para ele, faltava ao Prefeito da capital competência constitucional para mantê-la.

A existência da Universidade do Distrito Federal constitui uma situação de indisciplina e de desordem no seio da administração pública do país. O Ministério da Educação é, ou deve ser, o mantenedor da ordem e da disciplina no terreno da educação [...]. É preciso, a bem da ordem, da disciplina, da economia e da eficiência, ou que desapareça a Universidade do Brasil, transferindo-se os seus encargos atuais para a Universidade do Distrito Federal, ou que esta desapareça, passando a Universidade do Brasil a se constituir o único aparelho Universitário da capital da República⁸⁸.

Com o fim da UDF, mais uma vez, o projeto da reforma se via interrompido. O pensamento de Lucio Costa para o ensino de Arquitetura e Urbanismo parecia derrotado.

Ao longo do período em que colaborou com a Universidade do Distrito Federal, seus compromissos com a profissão de arquiteto vinham se avolumando. Desde 1936, envolvera-se com o projeto edifício que se tornaria sede do Ministério da Educação e Saúde. Entretanto, o processo da reforma, isto é, a intenção de fazer um ensino mais voltado para as demandas da sociedade, que cada vez mais se manifestavam, se mantinha vivo.

⁸⁸ Arquivo Anísio Teixeira CPDOC/FGV (Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/anisio_teixeira).

Sua materialização iria ocorrer em 1945, com a criação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), da Universidade do Brasil (atual UFRJ), como veremos no item a seguir. Nesse momento histórico, a reforma do ensino já não dependia apenas da condução de Lucio Costa, mas se tornara uma luta coletiva de intelectuais, professores, estudantes e arquitetos.

4.2 A criação da Faculdade Nacional de Arquitetura

A última etapa da trajetória que conduz à reforma do ensino de Arquitetura foi a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA), em 31 de agosto de 1945, pelo Decreto-Lei nº 7918, que “dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil”. O curso que hoje constitui a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU-UFRJ) traz em sua origem as intenções programáticas da reforma iniciada em 1931, por Lucio Costa.

Com a extinção da UDF, parte do conteúdo do curso de Arquitetura, antes ministrado em seu Instituto de Artes, notadamente as disciplinas de Urbanismo e Arquitetura Paisagística, passaram a ser reivindicados para o curso de Arquitetura da ENBA, então já vinculada à Universidade do Brasil, nascida da reorganização da antiga Universidade do Rio de Janeiro, em 1937⁸⁹.

A Universidade do Brasil havia sido criada e se preparava para unificar os procedimentos do ensino superior brasileiro. O projeto educacional ganhara importância no governo federal, já sob a ditadura do Estado Novo, na perspectiva de cooptação da juventude ao processo de formação do “novo homem”. Esse processo passaria pela expansão do ensino secundário e da formação de uma classe dirigente de nível universitário. Se durante o Governo Provisório e a promulgação da Constituição de 1934 a prioridade era a erradicação do analfabetismo, para que os cidadãos passassem a ser aptos a votar e, com isso expandisse a presença do Estado nas periferias urbanas, o Estado Novo, a partir de 1937, priorizaria a formação de uma “elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação”.

A elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários de nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado de especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em

⁸⁹ Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que organiza a Universidade do Brasil.

massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação (*apud* SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 206).

Embora fosse um projeto centralizador, o ministro Gustavo Capanema⁹⁰ partia de consultas a arquitetos, estudantes, engenheiros e intelectuais para compor seu plano pedagógico. O processo de consultas foi aberto por Capanema, visando à integração do Curso de Arquitetura à universidade que se renovava. Desde a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, é significativa a presença de intelectuais na formulação da política educacional. Pode-se enumerar a participação de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Rodrigo Melo Franco, Manoel Bandeira e Mário de Andrade, entre outros. É de Mário de Andrade um dos argumentos favoráveis à autonomia do curso de Arquitetura. O depoimento é de 7 de fevereiro de 1939 e ele se referia a um período em que o ensino estava vinculado ao Instituto de Artes da UDF e ainda era oferecido como curso especial da ENBA.

A Arquitetura, com toda a sua parte científica imprescindível, perturba por completo a entidade do instituto. Dá-lhe dois corpos inteiramente distintos como orientação pedagógica, organização burocrática e disciplinar, e peso orçamentário (Arquivo Capanema - CPDOC/FGV)⁹¹.

Outras argumentações contribuíram para a formulação do curso, originadas de entidades de classe, como o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), de estudantes e arquitetos, como o próprio Lucio Costa. Vale lembrar que, naquele período, a arquitetura e os arquitetos do movimento moderno alcançaram destaque no panorama

⁹⁰ Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui (MG), em 1900. Formou-se pela Faculdade de Direito de Minas Gerais, em 1923. Nomeado, em julho de 1934, para dirigir o Ministério da Educação e Saúde permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão no ministério foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Em 1937 foi criada a Universidade do Brasil a partir da estrutura da antiga Universidade do Rio de Janeiro. Outra importante iniciativa do ministério foi a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Capanema buscou, como ministro, estabelecer um bom relacionamento com os intelectuais brasileiros, tendo sido auxiliado nessa tarefa pelo poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe-de-gabinete. Após o fim do Estado Novo filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD), agremiação que aglutinava os setores políticos identificados com a ditadura varguista e pela qual elegeu-se deputado federal constituinte por Minas Gerais, em 1945. Morreu no Rio de Janeiro, em 1985 (Fonte: CPDOC).

⁹¹ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-a-escola-nacional-de-belas-artes-e-a-faculdade-nacional-de-arquitetura-tratando-principalmente-de-sugestoes-para-reformulacao-do->

das artes brasileiras. Esta nova condição se devia a sua participação como formuladores do planejamento urbano, como o Plano Agache, cujas obras estavam em andamento no Rio de Janeiro; seja quando participavam da fundação do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e da formulação da política de preservação do patrimônio; ou mesmo quando intervieram de forma memorável e inovadora na elaboração do projeto do edifício do próprio Ministério da Educação e Saúde Pública.

As discussões em torno do currículo giravam sobre as características da atividade do arquiteto nas áreas de sua atuação. Ao domínio da arte e da técnica, que envolvem tradicionalmente o objeto de seu trabalho, eram acrescentadas as questões urbanas, que vinham a requerer conhecimentos específicos em sua formação.

Em 31 de agosto de 1945, quase dois meses antes da deposição de Getúlio Vargas, e em meio à efervescência do período, é enfim criada a Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil⁹². O curso se transferiu do edifício que o abrigava, onde funciona atualmente o Museu Nacional de Belas Artes, no centro da cidade do Rio de Janeiro, para o bairro da Urca, no prédio do antigo Hospício Pedro II.

Em sua exposição de motivos para criação da nova faculdade, Gustavo Capanema assim se referia aos objetivos do curso.

Este estabelecimento de ensino deverá ter como principal objetivo ministrar o curso de arquitetura e o curso de urbanismo, para a formação de profissionais altamente habilitados em tais ramos do ensino superior. Incumbir-lhe-á ainda, dado ao seu caráter universitário, realizar estudos e pesquisas, nos domínios técnicos e artísticos da arquitetura e do urbanismo, não somente do ponto de vista da tradição e da atualidade de nosso país, mas também com a experiência geral, antiga e moderna (CAPANEMA, ver Anexo 6).

Na explicitação do ministro, quanto aos objetivos da Faculdade de Arquitetura, ficavam claras algumas similaridades com o projeto dos renovadores da educação, assim como com o movimento dos arquitetos. Essas similaridades já se materializavam na experiência de Lucio Costa na ENBA. O curso ampliaria suas funções, que não se restringiriam à formação de “profissionais altamente habilitados”, mas se estenderia à pesquisa, tese cara aos escolanovistas, quanto à visão de universidade.

Estava incluído o ensino de urbanismo, um dos pontos nevrálgicos do movimento modernista no Brasil, desde a primeira iniciativa reformadora de Lucio

⁹² Decreto-Lei nº 7.918, de 31 de agosto de 1945 (ver Anexo 7).

Costa. O ensino técnico era destacado e colocado ao lado do “domínio artístico”, o que também atendia aos princípios, àquela altura, majoritários entre os arquitetos. Quanto ao conhecimento histórico, que permitiria o “aproveitamento da experiência geral, antiga e moderna”, Capanema se preocupava em contemporizar o conflito entre as distintas correntes de pensamento, ainda presentes em 1945. Com isso, a escola estaria aberta tanto aos professores – que entendiam esse conhecimento como possibilidade de cópia do passado, ou “aplicação direta”, nas palavras de Lucio Costa – quanto aos que o pretendiam para conhecimento dos clássicos como disciplina formadora de “orientação crítica”.

Em sua primeira estrutura curricular, a FNA oferecia, em separado, os cursos de Arquitetura e de Urbanismo. O curso de Arquitetura voltara a compreender cinco anos, como na proposta de Lucio Costa para a ENBA, e era cursado por alunos que concluíam o nível médio e prestavam o vestibular. O curso de Urbanismo era oferecido a arquitetos e engenheiros formados e tinha duração de dois anos.

Os dois diplomas eram concedidos em separado, tornando arquitetos os que se formavam no curso de Arquitetura e urbanistas os que completavam o curso de Urbanismo⁹³ (Quadro 4).

Quadro 4 – Regimento da Faculdade Nacional de Arquitetura (9 de dezembro de 1948)⁹⁴

Ano do Curso	Arquitetura	Urbanismo
1º Ano	- Matemática Superior - Geometria Descritiva e Noções de Sombras e Perspectiva - História da Arte – Estética - Desenho Artístico - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Modelagem	- Teoria e Prática dos Planos das Cidades (1ª parte) - Evolução Urbana (1ª parte) - Urbanologia. Estatística. Documentação Urbanística - Técnica Sanitária Urbana. Serviços de Utilidade Pública
2º Ano	- Mecânica. Grafo-estática. - Sombras. Perspectiva. Estereotomia - Materiais de Construção. Estudo do Solo - Teoria da Arquitetura - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Composição de Arquitetura (1ª parte)	- Teoria e Prática dos Planos das Cidades (2ª parte) - Evolução Urbana (2ª parte) - Arquitetura Paisagista - Organização Social das Cidades - Administração Municipal
3º Ano	- Resistência dos Materiais. Estabilidade das Construções - Técnica da Construção. Topografia - Física Aplicada	

⁹³ Vale destacar que hoje a graduação em arquitetura e urbanismo é unificada e obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES/MEC nº 2, de 2010). A profissão de Arquiteto e Urbanista é regulamentada pela Lei Federal nº 12.378, de 30 de dezembro de 2010.

⁹⁴ Regimento da FNA, criado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil, em 9 de dezembro de 1948.

	- Composição Decorativa - Composição da Arquitetura (2ª parte)	
4º Ano	- Concreto Armado - Legislação. Economia Política. - Higiene da Habitação. Saneamento das Cidades - Arquitetura no Brasil - Grandes Composições de Arquitetura (1ª parte)	
5º Ano	- Sistemas Estruturais - Organização do Trabalho. Prática Profissional - Urbanismo. Arquitetura Paisagista - Grandes Composições de Arquitetura (2ª parte)	

Fonte: Regimento da FNA, criado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil, em 9 de dezembro de 1948.

Nos dois primeiros anos do curso de Arquitetura, eram oferecidas as disciplinas que formariam as bases técnica e teórica do aluno. Entre estes estariam as disciplinas relacionadas à análise e à representação da forma, envolvendo Desenho Artístico, Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras, além de manter o estudo da Estereotomia. O conhecimento técnico, que serviria de base principalmente para o estudo do concreto armado era oferecido nas disciplinas de Matemática Superior e Mecânica Racional. História da Arte e Teoria da Arquitetura também faziam parte do ensino que fundamentava a formação do aluno (Quadro 4).

Desde o segundo ano, o aluno iniciava a prática da arte de compor (ou projetar), isto é, era introduzido na sequência de exercícios compositivos que o acompanhariam até o fim do curso. Essa sequência compreendia Composição de Arquitetura (no 2º e 3º anos) e Grandes Composições de Arquitetura (no 4º e 5º anos).

Como se vê, manteve-se o conceito de formação do aluno a partir de disciplinas que o preparavam para o domínio da representação e análise da forma, associadas a cadeiras técnicas do campo da física, por sua vez, vinculadas à tecnologia da construção. A centralidade da disciplina de composição também foi mantida, assim como sua evolução ao longo do curso, com o aumento da complexidade do tema de projeto.

Nos três últimos anos, os conhecimentos técnicos e artísticos se tornariam, a cada ano, mais específicos. Entre as disciplinas técnicas, verificavam-se acréscimos ao ensino até então ministrado, tornando-as mais próximas do conhecimento que era exigido dos engenheiros. As aulas envolviam as disciplinas de Resistência dos Materiais, Estabilidade das Construções, Técnica da Construção, Topografia, Higiene

da Habitação e Saneamento das Cidades, Física Aplicada, Concreto Armado e Sistemas Estruturais, Composição Decorativa e Arquitetura no Brasil, além de aulas de conteúdo histórico e artístico que eram dadas no terceiro e quarto anos.

O ensino de Urbanismo e Arquitetura Paisagista era ministrado somente no último ano do curso de Arquitetura, quando o aluno já se preparava para composições de maior complexidade e desafio. Complementavam a formação do aluno as disciplinas de Prática Profissional e Organização do Trabalho.

O curso de dois anos para a formação de urbanistas apresentava uma estrutura simples que compreendia, no primeiro ano, disciplinas teóricas, como Urbanologia (nomenclatura hoje substituída), evolução urbana (de caráter histórico) e conhecimentos sobre infraestrutura urbana, em saneamento e outros serviços denominados como de “utilidade pública” (Quadro 4).

No segundo ano, havia a continuidade das disciplinas voltadas para o planejamento (teoria e prática dos planos das cidades) e para o conhecimento histórico (evolução urbana). Acresciam-se aulas de arquitetura paisagista (paisagismo) e de conhecimentos sobre administração pública, setor característico da atividade profissional do urbanista.

No quadro abaixo, verifica-se a similaridade do currículo inicial do curso de Arquitetura da FNA, de 1948, com o da proposta de Lucio Costa para a ENBA (Quadro 5).

Quadro 5 – Comparação entre o Currículo do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes depois da Reforma Lucio Costa (1931) e da Faculdade Nacional de Arquitetura (1948)

Ano do Curso	Disciplinas Reforma Lucio Costa (11 de abril de 1931)	Disciplinas Regimento da FNA (9 de dezembro de 1948)
1º Ano	- Matemática Superior: geometria analítica, diferencial/integral - Geom. Descr., Aplicação às Sombras, Perspectiva, Esterotomia - Elementos de Construção. Tecnologia. Materiais. Orçamentos - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Desenho (1ª parte) - Modelagem (1ª parte)	- Matemática Superior - Geometria Descritiva e Noções de Sombras e Perspectiva - História da Arte – Estética - Desenho Artístico - Arquitetura Analítica (1ª parte) - Modelagem
2º Ano	- Resistência Materiais. Grafo-Estática. Estabilidade Construções (1ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (1ª parte) - Materiais de Construção – Terrenos - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Desenho (2ª parte) - Modelagem (2ª parte)	- Mecânica. Grafo-estática. - Sombras. Perspectiva. Estereotomia - Materiais de Construção. Estudo do Solo - Teoria da Arquitetura - Arquitetura Analítica (2ª parte) - Composição de Arquitetura (1ª parte)

3º Ano	- Resistência. Grafo-Estática. Estabilidade das Construções (2ª parte) - Sistemas e Detalhes de Construção (2ª parte) - História das Belas Artes - Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição - Arte Decorativa (1ª parte) - Teoria de Arquitetura (1ª parte) - Composição de Arquitetura (grau mínimo)	- Resistência dos Materiais. Estabilidade das Construções - Técnica da Construção. Topografia - Física Aplicada - Composição Decorativa - Composição da Arquitetura (2ª parte)
4º Ano	- Física Aplicada às Construções – Higiene da Habitação - Estilo - Artes Aplicadas – Tecnologia e Composição (2ª parte) - Teoria de Arquitetura (2ª parte) - Composição de Arquitetura (grau médio)	- Concreto Armado - Legislação. Economia Política. - Higiene da Habitação. Saneamento das Cidades - Arquitetura no Brasil - Grandes Composições de Arquitetura (1ª parte)
5º Ano	- Urbanismo - Topografia – Arquitetura Paisagista - Legislação. Contratos e Administração. Economia Política - Composição de Arquitetura (grau máximo)	- Sistemas Estruturais - Organização do Trabalho. Prática Profissional - Urbanismo. Arquitetura Paisagista - Grandes Composições de Arquitetura (2ª parte) - Composição de Arquitetura (grau máximo)

Fonte: Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, e Regimento da FNA, criado pelo Conselho Universitário da Universidade do Brasil, em 9 de dezembro de 1948.

Destacam-se, entretanto, alguns acréscimos dignos de nota:

1. O aumento do número de disciplinas técnicas que aproximavam a profissão do arquiteto à do engenheiro;
2. A presença das aulas relacionadas à infraestrutura urbana, no quarto ano, como preparação teórica para a disciplina de Urbanismo, que entraria no quinto ano, isto é, no último ano.
3. A criação da disciplina de Arquitetura no Brasil, criada por Paulo Santos, que contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento histórico da arquitetura e do urbanismo no Brasil (Quadro 5).

De modo geral, o currículo resultante do processo de criação da Faculdade Nacional de Arquitetura, guarda e até desenvolve alguns dos princípios da Reforma Lucio Costa na ENBA. Passados quatorze anos, entre 1931 e 1945, ainda se compreendia o urbanismo como parte do conhecimento que deve fazer parte da formação do arquiteto. A associação ao conhecimento e à centralidade da arte de projetar também se mantinham.

Ao mesmo tempo em que as premissas iniciais da Reforma se mantiveram no Instituto de Artes da UDF e no programa da FNA, verifica-se que os currículos desses cursos são ainda atuais e constituem o eixo dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil até hoje.

Embora se verifiquem transformações de caráter tecnológico nos instrumentos didáticos e de projeto, os princípios norteadores da reforma proposta por Lucio Costa para o ensino de Arquitetura no Brasil permanecem vivos e ativos na estruturação didática da formação do arquiteto. A estrutura do ensino é, ainda hoje, baseada na prática do projeto (até então denominado Composição). O currículo é também estruturado em disciplinas técnicas e de representação da forma, alicerçando o processo de aprendizado, e em cadeiras teóricas de base histórica que fundamentam a formação e a cultura da profissão. O Urbanismo tem hoje maior carga horária e contribui para o desenvolvimento da visão do estudante sobre o “cliente coletivo”, isto é, sobre a cidade e seus habitantes.

Na fotografia abaixo, o edifício da atual FAU-UFRJ, que abrigou a FNA a partir de 1957. Sua arquitetura é um rico exemplar do movimento moderno, rigorosamente expresso nos princípios de planta e fachada livres, em seus pilotis, no terraço-jardim e no sistema de janelas. Suas dimensões amplas e o programa que as geraram (a FNA foi projetada para receber mil alunos por ano) denotam a valorização da arquitetura no período em que o país se preparava para construir a nova capital, em Brasília.



Fig. 4 – Edifício da atual sede da FAU/UFRJ, projetado pelo arquiteto Jorge Moreira e premiado em 1957 na IV Bienal de São Paulo (Fonte: FAU/UFRJ)

Considerações Finais

Nunca pretendi ser diretor da EBA. Não conhecia o ilustre sr. Francisco Campos e o seu convite me surpreendeu.

Chamado pelo então diretor de gabinete, sr. Rodrigo M. F. de Andrade, que eu também não tinha o prazer de conhecer, tive a surpresa de saber da intenção do Governo. Fiz ver a dificuldade de aceitar o honroso convite por várias razões e também a inutilidade de se mudar o diretor sem se mudar radicalmente não só a organização mas a própria orientação do ensino no curso de arquitetura como nos de pintura e escultura. Declarou-nos então o dr. Rodrigo Mello Franco ser esta justamente a intenção do Governo, razão pela qual me havia chamado e mais, que eu teria absoluto apoio do Ministério (Pronunciamento de Lucio Costa acerca do convite endereçado pelo Ministro Francisco Campos para dirigir a Escola de Belas Artes, em 19 de setembro de 1931).

O pronunciamento de Lucio Costa acima reproduzido, feito em papel timbrado da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), provavelmente em 1962, refere-se às condições em que fora convidado a assumir a direção da Escola Nacional de Belas Artes e, a partir de então, iniciar o processo de reformulação do ensino de Arquitetura no Brasil. Sua primeira reação é de surpresa. Entretanto, pelos termos do convite, percebe-se o apoio do Ministério e do Estado para a concretização de seu intento de formar um novo arquiteto, para uma Arquitetura também inovadora.

Embora fique claro que não havia uma intenção inicial em participar da atividade docente, percebem-se motivações semelhantes às de outros intelectuais de sua geração, que viam na educação uma forma de contribuir para o desenvolvimento cultural e, ao renová-la, também reformar o país.

A ideia de um novo ensino para uma nova Arquitetura, embora ainda minoritária àquela altura, já se fazia ouvir entre os arquitetos como fenômeno internacional, que começava a prosperar no Brasil, indo ao encontro das propostas e da difusão do modernismo em termos de arquitetura.

O movimento modernista chegara ao Brasil pelas experimentações de Gregori Warchavchik, em São Paulo, com as três casas construídas entre 1927 e 1929 e o livro publicado em 1925, “Acerca da Arquitetura Moderna”. A partir de então, passaria a haver exemplares construídos e sua contribuição teórica para o novo conceito dessa arte. As experiências de Gregori Warchavchik contribuíram para que se tornasse, posteriormente, professor da ENBA e sócio de Lucio Costa, com quem projetou casas e o Conjunto Residencial da Gamboa, no Rio de Janeiro.

Outro marco importante da entrada do modernismo arquitetônico no Brasil são as conferências de Le Corbusier em São Paulo e no Rio de Janeiro, durante sua viagem de palestras pela América do Sul, iniciada por Buenos Aires. Lucio Costa assiste à conferência realizada na ENBA, em 1929, e ali tem acesso aos argumentos que desfariam suas incertezas quanto aos “estilos francamente modernos” serem apenas “moda passageira”. A missão de Le Corbusier vem sendo tratada como um marco na tomada de consciência modernista de Lucio Costa. Mas vale lembrar que outros arquitetos e estudantes também estavam ali presentes, já tinham interesse em ouvi-lo e certamente, em alguma medida, tiveram novas impressões acerca da nova arquitetura.

A propagação do movimento não se restringiu às obras exemplares iniciais, palestras e textos que começavam a circular entre arquitetos e estudantes de arquitetura. A necessidade de transformar a formação para o ofício já se manifestava em congressos, como o IV Congresso Pan-americano de Arquitetos, realizado em 1931, no Rio de Janeiro. Ali já se reivindicava, em uma das três teses discutidas, mudanças no ensino de Arquitetura, que incluíam o Urbanismo como disciplina, ao lado de acréscimos de outros saberes que se agregariam à prática do projeto, o qual mantinha sua centralidade nesta formação.

Mais do que nunca em sua história – marcada pela formação de aprendizes ao fim da Idade Média e pela fundação da Academia Real de Arquitetura, em Paris – o desenvolvimento da Arquitetura e do pensamento urbanístico esteve, naquele momento, fortemente relacionado à educação, isto é, a um novo método de ensino e, de modo mais amplo, a um novo projeto de formação de arquitetos.

No plano internacional, Arquitetura, Urbanismo e Educação também passaram a constituir fortes laços e diálogos estreitos a partir de 1918, desde o fim da Grande Guerra e os esforços de reconstrução da Europa. São exemplos desse período, em que uma nova educação colocava em discussão a cidade e seus edifícios, a criação de escolas voltadas para a formação de arquitetos com essa mentalidade, como a Bauhaus (1919), em Weimar e posteriormente em Dessau (1925), na Alemanha; a *École de Plein Air* (1931-1935), em Suresnes, na periferia de Paris, França; as escolas italianas dos anos 1930; e a *Openluchtschool*, de Jan Duiker, em Amsterdam, Holanda. Vale lembrar ainda a adoção da cartilha (*Wacker's Manual of the Plan of Chicago: Municipal Economy*) nas escolas públicas de Chicago, entre 1911 e meados da década de 1920, como matéria escolar, em apoio ao processo de tornar público o Plano Urbanístico oferecido pela associação do Comércio e o Rotary Clube à administração municipal daquela cidade (PEREIRA, 2003)

Foi neste quadro que Lucio Costa assumiu a direção da ENBA, em 1931, e propôs a reforma que desvincularia o ensino de Arquitetura das Belas Artes e incluiria

em seu currículo as disciplinas do Urbanismo e do Paisagismo, iniciando o processo de reformulação que daria identidade própria ao ensino de Arquitetura, mais próxima da problemática urbana e das novas técnicas da indústria da construção. A proposta de Lucio Costa está, como se vê, no cerne das mudanças de ordem cultural e artística que tomavam corpo entre a intelectualidade, que iria adotar o que passou a se chamar modernismo.

O ingresso da arquitetura brasileira no movimento moderno, de cujos marcos iniciais participa a reforma da ENBA, mais do que um mero acaso derivado de sua adesão ao movimento internacional, faz parte de um movimento muito mais amplo, de transformação da sociedade. Como vimos, Florestan Fernandes compreendia o período em que se deu no Brasil a Revolução de 1930, movimento em que se inseria a Reforma, como correspondente ao da “emergência e transformação do capitalismo competitivo”, fase em que se apresentam as bases e se consolida uma economia de base urbana e industrial. A aparente adesão ao movimento internacional ou, pelo menos, sua influência sobre o pensamento arquitetônico no Brasil deve ser compreendida como parte do *indirect rule*, de que fala Fernandes, como fator permanente nas três fases do desenvolvimento capitalista, por ele elencados (FERNANDES, 2005, p. 261-262).

Em termos históricos, o Brasil é um país do Novo Mundo, que nasceu quando a Europa transitava do sistema feudal para o Renascimento, quando as artes recebiam novo impulso e o domínio do desenho chegava aos arquitetos por meio do estudo da perspectiva. Já naquele tempo, entre os séculos XVI e XVII, era possível desenhar uma obra a ser construída do outro lado do oceano, dispensando a presença do arquiteto, que, até então, seria o próprio construtor. Este foi o primeiro passo para a divisão do trabalho, quanto ao ofício de construir.

A criação da Academia Real de Arquitetura de Paris, modelo precursor da segunda metade do século XVII – em que se inspirava a Academia Real de Belas Artes, fundada por D. João VI, no início do século XIX, no Rio de Janeiro – faz parte do mesmo movimento de especialização do trabalho. O ensino ministrado de forma coletiva, em academia, proporcionava ao arquiteto um domínio maior das Belas Artes, associando-as como ornamentos escultóricos e pinturas murais aos elementos construtivos. A formação do arquiteto mantinha-se ainda mais dissociada do canteiro de obras e da formação do construtor; e ainda mais próxima do ateliê e do artista plástico.

Foi longa a jornada de superação desse estado de coisas, que sobreviveu inclusive à Revolução Francesa, mas começou a se tornar obsoleta e retrógrada com a Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII. As demandas da cidade fabril já não poderiam se submeter a normas estéticas quanto às volutas e capitéis da colunata de tipo grego. Já em pleno século XIX, era preciso construir em grande escala, abrir avenidas, implantar a infraestrutura de transportes e as redes de saneamento e energia elétrica.

Enfim, uma nova arquitetura estava para nascer. Seu foco deixara de repousar sobre as nuances do belo, da perspectiva e das ordens clássicas e seu campo de visão se transferira a padrões de planejamento e intervenção sobre o meio urbano. A reforma do ensino de arquitetura, ocorrida em diversos países, inclusive no Brasil, acabou por afastar o ensino da Arquitetura das chamadas Escolas de Belas Artes, abrindo espaço para a nova concepção que emerge no século XX.

O movimento moderno conseguiu somar, com rara felicidade, a dimensão funcional à dimensão tecnológica e retirar dessa soma um novo código estético, em estreita harmonia com a subjetividade que despontava no século XX. Tirou suas formas da base material e dos problemas que o meio social lhe apresentava, tendo sido, sem dúvida, uma das empreitadas mais bem-sucedidas da arquitetura ocidental. Daí a dificuldade de ultrapassá-lo, sem voltar aos simulacros de cento e poucos anos atrás. Daí a necessidade de aprendermos suas lições (MALARD, 2006, p. 119).

No século XX, a construção civil requeria novos conhecimentos, constantemente renovados pela indústria, que se desenvolviam em busca da padronização de seus produtos e métodos construtivos. Ao mesmo tempo, o processo de emergência e expansão do capitalismo monopolístico iria dar às cidades novas atribuições e requerer novos investimentos. O processo de urbanização e concentração urbana viria a exigir uma nova organização política, estrutural e de serviços. Viria a exigir uma nova formulação e uma nova disciplina que tratassem dos problemas da cidade; um novo intelectual e um novo urbanismo que atendessem às novas demandas produzidas internamente, mas vinculadas ao movimento universal.

Essas condições eram tão presentes e urgentes para o alinhamento histórico da produção arquitetônica às condições de seu tempo e, por consequência da formação de arquitetos, que em toda sua trajetória, a reforma proposta por Lucio Costa recebeu boa recepção e adesão crescente dos estudantes, arquitetos e da própria sociedade. Em verdade, apesar dos conflitos de interesse e debates internos, que culminaram com a

exoneração de Lucio Costa da ENBA, a reforma jamais sofreu recuos. Mesmo após a destituição de seu mentor, seus princípios foram mantidos e posteriormente adotados em duas oportunidades, no Instituto de Artes da UDF e, por fim, quando da criação da FNA.

Percebe-se, nesse movimento, a evidência da demanda por um novo profissional que pensasse a cidade e interviesse sobre a realidade social que se assentava sobre o território urbano. Era também necessário que seu conhecimento e o produto de sua arte absorvessem as amplas possibilidades abertas com as novas tecnologias que emergiram da Segunda Revolução Industrial, entre o final do século XIX e o século XX. Por fim, era preciso um novo desenho que unificasse as possibilidades estéticas sobre as determinações tecnológicas e da implantação do edifício no conjunto da cidade.

Foram essas as condições que determinaram a crescente adesão ao movimento reformista nos quatorze anos que separaram seu lançamento de sua materialização. Nas três etapas em que inscrevemos o percurso da reforma, desde a posse de Lucio Costa, em 1931, passando por sua passagem pela UDF, em 1935, até a criação da FNA, em 1945, verificam-se continuidade e evolução da abordagem de seus pontos fundamentais. São comuns a esses três momentos do ensino de arquitetura as seguintes características.

1. A centralidade do ensino de projeto (ou composição) no método que adveio da relação entre mestre e aprendiz no Renascimento e se consolidou nas academias do século XIV;
2. O domínio do desenho e da representação da forma, como base para o exercício do projeto;
3. O conhecimento tecnológico herdado das escolas politécnicas de engenharia, como base científica da arte de projetar, em contraposição à teoria empírica ministrada até o advento da Segunda Revolução Industrial;
4. A compreensão da importância do conhecimento histórico como ciência e método, em contraposição ao método de constituição de modelos e repertórios eruditos de base clássica ou antiga.

Ao lado dessas características, comuns às intenções do novo ensino para a formação do arquiteto, que se observa em toda a trajetória da reforma, verificam-se também similaridades com as intenções dos reformadores da educação. Entre eles destacamos:

1. O enfrentamento à “formação excessivamente literária de nossa cultura” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 63) encontrava paralelo na crítica modernista quanto ao modelo revivalista da produção eclética, que se voltava para a “transposição ridícula” dos motivos da arquitetura colonial (PEREIRA, 2003, n. p.). Em ambos os casos, a modernização do ensino representava a superação do “verbalismo” de nossa cultura, acusado pelos reformadores da educação, pela “deliberação de fazer uma arte em conformidade com a época e a renúncia à invocação de modelos clássicos” (ARGAN, 1992, p. 264), um dos princípios centrais do modernismo apontados por Argan.
2. A preocupação em dotar os planos de ensino de caráter científico e técnico, que abrangia tanto o conteúdo do ensino, da mesma forma que o método e a sistematização da educação brasileira também se avultavam na proposta reformadora do ensino de arquitetura.
3. O desenvolvimento de aptidões, a partir da prática do trabalho de equipe que se daria nas escolas, era também comum ao trabalho dos estudantes de arquitetura em sua prática consagrada do trabalho em grupo desenvolvido nos ateliês. Em ambos os casos se visava o desenvolvimento de aptidões e criatividade, a partir da experimentação, do “aprender fazendo”.
4. A prioridade sobre a formação de professores pelo ensino superior apresentava-se como forma de difusão de uma unidade cultural, de aspirações comuns, que levaria ao estabelecimento de “uma função educativa unitária da mocidade” a partir da unidade cultural que passaria a existir entre os “que estão incumbidos de transmiti-la” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 72). Essa mesma unidade cultural, como vimos, também se mostrava prioritária para o movimento da arquitetura, em seu esforço de difusão do modernismo.

Essas similaridades abrangiam, portanto, uma visão de mundo que se estendia por diferentes áreas do conhecimento, as quais tinham em comum o objetivo de reformar o Brasil, a partir da educação e da formação de um novo intelectual. Professor ou arquiteto, esse novo intelectual não apenas participaria do processo produtivo, mas

também contribuiria para a difusão de uma nova mentalidade, que se pretendia tornar ideologicamente hegemônica e articulada ao conjunto da sociedade.

Paralelamente à reforma, a arquitetura moderna se consolidava não apenas como expressão da arte e da cultura, mas também como representação simbólica de um Estado que visava se afirmar como nacional e reformista e se associava ao movimento dos artistas e intelectuais em torno da modernidade como antecipação do futuro. Essa confluência de interesses, entre o poder constituído e a vanguarda artística, ocorreu no Brasil por um raro encadeamento de fatores e circunstâncias que deu à arquitetura moderna caráter oficial, em curto espaço de tempo.

Esse processo de consolidação no Brasil viria a ocorrer a partir de obras públicas de grande envergadura, diferentemente da Europa, onde o ingresso e a adesão cultural ao modernismo se deu principalmente em edificações particulares e residenciais. São obras exemplares do processo da consolidação modernista da arquitetura brasileira o projeto coordenado por Lucio Costa, em 1936, para o Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro; o plano diretor de Goiânia, de Atilio Corrêa Lima, em 1935; o conjunto da Pampulha, em Belo Horizonte, projetado por Oscar Niemeyer, em 1942; e, finalmente, o Plano Piloto de Brasília, de Lucio Costa, em 1957, cujos principais edifícios foram projetados por Oscar Niemeyer.

Ao se aproximar do ensino das tecnologias e dos problemas de seu tempo, o ensino de Arquitetura trouxe para o projeto uma nova linguagem, que transformou o padrão estético hegemônico não apenas como moda passageira, como temia Lucio Costa em seus primeiros contatos com o modernismo, mas chegando a definir-se como tipologia dominante nos edifícios públicos, conforme atestam os exemplos anteriormente referidos. Além disso, mais do que Lucio Costa e Oscar Niemeyer, gerações de arquitetos se afirmariam ao longo do processo de consolidação da arquitetura moderna, iniciado com a proposta do primeiro deles para a reforma do ensino de arquitetura.

O edifício do Ministério da Educação e Saúde Pública, a seguir apresentado (Fig. 5), é a principal síntese do movimento moderno no período em que se inscreve a pesquisa que aqui se conclui. Sede do ministério criado a partir da intenção reformadora dos educadores, no conjunto de reformas da chamada “Era Vargas”, é também símbolo da arquitetura de um Brasil moderno.

Construído em um período de grave conflito entre as nações, e de autoritarismo no Brasil, o MES é, possivelmente, o primeiro edifício oficial, isto é, construído para o serviço público, conceitualmente moderno, em todo o ocidente. Projetado a partir dos “cinco pontos da nova arquitetura”, de Le Corbusier - os pilotis, a planta livre, a fachada livre, as janelas em fita e os terraços-jardim - o atual Palácio Capanema se implanta generosamente, no centro do Rio, para contemplação, encontro e circulação de pedestres, tornando-se uma espécie de monumento educador. Mais do que um simples edifício público, a obra de Lucio Costa e equipe tornou-se um símbolo da modernidade arquitetônica, artística, cultural e educacional, que o Brasil oferecia, como exemplo civilizador, para um mundo submetido à barbárie da guerra.



Fig. 5 – Edifício do Ministério da Educação e Saúde Pública, atual Palácio Capanema, projetado por uma equipe de arquitetos composta por Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão, Jorge Moreira, Ernani Vasconcellos e Oscar Niemeyer, sob a coordenação de Lucio Costa e com a consultoria de Le Corbusier, inaugurado em 1947. O paisagismo é de autoria de Roberto Burle Marx; os painéis, de Cândido Portinari; e as esculturas, de Bruno Giorgi, Celso Antônio e Jacques Lipchitz (Foto: Gleidison Souza)

Referências

ALBERTI, Leon Battista [1404-1472]. **Da Arquitetura / Leon Battista Alberti**. Tradução e organização de Sérgio Romanelli. São Paulo: Hedra, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: UNIDERP, 2003.

ARASAWA, Cláudio Hiro. **Os engenheiros e a construção de uma nova ordem na São Paulo Republicana (1892-1940)**. In: GITAHY, Maria Lúcia Caira; LIRA, José Tavares Correia de (Org.). Tempo, cidade e arquitetura. São Paulo: Annablume, 2007. p. 33-43

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 2012.

BANDEIRA, Julio; XEXÉO, Pedro Martins Caldas; CONDURU, Roberto. **A Missão Francesa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BRITO, Silvia H. A. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945)**. In: LOMBARDI, I. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). Navegando pela história da Educação. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006.

BRUAND, Yves. **A Arquitetura Contemporânea no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CALADO, Margarida; PAIS DA SILVA, Jorge Henrique. **Dicionário de Termos da Arte e Architectura**. Lisboa: Editorial Presença, 2005.

CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. **A arquitetura escolar em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1910 – 1990)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

COSTA, Lucio. **Lucio Costa: Sobre arquitetura**. vol. 1. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962.

COSTA, Lucio. **Lucio Costa: Registro de uma Vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995a.

COSTA, Lucio. **ENBA 1930-31 – Situação do ensino na Escola de Belas Artes [1934]**. In: Lucio Costa: Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995b. p. 68-70.

COSTA, Lucio. **Salão de 31**. In: Lucio Costa: Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995c. p. 71.

COSTA, Lucio. **Chômage**. In: Lucio Costa: Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995d. p. 83.

COSTA, Lucio. **Razões da Nova Arquitetura** [1934]. In: Lucio Costa: Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995e. p. 108-116

COSTA, Lucio. **Considerações sobre Arte Contemporânea – Anos 40**. In: Lucio Costa: Registro de uma Vivência. São Paulo: Empresa das Artes, 1995f. p. 245-258.

COSTA, Lucio. **O novo diretor da Escola de Belas Artes e as diretrizes de uma reforma**. O Globo. Rio de Janeiro. 29 dez 1930.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil – Ensaaios sobre Ideias e Formas**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: UFPR, 2006.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade do Distrito Federal (1935-39): uma utopia vetada?. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 125, p. 69-73, nov./dez. 1996.

FERNANDES, Cybele V. N. O ensino de arquitetura no Brasil no século 19 – uma contribuição ao estudo do tema. **Artes & Ensaaios** – Revista do Mestrado em História da Arte da UFRJ, Rio de Janeiro, p. 79-86, 01 dez. 1998.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. Dispersão demográfica e escolaridade. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 1, n.3, p. 497-527, jul./set. 1940.

GRAEFF, Edgar. A. **Arte e Técnica na Formação do Arquiteto**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 4.ed. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HARVEY, David. **Paris, capital da modernidade**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2015.

HOBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IANNI, Octávio. **A Ideia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1971.

Koatz, Eduardo Grinspun. **O Processo de Criação da Faculdade Nacional de Arquitetura e seu Currículo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

KOPP, Anatole. **Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa**. São Paulo: Nobel/Edusp, 1990.

LE CORBUSIER. **Por uma Arquitetura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEONÍDIO, Otavio. **Carradas de Razão: Lucio Costa e a Arquitetura Moderna Brasileira**. Rio de Janeiro: PUC; São Paulo: Loyola, 2004.

LOPES, Sonia de Castro. Um Modelo Autônomo e Integrador da Formação Docente: A Breve Experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939). *Revista Contemporânea de Educação – Faculdade de Educação da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 147-164, 2008.

MARTINEZ, Alfonso Corona. **Ensaio sobre o Projeto**. Brasília: Editora UnB, 2000.

MARX, Karl. *Contribuição à Crítica à Economia Política*. 2.ed. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PEREIRA, Margareth da Silva (Org.). **1908, Um Brasil em exposição**. Rio de Janeiro, RJ: Casa Doze, 2010.

PEREIRA, Margareth da Silva. **1931 – Arte e Revolução: Lucio Costa e a reforma da Escola de Belas Artes**. Rio de Janeiro: PROURB – UFRJ, 2003. 1 CD-Rom.

PEREIRA, Margareth da Silva. **Horizontes do Urbanismo como disciplina e ação ou Teixeira de Freitas: das estatísticas da educação às colônias-escolas (1908-1932)**. In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). *Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira, sua atualidade intelectual*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

PEREIRA, Margareth da Silva. **Notas sobre o urbanismo no Brasil: construções e crises de um campo disciplinar**. In: MACHADO, D. B. P.; PEREIRA, M. da Silva; SILVA, R. C. M. da (Org.). *Urbanismo em questão*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROURB, 2003, p. 55-83.

PRADO JR. Caio. **História Econômica do Brasil**. 35 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

PINHEIRO, Maria Lucia Bressan Pinheiro. **Lúcio Costa e a Escola Nacional de Belas Artes**. Anais do 6º. Seminário DOCOMOMO-Brasil. Niterói: ArqUrb/UFF, 2005.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da Arquitetura no Brasil**. 4. ed. São Paulo, Perspectiva, 1978.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 12. ed. Petrópolis, Vozes, 1978.

SANTOS, Paulo. **Quatro séculos de arquitetura no Brasil**. Rio de Janeiro: IAB, 1981.

SANCHES, Maria Lígia Fortes. **Construções de Paulo Ferreira Santos: a fundação de uma historiografia da arquitetura e do urbanismo no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em História Social da Cultura) – Departamento de História/PUC, Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Tereza. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. **Currículo sem Fronteiras** – Revista para uma educação crítica e emancipatória, v.10, n.2, p. 214-227, jul/dez. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da Escola Primária**. In: SAVIANI Dermeval. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **A Função das universidades**. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A., LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**. Um projeto além de seu tempo. Brasília: Liber Livro, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)**. In: WESTBROOK, Robert B. **John Dewey et al** (Org.). Recife: Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Manuscrito de um programa de partido político**. In SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. **Habitat**, São Paulo, v.4, n.2, p. 175-177, 1951. Disponível em:

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/pressagio.html>>. Acesso em: 09 set. 2015.

VARGAS, Getúlio. **Discurso pronunciado quando de sua posse como chefe do governo provisório da república.** In: Brasil. Presidente (1931-1954: Getúlio Vargas). Discursos Seleccionados de Getúlio Vargas. Brasília: FUNAG, 2009.

XAVIER, Alberto (Org.) **Arquitetura moderna brasileira: depoimento de uma geração.** São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

XAVIER, Libânia. **Conhecer, mensurar e educar: o debate sobre estatísticas e educação brasileira na primeira metade do século XX.** In: SENRA, Nelson de Castro (Org.). Teixeira de Freitas, um cardeal da educação brasileira, sua atualidade intelectual. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

ATAS

UNIVERSIDADE DO BRASIL. Faculdade Nacional de Arquitetura. **Ata da sessão da Congregação...** Rio de Janeiro, 17 mar. 1954b. Livro n. 7, f. 31-45. Manuscrito. In: Sanches, Maria Ligia Fortes. Construções de Paulo Ferreira Santos: a fundação de uma historiografia da arquitetura e do urbanismo no Brasil. 2004. 511 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História/PUC, Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO [UFRJ]. Escola Nacional de Belas Artes. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes efetuada em 12 de setembro de 1930.** Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 192-194.

_____. **Ata da sessão da Congregação da Escola Nacional de Belas Artes realizada em 22 de abril de 1931.** Livro de atas das sessões da Congregação da Escola de Belas Artes (1924-1931), p. 195-197.

DECRETOS

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 e Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881.** Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>

BRASIL. Decreto nº 11.749, de 13 de outubro de 1915. Reorganiza a Escola Nacional de Bellas Artes. In: ACTOS do Poder Executivo. Distrito Federal, DF, [1915], p. 372-397. Acervo do Museu D. João VI, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o estatuto das universidades brasileiras. *Diário Oficial*, Distrito Federal, DF, 15 abr. 1931a, p. 5800-5808.

_____. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. In: ATOS do Governo Provisório. Distrito Federal, DF, [1931]b, p. 348-409. Acervo do Museu D. João VI, Escola de Belas Artes. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Decreto nº 22.897, de 6 de julho de 1933. Altera disposições do Decreto nº 18.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente à organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e dá outras providências. In: ATOS do Governo Provisório. Distrito Federal, DF, [1933], p.17-36. Acervo do Museu D. João VI, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OUTRAS FONTES CONSULTADAS

ANNUARIO ESTATISTICO DE MINAS GERAES. Ano I. 1921. Secretaria da Agricultura. Serviço de Estatística Geral. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

ARQUIVO NACIONAL. Fundo Tesouro Nacional, código 62, v. 2, f. 30, 31, 12/08/1816. Disponível em:

http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/legimp-D_21.pdf#page=3

ARQUIVO NACIONAL. Decreto por meio do qual o príncipe regente estabelece a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, e concede mercê de pensões a vários estrangeiros que seriam empregados na instituição. Fundo Tesouro Nacional, código 62, v. 2, f. 30, 31, 12/08/1816.

ARQUIVO PROEDES, nº de referência 034 A. Relação Geral do Pessoal da Universidade do D.F. “Despesas a correr pelo crédito aberto pelo Decreto 5.562, de 23 de maio de 1935, de acordo com os despachos de autorização do Exmo. Sr. Prefeito, exarados nos ofícios nºs 11/RU, de 27 de junho de 1935; 23/ RU, de 15 de julho; 18/RU, de 15 de julho; 19/RU, de 15 de julho; 25/RU, de 20 de julho; 26/RU, de 20 de julho; 36/RU, de 24 de julho; 37/RU, de 24 de julho.

BIBLIOTECA NACIONAL, Hemeroteca. Edição do Correio da Manhã. Edição de 15 de dezembro de 1931. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&PagFis=9724

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

ENCICLOPEDIA DELL'ARCHITETTURA. Milão (Itália): Garzanti Libri, 1996.

MENDES, G. M. L. & SILVA, F. de C. T. (2014). **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(80). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas:

Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>

PROEDES UFRJ. Arquivo Universidade do Distrito Federal. Editais da Prefeitura do Distrito Federal. Universidade do Distrito Federal. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935.

SOCIEDAD CENTRAL DE ARQUITECTOS. Revista de Arquitectura (Número especial referente al IV Congreso Panamericano de Arquitectos y Exposición de Arquitectura, realizado en Rio de Janeiro, Brasil), Buenos Aires, año XVI, n. 116, p .470-546, ago. 1930.

IV CONGRESSO Pan-americano de Architectos. **Revista Architectura e Construções**, São Paulo, n.12, v. 1, p.3-7, jul. 1930.

ANEXOS

ANEXO 1

ARCHITECTURA E CONSTRUÇÕES

Vol. I

JULHO, 1930

N.º 12

IV CONGRESSO PAN-AMERICANO DE ARCHITECTOS

THESE I.

*Regionalismo e internacionalismo na architectura contemporânea
A orientação espiritual da architectura na America.*

CONCLUSÕES.

a) — Que se indique aos Poderes Publicos a necessidade da criação de uma cadeira de Arte Decorativa no curso de Architectura, especialmente destinada ao aproveitamento e estylosação dos elementos da flora e fauna nacionaes, de modo a poderem concorrer para a individualização das expressões architectonicas.

b) — Indicar aos Poderes Publicos a necessidade de incrementar o estudo e a pratica da Architectura de caracter nacional, de modo a que se tornem aptas a cumprir a sua finalidade social moderna.

c) — Que a architectura das Escolas Publicas seja inspirada no sentido da tradição ornamental regional, com o intuito de despertar no espirito das crianças o sentimento da própria nacionalidade.

d) — Que se formule um voto para que seja creada nos cursos de architectura uma cadeira especial, para o estudo da arte nacional a qual terá o scopo de coordenar as tendências e evolução da arte de cada país.

e) — Que por outro lado, não existe incompatibilidade entre o regionalismo e o tradicionalismo com o espirito moderno, já que é possível obter uma expressão plastica nacional dentro das normas e praticas da commun orientação de programmas e materias analogas nos impõem,

THESE II.

O ensino da Architectura.

CONCLUSÕES.

1.º — O ensino da architectura deve visar fundamentalmente o estudo intensivo da composição architectonica, completando-o com os conhecimentos artisticos, historicos, technicos e scientificos necessarios para o exercicio integral de profissão.

2.º — Que, como nossas cidades, em razão das exigencias e necessidades modernas, deverão soffrer transformação e criação de novos bairros deve-se dar toda a importancia que merece, ao ensino do Urbanismo.

3.º — Que se inclue nos planos de estudos de cada país o ensino de um arte nacional.

4.º — Que, no ensino da composição da Architectura e da composição decorativa, deve se desenvolver o mais possível o espirito de «atelier», que se traduz em uma maior colaboração entre os alumnos.

Para os effeitos da classificação e da verificação dos resultados do ensino, deve se dar a maior importancia as provas executadas nas lojas.

THESE III.

*O arranha-céu e sua conveniencia sob varios aspectos:
Hygienica, economica e esthetica.*

CONCLUSÕES.

1. — Considerando a difficuldade de definir o que se entende na denominação generica «Arranha-céu» o Congresso lembra ás autoridades competentes de cada localidade a conveniencia de ser fixada, em seus regulamentos, a altura a partir da qual um dado edificio se inclua na referida denominação.

2. — Considerando que as condições hygienicas, sociais e estheticas de um arranha-céu não dependem sómente de suas condições peculiares, mas também da sua implantação, o Congresso aconselha que sua construção só seja autorizada em zonas prefixadas nos regulamentos.

3. — Considerando que os arranha-céus destacam-se notavelmente dos demais edificios de uma cidade, concorrendo para a sua ornamentação como verdadeiros monumentos ou sacrificando irremediavelmente sua porreptiva quando projectados com infelicidade, o Congresso lembra a inserção nos regulamentos de disposições que permittem submettel-os a uma fiscalização particularmente rigorosa sob o ponto de vista esthetico,

ANEXO 2

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 19.852, DE 11 DE ABRIL DE 1931.

Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991

Texto para impressão

~~Dispõe sobre a organização da
Universidade do Rio de Janeiro~~

(Vide Decreto nº 22.784, de 1933)

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil

DECRETA:

Art. 1º Ficam congregados em unidade universitária, constituindo a Universidade do Rio de Janeiro, os institutos de ensino superior abaixo enumerados, acrescidos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada pelo presente decreto:

- a) Faculdade de Direito;
- b) Faculdade de Medicina;
- c) Escola Politécnica;
- d) Escola de Minas;
- e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras;
- f) Faculdade de Farmácia;
- g) Faculdade de Odontologia
- h) Escola Nacional de Belas Artes;
- i) Instituto Nacional de Música.

(...)

A) ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

I - Fins e organizações didáticas

Art. 223. A escola Nacional de belas Artes, para corresponder à dupla finalidade, que lhe incube em virtude das alíneas i e j do art. 20 deste decreto, terá dois cursos didaticamente autônomos: o de Arquitetura e o de Pintura e Escultura. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

§ 1º A organização técnica e administrativa da Escola obedecerá aos moldes gerais do Estatuto das Universidades Brasileiras, devendo o representante da Congregação junto ao Conselho Universitário, de que trata o art. 5º letra a pertencer a curso diverso daquele a que Pertencer o diretor.

§ 2º O Conselho técnico-administrativo da Escola terá seis membros, sendo três de cada um dos cursos em que se divide a Escola constituindo duas secções a uma das quais ficará afeto o exame das questões relativas ao ensino da arquitetura e á outra, o das questões referentes ao ensino da pintura o escultura.

§ 3º As questões de interesse comum aos dois cursos serão sujeitas ao estudo e à deliberação de todo o Conselho Tecnico-Administrativo.

Art. 224. As cadeiras nos dois cursos em que se divide a Escola Nacional de Belas Artes serão distribuídas em três categorias: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

a) cadeiras teóricas, de ensino coletivo, em cujas aulas, embora versando sobre noções gerais, não serão dispensados exercícios indicativos que percistam a verificação dos conhecimentos de cada aluno;

b) cadeira teorica-praticas, cujo ensino, embora ainda coletivo será também da matéria a exercícios destinados a desenvolver-lhes a capacidade proficional:

c) cadeiras especiais de ensino individuais e cujo estude consistirá na execução de trabalhos e projetos, sobre os quais deverá o professor exercer constantes a sua critica.

Parágrafo único. No regulamento da Escola de acordo com a natureza das cadeiras e a finalidade dos cursos, serão discriminadas as exigências para promoção e habilitação, bem como as condições gerais do regime escolar.

Art. 225. Alem do estudo das cadeiras das três categorias enumeradas no artigo anterior, os alunos dos Cursos de Arquitetura e de Pintura e Escultura realização obrigatoriamente, por pequenas turmas excurções e visitas que interessem à natureza dos cursos que seguirem proporcionando-lhe a observação da aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

II - Do curso de Arquitetura

Art. 226. O curso de Arquitetura visará o preparo técnico, científico e artístico, indispensáveis aos exercícios da profissão de arquiteto. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 227. Serão exigidos para a matrícula no Curso de Arquitetura;

- a) Certificação que prova a idade mínima de 17 anos;
- b) prova de identidade;
- c) prova de sanidade;
- d) prova de idoneidade moral;
- e) Certificado do curso ginásial completo com a respectiva adaptação didática;
- f) exame prévio, na escola, de desenho geométrico e desenho figurado;
- g) recibo de pagamento das taxas exigidas.

Parágrafo único. Enquanto for exigido exame vestibular constará este de exames de geometria, trigonometria plana, álgebra elementar e superior, e ainda de desenho geométrico e desenho figurado.

Art. 228. O Curso de Arquitetura será constituído pelas seguintes cadeiras: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

I - Matemática superior;

II - Resistência dos materiais - Grafo-estática - Estabilidade das construções (duas partes);

III - Materiais de construção - Terrenos e fundações;

IV - Física aplicada às construções - Higiene da habitação;

V - Teoria de arquitetura (duas partes);

VI - Urbanismo;

VII - Legislação das construções - Contratos e administrações - Noções de economia política;

VIII - Geometria descritiva - Aplicação às sombras - Perspectiva - Estereotomia;

IX - Elementos de construção - Tecnologia - Prática dos materiais;

X - Sistemas e detalhes de construção - Desenho técnico - Orçamento e especificações (duas partes).

XI - Topografia. - Arquitetura paisagista:

XII - Estilo;

XIII - Arquitetura analítica (duas partes)

XIV - Composição de arquitetura (grau mínimo);

XV - Composição de arquitetura (graus médios e máximos). E mais as seguintes cadeiras que embora com orientação didática adaptada a cada especialidade são comuns ao Curso de Pintura e Escultura:

I - Historia das Belas Artes;

II - Artes aplicadas - Tecnológica e composição decorativa (duas partes)

III - Desenho (duas partes):

IV - Modelagem (duas partes).

Parágrafo único. As cadeiras IV, VI, XII e XIV serão criadas quando as necessidades do curso o exigirem.

Art. 229. Serão considerações cadeiras teóricas as de I a VII inclusive, Teórico-prático as de VIII e XII e especiais as de VIII a XV. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 230. O Curso de Arquitetos obedecerá á seguinte seriação: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

1º ano:

1 - Matemática superior: Geometria analítica, cálculos diferencial e integral, cálculo simplificado.

2 - Geometria descritiva - Aplicação à sombras - Perspectiva - estereotomia.

3 - Elementos de construção - Tecnologia - Prática dos materiais: Estudo descritivo e prático dos diferentes elementos e materiais de que se compõe a construção: Tecnológica das profissões elementares; Especificações e orçamentos parciais: Exercícios práticos com os próprios materiais.

4 - Arquitetura analítica (1ª parte) - Nesta cadeira serão observados analiticamente os exemplos clássicos de arquitetura, estudando-se, em desenho projeto e aguadas os seus diferentes elementos.

5 - Desenho (1ª parte).

6 - Modelagem (1ª parte) - Estas três últimas cadeiras terão a mesma orientação didática e andamento simultâneo, desenvolvendo o aluno, em desenho a carvão, os elementos anteriormente estudados em desenho projectivo e interpretado, em seguida os mesmos elementos em volume na aula de modelagem.

2º ano:

1 - Resistência dos materiais - Grafo-estática - Estabilidade das construções (1ª parte) - Compreende esta parte a mecânica, grafo-estático e resistência dos materiais.

2 - Sistema e detalhes de construção (1ª parte) - O ensino desta cadeira será articulado com o da cadeira anterior e compreenderá a estereotomia do ferro e da madeira, os seus diferentes sistemas de construção aplicações a detalhes de esquadria, tesouros, estruturas metálica, concreto armado e suas aplicações. Desenho técnico Orçamentos e especificações.

3 - Materiais de Construção - Terrenos e fundações: Estudos dentro das necessidades profissionais, das físicas, químicas e únicas sua determinação experimental e controle técnico Estudo dos terrenos e dos processos de fundação.

4 - Arquitetura analítica (2ª parte)

5 - Desenho (2ª parte).

6 - Modelagem (2ª parte)

3º ano:

1 - Resistência dos materiais - Grafo-estatístico - Estabilidade das construções, estruturas metálicas e concreto armado.

2 - Sistema e detalhes de construção (2ª parte).

3 - História das Belas Artes - Terá caráter geral e estudará sob aspecto descritivo e de conjunto, as artes dos diferentes povos e os grandes movimentos artísticos.

4 - Artes aplicadas - Tecnologia e composição decorativa (1ª parte) - Tratará da tecnologia das artes menores (mobiliário, vitrais cerâmica, etc) e composição decorativa de todas essas modalidades de indústria.

5 - Teoria de arquitetura (1ª parte) - O ensino desta cadeira será dividido em duas partes: uma, em que serão estudados os princípios gerais diferentes teorias arquitetônicas, as proporções a classificação das formas, etc.; outra, que versará sobre os diversos "programas", respectivas distribuições e soluções, no passado e no presente.

6 - Composição de Arquitetura (grau mínimo) - A função desta cadeira é preparar a transição entre os dois anos do estudo analítico dos exemplos arquitetônicos clássicos e a grande composição de arquitetura.

4º ano:

Física aplicada às construções - Higiene de habitação - Versará sobre eletricidade e suas instalações, noções de eletricidade industrial. Acústica, ventilação, aquecimento instalações sanitárias, águas, esgotos, etc.

2 - Estilo - Consistirá no estudo comparado dos diferentes estilos, particularmente do estilo tradicional brasileiro, sua filiação e características, de um ponto de vista acentuadamente crítico e prático, sendo estudados em croquis os diferentes elementos de cada estilo.

3 - Artes aplicadas - Tecnologia e composição decorativa (2ª parte).

4 - Teoria de arquitetura (2ª parte).

5 - Composição de arquitetura (grau médio): Temas práticos projetos completos, cálculos, detalhes de construção. Os respectivos programas serão organizados por uma comissão de cinco professores constituída do professor da matéria e dos de construção, resistência de materiais, higiene e teoria de arquitetura.

5º ano:

1 - Urbanismo: Composição e edificação urbanas, planos de extensão, tráfico, cadastro, estatístico, etc.

2 - Topografia - Arquitetura paisagista - O desenvolvimento do ensino desta cadeira será simultâneo com o da cadeira anterior.

3 - Legislação das construções - Contratos e administração - Noções de economia política.

4 - Composição de arquitetura (grau máximo): Grandes temas de conjunto e projetos de caráter monumental.

Art. 231. Após a terminação do curso os alunos serão submetidos a um concurso final (grau máximo, que consistirá na elaboração de um projeto completo, de caráter monumental, com os respectivos cálculos, detalhes e memória, o qual será defendido perante uma comissão composta do diretor e dos professores das cadeiras de; arquitetura e construção. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Parágrafo único. Este concurso será realizado de março a maio inclusive, sendo conferido aos aprovados o diploma de arquiteto.

Art. 232. Será criado oportunamente um curso do aperfeiçoamento para "Estudos brasileiros". Que poderá dispor de instalações próprias, no edifício da Escola, ficando a

sua organização a cargo do especialista que dele se incumbir. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 233. Será ainda organizado um pequeno museu que deverá reunir documentos típicos de arquitetura comparada, destinados a estudos retrospectivos. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 234. Na Escola serão organizados laboratórios e gabinetes necessários as verificações físicas e ao estudo experimental dos materiais e, enquanto não o forem, será facultado aos alunos do Curso de Arquitetura freqüentar as referidas instalações de outros institutos universitária. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

III - Do curso de pintura e escultura

Art. 235. O Curso de Pintura e Escultura tem por fim o preparo técnico e artísticos de pintores e escultores, bem como a instrução superior geral e especializada, de que estes necessitam para exercer a sua função no meio social brasileiro. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 236. A admissão a este curso será feita mediante aprovação em exame vestibular de Desenho figurado. Desenho geométrico e Modelagem e apresentação dos seguintes documentos: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

- a) certidão que prove a idade mínima de 15 anos;
- b) prova de identidade;
- c) prova de sanidade;
- d) prova de idoneidade moral;
- e) certificado de aprovação no curso ginásial fundamental;
- f) talões de recibo das taxas exigidas.

Art. 237. Constituem o Curso de Pintura e Escultura as seguintes cadeiras: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

I - História das Belas Artes:

II - Crítica;

III - Perspectiva e sombras;

IV - Anatomia e fisiologia artísticas:

V - Desenho (duas partes)

VI - Modelagem (duas partes);

VII - Pintura;

VIII - Escultura;

IX - Gravura;

X - Artes aplicadas - Tecnologia - Composição decorativa (duas partes)

XI - Modelo vivo.

Art. 238. Serão considerados teóricas as cadeiras I e II, teorica-práticas as III e IV e especiais as de V a XI. [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

Art. 239. O Curso de Pintura e Escultura obedecerá à seguinte seriação: [\(Revogado pelo Decreto nº 22.897, de 1933\)](#)

1º ano:

1 - Historia das Belas Artes.

2 - Perspectiva e sombras: procedidas simplificados e expeditos; perspectiva de observação.

3 - Desenho - Os modelos em gesso serão usados simultaneamente com natureza morta, figura e exercícios de memória e composição.

4 - Modelagem - Visará principalmente a compreensão e o sentimento do volume.

2º ano:

1 - História das Belas Artes.

2 - Anatomia e fisiologia artísticas.

3 - Desenho (2ª parte) .

4 - Modelagem (2ª parte).

3º e 4º ano:

1 - (A) Pintura: natureza morta figura ou Paisagem, segundo as preferências dos alunos e a conveniência do ensino. Exercícios periódicos de composição.

ou B) - Escultura.

2 - Crítica - Análise detalhada da personalidade, da técnica e da obra dos mestres antigos e modernos.

3 - Artes aplicadas. Composição decorativa.

4 - Modelo vivo.

ANEXO 4



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 22.897, DE 6 DE JULHO DE 1933.

Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991
 Texto para impressão

Altera disposições do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente á organização do ensino artistico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e da outras providencias.

O Chefe do Govêrno Provisorio da República dos Estados Unidos do Brasil, usando da atribuição contida no art. 1º do decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930, e

Considerando que o plano de estudos instituido pelo decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, para o ensino da, arquitetura exige, para o seu completo desenvolvimento, maior duração do respectivo curso e uma distribuição mais conveniente das disciplinas;

Considerando ainda a necessidade de se completar a organização do ensino artístico ministrado na Escola Nacional de Belas Artes, estabelecendo-se o regime escolar a ser observado em seus cursos, bem como o processo de revalidação dos diplomas conferidos por institutos estrangeiros congêneres; e, por outro lado.

Atendendo á conveniência de uma intervenção mais direta do Govêrno na conservação do patrimonio artistico do país, nos meios de difusão do seu conhecimento e no apoio e incentivo ao progresso das artes plásticas em nosso meio.

DECRETA:

I – Dos fins e da organização didatica da Escola Nacional de Belas Artes

Art. 1º A Escola Nacional de Belas Artes, para corresponder á dupla finalidade que lhe incumbe, em virtude das alíneas i e j do artigo 20 do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, manterá dois cursos didaticamente autonomos: o de Arquitetura e o de Pintura, Escultura e Gravura.

§ 1º Os membros do corpo docente de cada um dos cursos, de que trata este artigo, se reunirão separadamente em congregação, sob a presidencia do diretor da Escola, para o estudo dos respectivos assuntos técnicos, e, quando reunidos em conjunto, para o estudo dos assuntos comuns, constituirão a Congregaçã da Escola.

§ 2º A organização técnica e administrativa da Escola obedecerá aos moldes gerais, no que se lhe aplicar, do Estatuto das Universidades Brasileiras, devendo, porém, o representante da Escola junto ao Conselho Universitario, a que se refere a alínea a do art. 5º do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, pertencer a curso diverso daquele a que pertencer o diretor.

§ 3º O conselho técnico-administrativo da Escola terá seis membros sendo tres de cada um dos cursos em que se divide a Escola, eleitos pelas respectivas congregações, constituindo duas seções, a uma das quais ficará afeto o exame das questões relativas ao ensino da arquitetura e á outra, o das questões atinentes ao ensino de pintura, escultura e gravura.

§ 4º As questões de interêsse comum aos dois cursos serão sujeitas ao estudo e á deliberação de todo o conselho técnico-administrativo.

§ 5º Conquanto comuns aos dois cursos, as cadeiras de História da Arte, Desenho, Modelagem e Arte Decorativa pertencerão, para os efeitos desta reorganização, ao curso de pintura, escultura e gravura; e a de arquitetura analítica, ao curso de arquitetura.

§ 6º A matéria, cujo ensino será ministrado nas cadeiras de qualquer dos cursos da Escola, deverá constar de um programa revisto e aprovado pela respectiva seção do conselho técnico-administrativo, á qual caberá ainda velar pela sua completa execução.

Art. 2º As cadeiras, nos dois cursos em que se divide a Escola Nacional de Belas Artes, serão distribuídas em três categorias:

a) cadeiras teóricas, de ensino coletivo, em cujas aulas, embora versando sôbre noções gerais, não serão dispensados exercicios individuais que permitam a verificação do aproveitamento do aluno;

b) cadeiras teórico-práticas, cujo ensino, ainda coletivo, será ministrado a grupo de alunos, separadamente, com aplicação imediata da materia a exercicios destinados a desenvolver-lhes a capacidade profissional;

c) cadeiras práticas, de ensino individual, nas quais será adquirido o tirocinio na execução de trabalhos;

d) cadeiras especiais, de ensino individual, e cujo estudo consistirá na aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos ministrados na elaboração de trabalhos e projetos completos.

Art. 3º O conselho técnico-administrativo fixará anualmente, um mês antes do início do ano letivo e de acôrdo com a capacidade das instalações e os recursos didaticos, o número maximo dos estudantes que serão admitidos á matricula nos cursos seriados e livres da Escola.

II – Do curso de arquitetura

Art. 4º O curso de arquitetura visará, o preparo técnico e artistico indispensavel ao exercicio da profissão de arquiteto.

Art. 5º Serão exigidos para matricula no curso de arquitetura os seguintes documentos:

a) certidão que prove a idade minima de 17 anos;

b) prova de identidade;

c) prova de sanidade;

d) prova de idoneidade moral;

e) certificado do curso secundario completo, com a respectiva adaptação didatica;

f) certificado de aprovação em exame prévio, na Escola, de desenho geométrico, desenho figurado e modelagem;

g) recibo de pagamento das taxas regulamentares.

Parágrafo único. Enquanto for exigido exame vestibular, constará êste de provas de geometria, trigonometria plana, algebra elementar e superior e, ainda, de desenho geométrico, desenho figurado e modelagem, cujo processo de realização e de julgamento será, estabelecido no Regulamento da Escola.

Art. 6º O curso de arquitetura será constituído pelas seguintes cadeiras:

I, matemática superior;

II, geometria descritiva;

III, perspectiva – Sombras – Estereotomia;

IV, resistencia dos materiais – Grafo estática – Estabilidade das construções (duas partes);

V. elementos de construção – Noções de topografia;

- VI, materiais de construção – Terrenos e fundações;
- VII, sistemas e detalhes de construção (duas partes);
- VIII, física aplicada;
- IX, higiene da habitação – Saneamento das cidades;
- X, urbanismo – Arquitetura paisagista;
- XI teoria e filosofia da arquitetura (duas partes);
- XII, pequenas composições de arquitetura (duas partes);
- XIII, grandes composições de arquitetura (duas partes);
- XIV, legislação – Noções de economia política;
- XV, prática profissional e organização do trabalho.

Parágrafo único. No curso de arquitetura serão ainda exigidas as seguintes cadeiras que, com orientação didática adaptada a cada especialidade, farão também parte do curso de pintura, escultura e gravura:

- XVI, arquitetura analítica (duas partes);
- XVII, história da arte (duas partes);
- XVIII, arte decorativa (duas partes);
- XIX, desenho (duas partes);
- XX, modelagem (duas partes).

Art. 7º Os programas de ensino das cadeiras enumeradas no artigo anterior deverão ser organizados de modo que haja entre eles uma conveniente harmonia de orientação didática, sujeitos, entretanto, às seguintes delimitações de assunto e distribuição de matéria:

I, Matemática superior: Geometria analítica, Cálculo diferencial, Cálculo integral, Noções de cálculo gráfico.

II, Geometria descritiva Revisão da teoria das projeções cônicas e cilíndricas; classificação e propriedades gerais das superfícies desenvolvíveis e reserwas; estudo geral dos corpos de revolução e circunvolução.

III, Perspectiva – Sombras – Estereotomia:

A) Processos gerais e particulares de perspectiva; sombras em perspectiva; perspectivas cenográficas; totometria aplicada á arquitetura (restituições perspectivas); perspectiva em quadro cilíndrico e esférico; processos simplificados e expeditos; perspectiva de observação.

B) Sombras; raios paralelos e raios convergentes.

C) Estereotomia da pedra.

IV, Resistência dos materiais – Grafo estática – Estabilidade das construções.

A) Primeira parte:

a) noções de mecânica estática, cinemática e dinâmica;

b) grafo-estática;

c) mecânica dos sólidos deformáveis;

d) resistência dos materiais (estática) ; cinemática dos sólidos deformáveis (estudo das deformações); dinâmica dos sólidos deformáveis.

B) Segunda parte:

a) estudo das estruturas isoladas; cálculo das fundações, colunas, coberturas;

b) estruturas associadas;

c) estruturas complementares nos edifícios.

V, Elementos de construção – Noções de topografia.

A) Noções de topografia; Processos usuais de levantamento; planimetria e altimetria; desenho de plantas; locação de construções.

B) Elementos de construção: preparo de terrenos; alvenaria; estruturas; revestimentos; coberturas; instalações; pinturas; tecnologia das profissões elementares; composição de preços unitários; exercícios práticos.

VI, Materiais de construção – Terrenos e fundações.

A) Materiais de construção – Estudo, dentro das necessidades técnicas e profissionais, das propriedades físicas, químicas e mecânicas, determinação experimental da resistência e exame técnico dos seguintes materiais:

- a) materiais litóides, naturais e artificiais;
- b) materiais de agregação, ativos e inertes; misturas;
- c) metais e ligas;
- d) madeiras de lei;
- e) tintas, vernizes, materiais auxiliares.

B) Terrenos e fundações: Estudo minucioso, sob os seus vários aspectos, dos terrenos e sua consolidação e dos processos de fundação.

VII, Sistemas e detalhes de construção.

A) Primeira parte: Estudo das construções em madeira, em ferro e em concreto armado; construções mistas; emprego de cada uma delas na formação de sistemas construtivos simples, cujos desenhos terão o carácter de detalhe de construção; especificações e orçamentos.

B) Segunda parte: Estudo e composição dos vários sistemas de concreto armado; processos práticos de cálculo e emprego de tabelas, ábacos e régua de cálculo; especificações e orçamentos.

VIII, Física aplicada: Medidas físicas necessárias à técnica dos construtores; iluminação; refrigeração; aquecimento; ventilação; acústica dos edifícios; instalações domiciliares de gás, força, luz e aparelhos acessórios.

IX, Higiene das habitações – Saneamento das cidades.

A) Noções de higiene geral; condições higiénicas das habitações; instalações sanitárias domiciliares.

B) Saneamento das cidades.

X, Urbanismo – Arquitetura paisagista.

A) Urbanismo: espaço livre; tráfego; vias de comunicação; zoneamento; subdivisão de terrenos; cidades jardins; programa financeiro; organização administrativa, legislação e propaganda.

B) Arquitetura paisagista: parques e jardins; problema florestal; estudo sumário das plantas como elementos de composições urbanas; projetos.

XI, Teoria e filosofia da arquitetura;

A) Primeira parte: Princípios fundamentais da arquitetura; classificação das formas; proporções, estudo crítico dos estilos; principais teorias filosóficas da arquitetura.

B) Segunda parte: Estudo dos programas, respectivas distribuições e soluções no passado e no presente.

XII, Pequenas composições de arquitetura:

A) Primeira parte: Temas simples, precedidos de preleções elucidativas; estudo comparativo dos materiais de construções, atuais e usados anteriormente; composições arquitetônicas em que possam ser empregados.

B) Segunda parte: Temas simples, desenvolvidos com a mesma orientação da primeira parte.

XIII, Grandes composições de arquitetura:

A) Primeira parte: Projéto completos sôbre temas de conjunto, que serão propostos sob a fôrma de uma exposição preliminar, com o fim de orientar a organização dos respectivos programas de composição e construção.

B) Segunda parte: Composições de caracter monumental, apresentadas de acôrdo com a orientação da primeira parte.

XIV, Legislação – Noções de Economia politica:

A) Noções de propriedade; propriedade de imovel; direito de construir; restrições no interesse público e privado; legislação municipal; contrato para construir; direitos, deveres e responsabilidades dos empreiteiros e arquitetos; prática administrativa e judiciaria.

B) Noções de Economia politica.

XV, Prática profissional, e organização do trabalho: métodos modernos de organização do trabalho e sua aplicação ás edificações; organização dos projetos, das especificações e dos contrátos; direção dos serviços de construção; máquinas e aparelhagens; relações da profissão do arquiteto com as demais atividades; contabilidade comercial; previdencia social; escrituras.

XVI, Arquitetura analítica:

1.A) Primeira parte: Estudo das principais fazes da Arquitetura ocidental até a época Romanica, inclusive.

O estudo gráfico deverá ser acompanhado de preleções no sentido de mostrar a significação dos diversos elementos arquitetônicos, quer como resultantes de fôrmas construtivas, quer como reflexos do meio geografico e social.

B) Segunda parte: Estudo das fazes arquitetônicas posteriores á Romanica até a época atual, de acôrdo com a orientação da primeira parte.

XVII, Historia da Arte; XVIII, Arte decorativa e XX, Modelagem: O ensino dessas cadeiras, respeitada a orientação didática peculiar ao Curso de arquitetura, será feito de acôrdo com os programas adiante estabelecidos para o Curso de pintura, escultura e gravura.

XIX, Desenho:

A) Primeira parte: Desenho de motivos em gesso e composição.

B) Segunda parte; Desenho de motivos do natural.

O ensino deverá ser feito, quanto possivel, paralelamente ao da cadeira de Arquitetura analítica.

Parágrafo único. Para os efeitos da organização dos programas e da aplicação dos métodos de ensino, as cadeiras do Curso de arquitetura serão assim consideradas: teóricas – I, II, IV, V, VI, VIII, IX, XI, XIV e XVII; teórico-práticas – III, VII, X, XV, XVI, e XVIII; práticas – XIX e XX; especiais – XII e XIII.

Art. 8º O Curso de arquitetura obedecerá á seguinte criação:

Primeiro ano

1, Matematica superior;

2, Geometria descritiva;

3, Materiais de construção – Terrenos e fundações;

4, Arquitetura analítica (1ª parte);

5, Desenho (1ª parte);

6, Modelagem (1ª parte).

Segundo ano

1, Resistencia dos materiais – Grafo-estática – Estabilidade das construções (1ª parte);

2, Perspectiva – Sombras – Estereotomia;

3, Elementos de construção – Noções de Topografia;

4, Arquitetura analítica (2ª parte);

5, Desenho (2ª parte);

6, Modelagem (2ª parte).

Terceiro ano

1, Resistencia dos materiais – Grafo-estática – Estabilidade das construções (2ª parte);

2, Historia da Arte (1ª parte);

3, Sistemas e detalhes de construção (1ª parte);

4, Arte decorativa (1ª parte);

6, Pequenas composições de arquitetura (1ª parte).

Quarto ano

1, Teoria e filosofia da arquitetura (1ª parte);

2, Historia da Arte (2ª parte);

3, Sistemas e detalhes de construção (2ª parte);

4, Arte decorativa (2ª parte);

5, Pequenas composições de arquitetura (2ª parte).

Quinto ano

1, Teoria e filosofia da arquitetura (2ª parte);

2, Física aplicada;

3, Higiene da habitação – Saneamento das cidades;

4, Grandes composições de arquitetura (1ª parte).

Sexto ano

1, Legislação – Noções de Economia política;

2, Prática profissional e organização do trabalho;

3, Urbanismo – Arquitetura paisagista;

4, Grandes composições de arquitetura (2ª parte).

Art. 9º – Será creado, oportunamente, um curso de aperfeiçoamento para Estudos Brasileiros”, que poderá dispor de instalações próprias, no edificio da Escola, ficando sua organização a cargo do especialista que dêle se incumbir.

Art. 10 – Para atender ás necessidades do ensino serão instalados na Escola, de acôrdo com as dotações orçamentárias concedidas, os laboratorios e gabinetes necessários as verificações fisicas e ao estudo experimental dos materiais, e, enquanto não o forem, será facultado aos alunos do Curso de arquitetura frequentar as referidas instalações de outros-institutos universitários.

Parágrafo único. Nos termos dêste artigo, será tambem organizado um pequeno musêu, que deverá reunir documentos típicos de Arquitetura comparada, destinados a estudos restropectivos.

III, Do Curso de pintura, escultura e gravura:

Art. 11. O curso de pintura, escultura e gravura tem por fim o prepara técnico e artistico de pintores, escultores e gravadores, bem como a instrução superior, geral e especialmente, de que necessitam para exercer a sua função no meio social brasileiro.

(...)

Art. 60. Revogam-se os arts. 223 a 250, e respectivos paragrafos, do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, e as demais disposições em contrario.

Rio de Janeiro, em 6 de julho de 1933; 112º da Independencia e 45º da Republica.

GETULIO VARGAS.

Washington Pires.

NEXO 5**DECRETO N° 5.513, DE 4 DE ABRIL DE 1935 INSTITUI NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO A UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

O Interventor Federal no Distrito Federal.

Considerando que a Cidade do Rio de Janeiro constitui um centro de cultura nacional de ampla irradiação sobre todo o país;

Considerando que a sua atual autonomia confere novas responsabilidades ao seu governo, ampliando-lhe o âmbito de serviços e de ação pública;

Considerando que os recursos financeiros do Distrito Federal são inferiores apenas aos de um dos Estados brasileiros;

Considerando que o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística é essencial para o aperfeiçoamento e progresso da comunidade local e nacional;

Considerando que à Cidade do Rio de Janeiro compete o dever de promover a cultura brasileira do modo mais amplo e profundo que for possível;

Considerando que a fundação de uma Universidade é o meio natural de fazer cumprir esses objetivos;

Considerando que uma nova Universidade no Distrito Federal se pode compor inicialmente de instituições de natureza diversa das mantidas pelo Governo Federal;

Considerando que o número de estudantes do Distrito Federal e dos que afluem dos outros Estados ao centro de cultura do país é de tal ordem que justifica a existência de mais de uma Universidade;

Considerando que as instituições particulares superiores que se vêm fundando são uma demonstração desta necessidade, que vai sendo, assim, atendida de forma imperfeita e pouco eficiente;

Considerando que a Constituição Federal determina que os Estados e o Distrito Federal organizem os seus sistemas escolares compreendendo todos os níveis de ensino;

Considerando que o Governo do Distrito Federal já mantém ensino de nível primário, secundário e superior, este, entretanto, restrito à Escola de Professores do Instituto de Educação;

Considerando que o Conselho Consultivo do Distrito Federal já autorizou aumentos de despesa correspondentes aos necessários para a instalação inicial da Universidade e a serem destinadas a fins igualmente culturais;

Considerando que se torna, assim, dever do Estado a fundação da Universidade do Distrito Federal e que, além disso, essa é a forma de consagrar pela autonomia cultural a atual autonomia política;

Usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

DECRETA:

TÍTULO I*Da Universidade do Distrito Federal*

Art. 1º - Fica instituída na Cidade do Rio de Janeiro, e na forma deste Decreto, a Universidade do Distrito Federal.

Art. 2º - São seus fins:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
 - b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
 - c) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
 - d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
 - e) prover a formação do magistério, em todos os seus graus.
- Art. 3º - Constituem fundamentalmente a Universidade do Distrito Federal:

- a) o Instituto de Educação;
- b) a Escola de Ciências;
- c) a Escola de Economia e Direito;
- d) a Escola de Filosofia e Letras;
- e) o Instituto de Artes;
- f) instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural.

Art. 4º - O Instituto de Educação, que tem por fim prover à formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica, fica diretamente incorporado à Universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação mantidos os objetivos estabelecidos pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.

Art. 5º - A Escola de Ciências, que será organizada de modo a facilitar a formação de especialistas e pesquisadores, nos vários ramos de estudos gerais e aplicados que comportar, tem por fim imediato habilitar profissionais e técnicos e aperfeiçoar-lhes a cultura especializada.

Art. 6º - A Escola de Economia e Direito, que tem por fim desenvolver estudos sobre a organização econômica e social, constituir-se-á como centro de documentação e pesquisa dos problemas da vida nacional que interessarem à formação do Estado, assim como à produção e circulação da riqueza e sua normal distribuição.

Art. 7º - A Escola de Filosofia e Letras tem por fim concorrer para os estudos superiores do pensamento e sua história, nos seus aspectos filosófico, literário e moral.

Art. 8º - O Instituto de Artes, que tem por fim concorrer para o estudo do desenvolvimento das artes em seus vários ramos, será organizado de modo a constituir-se como um centro de documentação, pesquisa e irradiação das tendências de expressão artística da vida brasileira.

Art. 9º - As instituições complementares da Universidade serão:

- a) a Biblioteca Central de Educação;
- b) a Escola-Rádio;
- c) a Escola Secundária do Instituto de Educação;
- d) a Escola Elementar do Instituto de Educação;
- e) o Jardim de Infância do Instituto de Educação;

- f) uma escola secundária técnica;
- g) uma escola elementar experimental;
- h) uma escola maternal experimental;
- i) laboratórios e clínicas dos hospitais do Distrito Federal.

Parágrafo único - Além das instituições indicadas, poderão servir quando necessário como estabelecimentos complementares para execução dos cursos e estudos de investigações e pesquisa, quaisquer instituições de caráter técnico, científico ou cultural, mediante acordo com esses estabelecimentos e aquiescência do Conselho Universitário.

Art. 10 - A Universidade manterá, inicialmente, os seguintes cursos, distribuídos pelos seus diversos Institutos ou Escolas, isoladamente ou em cooperação;

- 1) cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado;
- 2) cursos para habilitação ao magistério secundário;
- 3) cursos para habilitação ao magistério normal;
- 4) cursos de administração e orientação escolar;
- 5) cursos de extensão e continuação para professores;
- 6) cursos de especialização em ciências médicas;
- 7) cursos de auxiliares de medicina e técnicos de laboratório;
- 8) cursos de enfermagem e de visitadoras;
- 9) cursos de ciências matemáticas, físico-químicas e biológicas;
- 10) cursos de ciências sociais;
- 11) cursos de administração e funcionalismo;
- 12) curso de diplomática;
- 13) curso de direito;
- 14) curso de economia;

curso de estatística; cursos de serviços sociais; curso de filosofia e história do pensamento; cursos de filosofia, literatura e sua história; cursos de jornalismo e publicidade; cursos de biblioteconomia, arquivo e museus; cursos de filosofia e história da arte; cursos de música, geral e aplicada; cursos de desenho e pintura; curso de escultura; cursos de artes plásticas; cursos de artes cinematográfica, coreográfica e dramática; curso de arquitetura paisagista.

Art. 11 - Ficam imediatamente instalados os cursos do ciclo complementar necessários às novas escolas ou institutos criados no presente Decreto, que constituem o Colégio Universitário.

Art. 12 - As matérias de cada um dos cursos serão especificadas nos Estatutos da Universidade.

Parágrafo único - Esses estatutos disporão sobre a compreensão, organização, duração, seriação, regime didático e direitos e vantagens dos títulos e diplomas dos diferentes cursos, condições de provimento e exercício do magistério, e tudo o que for da essência do regime universitário.

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

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

Parágrafo único - Esses vencimentos ou gratificações poderão ser fixados livremente, desde que no cômputo total não se dispenda mais do que o previsto no artigo anterior para o número de professores e assistentes em exercício.

Art. 15 - Constituem o patrimônio da Universidade:

- 1) o fundo universitário;
- 2) legados e doações;
- 3) imóveis e outros bens que lhe forem incorporados.

§ 1º - O patrimônio da Universidade poderá, no todo ou em parte, ser alienado, para aplicação do seu produto dentro da mesma finalidade, mediante aprovação por três quartos dos votos do Conselho Universitário, e aquiescência do Governo do Distrito Federal.

§ 2º - A aquisição de bens, pela Universidade ou Institutos Universitários, fica isenta de quaisquer impostos ou taxas.

Art. 16 - São rendas da Universidade:

- 1) as importâncias que, por lei, sejam destinadas à sua manutenção;
- 2) o produto das taxas escolares dos Institutos Universitários e os impostos que, em seu benefício, forem instituídos;
- 3) a renda de seus bens móveis ou imóveis;
- 4) os donativos particulares, feitos com a cláusula de aplicação direta.

Parágrafo único - O saldo anual das rendas da Universidade reverterá em benefício do fundo universitário.

Art. 17 - O patrimônio e as rendas da Universidade não excluem a existência do patrimônio e rendas próprias de cada instituto universitário.

TÍTULO IV DA ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO I *Disposições preliminares*

Art. 18 - A Universidade do Distrito Federal gozará de personalidade jurídica e de autonomia didática e administrativa, sem prejuízo da personalidade jurídica de cada um dos institutos que a compõem.

§ 1º - A autonomia da Universidade será também econômica, quando dispuser de bens, com a renda dos quais possa manter-se.

§ 2º - Os direitos decorrentes da personalidade jurídica de cada um dos institutos

universitários só poderão ser exercidos em harmonia e conexão com os da personalidade jurídica da Universidade.

§ 3º- Enquanto a Universidade não tiver autonomia econômica, dependem de aprovação do Governo do Distrito Federal as deliberações que recaírem:

- a) sobre criação ou remodelação de funções que importem em aumento de despesa;
- b) sobre qualquer compromisso ou ato que acarrete a responsabilidade dos poderes públicos.

Art. 19 - A Universidade terá por órgãos de sua administração:

- 1) - a Reitoria;
- 2) - o Conselho Universitário;
- 3) - a Assembleia Universitária.

CAPITULO II DA REITORIA

SEÇÃO I *Disposições preliminares*

Art. 20 - A Reitoria da Universidade, exercida por um Reitor, abrange:

- a) uma Secretaria;
- b) uma Contabilidade.

SEÇÃO II DO REITOR

Art. 21 - O Reitor é o órgão executivo superior da Universidade e, enquanto esta não tiver autonomia econômica, será nomeado pelo Prefeito do Distrito Federal, entre brasileiros natos, professores de qualquer dos institutos universitários.

Art. 22 - A duração do mandato do Reitor é de três anos, contados do dia da posse.

Art. 23 - São atribuições do Reitor:

- 1) administrar a Universidade e representá-la em juízo e fora dele;
- 2) velar pela fiel execução dos estatutos universitários;
- 3) convocar e presidir o Conselho Universitário;
- 4) assinar, com os diretores dos institutos universitários, que os expedirem, os diplomas conferidos pela Universidade;
- 5) superintender o serviço da Reitoria;
- 6) dar posse aos diretores dos institutos universitários e aos funcionários da Reitoria;
- 7) exercer o poder disciplinar, que lhe é conferido pelos estatutos universitários;
- 8) submeter anualmente à aprovação do Governo do Distrito Federal o orçamento da Reitoria e o de cada um dos institutos universitários;
- 9) propor ao Governo do Distrito Federal, depois de aprovada pelo Conselho Universitário, os nomes dos candidatos aos cargos administrativos, observadas as disposições legais que regulam o provimento de cargos públicos;

- 10) ter o voto de desempate;
- 11) exercer as atribuições não especificadas neste artigo, mas inerentes às funções executivas de Reitor.

Art. 24 - Além do Reitor, haverá, para substituí-lo em seus impedimentos, um Vice-Reitor, nomeado por proposta daquele, entre professores, membros do Conselho Universitário.

Parágrafo único - O mandato do Vice-Reitor é de três anos, cessando, porém, quando deixe de pertencer ao Conselho Universitário.

Art. 25 - O Reitor terá um secretário particular, de sua confiança imediata, contratado, ou designado, no caso de pertencer ao quadro do funcionalismo do Distrito Federal.

SEÇÃO III DA SECRETARIA

Art. 26 - Os serviços da Secretaria ficarão a cargo dos seguintes funcionários:

- a) um Secretário Geral, nomeado pelo Governo do Distrito Federal, por proposta do Conselho Universitário;
- b) um bibliotecário;
- c) escriturários;
- d) datilógrafos;
- e) contínuos;
- f) serventes.

Art. 27 - A organização dos serviços da Secretaria e as atribuições do respectivo pessoal serão determinadas no regimento interno da Universidade.

SEÇÃO IV DA CONTABILIDADE

Art. 28 - Os serviços da Contabilidade ficarão a cargo de um contador, auxiliado por escriturários.

Parágrafo único - O regimento interno da Universidade organizará e distribuirá os serviços da Contabilidade.

CAPÍTULO III DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO SEÇÃO I

Da Composição do Conselho Universitário

Art. 29 - O Conselho Universitário, órgão deliberativo da Universidade, será constituído:

- 1) pelos diretores dos Institutos Universitários;
- 2) por um delegado da congregação de cada Instituto Universitário;
- 3) por um representante dos docentes-livres dos Institutos Universitários;
- 4) por três representantes das Instituições Complementares;
- 5) por dois representantes dos atuais alunos da Universidade.

§ 1º - A escolha, que a congregação fará de seu delegado, será por votação secreta e

recairá sobre um dos respectivos professores efetivos, que não exerça função administrativa salvo a de membro do Conselho Técnico-Administrativo.

§ 2º - A escolha do representante dos docentes-livres, será por votação secreta, na sede da Reitoria.

§ 3º - Os três representantes das Instituições Complementares serão escolhidos pelos diretores destas, por votação secreta, na sede da Reitoria.

§ 4º - Os representantes dos alunos serão escolhidos por votação secreta, na sede da Reitoria, sob a presidência do Reitor, por processo que for prescrito pelo Diretório Central dos Estudantes da Universidade.

Art. 30 - Aos particulares que houverem doado bens à Universidade ou aos Institutos Universitários poderá o Conselho Univeritário conceder participação, por si ou por representantes seus, nas suas reuniões, para o fim especial de verificarem a aplicação dos donativos ou a administração do patrimônio, que hajam feito.

SEÇÃO II DO MANDATO DÓS CONSELHEIROS

Art. 31 - Será esta a duração dos mandatos do Conselho Universitário:

- a) o dos delegados das congregações, três anos;
- b) o do representante dos docentes-livres, dois anos;
- c) o dos representantes das Instituições Complementares, dois anos;
- d) o dos representantes dos alunos, um ano.

Parágrafo único - Nas vagas, será eleito substituto, que exercerá o mandato pelo tempo que faltar ao substituído.

SEÇÃO III DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Art. 32 - São atribuições do Conselho Universitário:

- 1) exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade.
- 2) encaminhar ao Governo do Distrito Federal, com seu parecer, os projetos de regulamento dos Institutos Universitários.
- 3) organizar o Regimento Interno da Universidade e aprovar os que hajam sido elaborados pelos Institutos Universitários;
- 4) emendar ou rever os estatutos da Universidade, por votação mínima de dois terços da totalidade dos seus membros, e sanção do poder competente;
- 5) organizar o orçamento geral das despesas da Universidade, e opinar sobre os orçamentos que cada um dos Institutos Universitários houver elaborado;
- 6) emitir parecer sobre a prestação anual de contas da Reitoria e dos Institutos Universitários;
- 7) resolver sobre a aceitação dos legados e donativos;
- 8) deliberar sobre a administração do patrimônio da Universidade;
- 9) resolver sobre os mandatos universitários para a realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, e autorizar acordos entre os Institutos Universitários e sociedades particulares, para a realização de trabalhos de pesquisas;
- 10) organizar, de acordo com as propostas dos Institutos Universitários e Instituições Complementares os cursos, conferências e demais medidas de

- extensão universitária;
- 11) deliberar sobre a concessão do título de doutor “honoris causa” e de prêmios pecuniários ou honoríficos destinados a recompensar atividades universitárias;
 - 12) tomar providências para prevenir ou corrigir atos de indisciplina coletiva, não resolvidas pela diretoria do instituto respectivo, e, em grau de recurso, sobre a aplicação de penalidades na forma do Regimento Interno da Universidade;
 - 13) resolver sobre a realização de planos e medidas que, por iniciativa própria, ou proposta de qualquer instituto, forem geridas para a maior eficiência cultural e social das instituições universitárias;
 - 14) reconhecer o Diretório Central dos Estudantes;
 - 15) propor ao Governo do Distrito Federal a nomeação do secretário geral da Universidade;
 - 16) resolver os casos omissos dos estatutos.

CAPÍTULO IV DA ASSEMBLEIA UNIVERSITÁRIA

Art. 33 - A Assembleia Universitária é constituída pelo conjunto dos professores de todos os Institutos que compõem a Universidade do Distrito Federal.

Art. 34 - A Assembleia realizará, anualmente, uma reunião solene destinada:

- 1) a tomar conhecimento, por exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e dos progressos e aperfeiçoamentos realizados nos institutos universitários;
- 2) a assistir à entrega de títulos honoríficos.

Art. 35 - O Reitor convocará a Assembleia para reunião extraordinária, por proposta do Conselho Universitário, sempre que este tiver de deliberar:

- a) sobre a alienação de bens imóveis da Universidade;
- b) sobre greves universitárias gerais.

Parágrafo único - A Assembleia Universitária, como órgão da vida conjunta dos Institutos Universitários, tem função meramente consultiva.

TÍTULO V DA ADMINISTRAÇÃO DOS INSTITUTOS UNIVERSITÁRIOS

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 36 - São órgãos da administração de cada um dos Institutos Universitários:

- a) uma diretoria;
- b) um conselho técnico-administrativo;
- c) a congregação.

Parágrafo único - O Conselho Técnico-Administrativo é órgão de existência facultativa, conforme determinar o regulamento de cada instituto.

CAPÍTULO II DA DIRETORIA

SEÇÃO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 37 - A diretoria de cada Instituto Universitário, exercida por um diretor, compreende as seguintes seções administrativas:

- a) uma Secretaria;
- b) uma Contabilidade.

SEÇÃO II DO DIRETOR

Art. 38 - O diretor, órgão executivo do Instituto, será nomeado pelo Governo do Distrito Federal, dentre os seus professores, que sejam brasileiros natos.

Art. 39 - No caso de não exercer o cargo efetivamente, a duração do mandato do diretor será de três anos, contados do dia da posse.

Art. 40 - São atribuições do diretor:

- 1) superintender os serviços administrativos do instituto;
- 2) representar o instituto em juízo e fora dele;
- 3) velar pela fiel execução do regulamento e regimento interno;
- 4) convocar e presidir as reuniões do Conselho Técnico-Administrativo e da Congregação;
- 5) assinar, com o Reitor, os diplomas conferidos pelo instituto e, com o secretário do instituto, os certificados regulamentares;
- 6) designar, interinamente, professores, nos termos do regulamento do instituto;
- 7) dar posse aos funcionários docentes e administrativos;
- 8) exercer o poder disciplinar que lhe for conferido pelo regulamento;
- 9) submeter anualmente à aprovação do governo do Distrito Federal, por intermédio do Conselho Universitário, a proposta de orçamento do instituto;
- 10) nomear os docentes-livres;
- 11) executar e fazer executar as resoluções dos órgãos administrativos da Universidade;
- 12) fazer arrecadar a receita, efetuar a despesa e fiscalizar a aplicação das verbas;
- 13) exigir a fiel execução do regime didático, especialmente quanto à observância dos horários e programas;
- 14) propor ao Governo do Distrito Federal, depois de aprovados pelo Conselho Técnico-Administrativo, os nomes dos candidatos aos cargos da administração, observadas as disposições legais que regulam o provimento de cargos públicos;
- 15) contratar e dispensar os serventes;
- 16) conceder férias e licenças regulamentares aos funcionários do instituto;
- 17) exercer as demais atribuições que lhe competirem por lei, regulamento ou regimento interno.

Art. 41 - O diretor será substituído, nos impedimentos, por um vice-diretor, designado

anualmente pelo Reitor, por indicação do diretor, dentre os professores efetivos ou escolhidos pelo Conselho Técnico- Administrativo dentre os seus membros, segundo for estabelecido pelo regulamento de cada instituto.

SEÇÃO III DAS SEÇÕES ADMINISTRATIVAS

Art. 42 - Os serviços da Secretaria e da Contabilidade ficarão a cargo dos funcionários que o regulamento de cada instituto determinar.

Art. 43 - O corpo docente dos institutos universitários se compõe de:

- a) professores chefes
- b) professores
- c) assistentes
- d) auxiliares de ensino
- e) professores contratados
- f) livres-docentes
- g) e outras categorias de docentes, de acordo com a natureza peculiar do ensino em cada instituto universitário.

Art. 44 - O Chefe do Executivo do Distrito Federal nomeará imediatamente, nos termos desta lei, o Reitor da Universidade, o qual terá os vencimentos de Diretor Geral da Prefeitura.

Art. 45 - O Reitor fica investido dos poderes necessários para promover a organização e instalação da Universidade, propondo a organização e instalação da Universidade, propondo a nomeação dos Diretores dos Institutos Universitários criados por este Decreto, e contratando os professores estrangeiros ou nacionais necessários para o início dos cursos do corrente ano letivo.

Art. 46 - Fica o chefe do Executivo do Distrito Federal autorizado a abrir os créditos necessários com a aplicação em pessoal e material necessários à execução da presente lei.

Art. 47 - Até a organização e aprovação dos Estatutos Universitários, fica mantida para o Instituto de Educação e as instituições já existentes a atual legislação, exceto o que for expressamente revogado por este Decreto.

Art. 48 - Revogam-se as disposições em contrário.

Distrito Federal, 4 de abril de 1935. - 46º da República.

Dr. Pedro Ernesto.

ANEXO 6**EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS**

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1945.

Senhor Presidente,

Tenho a honra de submeter à elevada consideração de V. Excia. O incluso projeto de decreto-lei, com o objetivo de instituir, em termos definitivos, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Arquitetura.

Este estabelecimento de ensino deverá ter como principal objetivo ministrar o curso de arquitetura e o curso de urbanismo, para a formação de profissionais altamente habilitados em tais ramos do ensino superior, Incumbir-lhe-á ainda, dado ao seu caráter universitário, realizar estudos e pesquisas, nos domínios técnicos e artístico da arquitetura e do urbanismo, não somente do ponto de vista da tradição e da atualidade de nosso país, mas também com o aproveitamento da experiência geral, antiga e moderna.

O ensino de arquitetura não dispõe ainda, entre nós, de uma adequada legislação. É imprescindível fixar os termos de seu currículo, para lhe conferir a sua dupla característica de ensino a um tempo técnico e artístico, e para torná-lo autônomo de sua usual integração ou nas academias de belas artes, ou nas faculdades de engenharia.

A formação do arquiteto não poderá resultar de uma soma de estudos independentes, uns de ordem técnica, outros de ordem artística. Deverá toda ela consistir num constante esforço que leve o aluno a conquistar um saber harmônico, em que a técnica e a arte formem uma natural unidade.

É de se considerar, também, que não existe ainda, em nosso sistema educacional, a especial configuração do ensino de urbanismo, lacuna que não pode deixar de ser desde logo preenchida. O problema do planejamento e da construção das cidades envolve não somente matéria técnica e artística, mas ainda difíceis questões de natureza social. Para resolvê-lo, são indispensáveis profissionais possuidores de conhecimentos especializados.

Se, todavia, ainda não nos foi possível atingir nestes dois ramos da cultura universitária, a organização desejada, possuímos elementos valiosos que lhes tem favorecido o desenvolvimento.

O nosso país apresenta grande número de monumentos arquitetônicos e urbanísticos, provenientes de notáveis trabalhos empreendidos pelos antepassados. Essas relíquias tem sofrido as injúrias do tempo, por si sós bastantes a causar estragos e ruína. O pior, entretanto é que em consequência de seu contato com um mundo dominado pela civilização maquinista, foram elas atingidas por irreparáveis golpes de mão do homem, que não raro, ou não compreende ou desestima tão preciosa dádiva de nosso passado.

Foi somente agora, no governo de V. Excia., que pode ser criado um sistema de medidas protetoras, postas em execução pelo Serviço do Patrimônio Histórico de Artístico Nacional, órgão do Ministério da Educação e Saúde, visando a restauração e a conservação dos conjuntos urbanísticos e monumentos arquitetônicos, de grande valor artístico, existentes no país.

Possuímos, pois uma tradição em matéria de arquitetura e urbanismo. É uma base que de modo nenhum deve continuar a ser menosprezada. É nessa tradição que nos cumpre buscar os primeiros fundamentos de nossos saber em tais domínios da cultura.

Além disso, é sem dúvida admirável a vocação dos profissionais brasileiros para os estudos e trabalhos de arquitetura e urbanismo. Esse excepcional pendor foi posto à prova, sobretudo nestes últimos anos, com a realização de obras de notável valor arquitetônico e urbanístico, construídas pela administração federal, estadual e municipal, e também devidas à iniciativa particular.

Entre essas realizações, avultam os empreendimentos da arquitetura moderna, que já alcançaram, pelo seu valor técnico e artístico, repercussão internacional.

Tão forte, virtualidade técnica e artística é outro elemento capaz de assegurar rápido progresso ao ensino de arquitetura e de urbanismo em nosso país.

A fim de que esse ensino, em si mesmo tão característico e diferenciado, e tão cheio de dificuldades, possa ser feito em termos elevados e seguros, indispensável providência há de ser a fundação de faculdades apropriadas, que os tenham por especial objetivo.

Para incentivar a organização de uma grande rede dessas faculdades, e ainda proporcionar o justo padrão desses dois tipo de ensino universitário, a arquitetura e o urbanismo, é que se apresenta a imperiosa necessidade da organização da Faculdade Nacional de Arquitetura.

Mercê desse empreendimento, poderemos, mais seguramente, transitar da má rotina construtiva que entre nós ainda existe, das soluções inadequadas tão discutíveis do ponto de vista técnico quão desvaliosas do ponto de vista artístico, que em muitos casos ainda adotamos, para a possibilidade de realizações de maior significação, no que diz respeito tanto ao planejamento e construção da cidade, como ao projeto e edificação da casa.

Fazer da cidade um conjunto de valores plásticos e de serviços úteis, que tornem possível uma agradável convivência humana, fazer da casa não um simples ponto de pernoite ou de descanso, mas o próprio quadro da felicidade de cada pessoa, são os objetivos essenciais de uma civilização que na verdade queira colocar o homem no centro de suas preocupações. E por aí se vê como é grande a função social da arquitetura e do urbanismo.

Disse, há muitos anos, Le Corbusier que “a arquitetura é o jogo sábio, correto e magnífico das formas sob a luz”. Nessa concepção, se tomada em toda a sua profundidade poderão de novo encontrar-se e integrar-se a técnica e a arte da construção, por tanto tempo divorciadas. E há de ser sob esse mesmo princípio que um novo urbanismo, racional e metódico, ligado com a vida e tocado de poesia, encontrará o caminho das cidades claras, em que os homens possam conviver no trabalho e na alegria.

É com esses altos objetivos que tenho a honra de propor a V. Excia a organização da Faculdade Nacional de Arquitetura. Poderá esse novo estabelecimento de ensino da Universidade do Brasil inaugurar-se desde logo. Sendo tomadas, ainda no corrente ano, as providências iniciais referentes ao equipamento, o pessoal docente e administrativo e a regulamentação geral, já no próximo ano escolar estará ele em pleno e normal funcionamento.

E assim, terá V. Excia prestado à cultura do país mais um relevante serviço, digno de figurar entre os maiores de seu fecundo e benemérito governo.

Apresento a V. Excia os meus protestos de cordial estima e profundo respeito.

ANEXO 7**DECRETO-LEI Nº 7.918, DE 31 DE AGOSTO DE 1945**

Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º A Escola Nacional de Arquitetura, criada pela lei nº 452, de 5 de julho de 1937, denominar-se-á Faculdade Nacional de Arquitetura, e será organizada nos termos do presente Decreto-lei.

Art. 2º A Faculdade Nacional de Arquitetura terá as seguintes finalidades:

- a) ministrar o ensino de arquitetura e de urbanismo, visando a preparação de profissionais altamente habilitados;
- b) realizar estudos e pesquisas nos vários domínios técnicos e artísticos, que constituem objeto de seu ensino.

Art. 3º A Faculdade Nacional de Arquitetura manterá dois cursos seriados, a saber:

- a) curso de arquitetura;
- b) curso de urbanismo.

Parágrafo único. O curso de arquitetura, acessível aos portadores do certificado de licença clássica ou de licença científica, mediante a prestação de concurso vestibular, será de cinco anos; o curso de urbanismo, acessível aos portadores do diploma de arquiteto ou de engenheiro civil, mediante a prestação de concurso vestibular, será de dois anos.

Art. 4º Aos alunos que concluírem o curso de arquitetura conferir-se-á o diploma de arquiteto; aos que concluírem o curso de urbanismo, o diploma de urbanista.

Parágrafo único. O título de doutor em arquitetura ou em urbanismo será conferido o candidato que, dois anos pelo menos depois de graduado, defender tese original de notável valor.

Art. 5º O conselho técnico-administrativo da Faculdade Nacional de Arquitetura, constituído de seis professores catedráticos, ouvida a congregação, assim como os representantes das instituições profissionais ou culturais interessadas, e tendo em vista

os preceitos gerais da legislação do ensino superior, organizará e encaminhará ao governo, no prazo de trinta dias, os seguintes trabalhos:

a) projeto de regulamento da Faculdade Nacional de Arquitetura dispondo não somente sobre a organização dos cursos de arquitetura e de urbanismo, mas também sobre o regime didático, disciplinar e administrativo peculiar ao estabelecimento;

b) projeto de regimento da Faculdade Nacional de Arquitetura.

Parágrafo único. O regulamento referido na primeira alínea deste artigo disporá, sobre a adaptação dos alunos do atual curso de arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes ao curso novo estabelecido.

Art. 6º A congregação inicial da Faculdade Nacional de Arquitetura será constituída pelos professores catedráticos próprios do curso de arquitetura ora ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes.

Art. 7º Ficam criadas, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, as funções gratificadas de diretor (F. N. A. - U. B.) e de secretário (F. N. A. - U. B.), com as gratificações anuais, respectivamente, de Cr\$ 10.800,00 (dez mil e oitocentos cruzeiros) e de Cr\$ 5.400,00 (cinco mil e quatrocentos cruzeiros).

Parágrafo único. Fica aberto o crédito especial de Cr\$ 5.400,00 (cinco mil e quatrocentos cruzeiros), para atender, no corrente exercício, ao pagamento da despesa de que trata o presente artigo.

Art. 8º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Ficam revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 31 de agosto de 1945, 124º da Independência e 57º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

A. de Souza Costa.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 03/08/1945

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/8/1945, Página 14409 (Publicação Original)

Gustavo Capanema.